Einheitliche Prüfungsanforderungen
in der Abiturprüfung
Englisch

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002)

Inhaltsverzeichnis **Seite**

Fachpräambel		3
I.	***Festlegungen für die Gestaltung der Abiturprüfung***	
1	Fachliche Qualifikationen und Inhalte	4
1.1	Sprache	5
1.1.1	Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten	5
1.1.2	Wissen über Sprache und Kommunikation	6
1.2	Interkulturelle Kompetenzen	6
1.2.1	Fachbezogene soziokulturelle Themen und Inhalte	6
1.2.2	Fachübergreifende Themen und Inhalte	6
1.2.3	Umgang mit kultureller Vielfalt, interkulturelle Kommunikation	6
1.3	Umgang mit Texten und Medien	7
1.4	Fachliche Methodenkompetenzen und Arbeitstechniken	7
1.5	Anforderungen im Grundkurs- und Leistungskursfach	8
2.	Anforderungsbereiche in der Abiturprüfung	9
2.1	Allgemeine Hinweise	9
2.2	Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche	10
3.	Schriftliche Abiturprüfung	11
3.1	Allgemeine Hinweise	11
3.2	Aufgabenarten	11
3.2.1	Textaufgabe	11
3.2.1.1	Vorlagen	11
3.2.1.2	Aufgabenstellungen	12
3.2.2	Kombinierte Aufgabe	12
3.2.2.1	Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz	13
3.2.2.2	Aufgabe zur Sprachmittlung	13
3.2.2.3	Aufgabe zum Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen	13
3.3	Hinweise zum Erstellen einer Prüfungsaufgabe	14
3.3.1	Hilfsmittel	14
3.4	Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistungen (Erwartungshorizont)	14
3.5	Bewertung von schriftlichen Prüfungsleistungen	15
3.5.1	Allgemeine Hinweise	15
3.5.2	Fachspezifische Grundsätze	15

4.	Mündliche Abiturprüfung	19
4.1	Ziele der Prüfung	19
4.2	Aufgabenstellung	20
4.2.1	Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil	20
4.2.2	Aufgabenstellung im zweiten Prüfungsteil	21
4.3	Kriterien für die Bewertung	21
4.4	Fünfte Prüfungskomponente	22
4.4.1	Besonderheiten	22
4.4.2	Bewertung	22
II.	***Aufgabenbeispiele***	23
1.	Allgemeine Hinweise	23
2.	Aufgabenbeispiele für die Textaufgabe	23
2.1	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	23
2.2	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	27
2.3	Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs	31
2.4	Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs	33
2.5	Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs	36
3.	Aufgabenbeispiele für die kombinierte Aufgabe	40
3.1	Aufgabenteil: Textaufgabe	40
3.1.1	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	40
3.1.2	Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs	43
3.2	Aufgabenteil: Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz	47
3.2.1	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	47
3.2.2	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	49
3.2.3	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	53
3.3	Aufgabenteil: Aufgabe zur Sprachmittlung	56
3.3.1	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	56
3.3.2	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	58
3.3.3	Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs	59
3.4	Aufgabenteil: Aufgabe zum Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen	61
3.4.1	Aufgabenbeispiel für den Grundkurs	61
3.4.2	Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs	62
4.	Aufgabenbeispiel für die mündliche Prüfung	65
III.	***Anhang: Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache***	69

Fachpräambel
Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000) beschreibt die grundlegenden Anforderungen an den fremdsprachlichen Unterricht im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld. Danach sollen in diesem Aufgabenfeld die im Unterricht vermittelten „Einsichten in sprachliche Strukturen und“ „ die Fähigkeit zu sprachlicher Differenzierung unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen sprachlicher Kommunikation“ (...) „erweitert (werden) durch die Kenntnisse, die durch angemessene Beherrschung von mindestens einer Fremdsprache gewonnen werden.“

Die politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs stellt erweiterte Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht. Dies gilt insbesondere auch für den Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Die besondere Stellung des Englischen als vorherrschende Weltverkehrssprache in den verschiedenen Feldern internationaler Kommunikation und die damit verbundenen veränderten gesellschaftlichen Erwartungen an den Englischunterricht rücken den Anwendungsbezug des erworbenen Sprachkönnens und die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit in den Vordergrund.

Die Fortschreibung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Fach Englisch trägt diesen neuen auch durch die Ergebnisse wissenschaftlicher Expertisen betonten Akzentuierungen in mehrfacher Hinsicht Rechnung:

- der Internationalisierung fremdsprachlicher Standards durch die Verankerung des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Lernen und Lehren von Sprachen“ des Europarates;
- der Stärkung des Anwendungs- und des lebensweltlichen Bezuges;
- der Betonung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit mit den Schwerpunkten Präsentation und Diskurs- und Interaktionsfähigkeit;
- der Erweiterung der Landeskunde zu interkultureller Handlungskompetenz;
- der Akzentuierung der Profile des Grundkurs- und des Leistungskursfaches.

Hieraus ergeben sich als Ziele des Englischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und als Grundlagen für die Abiturprüfung im Fach Englisch

- eine differenzierte kommunikative Kompetenz, die auf der Grundlage einer verlässlichen Ausbildung im gesamten Spektrum fremdsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten die Breite der lebensweltlich bedeutsamen Ausdrucksformen umfasst und sich auf Verwendungssituationen im Alltag, in berufs- und wissenschaftsorientierter und in literarisch- bzw. ästhetisch-orientierter Kommunikation erstreckt;

- eine interkulturelle Kompetenz, die gesicherte Kenntnisse bezogen auf relevante soziokulturelle Themen und Inhalte anglophoner Kulturräume umfasst, auf komplexe interkulturelle Situationen der Verwendung des Englischen als Weltverkehrssprache vorbereitet und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel einschließt;

- die Fähigkeit zum Umgang mit Texten und Medien, die neben gesicherten fachmethodischen Kenntnissen im analytisch-interpretierenden Umgang mit Literatur und Sach- und Gebrauchstexten auch produktionsorientierte, gestaltende Bearbeitungsformen in einem breiten Spektrum von Texttypen umfasst und im Sinne eines erweiterten Textbegriffs mehrfach kodierte Texte wie Film und Fernsehen, Hörtexte, Bilder und Grafiken einschließt;

- der Erwerb von Lernstrategien mit dem doppelten Ziel, durch die Kenntnis geeigneter Methoden und Arbeitstechniken selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Lernen zu fördern wie auch als Grundlage lebenslangen Fremdsprachenlernens den Spracherwerbsprozess selbstständig weiter nach den Anforderungen der persönlichen und beruflichen Biografie auszugestalten auch mit Blick auf den Ausbau der eigenen mutter- und fremdsprachlichen Ressourcen, den Erwerb weiterer Fremdsprachen und das Erschließen von Synergieeffekten von einer Sprache zur anderen.

Damit ist der Beitrag des Faches Englisch zum wichtigsten Ziel der gymnasialen Oberstufe, der Entwicklung der Berufs- und Studierfähigkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen, in den maßgebenden Dimensionen charakterisiert.

Zur Sicherung vergleichbarer Qualitätsstandards enthalten die vorliegenden Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Englisch

- eine Beschreibung der Prüfungsgegenstände, d.h. der nachzuweisenden Kompetenzen sowie der fachlichen Inhalte, an denen diese Kompetenzen nachgewiesen werden sollen,
- eine Beschreibung der zulässigen Aufgabenarten;
- Kriterien, mit deren Hilfe überprüft werden kann, ob eine Prüfungsaufgabe das anzustrebende Anspruchsniveau erreicht;
- Hinweise zur Bewertung;
- Aufgabenbeispiele für die Gestaltung der schriftlichen und mündlichen Prüfung einschließlich entsprechender Erwartungshorizonte.

Als übergeordnetes Steuerungsinstrument für die Aufgabenkonstruktion, die Anforderungshöhe und die Bewertung dient die fachbezogene Beschreibung der Anforderungsbereiche auf den Ebenen Reproduktion/Textverstehen, Reorganisation/Analyse und Werten/Gestalten.

Die Beschreibung der geforderten sprachlichen Kompetenzen wie auch der Kriterien zur Bewertung der sprachlichen Leistungen orientiert sich explizit an dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen“, der als international anerkanntes, vom Europarat entwickeltes Bezugssystem verlässliche Standards des Sprachkönnens auf verschiedenen Kompetenzstufen definiert.

Die in der Abiturprüfung zugelassenen Aufgabenarten sind so gefasst, dass sie einerseits durch Festlegung eines verbindlichen Kernbereichs den unverzichtbaren Bestand fachlicher Anforderungen sichern, es aber andererseits ermöglichen, durch optionale Prüfungsteile die Breite der kommunikativen Zielsetzungen des Englischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Grund- und Leistungskursen auch in der Abiturprüfung abzubilden. Zentraler Bestandteil der schriftlichen Abiturprüfung ist die Textaufgabe, die im Sinne eines erweiterten Textbegriffs und stärkerer Anwendungsorientierung audio-visuelle Vorlagen einbezieht und offen ist für produktionsorientierte, gestaltende Bearbeitungsformen. Sie kann um maximal zwei Elemente ergänzt werden, nämlich eine Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz, eine Aufgabe zur Sprachmittlung oder eine Hör- bzw. Sehverstehensaufgabe. Entsprechend den lebensweltlich orientierten Anforderungen an den Englischunterricht ist die mündliche Abiturprüfung auf den Nachweis der mündlichen Kommunikationskompetenz, Diskursfähigkeit und der Beherrschung von Präsentationstechniken ausgerichtet.

Diese neuen Akzente bei den fachlichen Inhalten und Qualifikationen, den Aufgabenarten und der mündlichen Prüfung bieten auch eine geeignete Grundlage für Prüfungsformen, die einem eigenständigen Grundkursprofil Rechnung tragen. Darüber hinaus liegen hier auch Ansatzpunkte für die in einigen Ländern beabsichtigte Entwicklung einer fünften mündlichen Prüfungskomponente.

Die Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Fach Englisch sind Ausdruck des Wandels in den gesellschaftlichen Erwartungen an das Fach, sowie des Standes der fachlichen Diskussion um Aufgaben, Ziele und Formen des Fremdsprachenunterrichts und des Englischunterrichts. In diesem Sinne definieren sie fachliche Qualitätsstandards, sind aber gleichzeitig hinreichend offen für unterschiedliche didaktische und pädagogische Konzepte und zukünftige Weiterentwicklungen des Faches.

I. Festlegungen für die Gestaltung der Abiturprüfung

1. Fachliche Qualifikationen und Inhalte

Grundlage der Abiturprüfung sind folgende fachspezifische bzw. fachübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen. Im Sinne wissenschaftspropädeutischen Lernens und Arbeitens werden diese integrativ in den vier Bereichen des Faches vermittelt und überprüft: Sprache, interkulturelle Kommunikation / soziokulturelle Themen und Inhalte, Umgang mit Texten und Medien sowie fachliche Methoden und Lern-/Arbeitstechniken. Nicht alle Bereiche müssen dabei mit gleicher Intensität behandelt werden. Doch setzt die Breite der für die Abiturprüfung geforderten Qualifikationen und Kompetenzen einen Unterricht voraus, der dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens und der Vermittlung vernetzten, gut organisierten Wissens verpflichtet ist.

1.1 Sprache

Bis zum Ende des Lehrgangs Englisch in der gymnasialen Oberstufe werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, das Englische handlungssicher in den folgenden **Dimensionen der Sprachverwendung** anzuwenden :

- Verwendungssituationen im Alltag und in den Alltagsdimensionen beruflicher Kommunikation;
- Verwendungssituationen in wissenschaftsorientierter, sach- und problembezogener Kommunikation;
- Verwendungssituationen in literarisch- bzw. ästhetisch-orientierter Kommunikation.

1.1.1 Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten

Von den Prüflingen werden die im Folgenden aufgeführten sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten verbindlich vorausgesetzt.
Diese Erwartungen orientieren sich für Grundkurs und Leistungskurs an einer Bandbreite zwischen den Kompetenzstufen B2 (*Independent User: Vantage*) und C1 (*Proficient User: Effectiveness*) des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Lernen und Lehren von Sprachen* (s. Anhang, Seite 69)

Hörverstehen / Sehverstehen / Verstehen mehrfach kodierter Texte:
Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- längere gesprochene Texte zu verstehen,
- komplexeren thematischen und argumentativen Zusammenhängen zu folgen,
- den meisten Programmen in den Medien zu folgen, sofern überwiegend Standardsprache gesprochen wird,
- ein handlungswirksames Spektrum von Lern- und Arbeitstechniken im Umgang mit Hörtexten bzw. mehrfach kodierten Texten anzuwenden.

Leseverstehen: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- komplexere authentische Texte aus der Literatur und Sach- und Gebrauchstexte zu verstehen,
- stilistische Besonderheiten in Texten wahrzunehmen, beim Verstehensprozess zu berücksichtigen und im funktionalen Zusammenhang von Inhalt und Form fachmethodisch zu analysieren, zu erläutern und zu bewerten,
- ästhetische Kompetenzen und Sensibilität im Umgang mit Literatur, Film usw. zu zeigen,
- anwendungsorientierte Texte aus verschiedenen Fachgebieten zu verstehen, selbst wenn diese nicht unmittelbar eigene Interessenbereiche berühren,
- ein handlungswirksames Repertoire von Lern- und Arbeitstechniken des Leseverstehens anzuwenden.

Mündlicher Sprachgebrauch, Interaktion: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- sich aktiv und geläufig an Gesprächen zu beteiligen und eigene Beiträge zu leisten sowie geeignete Gesprächsstrategien anzuwenden,
- in klarer Form Sachverhalte über ein breites Spektrum von Themen fachlichen und persönlichen Interesses darzustellen,
- zu aktuell bedeutsamen Sachverhalten und Diskussionen eine eigene Position zu vertreten und die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Optionen zu erörtern,
- grundlegende Präsentationskompetenzen im Kontext komplexer Aufgabenstellungen anzuwenden**.**

Schriftliche Textproduktion: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- sich in klarer Form schriftlich zu einem breiten Spektrum von Themen des fachlichen und persönlichen Interesses zu äußern,
- in einem Essay, Bericht oder Referat Informationen zu vermitteln und sich begründet für oder gegen Positionen auszusprechen,
- in umfangreicheren persönlichen Texten die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen herauszustellen und zu vermitteln,
- Texte unterschiedlicher Art in persönlichem und sachlichem Stil zu formulieren und sich stilistisch auf die anzusprechenden Leser einzustellen,
- die jeweils geforderte Aufgabenart zu beherrschen.

Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln: Ausdrucksvermögen, Korrektheit, kommunikative „Reichweite“: Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über ein gesichertes Repertoire sprachlicher Mittel (Aussprache und Intonation, Orthographie, Wortschatz, Grammatik / Strukturen, Textform und Diskurs) in der Orientierung an muttersprachlich anglophonen Standards in den Dimensionen der Sprachverwendung (1.1) und in den oben beschriebenen kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Textrezeption und Textproduktion,
- können zwischen formalen und informellen Registern differenzieren,

- verfügen in den Bereichen Textverstehen, Analyse und Wertung / Gestaltung über ein fachmethodisch fundiertes Ausdrucksvermögen.

Sprachmittlung: Die Schülerinnen und Schüler beherrschen im Sinne interkultureller Kommunikation anwendungsorientiert verschiedene Formen der Sprachmittlung:
- in mündlichen zwei- und mehrsprachigen Situationen vermitteln,
- in schriftlichen zwei- und mehrsprachigen Situationen vermitteln.

1.1.2 Wissen über Sprache und Kommunikation

Einsichten in die Struktur der Sprache sowie Kenntnisse über Funktion und Wirkungsweise sprachlicher Mittel: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Kenntnisse, Einsichten und fachmethodische Fähigkeiten und Fertigkeiten in den folgenden Feldern:
- wesentliche Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und wichtige Sprachvarianten,
- wichtige rhetorische und stilistische Mittel und Einsicht in ihre Wirkungsweise,
- charakteristische Sprach- und Stilstrukturen der englischen Sprache,
- konstitutive Merkmale von unterschiedlichen Textformen und Gattungen, gesellschaftliche, kulturelle und historische Bedingtheit von Sprache.

Spracherwerb und Umgang mit Mehrsprachigkeit: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende und ausbaufähige Kenntnisse und Methoden,
- sprachliche Phänomene im Vergleich von Muttersprache, schulischen Fremdsprachen und Umgebungssprachen zu erschließen und produktiv für das interkulturelle Lernen (siehe 1.2.3) sowie für den eigenen Spracherwerb zu nutzen,
- Formen der Sprachmittlung zwischen Fremdsprache und Muttersprache in unterschiedlichen Verwendungssituationen zu nutzen.

1.2 Interkulturelle Kompetenzen

1.2.1 Fachbezogene soziokulturelle Themen und Inhalte:

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über gesicherte Kenntnisse bezogen auf die globale Vielfalt anglophoner Kulturen über Großbritannien und die USA hinaus, unter Berücksichtigung geographischer, geschichtlicher, sozialer, politischer, wirtschaftlicher und kultureller Aspekte in exemplarischer Auseinandersetzung mit
- Situations- und Themenfeldern des Alltags,
- Themen und Problemen von Heranwachsenden,
- öffentlichem Leben bzw. dem gesellschaftlichen und historischen Kontext der Bezugskulturen,
- Themen und Inhalten von globaler Bedeutung.

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

1.2.2 Fachübergreifende Themen und Inhalte

Die in 1.2.1 genannten Bindungen können im Sinne
- der Stärkung des Anwendungsbezuges von Englisch als Lingua Franca in vielen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen und kulturellen Bereichen,
- der Nutzung der Ressourcen bilingualer Bildungsgänge bzw. Profilbildungen mit flexiblen bilingualen Modulen (Fremdsprache als Arbeitssprache im Sachfachunterricht)

ergänzt bzw. ersetzt werden durch spezifische Schwerpunktsetzungen, die sich aus den Anwendungsbezügen der Sachfächer des gesellschaftlichen bzw. mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeldes ergeben.

1.2.3 Umgang mit kultureller Vielfalt, interkulturelle Kommunikation

Auf der Basis der fachbezogenen bzw. fachübergreifenden Themen und Inhalte verfügen die Schülerinnen und Schüler über gesicherte Fähigkeiten und Fertigkeiten
- zum mehrperspektivischen Umgang mit kulturellen Phänomenen,
- zur Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Vielfalt unter Nutzung des komplexen medialen Informationsangebotes,
- zur interkulturellen Kommunikation, Umgang mit kulturell sensiblen Themen, Vorurteilen und Stereotypen usw.; bei anwendungsorientiertem Schwerpunkt (siehe 1.2.2) wird die interkulturelle Kommunikation durch die Dimension der Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache erweitert.

1.3 Umgang mit Texten und Medien

Die Schülerinnen und Schüler haben gesichertes Wissen in den folgenden methodischen Feldern erworben:

Analytisch-interpretierende Zugänge: wissenschaftspropädeutisch fundierte Kenntnisse zum analytisch-interpretierenden Umgang mit literarischen Texten sowie mit Sach- und Gebrauchstexten,

- Kenntnis literarischer Gestaltungsmittel und Einsicht in ihre Wirkungsweise, Kenntnis literarischer Gattungen sowie von Textformen alltagsorientierter, berufsbezogener und wissenschaftorientierter Kommunikation,
- Einsicht in die historische und gesellschaftliche Dimension literarischer Texte bzw. von Sach- und Gebrauchstexten.

Produktionsorientierte Zugänge: handlungswirksame Kenntnisse zum produktionsorientierten Umgang mit literarischen Texten und mit Sach- und Gebrauchstexten (*creative writing*),

- Texte als Modelltexte nutzen, Leerstellen in Texten erkennen und ausfüllen, Texte rekonstruieren und / oder fortschreiben,
- Perspektivwechsel vornehmen, Textsorten umschreiben.

Umgang mit mehrfach kodierten Texten / *media literacy:* gesicherte Kenntnisse im Umgang mit mehrfach kodierten Texten:

- exemplarische Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf Entschlüsselungstechniken und produktive Verwendungsmöglichkeiten (im Zusammenwirken von Ton, Text und bildlicher Darstellung),
- Fähigkeit zur kritischen Sichtung bei der Materialrecherche,
- medienkritisches Urteilsvermögen.

1.4 Fachliche Methodenkompetenzen und Arbeitstechniken

In der Abiturprüfung weisen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zur selbstständigen Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung nach.

Methodenkompetenzen der Textrezeption

- Fähigkeit, audiovisuelle und elektronische Medien zur Informationsbeschaffung, -aufbereitung, -gewichtung und zur Kommunikation zu nutzen,
- Fähigkeit, Informationen aus Texten zu gewinnen, sie nach bestimmten Gesichtspunkten auszuwählen, zu ordnen, zusammenzufassen,
- Fähigkeit, wörterbuchtunabhängige Erschließungstechniken anzuwenden,
- Fähigkeit, einschlägige Hilfsmittel sachgerecht zu benutzen und sich selbstständig Informationen zu beschaffen,
- Fähigkeit, Stichwortnotizen sinnvoll und übersichtlich anzufertigen,
- Fähigkeit, Textaussagen zusammenzufassen und Begriffe zu definieren,
- Fähigkeit, gesellschaftliche und kulturelle Sachverhalte in ihrer Bedingtheit zu erfassen.

Methodenkompetenzen der Textproduktion

- Fähigkeit, Kenntnisse und Informationen sachgerecht weiterzugeben, sie in neuen Zusammenhängen zu verarbeiten und sach- und adressatengerecht schriftlich wie mündlich zu präsentieren (*presentation skills*),
- Aktivierung von Erfahrungen und Vorwissen,
- Fähigkeit, Strukturprinzipien der entsprechenden Textsorte in der Texterstellung zu berücksichtigen, sowie die Fähigkeit, klar gegliederte, kohärente Texte zu erstellen,
- selbstständige Nutzung fachbezogener Hilfsmittel,
- Fähigkeit, den eigenen Schreib- und Arbeitsprozess zu planen, zu reflektieren und zu evaluieren,
- Fähigkeit, allgemeine Strategien der Informationsverarbeitung bewusst anzuwenden.

Methodenkompetenzen für Transfer und Evaluation von Arbeitsprozessen

- Einordnung fachlicher Inhalte, Kenntnisse und Methoden in fachübergreifenden, fächerverbindenden und außerschulischen Fragestellungen,
- Fähigkeit, differenziert Stellung zu beziehen und die eigene Haltung sachgerecht zu begründen,
- Fähigkeit, im Sinne des Prinzips der Komplementarität analytisch-interpretierender und produktionsorientierter Zugänge eigene Gestaltungs- und Analyseansätze aufeinander zu beziehen.

1.5 Anforderungen im Grundkurs- und Leistungskursfach

Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 07.07.1972 (i.d.F. vom 16.06.2000) weist den Kurstypen in der Qualifikationsphase unterschiedlich akzentuierte Aufgaben zu: den Grundkursen die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutisch orientierten Grundbildung, den Leistungskursen die systematische, vertiefte und reflektierte wissenschaftspropädeutische Arbeit. Grund- und Leistungskurse im Fach Englisch sind identisch hinsichtlich der gemeinsamen Aufgabe einer sprachlichen, methodischen und inhaltlichen Grundbildung, die zu einem sicheren, verständlichen und hinreichend differenzierten Gebrauch des Englischen in Wort und Schrift führt und Diskurs- und Reflexionsfähigkeit in dieser Sprache erzeugt. Grund- und Leistungskursfach unterscheiden sich jedoch in ihren Profilen hinsichtlich

- der Dimensionen der Sprachverwendung,
- der Schwerpunkte, der Breite und Tiefe der Themenstellungen,
- des Umfangs an spezifisch fachlichen Konzepten und
- des Grades der geforderten Selbstständigkeit.

Dementsprechend unterscheiden sich in der modernen Fremdsprache die Abiturprüfungsanforderungen im Grund- und Leistungskursfach.

Grundkurse vermitteln eine Grundkompetenz in der Anwendung der englischen Sprache: im Hinblick auf sprachliche Kenntnisse, kommunikative Fertigkeiten, den Umgang mit Texten und Medien, Methodenkompetenz und Arbeitstechniken. Grundkurse vermitteln Kenntnisse, Fertigkeiten und Techniken mit dem Ziel, die Sprache als Arbeitsmittel benutzen zu können - vor allem auch in anwendungsbezogenen, fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Zusammenhängen. Insbesondere in den Grundkursen eröffnet sich die Möglichkeit zur Einbeziehung von Inhalten auch jenseits ihrer Bindung an einen anglophonen kulturellen Kontext. Über den Bereich der interkulturellen Kommunikation hinaus können im Sinne der Stärkung des Anwendungsbezugs von Englisch als Lingua Franca Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden.
Gleichgewichtig neben der Behandlung literarischer und landeskundlich/themenbezogener Texte bietet sich in den Grundkursen die Chance, z.B. wirtschaftliche, technische und naturwissenschaftliche Inhalte zu bearbeiten (vgl. 1.2.2).

Leistungskurse zielen auf eine erweiterte Ausbildung in der englischen Sprache, d.h. auf eine systematisch vertiefte und reflektierte Vermittlung von sprachlichen Strukturen, von Fertigkeiten und Kenntnissen unter verstärkter Einbeziehung der kulturellen und historischen Einbettung von Texten, besonders auch von literarischen Texten.
Leistungskurse vermitteln Kenntnisse, Fertigkeiten und Techniken mit dem Ziel, die Sprache als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel zu erfahren und zu nutzen. Insbesondere auch in der Analyse literarischer Texte wird in den Leistungskursen die Möglichkeit eröffnet, komplexe Inhalte sowie sprachliche und formal-strukturelle Merkmale zu untersuchen. Prinzip der Arbeit im Leistungskurs ist die Hinführung zur selbstständigen Erarbeitung und zu einem differenzierten Methodenbewusstsein.

Grundkursfach	Leistungskursfach
Dimensionen der Sprachverwendung	
Auf der Basis der Beherrschung grundlegender sprachlicher Strukturen und Redemittel ist die Schülerin bzw. der Schüler in der Lage, anwendungsbezogen mündlich und schriftlich in der Zielsprache zu interagieren, Informationen und Meinungen auszutauschen und sprachmittelnd zu agieren.	Auf der Basis einer differenzierten und registerbewussten Beherrschung der sprachlichen Grundlagen ist die Schülerin bzw. der Schüler zur adressatengerechten und nuancierten Interaktion in der Zielsprache in der Lage.
Schwerpunkte, Breite und Tiefe der Themenstellungen	
Über den Bereich der persönlichen Interessen hinaus kann sie bzw. er dies in einem erweiterten Umfeld vertrauter Themenfelder, d.h. in einem Spektrum fachlich erarbeiteter ästhetischer, wie berufs- und studienbezogener Themen, sowie in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen. Entsprechend werden im Grundkurs tendenziell sprachlich weniger komplexe Texte gelesen und erstellt. Grundkurse verweisen über den Sprachun-	Bei der Analyse authentischer (auch mehrfach kodierter) Texte aus einem breiten Themenspektrum kann die Schülerin oder der Schüler deren inhaltliche, formale und sprachliche Aspekte herausarbeiten - methodenbewusst und unter Einbeziehung bereits erworbener Kenntnisse. Die Schülerin oder der Schüler wird im Leistungskurs mit einem breiten Spektrum von anglophonen, philologischen und anwendungsbezogenen Themenbereichen vertraut

terricht hinaus auf inhaltlich definierte Felder: Schülerinnen und Schülern eröffnet sich die Möglichkeit, ihr Expertenwissen aus anderen Lernfeldern einzubringen.	gemacht. Er kann komplexen (auch mehrfach kodierten) literarischen und nicht-literarischen Hör- und Lesetexten der Standardsprache Informationen entnehmen und differenziert darstellen.
spezifisch fachliche Konzepte	
Die Schülerin oder der Schüler ist in der Lage, themenorientiert aus Sachtexten, aus Hör-/Sehtexten in der Standardsprache und aus einfachen literarischen Texten Informationen zu entnehmen, sie zu analysieren und handlungsorientiert nutzbar zu machen: nicht die formalen Aspekte sind vordringlich, vielmehr die Inhalte. Bei der Analyse dieser authentischen Texte stehen anwendungs- und problembezogene Gesichtspunkte im Vordergrund (z.B. die Auswertung von Daten, Fakten und Meinungen). Im Bereich der interkulturellen Kommunikation zeigt die Schülerin oder der Schüler grundlegende Kenntnisse in bezug auf englischsprachige Kulturen; er verfügt über Einsichten in kulturspezifische Denkmuster, Traditionen und Verfahrensweisen, und kann mit jenen Faktoren umgehen, die interkulturelle Verständigung beeinträchtigen können.	Die Themen werden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, wechselseitige Bedingtheiten untersucht, verschiedene Textsorten zur Bearbeitung herangezogen. Leistungskurse machen vor allem auch vertraut mit philologischen fremdsprachlichen Arbeitstechniken und -methoden. Im Bereich der interkulturellen Kommunikation zeigt die Schülerin oder der Schüler vertiefte Kenntnisse in Bezug auf englischsprachige Kulturen, gewinnt ein differenziertes Deutungswissen und ist sich der Problematik von selbstverständlichen (kulturgebundenen) Vorannahmen, Vorurteilsstrukturen und Stereotypen bewusst.
Selbstständigkeit	
Die Schülerin oder der Schüler findet im Rahmen der ihm vertrauten Themenfelder selbstständigen Zugang zu Problemen und Texten. Die persönliche Stellungnahme zu den analysierten Problemen und Sachverhalten und der Kommentar, unter Berücksichtigung alternativer Einschätzungen und Lösungen, sind mit einzubeziehen. Eine zentrale Funktion kommt der Beherrschung von Präsentationsformen (in bezug auf eng umrissene Aufgabenstellungen) und Vermittlungstechniken in zweisprachigen Situationen zu - auf der Basis von Kenntnissen im Umgang mit inhaltlichen und sprachlichen Hilfsmitteln sowie von Recherchetechniken, auf der Basis von Grundkenntnissen in der Nutzung und dem Einsatz von Medien und von Grundkenntnissen über die Funktion und Wirkungsweise sprachlicher Mittel.	Übergreifendes Ziel ist die Selbstständigkeit im Zugang zu Themenbereichen und in der Wahl der Methoden und Arbeitstechniken. Von hoher Bedeutung in Bezug auf die Textproduktion sind die differenzierte Stellungnahme, der Kommentar, das Entwickeln von Alternativen und das kreative Schreiben. Eine zentrale Funktion kommt der Beherrschung von Präsentationsformen zu – auf der Basis von fundierten Erfahrungen im Umgang mit inhaltlichen und sprachlichen Hilfsmitteln sowie von Recherchetechniken, auf der Basis von Grundkenntnissen in der Nutzung und im Einsatz von Medien und von differenzierten Kenntnissen über die Funktion und Wirkungsweise sprachlicher Mittel.

2. Anforderungsbereiche in der Abiturprüfung

2.1 Allgemeine Hinweise

Die Anforderungen in der Abiturprüfung unterscheiden sich nach der Art, der Komplexität und dem Grad der Selbstständigkeit der geforderten Leistung; sie verlangen unterschiedliche Arbeitsweisen. Als Hilfe für die Aufgabenkonstruktion und zur Erhöhung der Transparenz und Vergleichbarkeit lassen sich drei Anforderungsbereiche beschreiben.

Die drei Anforderungsbereiche können nicht scharf voneinander getrennt werden. Daher ergeben sich in der Praxis der Aufgabenstellung bei der Zuordnung der Teilaufgaben zu Anforderungsbereichen Überschneidungen.
Zur Einschätzung der Anspruchshöhe der Anforderungen und der Selbstständigkeit der Schülerleistung müssen alle für die Bewertung relevanten Elemente, die Aufgabenstellung, die Darstellung der unterrichtlichen Voraussetzungen, die auf die Anforderungsbereiche ausgerichtete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung, die Randkorrektur und das

Gutachten zur Begründung der Leistungsbewertung deutlich aufeinander bezogen sein. Dies gilt für zentrale und dezentrale Prüfungen, wenn auch in modifizierter Weise.

2.2 Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche

Der **Anforderungsbereich I** bezieht sich auf Anforderungen in den Bereichen Reproduktion und Textverstehen. Er umfasst die sprachlich angemessene Wiedergabe des Inhalts von vorgelegten Materialien auf der Grundlage von Sachverhalten und Kenntnissen aus einem begrenzten Gebiet, die im Lehrplan verbindlich vorgegeben und im Unterricht vermittelt worden sind.

Dazu gehört
- Verstehen und Wiedergabe des Inhalts, der zentralen Aussagen oder der Problemstellung vorgegebener Materialien, ggf. im Sinne der Mediation in der jeweils anderen Sprache;
- aufgabenbezogene Wiedergabe von Kenntnissen im gelernten Zusammenhang;
- angemessene und weitgehend normgerechte Verwendung der sprachlichen Mittel zur Beschreibung und verkürzenden Wiedergabe von Sachverhalten;
- Anwendung gelernter und geübter fachspezifischer Arbeitsweisen.

Der **Anforderungsbereich II** bezieht sich auf Anforderungen in den Bereichen Reorganisation und Analyse. Er umfasst das Erklären, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte mit Hilfe neuer Fragestellungen und unter Anwendung fach- und sachadäquater Methoden sowie das selbstständige Übertragen von Gelerntem auf vergleichbare fachbezogene Gegenstände hinsichtlich der Sachzusammenhänge, Verfahren, sprachlichen Mittel und Darstellungsformen.

Dazu gehört
- Erschließen und sprachlich eigenständiges und aufgabenbezogenes Darstellen der inhaltlichen Aussagen sprachlich und strukturell komplexer Materialien oder umfassenderer Sachverhalte;
- planmäßige Auswahl und Anwendung von Fachmethoden (Erschließungstechniken, Analyseverfahren) zur problemlösenden Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung;
- aufgabenbezogene Anwendung von Formen der analytisch-deutenden und problemlösenden Argumentation und ihre sprachliche Realisierung;
- weitgehend norm- und funktionsgerechte Verwendung eines differenzierteren Repertoires sprachlicher Mittel.

Der **Anforderungsbereich III** bezieht sich auf Anforderungen in den Bereichen Werten und Gestalten. Er umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Sachverhalte und Materialien mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Dazu gehören
- begründete, wertende Folgerungen aus den Ergebnissen der durchgeführten Analyse oder Problemerörterung;
- Einordnung der Ergebnisse in den größeren thematischen Zusammenhang der Problemstellung;
- Kenntnis und Anwendung der grundlegenden Konventionen der Textgestaltung anwendungs-/produktionsorientierter Textformen;
- Anwendung rhetorischer, ästhetisch gestaltender und leserorientierter Sprachmittel in einem thematischen Bezug und innerhalb der Konventionen einer bestimmten Textsorte (kommunikative Funktion literarischer Texte bzw. von Sach- und Gebrauchstexten);
- argumentierende Darlegung komplexer Sachverhalte, begründende, kommentierende Stellungnahme und zieltextgebundene Textgestaltung unter Verwendung der dazu erforderlichen sprachlichen Mittel in weitgehend normgerechter und differenzierter Form.

Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit sprachlicher Selbstständigkeit, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie dem Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können. Hinsichtlich des Umfanges, der Komplexität und Differenziertheit dieser allgemein gekennzeichneten Anforderungen ist zwischen Grundkurs und Leistungskurs zu unterscheiden.

3. Schriftliche Abiturprüfung

3.1 Allgemeine Hinweise

In der Abiturprüfung müssen die Prüflinge Kenntnisse und Fertigkeiten aus den vier Bereichen des Faches nachweisen:

- Sprache,
- interkulturelle Kommunikation,
- Umgang mit Texten und Medien sowie
- fachspezifische Methodik und Lern- und Arbeitstechniken.

Durch die Aufgaben der Prüfung müssen die drei Anforderungsbereiche I, II und III abgedeckt sein.

3.2 Aufgabenarten

3.2.1 Textaufgabe

An Hand von Arbeitsanweisungen bearbeitet der Prüfling eine oder mehrere englischsprachige Textvorlagen (Textrezeption) und verfasst einen zusammenhängenden eigenständigen Text (schriftliche Textproduktion).

3.2.1.1 Vorlagen

Vorlagen können im Sinne eines erweiterten Textbegriffes sein:

- Literarische Texte und Sachtexte;
- audio-visuelle Vorlagen und Hörtexte;
- Bilder und Grafiken.

Eine Verbindung mehrerer Vorlagen entweder derselben oder unterschiedlicher Art ist möglich; die Vorlagen müssen thematisch miteinander verbunden sein. Hörtexte, Bilder und Grafiken dürfen nur in Verbindung mit anderen, schriftlichen Vorlagen Teil der Prüfung sein. Alle Arbeitsmaterialien müssen den Prüflingen wiederholt oder während der gesamten Prüfungszeit zugänglich sein.

Die Arbeitsvorlagen müssen

- authentische Texte in englischer Sprache sein,
- einen der Kursart angemessenen sprachlichen Schwierigkeitsgrad haben,
- in Thematik und Struktur hinreichend komplex und
- thematisch bedeutsam sein.

Zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Vorlagen sind folgende Kriterien zu berücksichtigen:

- Grad der Verschlüsselung,
- Abstraktionsgrad,
- Komplexität der Text- bzw. visuellen Struktur,
- Informationsdichte, Tempo und Art der Präsentation,
- Komplexität der verwendeten Sprache hinsichtlich Satzbau, Lexik, Pragmatik,
- Grad der (gegebenenfalls phonetischen) Abweichung von der Standardsprache,
- Umfang der vorausgesetzten Sachkenntnis.

Schriftliche Textvorlagen

Für eine Abituraufgabe eignen sich als Vorlage

- literarische Texte (wie zum Beispiel Gedichte, Liedertexte, Auszüge aus Romanen, Kurzgeschichten oder Dramen) und
- Sachtexte (wie etwa journalistische Texte, Berichte oder Essays).

Der im Leistungsfach vorgelegte Text sollte zwischen 700 und 1000 Wörter umfassen; der im Grundkurs vorgelegte zwischen 500 und 700. Werden mehrere Texte vorgelegt, gilt die Wortzahl für alle Texte zusammen.
Bei stark verdichteten und mehrfach kodierten Texten (wie z.B. Gedichten und Filmausschnitten) kann die vorgeschriebene Wortzahl unterschritten werden.

Soweit in Ausnahmefällen Texte gekürzt werden müssen, dürfen nur Stellen gestrichen werden, die für das Verständnis nicht notwendig sind. Bei der Kürzung darf der besondere Charakter des Textes (Diktion, Ton, Struktur, Textart, inhaltliche Position, Tendenz) nicht beeinträchtigt werden. Streichungen sind deutlich zu kennzeichnen. Wenn Angebote aus dem Internet als Textvorlage dienen, sind sie entweder als Papierausdruck oder als Kopie auf einer CD ROM den Prüflingen zur Bearbeitung vorzulegen.

Audio – visuelle Vorlagen und Hörtexte
Den Prüflingen kann eine audio-visuelle Produktion oder ein Hörtext zur Bearbeitung vorgelegt werden. Geeignet sind z.B. Ausschnitte aus Dokumentar- oder Spielfilmen sowie aus aufgezeichneten Theaterstücken; außerdem – mit oder ohne visuelle Stützung – Passagen aus Diskussionen oder Talkshows, Werbesendungen, Reden, Interviews, Vorträgen oder Kommentaren. Die Charakteristika der Textsorte müssen in der Vorlage vollständig erhalten bleiben.
Die Länge der Vorlage hängt ab von ihrem Schwierigkeitsgrad, sollte aber fünf Minuten nicht überschreiten.
Die Bearbeitung von audio-visuellen oder Hörquellen im Rahmen einer Textaufgabe darf sich nicht auf die Sicherung des Textverständnisses beschränken.

Bilder und Grafiken
Als Vorlagen können grundsätzliche alle bildlichen Darstellungen dienen, z.B. Illustrationen, Karikaturen, Schaubilder, Diagramme oder Tabellen.
Überprüft wird die Fähigkeit des Prüflings, visuelle Impulse in Sprache umzusetzen.
Die Aufgabenstellung soll sicherstellen, dass sich die Prüfungsleistung nicht auf eine rein additiv-deskriptive Leistung beschränkt. Vielmehr soll auch die Erläuterung des Bezuges von Bildelementen zueinander und die Einordnung des Bildes in thematische Zusammenhänge gefordert werden.

3.2.1.2 Aufgabenstellungen

In den Aufgaben der Abiturprüfung wird die Fähigkeit überprüft, englischsprachige Vorlagen auf den Ebenen der Anforderungsbereiche I-III bearbeiten zu können.

Für den **Anforderungsbereich I** werden Aufgaben gestellt, die, auf der Grundlage von im Unterricht erworbenem Wissen, der Textverständnissicherung dienen.
Zum **Anforderungsbereich II** gehören Aufgaben, die die Auswahl und Anwendung fachspezifischer Kenntnisse und Methoden in Bezug auf die Vorlage verlangen.
Orientiert am sachlich – fachlichen Gehalt kann eine ausdifferenzierende Erläuterung der Thematik verlangt werden. Hinsichtlich der formalen Gestaltung einer Vorlage können sich die Aufgaben auf die sprachliche und / oder medienspezifische Gestaltung der Vorlage und ihre Wirkung auf den Rezipienten beziehen.
Im **Anforderungsbereich III** können Aufgaben gewählt werden, die eine weitgehend selbstständige Einordnung von Ergebnissen aus den Anforderungsbereichen I und II in größere Zusammenhänge erfordern; sie können auf eine begründete Stellungnahme zu in der Vorlage bekundeten Einstellungen zielen oder eine gestaltende Auseinandersetzung mit der Vorlage erfordern.
Besonders im Anforderungsbereich III kann eine situationsgebundene Textart mit dem dazugehörenden Register verlangt werden (z.B. ein Brief oder eine E-Mail, ein Aufruf oder eine Website, eine Tagebuchaufzeichnung, ein Zeitungskommentar). Der inhaltliche und / oder formale Bezug zur Vorlage muss gewährleistet sein. Rolle und Situation müssen durch die Arbeitsanweisung definiert werden.

Der Schwerpunkt der Arbeit innerhalb der Bereiche des Faches wird durch die Vorlage(n) und die daran geknüpften Arbeitsanweisungen definiert.

Die Arbeitsaufträge müssen so gestaltet sein, dass eine Entfaltung der Antworten in längeren Textabschnitten ermöglicht wird, die inhaltlich und sprachlich aufeinander bezogen sind. Es dürfen nicht mehr als fünf Arbeitsanweisungen gegeben werden; mindestens eine muss zu jedem Anforderungsbereich gestellt werden.
Es ist auch möglich, eine einzige auf die Materialien bezogene umfassende Aufgabe zu stellen und diese durch Strukturierungshilfen so zu ergänzen, dass die Prüflinge Fähigkeiten in allen drei Anforderungsbereichen nachweisen müssen.

Die Prüflinge sind gefordert, ihre Ergebnisse als in sich geschlossene, so weit wie möglich kohärente Texte zu formulieren. Sie weisen dabei besonders ihre Fertigkeiten aus den Bereichen schriftliche Textproduktion, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und Methodenkompetenzen der Textproduktion und die Kenntnis verschiedener Darstellungsformen nach.

3.2.2 Kombinierte Aufgabe

Die kombinierte Aufgabe besteht aus einer Textaufgabe und sprachpraktischen Teilen. Das sind Aufgaben:

- zur mündlichen Sprachkompetenz,
- zur Sprachmittlung,
- zum Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen.

In der kombinierten Aufgabe reduziert sich die Bearbeitungszeit für die Textaufgabe entsprechend. Maximal zwei sprachpraktische Teile sind zulässig.
Die Prüfungsteile können zeitlich getrennt voneinander durchgeführt werden.
In der kombinierten Aufgabe überwiegt in der Bewertung der Anteil der Textaufgabe gegenüber den weiteren Aufgaben. Entsprechend dem jeweiligen Verhältnis wird die Gesamtnote aus den Teilnoten ermittelt.

3.2.2.1 Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz

Um der Bedeutung der mündlichen Sprachkompetenz in der Abiturprüfung Rechnung zu tragen, besteht die Möglichkeit, in Verbindung mit der Textaufgabe, eine Überprüfung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs durchzuführen. Im Unterschied zu anderen mündlichen Prüfungen (vgl. Abschnitt 4.) sollte im Zentrum dieser Prüfung besonders der Nachweis der Diskurs- und Interaktionsfähigkeit stehen.
Die Prüfung kann sich inhaltlich auf einen Themenbereich beschränken. Ein inhaltlicher oder formaler Bezug zur Textaufgabe ist nicht erforderlich.
Vorgelegte Materialien dienen an dieser Stelle als Impuls zum Sprechen und müssen nicht in allen Anforderungsbereichen vertieft bearbeitet werden.
Die Prüfung kann als Einzel-, Partner- oder Gruppenprüfung durchgeführt werden. Sie muss so angelegt sein, dass die Prüflinge Gelegenheit erhalten, die angeführten Fähigkeiten nachzuweisen. . Wird die Form der Partner- oder Gruppenprüfung gewählt, ist durch Begrenzung der Gruppengröße, durch die Themenstellung und die Gestaltung des Prüfungsgesprächs sicherzustellen, dass die individuelle Leistung eindeutig bewertet werden kann. Hierzu eignen sich insbesondere Prüfungsaufgaben, bei denen unterschiedliche Aspekte eines Problems behandelt werden.

3.2.2.2 Aufgabe zur Sprachmittlung

Sprachmittlung, die Überführung eines Inhalts von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache, gewinnt im Rahmen einer praxis- und lebensrelevanten Ausrichtung des Englischunterrichts als ein Aspekt der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten an Bedeutung. Deshalb wird in der Abiturprüfung die Möglichkeit einer Aufgabe zur Sprachmittlung in Verbindung mit der Textaufgabe vorgesehen. Insbesondere sind hier folgende Aufgabenformen möglich :

- Die sinngemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes eines oder mehrerer deutscher Ausgangstexte ins Englische;
- die sinngemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes eines oder mehrerer englischer Ausgangstexte ins Deutsche;
- Sprachmittlung durch sukzessive Wiedergabe von mündlichen Aussagen.

Bei der Übersetzung als *einer spezifischen Form der Sprachmittlung* erfährt das Wissen über Sprache eine stärkere Betonung. Die Übersetzung überprüft die Fähigkeit, englische Texte detailgenau ins Deutsche oder deutsche Texte ins Englische zu übertragen. Dabei geht es um

- das Verstehen der Wörter und Wendungen im Zusammenhang,
- das Verstehen bzw. Erschließen komplexer Satzstrukturen,
- das Verstehen der Gesamtaussage des zu übersetzenden Textes,
- eine angemessene Wiedergabe des englischen Textes in deutscher oder des deutschen Textes in englischer Sprache.

Für die Übersetzung eignen sich Texte oder Textabschnitte, die zusammenhängende Gedankengänge unter Verwendung komplexer Satzstrukturen ausdrücken.
Veränderungen in den sprachlichen Strukturen des Originaltextes sind unzulässig.
Poetische Texte und Texte mit ähnlich ausgeprägtem stilistischen Anspruch sind als Vorlagen nicht geeignet.

3.2.2.3 Hör- bzw. Hör-/Sehverstehensaufgabe

Eine gesonderte Überprüfung der Kompetenz des Hör- bzw. Hör-/Sehverstehens erfolgt nur, wenn sie nicht bereits Bestandteil der Textaufgabe ist. Geeignet für eine Hör- bzw. Hör-/Sehverstehensaufgabe sind bevorzugt folgende Texte: Radio-/Fernseh-Mitschnitte aus Nachrichtensendungen, Interviews, Reden, Gespräche, Diskussionen, Dialoge, Hintergrundberichte usw. Als akustische / audiovisuelle Textvorlage dient ein Text von in der Regel nicht mehr als fünf Minuten Länge. Er wird den Prüflingen über einen Ton-/Bildträger dargeboten. Er kann vorher schriftlich oder mündlich in einen Zusammenhang gestellt, er kann außerdem in geeigneter Weise sprachlich vorentlastet werden.
Schwerpunkte in der Überprüfung sind hier für das Hör- bzw. Sehverstehen charakteristische Leistungen, besonders die auf wesentliche Inhaltsteile zielende reduzierte Informationsentnahme, die Fähigkeit zu thematisch integrierender Informationsverarbeitung trotz

(möglicherweise) häufigen Sprecherwechsels und elliptischer Sätze, und der Nachweis eines umfassenden Verständnisses des Sprechzusammenhangs.
Zur Überprüfung des Hör- bzw. Sehverständnisses sollen auf diese Fertigkeiten abzielende Teilleistungen gefordert werden. Dazu gehören kurze ausformulierte Antworten auf knappe Fragen, Inhaltsangaben sowie die erzählende oder berichtende Wiedergabe von Teilabschnitten.

3.3 Hinweise zum Erstellen einer Prüfungsaufgabe

Prüfungsaufgaben können zentral oder dezentral gestellt werden. Sie müssen aus dem Unterricht der Qualifikationsphase erwachsen sein und unterschiedliche fachliche Qualifikationen und Inhalte umfassen. Jede Aufgabe muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen und Methoden auf mehrere Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen. Sie muss so konzipiert sein, dass ihre Lösung eine selbstständige Leistung erfordert. Eine Aufgabenstellung, die einer bereits bearbeiteten so nahe steht oder deren Thematik und Gegenstand im Unterricht so vorbereitet sind, dass sich die Anforderungen im Wesentlichen auf die Wiedergabe von bereits Bearbeitetem oder Erarbeitetem beschränken, kann diese Bedingung nicht erfüllen. Es ist auch darauf zu achten, dass die eingereichten Aufgaben nicht in ähnlicher oder gleicher Form bereits früher im Abitur verwendet wurden und dass die zu Grunde gelegten authentischen Texte nicht in im Unterricht benutzten Lehrbüchern oder Aufgabensammlungen enthalten sind.
Die Aufgabenstellung muss eine Beurteilung ermöglichen, die das gesamte Notenspektrum umfasst. Eine Prüfungsaufgabe für die schriftliche Abiturprüfung soll sich auf alle drei (in Abschnitt 2.2) beschriebenen Anforderungsbereiche erstrecken. Die Prüfungsaufgabe für das Grundkursfach wie für das Leistungskursfach erreicht dann ein angemessenes Niveau, wenn das Schwergewicht der zu erbringenden Prüfungsleistungen im Anforderungsbereich II liegt und daneben die Anforderungsbereiche I und III berücksichtigt werden. Dabei muss die Anlage der Prüfungsaufgaben den in Abschnitt. 1.5 dargestellten unterschiedlichen Zielen von Grund- und Leistungskursen Rechnung tragen. Im Grundkurs können die Anforderungsbereiche I und II, im Leistungskurs die Anforderungsbereiche II und III stärker akzentuiert werden. Unabhängig von der Kursart gilt jedoch, dass die Anforderungen nicht ausschließlich im Bereich der Wiedergabe von Kenntnissen liegen dürfen, wenn eine ausreichende Leistung erreicht werden soll.

Aus der Formulierung der Arbeitsanweisungen muss die Art der geforderten Leistung eindeutig erkennbar sein.

3.3.1 Hilfsmittel

Zugelassene Hilfsmittel sind anzugeben. Der Gebrauch von einsprachigen Wörterbüchern ist zugelassen, der Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher kann zugelassen werden.

3.4 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistungen (Erwartungshorizont)

Zum Verständnis des Anforderungsniveaus einer Prüfungsaufgabe und zur Sicherung der Transparenz von Bewertungen sind aufeinander bezogene Angaben zu den Unterrichtsvoraussetzungen, der erwarteten Prüfungsleistung und den Bewertungskriterien unverzichtbar. „Den Aufgaben der schriftlichen Prüfung werden von der Aufgabenstellerin bzw. dem Aufgabensteller eine Beschreibung der von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Leistungen einschließlich der Angabe von Bewertungskriterien beigegeben “ (§5(3) der Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i.d.F. vom 16.06.2000). Jeder Prüfungsaufgabe ist daher ein Erwartungshorizont beizufügen, in dem die für die Lösung vorauszusehenden Schülerleistungen konkret und kriterien-orientiert auf die Anforderungsbereiche bezogen beschrieben werden. Eine detailgenaue Bearbeitung würde dem Zweck des Erwartungshorizontes ebenso wenig gerecht wie eine bloße Wiedergabe der Aufgabenstellung. Vielmehr sollen die geforderten Erläuterungen knappe, aber informative Angaben über den Unterrichtsbezug der Aufgabe und wesentliche Aspekte der erwarteten Leistung enthalten, so dass die Komplexität der Aufgabenstellung, der Anspruch an die Selbstständigkeit der Prüfungsleistung und die Anforderungen an eine „gute“ und eine „ausreichende“ Leistung deutlich werden. Dies gilt grundsätzlich für zentrale und dezentrale Prüfungen, wenn auch ggf. in modifizierter Form.

3.5 Bewertung von schriftlichen Prüfungsleistungen

3.5.1 Allgemeine Hinweise

Nach § 6, Abs.5 der „Vereinbarung über die Abiturprüfung“(s.o.) soll aus der Korrektur und Beurteilung der schriftlichen Arbeit (Gutachten) hervorgehen, „welcher Wert den von der Schülerin bzw. dem Schüler vorgebrachten Lösungen, Untersuchungsergebnissen oder Argumenten beigemessen wird und wie weit die Schülerin bzw. der Schüler die Lösung der gestellten Aufgaben durch gelungene Beiträge gefördert oder durch sachliche oder logische Fehler beeinträchtigt hat. Die zusammenfassende Beurteilung schließt mit einer Bewertung gemäß Ziffer 9.1 und 9.2 der Vereinbarung vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000. Dabei führen schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der Muttersprache oder gegen die äußere Form zu einem Abzug von 1 bis 2 Punkten der einfachen Wertung.“
Um die Anspruchshöhe der Anforderungen und die Selbstständigkeit der Schülerleistung würdigen zu können, müssen alle für die Bewertung relevanten Elemente, die Aufgabenstellung , die Darstellung der unterrichtlichen Voraussetzungen, die Beschreibung der Anforderungen im Erwartungshorizont, die Randkorrektur und das Gutachten zur Begründung der Leistungsbewertung deutlich aufeinander bezogen sein. Dies gilt für schriftliche wie für mündliche, für zentrale und dezentrale Prüfungen grundsätzlich, wenn auch in modifizierter Weise.

3.5.2 Fachspezifische Grundsätze

Die Bewertung erfolgt für Grundkurs- und Leistungskursfach nach denselben Kategorien. Eine Differenzierung ergibt sich aus den unterschiedlichen Aufgabenstellungen und den damit verbundenen inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen. Zur Unterscheidung der drei Anforderungsbereiche wird auf Kap. 2.2 verwiesen.

Bewertet werden inhaltliche Leistung und sprachliche Leistung.

Der inhaltlichen Leistung sind zugeordnet: Text- und Problemverständnis, Themaentfaltung, die Fähigkeit zur Einordnung des Themas in größere Zusammenhänge, zur Argumentation und zur Urteilsbildung.

Der sprachlichen Leistung sind zugeordnet: Ausdrucksvermögen (sprachliche Gliederung; stilistische Angemessenheit der Aussagen, Beachtung der Konventionen der geforderten Textart) und Sprachrichtigkeit (Beachtung einer sprachlichen Norm).

Inhaltliche und sprachliche Leistung sind jeweils als Ganzes zu sehen und zu bewerten.

Inhaltliche und sprachliche Qualitäten sind bei der Korrektur hervorzuheben. Inhaltliche oder sprachliche Mängel, die nicht eindeutig einem der Teilbereiche zugeordnet werden können, gehen in jedem Falle nur einmal in die Bewertung ein.

Bei der Bildung der Gesamtnote kommt der sprachlichen Leistung die größere Bedeutung zu. Eine ungenügende sprachliche oder inhaltliche Leistung schließt eine Gesamtnote von mehr als 3 Punkten einfacher Wertung aus. Bei der Kombinierten Aufgabe wird diese Regelung für die Teilaufgaben jeweils getrennt angewendet.

Inhaltliche Leistung
Text- und Problemverständnis
- Erkennen und Erläutern des Inhalts,
- Erkennen und Erläutern des Problemgehalts,
- Erkennen besonderer Textmerkmale und Erläuterung ihrer Wirkung.

Themaentfaltung
- Verfügbarkeit von Methoden in der Textanalyse,
- Sachbezogenheit und Reichhaltigkeit der Kenntnisse und Gedanken,
- Einordnung der Kenntnisse in vergleichbare fachbezogene Zusammenhänge,
- Vielfalt und Strukturierung der Gesichtspunkte.

Wertung, Gestaltung und problemorientierte Einordnung in größere Zusammenhänge
- Differenziertheit, Selbstständigkeit und Plausibilität in der Gestaltung oder in der Argumentation,

- Fähigkeit, ein Urteil durch Rückgriff auf Aussagen des Prüfungstextes oder auf außertextliche Sachverhalte zu begründen,
- textsortenspezifische Gestaltung,
- Selbstständigkeit der Stellungnahme.

Sprachliche Leistung
Die sprachliche Leistung ist den Anforderungsbereichen nach dem Maß ihrer
- Eigenständigkeit
- Angemessenheit und
- Differenziertheit

zugeordnet. So entspricht die Wiedergabe eines Inhalts in weitgehend bereit stehenden Sprachstrukturen dem Anforderungsbereich I, die adäquate Nutzung eines erarbeiteten Fachvokabulars dem Anforderungsbereich II, eine stilistisch reflektierte, selbständige Textgestaltung dem Anforderungsbereich III.

Dazu müssen folgende Dimensionen der sprachlichen Leistung betrachtet werden:

- Die Fähigkeit, einen schlüssigen und gegliederten Text zu erstellen. Dies wird besonders erreicht durch
  - Klarheit der Aussage;
  - durchsichtigen Textaufbau, sprachlich transparente Verknüpfung der Themen und Teilthemen.

- Die Fähigkeit, einen sprachlich und stilistisch angemessenen Text zu erstellen, etwa durch
  - Ökonomie und Treffsicherheit des Ausdrucks;
  - Flüssigkeit und Natürlichkeit der Darstellung (Idiomatik);
  - sprachliche Prägnanz der Gesamtleistung;
  - Angemessenheit des Registers;
  - Komplexität und Variation des Satzbaus;
  - Reichhaltigkeit und Differenziertheit im Vokabular – sowohl im Funktions- als auch im Sachwortschatz.

- Die Fähigkeit, einen Text unter Beachtung sprachlicher Normen zu erstellen. Dabei gilt: die Beurteilung der Sprachrichtigkeit
  - muss jeweils der Tatsache Rechnung tragen, dass sprachliche Normen einem kontinu ierlichen Wandel unterworfen sind;
  - darf sich nicht allein an einem Verhältnis Fehlerzahl: Wortzahl orientieren; vielmehr müssen die sprachlichen Verstöße auch daraufhin beurteilt werden, in welchem Maße sie die Kommunikation insgesamt beeinträchtigen.

Mut zur anspruchsvolleren Sprachgestaltung (im Gegensatz zu einer defensiven, auf Sicherheit bedachten Schreibweise) ist bei der Beurteilung der sprachlichen Leistung zu berücksichtigen.

Mündliche Sprachkompetenz
Bewertet wird, in welchem Maße ein Prüfling inhaltlich und sprachlich seine Gedanken vermitteln und auf Gesprächspartner eingehen kann.

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

Hörverstehen
Bewertet wird der Nachweis sprachlich-rezeptiver Fähigkeiten auf der Grundlage einer auditiven oder audiovisuellen Vorlage.

Die nachfolgende tabellarische Übersicht stellt Anhaltspunkte für die Bewertung von Prüfungsleistungen mit „Gut“ bzw. „Ausreichend“ zusammen:

Gute Prüfungsleistungen (11 Punkte)	Ausreichende Prüfungsleistungen (5 Punkte)
Textaufgabe	
Eine gute **inhaltliche Leistung** (Grundkursfach und Leistungskursfach) liegt vor, wenn - die für die Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Kenntnisse und Methodenkompetenzen nachgewiesen werden, - der Vorlage / den Vorlagen die für die Ausführung der Arbeitsanweisungen notwendige Information auch in Details entnommen wurde, - die Arbeit auf alle Teile der gestellten Aufgabe(n) eingeht und diese analytisch-interpretierend bzw. handlungsorientiert selbstständig bearbeitet werden und - Informationen in geordneter Weise zueinander und ggf. zur Textvorlage in Beziehung gesetzt und sprachlich zusammenhängend dargestellt werden	Eine ausreichende **inhaltliche Leistung** (Grundkursfach und Leistungskursfach) liegt vor, wenn - die für die Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Grundkenntnisse nachgewiesen werden, insbesondere auch Grundkenntnisse der Methoden der Textanalyse, - der Vorlage / den Vorlagen die für die Ausführung der Arbeitsanweisungen notwendige Information in Grundzügen entnommen wurde, - die Arbeit auf den größeren Teil der gestellten Aufgabe(n) eingeht und - Informationen teilweise geordnet zueinander und ggf. zur Textvorlage in Beziehung gesetzt und sprachlich zusammenhängend dargestellt werden.
Eine gute **sprachliche Leistung** im Grundkursfach liegt vor, wenn - differenzierte Verknüpfungen zwischen Satzteilen, Sätzen und Satzgruppen in einer der Aufgabenstellung angemessenen Weise eingesetzt werden, - Sachverhalte und Meinungen differenziert ausgedrückt und wichtige Wörter und Wendungen aus den im Rahmen der Aufgabenstellung einschlägigen Sachfeldern eingebracht werden und - formalsprachliche Verstöße die Verständlichkeit nicht beeinträchtigen und - ein differenzierter Umgang mit sprachlichen Gesetzmäßigkeiten erkennbar ist.	Eine ausreichende **sprachliche Leistung** im Grundkursfach liegt vor, wenn - elementare Verknüpfungen zwischen Satzteilen, Sätzen und Satzgruppen eingesetzt werden, - der Wortschatz ausreicht, um Sachverhalte und Meinungen weitgehend verständlich auszudrücken, - die Kenntnis wichtiger Wörter und Wendungen aus den im Rahmen der Aufgabenstellung einschlägigen Sachfeldern zu erkennen ist, - formalsprachliche Verstöße die Verständlichkeit nicht erheblich beeinträchtigen und - pragmatische Vertrautheit mit elementaren sprachlichen Gesetzmäßigkeiten erkennbar ist.

Eine gute **sprachliche Leistung** im Leistungskursfach liegt vor, wenn - differenzierte Verknüpfungen zwischen Satzteilen, Sätzen und Satzgruppen eingesetzt sind, - die Arbeit einen reichhaltigen, differenzierten und weitgehend idiomatischen Wortschatz aufweist, - durch funktions- und themenspezifische Redemittel eine weitgehend differenzierte Kommunikation ermöglicht wird, - Ökonomie, Treffsicherheit und Selbstständigkeit im Ausdruck erkennbar sind und - nur geringe formalsprachliche Verstöße vorliegen.	Eine ausreichende **sprachliche Leistung** im Leistungskursfach liegt vor, wenn - elementare Verknüpfungen zwischen Satzteilen, Sätzen und Satzgruppen in einer angemessenen Weise eingesetzt werden, - der Wortschatz ausreicht, um Sachverhalte und Meinungen verständlich auszudrücken, - die Kenntnis wichtiger Wörter und Wendungen aus den im Rahmen der Aufgabenstellung einschlägigen Sachfeldern zu erkennen ist, - formalsprachliche Verstöße die Verständlichkeit nicht erheblich beeinträchtigen und - Vertrautheit mit relevanten sprachlichen Gesetzmäßigkeiten erkennbar ist.

Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz	
Eine gute Leistung liegt vor, wenn die Prüflinge im Rahmen der Aufgabenstellung in der Lage sind, - situationsangemessen und adressatenbezogen zu agieren; - Auf Fragen und Einwürfe des Gegenübers differenziert einzugehen; - Sich auch spontan mit Hilfe eines durchweg differenzierten Wortschatzes und ohne grobe sprachliche Verstöße flüssig zu äußern; - Sachverhalte und abstrakte Themen auch außerhalb der behandelten Themenbereiche darzustellen, dabei das erforderliche Sachwissen klar und detailliert nachweisen; - Eigene Meinungen und Ideen differenziert zu formulieren und präzis zu begründen.	Eine ausreichende Leistung liegt vor, wenn die Prüflinge im Rahmen der Aufgabenstellung in der Lage sind, - weitgehend situationsangemessen und adressatenbezogen zu agieren; - auf Fragen und Einwürfe des Gegenübers einzugehen; - sich verständlich und im Allgemeinen zusammenhängend mit Hilfe eines nicht sehr differenzierten Wortschatzes und ohne Häufung grober sprachlicher Verstöße zu äußern; - Sachverhalte und ggf. abstrakte Themen im Rahmen der behandelten Themenbereiche darzustellen, dabei das erforderliche Sachwissen im Wesentlichen nachzuweisen; - eigene Meinungen und Ideen zu formulieren und teilweise zu begründen.

Aufgabe zur Sprachmittlung	
Eine gute Leistung liegt vor, wenn auch detailliertere Informationen aus einer fremdsprachlichen bzw. muttersprachlichen Quelle (erweiterter Textbegriff) in der jeweils anderen Sprache gut verständlich, richtig, zusammenhängend und in geordneter Weise wiedergegeben werden.	Eine ausreichende Leistung liegt vor, wenn die Informationen aus einer fremdsprachlichen bzw. muttersprachlichen Quelle (erweiterter Textbegriff) in der jeweils anderen Sprache insgesamt verständlich, richtig, zusammenhängend und in geordneter Weise wiedergegeben werden.

Hör- bzw. Hör-/Sehverstehensaufgabe	
Eine gute Leistung liegt vor, wenn nachgewiesen wird, dass die Textvorlage sowohl in den großen Zügen als auch in den meisten Details nach Maßgabe der Aufgabenstellung richtig verstanden wurde.	Eine ausreichende Leistung liegt vor, wenn nachgewiesen wird, dass die Textvorlage im Großen und Ganzen verstanden wurde, d.h. dass - nach Maßgabe der Aufgabenstellung - die entscheidenden Informationen zum größeren Teil richtig aufgenommen wurden.

4. Mündliche Abiturprüfung

Zunehmende gesellschaftliche Erwartungen an Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache und an Präsentationsfähigkeiten verleihen der mündlichen Abiturprüfung neue Akzente. In der mündlichen Prüfung im Fach Englisch sollen die Prüflinge einerseits ihre Sprach- und Methodenkompetenz in einem Vortrag unter Beweis stellen, andererseits aber auch zeigen, dass sie in der Fremdsprache spontan und angemessen auf verschiedene Impulse reagieren und über die Grenzen des Schulfaches hinaus blicken können.

4.1 Ziele der Prüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie in der schriftlichen Prüfung:
Die Prüflinge sollen

- gesichertes strukturiertes Wissen,
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs und ggf. fachübergreifende Zusammenhänge,
- Vertrautheit mit den fachspezifischen Arbeitsweisen (Methodenkompetenz),
- Verständnis, Problembewusstsein und Urteilsfähigkeit,
- selbstständiges Denken und Arbeiten,
- sach- und adressatenorientiertes Darstellungsvermögen

unter Beweis stellen.

Darüber hinaus geht es in der mündlichen Prüfung - unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Anforderungen im Leistungskurs und im Grundkurs – um den Nachweis einer spezifisch mündlichen kommunikativen Handlungskompetenz, insbesondere der Fähigkeit zum sprachlichen Diskurs und zur Interaktion:

- die Bereitschaft zum Sprechen und zu sach- und adressatengerechtem Sprachverhalten,
- die Fähigkeit zur spontanen Äußerung in situations- und adressatengerechtem, sachlich und sprachlich angemessenem mündlichen Ausdruck (angemessene Geläufigkeit, möglichst selbstständige, vorlagenunabhängige Ausdrucksfähigkeit),
- die Fähigkeit, in einem kurzen Vortrag Sachverhalte zusammenhängend darzustellen und wirkungsvoll zu präsentieren,
- die Fähigkeit zur aktiv-gestaltenden Teilnahme am Prüfungsgespräch (interaktive Gesprächsführung, Kenntnis der wichtigsten *politeness formulas*).

Dazu gehören im Einzelnen

- die Fähigkeit, sich phonetisch und intonatorisch korrekt spontan und mit angemessener Geläufigkeit äußern zu können (*fluency, accuracy*),
- die Fähigkeit, den Inhalt von gelesenen oder gehörten Texten bzw. Filmen in sprachlich angemessener Form wiederzugeben, zusammenzufassen und zu erläutern, sowie zu deren Aussageabsicht und Wirkung Stellung zu nehmen,
- die Fähigkeit visuelle Vorlagen (z. B. Bilder, Graphiken, Cartoons, Karikaturen) zu beschreiben, zu erläutern und zu kommentieren und ggf. kreativ umzusetzen,
- die Fähigkeit, einen zusammenhängenden Vortrag unter Rückgriff auf ein gesichertes Repertoire von Präsentationstechniken und -strategien zu gestalten, d.h.

    - Sachverhalte unter Rückgriff auf fachliches und inhaltliches Orientierungswissen selbstständig zusammenhängend und gegliedert darzustellen,
    - unterstützende Hilfsmittel (z. B. Schaubilder, OHP, Flipchart, EDV-gesteuerte Präsentationsprogramme - ggf. unter Verlängerung der Vorbereitungszeit -) im Rahmen einer mediengestützten Präsentation einzusetzen,
    - mögliche thematische Perspektiven sowie begründete eigene Standpunkte in eigenständiger Formulierung aufzuzeigen,

- die Fähigkeit, Sachkenntnisse sinnvoll in ein Gespräch einzubringen und relevantes Sachvokabular und die sprachlichen Mittel des Diskurses (Zustimmung, Ablehnung, Widerspruch etc.) angemessen anzuwenden,
- die Fähigkeit, zu Themen und Positionen argumentierend und kommentierend Stellung zu nehmen, dabei weitergehende Fragestellungen und eine eigene Stellungnahme, ggf. auch Beobachtungen und Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt, einzubringen,
- die Fähigkeit, angemessen mit den Konventionen eines Prüfungsgesprächs umzugehen (z. B. Orientierung auf den oder die Gesprächspartner, flexible Verarbeitung von Impulsen, Nachfragen) sowie aktiv am Prüfungsgespräch teilzunehmen und dieses mit zu gestalten, ggf. ein Gespräch selbst zu initiieren, aufrecht zu erhalten, zu beenden etc.

4.2 Aufgabenstellung

In einem ersten Prüfungsteil sollen die Prüflinge selbstständig eine Aufgabe lösen und nach entsprechender Vorbereitungszeit in einem zusammenhängenden Vortrag präsentieren. Die vertiefende Erörterung einzelner Aspekte des Vortragsthemas soll so gestaltet werden, dass eine thematische Verknüpfung zum zweiten Prüfungsteil hergestellt wird. Der erste Prüfungsteil umfasst mindestens 1/3 der gesamten Prüfungszeit.

In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch bzw. Rollenspiel, *panel discussion*, oder in Gruppengesprächen gestaltet werden.
Das Prüfungsgespräch kann in Form einer Einzel-, Partner- oder Gruppenprüfung durchgeführt werden. Wird die Form der Partner- oder Gruppenprüfung gewählt, ist durch Begrenzung der Gruppengröße, durch die Themenstellung und die Gestaltung des Prüfungsgesprächs sicherzustellen, dass die individuelle Leistung eindeutig bewertet werden kann. Hierzu eignen sich insbesondere Prüfungsaufgaben, bei denen unterschiedliche Aspekte eines Problems behandelt werden.
Es muss gewährleistet sein, dass im Verlauf der gesamten mündlichen Prüfung alle drei Anforderungsbereiche abgedeckt werden.
Die Prüfung wird in der Fremdsprache durchgeführt.
Ein Erwartungshorizont ist schriftlich oder mündlich vorzulegen.
Die Leistung der Prüflinge muss dokumentiert werden.

4.2.1 Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil

Für die Aufgabenstellung zum ersten Prüfungsteil kommt als Aufgabenart die analytisch-interpretierende Bearbeitung eines oder mehrerer Ausgangstexte zur Anwendung.

Prüfungsgrundlage können dabei sein

- ein oder mehrere Text(e) von insgesamt ca. 200-300 Wörtern
  (literarischer oder Sach- und Gebrauchstext),
- visuelle Materialien,
  (z. B. komplexe bildliche Darstellung, *Cartoon*, Statistik, Graphik, Diagramm),
- ein auditiv bzw. audiovisuell vermittelter Text (Länge 3-5 Minuten), ggf. in Verbindung mit visuellem Material,

jeweils ergänzt durch eine oder mehrere möglichst globale Arbeitsanweisungen.

Für die Ausarbeitung des Kurzreferats bzw. der Präsentation ist ein Thema zu stellen, das ggf. durch einige wenige Strukturierungshilfen präzisiert werden kann. Eine wesentliche Zielleistung in diesem Prüfungsteil ist das selbstständige Erfassen und Aufschlüsseln des Themas, die themenbezogene Auswahl der für das Thema relevanten Aspekte und die Fähigkeit zur logischen Gliederung und klaren, sachgerechten Darstellung. Diese Vorgabe ist nicht erfüllt, wenn eine Steuerung durch eine größere Zahl detaillierter Fragen oder Arbeitsanweisungen erfolgt.

Für die Auswahl der Vorlagen gelten bezüglich des Anspruchsniveaus der Texte dieselben Kriterien wie für die Auswahl der Texte für die schriftliche Prüfung. Im Umfang müssen sich die Texte deutlich von denen der schriftlichen Prüfung unterscheiden (s. Wortzahlen oben) .

Ebenso wie der Textumfang soll auch die Aufgabenstellung nach Umfang und Komplexität in einem angemessenen Verhältnis zur Vorbereitungs- und Prüfungszeit stehen; Art und Umfang der erwarteten Leistung müssen für die Prüflinge erkennbar sein. Die Aufgabe soll sowohl für die Bearbeitung in Form eines zusammenhängenden Vortrags geeignet sein als auch für die Anknüpfung eines Gesprächs, das über die Vorlage hinausgeht.
Sie muss überschaubar und so angelegt sein, dass eine Differenzierung der Leistung nach den in 4.3 genannten Kriterien möglich ist.

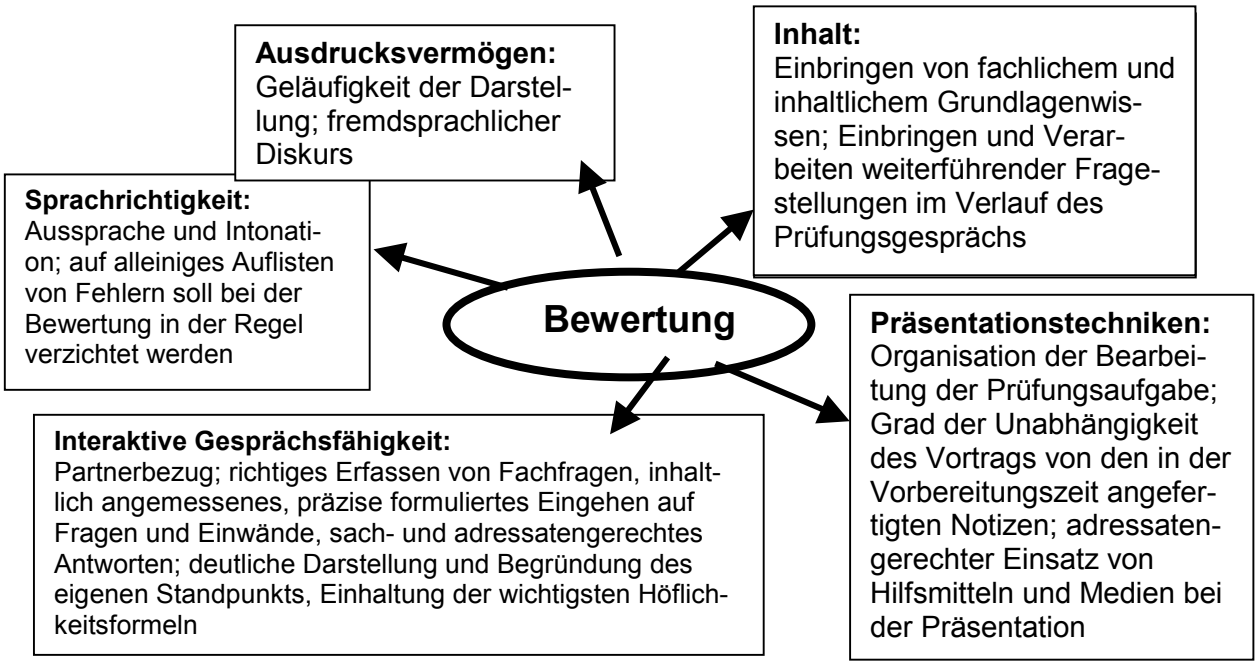
Die Benutzung von ein- bzw. zweisprachigen Wörterbüchern während der Vorbereitungszeit ist zulässig. Darüber hinaus können solche Wörter erklärt werden, die nicht ohne weiteres dem zugelassenen Wörterbuch zu entnehmen sind.
Weitere Hilfsmittel, die eine wirkungsvolle Präsentation unterstützen (z. B. Folien, Flipchart, ggf. Computer), sind den Prüflingen zur Verfügung zu stellen.

4.2.2 Aufgabenstellung im zweiten Prüfungsteil

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll. Dabei ist mindestens ein weiteres Sachgebiet aus unterschiedlichen Kurshalbjahren anzusprechen. Die Prüflinge sollen Gelegenheit haben, sprachliche, inhaltliche und methodische Kenntnisse und Fähigkeiten entsprechend den Bereichen des Faches nachzuweisen. Diese Festlegung kann für eine Partner- oder Gruppenprüfung entfallen, wenn ein Diskurs zwischen Schülern (z. B. in einer *panel discussion*) Bestandteil der Prüfung ist.
Die Prüflinge sollen das Prüfungsgespräch bzw. die Diskussion aktiv mit gestalten, indem sie unter Einbringung von Sachkenntnissen eigene Meinungen äußern, Positionen argumentierend vertreten und auf Fragen und Äußerungen von Gesprächspartnern eingehen. Insbesondere bei Partner- und Gruppenprüfungen sind formalisierte, durch Vorgaben gesteuerte Formen des Diskurses wie Rollenspiel, Simulation, *formal debate* oder *panel discussion* geeignete Möglichkeiten zur Gestaltung der Prüfung.

4.3 Kriterien der Bewertung

Die in Abschnitt 3.5 beschriebenen Bewertungskriterien gelten grundsätzlich auch für die mündliche Prüfung, sind aber hier zu ergänzen bzw. zu modifizieren in Bezug auf folgende Aspekte:



Bei der Beurteilung des Ausdrucksvermögens und der Sprachrichtigkeit sind die Merkmale des Gesprächs (z. B. Abbrechen und Neubeginn eines Satzes, elliptische Äußerung, Redundanzen, Denkpausen) angemessen zu berücksichtigen. Abhängig von der Art der Aufgabenstellung (so z. B. bei kreativen Aufgabenstellungen) ist bei der Bewertung ein zeitweiliges Zurücktreten der Sprachrichtigkeit (*accuracy*) zu Gunsten des kommunikativen Erfolgs der Aussage denkbar. Die Verständlichkeit der Aussage (*message*) darf dabei jedoch nicht beeinträchtigt werden. Für die Beschreibung der drei Anforderungsbereiche wird auf Abschnitt 2.2 verwiesen.

Eine gute Leistung (11 Punkte) liegt vor, wenn die Prüflinge	**Eine ausreichende Leistung (5 Punkte) liegt vor, wenn die Prüflinge**
- in der Lage sind, sich auch spontan mit Hilfe eines durchweg differenzierten Wortschatzes und ohne grobe sprachliche Verstöße flüssig zu äußern, - Meinungen/Standpunkte, Einwände und Gegenvorschläge vorbringen und präzise begründen können,	- in der Lage sind, sich verständlich und im allgemeinen zusammenhängend mit Hilfe eines nicht sehr differenzierten Wortschatzes und ohne Häufung grober sprachlicher Verstöße zu äußern, - unter Beweis stellen, dass sie die Informationen der Vorgabe(n) in Grund-

- unter Beweis stellen, dass sie die Informationen der Vorgabe(n) auch im Detail verstanden haben, - im Vortrag die Aufgabenstellung des ersten Prüfungsteiles inhaltlich fundiert und klar strukturiert erfüllen können, - mit dem gewählten Medium zur Unterstützung der Darstellung wirksam umzugehen verstehen, - nachweisen, dass sie mit den Methoden des Faches durchweg vertraut sind, - im Gespräch sicher und flexibel auf Fragen und Einwürfe zum Prüfungsgegenstand antworten können, - das Gespräch über weite Strecken aufrechterhalten bzw. fortführen und die Kommunikation durch eigene Impulse bereichern können, - den eigenen Standpunkt schlüssig vortragen und ggf. mit Beispielen aus der eigenen Lebenswelt unterstützen können.	zügen verstanden haben, - im Vortrag die Aufgabenstellung des ersten Prüfungsteiles in den Grundzügen inhaltlich nachvollziehbar erfüllen können, - mit dem gewählten Medium zur Unterstützung der Darstellung umzugehen verstehen, - nachweisen, dass sie über Grundkenntnisse hinsichtlich der Methoden des Faches verfügen, - im Gespräch auf Fragen und Einwürfe zum Prüfungsgegenstand antworten können, - sich im Verlauf der Prüfung um eine Fortsetzung des Gespräches bemüht haben, d. h. nicht nur reagiert, sondern auch agiert haben, - den eigenen Standpunkt nachvollziehbar vortragen und ggf. mit Beispielen aus der eigenen Lebenswelt unterstützen können.

4.4 Fünfte Prüfungskomponente

„Die Abiturprüfung umfasst mindestens 4, höchstens 5 Komponenten. Fünfte Komponente ist entweder eine schriftliche oder eine mündliche Prüfung in einem weiteren Fach oder eine besondere Lernleistung“ (Vereinbarung zu Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000, 8.2.1)Im Rahmen der fünften Prüfungskomponente können die Länder neue Prüfungsformen entwickeln. Für diese gelten die Abschnitte 1bis 4.3 sinngemäß.

Im Folgenden werden für die fünfte Prüfungskomponente als „mündliche Prüfung in neuer Form“ Festlegungen für das Fach bzw. Referenzfach Englisch getroffen, die über die Bestimmungen der Abschnitte 1 bis 4.3 hinausgehen.

4.4.1 Besonderheiten

Die fünfte Prüfungskomponente als Prüfung in neuer Form zielt insbesondere auf die Einbeziehung größerer fachlicher Zusammenhänge und fachübergreifender Aspekte in die Abiturprüfung. Sie sollte deshalb vor allem gekennzeichnet sein durch

- eine längere, ggf. auch schriftliche Grundlegung ,
- einen besonderen Stellenwert der vorbereiteten Präsentation,
- colloquiale Elemente.

Die längere, ggf. auch schriftliche Grundlegung ist insbesondere nötig im Rahmen einer Besonderen Lernleistung oder bei Prüfungsaufgaben mit komplexer Fragestellung oder aufwändigerer Erschließung z.B. durch Literatur- oder Internet-Recherche, projektartige Bearbeitung, Experiment oder Exkursion.
Dadurch kann die Gewährung eines längeren zeitlichen Vorlaufs erforderlich sein.
Die Präsentation wird bestimmt durch die verfügbaren technischen Möglichkeiten, z.B. Folien, Software und ggf. weitere Präsentationsmedien. Die Vorbereitung ist zu dokumentieren.

4.4.2 Bewertung

Bei der Bewertung der 5. Prüfungskomponente als Prüfung in neuer Form kommen neben der nachgewiesenen Fach- und Methodenkompetenz

- der dokumentierten, ggf. schriftlichen Grundlegung,
- der Klarheit, Vollständigkeit und Angemessenheit von Dokumentation und Präsentation,
- der Selbstständigkeit und dem Einfallsreichtum bei der Ausführung der Arbeitsanteile und Arbeitsschritte,
- dem Grad der Durchdringung und den aufgezeigten Vernetzungen sowie
- der Souveränität im Prüfungsgespräch

besondere Bedeutung zu.

II. Aufgabenbeispiele

1. Allgemeine Hinweise

Die folgenden Aufgabenbeispiele sollen die verschiedenen Aussagen dieser „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ im Hinblick auf die Konzeption einer Prüfungsaufgabe verdeutlichen. Dabei sind sie als Anregungen, nicht als verbindliche Muster zu sehen.

Auf eine durchgehende Angleichung in der Darstellungssystematik wird verzichtet; die Beispiele sind innerhalb eines einheitlichen Rahmens als Möglichkeiten der Darstellung von Aufgabenvorschlägen zu verstehen.

Die Unterschiedlichkeit der Lehrpläne und Richtlinien der Länder, die bei der Aufgabenkonzeption zu berücksichtigen sind, lassen eine zu stark normierende Festlegung nicht zu. In der Auswahl der Aufgabenbeispiele ist auch keine Bevorzugung einer bestimmten literarischen, literatur- oder sprachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Richtung zu sehen.

Grundsätzlich beschreiben die Aufgabenbeispiele exemplarisch das erwartete Anspruchsniveau, für das sie einen Orientierungsmaßstab darstellen.

2. Aufgabenbeispiele für die Textaufgabe

2.1 Aufgabenbeispiel für den Grundkurs

Aufgabenart: Textaufgabe mit analytisch-interpretierendem Schwerpunkt und Wahl zwischen Wertung (Stellungnahme) oder Gestaltungsaufgabe
Vorlagen: Sachtext
Fundstelle des Textes: Alan Larson, Making Globalization Work For Workers. In: Economic Perspectives, Vol.5, No 1, February 2000, p. 13

Wortzahl: 564 Wörter

Text:

MAKING GLOBALIZATION WORK FOR WORKERS
By Alan Larson, Under Secretary of State for Economic, Business, and Agricultural Affairs

The global trading system can and should work for developed and developing countries alike, Alan Larson, under secretary of state, says in an article adapted from a January 5 speech to the Rotary Club of Washington.
Plenty of obstacles to freer trade remain to be worked out, including differences over environmental and labor rights issues as well as plain protectionism, he says. Still, because both sides want an open, fair trading system — one that lets "globalization work for workers"— they have no choice but to eliminate those obstacles, he says.

It is in America's interest, I am convinced, that the global economy should expand through increased trade and a broader and freer flow of capital. At the same time, to be durable, the global economy must be built on a solid ethical and political foundation. The global economy must be supported by a global sense of community and animated by an appreciation of the common humanity that people throughout the world share. It also must be reinforced by a set of institutions and rules that help ensure that all people, within this country and across countries, can find within the global economy opportunities to expand our freedom and to realize the full potential God has given us.

And when I speak of freedom, I have in mind the Four Freedoms that former U.S. President Franklin Roosevelt stressed — freedom of expression, freedom of worship, freedom from fear, and freedom from want. We face tough challenges as we attempt to pursue these objectives at the beginning of a new millennium because the freedoms that enable people to achieve their potential are spread rather unevenly around the world.

NEW PERMUTATIONS ON AN OLD ADAGE

Many of us have found wisdom in the old adage, "Give a man a fish and he is fed for a day. Teach him to fish and he is fed for a lifetime." Today the adage needs to be updated in several ways.

First, it is not just being politically correct to suggest that the adage should talk about both men
and women. In fact, one of the most important lessons of development economics is the importance of ensuring that women as well as men enjoy full economic opportunities.

More profoundly, to move beyond a subsistence lifestyle, men and women in developing countries need to be able to sell their products in the global economy and to buy other products that help them achieve the quality of life they value. Here's where the issues start getting complicated.

First, there is the simple question of protectionism. What if I am a fisherman in a developed country and fear that my wages will fall or I will lose my job if I face competition from a fisherwoman from a developing country? Because of her poverty, she may be willing to work longer hours or for lower wages. Is that unfair? Most of us would say that we should not refuse to buy the woman's fish simply because she is poorer and will work for less.

The example is not a trivial one, however. At the recent trade negotiations in Seattle, some countries refused to support a tariff reduction proposal called Accelerated Tariff Liberalization, in part because they wished to protect their fishermen from competition from developing countries.
(...)

Annotations: keine

Assignment:

1. Describe Alan Larson's view of globalization.

2. Which obstacles to freer trade does Larson mention ?

3. What rhetorical devices does Larson use to make his speech more effective ?

4. You have a choice here. Choose one of the following tasks:

4.1 Comment on the problem of protection "from competition from developing countries" (cf.ll.60f.).

4.2 Write a letter to the editor of the journal *Economic Perspectives,* in which you discuss the problem of globalization by referring to the situation of the developed and the developing countries.

Hilfsmittel: Je nach den unterrichtlichen Voraussetzungen ein einsprachiges Wörterbuch bzw. ein ein- und zweisprachiges Wörterbuch.

Unterrichtliche Voraussetzungen
Im Unterschied zum Leistungskurs Englisch lassen sich im Grundkurs entsprechend den Interessen sowie studien- und berufsbezogenen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler andere thematische Akzente setzen. So kann die Analyse etwa ökonomischer und technologischer Sachtexte ein stärkeres Gewicht erhalten. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit, eigenes Wissen sowie - in fächerverbindender Weise - Sachkenntnisse einzubringen, die sie in Fächern wie Sozial- bzw. Wirtschaftswissenschaft oder Physik in bilingualen Modulen (Fremdsprache im Sachfachunterricht) gewonnen haben.

Inhaltlich setzt diese Aufgabe eine Unterrichtsreihe zum Thema *Economics in the Modern World* voraus, in der die Schülerinnen und Schüler sich mit für sie relevanten grundlegenden Zusammenhängen und Problemen gegenwärtigen ökonomischen Handelns auseinandersetzen. Dies geschieht z. B. in den folgenden Bereichen:

- *Jobs and Careers,*
- *Trade and Competition,*
- *Business, Industry and the Environment,*
- *The Euromarket,*
- *Globalization and the World Economy in the 21st Century.*

Dabei werden Sachtexte, Statistiken, Diagramme, Cartoons usw. aus Zeitungen, Zeitschriften, allgemein verständlichen ökonomischen Werken sowie – vor allem auch durch die Kursteilnehmer - aus dem Internet einbezogen, aber auch einige literarische Texte, in denen ökonomische Zusammenhänge problematisiert werden. Hierzu geeignet sind z.B. Auszüge aus Romanen wie *Babbitt* von Sinclair Lewis, *Big Money* von John Dos Passos und *The Assistant* von Bernard Malamud. Auch Arthur Millers *Death of a Salesman* kann mit der Verfilmung des Theaterstücks verglichen werden.

Voraussetzung für die Bearbeitung der vorliegenden Aufgabe ist insbesondere die Auseinandersetzung mit Begriff und Problemen der Globalisierung sowie mit Fragen des Wettbewerbs zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, Sachtexten der Aufgaben-

stellung entsprechend Informationen zu entnehmen, Textinhalte wiederzugeben, textuelle, formale und sprachliche Elemente zu analysieren und zu ökonomischen Problemen Stellung zu nehmen.

Die **sprachlichen Voraussetzungen** orientieren sich an der Kompetenzstufe B 2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Dabei wird die Beherrschung folgender Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet:

- Beherrschen des grundlegenden Sach- und Fachwortschatzes zum Thema *Economics in the Modern World,*
- sprachliche Mittel der Informationsvermittlung, Analyse und Stellungnahme,
- Erstellen kohärenter Texte,
- Realisierung schulgebundener Textformate wie Informationswiedergabe, Analyse und Stellungnahme,
- Verfassen von formalen Briefen, insbesondere Leserbriefen sowie E-Mails.

Erwartungshorizont
Als Ausgangstext wird der Anfang eines Sachtextes vorgelegt, der sich auf das Problem einer globalisierten Wirtschaft für die Industrie- sowie Entwicklungsländer bezieht. Der Text ist für einen Grundkurs als mittelschwer einzustufen, erfordert aber aufgrund der unterrichtlichen Vorbereitung keine Anmerkungen.
Die vier Teilaufgaben verlangen die Verständnissicherung, die Textanalyse sowie eine persönliche Stellungnahme bzw. das Verfassen eines Leserbriefs.

Die inhaltliche Leistung wird entfaltet in den Anforderungsbereichen *Textverstehen, Analyse* und *Wertung/Gestaltung*. Die sprachliche Leistung ist definiert nach den Anforderungen an den Zieltext in der schulgebundenen Textform bzw. in der anwendungs-/produktionsorientierten Textform, hier des Leserbriefes.

1. Erwartungshorizont für die Notenstufe gut
Eine Klausur ist gut, wenn in den drei Anforderungsbereichen sowie bezogen auf die Sprache des Zieltextes und die Darstellungsleistung folgende inhaltliche und sprachliche Leistungen erbracht werden:

Anforderungsbereich I - Textverstehen
Bezogen auf die erste Teilaufgabe wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die folgenden Informationen wiedergeben:

- Larson points out that economic globalization is in the interest of both the developed and the developing countries.
- Global trade and a free flow of capital should be promoted on a solid ethical and political basis, i.e. a global sense of belonging together and respecting the human rights.
- This must be guaranteed by international institutions and common rules.
- When mentioning the ideal of freedom and God-given opportunities, he refers to Franklin Roosevelt's Four Freedoms of expression, worship, courage and wealth, which should be given to both men and women.

Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Lösung der zweiten Teilaufgabe die folgenden Informationen wiedergeben:
- Larson admits that the four freedoms are not equally given to all countries in the world. The developing countries do not have the same opportunities as the developed countries.
- Because of their poverty people in developing countries are willing to work longer hours for low wages.
- Consequently, their products are cheaper than the goods sold by developed countries.
- As the workers in the developed countries fear to earn less money or even lose their jobs, politicians of developed countries rejected the proposal to reduce tariffs.
- Larson points out that protectionism must be overcome in order to liberalize world economy.

Anforderungsbereich II - Analyse
Bei der Lösung der dritten Teilaufgabe wird erwartet, dass folgende Redemittel im Hinblick auf ihre intensivierende Wirkung analysiert werden:

- As Larson delivers his speech in Washington trying to convince his American audience, he stresses the idea that the United States are really interested in a global economy and free trade between developed and developing countries.
- That is why he underscores this idea by certain words and phrases such as "in America's interest" (l.11) and "I am convinced" (l.11).
- In the same context he repeats the term "global economy" in a positive sense by referring to ethical and religious aspects (cf.ll. 15ff.).
- Moreover, he repeats the ideal of freedom in connection with the global trade system and refers to President Roosevelt's Four Freedoms to convince his audience.
- When employing the pronouns "our, us, we" several times (cf. ll.22ff.), he wants to win his audience over.
- That is also intended when using rhetorical questions (cf. ll.49ff.), employing a proverb (cf. ll.33ff.), giving examples (cf.ll.49) or referring to topical negotiatons (cf.ll..57ff.).

Anforderungsbereich III – Wertung (Stellungnahme)
Im Rahmen ihrer Stellungnahme zum Problem der Globalisierung der Wirtschaft der Industriestaaten und der Entwicklungsländer wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler folgende Punkte – in unterschiedlicher Akzentuierung – herausarbeiten:

- On the one hand the students could argue that protection from developing countries is necessary to guarantee employment, minimum wages and a decent living standard in developed countries.
- But on the other hand – as Larson admits – poverty or a low living standard forces workers in developing countries to work for low wages and long hours to produce cheaper products than the workers in developed countries.
- Protectionism in developing countries, however, might not be acceptable to promote global economy but is necessary to protect the workforce in developing countries from "poverty".
- The students could demand an increase of foreign aid in order to help developing countries get or stay competitive on the world market.
- They could also refer to the rather low prices for raw materials or the investment of big companies in low-wage countries to increase their own profit.
- Moreover, the students could point out that the so-called globalized free trade is more or less a licentious trade which should be replaced by corporate responsibility in order to bring sustainable and healthy growth across the globe.

Anforderungsbereich III – Gestaltung (Leserbrief)
In dem Leserbrief können die Schülerinnen und Schüler Argumente vertreten, die oben im Anforderungsbereich *Evaluation* angeführt sind. Die Globalisierung der Wirtschaft kann dabei als ökonomisch sinnvoll und notwendig dargestellt werden, da sie zum Wirtschaftswachstum, zur Schaffung neuer Arbeitsplätze, zu verstärkten Investitionen auch in Entwicklungsländern, zur internationalen Kooperation usw. beitragen kann.
Andererseits kann die Auffassung vertreten und entsprechend begründet werden, dass ein globalisiertes Wirtschaftssystem den Wettbewerb zwischen den Industriestaaten und Entwicklungsländern verstärkt und zunehmend zur Wettbewerbsverzerrung und Benachteiligung der ärmeren Länder führen kann.
Die Schülerinnen und Schüler können auch aktuelle Diskussionen und Auseinandersetzungen einbeziehen, z.B. die Kontroverse zwischen den G 7/G 8-Staaten und den NGOs.

Sprache des Zieltextes und Darstellungsleistung
Die schulgebundenen Textformate werden der Aufgabenstellung gemäß sowie in klar strukturierter Weise realisiert. Der Leserbrief wird in schlüssiger Weise unter Beachtung der konstitutiven Merkmale dieser Textsorte verfasst.
Die sprachliche Darstellungsleistung ist – bezogen auf den Sach- und Fachwortschatz sowie den Satzbau – durchweg klar und variabel. Einige Schwächen im Ausdrucksvermögen fallen nicht negativ ins Gewicht, weil sie darauf zurückzuführen sind, dass die Schülerin bzw. der Schüler eine anspruchsvolle Darstellung inhaltlicher und sprachanalytischer Zusammenhänge sowie eine differenzierte kritische Stellungnahme anstrebt.
Bei der Sprachanalyse wird die Funktion der sprachlichen Elemente stets erläutert. Die Stellungnahme ist textbezogen sowie argumentativ-kritisch. Die Zitiertechnik wird beherrscht.

Fehler treten relativ selten auf und sind nicht grundlegender Art, etwa in den Bereichen Syntax und Tempus.

2. Erwartungshorizont für die Notenstufe ausreichend
Eine Klausur ist ausreichend, wenn in den drei Anforderungsbereichen sowie bezogen auf die Sprache des Zieltextes und die Darstellungsleistung die folgenden inhaltlichen und sprachlichen Leistungen erbracht werden:

Anforderungsbereich I - Textverstehen
Es wird erwartet, dass die Schülerinnen bei der Lösung der ersten Teilaufgabe die wesentlichen inhaltlichen Aspekte wiedergeben:
- Globalization is in the interest of both the developed and developing countries,
- Global trade should have a solid ethical and political basis,
- Franklin Roosevelt's Four Freedoms.

Bei der Lösung der zweiten Teilaufgabe wird die Wiedergabe folgender Informationen erwartet:
- The developing countries do not have equal economic opportunities,
- Poverty in developing countries forces people to work harder,
- The workers' fear in developed countries.

Anforderungsbereich II - Analyse
Grundlegend ist die Erkenntnis, dass die USA an einer freien Marktwirtschaft interessiert sind, an der sowohl die Industriestaaten als auch die Entwicklungsländer teilhaben, was insbesondere durch folgende rhetorische Mittel hervorgehoben wird:
- repetition,
- personal pronouns (we, our, us),
- rhetorical question.

Anforderungsbereich III – Wertung (Stellungnahme)
Die Schülerinnen und Schüler sollen zumindest die folgenden Aspekte berücksichtigen:
- better chances for the goods of developing countries on the world market,
- increase of foreign aid,
- investment of big companies.

Anforderungsbereich III – Gestaltung (Leserbrief)
Die Schülerinnen und Schüler beziehen entweder einen klaren Standpunkt pro oder contra Globalisierung der Wirtschaft und führen einige ihre Position stützende Argumente an. Es kann andererseits auch erwartet werden, dass eine abwägende Haltung vertreten wird.

Sprache des Zieltextes und Darstellungsleistung
Wesentliche Informationen werden sachlich angemessen wiedergegeben. Die Sprachanalyse entspricht den Anforderungen in grundlegender Weise. Die Stellungnahme ist begründet, wenn auch wenig differenziert. Dies betrifft auch die im Leserbrief vertretene Position. Die wesentlichen Merkmale dieser Textsorte werden realisiert.

Die sprachliche Darstellung entspricht weitgehend den Normen der Sprachrichtigkeit und beeinträchtigt das Textverständnis nicht wesentlich. Die sprachlichen Mittel in den Bereichen Wortschatz und Ausdruck sind zwar eingeschränkt und wenig variabel, gewährleisten jedoch eine hinreichend klare Darstellung im Hinblick auf das Textverstehen, die Textanalyse und die Stellungnahme.

2.2 Aufgabenbeispiel für den Grundkurs
Aufgabenart: Textaufgabe
Vorlagen: Sachtext und Statistiken

Text:

Founded 15 years ago, Slow Food was at first a reaction to the proliferation of McDonald's outlets around Italy. Committed to combating "the evils of fast food" and, in a larger way, the global spread of the American 24/7/365 work culture, the movement now has 66,000 adherents around the world. They mobilize to protect local products from being driven into extinction by global brands. And, true to their name, they hold lots of really long lunches and dinners celebrating obscure sheep's-milk cheeses or cave-cured lard. "At the heart of our mission is the right to pleasure" says Slow Food's international director, Renato Sardo. "That can often be misunderstood by the Anglo-Saxon world."
The argument for a Slow Europe is not only that slow is good, but also that it can *work*. In 1999

Slow Food gave birth to the Slow City movement, which started in the tiny Tuscan town of Greve and has since spread throughout Italy. The organization has turned around local economies by promoting local goods and tourism, and now has a waiting list of cities hoping to copy the success of its members. Young Italians are moving from larger cities to Bra, where unemployment is only *5* percent, about half the nationwide rate. Slow food and wine festivals draw thousands of tourists every year. Shops are thriving, many with sales rising at a rate of 15 percent per year. "This is our answer to globalization", says Paolo Saturnini, the founder of Slow Cities and mayor of Greve.

As Europe transforms itself into a single market as large and as rich as the United States, the question of how to define the new Europe has never been more pressing. But the continent is in no rush. The sputtering of America's high-tech, highstress New Economy has European leaders increasingly skeptical of a U.S. model they seemed eager to copy as recently as the EU summit in Lisbon last year. Urged on by Anglo Prime Minister Tony Blair, the summiteers agreed then to push an aggressive, American-style plan to free capital and labor markets, and generally minimize government limits on the freedom of corporations and the pace of working life.

That was then. Now each new piece of bad news from Nasdaq seems to reaffirm Europe's old fear of brutally free U.S. markets. While George W. Bush was touring the Continent this month, the European Union was pondering new rules that would make it easier to block megamergers, stop layoffs, regulate the Internet and generally tame the frenetic qualities of the New Economy. The Slow Cities are only an extreme case of a backlash against the American culture of haste that is showing up in European views on law and economics, even its latest lifestyle trends.

Words: 456

From: Newsweek, July 2, 2001

Bra – city in Northern Italy; the home of an international movement that promotes "slow food" and one of 31 "slow cities" in Italy

The Case for Slow and Easy Capitalism: It Works

With the slump of the New Economy in the United States, Europe no longer feels pressure to adopt the 24/7 frenzy of the dot-com markets. From law to economics to lifestyle, Europeans are looking for ways to enjoy the good life but stay productive.

The Battle Against Burnout

PERCENTAGE OF EUROPEAN CONSUMERS WHO AGREE WITH THE FOLLOWING STATEMENTS:

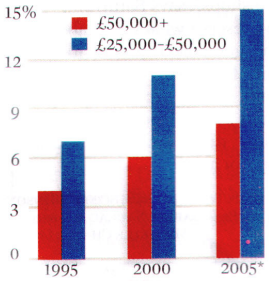
No More 24/7/365

ESTIMATED ANNUAL AVERAGE OF HOURS WORKED PER EMPLOYEE

DIDIER MAILLAC—REA

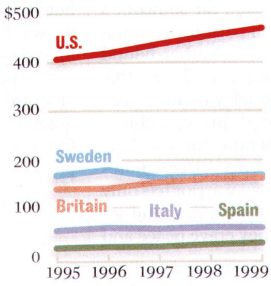
Easy Street

PERCENTAGE OF EUROPEANS WITH LIQUID ASSETS OF:



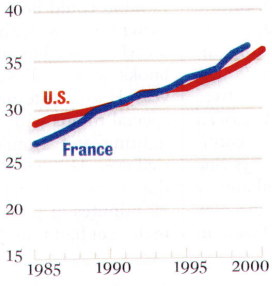
Big Mac Generation

AVG. FAST-FOOD CONSUMPTION PER PERSON IN US$



Productive France

AVERAGE GDP PER WORKER, PER HOUR IN US$



Give Us Another Break

MINIMUM VACATION DAYS AS REQUIRED BY LAW

U.S.†	0	Germany	24
Belgium	20	France	25
Britain	20	Norway	25
Ireland	20	Sweden	25
Neth.	20	Austria	30
Switz.	20	Finland	30
Spain	22	Denmark	31

*PROJECTED. †NO FEDERAL MANDATE; 82% OF WORKERS GET 14 DAYS. SOURCES: THE HENLEY CENTER; THE FUTURE FOUNDATION; BHPS 2000; EUROMONITOR INTERNATIONAL

Assignments

1. What does the term “Slow Europe” refer to ?

2.1 Explain the reasons for and the economic consequences of the “Slow Food / Slow Cities” movement indicated by the text.

2.2 Analyse the graphs: Does the information contained in them prove or disprove the tendency towards a “Slow Europe” claimed by the Newsweek article ?

3. Choose one of the following assignments:

3.1 In your opinion, can “Slow Europe” be considered a model for the future of our continent ?

3.2 Imagine you are the spokesperson of a citizens’ action group that would like to see the region you live in join the “Slow Cities” movement.
Write a speech designed to win the members of the town council over to your cause.

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Bearbeitungszeit: 4 Zeitstunden

Unterrichtliche Voraussetzungen
Im Unterricht behandelt wurde das Thema „lifestyles“ an Hand von literarischen und sachlichen Texten. Grundlegende wirtschaftliche Zusammenhänge wurden bearbeitet, der für die sprachliche Bewältigung des Themas relevante Wortschatz vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler sind mit der Auswertung und ‚Zusammenschau’ einfacher Statistiken vertraut; sie haben auch dafür das notwendige Vokabular und die notwendigen Strukturen parat. Angestrebt sind sprachliche Leistungen im Bereich der Kompetenzstufen B2 bis C1 des Europäischen Referenzrahmens.

Erwartungshorizont für eine gute Leistung – inhaltlich

Anforderungsbereich I (Assignment 1)
Die Prüflinge entnehmen den Vorlagen die für die Bearbeitung der Frage notwendige Information auch im Detail, z.B.
A movement in Europe away from (American) “haste”, towards more leisure and “pleasure”; the foundation of movements such as “Slow Food” and “Slow Cities”; focus on local goods and customs – in deliberate contrast to ‘globalization’; etc

Anforderungsbereich II
Assignment 2.1:
Die Analyse geht im Detail z.B. auf folgende Gründe und Konsequenzen ein; dabei werden nicht nur Textstellen wiedergegeben, sondern mit Kenntnissen (z.B. über wirtschaftliche Zusammenhänge) erläutert.
Reasons: Europeans have become critical of the ‚American way of life’; they have discovered that emphasis on slowness and leisure cannot only enhance the quality of life, but also stimulate the (local) economy; the fast – paced, Amercan –style (new) economy has failed (to a certain extent) as indicated by plummeting stock exchange indexes (Nasdaq!); etc
Economic consequences: the focus on local food and ‘culture’ attracts a lot of business (especially tourists); demand for local products and services rises; more turnover leads to more profits, which enables shops etc to employ more workers; the standard of living improves; more and more municipalities join the movement; etc.

Assignment 2.2:
Die Prüflinge untersuchen kritisch die Aussagekraft der einzelnen Graphiken im Detail; sie weisen im Detail z.B. nach, dass „Big Mac Generation“, „Give Us Another Break“ und (in der Tendenz) „No More 24/7/365“ die These stützen; dass „The Battle Against Burnout“ nur eingeschränkt Aussagen zulässt; dass „Easy Street“ kaum Bezug zur Fragestellung hat und dass „Productive France“ der Tendenz zu widersprechen scheint – sehr gute Antworten können hier eine differenzierte Erklärung anbieten.

Anforderungsbereich III (Assignments 3.1 or 3.2)
Der Prüfling diskutiert die Frage auf der Basis eigener Lektüre und selbst gemachter Erfahrungen; er verfasst eine klare, transparent gegliederte und schlüssige Stellungnahmen. Er weist darauf hin, dass für verschieden Sektoren der Wirtschaft unterschiedliche Parameter gelten (z.B. internationale Wettbewerbsfähigkeit der Exportwirtschaft gegenüber Authentizität und hoher Qualität der Produkte für lokale Märkte) (3.1)
Adressatengerecht und in einer der Textsorte „Rede“ angemessenen Weise führt der Prüfling die Vorzüge des „Slow Life“ auf; er geht dabei auch im Detail auf die Vorteile für die Region ein. (3.2)

Erwartungshorizont für eine ausreichende Leistung – inhaltlich

Anforderungsbereich I (Assignment 1)
Die Prüflinge entnehmen den Vorlagen die für die Bearbeitung der Frage notwendige Information in Grundzügen, z.B.
A movement in Europe towards a slower life and more “pleasure”; movements such as “Slow Food” and “Slow Cities”; focus on local goods and customs; etc

Anforderungsbereich II
Assignment 2.1:
Die Analyse erfasst Gründe und Konsequenzen in Grundzügen; es werden nicht nur Textstellen wiedergegeben, sondern teilweise mit Kenntnissen (z.B. über wirtschaftliche Zusammenhänge) erläutert. Dabei müssen folgende Aspekt erfasst werden:
Reasons: E.g. Europeans feel that a slower life is good for people, but also for the (local) economy; US haste is not wanted by Europeans
Economic consequences: E.g. tourists come and buy local products and services; more people get jobs; the standard of living improves; etc.

Assignment 2.2:
Die Prüflinge untersuchen kritisch die Aussagekraft der einzelnen Graphiken; sie finden z.B. heraus, dass „Big Mac Generation“, „Give Us Another Break“ und (in der Tendenz) „No More 24/7/365“ die These stützen; dass „The Battle Against Burnout“ nur eingeschränkt Aussagen zulässt; dass „Easy Street“ kaum Bezug zur Fragestellung hat und dass „Productive France“ nicht so leicht eingeordnet werden kann.

Anforderungsbereich III (Assignments 3.1 or 3.2)
Der Prüfling diskutiert die Frage auf der Basis eigener Lektüre und selbst gemachter Erfahrungen; er verfasst eine im Großen und Ganzen nachvollziehbare, in sich sinnvolle Stellungnahme. Er verweist z.B. darauf, dass nicht alle Gemeinden dem selben Modell folgen können (3.1).
In Form einer Rede führt der Prüfling einige Vorzüge des „Slow Life“ auf; er geht dabei auf die Vorteile für die Region ein und wendet sich deutlich an ein Publikum. (3.2).

Erwartungshorizont für eine gute Leistung – sprachlich

Die geforderten Textsorten („Essay“, Stellungnahme bzw. Rede) werden zutreffend realisiert. Die sprachliche Darstellung ist klar, variabel im Ausdruck und weitgehend korrekt. Die Prüflinge streben eine differenzierte Darstellung an (zeigen z.B. in 2.1 und 2.2 Vertrautheit mit Wortschatz und Strukturen zur Darstellung ökonomischer Zusammenhänge). Formalsprachliche Verstöße beeinträchtigen die Verständlichkeit der Texte nicht.

Erwartungshorizont für eine ausreichende Leistung – sprachlich

Die geforderten Textsorten („Essay“, Stellungnahme bzw. Rede) werden in Grundzügen realisiert. Das Ausdrucksvermögen ist der Thematik angemessen, wenn auch nicht sehr differenziert oder variabel. Formalsprachliche Verstöße beeinträchtigen die Verständlichkeit der Texte nicht erheblich.

2.3 Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs

Aufgabenart: Textaufgabe
Vorlage: Literarischer Text

The Grapes of Wrath — John Steinbeck

The owners of the land came to the land, or more often a spokesman for the owners came. ... The owner men sat in the cars and explained. You know the land is poor. You've scrabbed at it long enough, God knows.
The squatting tenant men nodded and wondered and drew fingers in the dust, and yes, they knew, God konws. If the dust only wouldn't fly. If the top would only stay on the soil, it might not be so bad.
The owner men went on leading to their point: You know the land's getting poorer. You know what cotton does to the land: robs it, sucks all the blood out of it.
The squatters nodded - they knew, God knew. If they could only rotate the crop they might pump blood back into the land.
Well, it's not too late. And the owner men explained the workings and the thinkings of the monster that was stronger than they were. A man can hold land if he can just eat and pay taxes; he can do that.
Yes, he can do that until his crop fails one day and he has to borrow money from the bank. But - you see, a bank or a company can't do that, because those creatures don't breathe air, don't eat side-meat. They breathe profits; they eat the interest on money. If they don't get it, they die the way you die without air, without side-meat. It is a sad thing, but it is so. It is just so.
The squatting men raised their eyes to understand. Can't we just hang on ? Maybe the next year will be a good year. God knows how much cotton next year. And with all the wars - God knows what price cotton will bring. Don't they make explosives out of cotton? And uniforms?
Get enough wars and cotton'll hit the ceiling. Next year, maybe. They looked up questioningly.
We can't depend on it. The bank - the monster has to have profits all the time. It can't wait. It'll die.
No, taxes go on. When the monster stops growing, it dies. It can't stay one size. Soft fingers began to tap the sill of the car window, and hard fingers tightened on the restless drawing sticks. In the doorways of the sun-beaten tenant houses women sighed and shifted feet so that the one that had been down was now on top, and the toes working. Dogs came sniffing near the owner cars and wetted all four tyres one after another. And chickens lay in the sunny dust and fluffed their feathers to get the cleansing dust down to the skin. In the little sties the pigs grunted inquiringly over the muddy remnants of the slops.
The squatting men looked down again. What do you want us to do? We can't take less share of the crop - we're half-starved now. The kids are hungry all the time. We got no clothes, torn an' ragged. If all the neighbors weren't the same, we'd be ashamed to go to meeting.
And at last the owner men came to the point. The tenant system won't work any more. One man on a tractor can take the place of twelve or fourteen families. Pay him a wage and take all the crop. We have to do it.
We don't like to do it. But the monster's sick. Something's happened to the monster.
But you'll kill the land with the cotton.
We know. We've got to take cotton quick before the land dies. Then we'll sell the land. Lots of families in the East would like to own a piece of land.
The tenant men looked alarmed. But what'll happen to us? How'll we eat?

You'll have to get off the land. ... It's not us, it's the bank. A bank isn't like a man. Or an owner with fifty thousand acres, he isn't like a man either. That's the monster.
Sure, cried the tenant men, but it's our land. We measured it and broke it up. We were born on it, and we got killed on it, died on it. Even if it's no good, it's still ours. That's what makes it ours - being born on it, working it, dying on it. That makes ownership, not paper with numbers on it.
We're sorry, it's not us. It's the monster. The bank isn't like a man.
Yes, but the bank is only made of men.
No, you're wrong there - quite wrong there. The bank is something else than men. It happens that every man in a bank hates what the bank does, and yet the bank does it. The bank is something more than men, I tell you. It' the monster. Men made it, but they can't control it. The tenants cried: Gramdpa killed Indians, Pa killed snakes for the land. Maybe we can kill banks - they're worse than Indians and snakes. Maybe we got to fight to keep our land, like Pa and Grampa did.
And now the owner men grew angry. You" have to go.
But it's ours, the tenant men cried. We ---
No, the bank, the monster owns it. You'll have to go.
We'll get our guns, like Grampa when the Indians came. What then ?
Well - first the sheriff, and then the troops. You'll be stealing if you try to stay, you'll be murderers if you kill to stay. The monster isn't men, but it can make men do what it wants. But if we go, where'll we go ? How'll we go ? We got no money.
We're sorry, said the owner men. The bank, the fifty-thousand-acre owner can't be responsible. You're on land that isn't yours ... Why don't you go on west to California ? ... And the owner men started their cars and rolled away. (978 words)

John Steinbeck, The Grapes of Wrath, Penguin 1961 (1939), pp. 30-33

Assignments:

1) Describe the situation of the tenants, emphasizing the main problems. 30 %

2) Analyse the way the story is told and the way the language is used; relate your analysis to the historical background and refer to the structure of the text. 30%

3) Comment on this text on the basis of your background knowledge concerning the American Dream.
Discuss the concept of the monster. 40 %

Hilfsmittel: ein- und zweisprachiges Wörterbuch.

Bearbeitungszeit: 4 Stunden

Unterrichtliche Voraussetzungen:
Die Aufgabenstellung bezieht sich in ihrem Schwerpunkt auf ein Kurshalbjahr zum Thema 'American Dream', in dessen Verlauf die wesentlichen Facetten des American Dream in ihren historischen Manifestationen (auch: *rugged individualism* und *Great Depression*) thematisiert wurden. Der kursübergreifende Bezug erstreckt sich auf ein Halbjahr, in dessen Verlauf Module zum Thema 'Social Problems' behandelt wurden - u.a. wurde das Konzept der 'invisible hand' hinterfragt.

Erwartungshorizont für eine gute Leistung (inhaltlich):
zu 1) In dem Steinbeck-Text wird die Problematik der Dust Bowl Tenant-Farmer in den USA der Depression veranschaulicht, die ultimativ aufgefordert werden, ihr Pachtland zu verlassen. Sie sehen keine Zukunft für sich, sind verzweifelt und fragen nach den Gründen für die Vertreibung, wollen Schuldige greifbar identifizieren.
Die Repräsentanten der Eigentümer verweisen darauf, sie seien nur ausführende Organe, befolgten nur Befehle - ebenso wie ihre Auftraggeber, die Banken, nicht verantwortlich seien, sondern nur ihren Gesetzmäßigkeiten folgten.
Das Problem des Farmer ist ein doppeltes:
- sie müssen ihr Land verlassen (ohne Perspektive);
- sie können dafür noch nicht einmal einen Schuldigen benennen.
Das Problem letztlich ist 'das Monster' und seine Undurchschaubarkeit.

Anforderungsbereiche I und (II)
zu 2)
Der Text gibt einen Dialog wieder, ohne jeweils die Äußerungen durch Anführungszeichen kenntlich zu machen.

Die Eindringlichkeit der Darstellung ergibt sich gerade aus dem Integrieren von erklärenden und kommentierenden 'Regieanweisungen' und wörtlicher Rede.
Die Eindringlichkeit wird weiterhin vermittelt durch
- das gewählte Vokabular/Bilder (monster; owner-men);
- die umgangssprachliche Färbung (z.B. Kontraktionen; Grammatikverstöße);
- durch das Stakkato der kurzen Sätze, die Aufregung/Emotionalität reflektieren;
- durch Parataxen;
- durch häufige Wiederholungen;
- durch den dramatisch strukturierten Aufbau einer ausweglosen Situation.

Anforderungsbereich II
zu 3)
Die Situation der Farmer ist hoffnungslos. Nicht nur verlieren sie ihr Land, sie sind machtlos im Angesicht eines nicht greifbaren Gegners.
Amerika löst das Versprechen der Belohnung für Einsatz, für Talent, harte Arbeit und Anstrengung nicht ein. Die Anstrengung des einzelnen zählt nicht vor der Realität des 'Systems', angesichts der Realität des Kapitalismus: der freie Markt ist hier dem Wohl des Individuums gerade nicht zuträglich, der American Dream löst seine Verheißung nicht ein.
Die Freiheit, Waffen zu tragen, verhilft nicht zur Selbstverteidigungsfähigkeit. Der klassische Abschlussverweis auf die Zukunft im Westen ('go on west to California) ist bitter-ironischer Natur.
Die Schüler sollten vor dem Hintergrund ihres Wissens um 'Social Problems' und den American Dream in der Lage sein, das Konzept des 'Monsters' zu diskutieren, d.h. auf grundsätzliche Verwerfungen zwischen rein marktwirtschaftlicher Ordnungslogik einerseits und sozialen Zielen andererseits einzugehen.

Anforderungsbereiche (II) und III
Vorbedingungen für eine ausreichende Leistung (5 Punkte, inhaltlich):
Bei Frage 1 ist mindestens gefordert das Erfassen des Konflikts and der Ausweglosigkeit der Situation aus der Sicht der Farmer.
Bei Frage 2 ist mindestens zu erkennen, dass Wortwahl und Form die Aussage der Verzweiflung stützen - unter Angabe von mindestens drei der angeführten Merkmale.
Bei Frage 3 ist zumindest zu fordern: eine generelle Diskussion des Konflikts zwischen wirtschaftlich und sozial orientiertem Denken - unter Eingehen auf den Begriff des 'Monsters' und unter Bezug auf mindestens ein nicht im Text angesprochenes Beispiel.

Erwartungshorizont für die sprachliche Leistung:
Die sprachlichen Voraussetzungen orientieren sich an der Kompetenzstufe C 1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Eine gute sprachliche Leistung liegt vor, wenn nur geringe formalsprachliche Verstöße festzustellen sind, differenzierte Verknüpfungen eingesetzt werden, nicht nur Basiskonstruktionen verwendet werden, differenzierter Wortschatz treffsicher gehandhabt wird und eine differenziert strukturierte Argumentation entfaltet wird.

Eine ausreichende sprachliche Leistung liegt vor, wenn formalsprachliche Verstöße die Verständlichkeit nicht erheblich beeinträchtigen, der Wortschatz ausreicht, um Sachverhalte und Meinungen weitgehend verständlich auszudrücken und wenn eine nachvollziehbare Argumentation erkennbar wird.

2.4 Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs
Aufgabenart: Textaufgabe
Vorlagen: Literarischer Text und Spielfilmausschnitt

Text:
GOING AFTER CACCIATO
He wanted to be liked. He wanted them to understand. All of them. That he meant no harm. It was all a sad accident. He would have told them — chance, high-level politics, confusion. He had no stake in the war beyond simple survival; he was there, in Quang Ngai, for the same reasons they were: the luck of the draw, bad fortune, forces beyond reckoning. His intentions were benign. He was no tyrant, no pig, no Yankee killer. He was innocent. Yes, he was. He was innocent. He would have told them that, the villagers, if he'd known the language, if there had been time to talk. He would have told them he wanted to harm no one. Not even the enemy. He had no enemies. He had wronged no one. If he'd known the language, he would have told them how he hated to see the villages burned. Hated to see the paddies trampled. How it made him angry and sad when … a million things, when women were

frisked with free hands, when old men were made to drop their pants to be searched, … He would have told them this, the kids especially. But not me, he would have told them. The others maybe, but not me. Guilty perhaps of hanging on, of letting myself be dragged along, of falling victim to gravity and obligation and events, but not— not! — guilty of wrong intentions. After the war, perhaps, he might return to Quang Ngai. Years and years alterward. Return to track down the girl with gold hoops through her ears. Bring along an interpreter. And then, with the war ended, history decided, he would explain to her why he had let himself go to war. Not because of strong convictions, but because he didn‘t know. He didn‘t know who was right. or what was right; he didn‘t know if it was a war of self-determination or self – destruction, outright aggression or national liberation; he didn‘t know which speeches to believe, which books, which politicians; he didn‘t know if nations would topple like dominoes or stand separate like trees; he didn‘t know who really started the war, or why, or when, or with what motives; he didn‘t know if it mattered; he saw sense in both sides of the debate. But he did not know where truth lay; he didn’t know if commnunist tyranny would prove worse in the long run than the tyrannies of Ky or Thieu or Khanh —he simply didn‘t know. … So he went to the war for reasons beyond knowledge. Because he believed in law, and law told him to go. Because it was a democracy, after all, and because LBJ and the others had rightful claim to their offices. He went to the war because it was expected. Because not to go was to risk censure, and to bring embarrassment on his father and his town. Because, not knowing, he saw no reason to distrust those with more experience. Because he loved his country and, more than that, because he trusted it. Yes, he did. Oh, he would rather have fought with bis father in France, knowing certain things certainly, but he couldn‘t choose bis war, nobody could. Was this so banal? Was this so unprofound and stupid? He would look the little girl with gold earrings straight in the eye. He would tell her these things.
From: Tim O’Brien. Going after Cacciato, London 1988, pp. 248 – 251 (565 words)

Film
Extract from the the feature film “The Green Berets” (director: John Wayne, 1968) [1]
(5’30” – 9’30”)

[Synopse des Filmausschnitts (wird den Schülern nicht vorgelegt): Journalists are given a chance to interview marines that are about to be sent to Vietnam during a question and answer session at a marine base in the USA; three of the newspaper people ask critical questions which are answered by two sergeants. Throughout the extract the journalists are presented as poorly informed, somewhat naïve, whereas the soldiers come across as knowledgeable and determined.]

Text
Annotations:

l.1	He ...	is Paul Berlin, a young foot soldier in Vietnam
l.2	them …	refers to the Vietnamese inhabitants of Quang Ngai that Berlin’s squad had just attacked

Assignments:

1. Comprehension

1.1 Summarise what Paul Berlin “would have told” the Vietnamese “if he had known the language”.

1.2 Why did Paul Berlin go to war in Vietnam, what reasons do the marines in the movie give ?

2. Analysis

2.1 Analyse Paul Berlin’s state of mind.
How does Tim O’Brien communicate Berlin’s psychological situation to the reader ?

2.2 What impression of the marines is conveyed by John Wayne’s movie ?
How is it achieved ?

---

[1] Bezugsquelle: FWU – Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Geiselgasteig, Bavariafilmplatz 3, 82031 Grünwald, Telefon 089/6497-1, FAX 089/6497-240; zentrale Sammelnummer für den Vertrieb: 089/6497-444

3. Comment (Choose one assignment)

3.1 Compare and comment on “the marines’“ (film) and Paul Berlin’s (text) reasons for going to Vietnam.

3.2 More than thirty years after the end of the Vietnam War, Robert McNamara, former secretary of defence of the USA, came to the conclusion that the Americans “were wrong, terribly wrong” when they intervened in Vietnam.
What, do you think, would be the marines’ and Paul Berlin’s reactions to McNamara’s judgement ?

Hilfsmittel: Einsprachiges und zweisprachiges Wörterbuch
Bearbeitungszeit: fünf Zeitstunden

Unterrichtliche Voraussetzungen
Behandelt wurden die Ursachen und der Verlauf des Vietnam – Krieges; einen besonderen Schwerpunkt bildete in einer zweiten Phase die Verarbeitung der Kriegserfahrungen in Filmen und in der Literatur. Die Prüflinge sind mit intensiver Textanalyse vertraut und verfügen über ein Repertoire von Kenntnissen bezüglich der „formalen“ Merkmale von Texten. Filmanalyse im Sinne von detaillierter Untersuchung filmspezifischer Gestaltungsmittel war nicht Gegenstand des Unterrichts. Angestrebt sind sprachliche Leistungen im Bereich der Kompetenzstufen B2 bis C1 des Europäischen Referenzrahmens.

Erwartungshorizont für eine gute Leistung - inhaltlich

Anforderungsbereich I
Die Prüflinge entnehmen den Vorlagen die für die Bearbeitung der Aufgaben notwendigen Informationen auch im Detail, z.B.
Bei der Textarbeit und der Arbeit mit dem Filmausschnitt (Assignments 1.1 and 1.2):
1.1: feels no hatred for the Vietnamese; is in Vietnam „by accident“; is innocent; regrets damage done by US soldiers; explains his personal reasons for being in Vietnam
1.2: Paul Berlin : **not** because he was convinced he would serve a noble cause there but because he trusted the political process / his leaders; because of patriotism; because he did not want to be considered a coward or his father to be ashamed of him; the marines: because they receive orders; because they feel the need to oppose the Communist threat in Vietnam; because of patriotism, etc.

Anforderungsbereich II
(Die beiden Aufgaben sind so gestellt, dass sie jeweils die Sach- und Wirkungsanalyse mit der Analyse der formalen Gestaltung verbinden).
Bei der Textarbeit (Assignment 2.1) beziehen die Prüflinge einige der folgenden Aspekte detailliert in ihre Analyse ein:
2.1: Paul Berlin rejects the label of “Yankee killer“for himself. He feels the need to establish some form of human communication with the Vietnamese in order to be able to explain / justify his intentions / his reasons for being there / his being different from ,,the others“. He feels an urge to be liked and understood by the people be fights against.
P.B. seems very uncertain about how to define his role in the conflict. He has developed a guilty conscience. He longs for certainty; but as this seems unattainable, be wants - at least - to explain his desparate situation to the Vietnamese so that they will understand and accept him as a fellow human being.
Die Prüflinge analysieren im Detail einige der vielen formalen Merkmale des O’Brien Textes, z.B**.** interior monologue, repetition, questions, piling up of synonymous phrases, insertions, etc und untersuchen präzise deren Wirkung auf den Leser.
Bei der Arbeit mit dem Filmausschnitt (Assignment 2.2) beziehen die Prüflinge einige der folgenden Aspekte detailliert in ihre Analyse ein:
2.2: sie werden als “well-informed, convinced of their cause, determined, on top of the situation; possessing a sense of humor and wit” charakterisiert; Mittel der Charakterisierung: die Marines stehen im Mittelpunkt, die gewählten Schauspieler sind „klare, gerade Kerle“ (im Gegensatz z.B. zu den Journalisten), sie haben auf alles eine Antwort, die Lacher auf ihrer Seite, die Gäste blicken (durch die Kameraperspektive unterstützt) zu ihnen auf.

Anforderungsbereich III
3.1: Die Prüflinge stellen kritisch die möglichen Motive der Marines (Patriotismus, soldatische Pflichterfüllung, etc) und von Paul Berlin (mitgezogen von den Ereignissen, wollte niemanden

enttäuschen, hat nicht richtig darüber nachgedacht, etc) gegenüber. In schlüssiger Argumentation zeigen sie dann für die erste Gruppe, dass sie möglicherweise zu gutgläubig / unkritisch den politischen und militärischen Führern gefolgt ist, dass Patriotismus auch missbraucht werden kann; für die zweite, dass hier keine klare Entscheidung gefallen ist, Berlin nur Mitläufer war, der auch für vorgegebene Zwecke missbraucht werden konnte. Eine andere Position könnte sein, dass ein Land mit Zweiflern wie Paul Berlin keinen Krieg gewinnen, die „Freiheit" nicht verteidigen könne.
3.2: Auch hier kommt es darauf an, eine schlüssige, begründete Position zu beziehen: Die Marines wären wahrscheinlich sehr enttäuscht und desillusioniert, von Politkern wie McNamara missbraucht; Paul Berlin wäre wohl in seinen Zweifeln bestätigt, vielleicht ermutigt, beim „nächsten Mal" offen Widerstand zu leisten.

Erwartungshorizont für eine ausreichende Leistung – inhaltlich

Anforderungsbereich I
Die Prüflinge entnehmen den Vorlagen die für die Bearbeitung der Aufgaben notwendigen Informationen in Grundzügen; bei Aufgabe 1.1 muss erkannt sein, dass Berlin die Vietnamesen nicht hasst, dass er manche seiner Handlungen bedauert. In 1.2 muss genannt werden, dass Berlin eher den Umständen seiner Zeit folgendend nach Vietnam gegangen ist während die Marines eine bewusste Entscheidung getroffen haben.

Anforderungsbereich II
Bei der Textarbeit (Assignment 2.1) erklären die Prüflinge Berlins Zustand in den Grundzügen, im Wesentlichen, dass er sein Verhalten rechtfertigen und von den Vietnamesen verstand werden will. Zwei formale Merkmale des Textes müssen beschrieben und in der Wirkung analysiert sein. Bei der Arbeit mit dem Filmausschnitt (Assignment 2.2) beziehen die Prüflinge die folgenden Aspekte in den Grundzügen in ihre Analyse ein: Die Prüflinge erkennen, dass die Soldaten sehr positiv dargestellt werden; Mittel der Charakterisierung: z.B. die Wahl der Schauspieler, die Tatsache, dass sie auf jede Frage eine Antwort wissen.

Anforderungsbereich III
3.1: Die Prüflinge stellen in groben Zügen die möglichen Motive der Marines und von Paul Berlin gegenüber. In nachvollziehbarer Argumentation zeigen sie dann für die erste Gruppe, dass sie möglicherweise zu unkritisch den politischen und militärischen Führern gefolgt ist; für die zweite, dass hier keine klare Entscheidung gefallen ist, Berlin nur Mitläufer war. Eine andere Position könnte sein, dass ein Land mit Männern wie Paul Berlin keinen Krieg gewinnen, die „Freiheit" nicht verteidigen könne.
3.2: Auch hier kommt es darauf an, eine schlüssige, begründete Position zu beziehen: Die Marines wären wahrscheinlich von Politkern wie McNamara sehr enttäuscht; Paul Berlin würde sich wohl in seinen Zweifeln bestätigt fühlen.

Erwartungshorizont für eine gute Leistung – sprachlich

Die geforderte Textsorte wird zutreffend realisiert. Die sprachliche Darstellung ist klar, variabel im Ausdruck und weitgehend korrekt. Die Prüflinge stellen Zusammenhänge differenziert und treffend dar (zeigen z.B. in 2.2 Vertrautheit mit Wortschatz und Strukturen zur Darstellung formaler Merkmale eines Textes und deren Wirkung). Formalsprachliche Verstöße beeinträchtigen die Verständlichkeit der Texte nicht.

Erwartungshorizont für eine ausreichende Leistung – sprachlich

Die geforderte Textsorte wird in Grundzügen realisiert. Das Ausdrucksvermögen ist der Thematik angemessen, wenn auch nicht sehr differenziert oder variabel. Formalsprachliche Verstöße beeinträchtigen die Verständlichkeit der Texte nicht erheblich.

2.5 Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs

Aufgabenart: Textaufgabe
Vorlagen: Literarischer Text und Spielfilmausschnitt
Fundstelle der Texte:
a) Extract from the feature film *The Empire of the Sun* (Steven Spielberg, 1987)[2]; Scene: Jim returns home from choir practice (3'30" – 7'20")

[2] Bezugsquelle: FWU – Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Geiselgasteig, Bavariafilmplatz 3, 82031 Grünwald, Telefon 089/6497-1, FAX 089/6497-240; zentrale Sammelnummer für den Vertrieb: 089/6497-444

[Synopse des Filmausschnitts (wird den Schülern nicht vorgelegt): Jim, the son of a British businessman who lives a luxurious life in the International Settlement of Shanghai in 1941, is driven home from a boys' choir practice at the Anglican church. In a big limousine with closed windows, the chauffeur slowly makes his way through crowded streets in which Jim can see busy city life with, among others, street vendors, a beggar boy and a nun. At home Mother plays the piano while Father is playing golf in the garden. Close to him, Jim cycles round and round on the lawn with a burning toy plane in his hand. Later that night when Jim is reproached by a Chinese servant for "eating before bed", he replies, "You have to do what I say". On the radio news Japanese troops are said to be approaching the city, and Jim secretly watches his father burning documents in the fireplace.]

b) Extract from the novel *The Empire of the Sun* by J.G. Ballard (London: Flamingo, 1984), S. 13-15

Wortzahl: 440 Wörter

c) Da die Schülerinnen und Schüler Ausschnitte aus einem unbekannten Buch bzw. Film analysieren sollen, wird ihnen zum Verständnis des Gesamtzusammenhangs auch der folgende Text vorgelegt:

Jim, the son of a British businessman who lives a luxurious life in the international community of Shanghai in 1941, returns from a boys' choir practice at the Anglican church shortly before the city is attacked by Japanese troops.

Wortzahl: 39 Wörter

Gesamtwortzahl: 479 Wörter

Text:
The commentator's voice still boomed inside his head as he rode home through the crowded Shanghai streets in his parents' Packard. Yang, the fast-talking chauffeur, had once worked as an extra in a locally nude film starring Chiang Ching, the actress who had abandoned her career to join the communist leader Mao Tse-Tung. Yang enjoyed impressing his eleven-year-old passenger with tall tales of film stunts and trick effects. But today Yang ignored Jim, banishing him to the back seat. He punched the Packard's powerful horn, carrying on his duel with the aggressive rickshaw coolies who tried to crowd the foreign cars off the Bubbling Well Road. Lowering the window, Yang lashed with his leather riding crop at the thoughtless pedestrians, the sauntering bar-girls with American handbags, the old amahs bent double under bamboo yokes strung with headless chickens.
An open truck packed with professional executioners swerved in front of them, on its way to the public stranglings in the Old City. Seizing his chance, a barefoot beggar-boy ran beside the Packard. He drummed his fists on the doors and held out his palm to Jim, shouting the street cry of all Shanghai:
'No mama! No papa! No whisky soda!'
Yang lashed at him, and the boy fell to the ground, picked himself up between the front wheels of an oncoming Chrysler and ran beside it.
'No mama, no papa . . .'
Jim hated the riding crop, but he was glad of the Packard's horn. At least it drowned the roar of the eight-gun fighters, the wail of air-raid sirens in London and Warsaw. He had had more than enough of the European war. Jim stared at the garish façade of the Sincere Company's department store, which was dominated by an immense portrait of Chiang Kai-Shek exhorting the Chinese people to ever greater sacrifices in their struggle against the Japanese. (…)
At the beginning of December, when school ended for the day, Jim joined his father on the roof of his office block in Szechwan Road and helped him to set fire to the crates of records which the Chinese clerks brought up in the elevator. The trail of charred paper lifted across the Bund and mingled with the smoke from the impatient funnels of the last steamers to leave Shanghai. (…) Fires rose from the roofs of the office buildings in the financial district, watched through field-glasses by the Japanese officers standing on their concrete blockhouses across the river at Pootung. It was not the anger of the Japanese that most disturbed Jim, but their patience.
As soon as they reached the house in Amherst Avenue he ran upstairs to change.

Annotations: the commentator's voice: in the novel, the choir practice is followed by a newsreel about the current state of the war – **Mao Tse-Tung:** Chinese communist (1893-1976), after 1949 first leader of *The People's Republic of China*; **tall tale**: exaggerated story; **amah:** Chinese maid employed in household work and childcare; **eight-gun fighter:** military aircraft; **war**: World War II

(1939-45) - **Chiang Kai-Shek:** Chinese military leader and General[issimo] (1887-1975) – **Bund:** waterfront of Shanghai

Assignments:

1. Outline both the situation described in this extract from the novel *The Empire in the Sun* and Jim's feelings.

2. Analyse the film description of Jim's life in Shanghai paying special attention to both the changes made in the adaptation of the novel and to the film language.

3. Discuss the validity of his father's statements in the film extract that "The harder I work the luckier we get" and "we're luckier than most", and include your knowledge of the British society shown in R. Prawer Jhabvala's *Heat and Dust*.
   What is your personal assessment of Jim's father's attitude ?

Hilfsmittel: Je nach den unterrichtlichen Voraussetzungen ein einsprachiges Wörterbuch bzw. ein ein- und zweisprachiges Wörterbuch.

Unterrichtliche Voraussetzungen

In der Qualifikationsphase sind Spielfilme in inhaltlicher und medienkritischer Anbindung mehrfach Gegenstand der Unterrichtsarbeit gewesen. Dabei wurden grundlegende mediale Eigenschaften (Rezipientensteuerung durch *casting*, Soundtrack und Kameraarbeit) fortlaufend ergänzt durch Aspekte wie Bildkomposition, Schnitttechnik und Filmstruktur. Inhaltlich sind in einer Kurssequenz *Commonwealth and Decolonization* britische kulturelle und politische Einflüsse im ehemaligen Commonwealth und deren Auswirkungen untersucht worden, vor allem in Ost- und Südostasien. Den Schülern ist der Sonderstatus von Gebieten wie Hongkong, Singapur und Shanghai bekannt. Als Langtext wurde der im Indien der Kolonialzeit und der nachfolgenden Unabhängigkeit (Zwanziger und Siebziger Jahre) angesiedelte Roman *Heat and Dust* von Ruth Prawer Jhabvala (1989) behandelt.
Auf der Grundlage der Kompetenzstufe C 1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens wird vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler filmanalytische Begriffe beherrschen, die es ihnen ermöglichen, Filmszenen zu analysieren sowie wesentliche Faktoren der Filmproduktion und –rezeption angemessen darzustellen. Ihnen sind die sprachlichen Mittel vertraut, die sie zur Beschreibung und Analyse von Handlungen, Einstellungen und Verhaltensweisen benötigen. Ferner sind sie in der Lage, kohärente Texte in schulgebundenen Textformaten (z.B. Stellungnahme) zu verfassen. Für die Erarbeitung des Romanauszugs werden eine zielgerichtete Informationsentnahme sowie die Arbeitstechnik des Markierens vorausgesetzt. Das Verstehen und Analysieren der Filmszene verlangt vor allem *note taking* zur Handlung und das Festhalten der Struktur der Filmszene.

Erwartungshorizont

Als Ausgangstexte werden ein literarischer Text sowie ein Filmausschnitt vorgelegt. Die drei Teilaufgaben verlangen die Verständnissicherung, die Textanalyse sowie eine persönliche Stellungnahme.

1. Erwartungshorizont für die Notenstufe gut
Eine Klausur ist gut, wenn in den drei Anforderungsbereichen sowie bezogen auf die Sprache des Zieltextes und die Darstellungsleistung folgende inhaltliche und sprachliche Leistungen erbracht werden:

Anforderungsbereich I – Textverstehen
Bezogen auf den Romanauszug wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die folgenden Informationen wiedergeben:
- Jim vividly remembers the newsreel presentation about the war and the situation of the encircled city.
- Yang, the driver, has to push his way through the crowded streets of Shanghai, using the horn and his whip to fight off beggars. His behaviour towards Jim is different today in that he neither tells stories as usual nor lets Jamie sit up front.
- Jim remembers helping his father destroy documents at his office.

Anforderungsbereich II – Analyse
Die Filmanalyse bezieht sich auf die Adaption des Romantexts und den Einsatz filmischer Mittel, hier besonders in der Bildersprache und der Verschränkung von Bild und Ton. Die Erwartungen an die Analyse beziehen sich auf folgende Punkte:
- Jim's family lives in great luxury with a number of Chinese servants, while outside the residence the natives live in poverty and misery.
- The film version presents an extremely peaceful, almost idyllic life. Only a few details hint at the dangers surrounding the family (burning toy plane, military planes flying by, father-son dialogue about the potential winners of the war). Therefore, several elements from the novel have not been admitted to the film script: Jim's reflections about the future of the city, the young beggar who is whipped to the ground by Yang (in the film he is later clubbed to the ground by a policeman).
- E.g. the expensive furniture is shown in great detail, and the swimming pool as well as the stately house are shown in carefully balanced shots while Jim talks to his father about being "lucky ... having everything".
- The film shows that to Jim, on the one hand, the war is a great game (burning toy plane that the servant – the amah – picks up for him and disposes of later). On the other hand, it is more and more real, as he watches his worried father during the radio news or while destroying secret or dangerous documents.
- Jim's memory of helping his father burn documents on his office roof in the city while assisted by clerks is transformed into an intimate and reduced version in that Jim secretly watches him burn them in their own fireplace.
- In the film the situation of the British family and the native population is expressed and supported in a number of impressive shots that the students might refer to, e.g.:
  Jim is usually shown behind glass windows (e.g. in the back seat of the car with Yang and amah in front, with servants awaiting him in front of the house or with the old beggar on the pavement).
  His soprano solo overlaps with the picture of the car's long bonnet moving along the quiet street.

Anforderungsbereich III – Wertung (Stellungnahme)
Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler
- herausarbeiten, wie der Vater Lebensweise und Wohlstand seiner Familie auf eigene Tatkraft zurückführt und sich ihres privilegierten Status durchaus bewusst ist,
- dies kritisch hinterfragen und dazu ihre Kenntnisse über britische Führungsschichten in Sondergebieten (wie Schanghai) und ehemaligen oder aktuellen Kolonien des Empire heranziehen,
- dabei erläuternd Beispiele aus dem Leben von Offiziersfamilien im kolonialen Indien mit ihrem Ehren- und Moralkodex und der starken Zurückhaltung gegenüber der einheimischen Bevölkerung heranziehen und
- zu einem eigenen Urteil über die Angemessenheit seiner Auffassung gelangen und dieses begründet entfalten. Dabei werden viele Schülerkommentare eine kritische Position einnehmen (z.B.: herrschende Schicht, die eigene Werte importiert, ihren Sonderstatus aber der Arbeit der einheimischen Bevölkerung verdankt und nur zu ihren Lasten ausleben kann), eine andere Position ist aber durchaus denkbar.

Sprache des Zieltextes und Darstellungsleistung
Die schulgebundenen Textformate werden zutreffend realisiert. Die sprachliche Darstellung ist variabel im Ausdruck, klar und weitgehend korrekt. Die Schülerinnen und Schüler streben eine anspruchsvolle und differenzierte Darstellung an, bei der kaum gegen fundamentale sprachliche Normen verstoßen wird. Fachsprachliche Begriffe werden funktional zutreffend verwendet. Die Stellungnahme ist kritisch und argumentativ schlüssig.

2. Erwartungshorizont für die Notenstufe ausreichend
Eine Klausur ist ausreichend, wenn in den drei Anforderungsbereichen sowie bezogen auf die Sprache des Zieltextes und die Darstellungsleistung die folgenden inhaltlichen und sprachlichen Leistungen erbracht werden:

Anforderungsbereich I – Textverstehen
Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Aspekte wiedergeben, insbesondere:
- Yang, the chauffeur, is surprisingly silent and has to fight off people and cars in the street,
- Jim is aware of the war situation around Shanghai and seen in the newsreel,
- Jim remembers helping his father.

Anforderungsbereich II – Analyse
Grundlegend ist, dass der Kontrast zwischen dem luxuriösen, abgeschotteten Leben der Familie einerseits und der unsicheren politischen Situation sowie der Situation der einheimischen Bevöl-

kerung andererseits erfasst wird. Dabei müssen einige Unterschiede zwischen Film und Romantext sowie filmtechnische Mittel in ihrer Funktion erkannt werden (z.B. Wechsel zwischen *full shots* und *close-ups*, *overlap* von Bild und Ton, durch Glasscheiben visualisierte Distanz Jims zur einheimischen Bevölkerung).

Anforderungsbereich III – Wertung (Stellungnahme)
Die Schülerinnen und Schüler sollten zumindest betonen, dass der Vater den Wohlstand der Familie auf eigene Tatkraft zurückführt, und dieses mit einem inhaltlichen Beispiel aus dem Roman *Heat and Dust* verknüpfen. Sie sollten in diesem Zusammenhang unterschiedliche Auffassungen von Glück ("luck") ansatzweise hinterfragen.

Sprache des Zieltextes und Darstellungsleistung
Die schulgebundene Textform wird im wesentlichen verwirklicht. Das Ausdrucksvermögen ist angemessen, wenn auch nicht sehr differenziert oder variabel. Sprachliche Mängel sind nicht so gravierend, dass das Textverständnis beeinträchtigt wird.

Filmdialog zwischen Vater und Sohn im Garten:

Son: Which side do you think is going to win the war, Father?
Father: Ours of course.
Son: Oh that one. [?]
Father: Oh child, it isn't our war.
Son: We're awfully lucky, aren't we? Living here and having everything.
Amah [picking up burning toy plane and taking it away]: Naughty, naughty!
Father: The funny thing is – the harder I work the luckier we get.
Son: I meant – lucky? Luckier than him? [i.e. the beggar who can be heard banging his tin on the pavement outside the garden walls]
Father: Yes, we're luckier than most. He is luckier than some. – [Aiming at golf ball] Mind out the way. A chip across the water!
Son: The Japanese will win. They've got better planes than the Chinese – and braver pilots. I'm thinking of joining the Japanese Air Force actually.
Father: Safe, Jamie!!

3. Aufgabenbeispiel für die kombinierte Aufgabe
3.1 Aufgabenteil: Textaufgabe
3.1.1 Aufgabenbeispiel für den Grundkurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Textaufgabe

Film: **STAND BY ME**[3]
Director: Rob Reiner
1986, 85 min.

Unterrichtliche Voraussetzungen
- Young people/initiation
- Film analysis
- characterisation

Hinweis: der gewählte Filmausschnitt konzentriert sich zunächst stark auf filmische Mittel. Sprachliche Aspekte gelangen erst gegen Ende des Ausschnittes in den Mittelpunkt. Den Prüflingen soll so die Möglichkeit gegeben werden, sich in der Prüfungssituation auf den Film einstellen zu können.

Excerpt: (wird den Prüflingen nicht vorgelegt)
Fundstelle: nach etwa 35 Minuten. Länge des Ausschnitts: 5 Min.40.

The four boys are walking along the railroad track. They reach a bridge. After a short discussion, in which one of them points out the dangers involved, one boy persuades them to risk walking across. He argues that this is a tremendous shortcut. Half way across the bridge, a train approaches, and the boys have to run ac-

[3] Bezugsquelle: FWU – Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Geiselgasteig, Bavariafilmplatz 3, 82031 Grünwald, Telefon 089/6497-1, FAX 089/6497-240; zentrale Sammelnummer für den Vertrieb: 089/6497-444

ross as quickly as possible. Two of them only just make it. In the evening, they are sitting around a campfire, talking about their day, trying to behave in a very grown-up way.

Transcription (about 380 words)

Vern: Any of you guys know when the next train is due?
Chris: We could go down to the Route 136 Bridge.
Teddy: What? Are you crazy? That's five miles down the river. You walk five miles down the river, you gotta walk five miles back. That could take till dark. We go across here and we can get to the same place in ten minutes.
Vern: Yeah - but if a train comes? There's nowhere else to go!
Teddy: No there isn't. You just jump!
Chris: Teddy, it's a hundred feet!
Vern: Yeah, Teddy!
Teddy: Look, you guys can go round if you want to. I'm crossing here, and while you guys are dragging your candy asses halfway across the state and back, I'll be waiting for you on the other side, relaxing with my thoughts.
Geordie: Do you use your left or your right hand for that?
Teddy: You wish!

Vern: I lost the comb.
Geordie: Forget it, Vern.

Geordie: Train.....!!!!!!!!!
Vern: Oh shit
Geordie: Move it, Vern, move it!
Get up, move it!

Run faster, faster.....

Move your ass, Vern
Come on, boys
Go, go.....

Chris: Hey - at least now we know when the next train was due!

Teddy: Man, that was the all time train dodge – too cool.
Vern, you were so scared, you looked like that fat guy ..... when he saw the mummy!
Vern: I wasn't that scared!
All: Vern!
Vern: Really, I wasn't, sincerely!
Geordie: OK, then you won't mind if we check the seat of your jokeys for hirsute squirts.
Vern: Oh screw!

Chris: Vern, you'd better turn these over!
Vern: This is the way I like to do it!
Chris: Fine!
Vern: Oh man, you got any more of these, Geordie?
Geordie: Sorry Vern.
Vern: It's not funny – what am I supposed to eat?
Teddy: Why don't you (cook?) your dick?
Chris: Would be a small meal.

Vern: Haha, screw you guys, I got it!

Vern: Nothing like a smoke after a meal!
Teddy: Yeah, I cherish these moments.

Teddy: What – what did I say?

Chris: Hey, Geordie, why don't you tell us a story?
Geordie: Oh, I don't know.
Chris: Oh, come on.
Vern: Yeah, come on, Geordie!
But none of your horror stories, ok? I don't want to hear no horror stories – I'm not up for that man.

Teddy: Why don't you tell us one about Sergeant Jo and his battling leathernecks?

Geordie: Well - the one I've been thinking about is kind of different.....

Information für die Prüflinge:

In a small Oregon town, four young friends (Chris, Geordie, Teddy and Vern) set out in search of a missing teenager's body. On their way, they experience many small and some big adventures. The scene you are going to see happens while they are walking through the woods.

Zulässige Hilfsmittel:
Einsprachiges Wörterbuch

Assignments:

1. Sum up the passage you have just seen.
2. Analyse the various film techniques employed in this excerpt.
   Concentrate on two aspects:
   - how is tension created?
   - what means does the director employ to make us feel the highth of the bridge?
3. How are the boys characterised in this excerpt?
   In your answer, refer to the way they speak and what they say.

Erwartungshorizont:

Für eine gute Leistung wird erwartet:
Unterstreichungen: Minimalnennungen für eine ausreichende Leistung

1. The four boys are walking along the railroad track. They reach a bridge that is over a hundred feet high. After a short discussion, in which Vern points out the dangers involved, (Teddy) one boy persuades them to risk walking across. He argues that this is a tremendous shortcut. In the end, the other boys join him. Geordie keeps turning round to see whether there's a train. Vern is so scared that he is crawling across. He is very slow and loses his comb. Half way across the bridge, a train approaches, and the boys have to run for their lives. Two of them (Geordie and Vern) only just make it. In the evening, they are sitting around a campfire, talking about their day, teasing Vern and trying to behave in a very grown-up way.
   136 words (Bereich I)

2. Für eine gute Leistung sollen mindestens 20 dieser oder weiterer Aspekte genannt werden:
   Für eine ausreichende Leistung: mindestens 10
   Anforderungsbereiche in Klammer

   - very little spoken language (I)
   - very slow scenes (boy crawling across), then very fast and hectic action, then slowness (moon, campfire) (I, II)
   - Silence vs. noise (slow crawling across, you can hear the wind, the birds etc., then the "monster" of the train, the train whistle, the screeching of the brakes and the screams of the boys) (I)
   - foreshadowing of train approaching (when's the next train due, Geordie keeps looking back, touches the rails) (I, II)
   - Climax of tension: Geordie turns round, realizes the train approaches, shouts "Train" (slow motion!) (I)
   - train can be heard before he sees it; smoke of the train is visible above the trees, too. (I, II)
   - Comic relief ("at least now we know when the next train was due") (II, III)
   - happy music: the horror is over, transition to next scene
   - Camera techniques and angles: (I and II)
     - Close-up of boys one by one
     - Wind in their hair
     - Zooming in on their feet; you can see the river below
     - static shot/full shot of the bridge
     - Comb falling down
     - close-up of boy's scared face: extreme close-up, slow motion
     - overhead or high-angle shot: bridge as seen by a bird, unsteady camera, wind & bird noises

- below or low-angle shot: bridge as seen from underneath, from the river
- camera zooming in and zooming out
- shots from both ends of the bridge to underline the distance
- tracking shots train and running boys, then full shot of boys, then close-up on their feet
- slow action and very slow/long shots
- fast action & frequent cuts/changes of perspective
- boys feet running across
- point-of-view shots: seen through the boys' eyes (comb falling, train approaching, moving feet)
- background noises from natural to 'mechanical'/'artificial' to natural (crickets)
- dark figures of boys against golden sunlight after the train-incident
- campfire: extreme close-ups, light from campfire only, fade in/out and quasi-superimposition (smoking-scene)

▪ heighth of the bridge: (v.a. II)
- "it's a hundred feet" – discussion
- Vern is crawling
- Teddy and Chris walk unsteadily
- comb falling down
- boys looking down at the river
- below and above-shots of the bridge
- full shots & long shots of the bridge

3. Für eine gute Leistung werden z.B. nachfolgende Ausführungen erwartet:
Unterstreichungen: Minimalnennungen für eine ausreichende Leistung (05 NP)
Anforderungsbereiche II, III

The boys are characterised by their looks, the clothes they wear, by their actions and of course their words. We learn a lot about them from how they treat each other and from the way they interact.
Vern and Teddy are the ones who talk most. But this is where the similarities end. Whereas Vern is always afraid and is laughed at by the others, Teddy is trying to be very brave and cool. He persuades them to cross the bridge without really thinking about the consequences. He likes risks and adventures and seems interested in horror-stories or horror-movies. He is also very enthusiastic about things and when he smokes we feel that he cannot (or doesn't want to) quite differentiate between the real world and the world of advertisement. He wears huge glasses that don't really go with his personality. Vern is a little clumsy – he loses things, he drops his food etc. It's nice that he can manage to get his food out of the fire in the end, otherwise he would be the prototype of a kid born to lose – he is fat, not very sporty, and the others laugh about his non-existent "manhood".
Chris and Geordie are very quiet in this scene. Geordie looks extremely fragile, pale and thin compared to the other children. Due to his large dark eyes he also looks the most sensitive and vulnerable. When he speaks, he is very clever with words and manages to shut his friends up – even a big-mouth like Teddy. He knows how to ridicule them and shows both Vern and Teddy that he doesn't like their boasting. When they ask him to tell a story, Geordie is reluctant at first, but then he agrees. However, he is independent enough to tell his own story, and doesn't listen to his friends' suggestions. Geordie is yet another prototype, he's the sensitive artist who can tell great stories but otherwise doesn't say too much. He spends most of his time observing the others. Compared to Vern, Geordie is also cautious, but when the train approaches he doesn't just run away but manages to save his friend even though he is risking his own life. Geordie is "the brain" – nobody laughs about him in this scene, and it's hard to imagine a scene where he would be laughed at.
Chris comes across as the most mature, most grown-up boy of the group. He doesn't say a lot, but there are a number of occasions where he tries to make suggestions or helps the others. He never boasts or brags, and he's not pretending to be cool, either. Chris seems to enjoy Geordie's stories, perhaps he even admires Geordie's talent. When he advises Vern to turn his food over, he accepts the other boy's view ("Fine"!). Chris also seems to get on with all the other boys and is the one who holds the group together. He seems to have a feel for situations and can crack a joke ("At least now we know ...") or lead on to another topic. Although he is not as loud as Teddy, he seems in command, he's the boss.

3.1.2 Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Textaufgabe

Textvorlage: Howard Jacobsen, In The Land of Oz, Harmondsworth 1988, Penguin Books, pp. 300 ff. 720 words.

Thema: The Aborigines

Unterrichtliche Voraussetzungen: Semesterthema: Australia.
Behandelt wurde die historische Entwicklung Australiens seit der Kolonisierung und politische, soziale und wirtschaftliche Aspekte des heutigen Australien. Als Einstieg wurden aktuelle Texte z. B. aus Time Magazine gelesen. Einzelne Themen wurden dann von den Schülerinnen und Schülern in Gruppen eigenständig erarbeitet und präsentiert (Quellen: Encyclopaedia Britannica und Texte aus dem Internet). Den Schwerpunkt bildete die gemeinsame Erarbeitung von Bruce Chatwin's Songlines. Darüber hinaus wurden einige Filme bzw. Filmauszüge über die Vergangenheit und zur gegenwärtigen Situation in Australien analysiert (z. B. Gallipoli: Picnic on Valentine's Day; Priscilla: Queen of the Dessert).

Arbeitszeit: 4 Stunden

The author of this passage, Howard Jacobsen, and his wife are an American couple travelling in Australia. They make up a party of seven on a sightseeing tour of Aborigine painting at Noorlangie Rock. The other members of the party, two couples and the guide, Tom, are Australian.

" A lot of people say the Aborigine is not a farmer. This is bullshit. The Aborigine farmed nature as nature should be farmed. He killed only for what he needed. If he had to take a kangaroo, he took the old one. The young were the guarantee of the future. The Aborigine understood regeneration. He took what was necessary for his immediate survival – no more. And he knew the fluctuations of the seasons. For the Europeans there are only two seasons in the Top End, the Wet and the Dry. The Aborigines recognized six.[...] So don't tell me the Aborigine was a dill".
Any university ecologist or safe city green might have said this, of course, miles from where it mattered or would be likely to be contradicted. But Tom tended his little clearing of reason in the very thick of negrophobia. The people who told him the aborigines were dills - and that would have been the kindest thing they called them – were his own neighbors, maybe his own friends.
" What's a dill?" Hazel asked.
" A dill's a fool", Brian explained.
" Once he's in the country," Tom went on, " once he's out here, the Aborigine is a beautiful person." (I remember wincing at "beautiful person", I don't mind it now. You have to take in the context of all the northern ranting about coons.)
" It's in the town when he's drunk that I have no time for him. But I've no time for the white man when he's drunk, either."
The foursome from Perth, John and Marian, Jane and Brian, wished to concur in this. Yes, yes, indubitably, out here, in the wild, as it were, the Aborigines were 'fine people'. But they were just out for trouble and hand-outs in Perth. The half-caste educated men were the worst. Trying to cash in on land rights and what have you. They would even come up her sometimes, just to stir it.
" If they're given a house, they ruin it," John explained to me." They're instantly joined by fifty of their relations from miles around."
" They're in limbo," Marion said.
" They won't work, " John said. [...]
I'd noticed that Tom seemed to know everyone here, and I asked him if he was accepted as a friend. He was leaning back in his chair, wholly relaxed, his legs extended, the sun catching the gold chain around his neck. He looked a cross between a buccaneer, an anthropologist and a male model.
" I've been coming here for about fifteen years, " he said. " Two or three times a week when I can get through. And I think they're beginning to trust me. But you have to take it very slowly. They are very patient people, but if you let them down, they never forgive you. One mistake and that's that. They can be very unforgiving, even amongst themselves. Don't forget that they used ostracization as a weapon, as a punishment. To be excluded from the safety of the tribe meant that you were without food or water. In three days you'd be dead. Then the white man came along and the ostracized Aborigine would go to him for help, ending up in a kind of limbo, depending on a white society he didn't like, and abandoned by his own.
Many found themselves in limbo this way. Many still do. It's just one more way in which whites altered the balance of the blackfellers' justice.
There was nothing unfamiliar about the idea of social exclusion as punishment – incarceration is just another version of the same. But I saw it as having a peculiarly potent significance for Australia, where even today whites view non-acceptance by the pack with terror. What more melancholy sight is there, in this vast, sad country, than a solitary drinker? Listening to Tom, I was struck, as I

was to go on being struck, by how many of the deepest anxieties of black culture had seeped silently into the white.

Assignments

Comprehension

1. What information do the Americans get about the Aborigines from Tom and from the two Australian couples?

Analysis

2. Explain the similarities and differences between Jacobson's text and Chatwin's songlines, dealing with both language and content.

Comment (choose one)

3. Comment on Tom's and the other Australians' attitudes towards the Aborigines.

4. Assess the influence of the Aborigines on the White Australians' way of life, their thinking and their psyche.

Inhaltliche Anforderungen

Die für eine ausreichende Leistung notwendigen Punkte sind unterstrichen.

Assignment 1.

Tom the guide gives the following information.
Aborigines traditionally do not exploit nature, they take only what they need. Their knowledge of the environment is superior to that of the whites. Aborigines in the country are " beautiful people". Only in the towns do Aborigines get drunk (and appear ugly). They are patient people and it takes a long time for white men to win their confidence; once you are accepted you will never be forgiven if you let them down in any way.

The Australian couples give the following information.

Although Aborigines in the wild are "fine people", in the towns they are trouble-makers, out to get money from the government . The worst ones are the half-caste educated ones who try to cause trouble over land rights and incite the Aborigines on the reservation. They refuse to work and, if given a house, share it with 50 relatives and ruin it. They live without a purpose or aim in life.

Assignment 2

Tom expresses a much more positive attitude towards the Aborigines than the two couples from Perth. Clearly he has built up a relationship to the Aborigines on the reservation during the fifteen years that he has been coming here. He is quick to point out that Aborigines are not stupid and stresses the ecological superiority of the Aborigines over the white farmers. He infers that it is due to the interference of the Whites that the Aborigines have turned into drunken layabouts in the towns and appear to have no real purpose in life. He does not excuse this drunkenness, but points out that drunken whites are equally loathsome.

The two couples comment on the Aborigines in a way that certainly appears to be prejudiced. They see them as the trouble-makers and scroungers of society and thus as a burden to the state. This is probably the first time they have seen Aborigines "in the wild", albeit a reservation, and their attitude towards the Aborigines is probably based solely on their experience of them in Perth. Nevertheless the students may come to the conclusion that the couples' assessment is not unrealistic, since few present-day Aborigines may be willing or able to survive as their ancestors did.

The author, Howard Jacobsen, clearly shows more sympathy towards Tom and his opinion of the Aborigines. He explains to the reader that Tom is surrounded by strong racial prejudice, implying that he is very courageous to stand up for his convictions. On the whole he paints a detailed and sympathetic portrait of Tom, underlining the fact that he approves of him and his

opinions. He does not disapprove directly of the couples' views, but recounts them in such an ironical way, that his own views become obvious by implication.

Assignment 3

The students are expected to produced a well-structured and coherent comparison of the two authors based on their reading of the text and Chatwin's Songlines.. They will probably come to the conclusion that there are very few similarities, a basically positive attitude towards the Aborigines being the most important one. In this short extract it is not possible to come to a definitive assessment of Jacobsen's attitude towards the Aborigines but they should be specific about Chatwin. Chatwin's book is based on a philosophical and anthropological approach to an understanding of the Aborigines, whose behaviour and customs are seen by him as a possible frame of reference for prehistoric man. Jacobsen's views on the Aborigines (at least in this passage) appear to be based on what he has been told by experts such as Tom. Certainly he favours Tom's opinions rather than those of the other Australians in the party.
Not only Chatwin's attitude towards the Aborigines but also his perspective is far more detached than Jacobsen's. Chatwin is the classic observer, straightforward and factual, whereas Jacobsen is more emotional in this passage.
Chatwin's language reflects this detachment. He uses a simpler style to express profound ideas. Jacobsen's style is idiosyncratic, he uses many complex words and expressions. Jacobsen quotes, where Chatwin sifts and chooses, consciously constructing and contrasting, whereas Jacobsen is more of a raconteur, anecdotal, entertaining, the story-teller back from strange places.

Assignment 4

The students are expected to discuss the question on the basis of their reading and film analysis (possibly also their own experiences) on the subject of the White Australian relationship to the Aborigines. They should refer to the last paragraph of the text, in which the author compares the white Australian fear of not being accepted as one of the Pack (social exclusion) with the Aborigine punishment in the form of ostracization. There are a number of other influences which could be mentioned in such an assessment.
1) the habit of migration (walkabout), 2) living in and for the present, 3) distrust of strangers but at the same time 4) an innate sense of hospitality 5) male bonding, 6) the oppression and physical abuse of females, and 7) a preference for outdoor life are further possible issues. The aspects mentioned by the students will of course vary but they should refer to at least two specific points and illustrate them. The answer must be coherent and well-structured and the students' point of view should be made clear.

Sprachliche Anforderungen

Angestrebt wird eine sprachliche Leistung in der Bandbreite B2-C1 der Gemeinsamen Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen. Der Prüfling stellt sein Leseverstehen und seine schriftliche Darstellungsfähigkeit unter Beweis.

Eine gute Leistung

Der Prüfling zeigt in seiner Darstellung, dass er in der Lage ist, den vorgelegten Text auch in Detail zu erfassen. Die geforderten Textsorten (z.B. Stellungnahme) werden zutreffend realisiert. Seine sprachliche Darstellung ist klar, variabel im Ausdruck und weitgehend korrekt. Sein Wortschatz ist differenziert und angemessen. Der Prüfling stellt Zusammenhänge deutlich und treffend dar. Formalsprachliche Verstöße beeinträchtigen die Verständlichkeit des Textes nicht.

Eine ausreichende Leistung

Der Prüfling zeigt in seiner Darstellung, dass er in der Lage ist, den vorgelegten Text zu erfassen. Die geforderten Textsorten (z.B. Stellungnahme) werden in Grundzügen realisiert. Sein Ausdrucksvermögen ist der Thematik angemessen, wenn auch nicht sehr differenziert oder variabel. Formalsprachliche Verstöße beeinträchtigen die Verständlichkeit der Texte nur geringfügig.

3.2 Aufgabenteil: Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz
3.2.1 Aufgabenbeispiel für den Grundkurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz (Partnerprüfung)

Beispiel für eine Partnerprüfung: Rollenspiel

Teilnehmer: 2 Prüflinge, mindestens 2 Lehrkräfte; wünschenswert sind 3 Lehrkräfte

Unterrichtliche Voraussetzungen: Einübung von Rollenspielen, insbesondere zu „Verhandlungssituationen“

Vorbereitungszeit: 15 Minuten

Hilfsmittel: keine

Prüfungszeit: ca. 15 Minuten

Ablauf der Prüfung:

Die Prüflinge bereiten sich getrennt vor. Sie erhalten zu Beginn der Vorbereitungszeit beide Rollenkarten mit Angaben zur Situation und zur jeweiligen fiktiven Rolle. Die Rolle, die vom Prüfling übernommen werden soll, ist entsprechend gekennzeichnet. Die Ausgestaltung und das Interaktionsergebnis werden offen gehalten.
Während der Prüfung agieren die Prüflinge möglichst frei. Sollte der Dialog ins Stocken geraten, kann der Prüfer ggf. steuernd oder helfend eingreifen.

Vorlagen:

Role Play: Applying for a job

Roles: manager of Handyman’s Book Ltd. (candidate A)
applicant (candidate B)

Role card A:

- You are a 50-year-old manager of Handyman’s Books Ltd., a big publishing company for text books for schools, who is interviewing candidates for the post of sales manager.
- You want someone in his or her mid-thirties, enthusiastic, with a degree and work experience (preferably in the field of education).
- You have a tendency to talk about your own past.
- Throughout the interview you are firm though encouraging.
- Note that you will not take anyone with less than 5 years‘ experience.

Role card B:

- You are 28, single.
- You have read the following advertisement and have applied for the job:
  „Handyman’s Books Ltd. We are looking for an enthusiastic sales manager in his or her mid-thirties to control a busy and expanding department.“
- You have a university degree in education, but have not worked as a teacher. You have
- been employed for 1 year as managerial assistant at W. H. Smith.
- You want a change and are keen on the job.
- You are relaxed but want to give an impression of zeal and reliability.

Assignments:

The manager of Handyman’s Books Ltd. and the applicant have a meeting for the job interview in the manager’s office.
Assume the role indicated on your role card and act the situation as convincingly as possibly.
Keep in mind that you are negotiating over the post of sales manager from different positions.

Anforderungen:

- situations- und rollenadäquates sprachliches und außersprachliches Verhalten,
- Erreichen eines Gesprächsziels bzw. Aushandeln eines Interaktionsergebnisses unter Einsatz sprachlicher und außersprachlicher Strategien zur Durchsetzung von Zielen,
- Fähigkeit, ein Gespräch zu initiieren und in zu Gang halten, ein Thema weiterzuentwickeln und dabei flexibel und spontan auf den Gesprächspartner einzugehen bzw. auf dessen Äußerungen zu reagieren,

- Sprachliche Ausdrucksfähigkeit: sich vorstellen, persönliche Kompetenzen, ggf. Neigungen/Vorlieben erfragen bzw. darstellen; Meinungen/Haltungen ausdrücken, begründen und rechtfertigen bzw. in Frage stellen; Positionen vergleichen und bewerten.

Bewertungskriterien:
- situationsadäquates Verhalten (sprachlich und außersprachlich),
- Ausgestaltung der Rolle,
- Interaktive Kommunikationsfähigkeit (Verstehen sprachlicher Äußerungen, sprachliche Reaktion auf Äußerungen des Partners); Diskursfähigkeit (Diskussionsverhalten, Eingehen auf den Gesprächspartner, Aufrechterhaltung und Fortführung des Gesprächs),
- Kommunikative Wirksamkeit bzw. Erreichen der Mitteilungsabsicht; Beitrag zum Interaktionsergebnis des Rollenspiels,
- (Gesprächs-)Strategische Kompetenz: Einsatz von Gesprächsstrategien, z. B. *compensation strategies (paraphrasing, reformulating), turntaking strategies (intervening, gaining time, taking control), cooperating strategies (giving and inviting feedback), persuasion strategies,*
- Aussprache,
- Grammatik, Lexik, Idiomatik: Korrektheit und Bandbreite sprachlicher Mittel; Flexibilität im Einsatz der sprachlichen Mittel; Flüssigkeit und Gewandtheit im Ausdruck (Ausdrucksfähigkeit).

Erwartungshorizont für eine gute Leistung

Die übernommene Rolle wird auch im Detail inhaltlich und sprachlich überzeugend ausgestaltet, wobei sich der Prüfling durchweg situationsangemessen verhält. Er arbeitet die eigene Position klar heraus und bringt Meinungen und Standpunkte rollenkonform ein. Dabei geht er deutlich über die in der *role card* enthaltenen Informationen hinaus. Der Prüfling stellt seine Interaktions- und Diskursfähigkeit überzeugend unter Beweis, indem er spontan und flexibel auf die Äußerungen des Gesprächspartners reagiert und die Kommunikation durch eigene Impulse bereichert. Zur Durchsetzung der eigenen Ziele ergreift er die Initiative und setzt Gesprächsstrategien zielorientiert und flexibel ein. Gleichzeitig agiert er offen genug, um ein gemeinsames Interaktionsergebnis zu ermöglichen.

z. B.: Der Manager initiiert das Gespräch; er stellt die aus seiner Sicht vom Bewerber erwarteten Kompetenzen klar heraus und legt die Diskrepanzen in der Vita des Bewerbers offen; er fordert (direkt oder indirekt) den Bewerber zur Darlegung bzw. Begründung seiner Eignung heraus. Dabei kommen insbesondere sog. *turntaking strategies (intervening, taking control*) zum Einsatz.
Der Bewerber muss auf die Impulse des Managers flexibel reagieren, das Gespräch aufrecht erhalten bzw. fortsetzen; er muss den Manager von seiner Eignung überzeugen, obwohl seine Biographie und sein beruflicher Werdegang nicht vollständig den in der Stellenanzeige genannten Anforderungen entspricht (Einsatz von *persuasion strategies*).

Der Prüfling ist in der Lage, sich spontan mit Hilfe eines differenzierten Wortschatzes und ohne grobe sprachliche Verstöße flüssig zu äußern. Er zeigt Flexibilität beim Einsatz sprachlicher Mittel und Gewandtheit im Ausdruck.

Erwartungshorizont für eine ausreichende Leistung

Die übernommene Rolle wird inhaltlich und sprachlich in den Grundzügen ausgestaltet, wobei sich der Prüfling insgesamt situationsangemessen verhält. Standpunkte, Einwände und Erwiderungen werden nachvollziehbar vorgebracht. Bei der Herausarbeitung der eigenen Position geht der Prüfling jedoch nur wenig über die Vorgaben der *role card* hinaus. Dadurch bleibt die Rolle im Rahmen der Interaktion relativ statisch. Der Prüfling geht auf die Äußerungen des Gesprächspartners ein, bereichert die Kommunikation jedoch nur gelegentlich durch eigene Impulse, wodurch der Diskurs stellenweise ins Stocken gerät. Gesprächsstrategien werden eingesetzt, tragen jedoch nicht immer erfolgreich zu einem Interaktionsergebnis bei. Im Verlauf des Gesprächs hat sich der Prüfling um eine Fortsetzung der Interaktion bemüht.

z. B.: Der Manager initiiert das Gespräch; er trägt die Anforderungen an den Bewerber vor, wie sie in der *role card* vorgegeben sind. Auf Erwiderungen und Einwürfe des Bewerbers reagiert teilweise nicht flexibel genug, um zu einem gemeinsamen Interaktionsergebnis zu gelangen; gelegentlich wiederholt er Formulierungen. Eigene Impulse werden nicht häufig genug eingebracht, um zur Weiterentwicklung des Gesprächs beizutragen.
Der Bewerber reagiert auf die Impulse des Managers und bemüht sich, das Gespräch fortzusetzen. Seine Erwiderungen, insbesondere bei der Darlegung seiner Eignung, sind jedoch häufig nicht überzeugend genug, um das Interaktionsergebnis in seinem Sinne zu beeinflussen.

Der Prüfling ist in der Lage, sich verständlich und im Allgemeinen zusammenhängend mit Hilfe eines nicht sehr differenzierten Wortschatzes und ohne Häufung grober sprachlicher Verstöße zu äußern.

3.2.2 Aufgabenbeispiel für den Grundkurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz (Gruppenprüfung)

Textvorlagen:

1. Arranged marriages - excerpt from Hanif Kureishi's novel *The Buddha of Suburbia (pp.59-60)* London, 1990
2. Racism at school - excerpt from Hanif Kureishi's novel *The Black Album (pp. 72-3)* London, 1995
3. Being British - excerpt from Shyama Perera's novel *Haven't Stopped Dancing Yet(pp.117-8)* London, 1999

Sozialform: Gruppenprüfung mit 3 Teilnehmern - Talkshow. Die Rolle des Moderators wird vom Prüfer übernommen.

Thema: Generation conflicts in Asian families in Great Britain.

Unterrichtliche Vorrausetzungen:

Einheit zum Thema: Asians in Great Britain.

- Literarische Werke bzw. Texte, z.B. von Kureishi, Meera Syal, Shyama Perera etc.,
- Filme wie z.B. East and West, Anita aund Me
- diverse Sachtexte zur Situation von asiatischen Familien in England). Die Sozialform der mündlichen Überprüfung ist den Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht bekannt.

Arbeitszeit: Eine Stunde
Vorbereitungszeit: 30 Minuten
Prüfungszeit: 30 Minuten

Hilfsmittel: Ein- und Zweisprachiges Wörterbuch

Assignment:

You are invited to take part in a talk-show on the following subject :

The clash between cultures – Asian children discuss problems they have with their parents.

The conflict situations are taken from three novels written by Asian writers. In the discussion you should assume the role of the child involved in the conflict.

Text 1: Arranged marriage.

Excerpt from Hanif Kureishi's novel: *The Budhha of Suburbia*.pp. 59-60 (slightly abridged)

The book is written from the point of view of Karim, son of an Indian father and an English mother. In this extract he visits his uncle Anwar whose daughter Jamila is Karim's best friend. Anwar is ill in bed.

'Why didn't you tell me he was sick?' I whispered to Jamila. But I wasn't convinced that he was simply sick, since the pity in her face was overlaid with fury.[...]
'He's not ill,' she said.
'No?' I said, and then, to him, 'Hallo , Uncle Anwar. How are you boss?'
His voice was changed: it was reedy and weak now. 'Take that damn kebab out of my nose,' he said. 'And take that damn girl with you.'

Jamila touched my arm. 'Watch.' She sat down on the edge of the bed and leaned towards him. ' Please, please stop all this.'
'Get lost!' he croaked at her. 'You're not my daughter. I don't know who you are.' [...]
'What's going on here?' I asked her.
'Look at him, Karim, he hasn't eaten or drunk anything for eight days! He'll die, Karim, won't he, if he doesn't eat anything!'
'Yes. You'll cop it, boss, if you don't eat your grub like everyone else.'
'I won't eat. I will die. If Gandhi could shove out the English from India by not eating, I can get my family to obey me by the exactly the same.'
' What do you want her to do?'
'To marry the boy I have selected with my brother.'
'But it's old-fashioned, Uncle, out-of-date,' I explained. 'No one does that kind of thing now. They just marry the person they're into, if they bother to get married at all.'
This homily on contemporary morals didn't exactly blow his mind.
'That is not our way, boy. Our way is firm. She must do what I say or I will die. She will kill me.'
(276 words)

Assignment

You are invited to take part in a talk-show on the following subject :

The clash between cultures – Asian children discuss problems they have with their parents.

In the discussion assume the role of Jamila.
Introduce yourself.
Describe the conflict you have with your father.
What does he want you to do? How does he act?
What are your feelings about the situation?
Try to understand Jamila's dilemma and assume her position while talking about the conflict with his father and in her response to the other guests on the talk-show.

Background information.

Your parents both came from India originally but you were born and brought up in Southeast London. Your parents are Moslem but religion has not played an important role in your life up till now. You live and dress like any other white London teenagers.

Text 2. Racism at school.
Extract from Hanif Kureishi's novel: *The Black Album* (pp.71-72 abridged)

The protagonist, Shahin, is the younger son of two Pakistani immigrants.
He is still at school but has to work in his spare time at his father's travel-agency.

On Papa's headed note-paper he [Shahin] began writing stories.
The first effort he copied – [...] - was called 'Paki Wog. Fuck Off Home'. It featured the six boys who comprised the back row of his class at school, who, one day when the teacher had left the room in despair, chanted at Shahid, ' Paki, Paki, Paki, Out, Out, Out!' He banged the scene into his machine as he relived it, recording the dismal fear and fury in a jagged cunt-fuck-kill prose that expressed him, like a soul singer screaming into a microphone.

One evening he returned to his bedroom to discover his mother, still in her raincoat, reading the piece. She flapped the sheets at him, as if she had discovered a letter in which he had written intolerable things about her.

'I always know when you're playing some trick. I hope you're not trying to publish this!'

'I haven't thought about it,' he lied. 'It doesn't depend on me, does it?'
' What does it depend on ?'
'Whether anyone's interested.'
'Not one person is interested! Who would want to read this? People don't want this hate in their lives.' She began to rip up what she'd read. ' Goodbye to filth, goodbye to filth - and don't you spread it!'
It was not physically easy for his mother to obliterate the fifteen pages, a copy of which he had posted to the literary magazine *Stand* along with a self-addressed envelope [...]

More than anything she hated any talk of race or racism. Probably she had suffered some abuse or contempt. But her father had been a doctor; everyone - politicians, generals, journalists, police chiefs - came to their house in Karachi. The idea that anyone might treat her with disrespect was insupportable.
(295 words) **Karachi** - a city in Pakistan

Assignment:

You are invited to take part in a talk-show on the following subject :

The clash between cultures – Asian children discuss problems they have with their parents.

In the following discussion you assume the role of Shahid.
Introduce yourself.
Describe the conflict with your (Shahid's) mother.
What does she think? How does she act?
What are your feelings?
What problems do you (Shahid) have with your racial and cultural identity? How do you try to come to terms with these problems?
Try to understand Shahid's feelings and express them while talking about the conflict with his mother and in his response to the other guests on the talk-show.

Background information.
Your parents both came from Pakistan originally but you were born and brought up in London. Both you and your parents are Moslem.

Text 3: Being British.
Extract from Shyama Perera's book: *Haven't Stopped Dancing Yet (pp.117-118)*

Mala, the protagonist was born in Sri Lanka and came to London as a child. She is 16 years old and lives alone with her mother, an art teacher.

Aunty Anu dropped by the next evening. 'How are the mocks going, Mala?'
'Not too bad. Well, maybe French oral – I get embarrassed talking to strangers in a foreign language.'
'We've done it all our lives.'
'That's not the same.'
'Your mother and I were taught by Irish nuns. We spoke English to each other, Sinhalese to the servants.' I tried to show interest. 'Now of course we speak and think in English but at home they've reverted to Sinhalese.'
'That doesn't matter to me because I'm British.'
My mother laughed. ' Mala thinks she's white.'
'Being British doesn't mean being white.'
'It does to the British.'
'But I'm British.'
'Then one day it will happen to you.'
Anu put up her hand. 'We're talking about French. Try and speak it as well as your mother speaks English.'
'No chance.'
'I have warned you,' my mother said,' that if you don't get good results, you can forget that boy of yours.'
'It's not his fault that I muddle up la and le.'
' The two evenings you're out with him could be spent learning the difference.'
'Too much ooh-la-la, and not enough la and le,' Anu smiled.
'I hope not,' my mother said darkly.
Oh, Mum – I'm the most virginal fifteen-year-old in the country.'
'*Chi!* That you say things like that! This is the British for you – sex ,sex ,sex from the cradle to the grave – dictionaries by the dozen but interested only in three-letter words.'
'I wish I'd never opened my mouth,' I said.
(254 words)

Assignment:

You are invited to take part in a talk-show on the following subject :

The clash between cultures – Asian children discuss problems they have with their parents.

In the discussion assume the role of Mala.
Introduce yourself. Describe the conflict with your (Mala's) mother?
What does your mother think? How does she act?
What are your (Mala's) feelings about the situation?
How far are your problems with your mother a question of racial and cultural identity? When you respond to the problems of the other two guests in the quiz show, you must reflect Mala's upbringing and her attitude to race.

Background information.
Mala's mother comes from a well-educated Sinhalese buddhist family. She came to London to join her Sinhalese husband but was soon abandoned by him. She was too ashamed to return home and has brought up Mala alone.

Inhaltliche Anforderungen

Eine gute inhaltliche Leistung

Die Positionen der Eltern als auch die der Kinder werden richtig erfasst und überzeugend und detailliert wiedergegeben. Die Prüflinge zeigen spezifische Kenntnisse der besonderen Situation von asiatischen Kindern. *'Caught between two cultures'* wird die Beziehung zu den Eltern vor allem in der Pubertät zusätzlich belastet. Sie können die unterschiedlichen Gruppierungen differenziert darstellen.

Eine ausreichende inhaltliche Leistung

Die Positionen der Eltern als auch die der Kinder werden in den Grundzügen wieder gegeben. Die Prüflinge zeigen grundlegende Kenntnisse der Situation von asiatischen Kindern in Groß Britannien.

Die für eine ausreichende Leistung notwendigen Punkte sind unterstrichen.

1. **Anwar**: Jamila must accept Indian tradition and allow her father to choose a husband for her. He has gone on a hunger-strike because Jamila will not obey him and he's determined to die rather than give in to her. It is a question of tradition and honour. Pupils will show their knowledge of Moslem traditions and argue his case from this point of view. He rebuffs his daughter harshly in the text. Obviously he is not prepared to compromise.

   Jamila: She refuses to accept this arranged marriage and marry a man she has never met. As an emancipated young woman she is angered by her father's traditional Indian view of marriage. On the other hand she is worried about her father's health and is afraid that he might die if the hunger strike continues. She is also a dutiful daughter, who is upset by her father's attitude. She sees no way out.This dilemma should be made clear in the panel discussion.

2. **Shahid's mother**: She is horrified because Shahid has written a story of hate about a racist attack at school. She comes from a respectable Pakistani family and has no sympathy with her son's problems as a victim of racist attacks. Her philosophy is to ignore any abuse, probably hoping that it will then go away. She is typical of the educated, upper class Asians, whose status in their home countries was far superior to the one they have in Britain. She keeps herself to herself and does not understand the problems her son has to face.

   Shahid : He is angry and aggressive as a result of attacks on him at school. He has been abused and tries to come to terms with this by writing stories about it. He feels betrayed by his mother who did not help him in any way. By publishing stories about racism he may also wish to make a political statement. He does not agree with his mother's attitude and is likely to be the most radical spokesman of Asian rights in the discussion.

3. **Mala's mother**: She and her sister were obviously educated in a traditional British way in Sri Lanka. They speak fluent English and yet do not feel accepted as Britons because of their skin colour. Like many first generation Asians they are better educated than many of their English neighbours but are still not accepted because of ignorant prejudices. Mala's mother is convinced that Mala has/will have the same problems.
Apart from this specific problem of identity Mala's mother is obviously worried about Mala's relationship with her boyfriend. She is critical of the British '*obsession'* with sex and obviously concerned that her teenage daughter may be influenced by her boyfriend's loose moral standards.

Mala : She cannot share her mother's scepticism about her skin colour. She obviously feels British and is bored by talk of her mother's childhood in Sri Lanka. There is no trace of a Senhalese identity in this passage. She feels accepted by her peers and has an English boyfriend. Mala's light-hearted reference to her virginity shows that she is aware of her mother's fear of her loose morality. She does not seem to take it very seriously.

In the discussion it should become clear that a lot of Asian second and third generation immigrants, such as the three guests, are torn between two cultures. Although they have never visited the mother country of their parents and only speak English they may face abuse and discrimination because of their skin colour. Many of them have a very Western attitude to life but they are nevertheless forced to conform to the traditions of their parents. These traditions are often dictated by religion. The attitudes of the guests will be very different. Mala's sense of being British, is unlikely to be shared by Shahid, who has had very negative experiences. Mala is probably in the lucky position of not having a father and being educated more liberally by her mother.

Sprachliche Anforderungen

Angestrebt wird eine sprachliche Leistung in der Bandbreite B2-C1 der Gemeinsamen Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen. Der Prüfling stellt seine Darstellungsfähigkeit und seine Interaktions- und Diskursfähigkeit unter Beweis.

Eine gute Leistung

Die Prüflinge sind in der Lage, sich auch spontan mit Hilfe eines differenzierten Wortschatzes und ohne grobe sprachliche Verstöße flüssig zu äußern: sie schlüpfen überzeugend in ihre Rollen und können die Meinungen und Standpunkte der Charaktere überzeugend vorbringen: sie reagieren angemessen und charaktertreu auf die Äußerungen der anderen Diskussionsteilnehmer; sie tragen dazu bei, das Gespräch aufrecht zu erhalten und bereichern die Kommunikation durch eigene Impulse.

Eine ausreichende Leistung

Die Prüflinge können sich verständlich und im Allgemeinen zusammenhängend mit Hilfe eines nicht sehr differenzierten Wortschatzes und ohne Häufung grober sprachlicher Verstöße äußern; sie können die Meinungen und Standpunkte der Charaktere nachvollziehbar vorbringen; sie müssen sich im Verlauf der Diskussion um eine Fortsetzung des Gespräches bemühen, d.h. nicht nur reagiert, sondern auch agiert haben.

3.2.3 Aufgabenbeispiel für den Grundkurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz (Gruppenprüfung)

Unterrichtliche Voraussetzungen:	Unterrichtseinheit über „Genetic Engineering" mit einem Schwerpunkt bei „Cloning"; geübt sein muss die Methode der „Panel Discussion"
Gruppenprüfung:	3 TeilnehmerInnen
Arbeitszeit:	1 Zeitstunde
Vorbereitungszeit:	30 Minuten
Prüfungszeit:	30 Minuten (jeweils 5 Minuten Präsentation, 15 Minuten „Panel Discussion")
Prüfungsausschuss:	Drei Prüfer (Vorsitzer, Referent und Korreferent)

Ablauf: Jeder der drei Prüflinge erhält einen der drei Texte. Sie lesen sie während der Vorbereitungszeit und schreiben zusammenfassende Stichworte übersichtlich gegliedert auf eine Folie. Im ersten Teil der Prüfung präsentieren sie nacheinander ihre Ergebnisse.
Im zweiten Teil sind die Prüflinge aufgefordert, in einer „panel discussion" ihre eigene Position zur These „Cloning should be legalised in Germany" begründet im Diskurs mit den beiden anderen zu vertreten. Der Referent übernimmt gegebenenfalls die Rolle eines „facilitators", sollte die Diskussion ins Stocken geraten.

Vorlagen:

Text 1: Declaration in Defense of Cloning,
Free Inquiry magazine, Volume 17, No 3, 1997
Text 2: Not now, Dr Miracle,
New Scientist, 17 March 2001
Text 3: Dolly's creator attacks plans to clone humans,
Guardian Weekly, April 5-11, 2001

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

Assignments:

1. Present the position taken in the text and the arguments used to substantiate it.
   Use key words on a transparency to "visualise" your thoughts.
   Indicate connections by means of arrows, circles, boxes, etc.

2. In a panel discussion following the presentation of all three members of your group weigh up the pros and cons of the motion:
   "Cloning humans should be legalised in Germany."

Text 1: Declaration in Defense of Cloning and the Integrity of Scientific Research
The following declaration is from Free Inquiry magazine, Volume 17, Number 3 - 1997

We, the undersigned, welcome announcements of major advances in the cloning of higher animals. Throughout this century, the physical, biological, and behavioral sciences have placed important new capabilities within human reach. …
The cloning of higher animals raises ethical concerns. Appropriate guidelines need to be developed that will prevent abuses, while making the benefits of cloning maximally available. Such guidelines should respect to the greatest extent possible the autonomy and choice of each individual human being. Every effort should be made not to block the freedom and integrity of scientific research …
We believe that reason is humanity's most powerful tool for untangling the problems that it encounters. But reasoned argument has been a scarce commodity in the recent flood of attacks on cloning. Critics have delighted in drawing parallels to the myth of Icarus and Mary Shelley's *Frankenstein,* predicting terrible consequences if researchers dare to press on with questions whose answers "man was not meant to know." …
What moral issues would human cloning raise? Some religions teach that human beings are fundamentally different from other mammals - that humans have been imbued with immortal souls by a deity, giving them a value that cannot be compared to that of other living things. Human nature is held to be unique and sacred. Scientific advances that pose a perceived risk of altering this "nature" are angrily opposed.
Deeply rooted as such ideas may be in dogma, we question whether these should be used to decide whether human beings will be permitted to benefit from new biotechnology. As far as the scientific enterprise can determine, *Homo sapiens* is a member of the animal kingdom. Human capabilities appear to differ in degree, not in kind, from those found among the higher animals. Humankind's rich repertoire of thoughts, feelings, aspirations, and hopes seems to arise from electrochemical brain processes, not from an immaterial soul that operates in ways no instrument can discover.
… we believe that there is a very real danger that research with enormous potential benefits may be suppressed solely because it conflicts with some people's religious beliefs. …
We see no inherent ethical dilemmas in cloning nonhuman higher animals. Nor is it clear to us that future developments in cloning human tissues or even cloning human beings will create moral predicaments beyond the capacity of human reason to resolve. The moral issues raised by cloning are neither larger nor more profound than the questions human beings have already faced in regards to such technologies as nuclear energy, recombinant DNA, and Computer encryption. They are simply new. (426 words)

The signers of the Declaration are Humanist Laureates of the International Academy of Humanism:
Pieter Admiraal, Medical Doctor, The Netherlands
Ruben Ardila, psychologist, National University of Colombia, Colombia
and many others

from: Declaration in Defense of Cloning, Free Inquiry magazine, Volume 17, No 3, 1997

Text 2: Not now, Dr Miracle
Cloned babies are a bad idea when the science is still in its infancy
SEVERINO ANTINORI is a rich Italian doctor with a string of private fertility clinics to his name. He likes watching football and professes the Catholic faith. Yet the Vatican is no fan of his science. In his clinics, Antinori already offers every IVF treatment under the Sun, but still there are couples he cannot help. So now the man Italians call Dr Miracle is offering to clone his patients to create the babies they so desperately want.
And of course it‘s created quite a stir, with other scientists rounding on Antinori as religious Ieaders line up to slam his cloning plan as an affront to human dignity. Yet it‘s an ambition Antinori has expressed many times before ... Like-minded scientists from the US have joined Antinori in his cloning odyssey. At a conference in Rome last week they claimed hundreds of couples have already volunteered for the experiments. Suddenly, the idea of cloning people is no longer the preserve of cranks, religious sects and those on the fringes. Scientists with credentials and track records seem to be entering the field.
Antinori’s … idea of using cloning to combat infertility is not as mad as it sounds. Many people have a hard job seeing the point of reproductive cloning. Why bother when there are surrogate mums, egg donors and sperm banks around, not to mention adoption agencies? But this view is too simplistic. For some couples, cloning represents the only hope of having a child carrying their genes, and scientists like Antinori are probably right to say that much of our revulsion to cloning as a fertility treatment is irrational …
But only when the science is ready. And that‘s the real problem. Five years on from Dolly, the science of cloning is still stuck in the dark ages. The basic recipe might sound simple: take an empty egg, fuse it with a cell from the animal you want to clone, then give it a jolt of electricity. But the failure rate is a staggering 97 per cent and malformed fetuses all too common. Even when cloning works, nobody understands why. So forget the complex moral arguments. To begin cloning people now … is simply a reckless waste of time and energy.
Which is not to say that Antinori will fail, only that if he succeeds it is likely to be at an unacceptably high price. Hundreds of eggs and embryos will be wasted and lots of women will go through difficult pregnancies resulting in miscarriages or abortions. A few years from now techniques will have improved and the wastage won‘t be as excessive ...
And it‘s not just Antinori and his team who are daring to go. A religious sect called the Raelians believes cloning is the key to achieving immortality, and it, too, claims to have the necessary egg donors and volunteers willing to be implanted with cloned embryos.
So what about tougher Iaws? Implanting cloned human embryos is already illegal in many countries but it will never be outlawed everywhere. In any case, criminalising cloning is more likely to drive it underground than stamp it out …Like it or not, the research is going ahead. Sooner or later we are going to have to decide whether regulation is safer than prohibition.
(557 words)

From: Not now, Dr Miracle, New Scientist, 17 March 2001

Text 3: Dollys creator attacks plans to clone humans
James Meek
The scientist who led the team that created Dolly, the cloned sheep, has attacked plans to clone humans, saying it would be “extremely cruel“ tor the mothers and children.
In an article in the journal Science, written jointly with a United States biologist, Dr lan Wilmut denounced the aim of fertility specialists Severino Antinori and Panos Zavos to clone humans and enable infertile men to pass on their genes.
Since Dolly was born in 1997, scientists have cloned mice, cattle, goats and pigs. Dr Wilmut warned that these experiments had shown the technique to be deeply flawed. He said very few cloned embryos survived to birth, and many of these died shortly after. Survivors were often grotesquely large or had defects. “There is no reason to believe that the outcomes of attempted human cloning will be any different,“ hewrote.
He is sceptical of the Antinori-Zavos claim that decades of in-vitro fertilisation work helping infertile couples enabled them to screen cloned human embryos for defects before trying to implant them in the womb. A normal child has a 50-50 mix of its father‘s and mother‘s genes, prepared for their embryonic role in eggs and sperm over months and years. In cloning, the genes are almost entirely from one parent, and their calibration is done in minutes. No clinic can screen all an embryo‘s genes for problems, according to Dr Wilmut.

He referred to a cloned lamb born in December at his Roslin Institute near Edinburgh. “It could run about perfectly normally, but it hyperventilated all the time; it panted night and day. We tried to treat it, but in the end decided it was kinder to put it down. What would MrAntinori do if he produced a cloned child like that? „Attempting to clone a human would be extremely cruel tor the woman and children involved, and there could be a backlash against valuable research into cloning to create cells for therapeutic purposes.“ (322 words)
from: Guardian Weekly, April 5-11, 2001

Erwartungshorizont (für eine gute Leistung)

Die Position der jeweiligen Verfasser wird richtig und ihre Begründung auch im Detail treffend wiedergegeben:
Text 1, z.B. Cloning is justified; reasons: freedom and integrity of science must be retained, has led to great benefits for humankind; human beings are not fundamentally different from other mammals; etc.
Text 2, z.B. Cloning should be postponed until safer methods have been developed; reasons: dramatic failure rate today; but: scientific research cannot be stopped; etc
Text 3, z.B. Cloning at the present stage of scientific development would be irresponsible; reasons: technique still in its infancy; pragmatic difficulties; etc.

Die Auswahl und Verknüpfung von Stichworten auf einer Folie gibt die Zusammenhänge auch im Detail richtig wieder.

Die Prüflinge sind in der „panel discussion“ in der Lage, sich auch spontan mit Hilfe eines durchweg differenzierten Wortschatzes und ohne grobe sprachliche Verstöße flüssig zu äußern; sie können Meinungen und Standpunkte, Einwände und Gegenvorschläge vorbringen, die deutlich über die der Textvorlage(n) hinausgehen; sie können diese präzise begründen; sie reagieren angemessen auf die Äußerungen der anderen Diskussionsteilnehmer; sie tragen dazu bei, das Gespräch aufrecht zu erhalten und bereichern die Kommunikation durch eigene Impulse.

Erwartungshorizont (für eine ausreichende Leistung)

Die Position der jeweiligen Verfasser und ihre Begründungen werden in den Grundzügen wiedergegeben:
Text 1, z.B. Cloning is right; reasons: science has had good results for humankind; human beings are similar to other mammals; etc.
Text 2, z.B. Cloning now is wrong; reasons: cloning leads to bad mistakes; but: scientific research cannot be stopped; etc.
Text 3, z.B. Cloning now is wrong; reasons: many attempts have failed; etc.

Die Auswahl und Verknüpfung von Stichworten auf einer Folie gibt die Zusammenhänge in den Grundzügen richtig wieder.

In der „panel discussion“ sind die Prüflinge in der Lage, sich verständlich und im Allgemeinen zusammenhängend mit Hilfe eines nicht sehr differenzierten Wortschatzes und ohne Häufung grober sprachlicher Verstöße zu äußern; sie können Meinungen / Standpunkte, Einwände und Vorschläge nachvollziehbar und ggf. mit Bespielen aus der eigenen Lebenswelt gestützt vortragen; sie müssen sich im Verlauf der Diskussion um eine Fortsetzung des Gespräches bemühen, d.h. nicht nur reagiert, sondern auch agiert haben.

3.3 Aufgabenteil: Aufgabe zur Sprachmittlung

3.3.1 Aufgabenbeispiel für den Grundkurs

Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Aufgabe zur Sprachmittlung, schriftlich (deutsch-englisch)
Bearbeitungszeit: 60 Minuten

Opel streicht weitere Stellen
Handelsblatt, 22.6.2001

Rüsselsheim. Details wie Umfang und Standort sind noch nicht bekannt, doch die grobe Richtung steht. "Die Umsetzung unseres Programms zur Umstrukturierung ist wahrscheinlich nicht ohne Arbeitsplatzabbau möglich", sagte der neue Opel-Vorstandsvorsitzende Carl-Peter Forster am Donnerstag in der Rüsselsheimer Unternehmenszentrale. Das neu aufgelegte Programm "Olympia" soll die deutsche Tochtergesellschaft von General Motors (GM) in den nächsten Jahren in die Gewinnzone zurückführen.

Nicht nur die Belegschaft wird sich auf neue Einschnitte einstellen müssen. Auch von den Zulieferern erwartet Forster einen Beitrag zur Gesundung von Opel. "Da muss Komponente für Komponente durchgearbeitet werden", fordert der Nachfolger des Ende März ausgeschiedenen Amerikaners Robert Hendry. Der GM-Manager war nach einer nur zweieinhalb-jährigen Amtsperiode zurückgetreten, in der die Adam Opel AG tief in die roten Zahlen geraten war. Ihr Marktanteil in Westeuropa ging mit 9,7% auf den niedrigsten Wert seit zwanzig Jahren zurück, Opel machte im vergangenen Jahr 427 Mill. Euro Verlust. (...) Forster will erreichen, dass Opel schnell wieder in die Gewinnzone zurückkehrt. "Die wirtschaftlichen Ergebnisse des vergangenen Jahres sind alles andere als befriedigend", sagte er.

Im Moment hat Forster die Unterstützung des bei Opel traditionell einflussreichen Betriebsrats. "Das Olympia-Programm ist die positive Konsequenz aus dem Desaster der Vergangenheit", kommentierte Gesamtbetriebsratschef Klaus Franz die Pläne des neuen Vorstandsvorsitzenden.

Die Arbeitnehmerseite werde zum ersten Mal von Anfang an in die Ausarbeitung eines solchen Umbauprogramms einbezogen. "Das ist auch für uns ein Experiment und kommt einer Gratwanderung gleich", sagte Franz. Der Betriebsrat erwarte, dass Opel wie wieder ein "produktgetriebenes und nicht mehr rein finanzgesteuertes Unternehmen" werde.

Ein weiterer Arbeitsplatzabbau wird jedoch zum wohl größten Konfliktherd zwischen Unternehmensführung und Betriebsrat. Franz forderte "intelligente Lösungen" in der Beschäftigungspolitik von Opel. Das Unternehmen habe schon zwei Standortsicherungsverträge hinter sich, bei denen mehrere 1000 Stellen gestrichen worden sind. Allein für die Erneuerung des Stammwerkes in Rüsselsheim hatte sich der Betriebsrat auf einen Abbau von etwa 4500 Arbeitsplätzen eingelassen.

Forster will zudem für frischen Wind in der Vertriebsorganisation sorgen. Der neue Opel-Chef sieht eine Chance, dass die Händler über ein verbessertes Ersatzteil- und Gebrauchtwagengeschäft ihre Renditen steigern. Wahrscheinlich wird es auch weniger Händler geben. Der ehemalige BMW-Produktionsvorstand kann sich vorstellen, etwa auf einen Teil der Standorte im Neuwagen-Verkauf zu verzichten und mehr Werkstätten einzurichten.

Mit der GM-Zentrale in Zürich will Forster nicht nur im Vertrieb, sondern grundsätzlich in allen Bereichen zusammenarbeiten (...) Forster wies jede Vermutung zurück, es gebe - wie in der Vergangenheit schon häufiger - einen Konflikt zwischen Rüsselsheim und Zürich.

(407 Wörter)

Assignments:

You are a trainee for an American investment bank. Your department has to determine whether to advise your clients to buy, sell or hold stocks.
At the moment your focus is on the German car industry.
Today the most important information seems to be in the Handelsblatt article at hand. You are required to hand in an English-language summary within the next 60 minutes.

Unterrichtliche Voraussetzungen

Im Unterricht wurden mit Blick auf die Anwendungsbezogenheit der Inhalte, Fertigkeiten und Methoden Module mit wirtschaftlichen Schwerpunkten behandelt, z.B. Sequenzen wie *The Old Economy in the Age of Globalization* und *Modern Management*. Dabei wurden aus Texten, Statistiken und Schaubildern Informationen entnommen und analysiert. Die Schülerinnen und Schüler sind erfahren im (mittelnden) Umgang mit Artikeln, Schaubildern und Kommentaren aus den einschlägigen Zeitungen und Zeitschriften.

Erwartungshorizont für eine gute Leistung (11 Punkte)
(Anforderungsbereiche (I) und II)

Die Lage des Unternehmens Opel, die Pläne zur Neustrukturierung und deren Konsequenzen für Beschäftigte und Händler, sowie die Vorbehalte des Autors hinsichtlich der Handlungsfreiheit des neuen Vorstandsvorsitzenden sind detailliert in systematisch geordneter Weise und in ihrem inneren Zusammenhang erfasst und dargestellt.

In dem vom Prüfling verfassten Text finden sich nur geringe formalsprachliche Verstöße. Differenzierte Verknüpfungen zwischen Satzteilen und Sätzen und die weitgehende Verwendung des spezifischen Fachvokabulars zeichnen die 'gute' Leistung aus.

Erwartungshorizont für die ausreichende Leistung (5 Punkte)
(Anforderungsbereiche (I) und II)
Die Basisfakten zur Situation des Unternehmens Opel, in groben Zügen die Pläne zur Neustrukturierung und ansatzweise deren Konsequenzen für Beschäftigte und Händler sind richtig wiedergegeben.
Formalsprachliche Verstöße beeinträchtigen die Verständlichkeit nicht erheblich.

Hilfsmittel: ein- und zweisprachiges Wörterbuch

3.3.2 Aufgabenbeispiel für den Grundkurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Aufgabe zur Sprachmittlung, schriftlich (englisch - deutsch)
Bearbeitungszeit: 60 Minuten

China Sees Business in a New Light
by John Pomfret (Washington Post Service), *International Herald Tribune*, July 4, 2001

Yixing, China - From the time Jiang Quanglong was a teenager, he knew he was different.
As the son of a landlord in a country that had just undergone a communist revolution, he was beaten by his classmates. And he did not share the dreams of what had become a dogmatically socialist society.
Instead, as far back as he can remember, Mr. Jiang wanted to be in business. And now, in an example of the dizzying changes in China's economic and social landscape, Mr. Jiang has become the capitalist he always wanted to be. (...)
Jian Quanlong, a balding 50-year-old with an elfin smile, runs one of China's most respected private companies, a metals firm that was the first private company in China to be listed on a foreign stock exchange. But what he endured tells much about the state of China today.
For years, his firm was - on paper - owned by the state, which grabbed most of his profit even though he did all the work. He has had to employ local officials' sons and daughters to ensure good government relations. And recently, he had to pay $2.4 million to the township where he lives to become the real master of his company, China Rare Earth, Inc. (...)
China's private companies, which were closed or confiscated after the 1949 revolution, now constitute the most dynamic force in the economy. They created 4.58 million jobs last year and pumped out more than 20 percent of the trillion-dollar gross domestic product, up from next to nothing 10 years ago.
In 1984, with just $360, Mr. Jiang opened his business in the village where he was born.
Township and village enterprises grew rapidly in Jiangsu. In some years profits raced ahead at a 60 percent clip. But by 1996, growth had stalled and it was blamed on two shortcomings: the gray area between government and private enterprise and unclear ownership of the companies.
The first meant that everybody was happy if a company made a profit but when the economy sank, the government incurred hugh losses. And few would lend money to a company whose ownership was not clear.
Eventually Quian Yuanying, Mr. Jiang's wife, purchased citizenship from Kiribati, an island republic in the South Pacific halfway between Hawaii and Australia. That allowed the company, which manufactures rare metals used in computers and mobile phones, to be re-registered as a "foreign-invested" enterprise, giving it a tax-free status.
And in 1999, having achieved a clear ownership structure in which Ms. Quian owned 95 percent of the company as a Kiribati national and Mr. Jiang owned 5 percent as a Chinese, it secured a listing on the Hong Kong stock exchange.
Mr. Jiang's company went public at about 12 cents a share, producing $18 million. Now, with ist growth over the past two years, the couple's shares are worth more than $160 million. (...)
Mr. Jiang does business with dozens of mines but only one of them is state-owned. "State-owned firms are always running out of cash; they don't make deliveries on time," Mr. Jiang said. "They're a mess."

531 words

Assignments:
You are a trainee in the press section of a German company that is interested in investing in China. You are supposed to provide your head of department with up-to-date information on the Chinese econony.

It is 7:00 a.m., you have identified the *Tribune* article as a relevant newspaper item. You are expected to hand in a German-language summary within the next 60 minutes.

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Verlauf der Qualifikationsphase im Rahmen einer Unterrichtssequenz *The Free Market System* mit den Problemen des Übergangs von planwirtschaftlichen Systemen zur Marktwirtschaft vertraut - Modul: *Planned Economies in Transition*
Dabei lernten sie den Umgang mit einschlägigen Texten, Schaubildern, Statistiken, offiziellen Verlautbarungen und kritischen Kommentaren.

Erwartungshorizont für eine gute Leistung (11 Punkte)
(Anforderungsbereiche (I) und II)

Die Ausgangslage für einen Unternehmer in einer planwirtschaftlichen bzw. sich gerade erst öffnenden Gesellschaft wird systematisch verknüpft in ihren relevanten Details wiedergegeben: von der physischen Bedrohung zur staatlichen Gewinnabschöpfung, zu Nepotismus und Willkür. Die komplizierten Manöver, zu denen der Unternehmer Jiang Quanglong gezwungen war, um sein Unternehmen völlig in die eigene Regie zu bekommen und schließlich an die Börse in Hongkong zu bringen (Scheinbürgerschaft seiner Frau in einer Pazifik-Republik und dadurch ein steuerfreier Status des Unternehmens) sollen vom Prüfling kohärent dargestellt werden.
Die Darlegungen des Prüflings erfüllen die formalen und stilistischen Kriterien der schriftlichen muttersprachlichen Zusammenfassung in einem berufsbezogenen Kontext.

Erwartungshorizont für eine ausreichende Leistung (5 Punkte)
(Anforderungsbereiche (I) und II)

Die Schwierigkeiten des Unternehmers Jiang Quanglong werden anhand von mindestens zwei bestimmenden Details verständlich dargestellt und darüber hinaus erwähnt, dass es ihm auf komplizierten Umwegen gelungen ist, ein privates Unternehmen in China in ausschließlichen Besitz zu bekommen und es an die Börse zu bringen.
Die Darlegungen des Prüflings erfüllen die formalen und stilistischen Kriterien der schriftlichen muttersprachlichen Zusammenfassung in einem berufsbezogenen Kontext.

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

3.3.3 Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Aufgabe zur Sprachmittlung, schriftlich (deutsch-englisch)
Bearbeitungszeit: 60 Minuten

US-Handelsbilanz bleibt tiefrot

Die Vereinigten Staaten zahlen einen hohen Preis für die Stärke des Dollar. Auf den globalen Märkten sind ihre Produkte weniger konkurrenzfähig. Zwischen Außen- und Binnenwirtschaft herrscht eine enge Beziehung: Gehen Arbeitsplätze bei Exportunternehmen verloren, verringert sich auch die Zahl kaufkräftiger Konsumenten.

Handelsblatt, 22.6.2001

Washington. Das abermals hohe Außenhandelsdefizit der USA im April ist Wasser auf die Mühlen von George W. Bush. Der Präsident kann seine Forderung nach einem Mandat für den Abschluß internationaler Handelsverträge nach der sogenannten "Fast-track-authority", noch plausibler untermauern. Handelsverträge, die danach abgeschlossen wurden, können vom Kongress nur insgesamt genehmigt oder abgelehnt, nicht aber modifiziert werden. Bush braucht dieses Mandat dringend für Gespräche mit lateinamerikanischen und asiatischen Ländern, sowie für den WTO-Gipfel im Herbst.

Das Außenhandelsdefizit ist im April zwar geringfügig um 2,7% auf 32,2 Mrd. US-Dollar zurückgegangen. Dafür musste das US-Handelsministerium den für März gemeldeten Fehlbetrag aber auf 33,1 Mrd. Dollar nach oben korrigieren. Außerdem hatten Analysten eine stärkere Abnahme des Defizits erwartet. Im April schrumpften die Einfuhren wegen der Abkühlung der Inlandskonjunktur um 2,2% auf 119,1 Mrd. Dollar. Doch auch die Ausfuhren gingen um 2% auf 86,9 Mrd. Dollar zurück - auf das niedrigste Niveau seit März 2000. Der Hauptgrund neben der schwächeren Nachfrage der Handelspartner ist die Stärke des US-Dollar.

Amerikanische Politiker sind von Stolz erfüllt über die Rolle des Dollar an den Finanzmärkten, insbesondere gegenüber dem Euro. Finanzminister Paul O'Neill bekennt sich wie sein Vorgänger Lawrence Summers uneingeschränkt zu einem starken Dollar.

Die Politiker spüren nicht, was die Manager exportorientierter Unternehmen längst wissen: Die Stärke des Dollar beeinträchtigt erheblich die Wettbewerbsfähigkeit amerikanischer Produkte

auf den Weltmärkten. Der Flugzeugproduzent Boeing, der- wie sich gerade auf dem Pariser Luftfahrtsalon gezeigt hat - in heftigem Wettbewerb mit der europäischen Airbus Industrie steht, kann die Verteuerung seiner Produkte durch den starken Dollar nicht einfach hinnehmen. Die amerikanischen Agrarexporte sind ohne kräftige Subventionen der Washingtoner Regierung auf internationalen Märkten kaum noch konkurrenzfähig.

Ein Rückschlag im Export, der aus der Dollar-Performance resultieren könnte, würde sich unmittelbar auf die heimischen Arbeitsplätze auswirken. Wer seinen Job wegen der verringerten internationalen Wettbewerbsfähigkeit verliert, fällt als Käufer von Konsumgütern künftig aus. Da zwei Drittel des amerikanischen Inlandsprodukts auf den privaten Verbrauch entfallen, wirken sich Exportverluste auch an der heimischen Konjunkturfront negativ aus. Diese Wechselwirkung zwischen Binnen- und Außenwirtschaft ist amerikanischen Politikern kaum geläufig, zumindest verdrängen sie die Realität.

Schon jetzt läßt sich das Außenhandelsdefizit für 2001 auf über 400 Mrd. Dollar hochrechnen - mehr als eine Mrd. Dollar am Tag. Die Lücke in der Leistungsbilanz wird wohl 430 Mrd. Dollar erreichen, nachdem für das erste Quartal ein Fehlbetrag von 109,6 Mrd. Dollar ausgewiesen wurde. Dies war zwar weniger als im Vorquartal, aber mehr als zu Beginn 2000.

Und mit mehr als 4% vom Bruttoinlandsprodukt ist das Leistungsbilanzdefizit für ein Industrieland eigentlich zu hoch, wie die DGZ-Deka-Bank anmerkt. Hauptursache ist der negative Saldo im Warenhandel. Defizitär waren im ersten Quartal auch die Einkommens- und Vermögensbilanz und die laufenden Übertragungen. Lediglich mit Dienstleistungen erzielt die USA weiter einen Überschuß.

496Wörter

Assignments:
You are a trainee in the press section of an American company. You are located in Germany and it is part of your daily responsibilities to provide your department with an update concerning German media reactions to U.S. economic developments.
It is 6:30 a.m., you have identified the *Handelsblatt* article as the most relevant newspaper item of the day. You are expected to hand in an English-language summary within the next 60 minutes.

Unterrichtliche Voraussetzungen

Im Englischunterricht der Qualifikationsphase wurde im Rahmen einer Unterrichtssequenz *The Free Market System* u.a. ein Modul zum Thema *International Trade* bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse in bezug auf Export und Import und über das entsprechende englische Fachvokabular. Sie sind erfahren im (mittelnden) Umgang mit Artikeln, Schaubildern und Kommentaren aus den einschlägigen Zeitungen und Zeitschriften.

Erwartungshorizont für eine gute Leistung (11 Punkte)
(Anforderungsbereiche (I) und II)

Der Prüfling stellt unter Beweis, dass er in systematisch geordneter Weise detailliert
- die Basisfakten betreffend die Lage und die Entwicklung der amerikanischen (Außen-)Wirtschaft,
- die (europäische) Einschätzung dieser Lage als bedenklich,
- den impliziten Vorwurf der mangelnden (Kompetenz) Einsicht an die amerikanischen Politiker,
- die Einschätzung des Autors in bezug auf eine mögliche Instrumentalisierung der neuesten Daten durch die Bush-Administration

erfasst hat und darstellen kann.

In dem vom Prüfling verfassten Text finden sich nur geringe formalsprachliche Verstöße. Differenzierte Verknüpfungen zwischen Satzteilen und Sätzen und die weitgehende Verwendung des spezifischen Fachvokabulars zeichnen die 'gute' Leistung aus.

Erwartungshorizont für eine ausreichende Leistung (5 Punkte)
(Anforderungsbereiche (I) und II)

Der Prüfling gibt die Basisfakten betreffend die Lage der amerikanischen (Außen-)Wirtschaft richtig wieder und ist in der Lage, sie sprachlich verständlich zu formulieren. Die grundsätzliche Einschränkung des amerikanischen Defizits als bedenklich und eine der beschriebenen möglichen Konsequenzen aus europäischer Sicht sind sprachlich verständlich dargelegt; formalsprachliche Verstöße beeinträchtigen die Verständlichkeit nicht erheblich.

Hilfsmittel: Ein- und zweisprachiges Wörterbuch

3.4 Aufgabenteil: Aufgabe zum Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen
3.4.1 Aufgabenbeispiele für den Grundkurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teil: Aufgabe zum Hör-/Sehverstehen

Thema: **The world of labour and economy**

Quelle: *1924. On the line: Mass production* aus der Reihe *People's Century*. BBC-World, July 7th, 2001.

Videovorlage: abzurufen bei der Landesbildstelle Bremen (Adresse: Uhlandstraße 53, 28211 Bremen, Telefon: 0421/361-3178; Internet: http://www.lis.bremen.de/wis/)

Länge des Videoausschnitts: 4' 08 ".

Arbeitszeit: 30 Minuten (das Vorspielen der Videobandes nicht mitgerechnet).

Schülerarbeitsbogen:

"On the line – Mass production"

Introduction: In the early 1920's, Henry Ford introduced the assembly line – the beginning of a revolution in the construction of cars.

Task: Imagine you are to present to your fellow students a paper on "Mass production".
Among other sources, your tutor has recommended a number of videos that might be of some use for you. In a first step, you are meant to watch each of the videos twice, take notes and use these notes for a written outline.

Write the outline for the video "On the line".

The following assignments may help you:

1. Sum up the contents of the video; do not forget to mention Ford's way of gaining success and his role in the economic history of the USA.

2. Give a statement on how
   - the commentator qualifies Ford's role as an employer
   - some contemporary witnesses see Ford and their former jobs.

Transkription des Textes

The workers became an integrated part oft the great machine, and the management set the speed it ran at without discussion or negotiation. The unions were forbidden. The men faced new pressure as the final assembly line beat out the rhythm for the whole factory. There was no way they could stop or slow it down. Few stood the pace and din for long. Men tried it for a few weeks and then quit. But Ford had an answer. The company was making record profits. The time taken to build each car had dropped to one and a half hours. So he could afford to raise pay. When he announced he was doubling wages to the unheard of level of 5 dollars a day the factory was besieged by applicants. Red Cole was 18 when he started at Ford.

> The thing about Mr. Ford that struck in my mind mostly was that he started to pay 5 dollars a day. And Mr. Ford to me was like a God. He was like a god. He.. because he had control of so many thousands of people, and he had them in such order that ... that the lines... production lines, the coming and going, the shifts, three shifts!... 8 hours each shift... days, afternoons and midnights... and everything to me was so clockwork. I was so proud to be a part of it, I loved it.

By 1920, Detroit was a boom town. Its population had grown fourfold since 1900. Other car makers adopted the Ford method. His recipe - mass production, low costs, high wages - was creating not only cheap cars, but well-paid workers. Ford built a new factory which was the largest in the world. At the River Rouge plant, coal, iron, sand and rubber were delivered at one end and 2500 model Ts a day streamed out of the other. Up to 80.000 men worked there. Above all it was the constant supply of new men arriving in Detroit that made it possible. The company set the terms. Provided they worked fast and obeyed orders they got the wages. Over 70% were recent immigrants, so the company had

its own language schools ... and Ford played the different groups off against each other: Italians and Poles, Germans and Greeks, white American and black, to keep up the speed.

> They said: „Nigger if you don't want...keep that ... get that production ... we got some honkeys out here from Mellow Road who'll do it." They'd go back to a Southern white guy and they'd say: „Look, if you crackers can't get this production, we got some dagoes and some niggers out there at Mellow Road that can do the same, they will take your job."

Ford's privat security force, the plant protection service kept discipline. Anyone who recruited for the unions was fired. Company spies kept a look out for those considered to be trouble makers. In 1924 the 10 millionth Model T rolled off the line. Ford's advertising department made the most of it. As the car was driven from coast to coast, it crossed a country that was being transformed by the moving assembly line. For America, the 1920s were the start of a consumer society, in which a whole range of new products came within reach of ordinary people.

Unterrichtliche Voraussetzungen: Einer der Schwerpunkte in der sprachlichen Arbeit lag auf der Entwicklung von audiovisueller Kompetenz, hin zum Niveau B 2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Inhaltlich setzte der Unterricht einen Schwerpunkt im Bereich der Wirtschaft, hier mit einer Unterrichtseinheit "The Impact of Industrialisation".

Erwartungshorizont:

Eine **gute Leistung** liegt vor, wenn
- die Aussagen klar verständlich getroffen werden;
- in Aufgabe 1 (AFB I) neben den Basisfakten (z.B: *1920's; Ford plant in Detroit; working conditions dictated by pressure from assembly line; level of wages raised to $ 5 a day; run for jobs in Ford's plant; other car manufacturers copy Ford's system of the assembly line)*
  auch Einzelheiten der Bedingungen aufgezählt werden, die Voraussetzung für Fords Erfolg waren sowie Fords Rolle für die Entwicklung der Konsumgesellschaft herausgestellt wird (z.B.: *the introduction of the assembly line guarantees record profits which in turn enable Ford to raise the level of wages; suppression of any union movement; jobs especially popular with immigrants: in fact, Ford can only run his factory the way he does because there is a constant supply of new men arriving in Detroit; with other companies copying Ford's system of the assembly line US society is eventually transformed into a consumer society)* ;
- in Aufgabe 2 (AFB I und II) die unterschiedlichen Einstellungen zu Fords Rolle als Arbeitgeber erkannt werden *(z.B. The commentator: a rather critical view of Ford's methods, emphasising the hard working conditions and the suppression of any recruitment for the unions;*
  Red Cole: enthusiastic about Henry Ford and the way he ran his plant; the second witness: a rather critical view) und zudem Nuancen in diesen Einstellungen aufgezeigt werden (z.B. *The commentator: no chance for workers to negotiate their hard working conditions; Ford's way of playing off against each other the different groups of immigrants and the different ethnic groups; (Red Cole) absolutely fascinated by Ford's "divine" achievements and the clockwork-like production lines; (the black worker) recalling particularly threats from the company in case he did not work hard enough.)*

Eine **ausreichende Leistung** liegt vor, wenn
- die Aussagen weitgehend verständlich sind;
- mit der Bearbeitung der Aufgabe 1 (AFB I) die Basisfakten genannt und

mit der Bearbeitung der Aufgabe 2 (AFB I und II) die unterschiedlichen Einstellungen zu Fords Rolle als Arbeitgeber erkannt werden.

3.4.2 Aufgabenbeispiel für den Leistungskurs
Aufgabenart: Kombinierte Aufgabe
Teile: Aufgabe zum Hörverstehen und zur mündlichen Sprachkompetenz

Thema: **Life in Britain**

Quelle: *Any questions?* BBC Radio 4, March 16th, 2001.

Tonvorlage: abzurufen bei der Landesbildstelle Bremen (Adresse: Uhlandstraße 53, 28211 Bremen, Telefon: 0421/361-3178; Internet: http://www.lis.bremen.de/wis/)

Länge der Tonvorlage: 4'30 " min.

Arbeitszeit: Für diese Teile der Kombinierten Aufgabe sind insgesamt 60 Minuten zu veranschlagen (das Vorspielen der Tonvorlage nicht mitgerechnet).

Schülerarbeitsbogen:

"Any questions?"

- You are listening to the programme *"Any questions?"* announced in the Radio Times as follows: "**BBC R4 FM 8.00 p.m. Fri 16**. From Borough Green Village Hall in Kent, Jonathan Dimbleby chairs a discussion among panellists including Nick Brown MP and Archie Norman MP. (Rpt. Sat. 1.15 p.m.)"
  On Saturday, 1.15 p.m., you tune in for the repetition of Friday's edition, taking notes, as you intend to participate in a radio programme following *"Any questions?"*. This is *"Any answers?",* where listeners are invited to air their own view on the given subject.

Assignments:

- You write your notes referring to the following:

1. the question put forward by Joan Knowles and the answers given by Archie Norman's and Nick Brown;
2. your assessment of what Tina van Houts has to say, and the way she speaks.

- You then dial 08 700 010 0444 to phone the BBC. You

3. refer to the question,
4. refer to what Archie Norman and the Dutch journalist said,
5. give your own opinion on the subject; you may underline your point by referring to the novel "*A Kestrel for a Knave*".

- While you are telephoning, record what you say. Talk for about three minutes.

Transkription des Textes

- Our first question please.
- Joan Knowles. We hear today that the case against Marjory Evans, a head teacher in Wales, has been overturned. Isn't it time for a major rethink of our laws which at present mean that teachers can't even touch a child, let alone discipline the unruly without the risk of being dragged through the courts?
- Archie Norman.
- Em, well, well I think it's time for a common sense. Em... the most worrying thing about this case is not just that Marjory Evans faced a prosecution possibly ruining... ruined her career. But more than that the enquiry took 18 months to go through and cost the tax payer many many thousands of pounds over an instant that most people would consider to be rela.. relatively minor. Look... look I'm not in favour obviously, nobody is in favour of teachers using excessive force of any kind, but in this particular case it appears eh.. that she is going to be com... completely exonerated ... the wohle case was unnecessary... the time has come to say that teachers have to be allowed to get on with teaching... eh and we have to Stopp battering them with a lot of political, politically corect regulations. You know, at the end of the day, good schools are made of good teachers. And if we just support teachers a little bit more and stop prosecuting them and worrying about harass... harassing them with regulations we'll end up with better schools. *(Applause)*
- Lembit Opik.
- While I agree with what Archie Norman says, I think I am a bit surprised to hear a Conservative say that. Let's just bear in mind: many of the regulations that do shackle teachers were actually introduced between 1979 and 1997, and the proposition of the Liberal Democrats is to actually give teachers the pride and the space to do the job that they chose to do, not to get rich, but because they really do care about the young people in this... in this country.
- Tina von Houts. *(Applause)*
- Well, I think in this country, of course you were probably the last country in Europe that used corporal punishment in schools, which has always horrified people from across the sea - I am Dutch and I... I can't remember that ever in education in my generation and not in my parents' generation - so maybe you have become a bit more oversensitive and... and gone the other way... eh... maybe this is sort of still, hopefully, .. general guilt complex in this country ... because it's of course horrific to.. to hit children in school although my Greek neighbour in London, a very lovely grandmother always says „A good smack comes from paradise." And,..,. and, so sorry I think you shouldn't be so... sort of have too, too many rules about all sorts of things, but, you know, in general, a good teacher in a good school should never need to hit anybody. You know, I, I, I was in good schools in Holland, state schools, we were awful to our teachers often, but they could always keep discipline by, you know, lots of devious sorts of

means, beacause most children hate much more having to stay at school longer on free afternoons than they hate being with your regulations.
- O.k. Thank you very much. And Nick Brown has just swept into the room. Em... welcome Mr. Brown. Eh.. „We hear today, the question is,...“ *(Applause)*
- Don’t do that every time... get your own clap... The case against Marjory Evans, the head teacher in Wales, and the question is put “Isn’t it time given that ... it has been overturned the ... her expulsion, as it were, isn’t it time for a major rethink of the laws which mean that teacher can’t even touch a child, let alone discipline the unruly without the risk of being dragged through the courts?
- Well, I’ve only followed this in the papers like everyone else. I felt very sorry for Marjory Evans. And I also think that the school governors seem to have made an awful meal of this. I don’t know that advice they were being given. But it seems to have been strung out for a very long time.
- While you’re still getting your breath back we’ll go on to our next question.
- I’ve run all the way from Leeds Castle. *(Applause.)*
- If you don’t live in Kent... If you don’t live in Kent you might think Leeds Castle is in Yorkshire, but it isn’t, it’s actually in Kent. Our next question please.

Unterrichtliche Voraussetzungen: Die sprachliche Arbeit zielte u.a. auf die Entwicklung von audiovisueller Kompetenz, Niveau in der Bandbreite B 2 – C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Inhaltlich knüpft die Textvorlage an eine Unterrichtseinheit “Youngsters in Britain“ (hier: die Behandlung des Romans von Barry Hines: “*A Kestrel for a Knave*“ und des darauf basierenden Films “*Kes*”) .

Erwartungshorizont: Die Aufgaben 1und 2 werden innerhalb von 30 Minuten schriftlich gelöst; die Lösung der Aufgaben 3 bis 5 ist nach weiteren 30 Minuten auf Band abzuliefern.
Eine gute Leistung liegt vor, wenn die unten aufgeführten oder gleichwertige Punkte klar verständlich festgehalten bzw. ausgedrückt werden; eine ausreichende Leistung liegt vor, wenn die unten unterstrichenen oder gleichwertige Punkte weitgehend verständlich festgehalten bzw. ausgedrückt werden. Darüber hinaus gilt für den Nachweis der mündlichen Sprachkompetenz: eine gute Leistung liegt vor, wenn die Prüflinge situationsangemessen und adressatenbezogen auf die Sendung eingehen und ihre eigene Meinung klar zum Ausdruck bringen und begründen. Eine ausreichende Leistung liegt vor, wenn die Prüflinge weitgehend situationsangemessen und adressatenbezogen auf die Sendung eingehen, ihre eigene Meinung zum Ausdruck bringen und teilweise begründen.

(zu 1.) Joan Knowles: Teachers and corporal punishment / the case against Marjory Evans, a head teacher in Wales, has been overturned
Archie Norman: not in favour of teachers using excessive force of any kind, but this particular case was a minor case / the enquiry took too long to go through and cost a lot for the tax payer / so the whole case was unnecessary / the public should rather support teachers than prosecute them and no longer harass them with regulations.
Nick Brown: only followed the case in the papers / felt very sorry for Marjory Evans / thinks that the school governors over-reacted / that the case has been strung out for a very long time. (AFB I)

(zu 2.) Tina van Houts: A Continental reaction / the reaction of a person who never experienced corporal punishment and who would never be in favour of it / some very direct criticism, perhaps not too welcome in Britain (is this the reason why members of the audience do not applaud ?).
Her English: rather fluent with a Dutch accent. (AFB II)

(zu 3.) Erwartet wird der Bezug zur Diskussionsrunde und zur Frage der Joan Knowles (AFB I).

(zu 4.) Zu referieren sind die Standpunkte des Abgeordneten Archie Norman (s.o.) und der Journalistin Tina van Houts. Letztere: it’s horrific to hit children in school / the British have probably gone too far with regulations / a good teacher in a good school should never need to hit anybody, but could, for instance, keep children at school longer on free afternoons. (AFB I)

(zu 5.) Vom Schüler wird eine Auseinandersetzung mit Positionen zur körperlichen Züchtigung in der Schule erwartet. Dabei kann er Erfahrungen aus seinem eigenen Schulleben einbringen oder Bezug nehmen zu einzelnen Passagen des im Unterricht behandelten Romans “*A Kestrel for a Knave*”.
Mögliche Aussagen: corporal punishment, be it minor or excessive, not suited as means of education; corporal punishment forbidden in German schools; a relic of yesteryear and a sign of weakness, only creating negative reactions on the part of the pupils; a good teacher should have other means of guiding pupils, e.g. addressing disobedient pupils personally and listening to them; keeping a pupil in school after hours is no longer an effective means of education; equality in teacher – pupil relationships impossible if corporal punishment of any sort is tolera-

ted; corporal punishment reflects a deeply undemocratic relationship; teachers who do not listen will not come to know their pupils, will not be able to really help them.
All this probably a Continental view. Even Barry Hines, who in his novel *"A Kestrel for a Knave*" definitely
condemns corporal punishment in schools, allows the perfect educator (Mr. Farthing) to jab a pupil (McDowall). (AFB II)

4. Aufgabenbeispiel für die mündliche Prüfung
Aufgabenbeispiel für den Grundkurs
Mündliche Prüfung im Abitur

Beispiel für eine Einzelprüfung

Teilnehmer: 1 Prüfling, mindestens 2 Lehrkräfte; wünschenswert sind 3 Lehrkräfte
Arbeitszeit: 60 Minuten
davon Prüfungsdauer 30 Minuten (10 Minuten Präsentation, 20 Minuten Prüfungsgespräch)
Vorbereitungszeit 30 Minuten

Hilfsmittel: einsprachiges Wörterbuch

Ablauf der Prüfung:

Der Prüfling erhält die Textvorlagen mit der Aufgabenstellung. Während der Vorbereitungszeit wird die Aufgabe gelöst, die Ergebnisse werden (ggf. mit Hilfe des Computers) auf Folie, Flipchart o. Ä. festgehalten. Im ersten Prüfungsteil präsentiert der Prüfling in Form eines medial gestützten Vortrags die Ergebnisse.
Der zweite Prüfungsteil besteht aus einem Gespräch, das v. a. größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll. Dabei ist mindestens ein weiteres Sachgebiet aus unterschiedlichen Kurshalbjahren anzusprechen.

Erster Prüfungsteil: Kurzreferat/Präsentation zum Themenbereich „Immigration to the USA"

Unterrichtliche Voraussetzungen:

Unterrichtseinheit zum Thema "Immigration to the USA/Ethnic Minorities" (Schwerpunkte: history of US immigration, concepts of acculturation, present situation of ethnic minorities/current issues); Präsentationstechniken

Kurzreferat/Präsentation: ca. 10 Minuten

Vorlagen: 3 Texte (insgesamt ca. 300 Wörter)
Text 1: Michel-Guillaume Jean de Crèvecœur: *Letters from an American Farmer*, 1782

Text 2: Quotation from Cruz Reynoso, first Mexican-American appointee to the California Supreme Court, 1980s

Text 3: Richard D. Lamm: "The US at a Crossroads"*,* in: *The New York Times*, 1986

Assignments:

1. Analyse the different concepts of Americanization as expressed in the texts. Consider the author's position, the historical context, and the language, tone and style in which the ideas are presented.

2. Put these concepts into an overall perspective, taking into account the historical patterns of immigration in the USA, the changing ethnic composition of American society and the changing attitude towards immigrants as well as their self-concept.

Give a convincing presentation.

Text 1: Michel-Guillaume Jean de Crèvecœur: *Letters from an American Farmer*, 1782
What, then, is the American, this new man? He is either a European or the descendent of a European; hence that strange mixture of blood, which you will find in no other country. [...]
He is an American, who, leaving behind him all his ancient prejudices and manners, receives new ones from the new mode of life he has embraced, the new government he obeys, and the new rank he

holds. He becomes an American by being received in the broad lap of our great *Alma Mater*. Here individuals of all nations are melted into a new race of men, whose labors and posterity will one day cause great changes in the world. [...] The American is a new man, who acts upon new principles; he must therefore entertain new ideas, and form new opinions. From involuntary idleness, servile dependence, penury, and useless labor, he has passed to toils of a very different nature, rewarded by ample subsistence. This is an American.

Text 2: Quotation from Cruz Reynoso, first Mexican-American appointee to the California Supreme Court, 1980s

America is a political union – not a cultural, linguistic, religious or racial union ... Of course, we as individuals would urge all to learn English, for that is the language used by most Americans, as well as the language of the marketplace. But we should no more demand English language skills for citizenship than we should demand uniformity of religion.
That a person wants to become a citizen and will make a good citizen is more than enough.

Text 3: Richard D. Lamm: "The US at a Crossroads", in: *The New York Times*, 1986
Note: Lamm was Democratic governor of Colorado from 1975 to 1987

We can be a Joseph's coat of many nations, but we must be unified. One of the common glues that hold us together is language – the English language.
We should be color-blind but linguistically cohesive; a rainbow but not a cacophony. We should welcome different peoples but not adopt different languages. We can teach English through bilingual education, but we should take great care not to become a bilingual society.

Zweiter Prüfungsteil: Prüfungsgespräch über größere fachliche und überfachliche Zusammenhänge

Unterrichtliche Voraussetzungen: Unterrichtseinheiten zu den unten aufgeführten Themenbereichen

Prüfungsgespräch: ca. 20 Minuten

Ablauf und Gestaltung der Prüfung:

Damit die beiden Prüfungsteile eine homogene Einheit bilden, soll im zweiten Prüfungsteil eine thematische Anknüpfung an das Kurzreferat/die Präsentation erfolgen.

Die Prüfung soll keinesfalls aus einer schematischen Abfolge von Frage und Antwort bestehen, sondern vielmehr eine echte Gesprächssituation abbilden, in der der Prüfling Impulse des Prüfenden aufnimmt, diese eigenständig weiterentwickelt und auch den Fortgang des Gesprächs aufrechterhält. Dabei soll er nicht nur Sachkenntnisse unter Beweis stellen, sondern auch eigene Meinungen äußern, Positionen argumentierend vertreten und persönliche Bewertungen begründet darlegen können.

Beispiel für mögliche Inhalte des Prüfungsgesprächs:

1. **Anknüpfung an den ersten Prüfungsteil:**
   - ggf. weitere Fragen zum Themenbereich "immigration" (e.g. reasons for immigration; present situation and outlook on the future)
   - personal opinion/evaluation:
     Compare the present situation in the USA with the situation of immigrants or asylum seekers in Germany.
     Can the USA or Great Britain be regarded as a model of a multicultural society? What can Germany learn from the American or the British experience?

2. **Gespräch über mindestens ein weiteres Sachgebiet aus unterschiedlichen Kurshalbjahren, z. B.:**
   - Political life in the USA / America's role in the world
     - Where do aspects of the national experience and national myths become apparent in political life today?
       e.g. the concept of the American Dream: definition, impact on American politics and society in the past and in the present
     - current political issues: facts, developments and personal comment/evaluation

- How has America's role in the world developed since the 19th century? Characterise the relationship between the USA and Europe in the past and in the present. How is it likely to develop in the future?
- Are European fears of political and cultural domination by the USA justified?

- Britain and the EU / Political and economic situation in GB (fakultativ)
  - Can the USA serve as a role model for a United Europe?
  - Outline Britain's way into the EU and describe British attitudes towards Europe today.
  - What are the historical reasons for Britain's special position in Europe?
  - Which other issues dominate the current political debate in GB? To what extent are they determined by Britain's economic situation?

Erwartungshorizont für den 1. Prüfungsteil:

Die Aufgabenstellung in Teilaufgabe 1 verlangt, dass der Prüfling die zentralen Aussagen der vorgelegten Texte erfasst und wiedergibt (Textverständnis/Reproduktion) und diese unter Einbeziehung von Grundkenntnissen, auch zum historischen Kontext, den verschiedenen soziologischen Konzepten von Akkulturation zuordnet (Anforderungsbereich I). Bei den Aussagen zur sprachlichen Gestaltung werden auch textanalytische Fähigkeiten gefordert (Anforderungsbereich II). In Teilaufgabe 2 wird vom Prüfling neben Hintergrundwissen auch Problembewusstsein bei der Einordnung der verschiedenen Positionen in einen größeren fachlichen Zusammenhang gefordert (Anforderungsbereich II).

Inhaltliche Leistung für die Notenstufe gut

Der Vortrag bzw. die Präsentation ist inhaltlich fundiert und klar strukturiert. Dabei werden die unterschiedlichen Konzepte zur Akkulturation aus den jeweiligen Textausschnitten klar herausgearbeitet (z. B. *idealistic concept of assimilation/acculturation, melting-pot myth, American Dream; concept of multi-ethnicity/biculturalism/ethnic diversity; national unity achieved through one common language, integration and assimilation of newcomers through bilingual education*), in treffenden Begriffen charakterisiert und die Begründung der Positionen auch im Detail wiedergegeben. Die im jeweiligen Text vertretene Position wird unter Einbeziehung von Hintergrundkenntnissen in Bezug gesetzt zum historischen Kontext. Dabei wird auch die Einordnung des Autors in diesen Kontextes angemessen berücksichtigt. (Anforderungsbereiche I und II)
In der sprachlichen Analyse zeigt der Prüfling auf, wie die sprachliche Gestaltung zur Aussage und Wirkung der Texte beiträgt. Aufgrund von Grundkenntnissen zur historischen Entwicklung der Einwanderungsbewegung, den sich daraus ergebenden Veränderungen in der ethnischen Zusammensetzung der amerikanischen Bevölkerung und den daraus resultierenden Einstellungen gegenüber Einwanderern bzw. ethnischen Minderheiten werden die unterschiedlichen Konzepte und Positionen zueinander in Bezug gesetzt, miteinander verglichen und kritisch bewertet. Die Einordnung in größere Zusammenhänge ist argumentativ schlüssig. (Anforderungsbereich II)

Inhaltliche Leistung für die Notenstufe ausreichend

Im Vortrag bzw. in der Präsentation wird die Aufgabenstellung in den Grundzügen inhaltlich nachvollziehbar erfüllt. Die Konzepte werden im Wesentlichen erkannt und begrifflich benannt, die Positionen der Autoren und ihre Begründung größtenteils erfasst und wiedergegeben. Der Prüfling kann dabei einige Aussagen zur sprachlichen Gestaltung der Texte machen. Er zeigt grundlegende Kenntnisse zum historischen Kontext der Textausschnitte und kann die Aussagen ansatzweise in diesen Kontext einordnen. Ein Vergleich bzw. eine kritische Bewertung der Positionen erfolgt nur im Ansatz bzw. erst auf Nachfrage des Prüfers.

Leistung bzgl. Sprache und Präsentation für die Notenstufe gut

Im Vortrag ist der Prüfling ist in der Lage, sich spontan mit Hilfe eines durchweg differenzierten Wortschatzes und ohne grobe sprachliche Verstöße flüssig zu äußern. Die sprachliche Darstellung ist variabel im Ausdruck, klar und überzeugend. Der Prüfling strebt eine anspruchsvolle und differenzierte Darstellung an, bei der auch fachsprachliche Begriffe funktional zutreffend verwendet werden.
Die Auswahl und Verknüpfung von Stichworten auf Folie, Flipchart o. Ä. gibt die Zusammenhänge auch im Detail richtig wieder und unterstützt den Vortrag durch eine gelungene Visualisierung der zentralen inhaltlichen Aussagen.

Leistung bzgl. Sprache und Präsentation für die Notenstufe ausreichend

Im Vortrag kann sich der Prüfling verständlich und im Allgemeinen zusammenhängend mit Hilfe eines nicht sehr differenzierten Wortschatzes und ohne Häufung grober sprachlicher Verstöße äußern. Das Ausdrucksvermögen ist angemessen, wenn auch nicht differenziert oder variabel.

Die Auswahl und Anordnung von Stichworten auf Folie, Flipchart ö. Ä. gibt die Zusammenhänge in den Grundzügen richtig wieder.

Erwartungshorizont für den 2. Prüfungsteil:

Im zweiten Prüfungsteil soll der Prüfling Sachkenntnisse zu den o. g. Themenbereichen unter Beweis stellen (Anforderungsbereich I) und, insbesondere beim Vergleich der Gegebenheiten in den USA mit denen in Großbritannien bzw. mit der Situation im eigenen Land, Problembewusstsein zeigen (Anforderungsbereich II). Darüber hinaus muss er auch eigene Meinungen äußern, seine Position argumentierend vertreten und persönliche Bewertungen begründet darlegen können (Anforderungsbereich III).

Inhaltliche Leistung für die Notenstufe gut

Die Sachkenntnisse zu den angesprochenen Themenbereichen sind umfassend und fundiert. Aussagen können durch Beispiele aus Gegenwart und Geschichte präzise belegt werden. Beim Vergleich der Situation in den USA mit der in Großbritannien oder Deutschland zeigt der Prüfling die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und kritisches Problembewusstsein. Eigene Standpunkte und Meinungen werden schlüssig vorgebracht und präzise begründet, ggf. auch mit Beispielen aus den Gegebenheiten im eigenen Land oder aus der eigenen Lebenswelt unterstützt.

Inhaltliche Leistung für die Notenstufe ausreichend

Der Prüfling zeigt grundlegende Sachkenntnisse in den angesprochenen Themenbereichen, wobei es im Gespräch häufiger Rückfragen durch den Prüfer bedarf. In klar abgegrenzten Bereichen ist er in der Lage, Gegebenheiten in den USA mit denen in Großbritannien bzw. im eigenen Land zu vergleichen. Er kann eigene Standpunkte nachvollziehbar vortragen, ggf. auch mit Beispielen aus der eigenen Lebenswelt unterstützen.

Sprachliche Leistung für die Notenstufe gut

Der Prüfling kann sich mit Hilfe eines durchweg differenzierten Wortschatzes und ohne grobe sprachliche Verstöße flüssig äußern. Im Gespräch kann er sicher und flexibel auf Fragen und Einwürfe des Prüfers eingehen, diese aufnehmen und eigenständig weiterentwickeln. Er stellt unter Beweis, dass er das Gespräch über weite Strecken aufrechterhalten bzw. fortführen kann und bereichert das Prüfungsgespräch durch eigene Impulse.

Sprachliche Leistung für die Notenstufe ausreichend

Der Prüfling ist in der Lage, sich verständlich und im Allgemeinen zusammenhängend mit Hilfe eines nicht sehr differenzierten Wortschatzes und ohne Häufung grober sprachlicher Verstöße zu äußern. Im Gespräch kann er auf Fragen und Einwürfe des zum Prüfungsgegenstand antworten. Dabei bemüht er sich im Verlauf der Prüfung um eine Fortsetzung des Gesprächs, d. h. er reagiert nicht nur auf Impulse des Prüfers, sondern agiert auch sprachlich.

III. Anhang: Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen[4]

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

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

[4] Quelle: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Europarat, Straßburg, 2001

Ausgewählte Deskriptoren

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

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

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

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

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

	Texte verarbeiten
C2	Kann Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenfassen und die Argumente und berichteten Sachverhalte so wiedergeben, dass insgesamt eine kohärente Darstellung entsteht.
C1	Kann lange, anspruchsvolle Texte zusammenfassen.
B2	Kann ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen und dabei die Hauptthemen und unterschiedliche Standpunkte kommentieren und diskutieren. Kann Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen, welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, zusammenfassen. Kann die Handlung und die Abfolge der Ereignisse in einem Film oder Theaterstück zusammenfassen.
B1	Kann kurze Informationen aus mehreren Quellen zusammenführen und für jemand anderen zusammenfassen.
	Kann kurze Textpassagen auf einfache Weise zusammenfassen, indem er/sie dabei den Wortlaut und die Anordnung des Originals benutzt.
A2	Kann im Rahmen seiner/ihrer Erfahrungen und begrenzten Kompetenz aus einem kurzen Text Schlüsselwörter, Wendungen und kurze Sätze heraussuchen und wiedergeben.
	Kann kurze Texte in Druckschrift oder klarer Handschrift abschreiben.
A1	Kann einzelne Wörter und kurze Texte, die in gedruckter Form vorliegen, abschreiben.

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

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

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

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

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

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