

Niedersächsisches
Kultusministerium

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Abendgymnasium
das Kolleg**

Spanisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Spanisch in der gymnasialen Oberstufe waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Katrin Bandt, Salzgitter

Nicole Bender, Harsefeld

Angelika Bethke, Braunschweig

Dr. Katrin Blumenkamp, Hannover

Petra Evers, Hannover

Wiebke Grupe, Burgdorf

Philipp Kanz, Wunstorf

Kerstin Reichart de Flores, Langenhagen

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2018)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

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



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Spanisch	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1 Kompetenzbereiche	8
2.2 Kompetenzentwicklung im Spanischunterricht	9
2.2.1 Kursarten	10
2.2.2 Innere Differenzierung	11
2.2.3 Inhalte und Themenfelder der Qualifikationsphase	12
2.3 Spanisch als fortgeführte Fremdsprache	14
2.3.1 Einführungsphase	14
2.3.2 Qualifikationsphase	16
3 Erwartete Kompetenzen	17
3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz	17
3.1.1 Hör- und Hör-/Sehverstehen	17
3.1.2 Leseverstehen	18
3.1.3 Sprechen	19
3.1.4 Schreiben	21
3.1.5 Sprachmittlung	22
3.1.6 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	23
3.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	24
3.3 Text- und Medienkompetenz	26
3.4 Sprachbewusstheit	28
3.5 Sprachlernkompetenz	29
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	30
5 Aufgaben der Fachkonferenz	33
6 Bilingualer Unterricht	34
7 Spanisch als neu beginnende Fremdsprache	35
7.1 Themenfelder und mögliche Inhalte im Sprachlehrgang	36
7.2 Text- und Medienkompetenz	38

7.3	Funktionale kommunikative Kompetenz	39
7.3.1	Hör- und Hör-/Sehverstehen	39
7.3.2	Leseverstehen	40
7.3.3	Sprechen	41
7.3.4	Schreiben	43
7.3.5	Sprachmittlung	44
7.3.6	Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	45
7.4	Hinweise für kompetenzorientierte Leistungsfeststellungen im Sprachlehrgang des neu beginnenden Spanischunterrichts	48
Anhang		
A 1	Operatoren für das Fach Spanisch	49
A 2	Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen	59

1 Bildungsbeitrag des Faches Spanisch

Die politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und Globalisierung stellt den Menschen verstärkt vor die Aufgabe der grenz- und kulturüberschreitenden Kommunikation. Im Rahmen dieser Entwicklung kommt dem Fremdsprachenlernen eine besondere Bedeutung zu, da Fremdsprachenkenntnisse die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im internationalen Kontext erst ermöglichen.

Als eine international bedeutende Sprache unserer globalisierten Welt fällt Spanisch eine wichtige Rolle bei der Verständigung von Menschen, besonders auch im Rahmen des gesellschaftlich relevanten Mehrsprachigkeitskonzepts zu. Spanisch ist Muttersprache von ca. 500 Millionen Menschen auf vier Erdteilen und ist so neben Mandarin und Englisch eine der meistgesprochenen Sprachen der Welt. Als Welthandels- und Konferenzsprache gewinnt Spanisch zunehmend an Bedeutung, ist UNO-Sprache und als Amts- und Verkehrssprache in vielen anderen internationalen Organisationen vertreten. Zudem wachsen im Zuge der Globalisierung wirtschaftlicher und politischer Prozesse die Kontakte mit spanischsprachigen Ländern stetig. Das Spanische eröffnet Zugänge zu europäischen und außereuropäischen Kulturen, denn es bietet gleichermaßen Einblicke in die regionale Vielfalt der iberischen Halbinsel wie auch in die Traditionen, Kulturen und Gesellschaften der hispanoamerikanischen Länder.

Mehrsprachigkeit ist vor dem Hintergrund internationaler Kooperation und Mobilität eine wesentliche Voraussetzung für Verstehen und Verständigung. Die Internationalisierung privater und beruflicher Beziehungen erfordert neben einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Fremdsprachen vor allem interkulturelle Kompetenz. Situations- und adressatengerechtes Sprachhandeln ist ebenfalls entscheidend für eine erfolgreiche Verständigung. Da die Entwicklung sprachlicher und interkultureller Handlungsfähigkeit in ihrer affektiven, kognitiven und interaktiven Dimension zudem persönlichkeitsbildend ist, stellt sie eine übergreifende Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts dar.

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

Damit die Schülerinnen und Schüler im internationalen Kontext handeln und aktiv die Zukunft mitgestalten können, hat der Spanischunterricht die Aufgabe, auf die sprachlichen Herausforderungen in Studium, Beruf und Gesellschaft vorzubereiten, und bildet damit eine wesentliche Grundlage für berufliche und persönliche Mobilität. Demzufolge werden der funktionalen kommunikativen Kompetenz, insbesondere der Mündlichkeit, sowie der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Die Relevanz interkultureller Kompetenz lässt sich auch daran erkennen, dass durch sie eine Basis für ein respektvolles Miteinander geschaffen wird. Die spanische Sprache leistet hier einen wesentlichen Beitrag: Sie bringt näher, was zunächst fern scheint, öffnet den Blick für Anderes und Andere. Das

Spanische hat eine exponierte Stellung als ein Völker und Kontinente verbindendes Kommunikationsmittel. In diesem Rahmen gewinnt auch die Reflexion über Sprache und Sprachverwendung in der Oberstufe zunehmend an Bedeutung.

Wesentliches Ziel des Spanischunterrichts in der Oberstufe ist die Befähigung, inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen zu handeln. Diese kommunikative Handlungsfähigkeit umfasst wichtige interkulturelle Kompetenzen, die im Unterricht zusammen mit den sprachlichen Teilkompetenzen im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden, wodurch auch der Medienbildung angemessene Rechnung getragen wird.

Die reiche künstlerische Produktion der spanischsprachigen Welt ermöglicht eine intensive Beschäftigung mit ihrer Kultur, mit Literatur, Musik, Film und bildender Kunst und befähigt so die Lernenden, an einem tiefer gehenden interkulturellen Dialog teilzunehmen. Dies geschieht in exemplarischer Auseinandersetzung mit Themen, die fachlich, motivational und gesellschaftlich relevant sind, wie z. B. Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender, des öffentlichen Lebens der Bezugskulturen, des Alltags und der Berufswelt sowie Themen globaler Bedeutung. Dabei werden kulturelle, soziale, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, geografische, ökologische und geschichtliche Aspekte, Probleme der nachhaltigen Entwicklung und die Vielfalt sexueller Identitäten berücksichtigt. Somit trägt das Fach dazu bei, die Lernenden für wechselseitige Abhängigkeiten zu sensibilisieren und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

Da Spanisch oftmals auch als neu beginnende Fremdsprache in der Einführungs- und Qualifikationsphase des Gymnasiums und der Gesamtschule, im Beruflichen Gymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg angeboten wird, repräsentiert es einen wesentlichen Baustein innerhalb verschiedener Bildungswege und -abschlüsse. So erhält Spanisch bildungspolitische Relevanz im Rahmen der Durchlässigkeit der verschiedenen Schulformen. Der Unterricht des Faches Spanisch trägt demzufolge nicht nur zu nachhaltiger Dialogfähigkeit mit anderen spanischsprachigen Kulturen bei, sondern auch zur Umsetzung hiesiger bildungspolitischer Chancengleichheit.

Im Spanischunterricht wird die interkulturelle fremdsprachliche Handlungsfähigkeit erweitert, die mit der ersten Fremdsprache bereits angebahnt wurde. Der Erwerb der zweiten und dritten Fremdsprache kann auf den in der ersten Fremdsprache erworbenen Strategien, Kenntnissen und Erfahrungen aufbauen und ermöglicht daher in einem kürzeren Zeitraum ein vergleichsweise hohes Kompetenzniveau. Das Spanische besitzt zudem ein hohes Transferpotenzial für das Erlernen anderer romanischer Sprachen.

Der Spanischunterricht fördert die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, Toleranz und Offenheit und erweitert den muttersprachlichen Horizont. Damit liefert er einen wichtigen Beitrag zum lebenslangen Lernen als einen über die Schulzeit hinausgehenden Prozess.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

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

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

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

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

Das Kerncurriculum beschreibt Kompetenzen und Kompetenzniveaus (Standards), die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erreichen und die sie in Kommunikationssituationen, sowohl schriftlich als auch mündlich, nachweisen müssen. Die hier ausgewiesenen Standards, die als Regelstandards formuliert sind, orientieren sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)*¹ des Europarates und den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch (EPA)*².

¹ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Straßburg, 2001.

² Im Zuge einer Vereinheitlichung der Anforderungen in den fortgeführten Fremdsprachen finden außerdem Berücksichtigung: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife, Bonn KMK, 2014/Berlin, 2013. In diesem Sinne ergänzen sie die EPA Spanisch: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004).

2.1 Kompetenzbereiche

Ausgehend vom Leitziel der sprachlichen und interkulturellen Handlungsfähigkeit (Diskursfähigkeit) entwickeln die Schülerinnen und Schüler im Spanischunterricht Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, komplexe Kommunikationssituationen der heutigen Lebenswirklichkeit sicher zu bewältigen. Diese sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit umfasst die Fähigkeit zu Rezeption, Produktion und Interaktion.

Das Verfügen über Kompetenzen aus den folgenden Bereichen führt zu der oben genannten Diskursfähigkeit:

Funktionale kommunikative Kompetenz

Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Text- und Medienkompetenz

Sprachbewusstheit

Sprachlernkompetenz

Die **funktionale kommunikative Kompetenz** untergliedert sich in die Teilkompetenzen *Hör-/Hörsehverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes monologisches Sprechen)*, *Schreiben* und *Sprachmittlung*. Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Teilkompetenzen ist das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel und kommunikative Strategien. Diese haben in allen Kompetenzbereichen grundsätzlich dienende Funktion.

Die **interkulturelle kommunikative Kompetenz** richtet sich auf fremdsprachliches Verstehen und Handeln. Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenwirken von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit.

Text- und Medienkompetenz wird entsprechend des Stellenwertes und der erweiterten Formen des Umgangs mit Texten und Medien in der gymnasialen Oberstufe als eigener Bereich ausgewiesen. Sie bezieht sich auf die Rezeption und Produktion mündlicher, schriftlicher und medial vermittelter Texte im Sinne des erweiterten Textbegriffs.

Sprachbewusstheit meint Sensibilität für Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie ist ausgerichtet auf die Reflexion über Sprache und auf die sprachlich sensible Gestaltung von Kommunikationssituationen. Sie ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sprachliche Ausdrucksmittel variabel und bewusst zu nutzen.

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und es bewusst und eigenverantwortlich zu gestalten. Sprachlernkompetenz zeigt sich darin, dass Lernende über sprachbezogene Lernmethoden verfügen und daraus abgeleitete, konkrete Strategien beherrschen.

Kompetenzen werden im Spanischunterricht nicht einzeln und isoliert erworben, sondern in komplexen Lernarrangements miteinander verknüpft. Dieses Zusammenspiel wird in der folgenden Grafik dargestellt.



2.2 Kompetenzentwicklung im Spanischunterricht

Im Unterricht erfolgt der Aufbau von Kompetenzen systematisch, kumulativ und handlungsorientiert. In der Auseinandersetzung mit komplexen, realitätsnahen und anwendungsorientierten Aufgabenstellungen werden die unterschiedlichen Kompetenzen vernetzt, erweitert und vertieft.

Fremdsprachenlernen und die erfolgreiche Anwendung fremder Sprachen sind komplexe mentale Prozesse, bei denen verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen jeweils unterschiedlich zusammenwirken. Dem wird durch eine Lernkultur Rechnung getragen, in der sich die Schülerinnen und Schüler in wachsendem Maße ihrer eigenen Lernwege bewusst werden und diese weiterentwickeln, unterschiedliche Lösungen reflektieren und entsprechend handeln.

Neben der Auseinandersetzung mit Neuem sind Phasen des Anwendens, des Übens und Systematisierens sowie des Vertiefens und Festigens für erfolgreiches Lernen von großer Bedeutung. Entscheidend ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler erworbene Kompetenzen und das damit verbundene Wissen in neuen Kontexten reaktivieren können, sodass eine Optimierung des Lernens und des Sprachhandelns erfolgen kann. Wissen und Können sind aufeinander aufzubauen und miteinander zu vernetzen. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Wissen träges, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Wichtig ist die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten.

2.2.1 Kursarten

In der Einführungsphase findet der Spanischunterricht entweder im Unterricht der fortgeführten Fremdsprache oder im neu beginnenden Unterricht statt.

In der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe kann das Fach Spanisch

- als fünfstündiges Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau,
- als dreistündiges Unterrichts- bzw. Prüfungsfach (P4/P5) auf grundlegendem Anforderungsniveau bzw.
- als vierstündiges Unterrichts- bzw. Prüfungsfach (P4/P5) auf grundlegendem Anforderungsniveau (Neubeginn) angeboten werden.

Eine Zusammenlegung von Kursen der fortgeführten und der neu beginnenden Fremdsprache ist nicht zulässig; auch jahrgangsübergreifende Kurse in der neu beginnenden Fremdsprache schließen sich aus. Demgegenüber können in der Qualifikationsphase der fortgeführten Fremdsprache jahrgangsübergreifende Kurse derselben Niveaustufe eingerichtet werden.

Innerhalb eines Kurses der fortgeführten Fremdsprache wird ein differenziertes Unterrichtsangebot erforderlich, wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Zielperspektiven gemeinsam unterrichtet werden.

Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe³ weist den Kurstypen in der Qualifikationsphase unterschiedlich akzentuierte Aufgaben zu: Den Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau (fortgeführt und neu beginnend) die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutisch orientierten Grundbildung, den Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau die systematische, vertiefte und reflektierte wissenschaftspropädeutische Arbeit. Im Fach Spanisch sind beide Anforderungsniveaus identisch hinsichtlich der gemeinsamen Aufgabe einer sprachlichen, methodischen und inhaltlichen Grundbildung, die zu einem sicheren, verständlichen und hinreichend differenzierten Gebrauch des Spanischen in Wort und Schrift führt und zu Diskurs- und Reflexionsfähigkeit in dieser Sprache beiträgt.

In Kapitel 2.3.2 wird erläutert, worin sich das Anforderungsniveau der unterschiedlichen Kursarten unterscheidet.

Am Ende der gymnasialen Oberstufe wird von Schülerinnen und Schülern der fortgeführten Fremdsprache im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz das Niveau B2 des GeR erwartet, von den Schülerinnen und Schülern der neu beginnenden Fremdsprache das Niveau B1.

³ Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 08.12.2016 (in der jeweils gültigen Fassung).

2.2.2 Innere Differenzierung

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

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

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

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

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

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

Außerdem ist in der Qualifikationsphase mit ihren Schwerpunkt wählen, Belegungs- und Einbringungsverpflichtungen ein differenziertes Unterrichtsangebot durch folgende Rahmenbedingungen erforderlich:

- grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau,
- mündliches und schriftliches Prüfungsfach,
- Fremdsprachenverpflichtungen.

Im Rahmen von Leistungsüberprüfungen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

2.2.3 Inhalte und Themenfelder der Qualifikationsphase

Der Spanischunterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler, an einem zunehmend kulturell diversifizierten öffentlichen Diskurs über Werte, Haltungen, Positionen und deren Legitimation teilzunehmen. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten und Themen, die für den Spanischunterricht von zentraler Bedeutung sind und die Vielfalt gesellschaftlichen Lebens über die Kulturgrenzen hinweg abbilden. Dazu gehören solche, die

- sich auf gesellschaftliche, historische und kulturelle Phänomene der spanischsprachigen Welt beziehen,
- Anknüpfungspunkte für authentische und kommunikative Situationen bieten, die motivierend und lebensweltorientiert sind,
- den Zugang zu unterschiedlichen kulturspezifischen Sichtweisen ermöglichen,
- einen Gegenwartsbezug und historische Perspektiven beinhalten,
- individuelle und kollektive Erlebnisse, Erfahrungen, Einstellungen, Werte und Konflikte abbilden,
- dazu beitragen, Wertmaßstäbe für eigenes und gesellschaftliches Handeln zu entwickeln,
- zu Empathie, Distanz, Reflexion und Selbstreflexion auffordern,
- Aspekte des Alltags und der Berufswelt betreffen,
- die Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung thematisieren,
- die Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs und an einem tiefer gehenden interkulturellen Dialog ermöglichen.

In der Auseinandersetzung mit den Inhalten werden die sprachlichen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefestigt und erweitert. Exemplarisches Lernen befähigt die Schülerinnen und Schüler dazu, das verfügbare Wissen und die erworbenen Kompetenzen auf neue Anwendungssituationen zu transferieren.

Im Rahmen des Zentralabiturs werden für Spanisch Themenfelder und Materialien sowie das jeweilige Schwerpunktthema für drei Schulhalbjahre vorgegeben. Weitere zu den jeweiligen Themenfeldern gehörende Themen, die die möglichen inhaltlichen Dimensionen erweitern, sind dem Kerncurriculum zu entnehmen. Auswahl und Gewichtung ergeben sich dabei aus den im Rahmen des Zentralabiturs verbindlich zu behandelnden Texten.

Medien- und Textsortenvielfalt sind durchgängig zu berücksichtigen. Das in den Hinweisen zum jeweiligen Zentralabitur nicht ausgewiesene Themenfeld muss im vierten Schulhalbjahr behandelt werden, wobei die Fachkonferenz die inhaltliche Konkretisierung vornimmt. Dies gilt nicht für jahrgangsübergreifende Kurse, da hier im letzten Kurshalbjahr das erste Thema des folgenden Zentralabiturs behandelt werden muss.

Die vier Themenfelder und ihre inhaltliche Präzisierung

El mundo de hoy	El mundo hispánico – diversidad e identidad	Individuo y sociedad	Sueños y realidades
<ul style="list-style-type: none">• globalización y desigualdades• movimientos migratorios en España e Hispanoamérica• el medio ambiente• la vida urbana y rural• los medios y la revolución digital	<ul style="list-style-type: none">• identidades• diversidad étnica, cultural y lingüística• momentos cruciales del desarrollo histórico y memoria histórica• realidad social	<ul style="list-style-type: none">• convivencia social• valores y normas• búsqueda de identidad• compromiso político y social• amor y amistad• momentos cruciales	<ul style="list-style-type: none">• utopías y distopías• sueños y visiones• lo fantástico• evasiones

2.3 Spanisch als fortgeführte Fremdsprache

2.3.1 Einführungsphase

Der Einführungsphase kommt als Bindeglied zwischen dem Sekundarbereich I und der zweijährigen Qualifikationsphase eine besondere Bedeutung zu.

Der Spanischunterricht der Einführungsphase wendet sich an Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Zielperspektiven. Dazu gehören Lernende,

- die das Fach Spanisch nach dem Schuljahrgang 11 nicht fortführen werden,
- die Spanisch in der Qualifikationsphase als Prüfungsfach belegen,
- die Spanisch nicht als Prüfungsfach fortführen.

Ausgehend von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und von den unterschiedlichen Zielperspektiven können Kurse mit verschiedenen Schwerpunkten eingerichtet werden.

Die Arbeit in der Einführungsphase konzentriert sich im Besonderen auf die Festigung, Vertiefung und Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenzen, die bereits im Sekundarbereich I erworben worden sind. Damit schafft sie die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in der Qualifikationsphase für alle Lernenden, unabhängig von ihrem bisherigen Bildungsgang.

Die Einführungsphase bereitet auf die Anforderungen der Qualifikationsphase folgendermaßen vor:

- Angleichung der individuellen Lernstände an die für die Qualifikationsphase definierten Standards,
- Festigung und Erweiterung sprachlicher und fachlicher Kenntnisse,
- Einführung in die spezifischen Arbeitsweisen des Fremdsprachenunterrichts in der Qualifikationsphase,
- Förderung der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für den eigenen Sprachlernprozess.

Auch die Leistungsüberprüfung trägt dem Umstand Rechnung, dass die Einführungsphase eine Schnittstelle zwischen dem Sekundarbereich I und der Qualifikationsphase darstellt: Es werden weiterhin die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen analog zur Leistungsüberprüfung im Sekundarbereich I unter Berücksichtigung des entsprechenden Niveaus B1/B1+ überprüft. Daneben gewinnen textbasierte Aufgaben bei der Überprüfung der Teilkompetenz *Schreiben* an Bedeutung.

Am Ende von Schuljahrgang 11 sollten die Schülerinnen und Schüler die Niveaustufe B1+ erreicht haben. Dazu bedarf es einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der kommunikativen Teilkompetenzen. Um den Sprachlehrgang weitgehend abzuschließen, werden die sprachlichen Mittel um diejenigen erweitert, die oberhalb der Niveaustufe B1 angesiedelt sind.⁴

⁴ Vgl. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (letzter Zugriff am 02.06.2017, 10:30 Uhr).

Die Erweiterung des Wortschatzes ergibt sich dabei aus den zu behandelnden Themenfeldern (s. u.); im Bereich der Grammatik ist das Spektrum um die folgenden Strukturen zu erweitern:

Grammatik
Die Schülerinnen und Schüler können ...
<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Annahmen, Hypothesen und Bedingungen formulieren: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>perfecto, imperfecto, pluscuamperfecto de subjuntivo,</i> ○ <i>futuro compuesto,</i> ○ <i>condicional compuesto,</i> ○ irrealer Bedingungssätze. • über zeitlich zurückliegende Aussagen, Fragen, Aufforderungen, Wünsche anderer berichten: <ul style="list-style-type: none"> ○ indirekte Rede mit Zeitverschiebung, ○ Zeitenfolge, ○ Modusgebrauch. • Aspekte der Sprachökonomie bei der Satzkonstruktion berücksichtigen: <ul style="list-style-type: none"> ○ doppelte Objektpronomen, ○ Infinitivkonstruktionen, ○ Partizipialkonstruktionen, ○ Gerundivkonstruktionen.

Die Kompetenzen werden an folgenden Themenfeldern weiterentwickelt:

- Individuum und Gesellschaft: z. B. Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener,
- Herausforderungen der modernen Welt: z. B. Medien, Kommunikation, Umwelt, Migration,
- die spanischsprachige Welt: z. B. Vergangenheitsbewältigung, Perspektiven, kulturelle Vielfalt.

Diese Themen werden anhand eines repräsentativen Spektrums an authentischen Sach- und Gebrauchstexten, medial vermittelten und diskontinuierlichen Texten sowie literarischen Texten behandelt. Die folgende Tabelle gibt Anregungen für eine umfassende Kompetenzschulung:

Leseverstehen	Roman, Comic, Kurzgeschichte, Einakter (dem Sprachniveau entsprechend)
Hörverstehen	Radiosendung, z. B. Nachrichtensendung, Interview
Hörsehverstehen	Kurzfilm, Videoclip, Fernsehbeitrag, Film
Sprachmittlung	Zeitungsartikel, Blog, Radiosendung
Schreiben	analytische, genrebasierte und produktionsorientierte Texte: Zusammenfassung, Charakterisierung, Kommentar, E-Mail, Blog, Artikel, Interview, Rollenbiografie
Sprechen	Referat, Vortrag, Interview, Rollenspiel, Diskussion, Talkshow

In der Einführungsphase sollte mindestens eine authentische Ganzschrift gelesen bzw. ein Film behandelt werden.

Es bietet sich auch die Durchführung eines umfangreicheren Projektes an, z. B.

- Literatur-, Musik- und Videoprojekte bzw. -wettbewerbe (z. B. *Español móvil*, Bundeswettbewerb Fremdsprachen),
- Filmprojekte (z. B. *Cinescolar*),
- *Simulación global*,
- Tandem-Projekte (z. B. *eTwinning*),
- komplexe Lernaufgaben,
- Theaterprojekte/Darstellendes Spiel,
- Vorbereitung, Durchführung und Evaluation einer Auslandsfahrt, z. B. auch zu sozialer oder ökologischer Projektarbeit (*pueblos perdidos*).

Die Projektarbeit und die Behandlung einer authentischen Ganzschrift oder eines Films können auch kombiniert werden.

2.3.2 Qualifikationsphase

Der kommunikativ orientierte, methodisch vielfältige und auf den Themenfeldern basierende Spanischunterricht in der Qualifikationsphase (vgl. Kap. 2.2.3) versetzt die Lernenden in die Lage, den in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch*⁵ genannten Anforderungen zunehmend gerecht zu werden.

Die Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau unterscheiden sich hinsichtlich

- der erwarteten Differenziertheit der Sprachverwendung,
- der Schwerpunktsetzung,
- der Breite und Tiefe bezüglich der Behandlung der Themen,
- der Komplexität und des Abstraktionsgrades von Texten und Aufgaben,
- des Grades der geforderten Selbstständigkeit.

Diese Unterscheidung spiegelt sich in den für die Qualifikationsphase formulierten funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen wider. Hinsichtlich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, der Sprachbewusstheit und der Sprachlernkompetenz entfällt eine Differenzierung nach grundlegendem und erhöhtem Niveau.

⁵ Vgl. EPA Spanisch, a.a.O., S. 5-12.

3 Erwartete Kompetenzen

In den folgenden Ausführungen werden die Kompetenzen nach dem Muster des GeR jeweils getrennt aufgeführt, gleichwohl stehen sie in engem Bezug zueinander; in der Sprachverwendung kommen sie vorwiegend integrativ zum Tragen.

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

Im Folgenden werden die im Laufe der Qualifikationsphase zu erreichenden kommunikativen Teilkompetenzen beschrieben. Für die fortgeführte Fremdsprache orientieren sie sich an der Niveaustufe B2 des GeR⁶.

Der Unterschied zwischen Kursen auf grundlegendem (gA) und erhöhtem (eA) Anforderungsniveau manifestiert sich darin, dass komplexere Inhalte vertiefend bearbeitet werden, wobei im Folgenden für das eA-Niveau dargestellt wird, in welchem Maße bzw. auf welche Weise die Komplexität zunimmt.

3.1.1 Hör- und Hör-/Sehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können inhaltlich und sprachlich komplexe authentische Hör- und Hörsehtexte verstehen und deren Hauptaussagen und Einzelinformationen entsprechend der jeweiligen Hör- bzw. Hörseh-Absicht erfassen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist, • die meisten Dokumentarsendungen verstehen und die Stimmung, den Ton usw. der Sprechenden richtig erfassen, • unterschiedliche Fernsehformate sowie die meisten Filme verstehen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA in differenzierterem Maße und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, auch wenn die Thematik weniger vertraut ist, • Aufnahmen verstehen und, je nach Vertrautheit der Thematik, nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden erfassen.
Lernstrategien und Arbeitstechniken ⁷	
Die Schülerinnen und Schüler können entsprechend der Hör-/Hörsehabsicht Strategien zur Entschlüsselung von Hör-/Hörsehtexten anwenden, angemessene Strategien zur Lösung von Verständnisproblemen einsetzen und externes Wissen nutzen.	

⁶ Vgl. GeR, a.a.O.

⁷ Übersichten zu Lernstrategien der einzelnen kommunikativen Teilkompetenzen siehe „Neubeginner“, Kapitel 7.3, S. 39ff.

3.1.2 Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können aus inhaltlich und sprachlich komplexen authentischen Texten Hauptaussagen und Einzelinformationen entsprechend der jeweiligen Leseabsicht erfassen.	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • authentische Texte unterschiedlicher Art und Länge weitgehend verstehen, wenn diese in Standardsprache verfasst sind, selbst wenn ihnen einzelne thematische Aspekte nicht vertraut sind, • Texten explizit und implizit dargestellte Aussagen entnehmen, • Argumentationslinien, Standpunkte oder Haltungen in nichtfiktionalen Texten erkennen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA in differenzierterem Maße und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • komplexe authentische Texte unterschiedlicher Art und Länge auch zu weniger vertrauten Gebieten verstehen, • in unterschiedlichen Textsorten auch komplexe und abstrakte Gedankengänge, ggf. unter Berücksichtigung ihrer kulturellen und historischen Dimension, erfassen, • auch feinere Nuancen impliziter Aussagen in sprachlich dichterem literarischen Texten erfassen.
Lernstrategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können entsprechend der Leseabsicht grundlegende Lesestrategien und wörterbuchunabhängige Erschließungstechniken anwenden sowie externes Wissen nutzen.	

3.1.3 Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

<p>Die Schülerinnen und Schüler können sich weitgehend flüssig, adressatengerecht und situationsangemessen an formellen und informellen Gesprächen beteiligen. Sie sind in der Lage, in einer Sprechsituation spontan und flexibel zu interagieren.</p>	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen, • auf vertrautem Gebiet zum Fortgang eines Gesprächs beitragen, indem sie das Verstehen bestätigen und andere einladen, sich am Gespräch zu beteiligen, • Anschlussfragen stellen, um zu überprüfen, ob sie verstanden haben, was ein Sprecher sagen wollte, und um missverständliche Punkte zu klären, • in Gesprächen auf angemessene Weise das Wort ergreifen und dazu verschiedene geeignete sprachliche Mittel verwenden, • Gespräche auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden sowie angemessen zwischen Sprecher- und Hörerrolle wechseln, • sich in vertrauten Situationen aktiv an informellen Diskussionen beteiligen, indem sie Stellung nehmen, einen Standpunkt klar darlegen, verschiedene Vorschläge beurteilen, Hypothesen aufstellen oder auf Hypothesen reagieren. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA in differenzierterem Maße und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen anderer reagieren, • flüssig und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner Themen, auch aus den Bereichen Alltag und Freizeit, sprechen, ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was sie sagen möchten, stark einschränken zu müssen, • Zusammenhänge zwischen Ideen differenziert deutlich machen, • eine Angelegenheit oder ein Problem klar darlegen, dabei Vermutungen über Ursachen und Folgen anstellen und die Vor- und Nachteile verschiedener Ansätze gegeneinander abwägen.
Lernstrategien und Arbeitstechniken	
<p>Die Schülerinnen und Schüler können verbale und nicht-verbale Strategien unter Beachtung kultureller Konventionen einsetzen. Sie können angemessene kommunikative Strategien bewusst anwenden, um mit Nichtverstehen und Missverständnissen umzugehen.</p>	

Zusammenhängendes monologisches Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können Sachverhalte und Themen von fachlichem und persönlichem Interesse strukturiert und detailliert darstellen und ihren Standpunkt erläutern.	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • etwas klar beschreiben oder erzählen und dabei wichtige Aspekte ausführen und mit relevanten Details und Beispielen stützen, • von eigenen Erfahrungen klar und detailliert berichten, • ihre Argumentation logisch aufbauen und die Argumente verbinden, • den eigenen Standpunkt zu einem Problem ausführlich darstellen und erklären, • unterschiedliche Arten von Texten sprachlich angemessen und kohärent vorstellen, • eine klare, vorbereitete Präsentation vortragen, • flüssig und spontan eine Reihe von Nachfragen aufgreifen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA in differenzierterem Maße und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sachverhalte klar und systematisch beschreiben, darstellen und erörtern und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben, • komplexe Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorstellen und dabei wesentliche Punkte und relevante Details hervorheben.
Lernstrategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können Techniken für die Planung und Realisierung eigener Redebeiträge und Präsentationen nutzen. Sie können bei sprachlichen Schwierigkeiten verbale und nonverbale Kompensationsstrategien funktional anwenden.	

3.1.4 Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können adressatengerecht und situationsangemessen strukturierte und kohärente Texte zu einem breiten Spektrum von Themen des fachlichen und persönlichen Interesses verfassen und dabei die Konventionen der jeweiligen Textsorte beachten. Sie können Texte reproduzieren, reorganisieren, analysieren, bewerten und gestalten.	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • Sachtexte und fiktionale Texte zusammenfassen, • Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen, • Standpunkte effektiv schriftlich ausdrücken und sich auf solche anderer beziehen, • analysierende Texte, auch aspektorientiert, verfassen, • unter Beachtung der Textsortenmerkmale unterschiedliche produktionsorientierte Texte verfassen, • diskontinuierliche Texte, wie z. B. Karikaturen, Statistiken, Diagramme und Bilder, angemessen versprachlichen und deuten. 	
Lernstrategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können Techniken und Strategien des formellen, informellen und kreativen/produktionsorientierten Schreibens für die eigene Textproduktion anwenden. Sie verfügen über Strategien der Planung, der Gliederung, der redaktionellen Bearbeitung, der Überprüfung und der Eigenkorrektur sowie der Evaluation selbst verfasster Texte.	
Die Schülerinnen und Schüler des eA erfüllen die oben genannten Anforderungen in differenziertem Maße.	

3.1.5 Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler können die für einen bestimmten Zweck relevanten Aspekte authentischer Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, unter Anwendung ihrer sprachlichen und interkulturellen kommunikativen Kompetenz sowohl schriftlich als auch mündlich adressaten- und situationsangemessen in die jeweils andere Sprache mitteln.	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • die im Sinne der zu bewältigenden Aufgabe wichtigen Informationen auswählen, • die ausgewählten Informationen präzise und situations- bzw. adressatenorientiert wiedergeben, • für das Verstehen erforderliche adressatenbezogene Erläuterungen hinzufügen, • kulturspezifische Besonderheiten und Konventionen berücksichtigen, • bei mündlicher Sprachmittlung auf inhaltliche Nachfragen eingehen. 	
Lernstrategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können Hilfsmittel und Kompensationsstrategien sowie ggf. nonverbale Kommunikationsstrategien adressaten- und situationsangemessen einsetzen.	
Die Schülerinnen und Schüler des eA erfüllen die oben genannten Anforderungen in differenzierterem Maße.	

3.1.6 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Die sprachlichen Mittel – Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthografie – sind kompetenzbildende, funktionale Bestandteile des sprachlichen Systems und der Kommunikation. Sie haben grundsätzlich dienende Funktion, wobei die gelingende Kommunikation im Vordergrund steht. In diesem Sinne sind Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit nur dann gravierend, wenn sie zu Missverständnissen führen.⁸

Die Schülerinnen und Schüler können ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel anwenden, um sich angemessen ohne größere Wortschatzlücken und unter Verwendung einiger komplexer Satzstrukturen zu den meisten allgemeinen Themenbereichen zu äußern.	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Verzögerungen und Umschreibungen führen, • den Wortschatz im Allgemeinen treffend verwenden, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern, • die Grammatik so weit fehlerfrei anwenden, dass es nicht zu Missverständnissen kommt, • sich unter Verwendung von klarer natürlicher Aussprache und Intonation äußern, • zusammenhängend und klar verständlich unter Verwendung von Verknüpfungsmitteln schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und Gliederung von Absätzen einhalten, • Rechtschreibung und Zeichensetzung hinreichend korrekt verwenden, wobei sich Einflüsse der Muttersprache zeigen können. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler erfüllen die Anforderungen des gA in differenzierterem Maße und können darüber hinaus ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was sie vermitteln möchten, stark einschränken zu müssen, • ein erweitertes und gefestigtes Repertoire grundlegender und komplexer grammatischer Strukturen zur Realisierung ihrer Kommunikationsabsichten funktional und im Allgemeinen sicher verwenden, • Verknüpfungsmittel sinnvoll verwenden, um inhaltliche Beziehungen deutlich zu machen, • gelegentliche Ausrutscher oder nicht systematische Fehler oft rückblickend korrigieren.
Lernstrategien und Arbeitstechniken	
Die Schülerinnen und Schüler können bekannte Verfahren zur Verbesserung ihrer sprachlichen Performanz weitgehend selbstständig und funktional einsetzen.	

⁸ Vgl. GeR, a.a.O., S. 114: "*range over accuracy*". Vgl. auch BIFIE Bildungsstandards: Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I. Wien/Salzburg/Graz 2012, S. 18: *Range* (Menge bzw. Breite der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel) legt dar, ob eher einfache oder komplexe grammatikalische Strukturen verwendet werden, ob das gezeigte Vokabular eher eingeschränkt und einfach oder umfangreich und präzise ist; *Accuracy* (Sprachrichtigkeit) zeigt auf, ob die sprachlichen Mittel richtig eingesetzt werden.

3.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Interkulturelle kommunikative Kompetenz zielt auf Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird. Schülerinnen und Schüler erschließen die in fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten enthaltenen expliziten und impliziten Aussagen und reflektieren sie vor dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes. Dazu gehört, dass die Lernenden Texte möglichst differenziert erfassen und deuten, ohne diese vorschnell zu bewerten. Dadurch können sie sowohl Empathie als auch kritische Distanz zu kulturellen Gegebenheiten und Sichtweisen entwickeln, begründet Position beziehen und ihr eigenes kommunikatives Handeln situationsangemessen und adressatengerecht gestalten.

Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenwirken von **Wissen**, **Bewusstsein** und **Lernfähigkeit**: Schülerinnen und Schüler nutzen u. a. ihr soziokulturelles Orientierungswissen und ihre Einsichten in die kulturellen Prägungen von Sprache und Sprachverwendung als Hilfe für das Verstehen und Handeln und setzen strategisches Wissen ein, um mit eigenem und fremdem Nichtverstehen in Kommunikationssituationen umzugehen. Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation setzt bei Schülerinnen und Schülern entsprechende Einstellungen voraus. Dazu zählen insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und mögliche Unsicherheiten auszuhalten. Im Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns spielt Bewusstsein eine wichtige Rolle: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Fähigkeit und Bereitschaft, ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen sowie fremdkulturelle Besonderheiten nachzuvollziehen und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren.

Interkulturelle Handlungsfähigkeit		
grundlegendes Anforderungsniveau		erhöhtes Anforderungsniveau
Interkulturelles Wissen	Interkulturelles Bewusstsein	Fähigkeit zu lebenslangem interkulturellem Lernen
Die Schülerinnen und Schüler können...		
<ul style="list-style-type: none"> • in vielfältigen Situationen ihr zielkulturelles Orientierungswissen anwenden (z. B. ihr Wissen über Alltagskultur und Berufswelt, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen sowie historische und kulturelle Entwicklungen), • ihr Wissen über Kommunikation anwenden und zielsprachliche Konventionen beachten, u. a. zur Signalisierung von Distanz und Nähe, • ihr strategisches Wissen nutzen, um Missverständnisse und sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen zu erkennen und zu klären. 	<ul style="list-style-type: none"> • fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z. B. die Menschenrechte) einordnen, • sich trotz des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einlassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung reflektieren und bewerten. 	<ul style="list-style-type: none"> • ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren, • einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen, • Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachlichen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen, • zielsprachliche Texte und Diskurse in ihrer kulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten, • auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen.
<p><i>Interkulturelle Handlungsfähigkeit ist per se nur bedingt quantifizierbar. Folglich ist es hier nicht sinnvoll, bei eA von einer Anforderungserfüllung in differenzierterem Maße zu sprechen.</i></p>		

3.3 Text- und Medienkompetenz

Text- und Medienkompetenz ist eine komplexe, integrative Kompetenz, die über die in den Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz definierten Anforderungen hinausgeht. Alle mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte, die Schülerinnen und Schüler rezipieren, produzieren oder austauschen, werden als *Text* verstanden. Der Medienbegriff umfasst alle Mittel und Verfahren der Informationsverarbeitung und -verbreitung.

Text- und Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit, Texte selbstständig und zielbezogen zu verstehen, zu deuten und eine Interpretation zu begründen, ggf. auch unter Hinzuziehung der jeweiligen historischen und sozialen Kontexte. Sie ermöglicht das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch auditiven und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen und wird durch die Auseinandersetzung mit dem Text entwickelt, bei der textrezeptive und textproduktive Prozesse zusammenwirken, um zu einem vertieften Textverständnis zu gelangen. Dazu gehört sowohl das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika und durch das Medium bedingter Gestaltungsmerkmale von Texten (Genres) als auch die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflexion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses.

Fiktionale und nichtfiktionale Texte enthalten Informationen über historische, (sozio-)kulturelle und politisch-wirtschaftliche Zusammenhänge der spanischsprachigen Welt und fordern ggf. zu Identifikation, Empathie und Distanz auf.

Der Umgang mit nichtfiktionalen Texten zielt vor allem auf eine Erweiterung des soziokulturellen Orientierungswissens sowie der Kenntnisse aktueller und politisch-historischer Tendenzen. Nichtfiktionale Texte ermöglichen interkulturelles Lernen und erweitern das Weltwissen der Lernenden.

Das Zusammenspiel von Form und Inhalt ist kennzeichnend für fiktionale Texte, wobei zwar die inhaltliche Dimension bei der Bearbeitung eindeutig im Vordergrund steht, aber auch die ästhetische Dimension eine angemessene Berücksichtigung findet. Vor diesem Hintergrund kommt der Behandlung literarischer Texte in der Qualifikationsphase eine besondere Stellung zu. Am Ende der Qualifikationsphase verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein gesichertes Spektrum an Kenntnissen und Methoden, die es ihnen ermöglichen, Texte selbstständig zu rezipieren, zu analysieren und zu produzieren.

Textrezeption	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • explizite und implizite Textaussagen erfassen (z. B. Merkmale von Charakteren, Personenkonstellationen, Argumente und Schlussfolgerungen), • Erzählperspektiven und grundlegende Erzähltechniken erfassen, • zeitliche und räumliche Gestaltung erkennen, • gattungs- und textsortentypische Merkmale und Gestaltungsmittel erkennen und ihre Funktion verstehen, • Mehrdeutigkeiten (z. B. Komik, Ironie) und Mehrperspektivität erkennen, • zielkulturelle Merkmale, Stereotype, Werte und Konflikte erkennen, • die gesellschaftliche, kulturelle, politische und/oder historische Dimension von Texten erfassen und diese in größere, auch außertextliche Zusammenhänge einordnen, • Funktion und Wirkung von Texten verstehen, • die Subjektivität ihres Verständnisses bei der Sinnkonstruktion von fiktionalen Texten erkennen. 	
Die Schülerinnen und Schüler des eA erfüllen die oben genannten Anforderungen in differenzierterem Maße.	

Textproduktion	
grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • Teilaspekte von Texten wiedergeben, • Texte strukturiert zusammenfassen, • textimmanente Zusammenhänge beschreiben, • Texte unter Anwendung des themenspezifischen und textanalytischen Wortschatzes analysieren, • bei mehrfach kodierten Texten (z. B. Film, Videoclip) Bezüge zwischen den einzelnen Textelementen herstellen und erläutern, • unterschiedliche Handlungsweisen diskutieren und bewerten, • zu verschiedenen Aspekten des Textes Stellung nehmen und diese in textliche und außertextliche Zusammenhänge einordnen, • zielkulturelle Merkmale, Stereotype, Werte und Konflikte im Text reflektieren und sich positionieren, • Textvorlagen durch das Verfassen eigener – auch kreativer – Texte erschließen, interpretieren und ggf. weiterführen, z.B. Leerstellen füllen, einen Perspektivwechsel vornehmen oder den vorgegebenen Text entsprechend der Aufgabenstellung in eine andere Textsorte umwandeln, • ihr Erstverstehen, ihre Deutungen und ihre Produktionsprozesse kritisch reflektieren und ggf. revidieren. 	
Die Schülerinnen und Schüler des eA erfüllen die oben genannten Anforderungen in differenzierterem Maße.	

Grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau unterscheiden sich außerdem in Hinblick auf:

- Textmerkmale
 - Komplexität bzw. Grad der Codierung
 - Abstraktionsgrad
- Aufgabenmerkmale
 - Anspruchsniveau der Aufgabenstellung
 - Breite und Tiefe der erwarteten Themenbearbeitung
 - Differenziertheit der Aufgabenstellung und erwartete Eigenständigkeit bei der Bearbeitung

3.4 Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit beinhaltet explizites Wissen und Nachdenken über Sprache als System und als Medium der Kommunikation. Sie ermöglicht Schülerinnen und Schülern, die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu nutzen; dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs, z. B. Formen der Höflichkeit, ein.

Jede Sprache und kommunikative Handlung ist soziokulturell geprägt. Sprachbewusstheit befähigt nicht nur zu einer reflektierten Gestaltung von Kommunikation, sondern auch zur Reflexion über die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z. B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse. Damit trägt sie dazu bei, eine mögliche manipulative Wirkung von Sprache zu durchschauen. Sprachbewusstheit dient der Erweiterung des eigenen Horizonts und stärkt die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Regelmäßigkeiten und Normabweichungen des Sprachgebrauchs erkennen, • sprachliche Kommunikationsprobleme erkennen und Lösungsmöglichkeiten, z. B. den Einsatz von Kompensationsstrategien, abwägen und ggf. umsetzen, • grundlegende Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen erkennen und reflektieren, • aufgrund ihrer Einsichten in die Elemente, Regelmäßigkeiten und Ausdrucksvarianten der Fremdsprache den eigenen Sprachgebrauch weitgehend bedarfsgerecht steuern, • die Erfordernisse einer kommunikativen Situation (u. a. bezogen auf Medium, Adressatenbezug, Absicht, Stil, Register) reflektieren und in ihrem Sprachhandeln weitgehend berücksichtigen. 	
Die Schülerinnen und Schüler des eA erfüllen die oben genannten Anforderungen in differenzierterem Maße.	

3.5 Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ihr Sprachenlernen selbstständig zu reflektieren, bewusst zu gestalten und zu optimieren, wobei sie auf ihr Sprachwissen aus mehreren Sprachen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen.

Sprachlernkompetenz zeigt sich zunächst im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich außerdem in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernprozesse sowie in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen. Sprachlernkompetenz ist die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen und dient dem lebenslangen selbstständigen Lernprozess. Ihre Entwicklung wird nicht explizit in Aufgabenstellungen überprüft, sondern durch unterschiedliche Formen alternativer Evaluationsverfahren dokumentiert.

grundlegendes Anforderungsniveau	erhöhtes Anforderungsniveau
Die Schülerinnen und Schüler können ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen gezielt erweitern, indem sie ...	
<ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Mittel und kommunikative Strategien erproben und in diesem Zusammenhang ihre an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen und individuelle Sprachlernerfahrungen nutzen, • geeignete Strategien und Hilfsmittel sowie unterschiedliche Arbeitsmittel und Medien für das eigene Sprachenlernen und die Informationsbeschaffung nutzen, • die Bearbeitung komplexer Aufgaben selbstständig auch unter Nutzung kooperativer Arbeitsformen planen, durchführen und für dabei auftretende Schwierigkeiten Lösungen entwickeln, • das Niveau ihrer Sprachbeherrschung einschätzen, dokumentieren und die Ergebnisse für das weitere Sprachenlernen nutzen, • gezielt (auch außerunterrichtliche) Gelegenheiten für das eigene Sprachenlernen nutzen (z. B. persönliche Begegnungen, Internetforen, Radio, TV, Filme, Theateraufführungen, Bücher, Zeitschriften). 	
<p><i>Sprachlernkompetenz</i> ist nicht quantifizierbar, da Lernprozesse sehr individuell ablaufen. Folglich ist es hier nicht sinnvoll, bei eA von einer Anforderungserfüllung in differenzierterem Maße zu sprechen.</p>	

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über den Grad des Kompetenzerwerbs. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Sie sind gleichermaßen die Grundlage für die den Lernprozess begleitende Lernberatung, für Anregungen, Hinweise und Ratschläge zur Optimierung von Lernfortschritten. Darüber hinaus sind sie die Grundlage für die Erteilung von Zensuren. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

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

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

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist es das Ziel, die Verfügbarkeit von Teilkompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus zu einem bestimmten Zeitpunkt nachzuweisen. Gleichwohl müssen im unmittelbar vorangehenden Unterricht in seiner Schwerpunktsetzung die zur Überprüfung vorgesehenen Teilkompetenzen angemessen berücksichtigt werden.

Für eine transparente Leistungsbewertung sind den Lernenden die Beurteilungskriterien zu Beginn des Beurteilungszeitraums mitzuteilen.

Die Schülerinnen und Schüler weisen ihren Kompetenzerwerb durch Leistungsüberprüfungen (Klausuren und ggf. eine Sprechprüfung) sowie durch mündliche und andere fachspezifische Leistungen nach. Für die Leistungsüberprüfung und -bewertung sind die Regelanforderungen einheitlicher Maßstab für alle Lernenden.

Zu den anderen fachspezifische Leistungen zählen z. B.:

- sachbezogene und kooperative Teilnahme am Unterrichtsgespräch (z. B. auch Debatten, Diskussionen),
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Präsentationen, auch mediengestützt,
- Bearbeitung von Aufgaben als Teil des Unterrichtsgeschehens,
- Einzelleistung innerhalb und Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,

- mündliche Überprüfungen und kurze schriftliche Lernkontrollen,
- verantwortungsvolle Zusammenarbeit im Team (z. B. planen, strukturieren, präsentieren, evaluieren),
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Portfolio),
- Anfertigen von schriftlichen Ausarbeitungen,
- Langzeitaufgaben und Projekte,
- häusliche Vor- und Nachbereitung.

Bei der Beurteilung und Bewertung von mündlichen Beiträgen steht der kommunikative Erfolg im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Risikobereitschaft und zur Anwendung von Kompensations- und Reparaturstrategien zur Aufrechterhaltung der Kommunikation ermutigt werden. Gleichwohl wird der Lernzuwachs in allen Bereichen in die Beurteilung einbezogen. Bei kooperativen Arbeitsformen sollten nach Möglichkeit sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einbezogen werden.

Für Klausuren stehen folgende Aufgabenformate zur Auswahl:

- eine textbasierte Schreibaufgabe mit einem oder zwei kompetenzorientierten Teil(en)⁹,
- eine textbasierte Schreibaufgabe,
- eine schriftliche Sprachmittlungsaufgabe in die Zielsprache, kombiniert mit der Überprüfung einer rezeptiven Kompetenz.

Die Überprüfung der Teilkompetenz *Sprechen*¹⁰ kann an die Stelle einer Klausur treten, nicht jedoch an die Stelle der Klausur unter Abiturbedingungen. Hier kann sie lediglich als eine der drei zu überprüfenden Teilkompetenzen durchgeführt werden. Sofern Spanisch als Prüfungsfach gewählt wird und die Fachkonferenz entscheidet, dass die Sprechprüfung eine Klausur ersetzen soll, findet die Überprüfung in einem Schulhalbjahr statt, in dem zwei Klausuren geschrieben werden. Das Ergebnis der Überprüfung tritt in diesem Fall an die Stelle der Klausur.

Sofern Spanisch kein Prüfungsfach ist oder als neu beginnende Fremdsprache gewählt wird, besteht darüber hinaus die Möglichkeit, auch dann eine Klausur durch eine Sprechprüfung zu ersetzen, wenn nur eine Klausur pro Halbjahr geschrieben wird. In dem Fall tritt das Ergebnis der Überprüfung ebenfalls an die Stelle der Klausur.

Jede Teilkompetenz, die Gegenstand der jeweiligen schriftlichen Abiturprüfung ist, muss mindestens einmal in einer Klausur der Qualifikationsphase überprüft werden. Sollte die Teilkompetenz *Sprechen* Teil der Abiturprüfung sein, wird die Teilkompetenz *Hörverstehen* während der Qualifikationsphase, in Umfang und Format vergleichbar zu den Abituraufgaben, als Bestandteil einer der Klausuren überprüft. Alles Weitere regeln die Erlasse zum jeweiligen Abitur.

⁹ Dabei kann es sich um die Überprüfung der Teilkompetenzen *Hör-/Hörsehverstehen*, *Lesen* oder *Sprechen* handeln.

¹⁰ Zum Format der Sprechprüfung vgl. den Erlass zu Aufgabenformaten vom 02.11.2015 in seiner jeweils gültigen Fassung.

Bei der Konzeption der kombinierten Klausur ist es nicht notwendig, einen inhaltlichen oder formalen Bezug zur Textaufgabe herzustellen. Die Prüfungsteile können zeitlich voneinander getrennt durchgeführt werden.¹¹

Als Material für Klausuren können schriftliche, auditive, visuelle und audiovisuelle Textvorlagen verwendet werden, die noch nicht im Unterricht erarbeitet worden sind. Es können jedoch Teile aus im Unterricht behandelten Ganzschriften verwendet werden, die nicht Gegenstand der Behandlung waren.

Bei der Konzeption der Schreibaufgabe ist zu bedenken, dass audiovisuelle Vorlagen, Hörtexte, Bilder, Fotografien, Grafiken, Statistiken und Diagramme nur in Verbindung mit anderen schriftlichen Vorlagen Teil einer Klausur sein können.¹² In Kursen der in der Einführungsphase neu beginnenden Fremdsprache sind auch geringfügig adaptierte bzw. für den Fremdsprachenunterricht verfasste Texte als Klausurgrundlage möglich.

Die Klausuren sind so zu konzipieren, dass die Schülerinnen und Schüler an das in den EPA Spanisch formulierte Niveau herangeführt werden.¹³ Am Ende der Qualifikationsphase haben die Schülerinnen und Schüler der fortgeführten Fremdsprache das Niveau B2 und die Schülerinnen und Schüler der neu beginnenden Fremdsprache das Niveau B1 des GeR erreicht.

Die Schülerinnen und Schüler werden im Laufe der Qualifikationsphase mit den Operatoren vertraut gemacht. Durch die Formulierung der Arbeitsanweisungen werden die gestellten Anforderungen transparent. Bis zum Abitur werden die drei Anforderungsbereiche angemessen berücksichtigt. Eine Kontextualisierung einzelner Aufgabenteile ist, auch mit Blick auf die Gestaltung der Abituraufgabe, sinnvoll. Jede Teilaufgabe der Schreibaufgabe sowie jeder kompetenzorientierte Aufgabenteil muss eine Beurteilung ermöglichen, die das gesamte Notenspektrum umfasst. Dazu ist es notwendig, dass die kompetenzorientierten Aufgabenteile auch im Hinblick auf Umfang und Formate so angelegt werden, dass sie mit den Abiturprüfungen vergleichbar sind.¹⁴

Die Einzelnoten werden ausgewiesen und abschließend zu einer Gesamtnote zusammengeführt, wobei nur einmal am Ende gerundet wird. Die Korrektur gibt Aufschluss über die festgestellten Stärken und Schwächen. Wird in einem Aufgabenteil Hörverstehen oder Leseverstehen überprüft, so findet auch die erbrachte rezeptive sprachliche Leistung im Gutachten Erwähnung.

Zur Ermittlung der Gesamtzensur sind die Ergebnisse der Leistungsüberprüfungen und die Bewertung der mündlichen sowie der anderen fachspezifischen Leistungen heranzuziehen. Der Anteil der Klausurleistungen darf ein Drittel der Gesamtzensur nicht unterschreiten und 50 Prozent nicht überschreiten.

Zusätzliche Hinweise für kompetenzorientierte Leistungsüberprüfungen im neu beginnenden Spanischunterricht im Sprachlehrgang sind dem Kapitel 7.4 zu entnehmen.

¹¹ Vgl. EPA Spanisch, a.a.O., S. 14.

¹² Vgl. EPA Spanisch, a.a.O., S. 12.

¹³ Vgl. EPA Spanisch, a.a.O.

¹⁴ Vgl. Musteraufgaben: Es ist eine ausreichende Anzahl an Items vorzusehen, um aussagekräftige und diagnosefähige Ergebnisse zu erhalten. Pro Item wird ein Punkt vergeben. Außerdem müssen in einer Überprüfungssituation verschiedene valide Formate (vorrangig *Multiple Choice*, *Matching*, Kurzantworten, gelenktes Notizenmachen) zu unterschiedlichen Hörtexten gewählt werden.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums ein schuleigenes Fachcurriculum, das regelmäßig, auch vor dem Hintergrund interner und externer Evaluation, zu überprüfen und weiterzuentwickeln ist. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des Faches bei.

Die Fachkonferenz

- erarbeitet ein schuleigenes Fachcurriculum und ggf. einen Arbeitsplan (z. B. für das Ergänzungsfach) unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse, der sprachlichen Kompetenzen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler,
- trifft Absprachen über geeignete Materialien für die Einführungsphase der fortgeführten Fremdsprache,
- entscheidet für Spanisch als neu beginnende Fremdsprache, welches Lehrwerk eingeführt werden soll,
- tauscht sich über geeignete, die verbindlichen Texte ergänzende Materialien für die Qualifikationsphase aus,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung fachbezogener Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption von Klausuren und ihrer Bewertung,
- bestimmt die Gewichtung von Klausuren und Mitarbeit im Unterricht für die Festlegung der Gesamtzensur,
- berät über individuelle Förderkonzepte und Maßnahmen zur Binnendifferenzierung,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (z. B. Tag der offenen Tür, *Cinescolar*, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, *Español móvil*, Sprachendorf),
- fördert Anliegen des Faches im Rahmen des Schulprofils (z. B. *DELE*-Prüfungen, *CertiLingua*, Austausch, Sprachreisen),
- leistet einen fachbezogenen Beitrag zum Medienkonzept der Schule,
- arbeitet ggf. fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- wirkt ggf. mit an Konzepten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in Beruf und Hochschule,
- trifft Absprachen zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und multipliziert Fortbildungsergebnisse.

6 Bilingualer Unterricht

Der bilinguale Bildungsgang Spanisch strebt mit der Ausweitung fremdsprachlichen Lernens und Handelns auf Sachfächer eine erweiterte Mehrsprachigkeit an. Als Fachunterricht in der Fremdsprache befähigt er Schülerinnen und Schüler, komplexe Sachverhalte in unterschiedlichen Lernbereichen wie beispielsweise Wirtschaft, Kultur und Politik in der Fremdsprache zu verstehen, zu verarbeiten und darzustellen.

Dieses fächerverbindende Lernen, das mit einer erhöhten Sprachkompetenz einhergeht, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, differenziert die Perspektive der Zielsprachigen Länder einzunehmen, Verstehensprobleme in dieser Perspektive aufzulösen und auch ihr eigenes Land für Partner der anderen Kulturen und Sprache klar und verständlich darzustellen (Perspektivenkoordination, Kulturmittlung). Durch die Sachorientierung erfahren die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus einen mehrdimensionalen Zugang nicht nur zu Fakten, sondern auch zu deren Darstellung und Einschätzung in der eigenen und in den Zielkulturen. Bilingualer Unterricht fördert daher in besonderem Maße die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz.

Die Integration des bilingualen Sachfachunterrichts Spanisch in das schulische Angebot der gymnasialen Oberstufe ist in folgenden Modellen denkbar:

- in ausgewählten Sachfächern,
- im bilingualen Seminarfach,
- in Modulen im Sachfach oder im Seminarfach.

Im bilingualen Unterricht wird die Fremdsprache Spanisch zum Träger der fachlichen Informationen. Die Gestaltung des Unterrichts orientiert sich an den didaktischen und methodischen Prinzipien des jeweiligen Sachfaches sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts.

Für die Leistungsbewertung sind die fachlichen Leistungen entscheidend.

7 Spanisch als neu beginnende Fremdsprache

Spanisch setzt als neu beginnende Fremdsprache in Schuljahrgang 11 ein und kann in der Qualifikationsphase als Kurs auf grundlegendem Anforderungsniveau (Unterrichtsfach ohne Prüfungsverpflichtung oder Prüfungsfach P4/P5) belegt werden. Die Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Kursen ist nicht möglich; auch eine Zusammenlegung von Kursen in der fortgeführten und der neu beginnenden Fremdsprache schließt sich aus.

Die Lerngruppen setzen sich oft aus Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen mit unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen und unterschiedlichen Zielperspektiven zusammen. Die Lernenden erfüllen entweder die Belegungsverpflichtung für die zweite Fremdsprache im Hinblick auf das Abitur oder erweitern ihr Fremdsprachenrepertoire. Dem muss durch entsprechende Unterrichtsgestaltung Rechnung getragen werden.

Im in der Einführungsphase neu beginnenden Spanischunterricht wird der fortgeschrittene Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Durch die erweiterten kognitiven Fähigkeiten und grundlegenden Kenntnisse über Fremdsprachenlernen sind eine steilere Progression, ein flexibler Umgang mit dem eingeführten Lehrwerk und ein früher Zugang zu authentischen Texten möglich.

Die fremdsprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit stellt auch für diesen Kurs das übergeordnete Ziel dar. Hierzu ist die Ausbildung kommunikativer, methodischer und interkultureller Kompetenzen erforderlich. Sprachliches Handeln verlangt die Integration von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie Strategien und Techniken zu deren Entwicklung.

Zunächst steht der Spracherwerb im Mittelpunkt, der zur Herausbildung einer grundlegenden kommunikativen Kompetenz führt. Der Unterricht ist so zu konzipieren, dass er den Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens (*enfoque por tareas*) entspricht: Im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht geht es um die Bewältigung lebensnaher kommunikativer Aufgaben, die die Lernenden im Sinne einer *tarea final* selbstständig lösen und durchführen können.

Der Unterricht unterscheidet sich in seiner Zielsetzung in Bezug auf die interkulturelle Handlungsfähigkeit nicht vom fortgeführten Spanischunterricht; bei den erwarteten kommunikativen Kompetenzen sind jedoch Einschränkungen vorzunehmen, da als Ziel hier die Niveaustufe B1 des GeR ausgewiesen ist.

Der auf drei Jahre angelegte Unterricht gliedert sich in zwei Phasen: Der grundlegende, kompetenzorientiert anzulegende Sprachlehrgang erstreckt sich über die ersten vier Schulhalbjahre. Die Ausbildung der Kompetenzen erfolgt im Sprachlehrgang an in Themenfeldern organisierten Inhalten (vgl. Kapitel 7.1). Ihre Auswahl, Gewichtung und ihr Umfang werden den Bedürfnissen und individuellen Anforderungsprofilen der Schülerinnen und Schüler angepasst. Das von der Fachkonferenz gewählte Lehrwerk ist in diesem Zeitraum lediglich ein Bestandteil des Unterrichts und muss kontinuierlich durch zusätzliche – auch authentische – Materialien ergänzt werden. Daher dient das Lehrwerk zwar als Grundlage für den Kompetenzaufbau, wird aber zunehmend flexibel eingesetzt. Die unterrichtende Lehrkraft entscheidet unter Berücksichtigung des schulinternen Curriculums, welche Angebote des Lehrwerks genutzt werden.

Mit der Behandlung der in den jeweiligen *Hinweisen zur schriftlichen Abiturprüfung* angegebenen Themenfelder¹⁵ und Materialien (zweite Phase) muss bereits innerhalb des Sprachlehrgangs begonnen werden. Das zweite Halbjahr des 12. Schuljahrgangs bildet hierbei eine Übergangsphase. Spätestens am Ende dieses Schuljahrgangs muss das erste in den *Hinweisen* aufgeführte Themenfeld abschließend bearbeitet worden sein. Auch in den verbleibenden zwei Schulhalbjahren wird weiterhin entsprechend der *Hinweise* gearbeitet, unabhängig davon, ob Spanisch als Unterrichts- oder Prüfungsfach unterrichtet wird.

Die Entwicklung der notwendigen Text- und Medienkompetenz gewinnt neben der gezielten Erweiterung der funktionalen kommunikativen Kompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz an Bedeutung. Auch den Bereichen *Sprachlernkompetenz* und *Sprachbewusstheit* kommt eine hohe Bedeutung zu.

Folgende Kompetenzstufen des GeR entsprechen in etwa den zu erreichenden funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen¹⁶:

Am Ende von Schuljahrgang	Hör-/Hörsehverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben
12	A2+	A2+	A2	A2
13	B1	B1	B1	B1

7.1 Themenfelder und mögliche Inhalte im Sprachlehrgang

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

- für Jugendliche und junge Erwachsene von besonderem Interesse sind,
- für ihre persönliche und ggf. berufliche Entwicklung von Bedeutung sind,
- sich durch Darstellungsformen auszeichnen und Problemstellungen enthalten, die zu persönlicher Stellungnahme und Diskussion herausfordern und Anregungen für die Gestaltung der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft geben.

Die interkulturelle Handlungsfähigkeit wird auf Basis der funktionalen kommunikativen Kompetenz und durch die Arbeit an Inhalten aufgebaut und erweitert. Dabei sind rezeptive und produktive kommunikative Teilkompetenzen sowie Strategien und Arbeitstechniken gleichermaßen zu berücksichtigen. Informationen zu den Erwartungen in den Bereichen *interkulturelle kommunikative Kompetenz*, *Sprachlernkompetenz* sowie *Sprachbewusstheit* können den entsprechenden Kapiteln zu Spanisch als fortgeführte Fremdsprache entnommen werden. Dabei muss insbesondere bei der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und der Textkompetenz berücksichtigt werden, dass den Schülerinnen und Schülern nur ein begrenzter Zeitrahmen zur Verfügung steht, diese zu entwickeln und zu vertiefen.

¹⁵ Vgl. Kapitel 2.2.3

¹⁶ Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang. In Einzelfällen können in einigen Kompetenzbereichen Anteile von B2 erreicht werden.

Die im Folgenden aufgeführten Themen der übergeordneten Themenfelder sind in den ersten drei Schulhalbjahren des Sprachlehrganges zu erarbeiten und bis zu dessen Ende zu vertiefen. Sie werden von den Schülerinnen und Schülern so bearbeitet, dass die beschriebenen Teilkompetenzen ausgebildet werden.

Die für den Sprachlehrgang ausgewiesene Konkretisierung der Themen dient der Fachkonferenz als Hilfestellung bei der Konzeption eines schulinternen Fachcurriculums.

Themenfeld 1: Ich und die anderen

Themen	Mögliche Inhalte zum Kompetenzerwerb
Lebensumfeld und Lebensstil	<ul style="list-style-type: none"> • sich vorstellen • Äußeres • persönliches Befinden • Schul- und Wohnumfeld
Werte, Haltungen und Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Interessen und Vorlieben • Stärken und Schwächen
zwischenmenschliche Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Familie und Freunde

Themenfeld 2: Jugendliche in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich

Themen	Mögliche Inhalte zum Kompetenzerwerb
Zukunftsperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung und Beruf • Träume und Wünsche
Freizeit und Konsum	<ul style="list-style-type: none"> • Sport • Musik • Hobbys • Reisen • Medien und Mediennutzung • Mode • Essgewohnheiten und Gastronomie

Themenfeld 3: Gesellschaftliches und kulturelles Leben

Themen	Mögliche Inhalte zum Kompetenzerwerb
die spanischsprachige Welt	<ul style="list-style-type: none"> • geografische Orientierung • Charakteristika ausgewählter Städte, Regionen, Länder • Sprachenvielfalt • Feste und Traditionen • bekannte Persönlichkeiten
soziales Miteinander	<ul style="list-style-type: none"> • Formen des Zusammenlebens • Bedingungen gelingenden Miteinanders • Konflikte und Lösungsansätze

7.2 Text- und Medienkompetenz

Textrezeption	Textproduktion
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • explizite und implizite Textaussagen erfassen (z. B. Merkmale von Figuren, Personenkonstellationen, Argumente und Schlussfolgerungen), • genre- und medientypische Merkmale bestimmter Textsorten (z. B. Blog, E-Mail, Artikel) erkennen, • bei mehrfach kodierten Texten (z. B. Film, Videoclip) Bezüge zwischen den einzelnen Textelementen erkennen und erklären (Text/Musik/Bilder), • die (Erzähl-)Perspektive(n) erfassen, • Funktion und Wirkung des Textes verstehen, • ausgewählte zielkulturelle Merkmale und Stereotype, Werte und Konflikte erkennen, • ggf. die gesellschaftliche, kulturelle, politische und/oder historische Dimension des Textes erfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • genrebasierte Texte verfassen, • Teilaspekte von Texten wiedergeben, • geeignete Texte strukturiert zusammenfassen, • textimmanente Zusammenhänge beschreiben, • Texte unter Anwendung des themenspezifischen und grundlegenden textanalytischen Wortschatzes verfassen, • verschiedene Aspekte eines Textes diskutieren und bewerten, • zu verschiedenen Aspekten des Textes Stellung nehmen, • Perspektivwechsel vornehmen, • Texte der Vorlage angemessen fortschreiben, • Leerstellen füllen.

Die Methodenkompetenzen der Textrezeption und Textproduktion entsprechen weitestgehend den Lernstrategien und Arbeitstechniken, die den kommunikativen Teilkompetenzen im folgenden Kapitel zugeordnet sind.

7.3 Funktionale kommunikative Kompetenz

Im Folgenden werden die jeweils am Ende der Schuljahrgänge 12.2 und 13.2 zu erreichenden Kompetenzen ausgewiesen.

7.3.1 Hör- und Hör-/Sehverstehen

Am Ende von 12.2	Am Ende von 13.2
<p>können die Schülerinnen und Schüler einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter über vorhersehbare, alltägliche Situationen verstehen sowie das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen erfassen, sofern deutlich und langsam gesprochen wird und ggf. eine entsprechende visuelle Codierung vorhanden ist (A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler die Hauptpunkte von (Rede-)Beiträgen verstehen bzw. Hörsehtexten folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, wenn in deutlich artikulierter und unkomplizierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise im alltäglichen Leben begegnet; sie können auch kurze Erzählungen verstehen (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • dem einsprachigen Unterricht folgen und angemessen reagieren, • Anweisungen, Mitteilungen oder Erklärungen zu ihnen vertrauten Themen verstehen, • kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentlichen Informationen entsprechend der Hörintention entnehmen, • die Hauptinformation eines einfachen authentischen Hörsehtextes erfassen, wenn diese umfangreich durch das Bild unterstützt wird, • dem Themenwechsel von einfachen Sequenzen folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentationen und Diskussionen im Unterrichtsgeschehen verstehen, • Ankündigungen, Mitteilungen, Anweisungen und Anleitungen zu konkreten Themen verstehen, • das Wesentliche von ausgewählten Audiotexten verstehen (z. B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen), • Sinnzusammenhänge erschließen, obwohl ihnen der Wortschatz nicht in Gänze bekannt ist, • zunehmend die wesentlichen Inhalte von längeren und komplexeren Hörsehtexten verstehen, sofern diese an ihre Kenntnisse anknüpfen, • ausgewählten (Kurz-)Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, und ihnen detaillierte Informationen entnehmen.
<p>Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>	
<p>eine vorbereitende Organisations- und Strukturierungshilfe nutzen, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen und eine persönliche Erwartungshaltung für den Verstehensprozess zu aktivieren, • z. B. das Thema, den Ort, die Gesprächssituation eines Hörtextes/Hörsehtextes zu antizipieren, • Verständnislücken (z. B. im Wortschatz) interferierend schließen, • verschiedene Hörtechniken/Hörsehtexten (global, selektiv, detailliert) anwenden, • unterschiedliche Techniken zum Notieren von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Schlüsselwörter, Notizen), • Hintergrundgeräusche und vorhandene parasprachliche Mittel (z. B. Stimmlage, Tonfall) zur Sinnerschließung nutzen, • nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z. B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben und Kameraführung sowie deren Zusammenspiel zur Dekodierung von Inhalten nutzen. 	

7.3.2 Leseverstehen

Am Ende von 12.2	Am Ende von 13.2
können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten (A2+).	können die Schülerinnen und Schüler unkomplizierte bzw. klar strukturierte Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs verstehen, sofern diese Texte gering verschlüsselt sind (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • komplexere operationalisierte Aufgabenstellungen verstehen, • konkrete Informationen aus einfachen Alltagstexten entnehmen, • kurze, einfache persönliche Mitteilungen (z. B. Briefe, E-Mails) so weit verstehen, dass eine adäquate Reaktion möglich ist, • einfache Erzähltexte bezogen auf Thema, Figuren und Handlungsverlauf verstehen und ihnen gezielt Informationen entnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte global und im Detail erschließen, • längere Texte gezielt nach Informationen durchsuchen und die wesentlichen Punkte erfassen, • pragmatische Texte, auch zu aktuellen Themen, weitgehend selbstständig erschließen (z. B. zum Zwecke einer späteren Stellungnahme), • nach entsprechender Vorbereitung fiktionale Texte weitgehend selbstständig inferierend¹⁷ erschließen (z. B. zum Zwecke einer späteren Charakterisierung).

Lernstrategien und Arbeitstechniken
Die Schülerinnen und Schüler können ...
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse aus anderen Sprachen oder von Wortbildungsmustern zur Sinnerschließung einsetzen, • unbekanntes Vokabular mit zunehmend geringeren Hilfen aus dem Kontext erschließen, • zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse, zweisprachige Wörterbücher (auch elektronisch) und weitere geeignete Nachschlagewerke nutzen und unbekanntes Vokabular erschließen, • verschiedene Lesetechniken (global, selektiv, detailliert) auf unterschiedliche Textsorten anwenden, • wichtige Details und Textpassagen markieren, • unterschiedliche Techniken zum Notieren und Ordnen von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Randnotizen, Schlüsselwörter, Zwischenüberschriften, Mindmap).

¹⁷ impliziten Sinn entnehmend

7.3.3 Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

Am Ende von 12.2	Am Ende von 13.2
<p>können sich die Schülerinnen und Schüler in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Themen geht (A2).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, d. h. persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen über Sachverhalte austauschen, die ihnen bekannt oder von persönlichem Interesse sind bzw. sich auf das alltägliche Leben beziehen (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • sich in alltäglichen Situationen auf einfachem Niveau verständigen, um Informationen auszutauschen, • an Gesprächen über einfache Alltagssituationen (z. B. Freizeit, Schule, Sport) teilnehmen, • in einer formellen Diskussion in einfacher Form ihre Meinung äußern, • in einem Interview einfache Fragen beantworten und auf einfache Feststellungen reagieren, • eine vorher definierte Rolle in einem Gespräch/Rollenspiel übernehmen, • Vorschläge äußern und auf die Vorschläge des Gesprächspartners reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • an Gesprächen zu einem breiteren Themenspektrum teilnehmen, • Gesprächskonventionen weitgehend anwenden, um z. B. ein Gespräch oder eine Diskussion zu initiieren, aufrechtzuerhalten und zu beenden, • persönliche Standpunkte äußern und vertreten sowie auf die anderer reagieren, auch in formalisierten Gesprächssituationen (z. B. amerikanische Debatte, Talkshow), • Lösungsmöglichkeiten für praktische Probleme diskutieren, • Sachinformationen austauschen und dabei ggf. auf inhaltliche Nachfragen reagieren.

<p>Lernstrategien und Arbeitstechniken</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Redewendungen, Füllwörter und Satzbausteine nutzen, um Dialoge, Gespräche und Diskussionen vorzubereiten, zu führen oder zu beenden, • interaktive Gesprächsstrategien gezielt einsetzen (z. B. auf ein anderes Thema überleiten, aktiv zuhören), • Partner- und Gruppenarbeitsphasen (z. B. Murmelphasen) konstruktiv zur Vorbereitung ihrer Sprechhandlungen nutzen, • kooperative Lernformen zur Interaktion nutzen (z. B. Partnerinterview, Aktivitäten mit Informationslücken, Omniumkontakt), • paraphrasieren und Kompensationsstrategien anwenden, • para- und nonverbale Mittel gezielt einsetzen (um z. B. ein Gespräch aufrechtzuerhalten), • Hilfsmittel im Gespräch nutzen (z. B. Spickzettel, Impulskärtchen).

Zusammenhängendes monologisches Sprechen

Am Ende von 12.2	Am Ende von 13.2
können sich die Schülerinnen und Schüler mit einfachen sprachlichen Mitteln, vorwiegend parataktisch, über im Unterricht behandelte Themen äußern (A2).	können sich die Schülerinnen und Schüler mit komplexeren sprachlichen Mitteln klar verständlich, zunehmend freier, flüssiger und zusammenhängender über thematisch vertraute Inhalte äußern (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und über Pläne, Vereinbarungen und Ereignisse informieren, • über Tätigkeiten, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen berichten, • sich zu vertrauten Themen aufgabenbezogen äußern und die eigene Meinung in einfacher Form formulieren, • visuelle Vorlagen schematisch beschreiben und vergleichen, • eine kurze, eingeübte Präsentation halten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte von Texten wiedergeben, • sich zu vertrauten Themen, auch unvorbereitet, äußern und zunehmend begründet Stellung nehmen, • visuelle Vorlagen beschreiben, vergleichen und auswerten, • eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation (z. B. ein Referat) so klar vortragen, dass man meist mühelos folgen kann, • bei der Auseinandersetzung mit Literatur aus einer fremden Rolle heraus (z. B. Rollenbiografie, Hilfs-Ich beim Standbild) Gefühle und Reaktionen äußern.

Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...
<ul style="list-style-type: none"> • im Anfängerunterricht das Sprechen sinnvoll anhand von schriftlichen Notizen (Sprechplanung) vorbereiten, • Redewendungen, Füllwörter und Satzbausteine gezielt einsetzen, • paraphrasieren und Kompensationsstrategien (auch Selbstkorrektur) anwenden, • para- und nonverbale Mittel gezielt einsetzen, • Techniken des Notierens von Gedanken, Ideen und Informationen nutzen (z. B. Schlüsselwörter, Mindmap), • Präsentationstechniken einsetzen (u. a. Gliederung, Visualisierung).

7.3.4 Schreiben

Am Ende von 12.2	Am Ende von 13.2
können die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung eines begrenzten Repertoires an Konnektoren einfache Texte, ggf. unter Beachtung des vorgegebenen Kontextes, schreiben (A2).	können die Schülerinnen und Schüler zusammenhängende, strukturierte Texte zu einem breiteren Themenspektrum verfassen (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...	
<ul style="list-style-type: none"> • in einfachen Sätzen die eigene Lebenswelt darstellen: <ul style="list-style-type: none"> ○ fiktive und reale Personen/Orte beschreiben, • ein einfaches Anliegen weitgehend sach- und adressatengerecht in einem persönlichen Brief/in einer persönlichen E-Mail oder einem Blog ausdrücken und ggf. die eigene Meinung äußern, • in kreativen Schreibaufgaben Texte auf der Grundlage unterschiedlicher Stimuli und unter Beachtung grundsätzlicher Textsortenmerkmale verfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche, zusammenhängende Texte, z. B. persönliche Briefe/E-Mails verfassen, in denen Ereignisse, Handlungen und Gefühle geschildert werden, • situationsabhängig ggf. auch einfache formelle Anschreiben verfassen, • den Inhalt von fiktionalen und pragmatischen Texten wiedergeben, • analytische Fragestellungen dergestalt bearbeiten, dass im Sinne der Aufgabenstellung wesentliche Aspekte dargestellt werden, • kreative und produktionsorientierte Texte verfassen, • unter Berücksichtigung unterschiedlicher Positionen begründet Stellung beziehen.

Lernstrategien und Arbeitstechniken
Die Schülerinnen und Schüler können ...
<ul style="list-style-type: none"> • selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durchführen, indem sie • Gedanken und Ideen notieren, sinnvoll strukturieren und auf dieser Grundlage Texte erstellen, • bei Ausdrucksschwierigkeiten auf Kompensationsstrategien zurückgreifen, • zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und zweisprachige Wörterbücher zum Nachschlagen und zur Textproduktion verwenden, • eigene Texte und die der Mitschüler eigenständig anhand ausgewählter Kriterien auf Korrektheit überprüfen und überarbeiten, indem sie z. B. auf Fehlerchecklisten zurückgreifen. • ihre Kenntnisse über die Kriterien zur formalen und stilistischen Gestaltung der Textsorte nutzen, • auf ein adressatengerechtes Sprachregister zurückgreifen.

7.3.5 Sprachmittlung

Von Beginn 11.1 bis Ende 13.2

Unter Sprachmittlung wird die Fertigkeit des sinngemäßen Übertragens in die Ziel- und Herkunftssprache zur Bewältigung von Kommunikationssituationen verstanden. Dabei geht es weder um eine wortwörtliche Übersetzung noch um Dolmetschen, also nicht um eine wortgetreue Wiedergabe des Gesagten, sodass sich insgesamt ein größerer Gestaltungsspielraum ergibt. Aus diesem Grunde schließen sich z. B. auch gelenkte Tandemübungen aus sowie alle Übungen mit enger inhaltlicher und sprachlicher Führung.

Mündliche bzw. schriftliche Sprachmittlung zeichnet sich immer durch spezifische Aufgabenorientierung, Situations- und Adressatenbezug aus. Die Komplexität der zu bewältigenden Äußerungen und Situationen sowie u. U. auch die Richtung der Sprachmittlung richten sich nach den jeweils erreichten Niveaus in den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen, also Hören/Lesen und Sprechen/Schreiben. Sprachmittlung ist generell dadurch gekennzeichnet, dass diese Teilkompetenzen aufgabenabhängig in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen kommen.

Zu Beginn des Sprachlehrgangs geben die Schülerinnen und Schüler Einzelaspekte aus kurzen, einfach strukturierten Alltagstexten u. U. noch auf Deutsch sinngemäß wieder. Bis zum Ende der Qualifikationsphase steht die Übertragung authentischer Texte in die Zielsprache im Mittelpunkt und wird komplexer, denn sowohl die Materialgrundlagen als auch die Aufgabenstellungen werden zunehmend anspruchsvoller.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

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

7.3.6 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

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

Wortschatz

Am Ende von 12.2	Am Ende von 13.2
<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfache Grundsituationen ausreicht (A2+).</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich auch mithilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des Alltags- und gesellschaftlichen Lebens äußern zu können. Dabei zeigen sie eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, machen aber noch vermehrt Fehler, die u. U. auch die Kommunikation stören, wenn es darum geht, weniger vertraute Themen und komplexere Sachverhalte zu behandeln (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • einen begrenzten Wortschatz verwenden, um sich zu vorbereiteten Themen zu äußern: • Angaben zur Person: <ul style="list-style-type: none"> ○ persönliches Umfeld ○ Schule und Beruf ○ Freizeit und Konsum ○ die spanischsprachige Welt ○ soziales Miteinander • einen ausreichend großen Wortschatz verwenden, um sich zu einem der Themenfelder der Qualifikationsphase zu äußern, • einen elementaren Wortschatz zur Meinungsäußerung verwenden: <ul style="list-style-type: none"> ○ einfache sachlogische Zusammenhänge darstellen, ○ Gefühle und persönliche Wertungen ausdrücken. • sich eines umfangreicheren Unterrichtsvokabulars bedienen. 	<ul style="list-style-type: none"> • einen ausreichend großen Wortschatz verwenden, um sich zu Themen aus dem sozialen Umfeld, der Arbeitswelt und ggf. zu aktuellen Ereignissen zu äußern, • einen ausreichend großen Wortschatz verwenden, um sich zu den Themenfeldern der Qualifikationsphase zu äußern: <ul style="list-style-type: none"> ○ El mundo de hoy ○ El mundo hispánico – diversidad e identidad ○ Individuo y sociedad ○ Sueños y realidades • einen grundlegenden Wortschatz im Umgang mit Texten (auch fiktionaler Art) und Medien verwenden, • Redemittel zur Argumentation verwenden.

Aussprache und Intonation

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

Im Laufe des Sprachlernprozesses verfügen die Schülerinnen und Schüler zunehmend über spanische Aussprache- und Intonationsmuster. Am Ende des Sprachlehrgangs ist die Aussprache im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden.¹⁸ Gelegentlich kann es zu Verständnisproblemen kommen.

Orthografie

Die Orthografie ist funktionaler Bestandteil gelingender schriftlicher Kommunikation und ihre Beherrschung liefert einen Nachweis über eine kompetente Verwendung der Schriftsprache. Die Schülerinnen und Schüler können zunehmend auch unbekannte Wörter korrekt schreiben. Ebenso wenden sie die Regeln der Akzentsetzung auch bei unbekanntem Wörtern zunehmend korrekt an.

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

¹⁸ Vgl. GeR Niveaustufe A2, a.a.O., S.117.

Grammatik¹⁹

Am Ende von 12.2	Am Ende von 13.2
<p>können die Schülerinnen und Schüler i.d.R. klar ausdrücken, was sie mitteilen möchten. Dabei verwenden sie einige einfache Strukturen korrekt, machen aber noch elementare Fehler, haben z. B. die Tendenz, nicht hinreichend zwischen den Zeitformen zu differenzieren oder begehen Kongruenzfehler (A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung auch komplexerer Strukturen klar ausdrücken, was sie mitteilen möchten. Gleichwohl unterlaufen ihnen hierbei Fehler, sei es aufgrund von Einflüssen der Muttersprache, sei es aufgrund fehlender Entsprechungen in derselben (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Personen und Sachen bezeichnen und beschreiben: <ul style="list-style-type: none"> ○ Singular/Plural der Nomen, Artikel, Angleichung der Adjektive, Adverbien, Objektpronomen, Possessiv- und Demonstrativbegleiter • vergangene, gegenwärtige und zukünftige Ereignisse darstellen und dabei grundlegende Tempusformen der gebräuchlichsten regelmäßigen und unregelmäßigen Verben anwenden: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>presente, presente continuo, futuro perifrástico, pretérito perfecto/indefinido/imperfecto, ggf. pluscuamperfecto</i> • Zustimmung und Ablehnung ausdrücken, Auskünfte erfragen und geben sowie Anweisungen geben: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aussagesatz, Fragesatz, Verneinung ○ Imperativ • Fähigkeiten, Vorlieben und Wünsche, Verpflichtungen, Möglichkeiten ausdrücken: <ul style="list-style-type: none"> ○ Modalverben (u. a. <i>querer, poder, tener que</i>) ○ u. a. <i>gustar, encantar, parecer, interesar</i> • Vergleiche vornehmen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Komparativ und Superlativ • Aussagen anderer wiedergeben: <ul style="list-style-type: none"> ○ indirekte Rede ohne Zeitverschiebung • komplexere Zusammenhänge logisch darstellen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Relativpronomen ○ erweitertes Repertoire an Konnektoren (u. a. <i>primero, después, entonces, por eso, además</i>) ○ <i>para</i> + Infinitiv • Verbote/Erlaubnis, Bitten, Wünsche und Gefühle äußern: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>presente de subjuntivo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Sachverhalte in ihrem Ursache-, Wirkungs- oder Bedingungs Zusammenhang darstellen: <ul style="list-style-type: none"> ○ kausale, konsekutive, adversative, konzessive, modale, finale und konditionale Verknüpfungen • Zukünftiges ausdrücken: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>futuro simple</i> • Bedingungen und Möglichkeiten äußern: <ul style="list-style-type: none"> ○ reale Bedingungssätze ○ <i>condicional simple</i> • unterschiedliche Handlungsperspektiven ausdrücken: <ul style="list-style-type: none"> ○ unpersönliche Ausdrücke (z. B. <i>pasiva refleja</i>) ○ ggf. gängige Verbalperiphrasen

¹⁹ Die Zuordnung der Niveaustufen orientiert sich am *Plan curricular del Instituto Cervantes*, a.a.O.

7.4 Hinweise für kompetenzorientierte Leistungsfeststellungen im Sprachlehrgang des neu beginnenden Spanischunterrichts

Ergänzend zu den in Kapitel 4 ausgeführten Hinweisen zur Leistungsüberprüfung in der Qualifikationsphase, die teilweise auch die neu beginnende Fremdsprache betreffen, gilt für den Sprachlehrgang Folgendes:

In Leistungsüberprüfungen werden überwiegend Teilkompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht schwerpunktmäßig geschult worden sind. Dabei sind die Aufgaben so zu gestalten, dass auch die Verfügbarkeit von Teilkompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüft wird. Hierbei ist es zielführend, nur zwei Teilkompetenzen in einer Leistungsüberprüfung zu kombinieren, eine produktive (Schreiben/Sprachmittlung) und eine rezeptive (Hör- und Hörsehverstehen/Leseverstehen). Für die Überprüfung der produktiven Teilkompetenzen werden für jede Kompetenzstufe zusammenhängende Textproduktionen verlangt.

Im Hinblick auf die rezeptiven Teilkompetenzen ist es notwendig, eine ausreichende Anzahl an Items vorzusehen, um zu aussagekräftigen und diagnosefähigen Ergebnissen zu gelangen und um das gesamte Notenspektrum abdecken zu können. Um Aufschluss über die konkrete Beherrschung der jeweiligen kommunikativen Teilkompetenz zu erhalten, sollten hier aus diagnostischen Erwägungen und im Sinne einer langfristigen Vorbereitung auf die Überprüfung im Abitur unterschiedliche Aufgabenformate zum Einsatz kommen.

Bewertet wird grundsätzlich die kommunikative Gesamtleistung. Eine isolierte Überprüfung von Lexik, Grammatik oder Orthografie (z. B. Formenabfrage, Lückentexte, Satzvervollständigungen, Vokabelgleichung, Diktate) ist nicht zulässig. Aufgaben sind so zu stellen, dass die Anwendung der sprachlichen Mittel in einen situativen Kontext eingebettet ist, der Gestaltungsmöglichkeiten offen lässt. Lexikalische, grammatische, orthografische und gegebenenfalls phonologische Teilleistungen haben bei diesem integrativen Bewertungsansatz eine dienende Funktion.²⁰ Aufgabenstellungen, die vorrangig auf ein grammatikalisches bzw. lexikalisches Phänomen reduziert sind, erfüllen diese Vorgabe nicht.

Im Hinblick auf die produktive Teilkompetenz *Schreiben* steht für die neu beginnende Fremdsprache genrebasiertes Schreiben im Vordergrund. Aufgrund der besonderen Bedingungen innerhalb des verkürzten Sprachlehrgangs sei auf die auch in den EPA vorgesehene Möglichkeit hingewiesen, „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.“²¹

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

²⁰ Bei der Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen werden Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit nur dann bewertet, wenn diese zu Sinnentstellungen führen. Des Weiteren dürfen sich Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit bei der Überprüfung der produktiven Kompetenzen nicht 1:1 in der Punktvergabe niederschlagen: Einzelfehler werden somit nicht von den verteilten Rohpunkten abgezogen. Die einzelnen sprachlichen Bereiche (Syntax, Grammatik, Rechtschreibung etc.) sind ganzheitlich, folglich als Einheit, zu bewerten.

²¹ EPA Spanisch, a.a.O., S. 14.

Anhang

A 1 Operatoren für das Fach Spanisch

In der folgenden Liste werden Formulierungen für Arbeitsaufträge, Operatoren, aufgeführt. Die Operatoren dienen dazu, den Lernenden die Anforderungen in Lern- und Leistungssituationen transparent zu machen. Sie beziehen sich sowohl auf den schriftlichen als auch auf den mündlichen Bereich. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; andere Aufgabenstellungen sind möglich.

Neben Definitionen und Beispielen enthält die Tabelle Zuordnungen zu den Anforderungsbereichen (AFB) I – III, wobei die konkrete Zuordnung auch vom Kontext der Aufgabenstellung abhängen kann und eine scharfe Trennung der Anforderungsbereiche nicht immer möglich ist.

Die Operatoren für das Fach Spanisch basieren auf der Operatorenliste der EPA Spanisch, präzisieren sie jedoch im Hinblick auf die Anforderungen des Niedersächsischen Abiturs.

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

Kompetenzbereich Schreiben²²

Arbeitsaufträge für Prüfungsaufgaben in der Qualifikationsphase sollten mit den unten aufgeführten Operatoren formuliert werden. Ihre Kenntnis wird bei den Schülerinnen und Schülern bis zum Abitur vorausgesetzt. Für die neu beginnende Fremdsprache werden lediglich die mit einem Stern (*) gekennzeichneten Operatoren vorausgesetzt.

Bei genrebasierten Schreibaufgaben mit Operatoren des AFB II entfallen die in den Hinweisen zur konkreten Ausgestaltung verlangten Zitate bzw. Textverweise.

Operator	AFB	Definition	Beispiel	konkrete Ausgestaltung
contar	I	reproducir el contenido con sus propias palabras	Cuente lo que pasa mientras el hombre está esperando. Cuente lo que le pasó a Juan a lo largo de su viaje.	vollständiger Einleitungssatz; Inhalte bzw. einzelne Textgehalte (z. B. Handlungsschritte) in eigenen Worten und unter Verzicht auf Wertungen und Erklärungen referieren; logisch aufgebaut; keine Zitate/Textbelege
describir	I	referir de manera ordenada y lógica aspectos determinados de algo o alguien	Describe la caricatura detalladamente. Describe la relación entre padre e hijo tal como se presenta en su conversación.	vollständiger Einleitungssatz; genaue, sachliche, auf Wertungen und Erklärung verzichtende Darstellung von Inhalten (z. B. Personen, Vorgängen, Situationen); logisch aufgebaut; keine Zitate/Textbelege
presentar*	I	dar a conocer algo o a alguien	Presente a Pablo Neruda basándose en las informaciones del texto. Presente los diferentes puntos de vista de los novios.	vollständiger Einleitungssatz; dargestellte Inhalte (z. B. Situationen/Umwstände bzw. Personen und Konstellationen) sachlich und prägnant beschreiben; keine Zitate/Textbelege; keine persönliche Wertung

²² Für die mündliche Prüfung (P5) gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie in der schriftlichen Prüfung (vgl. *EPA Spanisch*, a.a.O., S. 20) und somit auch die gleichen Operatoren.

Operator	AFB	Definition	Beispiel	konkrete Ausgestaltung
resumir*	I	exponer brevemente y con sus propias palabras las ideas esenciales del texto sin entrar en detalles	Resuma el texto. Resuma lo que pasa en el texto. Resuma lo que se llega a saber sobre Jorge y su trabajo.	vollständiger Einleitungssatz; komprimierte, sachliche, auf Wertungen und Erklärungen verzichtende Darstellung von Personen, Vorgängen und Situationen; logisch aufgebaut; keine Zitate/Textbelege; i. d. R. Zeiten der Gegenwartsgruppe
exponer/ poner de relieve	I/II	presentar determinados aspectos del texto según la tarea	Exponga los problemas de la inmigración en España según el artículo. Exponga con algunos ejemplos ilustrativos el punto de vista de Eva.	vollständiger Einleitungssatz bzw. Hinführung zum Thema; bestimmte Aspekte eines Textes/Sachverhaltes anhand vorgegebener Kriterien strukturiert darstellen; keine eigene Stellungnahme; ggf. Zitate/Textbelege
relacionar	I/II	constatar o exponer los vínculos entre determinados elementos expuestos en un texto o entre varios textos	Relacione los dibujos del cómic con el texto de los bocadillos. Relacione las experiencias de Pablo con la situación histórica en la que vive.	vollständiger Einleitungssatz bzw. Hinführung zum Thema; einen Zusammenhang zwischen bestimmten Aspekten eines Textes oder mehrerer Texte in strukturierter Form herstellen bzw. deutlich machen; keine eigene Stellungnahme; ggf. Zitate/Textbelege
retratar*	I/II	realizar la descripción y la caracterización de un personaje	Retrate a Rigoberta Menchú tal como se presenta en el texto.	vollständiger Einleitungssatz bzw. Hinführung zum Thema; je nach Textvorlage Schwerpunkt auf Beschreibung bzw. Charakterisierung einer Figur in strukturierter Form; keine eigene Stellungnahme; ggf. Zitate/Textbelege
analizar*	II	examinar de manera profunda y detallada ciertos aspectos particulares de un texto y explicarlos	Analice cómo se desarrolla la relación entre padre e hijo tal como se refleja en sus comportamientos.	Hinführung zum Thema; relevante Merkmale bzw. Sachverhalte eines Textes aspektgeleitet untersuchen und präzise, strukturiert sowie nachvollziehbar in ihrer Wechselbeziehung darstellen; durch Zitate/Textbelege untermauern; keine persönlichen Wertungen

Operator	AFB	Definition	Beispiel	konkrete Ausgestaltung
caracterizar*	II	resaltar los rasgos representativos de un personaje, un fenómeno, una situación, etc. haciendo abstracción de los puntos particulares o los detalles mencionados en el texto	Caracterice al protagonista del texto. Caracterice la situación de las maquiladoras tal como se presenta en el texto.	Hinführung zum Thema; relevante Merkmale einer Figur bzw. eines Sachverhaltes untersuchen und präzise, strukturiert sowie nachvollziehbar darstellen; durch Zitate/Textbelege untermauern; keine persönlichen Wertungen
examinar	II	estudiar a fondo un problema, un comportamiento, una situación, un fenómeno	Examine tanto la convicción ideológica como el compromiso político de los tres personajes.	Hinführung zum Thema; relevante Merkmale bzw. Sachverhalte eines Textes aspektgeleitet untersuchen und präzise sowie nachvollziehbar darstellen; durch Zitate/Textbelege untermauern; keine persönlichen Wertungen
comparar*	II/III	examinar dos o más objetos, situaciones, personajes, puntos de vista, etc. para descubrir y presentar sus relaciones, sus semejanzas, sus diferencias según criterios dados (de manera intratextual o intertextual)	Compare la actitud de Roberto y Sara ante el fracaso de su relación. Compare a la madre del presente texto con la madre de Marianne del relato "Amor de madre" de Almudena Grandes.	Hinführung zum Thema; nach vorgegebenen oder auch selbst gewählten Gesichtspunkten Unterschiede und Gemeinsamkeiten, u. U. auch Ähnlichkeiten ermitteln und präzise, strukturiert sowie nachvollziehbar darstellen; keine eigene Stellungnahme; wo möglich, durch Zitate/Textbelege untermauern
contrastar	II/III	mostrar diferencia o condiciones opuestas cuando se compara una cosa con otra (de manera intratextual o intertextual)	Contraste las opiniones de los contrayentes. Contraste el comportamiento de la madre de Rafa con el de la madre de Quico del "Príncipe destronado" de Miguel Delibes.	Hinführung zum Thema; nach vorgegebenen oder auch selbst gewählten Gesichtspunkten Unterschiede ermitteln und präzise, strukturiert sowie nachvollziehbar darstellen; keine eigene Stellungnahme; wo möglich, durch Zitate/Textbelege untermauern

Operator	AFB	Definition	Beispiel	konkrete Ausgestaltung
explicar*	II/III	hacer entender de manera clara una idea, un fenómeno o un problema, refiriéndose al contexto	<p>Explique la relación entre padre e hija tal como se presenta en este texto.</p> <p>Explique tanto la relación que tiene Neruda con Mario (en <i>Ardiente paciencia</i>) como la que tiene con el senador Trueba en el presente texto.</p>	Hinführung zum Thema; einen Sachverhalt, ein Problem, ein Phänomen klar und nachvollziehbar erklären; einen deutlichen Bezug zum Kontext (z. B. Gründe, Motive, Zusammenhänge) herstellen; durch Details und Beispiele (wo möglich Zitate/Textbelege) stützen; keine eigene Stellungnahme
comentar*	III	expresar opiniones u observaciones acerca de una cita, un problema o un fenómeno y dar argumentos lógicos, basándose en el contexto, los conocimientos de la materia y/o las propias experiencias	<p>Comente en qué medida se manifiesta en el protagonista del texto presente el hecho de que la situación político-social les puede quitar a los niños su infancia.</p>	Hinführung zum Thema; eine Problemstellung einer kritischen Betrachtung unterziehen; die eigene Meinung differenziert – ggf. unter Rückgriff auf die Textgrundlage – darstellen, mit passenden Argumenten untermauern und unter Bezugnahme auf eigene Kenntnisse der Materie bzw. persönliche Erfahrungen begründet darlegen
discutir*	III	analizar un asunto desde distintos puntos de vista, examinar y valorar los pros y los contras para llegar a una conclusión personal o proponer soluciones	<p>Discuta si la relación de los protagonistas de <i>Amor cibernauta</i> es “un amor verdadero” (I.16).</p>	Hinführung zum Thema; die Vielschichtigkeit einer Problemstellung erkennen und eigene Gedanken dazu entfalten; von unterschiedlichen, sachlich haltbaren Positionen aus betrachten; unterschiedliche Argumente entweder aufeinanderfolgend oder gegenüberstellend vorstellen; verschiedene Standpunkte – ggf. unter Rückgriff auf die Textgrundlage – abwägen und eigenes begründetes Urteil treffen
evaluar	III	determinar y justificar de forma subjetiva el valor de un fenómeno según normas propias o dadas	<p>Evalúe el éxito de las medidas adoptadas para recuperar la memoria histórica en Argentina.</p>	Hinführung zum Thema; Sachverhalte bzw. Problemstellungen (z. B. bzgl. Beziehungen, Handlungen, Lebensumständen) untersuchen und bewerten; zu einer begründeten persönli-

Operator	AFB	Definition	Beispiel	konkrete Ausgestaltung
				chen Einschätzung anhand selbstgewählter bzw. -entwickelter oder auch vorgegebener Kriterien – ggf. unter Rückgriff auf die Textgrundlage – gelangen
expresar/ dar la opinión*	III	manifestar la propia opinión bien fundada y justificada en cuanto a un fenómeno, una actitud, un punto de vista	Dé su opinión acerca del comportamiento de la madrastra de la protagonista.	Hinführung zum Thema; die eigene Meinung oder Einsicht im Hinblick auf eine Problemstellung fundiert darstellen und mit passenden Argumenten untermauern; unter Bezugnahme auf eigene Kenntnisse der Materie bzw. persönliche Erfahrungen – ggf. unter Rückgriff auf die Textgrundlage – begründet darlegen; mit einem Fazit abschließen
justificar	III	aportar argumentos a favor de algo; defender con pruebas/dar razones	Justifique que esta canción es un ejemplo representativo de la canción protesta.	Hinführung zum Thema; Analyseergebnis, Meinung, Argumentation, Urteil oder Wertung angemessen und sachlich fundiert – ggf. unter Rückgriff auf die Textgrundlage – darstellen; durch Belege und/oder Beispiele absichern; mit einem Fazit abschließen
juzgar*	III	valorar las acciones o condiciones de un fenómeno, emitir juicio favorable o desfavorable sobre una cosa	Juzgue la actitud y el comportamiento de los padres hacia sus hijos tanto en este texto como en otros leídos en clase.	Hinführung zum Thema; zu Sachverhalten/ Personen (z. B. bzgl. Handlungen, Lebensumständen) – ggf. unter Rückgriff auf die Textgrundlage – nachvollziehbar Stellung nehmen; zu einer begründeten Einschätzung gelangen
proponer/ dar soluciones	III	sugerir medidas para remediar un problema	Proponga soluciones para remediar la situación de Tita y Pedro.	Hinführung zum Thema; textkohärente, begründete Lösungen für Sachverhalte oder Problemstellungen nachvollziehbar darstellen; mit einem Fazit abschließen

Operator	AFB	Definition	Beispiel	konkrete Ausgestaltung
redactar/ escribir* (+Textsorte)	III	desarrollar y formular un texto según el género y/o los criterios fijados	Redacte una entrada para el blog <i>Literatura de la migración</i> poniendo de relieve por qué las historias de Cristina Pacheco son recomendables como lectura sobre esta temática.	bei der kreativen Ausgestaltung auf die Textgrundlage (und ggf. Unterrichtsmaterialien) zurückgreifen und in ein eigenes Produkt umsetzen; die vorgegebene Perspektive und den kommunikativen Kontext berücksichtigen; textsortenspezifische Merkmale beachten

Kompetenzbereich Sprachmittlung

Es ist erforderlich, die hier dargestellten Operatoren in einen situativen Rahmen einzubetten, der die zu erstellende Textsorte, einen Adressaten und eine authentische Handlungssituation angibt. Es muss außerdem deutlich werden, welche konkreten Aspekte gemittelt werden müssen. Unabhängig vom Operator schließen Aufgaben zur Sprachmittlung bei ihrer Bearbeitung die Notwendigkeit ein, u. U. für das Verstehen erforderliche kulturspezifische Erläuterungen hinzuzufügen.

Die entsprechenden Arbeitsaufträge in der Qualifikationsphase sollten mit den unten aufgeführten Operatoren formuliert werden. Ihre Kenntnis wird bei den Schülerinnen und Schülern bis zum Abitur vorausgesetzt.

Operator (schwerpunktmäßiger Anforderungsbereich)	Erläuterung	illustrierendes Aufgabenbeispiel
vorstellen/darstellen (presentar/poner de relieve)	konzise/prägnant die zu mittelnden Aspekte darstellen	Stellen Sie in einem Eintrag für den spanischen Blogbereich das Konzept dieser Schule in seinen Grundzügen vor.
verfassen/schreiben (redactar/escribir)	einen genrebasierten Text verfassen	Sie schreiben ihm eine Antwortmail, in der Sie sich darauf beziehen, für wen das Türkisch-Angebot an Hamburger Schulen gedacht ist, wer es annimmt und aus welchen Gründen.
vermitteln/erläutern (dar a entender/comunicar)	zu mittelnde Aspekte anschaulich darstellen	Sie möchten in Ihrem Artikel vermitteln, welche Naturerfahrungen und welches Umweltbewusstsein sich laut der im Text vorgestellten Studie bei deutschen Jugendlichen heutzutage feststellen lassen.
erklären (explicar)	zu mittelnde Aspekte verständlich machen	In einer E-Mail stellen Sie Ihrem Freund das Projekt mit seinen Vorzügen für die Beteiligten vor und erklären ihm, welche Schritte er unternehmen muss, um daran teilzunehmen.

Kompetenzbereich Hör-/Hörsehverstehen

Arbeitsaufträge zur Überprüfung des Hörverstehens in der Qualifikationsphase sollten mit den unten aufgeführten Operatoren formuliert werden. Ihre Kenntnis wird bei den Schülerinnen und Schülern bis zum Abitur vorausgesetzt.

Operator	Beispiele für Arbeitsanweisungen
apuntar/nombrar	Apunte el medio de transporte que utiliza Pablo. ²³
completar	Complete el diálogo. Complete con las palabras adecuadas.
contestar	Conteste las siguientes preguntas con 1 a 6 palabras.
marcar/subrayar ²⁴	Marque la casilla conveniente. Subraye la solución correcta.
ordenar	Ordene las imágenes correctamente. Ponga las imágenes en su orden correcto.
relacionar/conectar	Relacione las imágenes con las informaciones correspondientes. Conecte las letras con los números escribiéndolos en las casillas adecuadas.
tomar apuntes	Tome apuntes acerca de la información global (1 a 6 palabras).

Kompetenzbereich Lesen

Operator	Beispiele für Arbeitsanweisungen
contestar	Conteste las siguientes preguntas con 1 a 6 palabras.
ordenar	Ordene los párrafos/las frases correctamente. Ponga los párrafos/las frases en su orden correcto.
completar	Complete la tabla según las informaciones del texto. Complete el texto con las palabras/las frases correctas.
finalizar	Finalice la frase con 1 a 6 palabras.
conectar/relacionar	Conecte las imágenes con las informaciones apropiadas. Relacione las letras con los números escribiéndolos en las casillas adecuadas.
marcar ²⁵ /subrayar	Marque la casilla conveniente. Marque si la afirmación es correcta o falsa e indique la línea correspondiente/dé la prueba correspondiente.

²³ Bei der Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen werden keine vollständigen Sätze gefordert. Grammatische Korrektheit ist hier kein Bewertungskriterium.

²⁴ Richtig/Falsch-Aufgaben werden ob der hohen Ratewahrscheinlichkeit nicht als valides Format zur Überprüfung des Hörverstehens angesehen.

²⁵ Bei Richtig/Falsch-Aufgaben muss wegen der hohen Ratewahrscheinlichkeit stets eine aussagekräftige Zeilenangabe eingefordert werden.

Kompetenzbereich Sprechen

Arbeitsaufträge für die Sprechprüfung in der Qualifikationsphase sollten mit den unten aufgeführten Operatoren formuliert werden. Ihre Kenntnis wird bei den Schülerinnen und Schülern bis zum Abitur vorausgesetzt.

Operator	Illustrierendes Aufgabenbeispiel
Zusammenhängendes monologisches Sprechen	
comentar	Comente las diferentes formas de vivir a base de las fotos.
comparar/contrastar	Compare la vida familiar que presentan las fotos con tu experiencia personal.
explicar	Explique lo que es para ti lo esencial de una amistad a base de las dos fotos.
expresar la opinión	Expresé su opinión sobre los aspectos de la vida en pareja que le sugieren las fotos.
hablar de	Hable de la idea que nos dan estas fotos sobre la convivencia en pareja.
relacionar	Relacione las fotos. ¿Qué idea sugieren estas fotos sobre los diferentes tipos de turismo?
An Gesprächen teilnehmen	
ponerse de acuerdo	Hablen de las diferentes imágenes y traten de ponerse de acuerdo sobre las dos ilustraciones más adecuadas en cuanto a la idea central.
discutir	Ustedes quieren presentar el tema <i>choque de culturas</i> en un power point. Para la introducción buscan ilustraciones que pongan de relieve la idea de este choque. Discutan en qué medida las fotos ilustran el tema. Traten de ponerse de acuerdo sobre las dos ilustraciones más adecuadas.
decidir/ explicar/ justificar	Ustedes participan en un taller de periodismo y están preparando el periódico escolar de este mes. Buscan fotos para el artículo <i>Jóvenes de hoy</i> . Hay diferentes fotos para ilustrar este artículo. Hablen de ellas y decidan sobre las dos ilustraciones más adecuadas. Elijan una foto y justifiquen su elección.

A 2 Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Die Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen sind nicht spezifisch auf schulisches Fremdsprachenlernen ausgerichtet. Die folgende Auswahl der Beispielskalen weist einen Bezug zu den im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen auf. Die Niveaustufen C1 und C 2 werden zur Verdeutlichung des grundsätzlich Erreichbaren mit aufgeführt.

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

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

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	<p>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.</p> <p>Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen.</p> <p>Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.</p>
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.
	<p>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.</p> <p>Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.</p>
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.
	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

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

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

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

Mündliche Produktion allgemein (monologisches Sprechen)	
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

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

Schriftliche Interaktion allgemein	
C2	Wie C1
C1	Kann sich klar und präzise ausdrücken und sich flexibel und effektiv auf die Adressaten beziehen.
B2	Kann Neuigkeiten und Standpunkte effektiv schriftlich ausdrücken und sich auf solche von anderen beziehen.
	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.
B1	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.
	Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was er/sie für wichtig hält.
A2	Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen machen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht.
A1	Kann schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben.

Spektrum sprachlicher Mittel allgemein	
C2	Kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.

A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.</p>
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.
	<p>Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können.</p> <p>Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.</p>
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Wortschatzbeherrschung	
C2	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.
C1	Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
B2	Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.
A2	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar.

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

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

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

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