IQ.SH
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

GYM-ENG

Hambruch, Korbik, Kranitzky
2026

C2 Leistungsmessung und -bewertung (Sek. II)

https://clipart-library.com/

C2 – Leistungsmessung und -bewertung (Sek. II)

Curriculare Vorgaben

- OAPVO, NuNVO 2022
- Erlass 2021 „Leistungsnachweise und Leistungsbewertung in der gymnasialen Oberstufe“
- Fachanforderungen, Bewertungsbögen, Protokollbögen, digitaler Berechnungsbogen
- notwendige Festlegungen im SiFC

Schwerpunkte

- u.a. *formative assessment, summative assessment*, Selbst- und Fremdevaluation, *feed back, feed up, feed forward*

Diagnostik

- Einschätzung mündlicher und schriftlicher Leistungen (inhaltliche und sprachliche Qualitätskriterien)

Valide Leistungsmessung und transparente Leistungsbewertung

- Konzeption, Durchführung und Bewertung gleichwertiger Leistungsnachweise
- Konzeption, Korrektur und Bewertung von Klassenarbeiten auf grundlegendem und erhöhtem Niveau
- Konzeption, Korrektur und Bewertung von Abiturklausuren (Profilfach, Kernfach erhöhtes Niveau)
- Konzeption, Durchführung und Bewertung mündlicher Abiturprüfungen
- Umgang mit: Bewertungsbögen, digitalem Berechnungsbogen, Korrekturzeichen, Deskriptoren, Erwartungshorizonten, Checkliste dezentrales Abitur

C2 Verlaufsplan

1. Begrüßung / Einstieg
2. Hospitation und Besprechung einer Unterrichtsstunde
3. Austausch zur Theorie / vorbereitenden Aufgabe
4. Diagnostik

   Mittagspause

5. Praxisbeispiele
6. Prüfungsaufgaben
7. Feedback / Abschied / Hinweis zur Nachbereitung

C2 Inhalt

A Grundlagen Leistungsmessung und -bewertung Sek. II	**1**
Curriculare Vorgaben: Fachanforderungen Sek. II	1
Die neue Oberstufe – Anforderungsniveaus	14
Erlass – Zahl und Umfang der Klassenarbeiten in der gymnasialen Oberstufe	15
Landesverordnung über die Gewährung von Nachteilsausgleich und Notenschutz (Nachteilsausgleichs- und Notenschutzverordnung - NuNVO)	18
Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen	24
Formen und Funktionen von Leistungsbewertungen (nach F. Haß)	26
Formative and summative assessment	31
Feed up, Feed back, Feed forward – Kompetenzförderliche Leistungsrückmeldung	32
Diagnostik	36
B Praktische Beispiele	**38**
Exemplarischer Bewertungsbogen Unterrichtsbeiträge	38
Textprodukte in der Sek. II und im Abitur	39
Konzeption von Klassenarbeiten in der Sek. II	42
Abiturklausuren (beispielhaft)	47
Korrekturzeichen und Randbemerkungen	63
Deskriptoren für die Korrektur und das Gutachten	66
Kriterien zur Beurteilung sprachlicher Leistungen	69
Bewertungsbögen	71
Sprechprüfungen Abitur Englisch (beispielhaft)	74
Berechnungsbogen schriftliche Abiturprüfung Englisch Kernfach	84
Mündliche Abiturprüfungen – Hinweise und Beispielaufgaben	85
C Unterrichtsvorschläge	**94**
Schreib-KIs	94
Diagnose von Schreibkompetenz	100

A Grundlagen Leistungsmessung und -bewertung Sek. II

Curriculare Vorgaben: Fachanforderungen Sek. II

1.4 Anforderungsbereiche

Die Anforderungen im Englischunterricht in der Sekundarstufe II unterscheiden sich nach der Art, der Komplexität und dem Grad der Selbstständigkeit der geforderten Leistung; sie verlangen unterschiedliche Arbeitsweisen.

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

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

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

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

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

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

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

5 Leistungsbewertung

Grundsätzlich sind die drei Kompetenzbereiche (funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz) bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher und mündlicher Art sind darauf ausgerichtet, das Erreichen der festgelegten Kompetenzerwartungen festzustellen.

Kriterien und Verfahren der Leistungsbewertung werden den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Schuljahres offengelegt und erläutert.

In der Leistungsbewertung der Sekundarstufe II werden zwei Beurteilungsbereiche unterschieden:
- Unterrichtsbeiträge,
- Leistungsnachweise (Klassenarbeiten oder gleichwertige Leistungsnachweise).

In die Bewertung fließen neben den Leistungen im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz auch methodische und soziale Kenntnisse und Fertigkeiten ein, sofern sie die Qualität und den Umfang der fachlichen Leistungen berühren.

Bewertet werden
- der Umfang der Kenntnisse in der Fremdsprache
- das Sachwissen zum Unterrichtsgegenstand
- die kompetente mündliche oder schriftliche Darstellung
- die Fähigkeit und Bereitschaft, Arbeits- und Lernprozesse selbstständig zu planen
- die Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zu kooperieren
- die Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen eigenständig zu beschaffen und zu nutzen
- die Fähigkeit, Arbeitsergebnisse sach- und adressatengerecht zu präsentieren.

Notenfindung
Die Note für das Fach wird nach fachlicher und pädagogischer Abwägung aus den Ergebnissen der Unterrichtsbeiträge, der Klassenarbeiten oder der gleichwertigen Leistungsnachweise gebildet. Dabei haben die Unterrichtsbeiträge das größere Gewicht.

Selbst- und Fremdevaluation
Die Notenfindung berücksichtigt altersangemessene Formen der Selbst- und Fremdevaluation im Sinne des Europäischen Portfolios der Sprachen (EPS). Ziel ist die Erweiterung der Fähigkeit zur kompetenten Selbst- und Fremdeinschätzung der fremdsprachlichen Diskursfähigkeit sowie die Förderung von Sprachbewusstheit und die Befähigung zu lebenslangem, autonomem Lernen.

Hilfsmittel
Die Schülerinnen und Schüler arbeiten je nach Aufgabenstellung ohne oder mit einem ein- oder zweisprachigen Wörterbuch (gegebenenfalls in elektronischer Form).

5.1 Unterrichtsbeiträge

Unterrichtsbeiträge werden im Fach Englisch in mündlicher, schriftlicher und praktischgestalterischer Form erbracht.

Mögliche mündliche Unterrichtsbeiträge:
- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- angemessene, spontane Reaktion auf unterschiedliche Impulse
- Ergebnisse von Hausaufgaben
- Beiträge zu Partner- und Gruppenarbeit
- Einzelpräsentationen
- Präsentation von Ergebnissen aus Gruppen- und Partnerarbeitsphasen sowie aus Projekten
- fachlich relevante interaktive Formen

Mögliche schriftliche Unterrichtsbeiträge:
- schriftliche Überprüfungen (Dauer: maximal 20 Minuten)
- Hausaufgaben
- Protokolle / Minutes
- Arbeitspapiere
- Projektberichte
- Handouts
- Abstracts
- Ergebnisse produktorientierten Arbeitens
- unterrichtsbegleitende Dossiers
- lektürebegleitende Dossiers
- Stundenverlaufsplanungen bei Lernen durch Lehren

Mögliche praktisch-gestalterische Unterrichtsbeiträge:
- Herstellung gegenständlicher Produkte
- szenische Darstellung
- Drehbuch
- Storyboard
- bildnerische und grafische Gestaltung
- Transformation von Textsorten
- mediale und multimediale Produkte
- Rezitation

5.2 Klassenarbeiten und gleichwertige Leistungsnachweise

Die Anzahl der Klassenarbeiten und gleichwertigen Leistungsnachweisen regelt der jeweils gültige Erlass.

Insgesamt werden im Verlauf der Sekundarstufe II alle Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz (Hör- / Hörsehverstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) mindestens einmal als Teil einer Klassenarbeit oder als gleichwertiger Leistungsnachweis überprüft.

Die Erstellung eines zusammenhängenden englischsprachigen Textes (Überprüfung der Teilkompetenz Schreiben) ist Bestandteil jeder schriftlichen Klassenarbeit, mit Ausnahme der Sprechprüfung, die eine schriftliche Klassenarbeit ersetzt.

Das Leseverstehen kann bei der Textaufgabe (Überprüfung der Teilkompetenz Schreiben) integrativ oder mithilfe von geschlossenen oder halbgeschlossenen Formaten gesondert überprüft werden.

In Klassenarbeiten sind grundsätzlich die drei Anforderungsbereiche zu berücksichtigen. Angesichts der unterschiedlichen Länge von Klassenarbeiten kann es in der Sekundarstufe II jedoch sinnvoll und erforderlich sein, sich je nach Lernstand und Schwerpunktsetzung auf die Überprüfung von nur zwei der insgesamt drei Anforderungsbereiche zu konzentrieren. Eine Teilaufgabe kann unter Umständen auf mehr als einen Anforderungsbereich abzielen.

Operatoren dienen dazu, den Schülerinnen und Schülern die Anforderungen der Aufgabenstellung(en) transparent zu machen. Die für das Abitur verbindlichen Operatoren (siehe Anhang) finden in allen Klassenarbeiten in der Sekundarstufe II Verwendung.

Die inhaltliche und die sprachliche Leistung sind Gegenstand der Bewertung.

Bei der Bewertung von schriftlichen Textproduktionen (Teilkompetenz Schreiben) kommt der sprachlichen Leistung bei der Bildung der Gesamtnote grundsätzlich ein höheres Gewicht zu als der inhaltlichen Leistung.

Bei der Sprachmittlung, beim Sprechen und bei rezeptiven Leistungen (Aufgaben zum Hör- / Hörsehverstehen und Leseverstehen) wird eine holistische Bewertung vorgenommen.

Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit werden daraufhin beurteilt, in welchem Maße sie die in der Aufgabenstellung geforderte kommunikative Leistung beeinträchtigen (funktionaler Gebrauch). Im Sinne der Transparenz wird ein „Bewertungsbogen Schreiben" verwendet.

5.3 Bewertungskriterien

Für die kriteriengestützte Bewertung der Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz in Verbindung mit Text- und Medienkompetenz sind insbesondere folgende Kriterien relevant:

Sprachliche Kriterien:
- Verständlichkeit der Ausführungen
- normgerechte und situativ angemessene Sprachverwendung gemäß Niveau B2 des GeR, in Teilen C1 (nur auf erhöhtem Anforderungsniveau)
- Verwendung eines breiten Repertoires grammatischer und syntaktischer Strukturen gemäß Niveau B2 des GeR, in Teilen C1 (nur auf erhöhtem Anforderungsniveau)
- Verwendung eines differenzierten Wortschatzspektrums und Gebrauch von Kollokationen und idiomatischen Wendungen gemäß Niveau B2 des GeR, in Teilen C1 (nur auf erhöhtem Anforderungsniveau)

- situativ angemessene Auswahl von Sprachregister und Stilebene
- Verwendung textstrukturierender sprachlicher Mittel in Abhängigkeit von der zu erstellenden Textsorte
- eigenständige sprachliche Darstellung

Inhaltliche Kriterien:
- Erfassen der relevanten Inhalte und Umsetzung der Aufgabenstellung
- Nutzung des Wissens um verschiedene Textsorten und spezifische Mittel der Textgestaltung bei der Analyse und Deutung des Textes
- Analyse von Gestaltungsmerkmalen in Form und Wirkung, gegebenenfalls unter Einbeziehung von Textbelegen
- Deutung, Kommentierung und Wertung von Standpunkten sowie Einordnung in größere Zusammenhänge, gegebenenfalls unter Nutzung von erworbenem Fach- und soziokulturellem Orientierungswissen
- Erfassen und Einordnen von Werten, Haltungen und Einstellungen sowie selbstständige Auseinandersetzung mit diesen
- textsortenspezifische, adressaten- und situationsgerechte Umsetzung der thematischen Vorgaben
- Schlüssigkeit, Verständlichkeit und Kohärenz der Darstellung; Differenziertheit der Argumentation
- je nach Aufgabenstellung kreative Ausgestaltung von Inhalten

Selbstständiges, kooperatives Handeln:
- Grad der Unabhängigkeit von Notizen
- Einbringen weiterführender Fragestellungen
- Selbstständigkeit: Umgang mit Hilfsmitteln, sorgfältige häusliche Vor- und Nachbereitung, vorbereitete Einzelleistungen, Selbstständigkeit in der Informationsbeschaffung
- Initiative: kontinuierliche Beteiligung am Unterricht, Mitarbeit in Projekt- und Arbeitsgruppen
- Methodenkenntnis, Beherrschung von Arbeits- und Präsentationstechniken

Gesprächsfähigkeit:
- Partnerbezug
- richtiges Erfassen von Fragestellungen
- angemessenes Eingehen auf Fragen und Einwände
- deutliche und begründete Darlegung eigener Standpunkte
- Techniken zur Überwindung von Kommunikationsproblemen
- Initiativen zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Kommunikation
- Beachtung von sprachtypischen oder kulturspezifischen Konventionen

6 Die Abiturprüfung im Fach Englisch

Auf der Grundlage der KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Englisch wird in den Fachanforderungen festgelegt, welche Arten von Aufgaben in der Abiturprüfung gestellt werden können, in welcher Weise die zu erwartenden Leistungen zu beschreiben und nach welchen Kriterien die Prüfungsleistungen zu bewerten sind.

Auf der Grundlage dieser Fachanforderungen erlässt das für Bildung zuständige Ministerium für jeden Abiturjahrgang befristet geltende Regelungen für die Durchführung der Abiturprüfung, einschließlich thematischer Vorgaben.

Anforderungsbereiche in der Abiturprüfung
Die Anforderungen in der Abiturprüfung unterscheiden sich nach der Art, der Komplexität und dem Grad der Selbstständigkeit der geforderten Leistung; sie verlangen unterschiedliche Arbeitsweisen (vergleiche Kapitel III.1.4). Die Prüfungsaufgabe ist so gestellt, dass sie sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erfordert.

Der Schwerpunkt der zu erbringenden Leistung liegt im Anforderungsbereich II. Darüber hinaus sind die Anforderungsbereiche I und III zu berücksichtigen. Im Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau sind die Anforderungsbereiche I und II, im Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau die Anforderungsbereiche II und III stärker zu akzentuieren.

Die Anforderungsbereiche können oft nicht scharf voneinander getrennt werden. Daher ergeben sich in der Praxis der Aufgabenstellung bei der Zuordnung der Teilaufgaben zu Anforderungsbereichen Überschneidungen.

6.1 Die schriftliche Abiturprüfung

Die KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife weisen für die modernen Fremdsprachen im zentralen Bereich drei integrative Kompetenzen (funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz sowie Text- und Medienkompetenz) auf. Zwei weitere Kompetenzen, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz, begleiten und unterstützen den Kompetenzaufbau im zentralen Bereich. Kennzeichnend für die Anforderungen in der schriftlichen Abiturprüfung ist, dass sie in komplexer Weise auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards in den Fremdsprachen Bezug nehmen. Eine Ausnahme bildet die Sprachlernkompetenz, die nicht explizit in Aufgabenstellungen überprüft wird.

Insbesondere im verpflichtenden Prüfungsteil Schreiben sind die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle kommunikative Kompetenz sowie die Text- und Medienkompetenz so miteinander verbunden, dass Schülerinnen und Schüler eine eigenständige komplexe Leistung erbringen.

In den beiden weiteren Prüfungsteilen liegt der Fokus jeweils auf einer funktionalen kommunikativen Teilkompetenz.

Die Prüfungsaufgabe ist aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen und beschränkt sich nicht nur auf ein Schulhalbjahr. Die Gesamtheit der Bildungsstandards wird nicht durch die Prüfungsaufgabe erfasst. Die Prüfungsaufgabe ermöglicht eine Beurteilung, die das gesamte Notenspektrum umfasst.

6.1.1 Die schriftliche Prüfungsaufgabe

Struktur
Die schriftliche Abiturprüfung gliedert sich in
- den verpflichtenden Prüfungsteil Schreiben und
- einen weiteren verpflichtenden Prüfungsteil mit Aufgaben zu zwei unterschiedlichen Teilkompetenzen.

Der weitere, ebenfalls verpflichtende Prüfungsteil, besteht grundsätzlich aus Aufgaben zu zwei unterschiedlichen Teilkompetenzen, wobei die beiden Teilkompetenzen aus den folgenden ausgewählt werden:
- Hörverstehen oder Hörsehverstehen,
- Sprechen,
- Leseverstehen und
- schriftliche oder mündliche Sprachmittlung.

Während die Teilkompetenz Schreiben als Schwerpunktkompetenz in jedem Abiturjahrgang verpflichtend Gegenstand der Überprüfung ist, können die zwei weiteren Teilkompetenzen des weiteren verpflichtenden Prüfungsteils variieren. Die Vorgabe der im jeweiligen Abiturjahrgang konkret zu überprüfenden Teilkompetenzen obliegt dem Ministerium. Die Festlegung der Teilkompetenzen wird im Vorwege veröffentlicht.

Aufgabenstellung
Für die Überprüfung aller Teilkompetenzen gilt grundsätzlich im Hinblick auf die Aufgabenstellung:
- Die Aufgaben sind angemessen in Bezug auf Abiturstandard, thematische Vorgaben und ermöglichen Leistungen im gesamten Notenspektrum.
- Aus der Formulierung der Arbeitsanweisungen geht die Art der geforderten Leistung eindeutig hervor.
- Die Teilaufgaben verleiten nicht zu einer Doppelung der Anforderungen im Erwartungshorizont.
- Annotationen werden nur gegeben, wenn Sprache oder Inhalte mithilfe der zugelassenen Hilfsmittel nicht zu erschließen sind.
- Die Aufgabenstellung ermöglicht in angemessenem Maße eine größtmögliche Eigenständigkeit bei der Bearbeitung.

Hilfsmittel
Den Prüflingen stehen in Abhängigkeit von der zu überprüfenden Teilkompetenz geeignete ein- und zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung. Elektronische Wörterbücher können an Stelle der gedruckten Wörterbücher in der Abiturprüfung genutzt werden, wenn sie bereits in der Qualifikationsphase durchgängig verwendet wurden und für jeden Prüfling ein solches elektronisches Wörterbuch zur Verfügung steht.

6.1.2 Verpflichtender Prüfungsteil Schreiben (Textaufgabe)

Für diesen Prüfungsteil erhält der Prüfling im Sinne des erweiterten Textbegriffs eine / mehrere unbekannte authentische fremdsprachige Textvorlage/n und erstellt einen längeren Text / längere Texte in der Zielsprache. Grundsätzlich gilt für die Vorlage/n:
- Als Vorlage dienen im Sinne des erweiterten Textbegriffs kontinuierliche und / oder diskontinuierliche Texte. Bei diskontinuierlichen Texten müssen diese thematisch miteinander verbunden sein. Hör- und Hörsehvorlagen, Bilder, Fotografien, Grafiken und Statistiken dürfen nur in Verbindung mit anderen, schriftlichen Vorlagen Teil der Prüfung sein.
- Die Arbeitsmaterialien sind den Prüflingen je nach Aufgabenstellung einmalig, wiederholt oder während der gesamten Prüfungszeit zugänglich.
- Die Vorlage hat einen in Bezug auf grundlegendes oder erhöhtes Anforderungsniveau angemessenen sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeitsgrad, ist in Thematik und Struktur hinreichend komplex, thematisch bedeutsam und leitet sich aus der unterrichtlichen Praxis ab.
- Der Schwierigkeitsgrad der Vorlage bemisst sich anhand folgender Kriterien:
  - Komplexität der Textstruktur im Hinblick auf Länge, Grad der Verschlüsselung, Abstraktionsgrad, Informationsdichte
  - Komplexität der verwendeten Sprache im Hinblick auf Tempo und Art der Präsentation sowie Grad der Abweichung von der Standardsprache
  - Grad der thematischen Vertrautheit
  - Umfang der vorausgesetzten Sachkenntnis.
- Soweit in Ausnahmefällen Texte gekürzt werden müssen, wird der besondere Charakter des Textes (Diktion, Ton,

Struktur, Textart, inhaltliche Position, Tendenz) nicht beeinträchtigt. Streichungen sind gekennzeichnet.
- Bei der Textvorlage richtet sich die Wortzahl nach Art und Schwierigkeit des Textes. Die Länge der Textvorlage steht im adäquaten Verhältnis zu der für diese Teilkompetenz zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit.

Folgende Vorgaben sind darüber hinaus erfüllt:
- Die thematische Einheit der Gesamtaufgabenstellung ist beachtet.
- Die einzelnen Aufgaben sind an die Textvorlage angelehnt oder gehen aus ihr hervor.
- Die Aufgaben haben eine analytisch-interpretatorische und eine produktiv-gestaltende Zielsetzung.
- Eine Aufgabe enthält zwei bis vier Teilaufgaben, die zu gewichten sind, wobei das Gewichtungsverhältnis für jede einzelne Aufgabe in eindeutigen Prozentzahlen (insgesamt 100 %) angegeben ist.
- Kleinschrittigkeit in der Aufgabenstellung wird vermieden.
- Mindestens eine Teilaufgabe bietet den Prüflingen die Möglichkeit, behandeltes Hintergrundwissen einfließen zu lassen.
- Werden zwei Operatoren pro Teilaufgabe verwendet, ergänzen sich diese oder bauen diese aufeinander auf. Es besteht eine entsprechende Würdigung dieser im Erwartungshorizont.
- Es werden nur genuin schriftliche Textproduktionen eingefordert.
- Um die Eigenständigkeit der Prüfungsleistung nicht zu beeinträchtigen, erfolgen keine quantitativen Einschränkungen durch die Aufgabenstellung.

6.1.3 Aufgaben für den weiteren Prüfungsteil

Von den folgenden Teilkompetenzen werden für den jeweiligen Abiturjahrgang zwei vorgegeben, die neben der Teilkompetenz Schreiben (Textaufgabe) verbindlich zu überprüfen sind. Die Vorgabe obliegt dem Ministerium. Diese Festlegung wird im Vorwege veröffentlicht.

Die Aufgaben zu den zwei weiteren verbindlich zu überprüfenden Teilkompetenzen sind in der Regel unabhängig von der Textaufgabe zu bearbeiten. Ein thematischer Bezug zur Textaufgabe und untereinander ist nicht notwendigerweise gegeben.

Die zwei weiteren Teilkompetenzen werden in der Regel situativ eingebunden. Die Sprache der situativen Einbettung und der dazu gehörigen Aufgabenstellung (Zielsprache oder Deutsch) sind abhängig von Situation und Adressat.

6.1.3.1 Prüfungsteil Hör- / Hörsehverstehen

Für diesen Prüfungsteil stehen insgesamt circa 30 Minuten zur Verfügung.

Als Vorlage geeignet sind authentische Texte in der Zielsprache wie zum Beispiel:
- Radio- / Fernseh- / Internetmitschnitte aus Nachrichtensendungen
- Ausschnitte aus Dokumentar- und Spielfilmen oder aufgezeichneten Theaterproduktionen
- Mitschnitte aus Fernsehserien, Talkshows, Interviews
- Mitschnitte aus Reden, Gesprächen, Diskussionen, Dialogen.

Das Sprechtempo der Vorlage kann variieren und entspricht der Sprechweise von Sprechern auf muttersprachlichem Niveau. Die Länge der Vorlage hängt von ihrem Schwierigkeitsgrad und der zu bearbeitenden Aufgabe ab; sie überschreitet aber in der Regel fünf Minuten nicht. Werden mehrere Vorlagen eingesetzt, so erhöht sich die Gesamtabspieldauer entsprechend.
Die Vorlage enthält gegebenenfalls eine situative kommunikative Einbettung.

Werden geschlossene oder halboffene Aufgabenformate eingesetzt und sollen unterschiedliche Hör- / Hörsehintentionen erfasst werden, wird eine hinreichende Anzahl an (Teil-)Aufgaben gestellt.

Vor dem ersten Hören / Sehen wird den Prüflingen eine Einlesezeit von drei bis fünf Minuten gewährt, damit sie sich in die Situation und die Aufgaben zum Text einlesen

und gegebenenfalls Wörter nachschlagen können. Mit dem ersten Hören / Sehen beginnt die Prüfungszeit.

Genaue Hinweise auf der Tonspur markieren den Beginn des Lesens der Aufgabenstellung(en) und den Beginn des Abspielens des Hör- / Hörsehdokumentes sowie die Anzahl der Hör- / Hörsehvorgänge.

Je nach Länge, Komplexität und Informationsdichte der Vorlage wird der Hör- / Hörsehverstehenstext zwei- oder dreimal – mit jeweils 60 Sekunden Pause dazwischen – im Ganzen abgespielt. In der Aufgabenstellung für die Prüflinge und im Erwartungshorizont ist angegeben, wie oft die Aufnahme gehört / gesehen wird.

6.1.3.2 Prüfungsteil Leseverstehen

Das Leseverstehen wird integrativ in Kombination mit einer oder mehreren produktiven Kompetenzen oder in Form von geschlossenen oder halboffenen Aufgaben überprüft.

Werden geschlossene oder halboffene Aufgaben eingesetzt und sollen unterschiedliche Leseintentionen erfasst werden, wird eine hinreichende Anzahl an (Teil-) Aufgaben gestellt.

Bei halboffenen Aufgaben wird nur die inhaltliche Erfüllung der Aufgabenstellung bewertet. Antworten müssen in der Zielsprache gegeben werden.

Beim Leseverstehen werden authentische Texte in der Zielsprache vorgelegt.

6.1.3.3 Prüfungsteil Sprechen

Die Teilkompetenz Sprechen kann im Rahmen des Schriftlichen Abiturs zeitlich getrennt von der Überprüfung der restlichen verpflichtenden Prüfungsteile durchgeführt werden.

Da bei dieser Prüfung der Nachweis der mündlichen Diskurs- und Interaktionsfähigkeit in der Zielsprache zu erbringen ist, wird die Prüfung als Partner- oder Gruppenprüfung (mit maximal drei Prüflingen) durchgeführt. Durch die Themenstellung und die Gestaltung des Prüfungsgesprächs ist sicherzustellen, dass die individuelle Leistung eindeutig bewertet werden kann.

Die Gesprächsdauer beträgt 20 (Partnerprüfung) oder 25 Minuten (Dreierprüfung).

Die Zusammenstellung der Prüfpartner oder -gruppen erfolgt per Losentscheid.

Die Sprechprüfung wird durch einen Impuls eingeleitet. Werden als Impuls Materialien verwendet, so müssen diese nicht in allen Anforderungsbereichen vertieft bearbeitet werden.

Die Prüflinge erhalten keine Vorbereitungszeit. Es werden keine Hilfsmittel verwendet.

6.1.3.4 Prüfungsteil Sprachmittlung (Mediation)

Die Bearbeitungszeit für die Aufgabe zur Sprachmittlung beträgt 60 Minuten.

Bei der Sprachmittlung werden – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich für einen bestimmten Zweck wiedergegeben. Neben der funktional kommunikativen Kompetenz wird auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz überprüft.

Für die Sprachmittlung sind folgende Aufgabenformen möglich:
- adressatengerechte und situationsangemessene (schriftliche oder mündliche) Wiedergabe des Inhalts eines oder mehrerer deutscher mündlicher oder schriftlicher Ausgangstexte in Englisch für einen bestimmten Zweck; auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und interkulturellen Strategien,
- adressatengerechte und situationsangemessene (schriftliche oder mündliche) Wiedergabe des Inhalts eines oder mehrerer fremdsprachiger mündlicher

oder schriftlicher Ausgangstexte im Deutschen für einen bestimmten Zweck; auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und interkulturellen Strategien.

Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe:
- Es liegt eine adäquate authentische Sprachmittlungssituation vor.
- Die Sprachmittlung erfolgt adressatenbezogen.
- Das Produkt der Sprachmittlung ist vorgegeben.
- Die Absicht der Sprachmittlung wird benannt.
- Ein Bezug zu den thematischen Vorgaben für die schriftliche Abiturprüfung ist möglich.

6.1.4 Korrektur und Bewertung der Prüfungsleistung

Jeder Prüfungsaufgabe ist eine Beschreibung der erwarteten Leistungen beigegeben, bestehend aus inhaltlichen Konkretionen und einer Angabe von Bewertungskriterien, die auf die Anforderungsbereiche bezogen sind (Erwartungshorizont). Die Gewichtung der Teilaufgaben ist bei der Bewertung der Gesamtleistung angegeben.

Bei der Bewertung von schriftlichen Textproduktionen (Teilkompetenz Schreiben) kommt der sprachlichen Leistung bei der Bildung der Gesamtnote ein höheres Gewicht zu (Gewichtung Sprache : Inhalt im Verhältnis 60 : 40). Eine ungenügende sprachliche oder inhaltliche Leistung schließt eine Note des jeweiligen schriftlichen Prüfungsteils von mehr als drei Punkten einfacher Wertung aus. Bei der Sprachmittlung, beim Sprechen und bei rezeptiven Leistungen (Aufgaben zum Hör-/Hörsehverstehen und Leseverstehen) wird eine holistische Bewertung vorgenommen.

Eine Aufgabe wird mit „gut" (11 Punkte) bewertet, wenn die Anforderungen voll erfüllt sind, wobei Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erbracht worden sein müssen. Eine Bewertung mit „ausreichend" (5 Punkte) setzt voraus, dass über den Anforderungsbereich I hinaus auch Leistungen in einem weiteren Anforderungsbereich erbracht worden sind und die Leistung dem Erwartungshorizont in Ansätzen entspricht.

Der verpflichtende Prüfungsteil Schreiben und die Summe der beiden Aufgaben des weiteren verpflichtenden Prüfungsteils werden in etwa gleich gewichtet. Die Einzelgewichtung der beiden weiteren Aufgaben wird vom für Bildung zuständigen Ministerium festgelegt und im Vorwege veröffentlicht.

Für die kriteriengestützte Bewertung der funktionalen kommunikativen Kompetenz in Verbindung mit Text- und Medienkompetenz sind die in Kapitel III.5.3 aufgeführten Kriterien relevant.

Die Bewertung erfolgt beim Schriftlichen Abitur auf der Basis der Randkorrekturen, der jeweils gültigen Bewertungsbögen und eines abschließenden Gutachtens, in dem die Gesamtleistung zu würdigen ist. Beim Mündlichen Abitur erfolgt die Bewertung auf der Basis des Erwartungshorizontes sowie der jeweils gültigen Bewertungs- und Protokollbögen.

Vorzüge und Mängel der Arbeit werden in dem zusammenfassenden Gutachten als Voraussetzung für die zu erteilende Note dargestellt. Bezugspunkte sind die dafür ausgewiesenen Bewertungskriterien im Vergleich zu der erbrachten Leistung. In dem zusammenfassenden Gutachten sind die Teilbereiche Inhalt und Sprache deutlich kenntlich gemacht. Die Endnote und das zusammenfassende Gutachten sind kongruent.

6.2 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Abiturprüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Abiturprüfung. Bei der mündlichen Prüfung erhalten die Prüflinge im ersten Teil, der in etwa die Hälfte der gesamten Prüfungszeit umfasst, Gelegenheit, selbstständig eine Aufgabe zu lösen und nach entsprechender Vorbereitungszeit in einem zusammenhängenden Vortrag zu präsentieren. In einem zweiten Teil werden größere fachliche und gegebenenfalls fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch erörtert. Die mündliche Prüfung wird als Einzelprüfung durchgeführt, wobei im zweiten Prüfungsteil schwerpunktmäßig die Fähigkeiten zum Diskurs und zur sprachlichen Interaktion geprüft werden.

Die Prüferin oder der Prüfer legt dem Prüfungsausschuss vor der Prüfung einen schriftlichen Erwartungshorizont vor, in dem die im Hinblick auf die Aufgabenstellung erwarteten inhaltlichen Ergebnisse für eine gute bis sehr gute Leistung skizziert werden. Hier ist ebenso festzulegen, welche Leistungen mindestens für eine ausreichende Leistung erbracht werden müssen. Darüber hinaus werden Aussagen zu den unterrichtlichen Voraussetzungen und zur Selbständigkeit der Prüfungsleistung getroffen. Auf den Neuigkeitsaspekt der Aufgabe wird hingewiesen. Der Gang der mündlichen Prüfung wird protokolliert.

Aufgabenstellung im ersten Prüfungsteil
Für die Aufgabenstellung zum ersten Prüfungsteil kommt die analytisch-interpretierende Bearbeitung eines oder mehrerer authentischer, den Prüflingen nicht bekannter Ausgangstexte zur Anwendung.

Prüfungsgrundlagen können dabei sein:
- ein oder mehrere Text(e) von insgesamt circa 200 bis 300 Wörtern (fiktionaler oder nichtfiktionaler Text),
- visuelle Materialien (zum Beispiel komplexe bildliche Darstellung, Cartoon, Statistik, Grafik, Diagramm), gegebenenfalls in Verbindung mit einem Text,
- ein auditiv oder audiovisuell vermittelter Text (Länge: in der Regel drei bis fünf Minuten), gegebenenfalls in Verbindung mit ergänzenden visuellen Darstellungen.

Für die Auswahl der Vorlagen gelten bezüglich des Anspruchsniveaus der Texte dieselben Kriterien wie für die Auswahl der Texte für die schriftliche Prüfung.

Ein wesentliches Ziel in diesem Prüfungsteil ist das selbstständige Erfassen und Aufschlüsseln des Themas, die themenbezogene Auswahl der für das Thema relevanten Aspekte und die Fähigkeit zur stringenten und sachgerechten Darstellung. Diese Vorgabe ist nicht erfüllt, wenn eine Steuerung durch eine größere Zahl detaillierter Arbeitsanweisungen erfolgt.

Die Aufgabe soll sowohl für die Bearbeitung in Form eines zusammenhängenden Vortrags geeignet sein als auch für das sich im zweiten Prüfungsteil anknüpfende Prüfungsgespräch, das über die Vorlage hinausgeht. Sie muss so angelegt sein, dass eine differenzierte kriteriengeleitete Leistungsbewertung möglich ist.

Die Benutzung von ein- oder zweisprachigen Wörterbüchern, gegebenenfalls in elektronischer Form, während der Vorbereitungszeit ist zulässig. Darüber hinaus können Erklärungen hinzugefügt werden, die für das Verständnis wesentlich und nicht dem zugelassenen Wörterbuch zu entnehmen sind.

Weitere Hilfsmittel, die eine wirkungsvolle Präsentation unterstützen (zum Beispiel Folien, Flipchart, gegebenenfalls Computer), sind den Prüflingen zur Verfügung zu stellen.

Aufgabenstellung im zweiten Prüfungsteil
Das Prüfungsgespräch soll vor allem größere fachliche und gegebenenfalls fachübergreifende Zusammenhänge beinhalten, die sich nicht nur auf den Unterricht eines Schulhalbjahres beziehen.

Die Prüflinge sollen diesen Prüfungsteil mitgestalten, indem sie unter Einbringung von Sachkenntnissen zielsprachlich eigene Meinungen äußern, Positionen argumentierend vertreten und auf Fragen und Äußerungen von Gesprächspartnern eingehen.

Für die Bewertung beider Prüfungsteile sind grundsätzlich dieselben Bewertungskriterien wie für die schriftliche Abiturprüfung anzuwenden und durch folgende spezifische Kriterien zu ergänzen:
- phonetische Richtigkeit und prosodische Angemessenheit,
- angemessene Strategien der Verständnissicherung, interaktive Diskursfähigkeit unter Beachtung verbaler und nicht-verbaler Gesprächskonventionen.

Bei der Beurteilung der sprachlichen Leistung sind die Merkmale des Gesprächs angemessen zu berücksichtigen. Der kommunikative Erfolg der Aussage ist vorrangig zu betrachten.

Operatoren Sekundarstufe I und II (Teilkompetenz Schreiben)

In der Sekundarstufe I werden die Operatoren im Hinblick auf die Verwendung im Unterricht und in Klassenarbeiten eingeführt. In der Sekundarstufe II sind die Schülerinnen und Schüler mit allen in der nachfolgenden Liste aufgeführten Operatoren vertraut. Die Verwendung der Operatoren ist in Klassenarbeiten und in der schriftlichen Abiturprüfung verbindlich.

In der nachfolgenden Tabelle finden sich:
- in Fettdruck: die Operatoren, die in der Sekundarstufe I und II Verwendung finden,
- in Normaldruck: die Operatoren, die darüber hinaus in der Sekundarstufe II Verwendung finden.

Die Zuordnung der Operatoren zu den drei Anforderungsbereichen ist nicht immer ganz eindeutig möglich. In der Praxis der Aufgabenstellung können sich Überschneidungen ergeben.

schwerpunktmäßig Anforderungsbereich I		
Operator	Definition	Beispiel
brief	to give sb. all the necessary information about a situation	*Brief the journalist about the crime.*
delineate	to describe or draw sth. carefully so that sb. can understand it	*Delineate the development of the conflict.*
describe	to give a detailed account of sth.	*Describe the mother's relationship to her daughter.*
outline	to give the main features, structure or general principles of a topic omitting minor details	*Outline the author's views on love, marriage and divorce.*
portray	to describe or show sb. / sth. in a particular way	*Portray the protagonist.*
sketch	to describe sth. in a general way, giving basic ideas	*Sketch the incidents that led to the catastrophe.*
verbalise	to express sth. in words	*Verbalise the unemployment statistics.*
sb. = somebody **sth. = something**		

schwerpunktmäßig Anforderungsbereich II		
Operator	Definition	Beispiel
analyse	to study or examine sth. methodically and in detail, typically in order to explain and interpret it	*Analyse the consequences of the headmaster's decision.*
characterize	to examine and describe the qualities / features of sb. or sth.	*Characterize the protagonist in the play.*
classify	to decide what group sb. / sth. belongs to	*Classify the families according to their income.*
compare	to point out similarities and differences	*Compare the attitude of the two characters towards war.*
contrast	to emphasize the differences between two or more things / aspects	*Contrast the author's idea of science with other theories you are familiar with.*
examine	to look at sth. carefully, in order to make a decision, find sth. or check sth.	*Examine the impact of global warming on local climates.*
explain	to express sth. in a way that is clear or easy to unterstand	*Explain the protagonist's obsession with money.*
illustrate	to use examples to explain or make clear(er)	*Illustrate the author's use of metaphorical language.*
interpret	to explain the meaning or purpose of sth.	*Interpret the message the author wishes to convey.*
hypothesise	to suggest a possible explanation that has not yet been proven to be true	*Hypothesise on M's reasons for the deed.*
organise	to arrange sth. in a particular order or pattern	*Organise X's notes to prepare her speech.*
relate	to establish a meaningful connection between aspects	*Relate the rise in crime to the neighbourhood factors.*
speculate	to guess about the possible causes or effects of sth., without knowing all the facts or details	*Speculate on what life would be like for the protagonist if he were king.*
sb. = somebody **sth. = something**		

schwerpunktmäßig Anforderungsbereich III		
Operator	Definition	Beispiel
assess	to make a judgement about a person, situation or problem after thinking carefully about it	*Assess his suitability for the job.*
comment on	to state clearly one's opinion and support one's view with evidence	*Comment on the arguments against drinking and driving.*
discuss	to talk or write about sth. in detail and consider different ideas or opinions about it	*Discuss the impact of rising taxes on consumers.*
elaborate on	to give more details or information about sth.	*Elaborate on the circumstances of Paul's arrest.*
evaluate	to carefully consider sth. to see how useful or valuable it is	*Evaluate the importance of learning for somebody's future.*
transform	to completely change the form, appearance or character of sb. / sth.	*Transform these bureaucratic regulations into a consumer guide.*

übergreifende Operatoren (Diese Operatoren verlangen eine komplexe Gesamtleistung unter Berücksichtigung aller drei Anforderungsbereiche.)		
Operator	Definition	Beispiel
write + text type	creative text production on a topic within the context of a specific text type	*Write a letter to the editor / a personal letter / notes for a speech / an article / a report / a diary entry / a script (film, play…) based on…*
continue	creative text production on a topic within the context of a specific text type	*Continue the story.*
tell from a certain point of view	creative text production on a topic within the context of a specific text type	*Tell the story from her / his point of view.*
find a suitable ending	creative text production on a topic within the context of a specific text type	*Find a suitable ending.*

Anforderungsniveaus
In der Qualifikationsphase erhalten die SuS Unterricht auf zwei Anforderungsniveaus:

- Auf dem grundlegenden Niveau werden inhaltliche und methodische Kenntnisse und Einsichten in die wichtigsten Fragen des jeweiligen Fachs vermittelt.
- Auf dem erhöhten Niveau wird ein vertieftes Verständnis vermittelt, das in die wissenschaftliche Arbeitsweise einführt.

Das Profilfach und zwei Kernfächer werden auf erhöhtem Niveau belegt, die übrigen Fächer auf grundlegendem Niveau.

Leistungsbewertung

Grundlagen

Grundlage für die Leistungsbewertung im Fach- und im Seminarunterricht sind die Fachanforderungen (Lehrpläne), Verordnungen und Erlasse des Ministeriums. Die Lehrkräfte bewerten Schülerleistungen in pädagogischer Verantwortung (vgl. § 16 des Schulgesetzes). Das beinhaltet einen Ermessensspielraum. Als Schülerin oder Schüler haben Sie Anspruch darauf, dass Ihnen die Leistungskriterien vorab bekanntgegeben werden und dass Ihnen das Zustandekommen Ihrer Noten erläutert wird.

Die Anzahl der Klassenarbeiten/Klausuren und gleichwertigen Leistungen, die Gewichtung dieses Bereichs gegenüber dem Bereich Unterrichtsbeiträge und weitere Aspekte der Leistungsbewertung in der Oberstufe regelt der Erlass „Leistungsnachweise und Leistungsbewertung in der gymnasialen Oberstufe" vom 23. Juni 2021 (siehe Links auf Seite 21).

Notenskala und Aufstiegskriterien

In der Oberstufe wird eine sechzehnstufige Bewertungs-Skala angewendet, auf der

- 15/14/13 Punkte der Note Sehr gut,
- 12/11/10 Punkte der Note Gut,
- 09/08/07 Punkte der Note Befriedigend,
- 06/05/04 Punkte der Note Ausreichend,
- 03/02/01 Punkte der Note Mangelhaft,
- null Punkte der Note Ungenügend

entsprechen.

Diese Skala erlaubt es, Notentendenzen auszuweisen, zum Beispiel im befriedigenden Bereich 09 Punkte für eine „Drei plus" oder 07 Punkte für eine „Drei minus".

Die Versetzung von der Einführungs- in die Qualifikationsphase ist sichergestellt, wenn im Jahreszeugnis der E-Phase kein Fach mit Ungenügend benotet ist und höchstens ein Fach mit Mangelhaft benotet ist.

In der Qualifikationsphase sind einzubringende Halbjahresleistungen von 05 oder mehr Punkten unkritisch für das Bestehen des Abiturs. Schwächere Leistungen können in einem gewissen Rahmen ausgeglichen werden (siehe unten zu Block I).

Erlass – Zahl und Umfang der Klassenarbeiten in der gymnasialen Oberstufe

Der Erlass wurde im Nachrichtenblatt Schule Nummer 6/7/2021 vom 28. Juli 2021 aus Seite 221 veröffentlicht.

Leistungsnachweise und Leistungsbewertung in der gymnasialen Oberstufe

Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 23. Juni 2021 – III 322

I. Leistungsnachweise

gemäß § 11 Abs. 5 der Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) vom 23. Oktober 2020 (NBl. MBWK Schl.-H. 2020 S. 388, ber. NBl. MBWK Schl.-H. 2021 S. 7)

1. Begriff Leistungsnachweis

Leistungsnachweise umfassen Klausuren (Klassenarbeiten) und gleichwertige Leistungen gemäß § 11 Abs. 5 OAPVO.

2. Anzahl der Leistungsnachweise

Grundsätzlich wird in jedem Halbjahr der Oberstufe in jedem Fach und jedem Seminar ein Leistungsnachweis erbracht. Davon abweichend gilt

a) für das Profilfach und die drei Kernfächer in der Einführungsphase: jeweils drei Leistungsnachweise, davon jedes Halbjahr mindestens einer;
b) für die auf erhöhtem Anforderungsniveau belegten Fächer im ersten Jahr der Qualifikationsphase: jeweils drei Leistungsnachweise, davon jedes Halbjahr mindestens einer;
c) für die auf erhöhtem Anforderungsniveau belegten Fächer im zweiten Jahr der Qualifikationsphase: jeweils zwei Leistungsnachweise, davon im ersten Halbjahr mindestens einer;
d) für das BO-Seminar: ein Leistungsnachweis.

3. Form der Leistungsnachweise (Klausuren bzw. gleichwertige Leistungen)

a) In den Seminaren nach § 9 Abs. 2 und 3 OAPVO werden keine Klausuren geschrieben, sondern gleichwertige Leistungen gemäß § 11 Abs. 5 Satz 2 OAPVO erbracht. Als schriftliche Hausarbeit ist auch ein Portfolio mit Reflexion zulässig. Die Schulleitung entscheidet auf Vorschlag der Lehrkräfte, die in dem Jahrgang das jeweilige Seminar unterrichten, über die Art der gleichwertigen Leistung und die Beurteilungskriterien.
b) In den Unterrichtsfächern legt die Fachkonferenz im Rahmen der jeweils geltenden Fachanforderungen und Lehrpläne fest, welche Leistungsnachweise als gleichwertige Leistungen gemäß § 11 Abs. 5 Satz 2 OAPVO erbracht werden; sie legt auch die Art der gleichwertigen Leistung und die Beurteilungskriterien fest. Die Genehmigung der Schulleitung ist erforderlich.

Der Erlass wurde im Nachrichtenblatt Schule Nummer 6/7/2021 vom 28. Juli 2021 aus Seite 221 veröffentlicht.

c) Im Fach Sport werden nur dann Klausuren geschrieben, wenn der Unterricht mit erhöhtem Theorieanteil auf die schriftliche oder mündliche Abiturprüfung vorbereitet.
d) Die Schulleitung achtet darauf, dass die Schülerinnen und Schüler höchstens ein Drittel der Leistungsnachweise eines Schuljahres als gleichwertige Leistung erbringen.

4. Durchführung von Klausuren

a) Klausuren dauern, wenn nicht anders festgelegt, 90 Minuten. Im dritten Halbjahr der Qualifikationsphase wird in den auf erhöhtem Anforderungsniveau belegten Fächern eine Klausur entsprechend Umfang und Art der Abiturprüfungsarbeit geschrieben. Darüber hinaus können zur Umsetzung der Fachanforderungen in schriftlichen Prüfungsfächern Klausuren mit längerer Dauer vorgesehen werden. Dies setzt eine Entscheidung der Schulkonferenz nach § 63 Abs. 1 Nr. 7 SchulG voraus. Dabei sind die Vorschläge der Fachkonferenzen zu berücksichtigen. In den neu beginnenden Fremdsprachen können in der Einführungsphase Klausuren an zwei Terminen mit einer Dauer von jeweils 45 Minuten geschrieben werden.
b) Schreibt eine Schülerin oder ein Schüler eine Klassenarbeit ohne Nachweis eines wichtigen Grundes nicht mit, so wird dies als ungenügende Leistung gewertet. Fehlt eine Schülerin oder ein Schüler aus einem wichtigen Grund, so wird die versäumte Klausur grundsätzlich nachgeschrieben; über Ausnahmen entscheidet die Schulleitung.
c) Die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler dürfen nicht mehr als eine Klausur pro Tag und nicht mehr als drei Klausuren (ausgenommen Nachschreibklausuren) pro Woche schreiben.
d) Für die Durchführung von Nachteilsausgleich und die Gewährung von Notenschutz gelten die einschlägigen Rechtsvorschriften.

5. Korrektur und Bewertung von Klausuren

a) Für die Korrektur und Bewertung der Klausuren gelten die Fachanforderungen und in sinngemäßer Anwendung die Vorschriften zu den schriftlichen Abiturarbeiten. Dabei ist zu beachten, dass Korrekturanmerkungen der Schülerin bzw. dem Schüler eine Lernhilfe bieten sollen.
b) Die Korrekturzeit beträgt nicht mehr als vier Unterrichtswochen. Ausnahmen bedürfen der Genehmigung der Schulleitung. Die Klausur muss korrigiert, zurückgegeben und besprochen sein, bevor in der Regel mit einer Frist von zwei Wochen eine weitere Klausur in dem jeweiligen Fach geschrieben wird, damit die

Der Erlass wurde im Nachrichtenblatt Schule Nummer 6/7/2021 vom 28. Juli 2021 aus Seite 221 veröffentlicht.

Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, aus der vorher korrigierten Klausur einen Lernerfolg zu ziehen.

c) Wenn bei einer Klausur ein Drittel oder mehr der Leistungen mit weniger als vier Punkten bewertet werden soll, ist die Genehmigung der Schulleitung erforderlich. Dazu müssen die unterrichtende Lehrkraft und eine Schülerin oder ein Schüler, die bzw. der von der Lerngruppe dafür gewählt ist, gehört werden.

II. Leistungsbewertung

1. Bildung der Zeugnisnoten
Die Note für das Fach oder das Seminar wird nach fachlicher und pädagogischer Abwägung aus den Ergebnissen der Leistungsnachweise und der Bewertung der Unterrichtsbeiträge gebildet. Dabei gibt der Bereich Unterrichtsbeiträge den Ausschlag. Die Fachschaften legen ein einheitliches Vorgehen fest, das in der Gewichtung Stärken der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

2 Unterrichtsbeiträge
Es ist sicherzustellen, dass die Note der Unterrichtsbeiträge auf einer ausreichenden Zahl von unterschiedlichen Unterrichtsbeiträgen basiert. Zu den Unterrichtsbeiträgen gehören je nach fachspezifischen Besonderheiten und methodischen Entscheidungen der Lehrkraft außer den mündlichen Beiträgen der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsgespräch alle Leistungen, die außerhalb der Klausuren und gleichwertigen Leistungen abverlangt werden, wie z. B. Hausaufgaben, Referate und Präsentationen, praktisches Erarbeiten von Unterrichtsinhalten („Experimente") oder Tests. Tests sind schriftliche Leistungsüberprüfungen unter Aufsicht bis zu einer Arbeitsdauer von 20 Minuten; sie beziehen sich auf den unmittelbaren Unterrichtszusammenhang.

3. Transparenz

a) Die Lehrerinnen und Lehrer geben den Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern die Kriterien für die Beurteilung der Unterrichtsbeiträge zu Beginn des Schuljahres bekannt.

b) Sie sprechen mindestens zweimal pro Halbjahr mit den Schülerinnen und Schülern über den derzeitigen Leistungsstand, davon einmal spätestens vor der ersten Klausur.

c) Sie dokumentieren die Information der Schülerinnen und Schüler über die Kriterien für die Beurteilung der Unterrichtsbeiträge sowie die Besprechungen ihres Leistungsstandes in geeigneter Form (Klassen-/Kursbuch).

Der Erlass wurde im Nachrichtenblatt Schule Nummer 6/7/2021 vom 28. Juli 2021 aus Seite 221 veröffentlicht.

III. Inkrafttreten und Übergangsregelung

Dieser Erlass tritt am 1. August 2021 in Kraft.
Im Schuljahr 2021/22 gilt er nur für die Einführungsphase, im Schuljahr 2022/23 nur für die Einführungsphase und das erste Jahr der Qualifikationsphase, danach für die gesamte Oberstufe.
Für Schülerinnen und Schüler, die sich im Schuljahr 2021/22 im ersten oder zweiten Schuljahr der Qualifikationsphase befinden, und für Schülerinnen und Schüler, die sich im Schuljahr 2022/23 im zweiten Schuljahr der Qualifikationsphase befinden, gilt weiterhin der Erlass „Zahl und Umfang der Klassenarbeiten in der gymnasialen Oberstufe“ vom 31. August 2009 mit Änderungen vom 27. Juli 2010.

Landesverordnung über die Gewährung von Nachteilsausgleich und Notenschutz (Nachteilsausgleichs- und Notenschutzverordnung - NuNVO)

Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.08.2023 bis 31.07.2026

Abschnitt 2 Nachteilsausgleich
§ 2 Voraussetzungen für die Gewährung von Nachteilsausgleich

(1) Schülerinnen und Schüler haben im Rahmen der Leistungsbewertung einen Anspruch auf Gewährung von Nachteilsausgleich, wenn ihre Fähigkeit, ihr vorhandenes Leistungsvermögen darzustellen, lang andauernd oder vorübergehend erheblich beeinträchtigt ist und die Aufrechterhaltung der fachlichen Anforderungen der Gewährung des Nachteilsausgleichs nicht entgegensteht. Die fachlichen Anforderungen stehen der Gewährung des Nachteilsausgleichs nicht entgegen, wenn die wesentlichen Leistungsanforderungen, die sich aus den für alle Schülerinnen und Schüler geltenden allgemeinen Lernzielen und den zu erwerbenden Kompetenzen ergeben, gewahrt sind.

(2) Nachteilsausgleichsmaßnahmen können insbesondere sein:

1. verlängerte Arbeitszeiten bei Klassenarbeiten oder verkürzte Aufgabenstellung,
2. Bereitstellen oder Zulassen spezieller Arbeitsmittel wie zum Beispiel Schreibautomat, Computer oder spezielle Stifte,
3. eine mündliche statt einer schriftlichen Arbeitsform oder eine schriftliche statt einer mündlichen Arbeitsform,
4. organisatorische Veränderungen wie zum Beispiel individuell gestaltete Pausenregelungen,
5. Ausgleichsmaßnahmen anstelle einer Mitschrift von Tafeltexten oder digital vorgegebenen Texten,
6. differenzierte Aufgabenstellung und -gestaltung,
7. größere Exaktheitstoleranz, beispielsweise in Geometrie, beim Schriftbild oder in zeichnerischen Aufgabenstellungen,

8. individuelle Sportübungen,
9. Einbeziehung von Lehrkräften mit Gebärdensprachkompetenz oder Gebärdendolmetscherinnen und Gebärdendolmetschern.

Sofern Lehrkräfte mit Gebärdensprachkompetenz oder Gebärdensprachdolmetscherinnen und Gebärdendolmetscher einbezogen sind, ist es außerdem zulässig,
1. dass sie bei schriftlichen Arbeiten Aufgabentexte gebärden und
2. dass die Betroffenen vollständig oder überwiegend den mündlichen Beitrag durch Gebärdensprache erbringen. In die Bewertung von Leistungen dürfen Hinweise auf eine gewährte Nachteilsausgleichsmaßnahme nach Satz 1 nicht aufgenommen werden.

(3) Zulässige Maßnahmen des Nachteilsausgleichs werden nicht dadurch ausgeschlossen, dass ein Notenschutz gemäß § 4 nicht gewährt wird oder nicht gewährt werden kann. Der Gewährung von Maßnahmen des Nachteilsausgleichs steht es nicht entgegen, wenn die Klassenkonferenz auch vor Abschluss des Verfahrens zur förmlichen Feststellung einer Lese-Rechtschreib-Schwäche Notenschutz gewährt.

(4) Die Gewährung von Nachteilsausgleich wird nicht im Zeugnis und auch nicht bei sonstigen Leistungsnachweisen aufgeführt.

§ 3 Verfahren zur Gewährung von Nachteilsausgleich

(1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet, ob Nachteilsausgleich gewährt wird und legt Art und Umfang der den Nachteilsausgleich betreffenden Maßnahmen fest. Die Entscheidung wird durch Bescheid der Schule gegenüber den Eltern oder der volljährigen Schülerin oder dem volljährigen Schüler bekannt gemacht. Nachteilsausgleich wegen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten darf von der Schulleiterin oder dem Schulleiter nur mit Zustimmung der Klassenkonferenz gewährt werden.

(2) Liegt bei der Schülerin oder dem Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, hat die Schulleiterin oder der Schulleiter bei der Entscheidung über Maßnahmen des Nachteilsausgleiches eine Stellungnahme des zuständigen Förderzentrums zu berücksichtigen. Soweit für die Gewährung von Nachteilsausgleich eine Änderung bei zentral gestellten Aufgaben in der Abschlussprüfung vorgesehen werden soll, ist die Zustimmung des für Bildung zuständigen Ministeriums erforderlich.

(3) Soweit der Anspruch auf Gewährung von Nachteilsausgleich geltend gemacht wird, ist die andauernde oder vorübergehende erhebliche Beeinträchtigung der Fähigkeit der Schülerin oder des Schülers zur Darstellung des vorhandenen Leistungsvermögens von den Eltern oder von der volljährigen Schülerin oder dem volljährigen Schüler durch Vorlage eines fachärztlichen Zeugnisses über Art, Umfang und Dauer der Beeinträchtigung nachzuweisen. Abweichend von Satz 1 ist die Vorlage eines Schwerbehindertenausweises einschließlich der zugrundeliegenden Bescheide, von Bescheiden der Eingliederungshilfe, förderdiagnostischen Berichten oder sonderpädagogischen Gutachten ausreichend, wenn aus ihnen Art, Umfang und Dauer der Beeinträchtigung hervorgehen.

(4) Der Nachteilsausgleich ist von Amts wegen zu gewähren, wenn ein Anspruch auf Gewährung von Nachteilsausgleich zwar nicht geltend gemacht wird, die Voraussetzungen für die Gewährung von Nachteilsausgleich aber gleichwohl vorliegen und die Eltern oder die volljährige Schülerin oder der volljährige Schüler dem von der Schule beabsichtigten Nachteilsausgleich nicht widersprochen haben, nachdem sie mindestens drei Tage vor Beginn der Maßnahme durch die Schule über diese

informiert worden waren. Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann nach Anhörung der Eltern oder der volljährigen Schülerin oder des volljährigen Schülers die Durchführung einer schulärztlichen Untersuchung beim Kreis oder der kreisfreien Stadt gemäß § 27 Absatz 1 Satz 1 SchulG anordnen, wenn die Voraussetzungen für die Gewährung von Nachteilsausgleich von Amts wegen zu prüfen sind und die Beeinträchtigung nicht offenkundig oder nachgewiesen ist.

(5) Nach einem Schulwechsel prüft die Schulleiterin oder der Schulleiter der aufnehmenden Schule, welche Formen des Nachteilsausgleichs der Schülerin oder dem Schüler zu gewähren sind, wenn die abgebende Schule der Schülerin oder dem Schüler bereits Nachteilsausgleich gewährt hat. Die Schulleiterin oder der Schulleiter darf die Entscheidung auch auf Grundlage von Bescheiden der abgebenden Schule treffen.

(6) Die Schulleiterin oder der Schulleiter hebt den Nachteilsausgleich auf, wenn die Voraussetzungen für deren Gewährung nicht mehr vorliegen oder die Eltern oder die volljährige Schülerin oder der volljährige Schüler spätestens innerhalb der ersten Woche nach Unterrichtsbeginn eines neuen Schuljahres schriftlich beantragen, dass ein bewilligter Nachteilsausgleich nicht mehr gewährt wird.

Abschnitt 3 Notenschutz

§ 4 Voraussetzungen für die Gewährung von Notenschutz

(1) Schülerinnen und Schülern kann Notenschutz gewährt werden,
1. wenn eine Lese-Rechtschreib-Schwäche oder eine Beeinträchtigung in der körperlichen Motorik, beim Sprechen, in der Sinneswahrnehmung oder aufgrund eines autistischen Verhaltens vorliegt,
2. aufgrund derer eine Leistung oder Teilleistung auch unter Gewährung von Nachteilsausgleich nicht erbracht und auch nicht durch eine andere vergleichbare Leistung ersetzt werden kann,
3. die einheitliche Anwendung eines allgemeinen, an objektiven Leistungsanforderungen ausgerichteten Bewertungsmaßstabs zum Nachweis des jeweiligen Bildungsstands nicht erforderlich ist und
4. die Eltern oder die volljährige Schülerin oder der volljährige Schüler dies beantragen.

(2) Der Notenschutz wird unter den Voraussetzungen des Absatzes 1 gewährt, indem unter Beachtung der nachfolgenden Bestimmungen von einer Bewertung in einzelnen Fächern oder von abgrenzbaren fachlichen Anforderungen in allen Lernstanderhebungen, Prüfungen und Abschlussprüfungen abgesehen wird. Der Notenschutz erstreckt sich auf die Bewertung von einzelnen Leistungsnachweisen, die Bildung von Noten und sonstigen Leistungsbeurteilungen in Zeugnissen, die Bewertung der Leistungen in Abschlussprüfungen und die Festsetzung der Gesamtnote.

(3) Bei körperlich-motorischer Beeinträchtigung ist es zulässig, in allen Fächern auf Prüfungsteile, die auf Grund der Beeinträchtigung nicht erbracht werden können, zu verzichten.

(4) Bei einer Leseschwäche einer Schülerin oder eines Schülers der Primarstufe oder der Sekundarstufe I ist es zulässig, in den Fächern Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und in Fremdsprachen auf die Bewertung des Vorlesens zu verzichten.

(5) Bei einer Rechtschreibschwäche einer Schülerin oder eines Schülers der Primarstufe oder Sekundarstufe I ist es zulässig,
1. auf die Bewertung der Sprachrichtigkeit zu verzichten und
2. im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen Unterrichtsbeiträge stärker zu gewichten. Bei einer Rechtschreibschwäche einer Schülerin oder eines Schülers der Sekundarstufe II ist es als Maßnahme

des Notenschutzes zulässig, in den Fächern Deutsch und in den Fremdsprachen einschließlich der schriftlichen Abschluss- oder Abiturprüfung die Sprachrichtigkeit gegenüber der Bewertung in anderen Teilaspekten zurückhaltend zu gewichten. In den anderen Fächern kann auf Punktabzug wegen mangelhafter oder ungenügender Sprachrichtigkeit verzichtet werden.
(6) Bei Mutismus und vergleichbarer Sprachbehinderung sowie Autismus mit kommunikativer Sprachstörung ist es zulässig, in allen Fächern auf mündliche Leistungen oder Prüfungsteile, die ein Sprechen voraussetzen, zu verzichten.

(7) Bei Hörschädigung ist es zulässig,
1. auf mündliche Präsentationen zu verzichten oder diese geringer zu gewichten,
2. auf die Bewertung des Diktats sowie der Rechtschreibung und der Grammatik zu verzichten, soweit sie bei Leistungsnachweisen Bewertungsgegenstand sind,
3. bei Fremdsprachen auf Prüfungen zum Hörverstehen und zur Sprechfertigkeit zu verzichten und
4. in musischen Fächern auf Prüfungsteile, die ein Hören voraussetzen, zu verzichten. Absatz 6 bleibt unberührt.

(8) Bei Blindheit oder sonstiger Sehschädigung ist es zulässig, in allen Fächern auf Prüfungsteile, die ein Sehen voraussetzen, zu verzichten.

(9) Im Zeugnis ist die nicht erbrachte, nicht bewertete oder zurückhaltend gewichtete fachliche Leistung zu vermerken, selbst wenn der Notenschutz nur für Teile des Schuljahres gewährt worden ist oder in das Zeugnis Leistungen von Fächern aus dem vorherigen Schulhalbjahr oder aus früheren Jahrgangsstufen, für welche Notenschutz gewährt wurde, einbezogen werden. Ein Hinweis auf die Beeinträchtigung selbst unterbleibt.

§ 5 Voraussetzungen für das Vorliegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche

(1) Eine Lese-Rechtschreib-Schwäche liegt vor, wenn bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz mangelhafte oder ungenügende Leistungen im Lesen oder in der Rechtschreibung auftreten und neben dem partiellen Versagen im Lesen oder in der Rechtschreibung insgesamt durchschnittlich befriedigende Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, dem in der Primarstufe erteilten Sachunterricht und der in der Sekundarstufe unterrichteten 1. Fremdsprache ohne Berücksichtigung der Lese- und Rechtschreibleistungen erzielt werden. Die gesamte schulische Leistungsentwicklung soll bei der Prüfung, ob eine Lese-Rechtschreib-Schwäche vorliegt, berücksichtigt werden.

(2) Das Vorliegen von mangelhaften oder ungenügenden Leistungen im Lesen oder in der Rechtschreibung wird vermutet, wenn im Fach Deutsch
1. die vorliegenden benoteten Leistungen im Lesen oder in der Rechtschreibung mangelhaft oder ungenügend sind,
2. die in Berichtszeugnissen bewerteten Leistungen der Schülerin oder des Schülers unsichere Kompetenzen im Lesen oder in der Rechtschreibung aufweisen und
3. das Bild der gezeigten Leistungen durch eine Testung bestätigt wird.

(3) Ein partielles Versagen im Lesen oder in der Rechtschreibung wird bei Notenzeugnissen vermutet, wenn im Fach Deutsch ohne Berücksichtigung der Lese- und Rechtschreibleistungen befriedigende Leistungen erzielt werden, wobei im Falle des Vorliegens mehrerer Zeugnisnoten im Fach Deutsch, bei denen die Lese- und Rechtschreibleistungen nicht berücksichtigt wurden, ein partielles Versagen im Lesen oder in der Rechtschreibung auch dann vermutet wird, wenn ein Notendurchschnitt von mindestens 3,0 erzielt wird.

(4) Das Vorliegen von insgesamt durchschnittlich befriedigenden Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, dem in der Primarstufe erteilten Sachunterricht und der in der Sekundarstufe unterrichteten 1. Fremdsprache wird bei Notenzeugnissen vermutet, wenn in sämtlichen Zeugnisnoten dieser Fächer insgesamt ein Notendurchschnitt von mindestens 3,0 erzielt wird.
(5) Sofern die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers in einem Berichtszeugnis bewertet werden, kann die Klassenkonferenz Absatz 3 und 4 entsprechend anwenden, indem eine Prognose erstellt wird, wie die Leistungen der Schülerin oder des Schülers, auch in Berichtszeugnissen einer anderen Schule, voraussichtlich zu benoten gewesen wären. Frühere Schulen, welche die Schülerin oder der Schüler besucht hat, haben die Klassenkonferenz bei der Erstellung der Prognose auf deren Ersuchen hin zu unterstützen.

(6) Die Vermutungen von Absatz 2 bis 4 haben Indizwirkung und können durch die Klassenkonferenz im Einzelfall widerlegt werden, sofern sich für die Schülerin oder den Schüler hieraus kein Nachteil ergibt. Soweit es bei den Vermutungen von Absatz 2 bis 4 auf Zeugnisnoten im Fach Deutsch oder im Fach der 1. Fremdsprache ankommt und in diesen die Lese- und Rechtschreibleistungen berücksichtigt wurden, hat die Klassenkonferenz eine Prognose zu erstellen, wie die Leistungen der Schülerin oder des Schülers ohne mangelhafte oder ungenügende Lese- und Rechtschreibleistungen voraussichtlich zu bewerten gewesen wären. Ist im Einzelfall eine Prognose gemäß Satz 2 oder gemäß Absatz 5 Satz 1 nicht erforderlich, kann die Klassenkonferenz allein auf der Grundlage der schulischen Entwicklung der Schülerin oder des Schülers feststellen, dass diese oder dieser im Lesen oder in der Rechtschreibung partiell versagt und insgesamt durchschnittlich befriedigende Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, dem in der Primarstufe erteilten Sachunterricht und der in der Sekundarstufe unterrichteten 1. Fremdsprache ohne Berücksichtigung der Lese- und Rechtschreibleistungen erzielt hat. Die Widerlegung der Vermutung gemäß Satz 1 oder das fehlende Erfordernis einer Prognose gemäß Satz 3 sind durch die Klassenkonferenz zu begründen.

§ 6 Verfahren zur Gewährung von Notenschutz wegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche

(1) Die Klassenkonferenz entscheidet, ob Notenschutz wegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche gewährt wird, und legt Art und Umfang der den Notenschutz betreffenden Maßnahmen fest. Die Entscheidung wird durch Bescheid der Schule gegenüber den Eltern oder der volljährigen Schülerin oder dem volljährigen Schüler bekannt gemacht.

(2) Soweit ein Antrag auf Gewährung von Notenschutz wegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche gestellt wird, entscheidet die Klassenkonferenz, ob die Schülerin oder der Schüler von einer dafür qualifizierten, schulischen Fachkraft LRS zu untersuchen ist. Auf die Durchführung einer Untersuchung kann verzichtet werden, wenn zum Zeitpunkt der Antragstellung bereits ein Gutachten vorliegt, welches von einer Psychologin oder einem Psychologen, die oder der ein Hochschulstudium mit einem Master oder einem vergleichbaren Abschluss abgeschlossen hat, oder von einer Fachärztin oder einem Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie erstellt worden ist; die Untersuchung der Rechtschreibung muss auf der Grundlage des vom für Bildung zuständigen Ministerium vorgesehenen Verfahrens zur Untersuchung der Rechtschreibung erfolgt sein. Kommt die Untersuchung der qualifizierten, schulischen Fachkraft LRS zu dem Ergebnis, dass eine Lese-Rechtschreib-Schwäche vorliegt, wird diese durch die Schule förmlich festgestellt; der Schülerin oder dem Schüler ist auf dieser Grundlage Notenschutz zu gewähren. In der Primarstufe und in der Sekundarstufe I bis einschließlich zur Jahrgangsstufe 8 wird Notenschutz auch vor Abschluss des Verfahrens zur förmlichen Feststellung einer Lese-Rechtschreib-Schwäche gewährt, wenn die Klassenkonferenz vermutet, dass bei der Schülerin oder dem Schüler eine Lese-Rechtschreib-Schwäche vorliegt. Kommt die Klassenkonferenz zu dem Ergebnis, dass eine Lese-Rechtschreib-Schwäche nicht vorliegt oder mangels Erfolgsaussichten im Verfahren bereits von einer Untersuchung der Schülerin oder des Schülers abzusehen ist, legt die Schule den Vorgang der

zuständigen Schulaufsichtsbehörde zur Bestätigung der Entscheidung vor. Wenn das Schulamt bei Durchführung eines Widerspruchsverfahrens zu dem Ergebnis kommt, dass keine Lese-Rechtschreib-Schwäche vorliegt, legt dieses den Vorgang vor Erlass des Widerspruchsbescheides dem für Bildung zuständigen Ministerium zur Bestätigung der Entscheidung vor.

(3) Kommt die qualifizierte, schulische Fachkraft LRS im Verfahren zu der Einschätzung, dass

1. die Schülerin oder der Schüler von ihr gemäß Absatz 2 Satz 1 zu untersuchen ist oder gemäß Absatz 2 Satz 2 auf eine Untersuchung verzichtet werden kann,
2. der Schülerin oder dem Schüler gemäß Absatz 2 Satz 4 Notenschutz vorläufig zu gewähren ist,
3. der Schülerin oder dem Schüler gemäß Absatz 1 Satz 1 wegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche Notenschutz zu gewähren ist, darf die Klassenkonferenz hierüber ohne Einberufung einer Sitzung in einem Umlaufverfahren entscheiden. Im Übrigen entscheidet die Klassenkonferenz in einer Sitzung. Entscheidet die Klassenkonferenz im Umlaufverfahren entgegen der Einschätzung der qualifizierten, schulischen Fachkraft LRS, beschließt sie spätestens nach zwei Monaten in einer Sitzung erneut über die Angelegenheit.

(4) Wird es für wahrscheinlich gehalten, dass eine Lese-Rechtschreib-Schwäche bei einer Schülerin oder einem Schüler vorliegen könnte, sind den Eltern oder der volljährigen Schülerin oder dem volljährigen Schüler mit Verweis auf die Antragsmöglichkeit des § 4 Absatz 1 Satz 1 Nummer 4 die Gründe, welche diese Annahme stützen, schriftlich mitzuteilen. Den Eltern oder der volljährigen Schülerin oder dem volljährigen Schüler ist ein Beratungsgespräch anzubieten, an welchem auch die qualifizierte, schulische Fachkraft LRS teilnehmen soll.

(5) Einer Schülerin oder einem Schüler der Sekundarstufe II, bei der oder dem in der Primarstufe oder in der Sekundarstufe I das Vorliegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche förmlich festgestellt und bei der oder dem der Notenschutz zwischenzeitlich nicht wieder aufgehoben worden ist, wird nur auf Antrag der Eltern oder der volljährigen Schülerin oder des volljährigen Schülers der Notenschutz in Form einer zurückhaltenden Gewichtung nach § 4 Absatz 5 Satz 2 gewährt; einer erneuten Entscheidung der Klassenkonferenz bedarf es nicht. Die Schule hat die Eltern oder die volljährige Schülerin oder den volljährigen Schüler am Ende des letzten Schuljahrs der Sekundarstufe I über die Erforderlichkeit der Antragstellung nach Satz 1 schriftlich zu informieren.

(6) Nach einem Schulwechsel gilt die Entscheidung, durch welche eine Lese-Rechtschreib-Schwäche förmlich festgestellt wurde, auch im Schulverhältnis mit der aufnehmenden Schule fort.

(7) Die Schulleiterin oder der Schulleiter hebt den Notenschutz wegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche auf, wenn die Voraussetzungen für dessen Gewährung nicht mehr vorliegen und die Klassenkonferenz und die qualifizierte, schulische Fachkraft LRS zustimmt. Die Voraussetzungen für die Gewährung von Notenschutz wegen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche liegen nicht mehr vor, wenn die Schülerin oder der Schüler durchgehend über den Zeitraum von mehr als einem Schulhalbjahr mindestens mit der Note „ausreichend“ zu bewertende Rechtschreibleistungen erzielt hat. Der Notenschutz wird auch aufgehoben, wenn die Eltern oder die volljährige Schülerin oder der volljährige Schüler spätestens innerhalb der ersten Woche nach Unterrichtsbeginn eines neuen Schuljahres dies schriftlich beantragen.

(8) Die Schulaufsichtsbehörde kann bestimmen, dass eine qualifizierte, schulische Fachkraft LRS ihre in dieser Verordnung vorgesehenen Aufgaben für mehrere oder sämtliche Schulen wahrnimmt. Die Schulaufsichtsbehörde einer allgemeinbildenden Schule kann bestimmen, dass eine qualifizierte, schulische Fachkraft LRS einer allgemeinbildenden Schule ihre in dieser Verordnung vorgesehenen Aufgaben für berufsbildende Schulen wahrnimmt.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache. Ziel ist, die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen.
Die Niveaustufen des GER: A = Elementare Sprachverwendung B = Selbstständige Sprachverwendung C = Kompetente Sprachverwendung

Kompetente Sprach-verwendung	**C2**	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprach-verwendung	**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/-sprachlerinnen ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprach-verwendung	**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.

https://www.europaeischer-referenzrahmen.de

europass

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Raster Zur Selbstbeurteilung

		A1 Elementare Sprachverwendun	A2 Elementare Sprachverwen	B1 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C2 Kompetente Sprachverwendung
Verstehen	Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Aussagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
Sprechen	An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn meine Gesprächspartnerin oder mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein kurzes, sehr einfaches Gespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen wie Familie, Freizeit, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einer Muttersprachlerin oder einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
	Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörenden erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
Schreiben	Schreiben	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einer bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leserinnen und Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Aufsätze verfassen und Sachverhalte so strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Facktexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

© Europäische Union und Europarat, 2004-2020 | europass.cedefop.europa.eu

Formen und Funktionen von Leistungsbewertungen (nach F. Haß)

Unterschiedliche explizite Formen der Beurteilung von Schülerleistungen gehören zum Tätigkeitsspektrum des Lehrberufs, so etwa

- die ausdrückliche Beurteilung schriftlicher, mündlicher oder praktischer Leistungen im Unterrichtsprozess durch ein Worturteil oder eine Note;
- die Festlegung von Gesamtnoten bei der Erteilung von (Halb-)Jahresinformationen oder Zeugnissen;
- verbale Einschätzungen in mündlicher und schriftlicher Form, z.B. bei Schulberichten, Schullaufbahnentscheidungen, Bildungsempfehlungen, etc.

Unter **Leistungsbeurteilung** wird das Bilden und Formulieren eines Urteils über die Leistungen einer Schülerin/eines Schülers durch den Vergleich der ermittelten Leistung mit einer Bezugsnorm verstanden. Folgende drei Bezugsnormen können dabei Verwendung finden:

- Die sachliche (kriteriale) Bezugsnorm orientiert sich an in den Lehrplänen / Rahmenrichtlinien / Standards etc. festgelegten Anforderungen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Es wird also ermittelt und beurteilt, inwieweit der einzelne Lerner diese Vorgaben erfüllt.
- Die individuelle Bezugsnorm bezieht sich auf frühere Leistungen des gleichen Lerners. Die Leistungsbeurteilung trifft also Aussagen, inwieweit Lernfortschritte gemacht wurden.
- Die soziale Bezugsnorm unterstellt eine Verteilung der Leistungen aller Lerner gemäß der Gaußschen Normalverteilungskurve und vergleicht die Leistungen des einzelnen Lerners mit denen der Lerngruppe.

Um ein ausgewogenes Bild bezüglich des Leistungsvermögens und besonders auch der Leistungsentwicklung eines Schülers zu erhalten, sollten alle drei Bezugsnormen zur Beurteilung herangezogen werden. Gegenwärtig ist es allerdings so, dass die sachliche bezugsnorm eine überproportional große Rolle spielt.

Funktionen von Leistungsbeurteilungen

Die diagnostische Funktion

- Leistungsbeurteilungen liefern Informationen über den aktuellen Leistungsstand der Lerngruppe und jedes einzelnen Lerners.
- Sie geben damit auch Hinweise auf die Effektivität des vorangegangenen Unterrichts.
- Förderdiagnostisch motivierte Leistungsbeurteilungen helfen Lernenden und Lehrenden, Leistungs- bzw. Lerndefizite aufzudecken und das weitere Lernen besser zu steuern.
- Sie sind damit die Grundlage gezielter therapeutischer Maßnahmen und einer speziell auf die Lerngruppe zugeschnittenen Unterrichtsplanung.
- Leistungsbeurteilungen liefern auch Erkenntnisse über die Leistungsstreuung innerhalb einer Lerngruppe und somit Hinweise für die Gestaltung von Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung.

Die informatorische Funktion

- Leistungsbeurteilungen informieren die Lernenden über ihren individuellen Leistungsstand, über ihre Stärken und Schwächen.
- Sie informieren die Eltern und andere am Erziehungsprozess beteiligte Personen über den aktuellen Leistungsstand des jeweiligen Lerners.
- Sie informieren Lehrerkollegen, die denselben Schüler unterrichten, über dessen Leistung in anderen Fächern.

Die Selektions- oder Allokationsfunktion

- Leistungsbeurteilungen (z.B. Abschlussprüfung) eröffnen oder verhindern Zugänge zu weiterer schulischer oder außerschulischer Bildung.
- Letztendlich ermöglichen oder verhindern Leistungsbeurteilungen damit Lebenschancen.

Die erzieherische Funktion

- Leistungsbeurteilungen können SuS zu kontinuierlicher Lernanstrengung anregen (Streben nach guten Noten – Anreizfunktion) bzw. durch Vermeidung von schlechten Beurteilungen (Noten) zum Lernen motivieren (extrinsische Motivation).

Objektivität und Subjektivität

Weil die Leistungsbeurteilungen einen tiefgreifenden und weitreichenden Einfluss auf die schulische, berufliche und auch persönliche Entwicklung junger Menschen haben, ist die Forderung nach objektiver Leistungsbeurteilung verständlich und absolut gerechtfertigt.
Das Dilemma der Lehrkraft:
Die Lehrkraft

1. ist an dem Zustandekommen der zu beurteilenden Schülerleistung stark beteiligt, beruht sie doch zu einem wesentlichen Teil auf ihrem Unterricht;
2. definiert in der Regel, wann und wie welche Leistung ermittelt und beurteilt werden soll;
3. erstellt das Messinstrument, den Test;
4. definiert die Bedingungen, unter denen die Leistungsermittlung durchgeführt werden soll;
5. führt die Leistungsermittlung durch;
6. liest die Messergebnisse ab, indem sie den Test auswertet, und auch dieses nach mehr oder weniger selbst bestimmten Kriterien;
7. schätzt das Ergebnis des Tests selbst ein.

Dies zeigt, wie groß die Verantwortung der Lehrkraft im Umgang mit subjektiven Sichtweisen ist. Deshalb ist es unumgänglich, dass eine sorgfältig geplante und durchgeführte Leistungsermittlung die Grundlage darstellt.

Verfahren zur Leistungsermittlung

Leistungsermittlung bedeutet das Feststellen des aktuellen Leistungsstandes eines Lerners oder einer Lerngruppe.
Dies kann durch kontinuierliche Beobachtung über einen bestimmten Zeitraum (*process*) oder punktuell (*on the spot*) in Form einer Lernzielkontrolle oder eines Tests geschehen.
Leistungsermittlung kann produktorientiert (dem Erfassen des erreichten Leistungsstandes am Ende eines dienend = summativ) oder prozessorientiert (auf das Verfolgen des Lernweges, des Arbeitsverhaltens und des Lernfortschritts der Lernenden zielend = formativ) erfolgen.

Gütekriterien schulischer Leistungsermittlungen

Validität

Eine Leistungsermittlung ist dann valide (gültig), wenn sie wirklich nur das misst, was sie zu messen vorgibt. Dies bedeutet z.B., dass das häufig gebrauchte Verfahren des Beantwortens von Fragen zur Überprüfung des Leseverstehens testtypologisch bedenklich ist. Bei diesem Verfahren wird nicht nur die Leseverstehensfertigkeit überprüft, sondern auch inwieweit die SuS in der Lage sind, die erlesenen Informationen fremdsprachlich wiederzugeben. Zur Überprüfung des reinen Leseverstehens sind Aufgaben, die eine nichtsprachliche Reaktion erfordern (*multiple choice questions; true/false statements* etc.) wesentlich geeigneter.

Reliabilität

Zuverlässig (reliabel) ist eine Leistungsermittlung dann, wenn unterschiedliche Beurteiler gleichwertige Leistungen, die mit gleichwertigen Hilfsmitteln erbracht wurden, unabhängig vom Lernkontext gleich beurteilen. Dies ist besonders wichtig, wenn Leistungsermittlungen

klassenübergreifend oder sogar überregional (Orientierungsarbeiten, Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen) absolviert werden müssen.

Objektivität

Objektiv ist eine Leistungsbeurteilung nur dann, wenn die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse unabhängig von subjektiven Einflüssen des Lerners, der Lerngruppe oder des Prüfenden ist.
Grundsätzlich ist hier jedoch zu sagen, dass eine 100%ige Erfüllung der Gütekriterien im alltäglichen Fremdsprachunterricht nicht erreicht werden kann. Durch einen hohen Aufwand bei der Testerstellung ist jedoch eine hohe Validität und Zuverlässigkeit zu erreichen; der einzelne Lehrende oder das Kollegium einer Schule kann dies nicht leisten. **Umso wichtiger ist es, sich immer der Subjektivität seiner eigenen Einschätzung bewusst zu sein.**

Erstellung von Tests

Testziele

achievement test: überprüft, inwiefern die Lernenden die im Unterricht vermittelten Kompetenzen und Inhalte beherrschen.
proficiency test: Feststellen eines Leistungsstandes unabhängig vom vorausgegangenen Unterricht auf der Basis einer Niveaustufenbeschreibung.

Testinhalte

Denkbare Testinhalte sind z.B.:

- isolierte Sprachkomponenten (*language components*), also Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Sprachfunktionen;
- sprachliche Fertigkeiten (*skills*), also Hör- und Hör-/Sehverstehen; Leseverstehen und Sprechen (monologisches und dialogisches), Schreiben und Sprachmittlung
- Kompetenzen; also die Fähigkeit zum Bewältigen einer (simulierten) kommunikative Lebensweltlichen Situation (*real world tasks*).

Testverfahren

Grundsätzlich unterscheidet man drei Testverfahren zur Leistungsermittlung: das *discrete point testing,* das *integrative / pragmatic testing.*

Das *discrete point testing* wird eingesetzt, wenn man sich punktuell über eine Lernleistung auf einem begrenzten Sektor informieren will.
Vor- und Nachteile dieses Verfahrens sind:
+ Der Test ist einfach und schnell zu erstellen.
+ Das Verfahren ist hoch valide und reliabel.
+ Der Test ist leicht und schnell zu korrigieren.
+ Es gibt sichere Rückmeldungen über die Lernleistung des Schülers.
- Das Verfahren stellt eine isolierte und dekontextualisierte Form der Leistungsermittlung dar.
- Es wird wenig aussagekräftig in Bezug auf anwendungsbereites Sprachkönnen (auf der Performanzebene.

Das *integrative / pragmatic testing* ist keine Methode, um isolierte Sprachliche Phänomene, sondern um komplexe sprachliche Äußerungen unter Einsatz mehrerer Fertigkeiten zu testen (Beispiele: *oral interview, text composition*).
Vor- und Nachteile dieses Verfahrens sind:
+ Es ermöglicht weitaus bessere Einsicht in die individuelle Leistungsstärke des einzelnen Schülers.
+ In der Regel sind mehrere Fähigkeiten miteinander verquickt.
- Es ist recht zeitaufwändig.

- Die Ergebnisse sind schwieriger zu beurteilen / bewerten und erfordern gute Abstimmung unterschiedlicher Beurteiler, um die Gütekriterien Validität und Reliabilität zu erfüllen.

Beim *communicative testing* geht es methodisch um solche Aufgabentypen, die auch außerhalb der Schule existieren (Beispiel: Simulation von *real world tasks*).
Vor- und Nachteile dieses Testverfahrens sind:
+ Die Testsituation kommt einer lebenswirklichen, realen Kommunikationssituation sehr nah. Der Prüfling wird in einem Akt komplexer Kommunikation (rezeptiv / produktiv / interaktiv) beurteilt / bewertet.
- Das Verfahren ist sehr zeitaufwändig.
- Die Ergebnisse sind sehr schwierig zu beurteilen / bewerten.

Welche Testaufgaben eignen sich am besten?
Grundsätzlich lassen sich Testaufgaben nach zwei Kriterien kategorisieren:
1. nach den zu überprüfenden Kompetenzbereichen und
2. nach dem Handlungs- bzw. Reaktionsspielraum, den die Aufgabe dem Lerner lässt.

Aufgaben nach den zu überprüfenden Kompetenzbereichen
Zusammenhängendes Sprechen: Berichten, Nacherzählen einer Geschichte, eine Rede halten, Präsentation, persönliche Stellungnahme.
An Gesprächen teilnehmen: Fragen beantworten, gelenktes Interview, gemeinsames Ausfüllen von Formularen, Lesen eines (Lücken-)Dialogs, Dolmetschen, Rollenspiele, Reagieren in Alltagssituationen, Erfragen oder Erklären / Versprachlichen visueller Stimuli, Beschreiben (und Ausführen) von Vorgängen etc.

Leseverstehen: true / false-Aussagen, *multiple choice*-Aufgaben, Verbinden von Satzfragmenten, (Zu)ordnen von Satzfragmenten, Zuordnen von Überschriften zu Textabschnitten, Vervollständigen von Aussagen, Richtigstellen fehlerhafter Aussagen, Beantworten von Fragen zum Text, Regieren auf Aussagen zum Text, Zusammenstellen von Aussagen verschiedener Textquellen zu einer Frage, Zuordnung von Textaussagen zu einem weiteren Text oder Bild, Tabellarische oder schematischer Darstellung von Informationen des Textes / der Texte, Textzusammenfassungen (in der Muttersprache / in der Fremdsprache) etc.

Schreiben: Ausfüllen von Formularen; Schreiben eines Briefes, einer E-Mail etc. nach Situationsvorgaben oder in Beantwortung eines vorgegebenen Schreibens; Verfassen von Anweisungen, Zeitungsartikeln, Berichten, Memos, *summaries*, einfacheren Aufsätzen, Kommentaren etc.; Entwerfen von Reden, Präsentationen etc.; Verfassen eines Textes zu einer Bildvorlage, Beschreiben von Produkten oder Abläufen, Erläutern von Diagrammen oder Tabellen, Ergänzen eines angefangenen Textes etc.

Sprachmitteln: Einfache Dolmetschaufgaben (mündlich, zusammenfassend), sinngemäßes Übertragen (mündlich oder schriftlich: Gespräch, Info, Gebrauchsanweisung, Besuchsprogramme etc. zusammenfassen), Übersetzen (schriftlich) etc.

Die Beherrschung der sprachlichen Mittel (Wortschatz, Aussprache und Intonation; Grammatik; Stil und Register) lässt sich mit einer großen Anzahl von Testtypen überprüfen, z.B.: Kontextualisierte Transformationsaufgaben, Lückentexte, Lückendiktate, Finden von Definitionen / Paraphrasen / Übersetzungen, bildgesteuerte Satz- / Textproduktion, Satzzuordnungen etc.

Aufgaben nach dem möglichen Handlungs- bzw. Reaktionsspielraum
Nach der Größe des möglichen Handlungsspielraums werden geschlossene halboffene und offene Aufgaben unterschieden.
Formbezogene, kommunikationsvorbereitende Aufgaben mit geringem Handlungs- bzw. Reaktionsspielraum für den Prüfling werden als geschlossene Aufgaben bezeichnet. Beispiele für geschlossene Aufgaben sind:

Einsetzübungen (mit oder ohne *word bank*), *cloze texts*, Zuordnungsübungen (Satzteile, Fragen zu vorgegebenen Antworten bilden, Texte zu Bildern etc.), vervollständigen von angefangenen Sätzen, umformen von Sätzen, zuordnen von Satzteilen, *true/false statements*, *answering questions* (Variante: *Mark the answers in the text*), *finding the right sequence* (bei Sätzen, Textabschnitten), *Fill the grid*, auswendiglernen und rezitieren, übersetzen, *TPR-activities* etc.

Aufgaben mit mittlerem Handlungs- und Reaktionsspielraum, die Kommunikation aufbauen, strukturieren und simulieren, werden als halboffene Aufgaben bezeichnet. Beispiele sind:

Einsetzaufgaben ohne Vorgaben, Zuordnungsübungen mit fehlenden Teilen, *guided dialogue*, *defective dialogue*, nacherzählen, Texte zusammenfassen, Texte nach Vorgaben schreiben, *headlining*, *open-ended stories*, Fakten bestimmten Personen zuordnen, Texte in andere Textsorte umformen, Bilder beschreiben, Bildgeschichte erzählen, *paraphrasing*, dolmetschen, sinngemäßes Übertragen, *note-taking* (nach HV-Texten) etc.

Aufgaben mit großem Handlungs- bzw. Reaktionsspielraums, die realer Kommunikation sehr ähnlich sind, und sich teilweise nur zur mündlichen Beurteilung eignen, heißen offene Aufgaben. Beispiele für offene Aufgaben sind:

Personen / Gegenstände / Situationen / Abläufe beschreiben, Meinungen ausdrücken, *creative writing*, *role plays*, *free conversation*, *project work*, *surveys*, *reading logs*, *debating*, *panel discussion* etc.

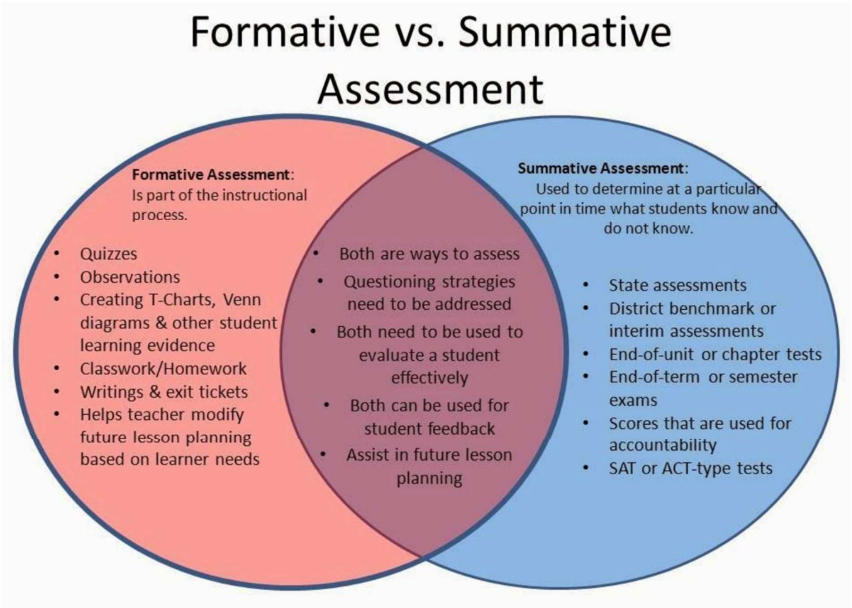
Instrumente zur Leistungsermittlung sollten immer eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben aus den oben genannten Bereichen integrieren und auf die Überprüfung möglichst vieler Kompetenzbereiche zielen.

Beurteilung und Benotung von Sprachleistungen

Wie aus den vorgenannten Beispielen ersichtlich wird, hängen Beurteilung, Bewertung und Benotung sprachlicher Leistungen sehr stark vom Grad ihrer Komplexität ab.
Die Zuordnung von Prozentzahlen zu Notenwerten ist in jedem Bundesland durch das Schulgesetz unterschiedliche geregelt. Teils gibt es dort zentral verbindliche Angaben; zum Teil wird die Verantwortung für die Festlegung der Werte der Schulkonferenz, der Fachkonferenz oder der einzelnen Lehrkraft übertragen.

Haß, Fachdidaktik Englisch, S. 342-354.

Formative and summative assessment



http://www.justintarte.com/2014/09/have-summative-assessments-become.html

Feed up, Feed back, Feed forward – Kompetenzförderliche Leistungsrückmeldung

„Toll gemacht!“ „Du hast wirklich Talent!“ „Dein Aufsatz enthielt viele Fehler.“ Diese Art von Rückmeldungen zu Lernleistungen sind weit verbreitet, doch leider nicht immer kompetenzförderlich.

Feedback und Lernen

Feedback ist eine Information an den Lerner, die auf seine Lernleistung folgt. Feedback kann auch als Ist-Soll-Differenz verstanden werden, die zeigt, was der Lerner können soll und welche Leistung er im Test gezeigt hat.

Doch nicht jede Rückmeldung ist für die Kompetenzentwicklung der Lerner förderlich. Die Pädagogische Psychologie beschäftigt sich schon länger mit der Frage, wie Feedback formuliert sein soll, damit es Lerner bestmöglich unterstützt. In diesem Beitrag steht das Feedback-Modell von John Hattie und Helen Timperley im Fokus, welches auf Basis empirischer Forschung erstellt wurde.

Das Feedback-Modell beginnt mit einem Ziel, das der Lerner erreichen soll. Da der Lerner das Ziel jedoch noch nicht erreicht hat – seine Leistungen oder Kompetenzen noch nicht ausreichen – entsteht ein Lücke (Ist-Soll-Diskrepanz). Um diese Lücke zu schließen hat der Lerner folgende Möglichkeiten: er kann sich anstrengen und gute Lernstrategien einsetzen oder das Ziel absenken bzw. verändern oder ganz aufgeben. Auch der Lehrer hat Möglichkeiten die Lücke zu schließen. Er kann dem Lerner geeignete (Teil-)Ziele anbieten oder den Lerner durch effektives Feedback unterstützen.

Um zu klären, wie effektives Feedback genau aussieht, gibt das Modell drei Fragen und vier Stufen an:

Drei Fragen bzw. Komponenten von Feedback

1. **Feed up:** Was ist das angestrebte Ziel? (Lernintention, Ziele, Erfolgskriterien)
2. **Feed back:** Wie weit ist der Lerner vom Ziel entfernt?
3. **Feed forward:** Was sind die nächsten Schritte auf dem Weg zum Ziel?

Während Lerner sehr oft Feed back zu ihrer Leistung erhalten, fehlen allerdings oft Feed up und Feed forward in den Rückmeldungen. Für eine effektive Rückmeldung sind jedoch Antworten auf alle drei Fragen notwendig.

Vier Bezugspunkte bzw. Stufen von Feedback

Aufgabe: Feedback, ob der Lerner die Aufgabe korrekt gelöst hat (evaluatives Feedback).
Diese Form von Feedback erhalten Lerner sehr häufig. Jedoch ist diese Art der Rückmeldung nur dann lernförderlich, wenn die Aufgabe wenig komplex ist und der Lerner genau weiß, worauf sich das Feedback bezieht (z.B. bei einer richtig/falsch-Aufgabe). Auch wenn Lerner Arbeitsprozesse automatisieren sollen, ist diese Rückmeldung hilfreich. Bei komplexen Aufgaben hingegen, wie beispielsweise einem Aufsatz, ist diese Form der Rückmeldung nicht lernförderlich.
Beispiel: Eine Note; „Prima!" [Dieses und die nachfolgenden Beispiele stammen aus dem Text von Kollar und Fischer (2019)]

Prozess: Feedback zum Lernprozess (Hinweisgebundenes Feedback)
Bei komplexeren Aufgaben ist das Feedback zum Lernprozess für die Lerner hilfreicher. Dabei erfahren sie, ob sie bei der Aufgabenbearbeitung alle dazugehörigen Schritte ausgeführt haben und die richtigen Strategien angewendet haben. So erhalten Lerner eine Rückmeldung, ob ihr Vorgehen effektiv war, um die Aufgabe zu lösen.
Beispiel: „Deine Argumentation berücksichtigt bisher nur eine Art von Gegenargumenten. Neben den Schlussfolgerungen könntest du auch die Prämissen angreifen."

Selbstregulation: Feedback zur Selbstregulation
Diese Form von Rückmeldung ist dann hilfreich, wenn der Lerner den Prozess der Aufgabenbearbeitung bereits kennt. (Sollte das nicht der Fall sein, benötigt der Lerner Rückmeldung auf der Stufe „Prozess".) In dieser Form des Feedbacks erhält der Lerner Informationen darüber, wie er seinen Lernprozess überwacht, gesteuert und gestaltet hat.
Beispiel: „An dieser Stelle war dein Argument nicht stichhaltig. Bitte prüfe, was du in der Vorbereitung auf die Diskussion anders hättest machen können, um zu einem besseren Argument zu kommen."

Selbst: Persönliche Bewertung
Bei dieser Form der Rückmeldung geht es nicht nur um die Leistung, sondern um die gesamte Persönlichkeit des Lerners. Dieses Feedback ist jedoch nicht lernförderlich und hat teilweise sogar negative Auswirkungen auf den Lerner. So können sich Lerner durch diese Art von Feedback in ihrem Selbstwert bedroht fühlen und beispielsweise das Feedback schlechter verarbeiten.
Beispiel: „Du bist ein intelligenter Schüler."

Lerner erhalten häufiger Feedback auf der Stufe der „Aufgabe". Dies kann für Anfänger auf einem Lerngebiet hilfreich sein, die wenig komplexe Aufgaben bearbeiten. Rückmeldungen für geübte oder fortgeschrittene Lerner auf den Stufen „Prozess" und „Selbstregulation" führen hingegen zu tieferem Verständnis des Lernstoffs.

Rahmenbedingungen von Feedback

- **Kriterien & Standards:** Zu Beginn oder während des Lernprozesses sollten die Standards und Kriterien (z.B. für eine erfolgreiche Bearbeitung einer Aufgabe oder Lerneinheit) für die Lerner klar formuliert und ersichtlich sein. Das beinhaltet auch, dass Lehrer Lernziele verdeutlichen und mit Musterbeispielen arbeiten. Mit Hilfe dieser Standards und Kriterien kann dann das Feedback für den Lerner formuliert werden (während oder am Ende einer Lerneinheit).
- **Formatives Feedback:** Anstatt einmaliges Feedback am Ende einer Lerneinheit zu erhalten, kann es für Lerner hilfreich sein, regelmäßig Rückmeldung über ihren Lernfortschritt zu erhalten. Eine vollständige Feedbackschleife können Lerner nur dann vollziehen, wenn sie nicht nur Feedback erhalten, sondern auch wissen, wie sie dieses interpretieren und passende Lernaktivitäten anschließen (= Feed-Forward). Das bedeutet: Lerner brauchen nach dem Feedback die Möglichkeit, sich verbessern zu können. Feedback stellt somit nicht das Ende eines Lernprozesses dar.
- **Selbsteinschätzung:** Lerner können Kriterien und Standards auch eigenständig auf ihre Lern- oder Arbeitsergebnisse anwenden. So können sie selbst einschätzen, ob ihre Lern- und Arbeitsergebnisse den gesetzten Anforderungen entsprechen oder ob sie diese verbessern müssen. Die Selbsteinschätzung von Lern- und Arbeitsergebnissen ist dabei ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum selbstregulierten Lerner. Kompetente Selbsteinschätzung müssen Lerner jedoch erlernen und regelmäßig üben. Dabei kann es beispielweise helfen, wenn Lerner anderen Lernern Feedback geben (Peer-Feedback).
- **Feedback-Annahme durch den Lerner:** Selbst wenn Feedback alle oben genannten Kriterien erfüllt, bedeutet das nicht, dass der Lerner dieses auch aufnimmt. Klare Kriterien und Standards sowie das gesamte Feedback-Modell helfen jedoch, Feedback transparent zu machen und nächste Schritte aufzuzeigen, damit der Lerner sich verbessern kann.

Dr. Myriam Schlag, 20.01.2021 www.lern-inspiration.de/feedback/

S32 Peer evaluation

Giving feedback to your classmates and getting feedback yourself has several advantages.

- You get a quick response and immediate tips.
- Your classmates understand problems you have because they are at a similar learning level.
- You get the chance to speak more in English.
- Positive criticism is better than not knowing what you could do to improve your techniques.

It's important to follow these rules:

- Talk/write about several different aspects and don't forget to mention what was good; not all aspects of a talk or text will be bad.
- Criticise parts of the work if necessary, but not the person!
- Formulate criticism positively, e.g. as a tip.

You can give your feedback orally and/or use tables to write notes on different aspects.

Example table for quick feedback
Use this to give your classmate a better idea of what was good and what needs improvement:

Presentation feedback	☺+ Well done	☺ Good	☺ Satisfactory	☹ Needs improvement	☹– Biggest problem(s)
Preparation					
Quality of content					
Language skills					
Voice clear and loud					
Topic made interesting					
Easy to understand					
Media competence					
Time management					

Example table for dialogue task feedback

Content	You contributed well to the discussion.	0	1	2	3	4	5
	You showed understanding of the topic.	0	1	2	3	4	5
	You displayed knowledge and brought in your own ideas.	0	1	2	3	4	5
Communication	You showed an interest in and reacted to what your partner said.	0	1	2	3	4	5
	You reacted appropriately when he/she didn't understand something.	0	1	2	3	4	5
Language	You spoke fluently.	0	1	2	3	4	5
	You used suitable topic vocabulary.	0	1	2	3	4	5
	You made few mistakes.	0	1	2	3	4	5
	You used good pronunciation and intonation.	0	1	2	3	4	5

USEFUL PHRASES

Positive feedback
I was impressed by/I really liked the way you … • You're really good at …

Positive criticism
… was really good, and I think your presentation/text would be even better if you … • Why don't you try this: … • I noticed that you often say …/make this mistake: … Correcting it is easy; concentrate on … • It's not a huge problem, but it could make a big difference to the overall impression if you … • Look out for … when you're writing … • It might help if you always check for … • When I …, people often tell me … Maybe it's the same for you. • It helped me when my teacher gave me this tip: … • I'm sure the reader would be impressed if you … • I'm afraid I didn't understand this paragraph. Could you explain what you meant? • It might be better to break that long sentence up into shorter and simpler sentences.

Green Line Oberstufe, Klett 2021, S. 296.

Diagnostik

Was versteht man unter Diagnose? – Begriffsdefinitionen

Fremdsprachendidaktische Diagnose: Erkenntnis in Bezug auf den Komplex der Voraussetzungen der Lernenden für den fremdsprachlichen Kompetenzerwerb, kann produkt- oder prozessbezogen gewonnen werden.

Assessment: Einschätzung bezüglich der Ausprägung der zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen (fremdsprachlichen) Kompetenzen.
Dynamisches assessment: Assessment im Dialog zwischen Beurteilenden und Lernenden, in der Verbindung von selbstständigen Leistungen und Hilfsangeboten.

Feedback: bereitgestellte Informationen über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verständnisses.

Peer feedback: Lernende arbeiten zusammen und kommentieren ihre Arbeit oder Leistung und geben Feedback zu Stärken, Schwächen und Verbesserungsvorschlägen.

Schulische Diagnostik
Die pädagogische (schulische) Diagnostik ist geprägt von dem Bestreben, Potenziale der Lernenden zu erkennen und für die Bewältigung von Lernaufgaben zu nutzen.
Wenn beispielsweise einzelne Lernende Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgabe haben, kann dies – positiv gewendet – als der Moment gesehen werden, in dem Lernen stattfindet. Denn Schwierigkeiten müssen nicht unbedingt auf ein Defizit bei den Lernenden zurückgehen.
Dynamisches *assessment* ist eine interaktive und prozessorientierte Form der Beurteilung: Basierend auf Vygotskys Konzept der *zone of proximal development* (Zone der nächsten Entwicklung) identifiziert *dynamic assessment* das Lernpotenzial von Lernenden sowie ihre Fähigkeiten, indem die Beurteilenden direkt und aktiv in den Beurteilungsprozess involviert sind.
Bei der pädagogischen Diagnostik handelt es sich um eine kontinuierliche Einordnung der Stärken, Potenziale und individuellen Möglichkeiten der Lernenden, die diese zur Unterstützung ihrer Entwicklung in den Lernprozess einbringen können. Diagnose ist damit eine Daueraufgabe. Sie muss kontinuierlich von Lehrkräften geleistet werden. Dazu müssen sie Lernenden immer wieder Rückmeldung zu ihren Lernprozessen und -ergebnissen geben, um diese für die Lernenden besser sichtbar zu machen und die nächsten Schritte im Lernprozess idealerweise gemeinsam planen.
Bei der Erstellung von Diagnoseaufgaben ist gleich mitzubedenken,

- wie das Diagnoseverfahren den Lernenden transparent gemacht und
- wie verständlich und nachvollziehbare Rückmeldungen an die Lernenden zuverlässig und selbstverständlich eingebunden werden können.

=> Rückmeldungen (auch *peer feedback*) muss immer kriterienbasiert sein! Die Kriterien sollen optimalerweise gemeinsam erarbeitet und den Lernenden vor Beginn der Arbeit transparent gemacht werden!

Diagnose ist nicht als punktuelles Testen zu verstehen. Es handelt sich dabei um einen systematisch angelegten und geplanten Prozess der Beobachtung, Begleitung, Evaluation und Rückmeldung unter Rückgriff auf Kategorien oder Konzepte. Die gewonnenen Erkenntnisse über Potenziale und Unterstützungsbedarf (z.B. auch *scaffolding*) sollten zu einer verbesserten Passung der Unterrichtsinhalte an die Lernvoraussetzungen der Lernenden führen.

Funktionen von Diagnose

Eingangsdiagnose bzw. Lernstandsdiagnose: Welchen Lernstand haben die Lernenden in der Fremdsprache? Was können sie schon? Wo muss ich sie abholen?

Lernprozessdiagnose: „Erfassung der Aspekte, die einen Veränderungsprozess ermöglichen“ (Horstkemper 2006). Leitfrage: Was haben die Lernenden bisher mitgenommen? Welche Zwischenergebnisse gibt es? Wie sind diese Ergebnisse zustande gekommen? Was steht als nächstes an?

Ergebnisdiagnose: Was können die Lernenden am Ende einer Unterrichtseinheit? Welche weiteren Lernschritte werden von hier aus geplant?

DFU Englisch 172/2021, S. 2-7

B Praktische Beispiele

Exemplarischer Bewertungsbogen Unterrichtsbeiträge

Bewertungsbogen Unterrichtsbeiträge im Fach Englisch – Sek II Name: Klasse:

Kriterium	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Initiative	• auffallend, selbständig, ideenreich, kritisch • Materialien / Hausaufgaben stets zur Hand	• regelmäßige (un)-aufgeforderte Mitarbeit • Materialien / Hausaufgaben stets zur Hand	• arbeitet mit • Material / Hausaufgaben vorhanden	• aktive MA nur bei Aufforderung • teilweise ohne Materialien / Hausaufgaben	• zögerliche MA nur auf Bestehen der Lehrkraft • oft ohne Materialien / Hausaufgaben	• Verweigerung der Mitarbeit • kein Material / keine Hausaufgaben
Anstrengungs-bereitschaft	• durchgängig	• meistens	• oft	• manchmal	• selten	• nie
Kommunikatives Handeln	• flüssig, kohärent, strukturiert	• meist flüssig, kohärent, strukturiert	• recht flüssig, kohärent, strukturiert	• teils zögerlich, nur zum Teil strukturiert	• stockend, kaum strukturiert	• kein Nachweis
Sprachliche Mittel **• Wortschatz** **• Repertoire an sprachlichen Strukturen** **• Verwendung der Zielsprache**	• idiomatisch, treffsicher, umfangreich • breit, differenziert	• meist idiomatisch, treffsicher, umfangreich • breit, weitgehend differenziert	• im Allgemeinen treffsicher • v.a. allgemeiner Wortschatz • recht breit	• elementar, teilweise treffsicher	• äußerst einfach, sehr begrenzt • sehr gering	
	• komplexe Satzstrukturen	• weitgehend komplexe Satzstrukturen	• im Allgemeinen Nutzung sicherer, im Ansatz komplexer Satzstrukturen	• Nutzung einfacher Satzstrukturen	• äußerst einfache Satzstrukturen	• unvollständig und inkorrekt
	• verständlich, nahezu korrekt	• verständlich, meist korrekt	• im Wesentlichen verständlich und korrekt	• Verständlichkeit beeinträchtigt, nur zum Teil korrekt	• Verständlichkeit erheblich beeinträchtigt, kaum korrekt	
inhaltlich-argumentative Bewältigung	• durchgehend relevant, aussagekräftig • überzeugend und stringent • beherrscht mehr als den Unterrichtsstoff • selbständiges Herstellen größerer Zusammenhänge	• weitgehend relevant, aussagekräftig • überzeugend und meist stringent • beherrscht den Unterrichtsstoff • Einordnen in größere Zusammenhänge	• im Wesentlichen relevant, aussagekräftig • recht überzeugend und im Allgemeinen stringent • hat einiges gelernt • Nachvollziehen von Zusammenhängen	• nur zum Teil relevant, nachvollziehbar • nur in Teilen stringent • Wissen erkennbar • wenig Verständnis für Zusammenhänge	• kaum relevant, nachvollziehbar • kaum überzeugend. unklar • Wissensmängel • kein Verständnis für Zusammenhänge	• nicht vorhanden

Die Gewichtung der einzelnen Kriterien unterliegt der fachlichen Entscheidung der Lehrkraft.

Schüler oder Schülerin: Ich würde mir die Note _____ geben.

Lehrkraft: Gesamtleistung: _____

Mögliche Textprodukte im Zentralabitur Englisch

Die Erstellung von Textprodukten ist Teil des Schriftlichen Abiturs im Fach Englisch in Schleswig-Holstein. Die nachstehenden Ausführungen bieten eine Orientierung für die Vorbereitung im Unterricht.

Die relevanten Kriterien zur Erstellung der verschiedenen Textprodukte sind sowohl textsortenspezifisch als auch kontextabhängig. Das Spektrum der im Zentralabitur möglichen Textprodukte umfasst sowohl solche mit vornehmlich kontextabhängigen Kriterien (z.B. *blog*) als auch solche, die neben kontextabhängigen Kriterien konkreter bestimmbare Kriterien aufweisen (z.B. *letter to the editor*).

Kontextabhängige Kriterien leiten sich maßgeblich aus den Vorgaben in der Aufgabenstellung ab. Die Aufgabenstellung konkretisiert in der Regel die Ausgestaltung der Texte (Sprache, Aufbau/ Struktur, Stil, Inhalt) in Bezug auf:

- Situation/ Schreibanlass
- Rolle
- Adressat/ Adressatenkreis
- gefordertes Textprodukt
- zu verwendendes Medium
- Schreibintention/ Zweck

Die Aufgabenstellung und das zu erstellende Textprodukt bestimmen zusammen die Schreibhandlung(en). Entsprechend kann eine Kurzgeschichte beispielsweise sowohl erzählender als auch berichtender, ein Blogeintrag sowohl beschreibender als auch überzeugender Natur sein.

zentrale Schreibhandlungen	
ERKLÄREN - Informieren - Erläutern - Analysieren - Synthetisieren - Abwägen (eher objektiv) - (logisch) Strukturieren - Fakten, Zahlen, Zusammenfassungen aufführen - …	**BESCHREIBEN** - Überblick geben/ Einordnen - Details anführen - Qualifizieren/ Quantifizieren (ggf. Sinne ansprechen) - ggf. poetische Sprache - …
ÜBERZEUGEN - Erläutern - Abwägen (eher subjektiv) - Argumentieren - Begründen - Rechtfertigen - Appellieren - Leser zur Zustimmung einladen/ auffordern - zum Handeln explizit oder implizit aufrufen - …	**ERZÄHLEN** - Konflikt/ Ereignis darstellen - Schauplatz situieren - Handlung entwickeln - Atmosphäre, Charaktere (Dialoge, Verhaltensweisen, Gedanken, Emotionen) schaffen - Erzählperspektive einnehmen - …

Die Schreibhandlungen finden sich aufgrund ihres grundsätzlichen Charakters in den Kriterien der Textprodukte wieder. Schülerinnen und Schüler können damit bereits wesentliche Elemente der Textprodukte erfassen und umsetzen.

In der nachstehenden Übersicht finden sich die Textprodukte, die im Rahmen des Zentralabiturs Englisch möglich sind, sowie ihre wesentlichen Kriterien[1]. Die gängigen Textprodukte sind als Überschriften angegeben; verwandte Textprodukte werden ggf. in der jeweils letzten Zeile ausgewiesen. Die hier angeführten Angaben zu Register und Schreibstil beziehen sich vornehmlich auf inhaltliche Aspekte; sprachliche Aspekte werden mit dem Bewertungsbogen Schreiben[2] erfasst.

[1] Für das Abitur im Profilfach können darüber hinaus weitere Textprodukte bei der Genehmigung eingereicht werden.
[2] Dies gilt auch für die Kompetenz Sprachmittlung; allerdings wird die Leistung hier mit einem holistischen Bogen erfasst.

	letters/ e-mails		
Textprodukte	***personal letter/ e-mail***	***formal letter/ e-mail***	***letter to the editor***
Funktion Intention(en) Absicht	• Kontaktaufnahme/ -pflege • Austausch von Informationen über Persönliches • …	• Anliegen vorbringen • Informieren • Erfragen von Informationen • …	• Reaktion auf einen Artikel/ ein Statement/ ein Zitat usw. • Ausdruck persönlicher Meinung (Kritik/ Anerkennung/ …) • …
Adressat	• bekannte private Person(en) (Familie, Freunde, …)	• bestimmte Person/ Personengruppe (Firma, Institution, …)	• anonyme, heterogene Leserschaft
strukturelle/ inhaltliche Aspekte	• Anrede • Schreibanlass • Hauptteil (ggf. mit Absätzen) • Schlussteil (ggf. mit Grund für Beenden des Briefs) • Grüße und Name (kein Nachname, ggf. Spitzname) • ggf. Einfügen von *Emoticons* Papierform: • Adresse oben links • Adressat links • Datum rechts elektronische Form: • Betreffzeile • Mailadresse • ggf. Signatur	• Betreffzeile • offizielle Anrede • Einleitung mit Anliegen und ggf. Schreibanlass • Hauptteil mit Absätzen • Schluss, Grußformel, Unterschrift mit vollem Namen Papierform: • Adresse oben links • Adressat links • Datum rechts elektronische Form: • Mailadresse • Signatur	• ggf. Betreffzeile • Anrede (*Sir or Madam,*) • direkte Bezugnahme auf Artikel, • ggf. Angabe des Autors, eigene Positionierung • Hauptteil (Absätze gemäß den betrachteten Aspekten) • Schluss (finales Statement, Appell, Positionierung, …) • keine Grußformel • Name/ Pseudonym, Stadt
stilistische Aspekte	Leserorientierung: • gemäß Rollen-/ Adressatenvorgabe (persönlich, ggf. emotional) Schreibhandlung(en): • gemäß Aufgabenstellung	Leserorientierung: • gemäß Rollen-/ Adressatenvorgabe (sachlich, formell) • Berücksichtigung von Höflichkeitskonventionen Schreibhandlung(en): • gemäß Aufgabenstellung	Leserorientierung: • Interesse weckend, überzeugend • Berücksichtigung von Höflichkeitskonventionen Schreibhandlung(en): • Argumentieren • ggf. Überzeugen/ Appellieren
verwandte Textprodukte		• *petition* • *letter of complaint*	• *comment*

Textprodukte	***article***	***blog entry***	***report***
Funktion Intention(en) Absicht	unabhängiger Text zu einem Thema als Teil einer Publikation • Informieren • Evaluieren • Unterhalten • Überzeugen • …	unabhängiger Text • Meinungen ausdrücken • Informieren • Erlebnisse/ Erfahrungen mitteilen • Überzeugen • Aufklären • … Antwort auf vorherigen Eintrag • Reagieren • Kommentieren • …	• Sachverhalte darstellen • Ereignisse darstellen • Projekte darstellen • …
Adressat	• Leserschaft einer bestimmten Zeitschrift, einer Zeitung, eines Buchs oder einer Webseite	• Leserschaft bestimmter Webseite/ bestimmten Blogs • ggf. persönlich	• bestimmte Person/ Personengruppe (Entscheidungsträger/in)
strukturelle/ inhaltliche Aspekte	• Titel (eingängig, ggf. plakativ) Einleitung/ *lead:* • Leseanreiz, Aufmerksamkeit erregend • Basisinformation/en Hauptteil: • relevante Aspekte/ Ideen • passende Beispiele • neuer Absatz für jeden Hauptpunkt (*topic sentences*) • ggf. Fakten, Zitate, … Schluss: • Zusammenfassung/ Ausblick/ Appell/ …	je nach Art und Qualität der Webseite • Benutzername • Datum/ (Uhrzeit) • Absätze/ Untertitel • ggf. interaktive Elemente/ Links/ Aufruf/ Einladung zu Leserkommentaren • ggf. Gruß am Ende (z.B. *travel blog*) Spektrum: • alle Lebensbereiche (z.B. Lifestyle, Kultur, Politik, Sport, Mode, …)	• Empfänger (je nach Leserschaft) • Autor • Titel/ Thema/ Betreff • Datum • Einleitungssatz mit zentralen Informationen • Absätze • ggf. Zwischenüberschriften • Schlussteil (Zusammenfassung, Schlussfolgerung, Ausblick, …)
stilistische Aspekte	Leserorientierung: • Interesse weckend • ansprechend • unterhaltsam • ggf. überzeugend Schreibhandlung(en): • gemäß Aufgabenstellung	Leserorientierung: • Interesse weckend • ansprechend • unterhaltsam • ggf. überzeugend Schreibhandlung(en): • gemäß Aufgabenstellung	Leserorientierung: • sachlich • präzise • formell Schreibhandlung(en): • Informieren • ggf. Argumentieren
verwandte Textprodukte	• *opinion piece* • *editorial* • *comment*		

Zentralabitur-Kommission Englisch
Mögliche Textprodukte Zentralabitur Englisch ab Abitur 2017

SH Schleswig-Holstein
Ministerium für Bildung
Wissenschaft und Kultu

Textprodukte	*review*	*text for a brochure*	*continuation of a fictional text*
Funktion Intention(en) Absicht	• Bewerten/ Beurteilen eines Romans/ Films/ Konzerts/ Produkts hinsichtlich seiner Eignung für einen Anlass/ eine Person/ Personengruppe • Informieren • Beschreiben • Evaluieren • Empfehlen • …	Öffentlichkeitsarbeit/ Vermarktung: • Informieren • Werben • Aufklären • Einladen zu Handlungen	• Unterhalten • Verarbeiten/ Bewältigen von Erlebtem • Bewegen • Provozieren • Auseinandersetzen mit Gesellschaft/ Politik/ Zeitgeschehen/ Erfahrungen • Problematisieren • Sensibilisieren • …
Adressat	• interessierte Leserschaft/ Hörerschaft (je nach Medium)	• anonyme, heterogene Leserschaft oder definierte Zielgruppe	• anonyme, heterogene Leserschaft
strukturelle/ inhaltliche Aspekte	• Titel Einleitung: • Vorstellen des zu bewertenden Produkts/ der Veranstaltung • Interesse weckend Hauptteil: • Absätze gemäß betrachteten Kategorien • Fachwissen • Vergleiche • Einbau in Zusammenhänge • ggf. intertextuelle Bezüge • Darstellung lebhaft • Referenzdaten zum Produkt Schluss: • Gesamteindruck, Bewertung, Empfehlung	• plakativer Titel • erkennbare Absätze • Überschriften/ Untertitel • ggf. Nummerierungen • ggf. Schlagwörter	• Erzählanlass (Konflikt) • Orientierung • Komplikation • Auflösung • ggf. Schluss/ Moral Aufgreifen genrespezifischer Strategien, z.B. Berücksichtigen von: • Weiterentwicklung der Figuren • Plot • Rahmenhandlung/en • Vor-/ Rückblenden • Setting • Regieanweisungen • Erzählperspektive • Erzählzeit • …
stilistische Aspekte	Leserorientierung: • Interesse weckend • ansprechend • überzeugend Schreibhandlung(en): • Argumentieren • Beschreiben	Leserorientierung und -lenkung: • Interesse weckend • ansprechend • überzeugend Schreibhandlung(en): • hauptsächlich Informieren oder • Überzeugen/ Appellieren	Schreibhandlung(en): • in Anlehnung an die Textvorlage • stimmig
verwandte Textprodukte		• *leaflet* • *advertisement*	

	scripts		
Textprodukte	*script for a speech*	*script for an introductory statement*	*script for a podcast*
Funktion Intention(en) Absicht	• Informieren/ Aufklären • Ehren/ Anerkennen/ Danken • Provozieren/ Problematisieren • Überzeugen • Motivieren: Werben/ Einladen • Unterhalten • …	• Informieren • Berichten • Überblick geben • Hinführen • Problematisieren • Position(en) vorstellen • …	• Informieren • Aufklären • Sensibilisieren • Problematisieren • Unterhalten • …
Adressat	• Zuhörerschaft/ Publikum • gemäß Aufgabenstellung	• anonymes, heterogenes Publikum oder definierte Zielgruppe	• interessierte, heterogene Hörerschaft (ggf. gemäß Sender, Programm)
strukturelle/ inhaltliche Aspekte	• Begrüßung/ Anrede • ggf. Vorstellung des Redners • ggf. Ausblick auf Inhalte • Situationsbezug/ Redeanlass • direkte Ansprache • ggf. Einbindung von Zitaten • Abschluss/ Fazit gemäß Intention	• präzise Strukturierung • Begrüßung/ Anrede • ggf. Vorstellung eigener Person und anderer Teilnehmer • Vorstellung des Themas • Situationsbezug • Ausblick auf Inhalte • ggf. Fakten/ Anekdoten/ Beispiele • Ausblick • ggf. Überleitung zum Hauptteil	Beginn: • ggf. Anmoderation • ggf. Originalton (O-Ton) Hauptteil: • Präsentation wichtigster Fakten • Bezug zu/ Verweis auf Expertenmeinungen/ Statistiken • ggf. Augenzeugen/ O-Töne Schluss: • Abmoderation
stilistische Aspekte	Zielgruppenorientierung: • gemäß Rollen-/ Adressatenvorgabe • persönlich • ggf. emotional Schreibhandlung(en): • gemäß Aufgabenstellung • Berücksichtigung von Höflichkeitskonventionen	Zielgruppenorientierung: • Interesse weckend / ansprechend • motivierend • überzeugend Schreibhandlung(en): • Informieren • Argumentieren • Überzeugen	Hörerorientierung und -lenkung: • Interesse weckend / ansprechend • informierend • unterhaltend Schreibhandlung(en): • Beschreiben • Argumentieren • Informieren
verwandte Textprodukte		• *script for an initial statement*	• *script for a TV documentary* • *script for a radio report*

Hinweise zur Erstellung und Korrektur von Oberstufenklausuren – Kompetenz Schreiben

Die nachstehenden Hinweise (Stand: 26.08.2024) des MBWFK dienen der Vorbereitung der Oberstufenschülerinnen und -schüler auf die Anforderungen im schriftlichen Abitur in der **Kompetenz Schreiben** sowie als Grundlage für fachschaftsinterne Vereinbarungen zur Gestaltung von Klassenarbeiten in der Sekundarstufe II. Sie basieren auf den Fachanforderungen Englisch sowie den Prüfungsregelungen „Schreiben" für das Abitur im Kern- und Profilfach Englisch.

Textvorlage und Hilfsmittel	
Die Textvorlage ist nicht aus dem Unterricht bekannt und entstammt keiner leicht zugänglichen Quelle.	
Es handelt sich um einen Originaltext. Übersetzungen oder didaktisierte Texte gelten nicht als Originaltexte.	
Die Textvorlage ist eindeutig den Kategorien literarisch / nicht-literarisch zuzuordnen. Die Textsorte geht entweder aus der *introductory note* hervor oder wird auf dem Aufgabenblatt ausgewiesen.	
Eine nicht-literarische Textvorlage ist authentisch und für die Aufgabenstellung von angemessener Aktualität.	
Die Textvorlage hat sowohl inhaltlich als auch sprachlich ein angemessenes Oberstufenniveau und entspricht im Verlauf der Sekundarstufe II zunehmend den Anforderungen des Abiturs. Die Angemessenheit der Textvorlage ergibt sich aus dem Zusammenspiel mit dem Aufgabenapparat und dem Erwartungshorizont.	
Die Textlänge orientiert sich – unter angemessener Berücksichtigung der jeweiligen Bearbeitungszeit bei der Klausur – an den Vorgaben in den Abiturprüfungsregelungen zur Kompetenz Schreiben (Textlänge: 700-1000 Wörter, Bearbeitungszeit: 210 Min.). Dies könnte für eine vierstündige Klausur z.B. 700-1000 Wörter bedeuten, für eine dreistündige Klausur z.B. 650-800 Wörter, für eine zweistündige Klausur z.B. 550-700 Wörter. Bei sprachlich stark verdichteten Texten (z.B. Lyrik) kann die Wortzahl unterschritten werden.	
Die Textvorlage wird ggf. durch eine *introductory note* zugänglich gemacht, deren Wortzahl zur Gesamtwortzahl hinzugerechnet wird.	
Kürzungen sind mit […] markiert. Mit Kürzungen wird zurückhaltend verfahren, damit längere zusammenhängende und unveränderte Passagen vorliegen und der Charakter des Textes nicht verfälscht wird.	
Notwendige Annotationen sind als Fußnoten ergänzt. Es werden nur Begriffe/ Strukturen erläutert, die mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Wörterbücher nicht oder nur schwer erschlossen werden können. Die Erläuterungen in den Fußnoten werden nicht zur Gesamtwortzahl hinzugerechnet.	
Die Textvorlage ist gut lesbar, die Zeilen sind im Fünfschritt-Intervall nummeriert, wobei Titel, Untertitel und *introductory note* bei der Nummerierung nicht berücksichtigt werden.	
Die Textvorlage enthält Angaben zu den jeweils erlaubten Hilfsmitteln (ein- und/oder zweisprachiges Wörterbuch, ggf. in elektronischer Form) und zur Bearbeitungszeit (im Vorabitur ggf. inkl. Lese- und Auswahlzeit).	
Aufgaben	
Jede Klausur enthält i.d.R. drei Teilaufgaben. Bei einer Bearbeitungszeit von 90 Min. können Wege der Reduzierung gefunden werden, wenn sichergestellt ist, dass im Verlauf jeden Schuljahres alle Vorgaben Berücksichtigung finden. Möglich ist beispielsweise, dass in einer Klausur nur AFB I und II, in einer anderen nur AFB II und III geprüft werden. In diesem Fall ist zu beachten, dass AFB I grundsätzlich gedanklich dennoch bewältigt werden muss, um anschließend AFB II und III angemessen bearbeiten zu können.	
Die Teilaufgaben sind inhaltlich prozentual gewichtet (Summe 100%) und die inhaltliche Gewichtung auf dem Aufgabenblatt ausgewiesen. Jede Teilaufgabe ist mit mindestens 15% zu gewichten.	
In jedem Aufgabenvorschlag werden i.d.R. alle drei Anforderungsbereiche abgedeckt, wobei der Schwerpunkt im Anforderungsbereich II liegt, der damit auch die höchste prozentuale Gewichtung erhält.	
Die Aufgaben sind angemessen (Oberstufenniveau, Bezug Semesterthema/ Themenbereich, Notenspektrum).	
Eine thematische Einheit der Aufgabenstellung ist hergestellt.	
Es gibt eine analytisch-interpretatorische Aufgabenstellung mit funktionaler Ausrichtung.	
Es gibt eine produktiv-gestaltende Aufgabenstellung, die ein authentisches Schreibprodukt verlangt. Der Arbeitsauftrag zur Erstellung des Schreibprodukts ist inhaltlich an die Textvorlage angelehnt und/ oder weist eine (alters)angemessene Rolle, Situation, Schreibabsicht aus. Zusätzlich kann eine Aufgabenstellung mit dem Ziel einer linearen Erörterung (*comment on*) oder dialektischen Erörterung (*discuss*) zur Wahl gestellt werden.	
Die Aufgabenstellungen sind an die Textvorlage angelehnt bzw. gehen aus ihr hervor. Dabei ist die für die Bewältigung der Aufgabenstellung relevante Textgrundlage qualitativ und quantitativ ausreichend ergiebig.	
Wird das Fortführen der Textvorlage verlangt, so bereitet die analytisch-interpretatorische Aufgabe darauf vor.	
Es werden ausschließlich genuin schriftliche Textproduktionen eingefordert (z.B. keine Dialoge).	
Es werden ausschließlich für die Oberstufe vorgesehene Operatoren (vgl. Fachanforderungen und Prüfungsregelungen für das Abitur) sachgerecht verwendet. Werden zwei Operatoren pro Teilaufgabe verwendet, entstammen diese demselben Anforderungsbereich und ergänzen einander (z.B. *Analyse* and *explain*…).	

Hinweise zur Erstellung und Korrektur von Oberstufenklausuren – Kompetenz Schreiben

Um die Eigenständigkeit der Klausurleistung nicht zu beeinträchtigen, gibt es keine quantitative Einschränkung (z.B. *Analyse four examples …, Write 100 words*) und zu stark lenkende und kleinschrittige Formulierungen.	
Eine Teilaufgabe erfordert das funktionale Einbringen von Hintergrundwissen zum behandelten Thema (AFB II und/ oder III). Die Anforderung ist für die Lerngruppe kenntlich gemacht (z.B. *Use your background knowledge*.).	
Die Teilaufgaben verleiten nicht zu einer inhaltlichen Dopplung bei der Bearbeitung (Trennschärfe).	
Die Aufgaben sind für eine kulturell und sozial heterogene Lerngruppe geeignet (keine Tabuthemen).	
Inhaltliche Erwartungen	
Die inhaltlichen Erwartungen müssen für die Lerngruppe transparent gemacht werden.	
Sinnvoll ist die Erstellung eines Erwartungshorizonts mit stichpunktartig aufgelisteten inhaltlichen Einzelaspekten, auf die bei der Korrektur in den Randbemerkungen schlagwortartig verwiesen wird. Die Angaben in den Erwartungshorizonten lassen bei AFB II und III Raum für individuelle sachgerechte Schülerleistungen. Dies kann durch Ergänzung einer abschließenden Zeile mit „…“ signalisiert werden.	
Korrektur und Randbemerkungen (siehe empfohlene Korrekturzeichen)	
Randbemerkungen in roter Farbe auf eigener Seite mit klarer Trennung in die drei vorgegebenen Spalten	
1. Spalte „Sprachrichtigkeit“	
Vollständigkeit und Korrektheit der Fehlerkennzeichnungen unter Verwendung deutscher Korrekturzeichen	
zusätzlich Verbesserungen als Lernhilfe (z.B. *Gr went*; im Abitur feststellender Charakter ohne Verbesserungen)	
passende eindeutige Markierung der Fehlerstelle (keine Bemerkungen im Schülertext)	
2. Spalte „Ausdrucksvermögen“	
angemessene Anzahl an Randbemerkungen zu Stärken und Schwächen unter Verwendung deutscher Korrekturzeichen mit klarer Einordnung als Stärke oder Schwäche (z.B. Sb+/ Sb-)	
durchgehende Spezifizierung der ermittelten Stärken und Schwächen durch an Kriterien orientierten Aussagen (z.B. Sb+ komplex; Sb- einfach), durchgehender Verzicht auf allgemeine, nicht näher spezifizierte Wertungen („gut“, „schön“ usw.)	
Bezugnahme auf Bewertungsbogen „Schreiben“ (sprachliche Leistung)	
Nachvollziehbarkeit der Note auf dem Bewertungsbogen auf Basis der positiven bzw. negativen Randbemerkungen; Passung von positiven bzw. negativen Randbemerkungen und Note auf dem Bewertungsbogen	
3. Spalte „Inhalt“	
angemessene Anzahl inhaltlicher Randbemerkungen (insb. bei Korrektur ohne beigelegten Erwartungshorizont)	
an Kriterien orientierte Aussagen mit eindeutigem Hinweis der Einordnung als Stärke oder Schwäche sowie durchgehende Spezifizierung durch aussagekräftige Schlagworte (z.B. I+ Ausbeute; I- Arbeitslosigkeit fehlt / undifferenziert dargestellt); durchgehender Verzicht auf allgemeine, nicht näher spezifizierte Wertungen („gut“, „schön“ usw.)	
Passung von positiven bzw. negativen Randbemerkungen und Note auf dem Bewertungsbogen	
Ermittlung der Teilnote für die sprachliche Leistung anhand des Bewertungsbogens „Schreiben“ (sprachliche Leistung)	
Verwendung des Bewertungsbogens Schreiben (sprachliche Leistung)	
Kreuz in jeder Zeile auf dem Bewertungsbogen	
stichwortartige Erläuterung der bedeutungstragenden Gründe der Bewertung im Gutachtenfeld	
Eintrag von Notenbereich als Wort (z.B. „befriedigend“) sowie Punktwert als Ziffer mit führender Null (z.B. 08 P.)	
Passung der Note zu den gesetzten Kreuzen und Erläuterungen im Gutachtenfeld	
Unterschrift mit Dienstbezeichnung und Datum	
Ermittlung der Teilnote für die inhaltlichen Leistung (möglichst auf Grundlage eines Erwartungshorizonts)	
Benotung der inhaltlichen Leistung für jede Teilaufgabe (Angabe von Notenbereich und Punktwert)	
Berechnung der Teilnote gemäß der angegebenen Aufgabengewichtung (Prozentzahlen)	
Feststellung der Gesamtnote	
Berücksichtigung der vorgegebenen Gewichtung von Inhalt (40%) und Sprache (60%)	

Maren John und Christine Schramm

Hinweise zur Erstellung und Korrektur von Oberstufenklausuren – Kompetenzen Hörverstehen + Schreiben

Die nachstehenden Hinweise (Stand: 26.08.2024) des MBWFK dienen der Vorbereitung der Oberstufenschülerinnen und -schüler auf die Überprüfung der **Kompetenz Hörverstehen** in der Sekundarstufe II sowie als Grundlage für fachschaftsinterne Vereinbarungen zur Gestaltung von Klassenarbeiten in der Sekundarstufe II. Sie basieren auf den Fachanforderungen Englisch sowie den Prüfungsregelungen „Schreiben“ für das Abitur im Kern- und Profilfach Englisch.

Aufgabenteil Hörverstehen – Audiodatei	
Die Audiodatei besteht aus zwei bis drei authentischen Audiotexten von angemessener Aktualität.	
Die Audiotexte sind nicht aus dem Unterricht bekannt und entstammen keiner leicht zugänglichen Quelle.	
Die Audiotexte sind auf Englisch. Das Sprechtempo entspricht dem von Sprecherinnen und Sprechern auf muttersprachlichem Niveau.	
Die Audiotexte haben sowohl inhaltlich als auch sprachlich ein angemessenes Oberstufenniveau und entsprechen im Verlauf der Sekundarstufe II zunehmend den Anforderungen des Abiturs (vgl. Fachanforderungen).	
Die Länge der Audiotexte orientiert sich an den Vorgaben der Fachanforderungen zur Kompetenz Hörverstehen im Abitur. Der einzelne Audiotext umfasst i.d.R. nicht mehr als jeweils 5 Minuten, die Gesamtdauer der Audiotexte beträgt max. 10 Minuten.	
Die Audiotexte können sich thematisch voneinander und auch vom Aufgabenteil Schreiben unterscheiden.	
Aufgabenteil Hörverstehen – Aufgabenapparat und Aufgabenvorlage	
Der Aufgabenapparat zu den Audiotexten enthält mind. zwei Teilaufgaben, die mind. zwei unterschiedliche Aufgabenformate abdecken: geschlossene Aufgabenformate (*matching, multiple choice*) und/oder halboffene Aufgabenformate (*short answers, gap filling, sentence completion, table completion, note taking*).	
Der Aufgabenapparat zu den Audiotexten enthält mind. zwei Teilaufgaben, die im Idealfall auf unterschiedliche Hörstile/Hörintentionen abzielen: globales, selektives, detailliertes Hören (AFB I), inferierendes Hören (AFB II).	
Es werden Operatoren für das Hörverstehen sachgerecht verwendet (vgl. Anhang 1).	
Der Aufgabenapparat zu den Audiotexten ist vom Umfang so, dass die Prüflinge insgesamt ca. 25 Punkte (Bewertungseinheiten/ BE) erreichen können, damit Trennschärfe bei der Schülerleistung entsteht.	
Die einzelnen Teilaufgaben sind ggf. kurz situativ eingebettet.	
Die Aufgabenvorlage ist übersichtlich gestaltet und lässt den Prüflingen gemäß Aufgabenformat ausreichend Platz für deren Bearbeitung.	
Die Aufgabenvorlage enthält Angaben zu den jeweils erlaubten Hilfsmitteln (ein- und/oder zweisprachiges Wörterbuch, ggf. in elektronischer Form) und zur Gesamt-Bearbeitungszeit (max. 30 Minuten).	
Die Aufgabenvorlage enthält für jede Teilaufgabe Angaben, wie oft der Audiotext gehört wird, wie lang die Einlesezeit ist, wie viele Punkte (Bewertungseinheiten/ BE) erreicht werden können und wie viel Prozent der Aufgabenteil Hörverstehen im Vergleich zum Aufgabenteil Schreiben zählt.	
Die Aufgabenvorlage enthält ggf. die IQB-Umrechnungstabelle von BE in Notenpunkte (siehe Anlage 2).	
Aufgabenteil Hörverstehen – Durchführung	
Die Bearbeitungszeit für die Kompetenz Hörverstehen umfasst max. 30 Minuten und beginnt mit dem ersten Hören. Die verbleibende Klausurzeit (z.B. 60 Minuten bei einer zweistündigen Klausur) wird für die Kompetenz Schreiben genutzt.	
Vor dem ersten Abspielen jedes Audiotextes wird den Prüflingen bekanntgegeben (im Idealfall auf der Tonspur), wie oft sie den Audiotext hören (zwei- oder dreimal) und wie lang ihre Einlesezeit für diese Aufgabe ist (je nach Aufgabe i.d.R. 30 Sek bis 1:30 Min). Zusätzlich sind diese Informationen auf der Aufgabenvorlage angegeben.	
Während der Einlesezeit dürfen die Prüflinge die zugelassenen Hilfsmittel (ein- und/oder zweisprachiges Wörterbuch, ggf. in elektronischer Form) verwenden. Während des Hörens ist dies nicht gestattet.	
Jeder Audiotext wird im Ganzen abgespielt. Zwischen dem Abspielen sind 60 Sekunden Pause. Nach dem letzten Hören des letzten Audiotextes haben die Prüflinge erneut 60 Sekunden Zeit, bevor sie ihre Aufgabenvorlagen zur Kompetenz Hörverstehen abgeben.	

Aufgabenteil Schreiben – Aufgabenapparat und Aufgabenvorlage	
Der Umfang des Aufgabenapparats beim Aufgabenteil Schreiben richtet sich nach der Klausurlänge und damit der nach dem Aufgabenteil Hörverstehen noch zur Verfügung stehenden Zeit. Die folgenden Hinweise beziehen sich auf eine zweistündige Klausur, bei der für den Aufgabenteil „Schreiben" nur noch 60 Minuten zur Verfügung stehen, sodass von der Vorlage eines umfangreicheren Fließtextes abzusehen ist.	
Bei der Wahl des Aufgabenapparats ist darauf zu achten, dass mit der Kompetenz Schreiben AFB II und AFB III oder auch nur AFB III abzudecken ist, da der Aufgabenteil Hörverstehen AFB I und ggf. AFB II adressiert.	
Die für die Kompetenz Schreiben noch zur Verfügung stehenden 60 Minuten können z.B. genutzt werden für: ▪ eine lineare Erörterung (*comment on,* AFB III) ▪ eine dialektische Erörterung (*discuss*, AFB III) ▪ die Interpretation eines Cartoons (AFB I-III)	
Thematisch passt der Aufgabenteil Schreiben nicht notwendigerweise zum Aufgabenteil Hörverstehen, orientiert sich dann aber an dem im vorausgehenden Unterricht behandelten Thema gemäß Fachanforderungen bzw. Prüfungsregelungen für das Abitur.	
Es werden ausschließlich für die Oberstufe vorgesehene Operatoren (vgl. Fachanforderungen und Prüfungsregelungen für das Abitur) sachgerecht verwendet.	
Um die Eigenständigkeit der Klausurleistung nicht zu beeinträchtigen, gibt es keine quantitative Einschränkung (z.B. *Write 100 words*) und zu stark lenkende und kleinschrittige Formulierungen.	
Die Aufgaben sind für eine kulturell und sozial heterogene Lerngruppe geeignet (keine Tabuthemen).	
Transparenz inhaltlicher Erwartungen	
Die inhaltlichen Erwartungen müssen für die Lerngruppe transparent gemacht werden.	
Beim **Aufgabenteil Hörverstehen** ist die Erstellung eines Erwartungshorizonts sinnvoll, sofern die Erwartungen nicht schon durch die Korrektur ersichtlich werden.	
Beim **Aufgabenteil Schreiben** ist die Erstellung eines Erwartungshorizonts mit stichpunktartig aufgelisteten inhaltlichen Einzelaspekten sinnvoll, auf die bei der Korrektur in den Randbemerkungen schlagwortartig verwiesen wird. Die Angaben in den Erwartungshorizonten lassen Raum für individuelle sachgerechte Schülerleistungen. Dies kann durch Ergänzung einer abschließenden Zeile mit drei Punkten („…") signalisiert werden.	
Korrektur und Randbemerkungen	
Beim **Aufgabenteil Hörverstehen** werden sowohl sprachliche als auch inhaltliche Fehler korrigiert und durch Randbemerkungen erläutert. Bei der späteren Bewertung bleiben sprachliche Fehler allerdings unberücksichtigt.	
Für Erläuterungen zum **Aufgabenteil Schreiben** siehe *„Hinweise zur Erstellung und Korrektur von Oberstufenklausuren – Kompetenz Schreiben"* (Fundstelle: https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/englisch.html)	
Bewertung	
Beim **Aufgabenteil Hörverstehen** ▪ wird nur die <u>inhaltliche</u> Erfüllung der Aufgabenstellung bewertet. ▪ werden die Leistungen anhand der IQB-Umrechnungstabelle von BE in Notenpunkte ermittelt bzw. es erfolgt eine Orientierung an dieser (siehe Anhang 2).	
Beim **Aufgabenteil Schreiben** ▪ wird die Teilnote für die sprachliche Leistung anhand des Bewertungsbogens „Schreiben (sprachliche Leistung)" ermittelt. ▪ erfolgt die Ermittlung der Gesamtnote unter Berücksichtigung der vorgegebenen Gewichtung von Inhalt (40%) und Sprache (60%) <u>mit</u> Ausweisung der Teilnoten.	
Feststellung der Gesamtnote	
Die prozentuale Gewichtung der beiden Aufgabenteile muss für die Lerngruppe transparent gemacht werden. Hierbei ist die Vorgabe zu berücksichtigen, dass der Schwerpunkt bei der **Kompetenz Schreiben** liegt.	
Die Ermittlung der Gesamtnote erfolgt unter Berücksichtigung der angegebenen Gewichtung von z.B. **Hörverstehen** (30%) und **Schreiben** (70%) <u>mit</u> Ausweisung der Teilnoten.	

Maren John und Christine Schramm

Anhang 2: IQB-Operatoren – Kompetenz Hörverstehen

Operator	Illustrierende Aufgabenbeispiele
answer	*While listening, answer the questions. You need not write complete sentences. Unless otherwise specified, name one aspect.*
complete, fill in	*Complete the sentences below. You need not write complete sentences.*
	While listening, fill in the missing information. You need not write complete sentences.
match	*While listening, match what each person says (1-5) with the headings (A-G). Choose the heading that best summarizes what each person says. For each speaker, there is only one correct answer. There are two more headings than you need."*
name	*Why do some fish generate an electric field? Name two aspects.*
tick	*While listening, tick (✓) the correct answer (a, b, or c). There is only one correct answer.*

Anhang 2: IQB-Bewertungsschlüssel für Aufgaben zum Kompetenzbereich Hörverstehen

Die von den Prüflingen insgesamt erreichten Bewertungseinheiten (BE) werden gemäß folgender Tabelle in Notenpunkte umgesetzt:

Notenpunkte	mindestens zu erreichender Anteil an den insgesamt zu erreichenden Bewertungseinheiten	Anzahl der mindestens zu erreichenden Bewertungseinheiten
15	95 %	24
14	90 %	23
13	85 %	22
12	80 %	20
11	75 %	19
10	70 %	18
9	65 %	17
8	60 %	15
7	55 %	14
6	50 %	13
5	45 %	12
4	40 %	10
3	33%	9
2	27%	7
1	20 %	5
0	0 %	0

MBWFK
Schleswig-Holstein

Schriftliche Abiturprüfung
2023

Kernfach Englisch

Thema: African Americans: Free at last? Equal at last?

Daniel Hunter, "Don't Believe the Lie that Voting is All You Can Do"

www.nytimes.com/2020/08/04/opinion/voting-2020-election-blm-movement.html

text type: newspaper article

Assignments	
1. Outline what the author says about the general characteristics of social movements and their effectiveness.	20 %
2. Analyse how the author's opinion on social movements is conveyed, referring to the article and the function of the photo published with it.	40 %
3. Choose **one** of the following tasks: 3.1 Using the article as a starting point, assess to what extent young people can contribute to social change. Include your background knowledge. 3.2 "*In Australia, and some other countries, there's mandatory voting. It would be transformative if everybody voted.*" (former US President Barack Obama in 2015) You are taking part in a session of the European Youth Parliament, an organization that encourages young people to express their ideas on pressing issues. Write the script for a speech, commenting on the idea of mandatory voting.	40 %

Hilfsmittel: ein- und zweisprachiges Wörterbuch, ggf. in elektronischer Form

Bearbeitungszeit (inkl. Lese- und Auswahlzeit): 255 Minuten

"Don't Believe the Lie that Voting is All You Can Do"

Stop minimizing the work of movements

by Daniel Hunter

Part of the crowd at the historic 1963 March on Washington. [...] (Leonard Freed/ Magnum Photos)

The Black Lives Matter movement has had significant wins in recent months. Municipalities have removed statues of racists, corporations have changed branding that reinforced racial stereotypes, schools have cut ties with police forces and cities have reduced police funding.

But too often, politicians, celebrities and community leaders who applaud the protesters for these victories are quick to follow up by asserting, like Mayor Keisha Lance Bottoms of Atlanta, that voting "would be the most effective response, the deepest payback" for George Floyd's death — or that there is "no greater form of protest" than voting, as Lisa Deeley, chair of the Philadelphia City Commissioners, put it.

I've led movements for most of my adult life and have heard similar misguided refrains far too many times. The truth is voting is an honorable act that many movements use as a tactic. But the popular message that it's the only *real* source of power misleads the public about how social change happens and stifles the energy required to bring about the change we need.

Instead of suggesting that participation in movements is inferior to voting, people with influence should educate themselves and the public about the often hidden role of social movements in achieving change in this country.

Movements led to the abolition of slavery, brought Jim Crow to its knees and won child labor laws, the minimum wage, the Clean Water Act and more. African Americans and women wouldn't even have the right to vote if it weren't for people taking action.

Those victories weren't just the results of elections. They came from the work of activists to change social conditions. Where voting changes the players on the battlefield, social movements alter the very terrain on which the battle is being fought.

"Movement work is the thing that enables any of the legal and policy change to be successful," Chase Strangio, a lawyer who won the recent Supreme Court ruling protecting L.G.B.T. rights[1], explained in an interview with GQ[2]. He noted that Justice Neil Gorsuch, who wrote the majority opinion, had initially worried that protecting transgender people might result in social upheaval. But less than a year later, his mind had been changed.

"On some level, I have to believe that in eight months, he learned something from watching what was going on in the world," he said. "And that is a testament not to our briefs and not to the legal movement, but to the organizing movement."

A common misconception about movements — like the mythic story that Rosa Parks' refusal to move to the back of the bus spontaneously sparked the Civil Rights Movement — is that they "just happen."

Yes, George Floyd's brutal murder, a flagrantly racist president[3] and the pent-up emotions of a pandemic motivated people to take to the streets to demand racial justice. But social movements never emerge just because conditions are bad.

Bill Moyer, a movement strategist, wrote about this dynamic in his "Movement Action Plan." He noted that the partial meltdown of the Three Mile Island nuclear power plant in 1979 became a rallying point for people concerned about the dangers of nuclear power. Yet Michigan's Enrico Fermi plant had been closer to a full meltdown in 1966 and didn't lead to soul-searching or a social crisis. The difference was that in the intervening years, organizers had worked to seed local groups, build national networks, hone responses to the pronuclear lobby and develop alternative policy platforms.

The current movement has done all those things, spurred largely by the 2014 protests in Ferguson, Mo., over the killing of Michael Brown. It grew into a network of dozens of local Black Lives Matter chapters across the United States and Canada. Groups like Black Youth Project 100 and Movement for Black Lives built comprehensive policy platforms,

[1] L.G.B.T. rights – rights affecting lesbian, gay, bisexual and transgender people
[2] GQ – (abbr.) *Gentlemen's Quarterly*, US magazine focusing on men's fashion and style
[3] flagrantly racist president – reference to Donald Trump, US president at the time of publication

leading to radical, ground-shaking demands like "defund the police." As Jessica Byrd, a leader in Movement for Black Lives, said in a recent interview with Time[4], "Movement made this moment different."

If one isn't aware of this work, it's easy to assume that after this phase of street protests ends, the movement will be gone and it will be time to turn to the "real" work of voting to fulfill our civic duty.

But people who understand movements know that voting is not the end — it's one part of the process. Movements amplify complex questions that otherwise get simplified to sound bites in elections. Questions like: Does society really need armed police answering mental health crises? Can the police be reformed while still armed with military-grade weapons? What are practical alternatives to police systems? By changing people's views, movements apply pressure to decision makers.

Contrary to popular belief, movements shouldn't be measured by whether the preferred candidates get into office, nor are they undermined by short-term failures to cobble together national legislation.

A better yardstick for a movement is the public's perception of the problem, a growing certainty that current policies don't work — and ultimately people's commitment to embracing alternatives.

After all, the 1960s student sit-ins against segregation did not immediately result in legislative wins. Even after the peak event of the March on Washington, it took another year for the 1964 Civil Rights Act to become law.

It's tempting to think that reform will rain down if we elect the right leaders. Yet most of us know through experience that voting is no magic bullet. Regardless of who wins the election in November[5], anyone seeking justice knows there's an enormous amount of work ahead of us. Movements provide an avenue to do that work.

So yes, I'll vote — and help turn out the vote. But I'll never believe the lie that that's the best or only thing I can do to change this country.

www.nytimes.com/2020/08/04/opinion/voting-2020-election-blm-movement.html;
980 words

[4] *Time* – US quality news magazine and website
[5] the election in November – reference to the 2020 US presidential election

"Don't Believe the Lie that Voting is All You Can Do"

by Daniel Hunter

Erwartete Schülerleistungen und Bewertungskriterien

Hinweis
Im Erwartungshorizont zur zweiten und dritten Aufgabe nicht aufgeführte, aber auf die Aufgabenstellung bezogene und sachgerechte Ausführungen der Prüflinge werden bei der Bewertung positiv berücksichtigt.

Bewertungskriterien
Die Teilnote für die sprachliche Leistung wird gemäß Bewertungsbogen *Schreiben* (sprachliche Leistung) Abitur 2023 ermittelt.
Die Teilnote für die inhaltliche Leistung wird auf der Grundlage der im Erwartungshorizont beschriebenen Anforderungen unter Berücksichtigung der angegebenen Aufgabengewichtung (Prozentzahlen) ermittelt.
Sprachliche und inhaltliche Leistungen werden im Verhältnis 60:40 gewichtet.
Eine ungenügende sprachliche oder inhaltliche Leistung schließt eine Gesamtnote von mehr als drei Punkten aus.

Arbeitsauftrag 1	
Outline what the author says about the general characteristics of social movements and their effectiveness.	
Anforderungsbereich(e)	AFB I/II
Gewichtung	20 %

Gute Leistung	
Textverständnis	überwiegend souverän
Informations-auswahl	fast vollständig und passend hinsichtlich der im Text genannten Aspekte
Darstellung	komprimiert und weitgehend eigenständig
	schlüssig und nachvollziehbar
	weitgehend frei von Wertungen, Interpretationen, Redundanzen
Aufbau/ Struktur	klar und logisch
Ausreichende Leistung	
Textverständnis	noch erkennbar gemäß Schwerpunktsetzung
Informations-auswahl	stellenweise lückenhaft wiedergegeben hinsichtlich der im Text genannten Aspekte
Darstellung	teilweise komprimiert und noch eigenständig
	noch schlüssig und nachvollziehbar
	teilweise mit Wertungen, Interpretationen und Redundanzen
Aufbau/ Struktur	noch klar und logisch

Inhaltliche Aspekte	
general characteristics of social movements	
well-structured and organized form of mass protest	
grassroots movements developing from local level to national networks	
raising manifold, pressing questions and awareness of the need for change	
aimed at putting pressure on policy makers, authorities and companies to evoke change	
continuous work independent from elections	
change does not become visible immediately	
effectiveness of social movements	
change society's views and commitment	
passing and implementation of new policies and laws	
long-lasting impact on people's everyday life	

Arbeitsauftrag 2	
Analyse how the author's opinion on social movements is conveyed, referring to the article and the function of the photo published with it.	
Anforderungsbereich(e)	AFB II
Gewichtung	40 %

Gute Leistung	
Inhaltliche Ausrichtung	gelungene Analyse der sprachlichen Mittel zur Darstellung
	passend hinsichtlich identifizierter Mittel und ihrer Wirkung
Aufbau/ Struktur	insgesamt schlüssig und stringent, weitgehend logisch
Textbelege	meist treffend, in angemessenem Umfang
Darstellung	meist zutreffend in Bezug auf Intention und Wirkung eingesetzter Mittel
Deutung	meist differenziert
	Zusammenhänge weitgehend erfasst
Ausreichende Leistung	
Inhaltliche Ausrichtung	in Teilen gelungene Analyse der sprachlichen Mittel zur Darstellung
	stellenweise passend hinsichtlich identifizierter Mittel und ihrer Wirkung
Aufbau/ Struktur	in Teilen schlüssig, stringent und logisch
Textbelege	teilweise treffend, in noch hinreichendem Umfang
Darstellung	in Teilen überzeugend
Deutung	wenig differenziert
	Zusammenhänge teilweise erfasst

Mögliche Aspekte und mögliche Strukturierung	
social movements are undervalued in society and more effective than voting	
imperatives, negatively connoted words and direct address to trigger the readers' interest that there is more they can do than voting and to show that social movements are undervalued in society: "*Don't Believe the Lie That Voting is All You Can Do*" (title), "*Stop minimizing the work of movements*" (subtitle)	
specific mentioning of important social movements, activists and events to highlight the great impact of movements: e.g. "*Rosa Parks' refusal to move to the back of the bus*" (ll. 33-34), "*the 1960s student sit-ins*" (l. 68)	
use of a **photograph** of the key event of the Civil Rights Movement, the March on Washington in 1963, as an eye-catcher to show how social movements can mobilise masses and therefore bring about change	
use of the positively connoted compound 'significant wins' and enumeration of concrete and visible changes to prove the effectiveness of current movements: "*The Black Lives Matter movement has had significant wins in recent months.*	

Municipalities have removed statues of racists corporations […], schools have cut ties with police forces and cities have reduced police funding." (ll. 1-4)	
adverbs and quotations with superlatives to criticise the overevaluation of voting by influential people: "*too often, politicians, celebrities and community leaders […] are quick to follow up by asserting, like Mayor Keisha Lance Bottoms of Atlanta, that voting 'would be the most effective response, the deepest payback' for George Floyd's death – or that there is 'no greater form of protest' than voting, as Lisa Deeley […] put it.*" (ll. 5-9), "*far too many times*" (l. 11)	
first-person pronoun and emotive language to highlight his expertise and to express his opinion in a judgmental way: "*I've led movements for most of my adult life and have heard similar misguided refrains far too many times. The truth is voting is an honorable act that many movements use as a tactic. But the popular message that it's the only* real *source of power misleads the public*" (ll. 10-13)	
enumeration of specific historical achievements as well as use of conditional to prove the impact of social movements: "*Movements led to the abolition of slavery, brought Jim Crow to its knees and won child labor laws, the minimum wage, the Clean Water Act and more. African Americans and women wouldn't even have the right to vote if it weren't for people taking action.*" (ll. 18-20)	
war imagery to show that voting is part of the process of social change but not its fundamental cause: "*Those victories weren't just the results of elections. […] Where voting changes the players on the battlefield, social movements alter the very terrain on which the battle is being fought.*" (ll. 21-23)	
social movements are complex, do not end with voting and are measured by their ability to change public perception	
examples of protests to illustrate that social movements do not evolve from a single incident: "*A common misconception about movements – like the mythic story that Rosa Parks' refusal to move to the back of the bus spontaneously sparked the civil rights movement – is that they 'just happen.'*" (ll. 33-35); "*Yes, George Floyd's brutal murder […] motivated people to take to the streets […]. But social movements never emerge just because conditions are bad.*" (ll. 36-38)	
enumerations to characterise social movements as strategic and goal-directed accepting time-delayed achievements: "*in the intervening years, organizers had worked to seed local groups, build national networks, hone responses to the pronuclear lobby and develop alternative policy platforms.*" (ll. 43-45), "*It grew into a network of dozens of local Black Lives Matter chapters across the United States and Canada […] leading to radical, ground-shaking demands*" (ll. 47-50)	
use of questions as examples to show the complexity of the challenges social movements tackle: "*Does society really need armed police answering mental health crises? […] What are practical alternatives to police systems?*" (ll. 58-60)	
metaphor and imagery to show it needs more than voting to bring about change: "*It's tempting to think that reform will rain down if we elect the right leaders. Yet most of us know through experience that voting is no magic bullet.*" (ll. 71-72)	
…	

Arbeitsauftrag 3.1	
Using the article as a starting point, assess to what extent young people can contribute to social change. Include your background knowledge.	
Anforderungsbereich(e)	AFB II/III
Gewichtung	40 %

Gute Leistung	
Aufgaben-stellung	gelungen umgesetzt
	Aspekte gelungen verwendet
	Rollenübernahme und Adressatenbezug stimmig
	Situation adäquat berücksichtigt
	Hintergrundwissen treffend und in angemessenem Umfang eingebracht
Textprodukt	Konventionen einer Erörterung weitgehend gelungen umgesetzt
Darstellung/ Gestaltung	meist eigenständig, schlüssig und überzeugend
	Gestaltungsmittel adäquat verwendet
Ausreichende Leistung	
Aufgaben-stellung	in Teilen umgesetzt
	Aspekte noch stimmig verwendet
	Rollenübernahme und Adressatenbezug noch stimmig
	Situation noch adäquat berücksichtigt
	Hintergrundwissen treffend eingebracht, in noch angemessenem Umfang
Textprodukt	Konventionen einer Erörterung teilweise gelungen umgesetzt
Darstellung/ Gestaltung	stellenweise eigenständig und schlüssig
	Gestaltungsmittel zum Teil adäquat verwendet

Formale Kriterien des Textprodukts	
Rollenübernahme: keine, d.h. Schülerin bzw. Schüler selbst	
Adressat: Leserinnen oder Leser der Erörterung	
Funktion/ Intention(en)/ Absicht: persönliche Meinung ausdrücken, Überzeugen, Informieren, Erklären	
strukturelle/ inhaltliche Aspekte: Einleitung (Leseanreiz), Hauptteil mit Absätzen, Abwägen von Vor- und Nachteilen, eindeutige Positionierung, Schluss (Fazit/ Ausblick/ Appell)	
stilistische Aspekte/ Leserorientierung: überzeugend, Interesse weckend	
stilistische Aspekte /Schreibhandlungen: Problematisieren, Argumentieren, ggf. Appellieren	

Inhaltliche Aspekte je nach unterrichtlicher Schwerpunktsetzung	
reference to the article, e.g.	
effectiveness of social movements	
support for social movements	
impact depending on level of organisation, e.g.	
individual level: single youth, affecting one or more persons	
groups of youth at a local level: collaboration to achieve common goals affecting the community and/or the region	
groups of youth at a national or international level: working together to achieve institutionalized change	
impact depending on type of engagement, e.g.	
social engagement: volunteering, donation of money, fundraising	
political engagement: community-oriented or political	
artistic expression: visual arts, music, dance and literature	
research and development: finding innovative solutions to existing problems	
possibilities for young people to get involved, e.g.	
becoming an activist in a social movement or an NGO (e.g. Fridays for Future, PETA, Black Lives Matter, Amnesty International, #MeToo, Extinction Rebellion)	
raising awareness of pressing issues (e.g. climate change, LGBTQ+ rights, violation of human rights, animal rights, anti-war movement, gender pay gap)	
using their advantage as digital natives to express concern, to network, organize protests	
factors limiting young people's motivation to get involved, e.g.	
lack of rights: too young to vote or to hold office	
lack of resources: insufficient financial means, lack of access to decision makers, not enough time	
self-doubt: feeling they lack authority, recognition, experience, knowledge; feeling they cannot make a real impact or do not have an effective network	
public reaction: fear that their engagement will be exploited; worries about peers' and other people's negative reactions	
possible examples of youth activists and their impact, e.g.	
Greta Thunberg, Luisa-Marie Neubauer, Malala Yousafzai, Desmond Naples, Felix Finkbeiner, Amanda Gorman …	
…	

Arbeitsauftrag 3.2	
"In Australia, and some other countries, there's mandatory voting. It would be transformative if everybody voted." (former US President Barack Obama in 2015). You are taking part in a session of the European Youth Parliament, an organization that encourages young people to express their ideas on pressing issues. Write the script for a speech, commenting on the idea of mandatory voting.	
Anforderungsbereich(e)	AFB II/III
Gewichtung	40 %

Gute Leistung	
Aufgaben-stellung	gelungen umgesetzt
	Aspekte gelungen verwendet
	Rollenübernahme und Adressatenbezug stimmig
	Situation adäquat berücksichtigt
	Hintergrundwissen treffend und in angemessenem Umfang eingebracht
Textprodukt	Konventionen einer Rede weitgehend gelungen umgesetzt
Darstellung/ Gestaltung	meist eigenständig, schlüssig und überzeugend
	Gestaltungsmittel adäquat verwendet
Ausreichende Leistung	
Aufgaben-stellung	in Teilen umgesetzt
	Aspekte noch stimmig verwendet
	Rollenübernahme und Adressatenbezug noch stimmig
	Situation noch adäquat berücksichtigt
	Hintergrundwissen treffend eingebracht, in noch angemessenem Umfang
Textprodukt	Konventionen einer Rede teilweise gelungen umgesetzt
Darstellung/ Gestaltung	stellenweise eigenständig und schlüssig
	Gestaltungsmittel zum Teil adäquat verwendet

Formale Kriterien des Textprodukts	
Rollenübernahme: Teilnehmer bzw. Teilnehmerin an einer Sitzung des *European Youth Parliament*	
Adressat: Sitzungsteilnehmende	
Situation: Sitzung des europäischen Jugendparlaments	
Funktion/ Intention(en)/ Absicht: Informieren, Aufklären, Überzeugen	
strukturelle/ inhaltliche Aspekte: Begrüßung/ Anrede, ggf. Vorstellen des Redners/ der Rednerin, Situationsbezug/ Redeanlass, direkte Ansprache, Positionierung, Hauptteil, Abschluss/ Fazit gemäß Intention	
stilistische Aspekte/ Zuhörerorientierung: Interesse weckend, überzeugend	

stilistische Aspekte/ Schreibhandlung: Informieren, Argumentieren, Überzeugen	

Inhaltliche Aspekte je nach unterrichtlicher Schwerpunktsetzung	
presenting the issue	
presenting the idea of mandatory voting	
reasons for mandatory voting, e.g.	
civil duty	
high voter-turnout strengthens democracy	
greater acceptance of policies	
stronger proof of legitimacy of elected representatives	
increased political awareness and education	
best way to encourage politicians to address the needs of all voters/ citizens	
AND/OR reasons against mandatory voting, e.g.	
mandatory voting can cause resentment	
contradiction to the idea of freedom and the right to choose	
civic duties are already exercised in many different ways (e.g. paying taxes, obeying the law, military service, attending school, jury service)	
slippery slope to totalitarianism	
danger of uninformed voters and/or protest voters	
question of implementing appropriate penalties for non-voters	
additional administrative expenses to prosecute non-voters	
positioning	
weighing advantages and/or disadvantages	
clear positioning	
…	

Situation
You are going to take part in an international youth conference about sustainable business ideas. To prepare for the discussions, participants share an example from their own country on the conference website.
Task
Write a blog entry for this website in which you present the concept, the current situation and the prospects of "Lieferrad DA".

Der Spargel kommt per Lastenrad[1]

Lange schon hegte das Professoren-Trio die Idee für einen Lieferservice der anderen Art. Einen, der die Umwelt schont, den örtlichen Handel stärkt, Mitarbeiter fair bezahlt und trotzdem rentabel ist. Doch die Wirtschafts- und Logistikexperten Johanna Bucerius und Axel Wolfermann von der Hochschule Darmstadt und Kai-Oliver Schocke von der *Frankfurt University of Applied Sciences* fanden niemanden, der bereit war, das auch auszuprobieren. Dann aber kam Corona. „Als wir gesehen haben, wie schlecht es dem Einzelhandel geht, haben wir den Lieferservice selbst gestartet", berichtet Bucerius. Beim hessischen Wirtschaftsministerium beantragten die drei Forscher Fördergeld. Sie bekamen rund 100.000 Euro, mit denen E-Lastenräder angeschafft und Gehälter für das studentische Team aus Hilfskräften und Kurierfahrern gezahlt werden konnten.

Seit dem Sommer rollen die schwarzen Lasten-Bikes mit dem gelbblauen Aufdruck „Lieferrad DA" durch Darmstadt. Sie bringen Blumen, Bücher, Wein, Lebensmittel, die nicht gekühlt werden müssen, Kleidung, Kosmetik oder auch Medikamente von den Einzelhändlern direkt nach Hause zu den Kunden. „Es lief gut an", sagt Axel Wolfermann – dank Werbung über soziale Medien sowie Kontakten zur Stadt und örtlichen Wirtschaft. Ein Spargelbauer im Stadtteil Arheilgen machte den Anfang. Bei manchem Geschäft fragten die Studenten auch persönlich an.

Mittlerweile nutzen rund 50 Einzelhändler in Darmstadt den unentgeltlichen Lieferservice. Darunter auch große Händler wie das Modekaufhaus *Henschel* und die Buchladen-Kette *Thalia*. Armin Pourhosseini, Mitbegründer des Naturkosmetik-Shops *Woodberg*, hat sich nach eigenen Worten bewusst für den klimaschonenden Raddienst entschieden. […] Umweltschutz gehört für ihn zum Geschäftsmodell. Für seine Naturprodukte nutzt er recyceltes Verpackungsmaterial, bei Versand und Bezahlung bietet er Kunden Modelle an, die Ökoprojekte unterstützen. Rund vier von zehn Bestellungen aus Darmstadt lässt er von Lieferrad DA zustellen.

Die studentischen Radkuriere haben gut zu tun. Wöchentlich fahren sie zwischen 100 und 150 Pakete aus. „Weihnachten ging es deutlich nach oben, da waren es rund 300 Pakete pro Woche. Das war Rekord", so Wolfermann. Am Valentinstag nahmen die

[1] Lastenrad – cargo bike

Ausfahrten ebenfalls zu, und Ostern werde sicherlich eine weitere Herausforderung, vermutet Bucerius. Bis Ende 2020 brachte „Lieferrad DA" montags bis freitags insgesamt 1068 Pakete an die Haustüren. Die zwei studentischen Kuriere radelten mehr als 3000 Kilometer durch die Straßen Darmstadts.

Die Kunden bestellen bei den Händlern, die die Aufträge an das Studententeam weiterleiten. „Wird bis 12 Uhr bestellt, liefern wir am selben Tag aus", sagt Florian Treiber. Der Dreiundzwanzigjährige, der Logistikmanagement an der Hochschule Darmstadt studiert, ist für die Tourenplanung zuständig. Er pflegt die Bestellungen in die Tourensoftware ein, prüft, ob Händler wegen vieler oder schwerer Pakete mehrfach angefahren werden müssen, checkt Öffnungszeiten, rechnet Pufferzeiten ein und übernimmt die Datenanalyse. Weil Kundendaten sensibel sind, stellt die Hochschule dafür einen gesicherten Laptop zur Verfügung. Treiber ist für die Kuriere erreichbar, „falls ein Kunde nicht da, die Adresse falsch oder der Akku leer ist". Vor Weihnachten ist er sogar selbst als Fahrer eingesprungen – ein lehrreicher Blick auf die andere Seite. „Das Projekt ist ohnehin eine super Einstiegsmöglichkeit in die Logistikbranche", findet der Student. Und das ohne Druck und schlechte Bezahlung, über die Paketzusteller immer wieder klagen. Die Lieferrad-Kuriere und Hiwis[2] werden pro Stunde honoriert, nach den Sätzen der Hochschule. Studenten mit Bachelorabschluss erhalten rund 15 Euro. „Sie werden zudem in das Forschungsprojekt einbezogen, bringen ihre Erfahrungen ein", ergänzt Bucerius. Der Lieferdienst ist auch Gegenstand mehrerer Bachelorarbeiten.

Das Professoren-Trio ist zufrieden mit dem Projekt. Zum Jahresende ist zwar die Förderung ausgelaufen, doch eine Fortsetzung ist in Sicht. Noch ist die Hochschule Darmstadt Betreiberin und der Lieferdienst gebührenfrei. Doch es soll eine neue Rechtsform gefunden werden, damit Lieferrad DA als Verein oder GmbH Gewinne generieren kann. Denn die Forscher wollen auch herausfinden, unter welchen Bedingungen ein derartiger Lieferservice rentabel bestehen kann. Bei voller Auslastung betragen die Kosten je Lieferung derzeit rund vier Euro. Der Einzelhandel, sagt Wolfermann, habe Interesse an dem Lieferdienst, aber angewiesen ist das Projekt auf zusätzliche Kunden wie die Stadt, kommunale Betriebe, Unternehmen oder Wochenmarkt-Beschicker. Andere Kommunen haben schon Interesse am Aufbau eines ähnlichen Lieferdienstes bekundet. […]

Astrid Ludwig, „Der Spargel kommt per Lastenrad", in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24. September 2021; 645 Wörter

[2] Hiwi – studentische und wissenschaftliche Hilfskraft

„Der Spargel kommt per Lastenrad"
Erwartete Schülerleistungen und Bewertungskriterien

Bewertungskriterien
Die Leistungen der Prüflinge werden mithilfe des Bewertungsbogens für die schriftliche Sprachmittlung Deutsch – Fremdsprache für das Abitur 2023 bewertet. Dieser Erwartungshorizont ergänzt den Bewertungsbogen und konkretisiert die Anforderungen, die von den Prüflingen bei der Bearbeitung dieses Aufgabenvorschlags zu bewältigen sind.

Situation
You are going to take part in an international youth conference about sustainable business ideas. To prepare for the discussions, participants share an example from their own country on the conference website.
Task
Write a blog entry for this website in which you present the concept, the current situation and the prospects of "Lieferrad DA".

Inhaltliche und strukturelle Bewältigung	
Charakteristische Textmerkmale des geforderten Produkts	Benutzername, Datum (ggf. Uhrzeit), ggf. Titel, Absätze/ Untertitel, ggf. interaktive Elemente/ Links/ Aufruf zu Leserkommentaren, ggf. Gruß am Ende
	zentrale Schreibhandlung: informierend, erläuternd
	Leserorientierung: Interesse weckend
Interaktionale und interkulturelle Bewältigung	
Situation/ Rolle	Teilnehmer bzw. Teilnehmerin an einer internationalen Jugendkonferenz
Adressat/ fremdkultureller Hintergrund	(internationale) Besucherinnen und Besucher der Internetseite des Projekts
kulturspezifisch notwendige Erläuterungen	ggf. Darmstadt (inkl. Abkürzung DA), Bundesland Hessen, Fahrradkultur

Inhalte/ Informationen	
concept of "Lieferrad DA"	
research project founded by three professors from two German universities	
located in the German city of Darmstadt (DA = abbreviation for Darmstadt)	
subsidised by the state of Hesse with €100,000 in its first year (2020)	
(sustainable) delivery service for everyday products from local shops to homes	
strengthening of local economy (in particular since Covid 19)	
eco-friendly delivery by (e-)cargo bike	
fair hourly wage for couriers	
only delivery of products that do not need cooling	
advertising on social media, use of contacts to local authorities and businesses	
current situation of "Lieferrad DA"	
free delivery despite the cost of about €4	
available Mondays to Fridays	
same-day delivery possible if ordered before 12 am	
clients order from retailers, currently about 50 local small businesses and chain stores	
retailers pass orders to student office team that coordinates orders and routes, lends support	
two students deliver about 125 orders per week; peak of about 300 around Christmas	
prospects of "Lieferrad DA"	
continuation of funding on the horizon	
changing legal status from university project to registered society or LLC (limited liability company) to make business profitable	
attracting more businesses/ clients	
possible adoption of the concept by other communities	

Korrekturzeichen und Randbemerkungen

Bei der Korrektur werden Mängel – und Vorzüge! – der Schülerleistungen durch geeignete Zeichen markiert.

Empfohlene Korrekturzeichen und Randbemerkungen im schriftlichen Abitur Moderne Fremdsprachen
(Kompetenzen Schreiben und Sprachmittlung) 20.08.2024

SH Schleswig-Holstein
Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur

Die empfohlenen Korrekturzeichen und Randbemerkungen im Ausdrucksvermögen / der Textgestaltung orientieren sich an den Kriterien der Bewertungsbögen „Schreiben (Sprachliche Leistung)“ und „Sprachmittlung“.

Fehlerkennzeichnung Die Verstöße sind zu kennzeichnen, aber im Abitur nicht zu verbessern.	**Randbemerkungen zu Stärken und Schwächen** Die identifizierten Stärken und Schwächen sind durchgehend als solche zu kennzeichnen (+ / -) sowie zu spezifizieren.	
Sprachrichtigkeit (Spalte 1)	**Ausdrucksvermögen** (Spalte 2)	**Inhalt** (Spalte 3)
• **Gr** (Grammatik) • **Sb** (Satzbau) • **W** (Wortfehler) • **R** (Rechtschreibung) • **Z** (Zeichensetzung) • **√** (Auslassung) • **Gr (Ff), …** (Folgefehler) • **R (Wh), Gr (Wh), …** (Wiederholungsfehler) • **Z (Fl), √ (Fl), …** (Flüchtigkeitsfehler) • **unl** (unleserlich)	sprachliche Strukturierung und Leserführung / Aufbau **Ab+** • (sprachliche) Überleitung • Leserführung • Konnektor • … **Ab-** • Überleitung fehlt/unpassend • Leserführung fehlt • nicht kohärent • Absatz fehlt/unpassend • … Wortschatz **W+** • sprachtypisch • differenziert / variiert • präzise • treffend • Fachsprache • themenspezifisch • … **W-** • nicht sprachtypisch • elementar • unpräzise • unpassend • fehlende Fachsprache • Textnähe / wörtliche Übernahme • … Satzbau **Sb+** • sprachtypisch • komplex • variiert • … **Sb-** • nicht sprachtypisch • einfach / elementar • stereotyp • wörtliche Übernahme • … Register **Reg+** • angemessen / passend • gehoben • Fachsprache • … **Reg-** • unpassend • mündlicher Sprachgebrauch • Umgangssprache • … Zitate und Zitiertechnik **Zit+** • stimmig eingebettet • … **Zit-** • ungeschickt eingebettet • fehlende Einbettung • …	Erwartungen gemäß Erwartungshorizont **I+ / I-** Schlagwort aus EWH (z.B. Diskriminierung/ pollution/ réconciliation/ migración/ værdi) Aufgabenerfüllung **I+** • Passung mit Aufgabe • Rollenübernahme • Leserbindung • … **I-** • mangelnder Aufgabenbezug • Inkongruenz mit Rolle • fehlende Leserbindung • … inhaltliche Strukturierung / Textsortenspezifik **I+** • textsorgengerecht • Titel • Einleitung • Schluss • … **I-** • nicht textsortengerecht • Titel fehlt/unpassend • Einleitung fehlt/unpassend • Schluss fehlt/unpassend • … Darstellungsweise mit Bezug auf Textwiedergabe/ Argumentation/ Hintergrundwissen/ Erläuterungen/ Belege/ Zusammenhänge/ Kausalität/ Verallgemeinerungen usw. **I+** • differenziert • facettenreich • ideenreich • passend • reflektiert • stringent • treffend • überzeugend • umfangreich • … **I-** • missverständlich / unklar • nicht im Text • redundant • undifferenziert / ungenau • wenig kohärent / inkohärent • wenig/nicht eigenständig • wenig/nicht stringent • wenig/nicht überzeugend • wenig passend / unpassend • widersprüchlich / falsch • …

Für die **Nachvollziehbarkeit der Bewertung** ist eine Passung der Randbemerkungen zu Erwartungshorizont, konkreter Prüfungsleistung, Eintragungen auf dem Bewertungsbogen sowie abschließender Bewertung / Note herzustellen.

„Frühjahrsveranstaltung 2016“:
Korrektur und Bewertung von Abituraufgaben im Fach Englisch
17. März 2016

SH Schleswig-Holstein
Ministerium für Schule und Berufsbildung

Randbemerkungen: Varianten und Beispiele ohne Anspruch auf Vollständigkeit, keine Verbindlichkeit

Schülerleistung Abitur 2014 Task 2 Analyse the image of the Irish created by the author.	Verstöße spr. Norm (rot)	Ausdruck (spr. Stärken/ Ungenauigkeiten) (orange)	Inhalt (blau)
Already in the first line of the ballad as well as in the headline you can	W, W (them.)	⊕ Satzbau/ Sb	⊖ Einleitung fehlt
notice that the Irish love their county, are very patriotic and do not want	R	⊕ treffsicher	⊖ übertr., ⊕ Patriotismus
to leave their country. "Fare you well poor Erin's Isle" (line 1). This also	s.o./ Wh (W)	⊖ Zitat	⊖ nicht eindeutig
shows that people want to come back to Ireland when crises are over.	Gr	⊖ Zitat: Passung	
5 By saying that people have nothing but shoes, breeches and shirts the		⊕ Satz, ⊕ spr. typ	⊕ Textbezug
reader or listener realizes that the Irish were very poor and feels pity for	Gr (Bezug), Gr		⊖ Stringenz
them at the same time.	(T. stringent)		
"But since fortune has it otherwise, poor Pat must emigrate" (l.8) In this			
section you get to know that there was no fortune at all in Ireland at that	W	⊖ n. treffsicher	⊖ wenig eigenständig
10 time. The word "must" underlines that people are forced to emigrate.		⊕ variantenreich	
Repeating the part "poor Pat must emigrate" at the end of every verse			⊕ Stilmittel → Wirkung
the importance of the meaning becomes clear. By using "Pat" as the	Gr (Satz)	⊖ Wh Grammatik	⊖ wenig differenziert
name of the example, a lot of Irish people feel offered, because Pat is a	W (Lesbark.)	⊖ n. präzise	⊖ Stringenz
very common name.			⊖ überflüssig
15 In addition you feel like people selling their land are very brave and	Z (,), Gr		⊖ Stringenz, ⊕ Tapferkeit
strong while reading line 15. "But I stood up with heart and hand, and	W, Z (:)	⊖ Sb (Verknüpfg.),	⊕ Bedeutung/ Wirkung
sold my little spot of land".		Reihenflg	
In the third verse the tremendous suffering of the people is described			⊕ Analyse Wirkung
more in detail so the listener gets a picture in his mind where he can	Gr, Z	⊖ nicht idiom.	⊖ Funktion unklar
20 see a grey, cold world with only thin people looking sad. Furthermore	Z	⊖ Satz	

there is no hope in the heart of anyone which you can see in line 22 and 23. "But patiently reconciling themselves to their horrid fate, They were thrown in graves by wholesale which cause many an Irish heart to wail [...]". — ⊖Zitat: Dosierung — ⊕Analyse Wirkung/ Textbezug

25 Using an Anaphora in the lines 27 to 29 in verse four the author or singer points out that people fought hard as well as did a lot of work, but nevertheless they got in such a bad situation. Because of this Anaphora you feel even more sorry for them. — R, Gr [-], Z, W — ⊕W ⊖ Gr — ⊖ W — Gr — ⊕Stilmittel, ⊖ Beleg — ⊖wenig komplex — ⊕ Chancenlosigkeit, ⊖Aufgabenbezug

Thinking about all of the wars and shedded blod you think it is also not 30 fair at all and the Irish should have a better life. When you read the description of the memory of Dan O'Connell in verse five, you feel like people are even more hopeless when he died. He seemed to be the last hope and something what you can believe in. — Gr, Gr, R — ⊖ Sb stereotyp, Germ. — ⊖ Bezug unklar — s.o. — ⊖ Gr — Gr, Gr — ⊖ Wh — Gr, Gr — ⊖Textverweis fehlt — ⊕ Analyse Bedeutung

"I can no longer stay at home, for fear of being too late [...]" (l.46), this 35 section also shows the necessity to emigrate, excluding other possibilities. — Gr (Sb) — Gr (Lesbarkeit -)

All in all you can say that the image of the Irish is, that they are a poor people having a hard time in poverty who still patriotic and love their country and culture. — Z, Z — Gr √are — ⊕Struktur — ⊕ Abschluss, Aufgaben-bezug

Korrekturzeichen orientiert am Fach Deutsch (weitere Korrekturzeichen möglich):

Inhalt	I
Aufbau/ Gedankenführung	Ab
Ausdruck/ Sprachangemessenheit	A
Rechtschreibung	R
Zeichensetzung	Z
Grammatik	Gr
Flüchtigkeitsfehler	FL
Wiederholungsfehler	Wh
Folgefehler	ff

Randbemerkungen: Varianten und Beispiele ohne Anspruch auf Vollständigkeit, keine Verbindlichkeit

Deskriptoren Schreiben Englisch (Stand: 17.10.2015)

– Empfehlung –

SH Schleswig-Holstein Ministerium für Schule und Berufsbildung

Aufgabe	Kriterium	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Aufgabe zum Textver-ständnis	**Textverständnis**	• stets souverän	• überwiegend souverän	• im Wesentlichen souverän	• noch erkennbar	• in Ansätzen erkennbar	• nicht erkennbar
	Informationsauswahl im Sinne der Aufgabenstellung	• vollständig	• fast vollständig	• im Wesentlichen vollständig	• stellenweise lückenhaft	• sehr lückenhaft	• nicht vorhanden
		• stets passend	• weitgehend passend	• recht passend	• noch passend	• kaum passend	• unpassend, falsch
		• stets sachgerecht reduziert	• weitgehend sachgerecht reduziert	• überwiegend sach-gerecht reduziert	• teilweise reduziert	• kaum reduziert	• nicht reduziert
	Darstellung	• durchgängig komprimiert	• weitgehend komprimiert	• im Wesentlichen komprimiert	• teilweise komprimiert	• kaum komprimiert	• nicht komprimiert
		• durchgängig eigenständig	• weitgehend eigenständig	• überwiegend eigenständig	• noch eigenständig	• kaum eigenständig	• nicht eigenständig
		• stets schlüssig	• weitgehend schlüssig	• überwiegend schlüssig	• teilweise schlüssig	• in Ansätzen schlüssig	• nicht schlüssig
		• in jeder Hinsicht nachvollziehbar	• überwiegend nachvollziehbar	• im Wesentlichen nachvollziehbar	• noch nachvollziehbar	• kaum nachvollziehbar	• nicht nachvoll-ziehbar
		• durchgängig frei von Wertungen und Interpreta-tionen	• weitgehend frei von Wertungen und Interpretationen	• im Wesentlichen frei von Wertungen und Interpreta-tionen	• teilweise Wertungen und Interpretationen	• viele Wertungen und Interpreta-tionen	• zahlreiche Wertungen und Interpretationen
	Aufbau und Struktur	• sehr klar und logisch	• überwiegend klar und logisch	• recht klar und logisch	• in Teilen klar und logisch	• kaum klar und wenig logisch	• unklar und unlogisch

Deskriptoren Schreiben Englisch (Stand: 17.10.2015)

– Empfehlung –

Schleswig-Holstein
Ministerium für Schule und Berufsbildung

Aufgabe	Kriterium	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Aufgabe zur Textanalyse	**inhaltliche Ausrichtung auf die Aufgabenstellung**	• souverän	• gelungen	• angemessen	• in Teilen gelungen	• in Ansätzen gelungen	• nicht vorhanden
	Aufbau und Struktur	• stets schlüssig und stringent • durchgängig logisch	• insgesamt schlüssig und stringent • weitgehend logisch	• im Allgemeinen schlüssig und stringent • im Wesentlichen logisch	• in Teilen schlüssig und stringent • in Teilen logisch	• nicht schlüssig und stringent • wenig logisch	• nicht schlüssig und stringent • unlogisch
	Textbelege/ Stilmittel (gemäß erweitertem Textbegriff)	• durchgängig treffend • in angemessenem Umfang	• meist treffend • in angemessenem Umfang	• hinreichend treffend • in hinreichendem Umfang	• teilweise treffend • in noch hinreichendem Umfang	• kaum treffend, fehlerhaft • Anzahl unpassend	• nicht treffend, falsch • nicht vorhanden
	Darstellung von Intention und Wirkung	• stets zutreffend	• meist zutreffend	• hinreichend zutreffend	• teilweise zutreffend	• kaum zutreffend	• nicht zutreffend
	Deutung	• differenziert • abstrahiert • Zusammenhänge durchgängig erfasst	• meist differenziert • weitgehend abstrahiert • Zusammenhänge weitgehend erfasst	• im Wesentlichen differenziert • hinreichend abstrahiert • Zusammenhänge im Wesentlichen erfasst	• wenig differenziert • teilweise abstrahiert • Zusammenhänge teilweise erfasst	• kaum nachvollziehbar • wenig abstrahiert • Zusammenhänge kaum erfasst	• nicht nachvollziehbar • nicht abstrahiert • Zusammenhänge nicht erfasst

2/3

Deskriptoren Schreiben Englisch (Stand: 17.10.2015)

– Empfehlung –

Schleswig-Holstein
Ministerium für Schule und Berufsbildung

Aufgabe	Kriterium	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Aufgabe zur Gestaltung	**Umsetzung der Aufgabenstellung**	• souverän	• gelungen	• angemessen	• in Teilen	• in Ansätzen	• keine
	Konventionen der geforderten Textsorte	• souverän umgesetzt	• gelungen umgesetzt	• angemessen umgesetzt	• teilweise umgesetzt	• kaum umgesetzt	• nicht umgesetzt
	Rollenübernahme/ Situationsadäquatheit/ Adressatenbezug	• durchgängig stimmig • durchgängig angemessen	• weitgehend stimmig • weitgehend angemessen	• im Wesentlichen stimmig • überwiegend angemessen	• in Teilen stimmig • in Teilen angemessen	• wenig stimmig • kaum angemessen	• nicht stimmig • nicht angemessen • nicht vorhanden
	Darstellung und Gestaltung	• in jeder Hinsicht eigenständig • durchgehend schlüssig und überzeugend	• weitgehend eigenständig • meist schlüssig und überzeugend	• im Allgemeinen eigenständig • im Wesentlichen schlüssig und überzeugend	• teils eigenständig • stellenweise schlüssig und überzeugend	• kaum eigenständig • wenig schlüssig und überzeugend	• nicht eigenständig • nicht überzeugend
	Gestaltungsmittel: Auswahl/ Verwendung	• durchgängig adäquat • in angemessenem Umfang	• adäquat • in insgesamt angemessenem Umfang	• im Wesentlichen adäquat • in überwiegend angemessenem Umfang	• in Teilen adäquat • in noch angemessenem Umfang	• kaum adäquat oder fehlerhaft • wenig umfangreich	• fehlerhaft • nicht vorhanden

3/3

Kriterien zur Beurteilung sprachlicher Leistungen

Sprachliche Leistung

Die Sprachnote ergibt sich aus den erbrachten Leistungen im Lernbereich Sprache (vgl. EPA 3.5.2). De sprachlichen Leistung zugeordnet sind: Ausdrucksvermögen (sprachliche Gliederung, stilistische Angemessenheit der Aussagen, Beachtung der Konventionen der geforderten Textart) und Sprachrichtigkeit (Beachtung der sprachlichen Norm).

Die sprachliche Leistung ist als Ganzes zu sehen und mittels der folgenden Kriterien zu bewerten:

sehr gut (eine den Anforderungen im besonderen Maße entsprechende Leistung)

- Der Text ist durchgängig übersichtlich gegliedert und problemlos lesbar.
- Der allgemeine und themenspezifische Wortschatz ist sehr umfangreich und wird ausgesprochen treffsicher und variabel eingesetzt.
- Satzbau, Verbindungselemente und sprachtypische Muster werden differenziert und variable zur Akzentuierung der Aussage genutzt.
- Textsortenspezifische Formulierungen (z.B. für Brief, Rede, Essay) werden sicher verwandt.
- Der Umgang mit Materialien ist souverän: Zitate sind knapp und prägnant; sie werden sinnvoll integr und korrekt gekennzeichnet.
- Die wenigen Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit beeinträchtigen die Kommunikation nicht und wirk in keiner Weise störend.

gut (eine den Anforderungen voll entsprechende Leistung)

- Der Text ist weitgehend übersichtlich gegliedert und problemlos lesbar.
- Der umfangreiche allgemeine und themenspezifische Wortschatz wird treffsicher und variabel eingesetzt.
- Der Satzbau ist komplex und abwechslungsreich. Verbindungselemente und sprachtypische Konstru tionen werden angemessen häufig und treffend verwendet.
- Textsortenspezifische Formulierungen (z.B. für Brief, Rede, Essay) werden korrekt benutzt.
- Der Umgang mit Materialien ist souverän: Zitate sind zweckmäßig gewählt, werden sinnvoll integriert und korrekt gekennzeichnet.
- Es zeigen sich keine Defizite beim Beherrschen auch komplexerer Strukturen.
- Die Arbeit enthält eine gewisse Zahl von Fehlern, die jedoch beim Lesen nicht störend wirken. Die Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit betreffen in erster Linie Ungenauigkeiten bei der Wortwahl ode sind Flüchtigkeitsfehler.

befriedigend (eine im Allgemeinen den Anforderungen entsprechende Leistung)

- Sachverhalte und Meinungen werden durchweg verständlich wiedergegeben. Nur hin und wieder sin Aussagen nicht auf Anhieb zu verstehen. Stellenweise bleiben Bezüge unklar.
- Für die Verknüpfung von Sätzen existiert ein hinreichendes, aber begrenztes Repertoire.
- Textsortenspezifische Formulierungen (z.B. für Brief, Rede, Essay) sind weitgehend stimmig.
- Sprachtypische Konstruktionen (z.B. zur Satzverkürzung) werden nur in geringem Maße oder aber übertrieben häufig verwendet.
- Materialgrundlagen werden sinnvoll einbezogen, aber gelegentlich sind Zitate unnötig lang bzw. werden nicht ganz korrekt integriert und gekennzeichnet.
- Bei der Lektüre der Arbeit fällt eine deutliche Zahl von Fehlern ins Auge. Allerdings beeinträchtigen diese weder die Verständlichkeit der Aussage noch lassen sie auf eine Nichtbeherrschung relevante grammatikalischer Regeln schließen. Schwächen zeigen sich allerdings bei der Handhabung seltene und komplexer Strukturen.

ausreichend (eine Leistung, die zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht)

- Sachverhalte und Meinungen werden im Wesentlichen verständlich wiedergegeben. Dabei dominiert ein Satzbau, der durch Parataxe sowie einfache und risikoarme Formulierungen gekennzeichnet ist. Werden dagegen komplexe Sätze konstruiert, bleiben mehrfach Bezüge unklar und sind Aussagen nicht auf Anhieb zu verstehen.
- Auch führt die Suche nach dem richtigen Wort an einigen Stellen zum Gebrauch von Germanismen oder *false friends*.
- Für die Verknüpfung von Sätzen existiert nur ein begrenztes Repertoire. Textsortenspezifische Formulierungen (z.B. für Brief, Rede, Essay) sind verfügbar, werden aber nicht immer treffend eingesetzt.
- Sprachtypische Konstruktionen (z.B. zur Satzverkürzung) werden nur in geringem Maße oder aber stereotyp und übertrieben häufig verwendet.
- Materialgrundlagen werden sinnvoll einbezogen; mehrfach aber sind Zitate unnötig lang bzw. werden nicht korrekt integriert.
- Stellenweise findet sich eine starke sprachliche Anlehnung an die Materialvorlage.
- Der Gesamteindruck der Arbeit wird von der recht hohen Zahl von Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit bestimmt. Die Ursache liegt überwiegend in deutlichen Unsicherheiten bei der Handhabung komplexer Strukturen und Regeln.

mangelhaft (eine Leistung, die erhebliche Mängel aufweist)

- Der Text ist schwer lesbar und an zahlreichen Stellen nicht unmittelbar verständlich.
- Defizite in Wortschatz, Grammatik und Satzbau behindern die Kommunikation erheblich.
- Register werden nicht durchgehalten.
- Stilebenen werden vermischt, textsortenspezifische Formulierungen (z.B. für Brief, Rede, Essay) unzureichend beherrscht.
- Der Satzbau ist variantenarm.
- Beim Zitieren einer Materialvorlage wird entweder das Zitat nicht gekennzeichnet oder das übernommene Versatzstück falsch eingearbeitet.
- Die hohe Zahl von Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit lässt auf deutliche Defizite im Bereich elementarer Strukturen und Wortfelder schließen. Mehrfach beeinträchtigt die Häufung von Fehlern das Erfassen der Aussageabsicht. Ursächlich für die hohe Zahl von Fehlern sind die offenkundige Nichtbeherrschung komplexer Strukturen sowie deutliche Schwächen im elementaren Sprachbereich.

ungenügend (eine den Anforderungen nicht entsprechende Leistung)

- Der Text ist an zahlreichen Stellen nicht unmittelbar verständlich. Mehrfach bleibt darüber hinaus die Aussageabsicht auch nach mehrfachem Lesen unklar.
- Extreme Defizite in Wortschatz, Grammatik und Satzbau sind die Ursache.
- Für Register, Stilebenen und textsortenspezifische Formulierungen fehlt jedes Gespür.
- Der Satzbau beschränkt sich – sofern er überhaupt gelingt – auf einfachste Strukturen.
- Beim Zitieren einer Materialvorlage wird entweder das Zitat nicht gekennzeichnet oder wird das übernommene Versatzstück falsch eingearbeitet.
- Die äußerst hohe Zahl von Verstößen gegen die Sprachrichtigkeit, deren Schwere und Häufung mehrfach zum Zusammenbruch der Syntax und damit der Kommunikation mit dem Leser führen, weist darauf hin, dass elementarste Regeln nicht oder nur äußerst lückenhaft beherrscht werden und dass eine Behebung der Mängel in absehbarer Zeit realistischerweise nicht erwartet werden kann.

Bewertungsbogen für die sprachliche Leistung (Kompetenz Schreiben)
verbindlich für das Schriftliche Abitur 2025 in den modernen Fremdsprachen

SH Schleswig-Holstein
Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur

Prüfling: _____

Kategorie	Kriterium	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Textgestaltung	Struktur/ Textaufbau	• sinnvoll gegliedert • kohärent • stringent	• weitgehend sinnvoll gegliedert • meist kohärent • meist stringent	• im Wesentlichen sinnvoll gegliedert • im Allgemeinen kohärent • im Allgemeinen stringent	• in Teilen sinnvoll gegliedert • teils kohärent • wenig stringent	• ansatzweise gegliedert • kaum kohärent • kaum stringent	• nicht gegliedert • nicht kohärent • nicht stringent
	Umgang mit Materialien/ Textbezüge	• eigenständig • korrekt • durchgehend angemessen dosiert • stets stimmig eingebettet	• weitgehend eigenständig • meist korrekt • angemessen dosiert • stimmig eingebettet	• im Allgemeinen eigenständig • im Wesentlichen korrekt • im Allgemeinen angemessen dosiert • im Wesentlichen stimmig eingebettet	• wenig eigenständig • teils korrekt • wenig angemessen dosiert • teilweise stimmig eingebettet	• kaum eigenständig • in Ansätzen korrekt • kaum angemessen dosiert • kaum stimmig eingebettet	• nicht angemessen bzw. nicht erkennbar
	Sprachregister/ Stilebene	in jeder Hinsicht • textsortengerecht • adressatengerecht • situationsgerecht	weitgehend • textsortengerecht • adressatengerecht • situationsgerecht	im Wesentlichen • textsortengerecht • adressatengerecht • situationsgerecht	zum Teil • textsortengerecht • adressatengerecht • situationsgerecht	in Ansätzen • textsortengerecht • adressatengerecht • situationsgerecht	nicht • textsortengerecht • adressatengerecht • situationsgerecht
Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	Satzbau	• nahezu korrekt • überwiegend sprachtypisch • komplex • souverän verknüpft	• meist korrekt • weitgehend sprachtypisch • meist komplex • angemessen verknüpft	• im Wesentlichen korrekt • im Allgemeinen sprachtypisch • recht differenziert • einfach verknüpft	• teils korrekt • wenig sprachtypisch • wenig differenziert • sehr einfach verknüpft	• sehr fehlerhaft • elementar • kaum verknüpft	• äußerst fehlerhaft • äußerst elementar • nicht verknüpft
	Grammatische Strukturen	• nahezu korrekt • sehr vielfältig	• meist korrekt • vielfältig	• im Wesentlichen korrekt • im Wesentlichen variiert	• teils korrekt • wenig variiert	• kaum korrekt • in Ansätzen variiert	• inkorrekt • nicht variiert
	Wortschatz (allgemein und spezifisch)	• nahezu korrekt • sehr treffsicher • sehr umfangreich • idiomatisch	• meist korrekt • treffsicher • umfangreich • meist idiomatisch	• im Wesentlichen korrekt • im Allgemeinen treffsicher • im Wesentlichen angemessen	• teils korrekt • nur zum Teil treffsicher • elementar, ggf. redundant	• kaum korrekt • nur in Ansätzen treffsicher • begrenzt	• inkorrekt • nicht treffsicher • äußerst begrenzt
	Orthografie	• nahezu korrekt	• weitgehend korrekt	• im Wesentlichen korrekt	• nur in Teilen korrekt	• sehr fehlerhaft	• äußerst fehlerhaft

Die Gewichtung der einzelnen Kriterien hängt von der jeweiligen Aufgabenstellung und dem konkreten Text ab und unterliegt insoweit fachlichem Ermessen.

Bitte tragende Gründe der Urteilsfindung / Erläuterungen zur Gesamtbewertung / Hinweise zur Ausübung des fachlichen Ermessens eintragen, sofern kein Lang-Gutachten formuliert.

Gesamtnote: _____ / _____ **Punkte**

Unterschrift Erstkorrektor/in (Dienstbez.) : _____ **Datum:** _____; **Unterschrift Zweitkorrektor/in (Dienstbez.) :** _____ **Datum:** _____

Bewertungsbogen schriftliche Sprachmittlung Deutsch – Fremdsprache (schriftl. Abitur 2025)

SH Schleswig-Holstein
Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur

Prüfling: _____

Kategorie	Kriterium	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Inhaltliche und strukturelle Bewältigung	Informationsauswahl im Sinne der Aufgabenstellung	• stets passend, sachgerecht reduziert	• meist passend, weitgehend sachgerecht reduziert	• im Wesentlichen passend, im Allgemeinen sachgerecht reduziert	• teils passend, zum Teil sachgerecht reduziert	• kaum passend, kaum sachgerecht reduziert	• unpassend, nicht sachgerecht reduziert
	Inhalte/ Informationen	• stets korrekt wiedergegeben	• meist korrekt wiedergegeben	• im Allgemeinen korrekt wiedergegeben	• teilweise korrekt wiedergegeben	• in Ansätzen korrekt wiedergegeben	• nicht korrekt wiedergegeben
	Darstellung und Gliederung	• überzeugend reorganisiert, sehr klar und logisch aufgebaut	• stimmig reorganisiert, klar und logisch aufgebaut	• im Wesentlichen reorganisiert, recht klar und logisch aufgebaut	• in Teilen klar und logisch aufgebaut	• unklar aufgebaut	• zusammenhangslos
	charakteristische Textmerkmale des geforderten Produkts	• souverän umgesetzt	• weitgehend umgesetzt	• im Wesentlichen umgesetzt	• teilweise umgesetzt	• in Ansätzen umgesetzt	• nicht umgesetzt
Interaktionale und interkulturelle Bewältigung	Situation und ggf. zugewiesene Rolle im Sinne der Aufgabenstellung	• in vollem Umfang berücksichtigt	• weitgehend berücksichtigt	• im Wesentlichen berücksichtigt	• zum Teil berücksichtigt	• kaum berücksichtigt	• nicht berücksichtigt
	Adressat und fremdkultureller Hintergrund	• in jeder Hinsicht berücksichtigt	• weitgehend berücksichtigt	• im Allgemeinen berücksichtigt	• zum Teil berücksichtigt	• kaum berücksichtigt	• nicht berücksichtigt
	kulturspezifisch notwendige Erläuterungen	• stets zielführend und korrekt	• meist zielführend und korrekt	• im Wesentlichen zielführend und korrekt	• teils vorhanden und nachvollziehbar	• in Ansätzen vorhanden, kaum nachvollziehbar	• nicht vorhanden
Sprachliche Bewältigung	Strukturen der Zielsprache	• vielfältig • nahezu korrekt verwendet	• meist variiert • meist korrekt verwendet	• recht variiert • im Allgemeinen korrekt verwendet	• wenig variiert • teilweise korrekt verwendet, gröbere Fehler	• kaum variiert • viele gravierende Fehler, in Teilen unverständlich	• nicht variiert • schwerwiegend fehlerhaft, weitgehend unverständlich
	thematischer und funktionaler Wortschatz	• idiomatisch, treffsicher, differenziert	• meist idiomatisch, weitgehend treffsicher und differenziert	• im Allgemeinen treffsicher, wenig differenziert	• teilweise treffsicher, elementar	• kaum passend, sehr begrenzt	• unpassend, äußerst begrenzt
	sprachlich-strategische Erfordernisse im Sinne der Aufgabenstellung	• souverän umgesetzt, stilistisch sehr sicher	• weitgehend umgesetzt, stilistisch sicher	• im Allgemeinen umgesetzt	• teilweise umgesetzt	• in Ansätzen umgesetzt	• nicht umgesetzt

Die Gewichtung der einzelnen Kriterien hängt von der jeweiligen Aufgabenstellung und dem konkreten Text ab und unterliegt insoweit fachlichem Ermessen.

Bitte tragende Gründe der Urteilsfindung / Erläuterungen zur Gesamtbewertung / Hinweise zur Ausübung des fachlichen Ermessens eintragen, sofern kein Lang-Gutachten formuliert.

Gesamtnote: _____ / _____ **Punkte**

Unterschrift Erstkorrektor/in (Dienstbez.) : _____ **Datum:** _____; **Unterschrift Zweitkorrektor/in (Dienstbez.) :** _____ **Datum:** _____

Bewertungsbogen Sprechen moderne Fremdsprachen (Abitur 2025)

SH Schleswig-Holstein Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur

Prüfling A: _____ Prüfling B: _____ Prüfling C: _____

Bitte die Buchstaben A, B (und ggf. C) für die Prüflinge direkt in die unteren Spalten zu dem jeweiligen Kriterium eintragen.

Kategorie	Kriterium	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
kommunikatives Handeln	Sprechen	flüssig, kohärent, strukturiert	meist flüssig, kohärent, strukturiert	recht flüssig, kohärent, strukturiert	teils zögerlich, nur zum Teil strukturiert	stockend, kaum strukturiert	kein Nachweis kommunikativen Handelns
	(Inter)Aktion	souverän, spontan, flexibel	weitgehend spontan und flexibel	im Allgemeinen spontan und flexibel	nur zum Teil spontan und flexibel	nur in Ansätzen	
	Gesprächssteuerung / Eingehen auf Partner	zielsicher / durchgängig situationsangemessen	meist zielsicher / meist situationsangemessen	angemessen / angemessen	zu gering / nur zum Teil	nahezu passiv	
	Strategien zur Aufrechterhaltung der Kommunikation	durchgängig	weitgehend	im Wesentlichen	teilweise	kaum	
sprachliche Mittel	Aussprache, Intonation / Satzmelodie	klar, natürlich / stimmig	weitgehend klar, natürlich / meist stimmig	kleinere Fehler / recht stimmig	mehrere, auch gröbere Fehler	viele, auch gravierende Fehler	sprachliche Mittel unverständlich und inkorrekt
	Wortschatz (thematisch und funktional)	idiomatisch, treffsicher, umfangreich	meist idiomatisch, treffsicher, umfangreich	im Allgemeinen treffsicher	elementar, teilweise treffsicher	äußerst einfach, sehr begrenzt	
	Repertoire an sprachlichen Strukturen	breit, differenziert	breit, weitgehend differenziert	recht breit	elementar	wenig, äußerst einfach	
	Verwendung der Zielsprache	verständlich, nahezu korrekt	verständlich, meist korrekt	im Wesentlichen verständlich und korrekt	Verständlichkeit beeinträchtigt, nur zum Teil korrekt	Verständlichkeit erheblich beeinträchtigt, kaum korrekt	
inhaltlich-argumentative Bewältigung	Umsetzung der Aufgabenstellung	souverän	gelungen	angemessen	in Teilen	in Ansätzen	keine inhaltlich-argumentative Bewältigung
	Umgang mit Impulsen	situationsgerecht	weitgehend situationsgerecht	im Allgemeinen situationsgerecht	nur zum Teil situationsgerecht	kaum situationsgerecht	
	thematische Aspekte	durchgängig relevant, aussagekräftig, nachvollziehbar	weitgehend relevant, aussagekräftig, nachvollziehbar	im Wesentlichen relevant, nachvollziehbar	nur zum Teil relevant, nachvollziehbar	kaum relevant, nachvollziehbar	
	Gedankenführung / Argumentation	stringent / überzeugend	meist stringent / weitgehend überzeugend	im Allgemeinen stringent / recht überzeugend	nur in Teilen stringent / wenig überzeugend	unklar / kaum überzeugend	
Die Gewichtung der einzelnen Kriterien innerhalb der drei Kategorien hängt von den Anforderungen des jeweiligen Prüfungsteils (Monolog / Dialog) ab und unterliegt - im Hinblick auf die Erteilung einer Gesamtnote für die beiden Prüfungsteile - insoweit fachlichem Ermessen.							

Datum: _____ **Unterschrift Prüfer/in / Dienstbez.:** _____

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Schriftliches Abitur Englisch 2020 – Aufgabe zum Sprechen

Profilfach und Kernfach
18.03.2020

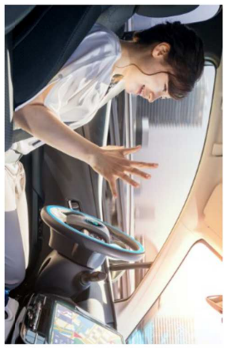
Prüfaufgabe 1 PRÜFER
- Monologisches Sprechen -

Topic: Innovations (Global Challenges)

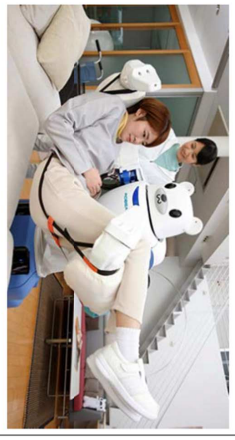
Tasks

1. Describe the technological advances in the pictures.
2. Talk about potential benefits and problems. Speculate whether the innovations are likely to become everyday tools.

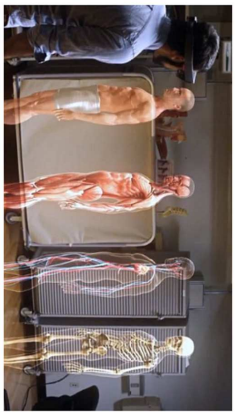
Candidate A

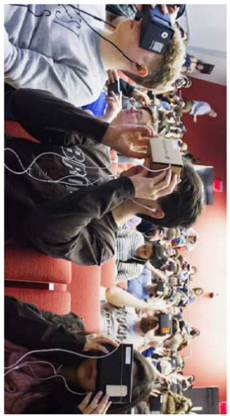


Candidate B



Candidate C





Zusatzimpuls → nur im Notfall zu verwenden!

How does technology improve your life?

Prüfaufgabe 1 PRÜFER
- Dialogisches Sprechen -

Topic: Volunteering (Global Challenges)

Situation
You and your friends have decided to participate in a volunteer project after leaving school.

Tasks
1. Discuss the opportunities and challenges of the projects below.
2. Agree on one project you want to participate in together and explain your choice.

Candidates A, B and C	
Animal conservation in Costa Rica	Volunteers help to protect baby sea turtles after they hatch on their way across sandy beaches to the sea. Other duties include beach preservation and coastal protection.
Habitat for humanity in India	Volunteers who can hold a hammer or a paint brush are welcome. They help building homes for poor and underprivileged families.
Child day care in Thailand	Volunteers help local working mothers by caring for young children in a day care centre. Duties include teaching English, organising games and supervising lunches.
Hospital work in South Africa	Volunteers join the medical students in their classes in South Africa's teaching hospital and then help doctors and nurses with a variety of tasks.

Prüfaufgabe 1 PRÜFLING A
- Monologisches Sprechen -

Topic: Innovations (Global Challenges)

Tasks
1. Describe the technological advances in the pictures.
2. Talk about potential benefits and problems. Speculate whether the innovations are likely to become everyday tools.

Candidate A

Prüfaufgabe 1 PRÜFLING B
- Monologisches Sprechen -

Topic: Innovations (Global Challenges)

Tasks

1. Describe the technological advances in the pictures.
2. Talk about potential benefits and problems. Speculate whether the innovations are likely to become everyday tools.

Candidate B

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur **Profilfach und Kernfach**
Schriftliches Abitur Englisch 2020 – Aufgabe zum Sprechen **18.03.2020**

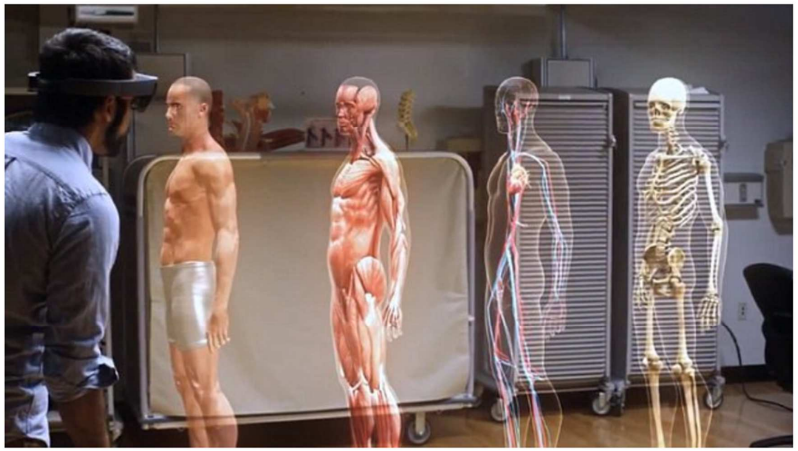
Prüfaufgabe 1 PRÜFLING C
- Monologisches Sprechen -

Topic: Innovations (Global Challenges)

Tasks

1. Describe the technological advances in the pictures.
2. Talk about potential benefits and problems. Speculate whether the innovations are likely to become everyday tools.

Candidate C



Prüfaufgabe 1 PRÜFLING A
- Dialogisches Sprechen -

Topic: Volunteering (Global Challenges)

Situation
You and your friends have decided to participate in a volunteer project after leaving school.

Tasks
1. Discuss the opportunities and challenges of the projects below.
2. Agree on one project you want to participate in together and explain your choice.

Candidates A, B and C	
Animal conservation in Costa Rica	Volunteers help to protect baby sea turtles after they hatch on their way across sandy beaches to the sea. Other duties include beach preservation and coastal protection.
Habitat for humanity in India	Volunteers who can hold a hammer or a paint brush are welcome. They help building homes for poor and underprivileged families.
Child day care in Thailand	Volunteers help local working mothers by caring for young children in a day care centre. Duties include teaching English, organising games and supervising lunches.
Hospital work in South Africa	Volunteers join the medical students in their classes in South Africa's teaching hospital and then help doctors and nurses with a variety of tasks.

Prüfaufgabe 1 PRÜFLING B
- Dialogisches Sprechen -

Topic: Volunteering (Global Challenges)

Situation
You and your friends have decided to participate in a volunteer project after leaving school.

Tasks
1. Discuss the opportunities and challenges of the projects below.
2. Agree on one project you want to participate in together and explain your choice.

Candidates A, B and C	
Animal conservation in Costa Rica	Volunteers help to protect baby sea turtles after they hatch on their way across sandy beaches to the sea. Other duties include beach preservation and coastal protection.
Habitat for humanity in India	Volunteers who can hold a hammer or a paint brush are welcome. They help building homes for poor and underprivileged families.
Child day care in Thailand	Volunteers help local working mothers by caring for young children in a day care centre. Duties include teaching English, organising games and supervising lunches.
Hospital work in South Africa	Volunteers join the medical students in their classes in South Africa's teaching hospital and then help doctors and nurses with a variety of tasks.

Prüfaufgabe 1 PRÜFLING C
- Dialogisches Sprechen -

Topic: Volunteering (Global Challenges)

Situation
You and your friends have decided to participate in a volunteer project after leaving school.

Tasks
1. Discuss the opportunities and challenges of the projects below.
2. Agree on one project you want to participate in together and explain your choice.

Candidates A, B and C	
Animal conservation in Costa Rica	Volunteers help to protect baby sea turtles after they hatch on their way across sandy beaches to the sea. Other duties include beach preservation and coastal protection.
Habitat for humanity in India	Volunteers who can hold a hammer or a paint brush are welcome. They help building homes for poor and underprivileged families.
Child day care in Thailand	Volunteers help local working mothers by caring for young children in a day care centre. Duties include teaching English, organising games and supervising lunches.
Hospital work in South Africa	Volunteers join the medical students in their classes in South Africa's teaching hospital and then help doctors and nurses with a variety of tasks.

Schriftliches Abitur 2020
"Interlocutor Frame" verbindlich

Schleswig-Holstein
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Interlocutor Frame

Der nachfolgende „Interlocutor Frame" ist in der Abiturprüfung verbindlich zu verwenden.

V. 3.1. Auftakt / *Warming-up*
→ *Each student: 1 - 2 minutes*

Hello, ... (*use candidates' names*[10]).
This is my colleague Mr / Mrs ... (*use your colleague's name*). **He / She is going to take notes.**
I'd like to ask you some questions first, ... (*choose candidate A*) ...

Choose one or two questions / tasks:

A
1. What is your favourite season of the year?
2. Tell me about your favourite subjects at school.
3. Name attractive career options.
4. What role does sport play in your life? Why?

Thank you.
Now ... *(use candidate B's name)* **let me ask you some questions.**
Choose one or two questions / tasks:

B
1. What is important about learning languages today?
2. What do you hope to do in the next few years?
3. Name a place you often go to and say why you like it.
4. Talk about daily news that appeal to you.

Thank you.
Now ... *(use candidate C's name)* **let me ask you some questions.**
Choose one or two questions / tasks:

C
1. What are the most important qualities of good friends?
2. What do you think is the best way to spend a vacation?
3. Do you think that schools should provide a wide range of leisure activities?
4. Talk about someone you admire.

Thank you.

V. 3.2. Monologue
→ *Each student: 3 - 4 minutes*

Now we come to the monologue.
I'd like you to talk about your ideas. I'm just going to listen.
Here are your tasks,... (*choose candidate A*).

After giving the task sheet to candidate A ...

Please take your time and read the tasks carefully.
Start as soon as you feel ready. / I'd like you to start now, ... (*use candidate A's name*)
...

Should the communication break down, please use the additional prompt on the task sheet.

When candidate A has finished the task ...

Thank you.

SH Schleswig-Holstein
Ministerium für
Bildung, Wissenschaft
und Kultur

Now I'd like you to talk about <u>your</u> ideas, ... *(choose candidate B / C).*
I'm just going to listen.

Here are your tasks, ...

After giving the task sheet to candidate B / C ...

Please take your time and read the tasks carefully.
Start as soon as you feel ready. / I'd like you to start now, ... *(use candidate B / C's name)*
...

Should the communication break down, please use the additional prompt on the task sheet.

When candidate B/C has finished the task ...

Thank you.

V. 3.3. Dialogue
→ two candidates: 8 - 10 minutes; three candidates: 13 - 15 minutes

Now we come to the dialogue.
I'd like you to talk to each other. I'm just going to listen.
Here are your tasks.

After giving task sheets to candidates A, B / (C)...

Please take your time and read the task carefully.
Start as soon as you feel ready. / I'd like you to start now,... *(use one candidate's name).*
...

Should the communication break down, choose an adequate instruction:

- Please focus on the task.
- Please move to another aspect.
- What else would you like to say?
- Think of another example / situation / reason / perspective / approach / aspect ...
- Remember to talk to each other.
- You've got ... minute(s) left.
- Are you sure that everything is said?

When candidates have finished the task ...

Thank you.

Berechnungsbogen schriftliche Abiturprüfung Englisch Kernfach

MBWFK
Schleswig-Holstein

Schriftliche Abiturprüfung
2025

Kernfach Englisch

Name _____

Prüfungsteil Sprechen (20% der Gesamtbewertung)

Punktwert Sprechen _____ x Faktor 0,2 = 0

Prüfungsteil Sprachmittlung (25% der Gesamtbewertung)

Punktwert Sprachmittlung _____ x Faktor 0,25 = 0

Prüfungsteil Schreiben (55% der Gesamtbewertung)

Sprachliche Leistung
Punktwert Sprache _____ x Faktor 0,6 = 0

Inhaltliche Leistung

Aufgabe	Punktwert	Gewichtung in %	Punktwert gewichtet
1			0
2			0
3			0

Punktwert Inhalt 0 x Faktor 0,4 = 0

Punktwert Schreiben (ungerundet) * 0 x Faktor 0,55 = 0

*Eine ungenügende sprachliche oder inhaltliche Leistung schließt eine Note von mehr als 3 Punkten aus.

Gesamtnote

Summe Punktwerte (ungerundet) 0

Note 6 **Punktwert** 0

1. Vorbemerkungen

Diese Handreichung im Fach Englisch bietet sowohl für mündliche Abiturprüfungen in Kursen auf grundlegendem Niveau (OAPVO §24) als auch für mögliche zusätzliche mündliche Prüfungen in Kursen auf erhöhtem Niveau (OAPVO §22) eine Orientierung. Darüber hinaus zeigt eine exemplarisch ausgearbeitete mündliche Abiturprüfung für Kurse auf grundlegendem Niveau eine mögliche Umsetzung der Vorgaben.

Im Sinne der Anschaulichkeit ist der Erwartungshorizont zu der Beispielprüfung relativ ausführlich formuliert. Je nach konkreter Prüfungsaufgabe und Zusammensetzung des prüfenden Fachausschusses können bestimmte Elemente kürzer oder ausführlicher dargestellt werden. Grundsätzlich sollte aber beachtet werden, dass ein differenzierter Erwartungshorizont auch zur Entlastung des Fachausschusses dient, um in angemessener Zeit eine adäquate Beurteilung der Prüfungsleistung vornehmen zu können.

2. Grundlagen

Die Rahmenbedingungen in Bezug auf die mündliche Prüfung im Fach Englisch sowie Hinweise zur Erstellung der Prüfungsaufgaben sind grundsätzlich in den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* festgelegt (Kap. 3.1).

Die Bildungsstandards konkretisieren die Anforderungsbereiche, die anzustrebenden Teilkompetenzen und die zugehörigen Operatoren vor allem in Bezug auf das schriftliche Abitur. Sie bieten Hinweise zur Erstellung von Prüfungsaufgaben, Aufgabenbeispiele sowie zugehörige Erwartungshorizonte. Ebenso finden sich darin vorbereitende Lernaufgaben.

Im Kapitel „Die mündliche Abiturprüfung“ (Kap. III, 6.2) konkretisieren die *Fachanforderungen Englisch Sekundarstufe I / Sekundarstufe II*, abrufbar über das IQSH Fachportal (lernnetz.de), ihrerseits die Ausführungen der Bildungsstandards für das Fach Englisch in Schleswig-Holstein. Diese Handreichung dient der weiteren Präzisierung und Veranschaulichung.

3. Aufbau der Prüfung und Erstellung der Aufgabensets

Jede mündliche Prüfung besteht aus zwei Prüfungsteilen, die gleichrangig zu prüfen (jeweils 10 Minuten) und zu bewerten sind. Von der Fachlehrkraft sind für beide Prüfungsteile Aufgabensets zu erstellen. Diese müssen sich auf zwei unterschiedliche im Unterricht behandelte Themenbereiche aus Q1 oder Q2 beziehen, wobei nicht nur die Themenbereiche des Abiturjahrgangs (Q2) berücksichtigt sein dürfen. Da für die mündliche Abiturprüfung im Grundsatz dieselben Anforderungen wie für die schriftliche Abiturprüfung gelten, sollte eine Aufgabe literarisch, die andere nicht-literarisch ausgerichtet sein.

Beide Aufgabensets sollten zusammen maximal sechs Operatoren umfassen, wobei alle drei Anforderungsbereiche berücksichtigt werden müssen. Eines der beiden Aufgabensets hat eine Textgrundlage von 200 bis 300 Wörtern und erfordert Leistungen in den Bereichen Textverständnis, Analyse sowie selbstständige Begründung und Bewertung, wobei der Schwerpunkt auf der Textanalyse liegt. Im Sinne eines erweiterten Textbegriffes können grundsätzlich als Material auch Filme, Hörtexte oder andere audiovisuelle Medien genutzt werden. Diese haben eine Länge von drei bis max. fünf Minuten.

Das zweite Aufgabenset hat entweder keine Textgrundlage oder maximal einen kurzen Impuls (z.B. kurze These oder Zitat, Cartoon). Dieses Aufgabenset erfordert weniger eine komplexe Analyse des Materials, sondern dient insbesondere dazu, Bezüge zu Kontextwissen bzw. fachübergreifendem Wissen zu ermöglichen.

4. Ablauf der Prüfung

Für beide Prüfungsteile zusammen erhält der Prüfling eine Vorbereitungszeit von 30 Minuten. Zu Beginn der Prüfung wählt der Prüfling die Reihenfolge der Prüfungsteile selbst und erhält zu Beginn beider Prüfungsteile jeweils die Gelegenheit, die Ergebnisse der Vorbereitungszeit in einem zusammenhängenden Vortrag zu präsentieren. In beiden Prüfungsteilen folgt ein Prüfungsgespräch, in dem auch größere fachliche und ggf. fachübergreifende Zusammenhänge erörtert werden. Hier geht es schwerpunktmäßig um inhaltliche Tiefe, sprachliche Angemessenheit und Differenziertheit sowie Diskursfähigkeit. Damit der Prüfling auch in diesem Prüfungsgespräch den größten Gesprächsanteil behält, sind die Impulse der Prüflehrkraft offen gestaltet.

5. Mündliche Prüfungen in Kursen auf erhöhtem Niveau

In Kursen auf erhöhtem Niveau kann es weiterhin zu mündlichen Nachprüfungen zu den schriftlichen Prüfungen kommen, wenn der Prüfling noch weitere Punkte benötigt oder mit seiner schriftlichen Leistung unzufrieden ist. Diese zusätzlichen mündlichen Prüfungen unterscheiden sich von denen in Kursen auf grundlegendem Niveau in der thematischen Ausrichtung sowie in der Vorbereitung auf eine gegebenenfalls literarische Textgrundlage.

Bei Prüflingen in Kursen auf erhöhtem Niveau entscheidet sich sehr kurzfristig, ob zu ihren regulär vorgesehenen Prüfungen noch eine oder mehrere Nachprüfungen hinzukommen. Dadurch ergibt sich meist, dass sich die Aufgabensets beider Prüfungsteile thematisch an den für die schriftlichen Prüfungen verbindlich vorgegebenen Zentralabiturthemen orientieren. Zu beachten ist, dass Prüflingen mit einer derart knappen Vorbereitungszeit jedoch z.B. nicht das kurzfristige Lesen einer neuen Ganzschrift zuzumuten ist.

Bei Prüflingen in Kursen auf erhöhtem Niveau, die eine weitere mündliche Prüfung im Fach Englisch wählen (müssen), sollte – auch aus juristischen Gründen – eine thematische Wiederholung der bereits erfolgten (ggf. nicht erfolgreichen) schriftlichen Prüfung vermieden werden. Sollte das in der vorher schriftlich abgelegten Abiturprüfung bearbeitete Themenfeld Gegenstand der mündlichen Nachprüfung sein, muss sichergestellt sein, dass ein anderer thematischer Schwerpunkt gesetzt wird.

6. Mündliche Prüfungen in Kursen auf grundlegendem Niveau

Prüflinge in Kursen auf grundlegendem Niveau wissen bereits frühzeitig, dass sie eine mündliche Prüfung im Fach Englisch als vierte oder fünfte Prüfung absolvieren werden. Dementsprechend erfolgt die thematische Abstimmung mit der Prüflehrkraft sehr rechtzeitig. Den Rahmen dafür bildet die Vorgabe, dass sich die Aufgabensets für die mündliche Prüfung auf zwei unterschiedliche im Unterricht behandelte Themenbereiche aus Q1 oder Q2 beziehen, wobei nicht nur die Themenbereiche des Abiturjahrgangs (Q2) berücksichtigt sein dürfen. Dies gilt auch für Zwei-Wege-Kurse, da die dort behandelten Zentralabiturthemen den Themenbereichen der Fachanforderungen zuzuordnen sind.

Sollte das Lesen einer thematisch passenden Ganzschrift Teil der eigenständigen Prüfungsvorbereitung des Prüflings sein, dient diese als konkretes Hintergrundwissen, an das in der mündlichen Prüfung angeknüpft wird. Die vorbereitete Ganzschrift kann jedoch nicht konkrete Textgrundlage sein, da dem Prüfling in der mündlichen Abiturprüfung ein unbekannter Text vorgelegt werden muss.

Mündliches Abitur

Prüfungsnummer	
Datum	
Prüfungsbeginn	
Prüfling	
Fach, Niveau	Englisch, Kurse auf grundlegendem Niveau
Prüflehrkraft	
Prüfungsvorsitz	
Protokollant/in	

Themenbereich 1	*African Americans – Free at last? Equal at last?*			
Kurshalbjahr	☐ Q1.1	X Q1.2	☐ Q2.1	☐ Q2.2

Unterrichtliche Voraussetzungen des gestellten Aufgabensets (inhaltliche und methodische Hinweise in Stichworten mit Themenbezug)

Geschichte der Afroamerikaner in den USA: Sklaverei, *Civil Rights Movement*, anhaltende Diskriminierung und systemischer Rassismus (Polizeigewalt, Bildung usw.)

Zeitungsartikel und Reden: *Remarks on the Nationwide Protests Following George Floyd's Death, Signing of an Executive Order on Racial Equity, Segregation Now, The School of Failure, Housing Market Racism Persists Despite 'Fair Housing' Laws*

Roman und Film: *A Lesson Before Dying, The Butler, Selma*

Romanauszüge, Kurzgeschichten, Gedichte: *One Friday Morning*, *Liars Don't Qualify*, *The Welcome Table*, *The Negro Mother, The Boy Who Painted Christ Black*

Analyseaspekte: *narrative perspective, atmosphere*

Themenbereich 2	*Science (Fiction) and Technology – Blessing or Curse?*			
Kurshalbjahr	☐ Q1.1	☐ Q1.2	X Q2.1	☐ Q2.2

Unterrichtliche Voraussetzungen des gestellten Aufgabensets (inhaltliche und methodische Hinweise in Stichworten mit Themenbezug)

grüne Gentechnologie: Vor- und Nachteile der Genforschung aus religiösen, ethischen, politischen, sozialen und medizinischen Perspektiven; Auseinandersetzung mit einigen *global players* (insb. *Monsanto* und *Pioneer* bzw. ihren Produkten) sowie den unterschiedlich strikten Regularien einiger Länder (insb. USA, Europa)

Cartoons und Statistiken: Beschreibung – Analyse – Deutung

Zeitungsartikel und Reden: *We Must Overcome the Fear of Genetic Engineering in Our Food*, *The First Gene-Edited Food Is Now Being Served*, *Brazil's Mato Grosso leads push for GM-free soy, With G.M.O. Policies, Europe Turns Against Science*

Romanauszüge, Kurzgeschichten: *Because They Could, All Over Creation*

Mündliches Abitur

Thema 1	
Textgrundlage max. 300 Wörter (inkl. Thema 2)	Romanauszug: Angie Thomas, *The Hate U Give*, London 2017, S. 27-28
Wortzahl	298 Wörter

Arbeitsaufträge	
1. Read out loud lines 1 to 5.	
2. Sketch the events of the police control.	AFB I
3. Examine the means and strategies the author employs to make the reader sense the growing danger.	AFB II
4. "*The protests after George Floyd's death in 2020 had an impact.*" Comment on this statement.	AFB III

Kriterien für eine <u>gute</u> Leistung

freier Vortrag: insgesamt strukturiert, weitgehend redundanzfrei, schlüssig und kohärent

Aufgabe 1: Das Lesen ist insgesamt flüssig und die Aussprache korrekt

Aufgabe 2: weitgehende Berücksichtigung und korrekte Darstellung relevanter Aspekte; weitgehend fokussierte und abstrahierte Darstellung dieser

Aufgabe 3: weitgehende Berücksichtigung und korrekte Darstellung relevanter Aspekte; weitgehend folgerichtige Deutung des Textes unter Berücksichtigung seiner Gestaltungsmittel; weitgehend präzise und differenzierte Bezugnahme auf den Text durch sachgemäße und funktionale Belege und Zitate

Aufgabe 4: weitgehende Berücksichtigung und korrekte Darstellung relevanter Aspekte; weitgehend plausible, treffende und differenzierte Kommentierung mit Entwicklung einer eigenen Schlussfolgerung; weitgehend treffende Bezugnahme auf Problemzusammenhang durch Beispiele

Kriterien für eine <u>ausreichende</u> Leistung

freier Vortrag: ansatzweise strukturiert, wiederholt redundant, ansatzweise schlüssig und kohärent

Aufgabe 1: Das Lesen ist ansatzweise flüssig und die Aussprache stellenweise sprachuntypisch

Aufgabe 2: Berücksichtigung und korrekte Darstellung weniger relevanter Aspekte; ansatzweise fokussierte und abstrahierte Darstellung dieser

Aufgabe 3: Berücksichtigung und korrekte Darstellung weniger relevanter Aspekte; weitgehend folgerichtige Deutung des Textes unter Berücksichtigung seiner Gestaltungsmittel; ansatzweise treffende Bezugnahme auf den Text durch noch sachgemäße und funktionale Belege und Zitate

Aufgabe 4: Berücksichtigung und korrekte Darstellung weniger relevanter Aspekte; noch nachvollziehbare bzw. teilweise unklare Kommentierung mit Entwicklung einer eigenen Schlussfolgerung; Bezugnahme auf Problemzusammenhang durch wenige bzw. teilweise unpassende Beispiele

Thema 1

Assignments
Read out loud lines 1 to 5. 1. Sketch the events of the police control. 2. Examine the means and strategies the author employs to make the reader sense the growing danger. 3. "*The protests after George Floyd's death in 2020 had an impact.*" Comment on this statement.

The Hate U Give

by Angie Thomas

Introductory note

In this excerpt from the novel "The Hate U Give" two African-American friends, Starr and Khalil, are stopped by the police on their way home from a party.

The officer approaches the driver's door and taps the window. Khalil cracks the handle to roll it down. As if we aren't blinded enough, the officer beams his flashlight in our faces.

'License, registration, and proof of insurance.'

Khalil breaks a rule – he doesn't do what the cop wants. 'What you pull us over for?'

5 'License, registration, and proof of insurance.'

'I said what you pull us over for?'

'Khalil', I plead. 'Do what he said.'

Khalil groans and takes his wallet out. The officer follows his movements with the flashlight.

My heart pounds loudly, but Daddy's instructions echo in my head: Get a good look at the
10 cop's face. If you can remember his badge number, that's even better.

With the flashlight following Khalil's hands, I make out the numbers on the badge – one-fifteen. He's white, midthirties to early forties, has a brown buzz cut and a thin scar over his top lip.

Khalil hands the officer the papers and license. One-Fifteen looks over them. 'Where are you
15 two coming from tonight?'

'Nunya,' Khalil says, meaning none of your business. 'What you pull me over for?'

'Your taillight's broken.'

'So are you gon' give me a ticket or what?' Khalil asks.

'You know what? Get out the car, smart guy.'.

20 'Man, just give me my ticket –'

'Get out the car! Hands up, where I can see them.' Khalil gets out with his hands up. One-Fifteen yanks him by his arm and pins him against the back door.

'I fight to find my voice. 'He didn't mean –'

"Hands on the dashboard!' the officer barks at me. 'Don't move!' [...]

Angie Thomas, *The Hate U Give,* 2017 (298 words)

Inhaltliche Erwartungen – Arbeitsauftrag 1	
events of the police control	
excerpt from the novel *The Hate U Give* by Angie Thomas, published in 2017	
a white police officer stops two African-American friends on their way home from a party, asking Khalil, the driver, for his documents	
instead of following the officer's commands and answering his questions, Khalil demands to know the reasons for the control	
Starr's plea to cooperate, makes Khalil hand over the documents	
Khalil's disrespectful manner triggers the police officer so that he orders Khalil to leave the car with raised arms and forcefully pushes him against the car	
Starr tries to explain Khalil's reaction but is interrupted and ordered not to move	
Inhaltliche Erwartungen – Arbeitsauftrag 2	
presentation of the growing danger	
narrative techniques: Starr's 3rd person limited perspective and description of her thoughts allow the reader to share her fear (l. 4, ll. 9-10, l. 23); narrated and narrative time largely correspond (mainly direct speech); gradual realisation of the luring danger simultaneously with Starr	
presentation of their attempts to exert power: the officer's repetition of his orders (incomplete sentences, enumeration) and Khalil's repetition of his questions show that they do not want to cooperate with each other (ll. 3-6)	
presentation of their disrespectful way of talking to each other, i.e. Khalil's use of slang (l. 16) and colloquial language (l. 18, l. 20) and the officer's ironic use of the adjective '*smart*' (l. 19) to show their mutual lack of respect for each other	
presentation of the escalation: the officer's use of exclamations (l. 21, l. 24) and interruption of Starr (ll. 20-21) as well as the use of negatively connoted verbs in the description of the officer's behaviour (l. 22, l. 24) to show his increasing aggressiveness and willingness to use force	
Inhaltliche Erwartungen – Arbeitsauftrag 3	
presenting the issue, e.g.	
Did the after George Floyd's death have an impact?	
clear positioning either in favour or against the thesis	
arguments for the thesis that the protests had an impact, e.g.	
increased awareness of systemic racism in the US and worldwide (media coverage)	
increased support of movements (e.g. *Black Lives Matter*)	
conviction of police officers in 2021, severe punishment of Derek Chauvin (22.5 years)	
change of law under Biden in 2022 (*Executive Order on Advancing Effective, Accountable Policing and Criminal Justice Practices to Enhance Public Trust and Public Safety*) leading to police reforms	
arguments against the thesis that the protests had an impact, e.g.	
ongoing racial profiling; more often (fatal) victims of police violence; arrested and imprisoned at higher rates; stricter penalties and harsher sentences	
ongoing systemic racism in education (segregated schools; underfunded schools), the housing sector (residential segregation; racially segmented housing market) and health care (health-insurance gap; disproportionally higher death rate due to Covid-19)	
concluding remarks, e.g.	
reference to main argument(s), conclusion/ outlook/ appeal	
…	

Thema 2	
Textgrundlage max. kurzes Zitat, einfacher Bildimpuls	Rachel Gold, "Genetically Modified Maize", 17 February 2014; www.cagle.com/rachel-gold/2014/02/genetically-modified-maize (letzter Zugriff am 28.11.2023)
ggf. Wortzahl	28 Wörter

Arbeitsaufträge	
1. Describe and then analyse the cartoon.	AFB I/II
2. Discuss possible benefits of GMO food for farmers and consumers.	AFB III

Kriterien für eine gute Leistung
freier Vortrag: insgesamt strukturiert, weitgehend redundanzfrei, schlüssig und kohärent **Aufgabe 1:** klare Trennung zwischen Beschreibung und Analyse; präzise und sachliche Beschreibung der relevanten Aspekte; weitgehend folgerichtige Deutung des Cartoons unter Berücksichtigung seiner Gestaltungsmittel; klare Herausarbeitung der Botschaft des Cartoons **Aufgabe 2:** weitgehende Berücksichtigung und korrekte Darstellung relevanter Aspekte; weitgehend plausible, treffende und differenzierte Argumentation mit Entwicklung einer eigenen Schlussfolgerung; weitgehend treffende Bezugnahme auf Problemzusammenhang durch Beispiele
Kriterien für eine ausreichende Leistung
freier Vortrag: ansatzweise strukturiert, wiederholt redundant, ansatzweise schlüssig und kohärent **Aufgabe 1:** ansatzweise Trennung zwischen Beschreibung und Analyse; ansatzweise präzise und sachliche Beschreibung einiger relevanter Aspekte; ansatzweise folgerichtige Deutung des Cartoons unter Berücksichtigung einiger Gestaltungsmittel; ansatzweise Herausarbeitung der Botschaft des Cartoons **Aufgabe 2:** Berücksichtigung und korrekte Darstellung weniger relevanter Aspekte; noch nachvollziehbare bzw. teilweise unklare Argumentation mit Entwicklung einer eigenen Schlussfolgerung; Bezugnahme auf Problemzusammenhang durch wenige bzw. teilweise unpassende Beispiele

Thema 2

Assignments
1. Describe and then analyse the cartoon. 2. Discuss possible benefits of GMO food for farmers and consumers.

Rachel Gold, 17th February 2014

Mündliches Abitur

Inhaltliche Erwartungen – Arbeitsauftrag 1	
description	
cartoon by cartoonist Rachel Gold, published 17th February 2014	
a squadron of identical looking yellow corn cobs is marching from the left-hand side of the image towards the right-hand side	
while marching forward, the squadron is crossing a white border line, leaving grey ground and entering blue ground with a white inscription on it which says "*EUROPE*"	
the "corn-cob soldiers" are wearing black combat helmets which cover their eyes	
the helmets have a white skull and bones emblem on their fronts	
the soldiers are carrying spades, one of them is carrying a black regiment flag with the word "*Monsanto*" on it, another one a white regiment flag with the word "*Pioneer*"	
a speech bubble in the upper right-hand corner shows the words the corn-cob soldiers are chanting: "*Today Europe is ours, tomorrow we own the world!*"	
analysis	
the words "*Monsanto*" and "*Pioneer*" on the flags stand for two US-American biotechnology giants that seem to be at war, i.e. they aggressively invade the food markets of countries all over the world with their genetically altered seeds and plants	
the emblem on the helmet represents death → *Monsanto* and *Pioneer* ignore that their products might have negative consequences for people's health	
the blue ground stands for Europe with its stricter regulations on the planting and growing of GM seeds and plants, the grey ground stands for countries outside Europe with softer regulations, particularly the US	
the chant expresses that they are planning to invade and conquer Europe and the world, i.e. sell their products globally, also to countries with stricter regulations	
message	
the cartoon(ist) is critical of GMO food and criticizes the aggressive business strategies of the two global players which tend to ignore other countries' restrictions	
Inhaltliche Erwartungen – Arbeitsauftrag 2	
possible benefits of GMO food for farmers, e.g.	
fast growing plants / longer growing period, fewer environmental resources required (e.g. water), little space needed / efficient land use	
higher crop yield and more profit	
disease/ drought/ insect resistance	
reduced use of pesticides and herbicides, avoiding contamination of groundwater and eliminating the exposure of farmers to hazardous pesticide chemicals	
possible benefits of GMO food for consumers, e.g.	
healthier/ medicinal food products, e.g. reduced pesticide residues, used as vaccines or other medicines	
better nutritional value (e.g. higher protein content in soybeans) as a possible solution for malnutrition / world hunger (e.g. higher amount of beta-carotene in 'golden rice' to fulfil the Vitamin A requirements)	
continuous supply; low prices; longer shelf-life; less food waste (e.g. transgenic tomatoes); freshness / better taste / attractive appearance	
…	

Exemplar der Prüfungskommission 11

ALEXANDER HALLET

A compelling exploration of power, agency, and resistance

Schreib-KIs für einen Essay zu M. Atwoods *The Testaments* nutzen, Texte reflektieren und bewerten

Gilead, deine Tage sind gezählt: Im Untergrund der dystopischen Gesellschaft in Margaret Atwoods Roman *The Testaments* agieren Kräfte, die Frauen ihre Rechte zurückgeben wollen. Doch welche Rolle spielen die drei Erzählerinnen bei diesem Umsturz? Das untersuchen die Lernenden in einem Essay, dessen Textmerkmale sie aus einem von ChatGPT erstellten Modelltext entnehmen. Bewertet werden neben dem Inhalt der Prozess der Textentstehung und die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen.

LERNGRUPPE
Sekundarstufe II

IDEE
Aus einem von ChatGPT verfassten Essay über Aunt Lydia im dystopischen Roman *The Testaments* erarbeiten die Lernenden Merkmale der Textsorte und wenden sie in einem Essay über eine Romanfigur an. Bewertet werden der Inhalt, die Reflexion über die Textqualität sowie die Redlichkeit im Umgang mit KI.

MATERIAL
1 Writing an argumentative essay (S. 43)
2 Features of an argumentative essay (S. 44)
3 Giving feedback on each other's essays (S. 45)

Downloadcode d526186as

TOOL
ChatGPT
https://chat.openai.com/

TEXT
Roman
Margaret Atwood (2019): *The Testaments*. Toronto: McClelland & Stewart.

Ein beliebtes literarisches Genre im Englischunterricht ist das der *dystopian novel*, das sich gesellschaftlichen Fragestellungen widmet: Dystopien geben durch häufig nur leichte Verfremdungen der sozialen, politischen und technologischen Wirklichkeit Anlass, ethische und soziokulturelle Fragen durchzuspielen. Mitunter arbeiten dystopische Romane mit einer „satirischen Übertreibung gegenwärtiger Phänomene" (Surkamp / Wehrmann 2022; *Unterricht Englisch* 175: Dystopia, https://fr-vlg.de/452kjo) vor dem Horizont einer möglichen Zukunft – die manchmal gar nicht weit entfernt ist.

Besonders Künstliche Intelligenz und deren Auswirkung auf das gesellschaftliche Zusammenleben und Machtstrukturen sowie auf das menschliche Verhalten im Alltag ist derzeit in der Diskussion. Doch ob digital affin oder eher skeptisch – Künstliche Intelligenzen wie der *chatbot* ChatGPT faszinieren viele Menschen, besonders wenn es darum geht, mit dessen Hilfe Texte zu erstellen. Diese Unterrichtseinheit bringt Thema und Werkzeug zusammen: Die Schüler:innen schreiben argumentative Essays zu Margaret Atwoods Roman *The Testaments* (2019), dem Nachfolger ihres Welterfolgs *The Handmaid's Tale*. Dabei nutzen sie KI in der Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase zur Verbesserung der Texte, aber auch für das literarische Lernen

Wie kann ChatGPT – und was nicht?
ChatGPT wurde mit einer großen Zahl an Texten gefüttert, um an ihnen Regelmäßigkeiten abzuleiten und aus sogenannten *tokens* eigene Textgebäude zu bauen. So kann die KI stark standardisierte informierende oder argumentierende Genres, die einem schematischen Aufbau folgen, in beeindruckender Qualität produzieren. Jedoch sind dabei Tendenzen der sprachlichen Stereotypisierung zu beobachten: Die generierten Texte folgen zwar generischen Konventionen und nutzen deren typische Formulierungen, verwenden aber eine recht formelhafte Sprache. Das mag sich mit der Weiterentwicklung der Technologie ändern.

Schreib-KIs für den eigenen Schreibprozess nutzen

Wie für viele Lebensbereiche ist auch für das Schreiben damit zu rechnen, dass „manuelle und kognitive Routinetätigkeiten immer stärker automatisiert und digitalisiert werden" (Sliwka/Klopsch 2022: 11). Warum also noch Texte selber schreiben, wenn die KI das besser und schneller kann? Weil sich der Sinn des Schreibens ändert, wenn statt mechanisch abrufbarer Produktionskompetenzen vermehrt kreative Aufgaben und Lösungsansätze gefordert sind (vgl. ebd.), ändert sich der Sinn des Schreibens: Ziel ist dann die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand während des Schreibprozesses, das Entwickeln neuer Gedanken, die Reflexion über den Gegenstand und den eigenen Text sowie die Lust an der Sprache. Aufgabe des Englischunterrichts ist es, das für die Lernenden erfahrbar zu machen. Dabei sollen sie sich mit den Potenzialen und Begrenzungen von Schreib-KIs beschäftigen – um sie dann so zu nutzen, dass sie das eigene Schreiben nicht ersetzen, sondern unterstützen und verbessern – inhaltlich, formal wie sprachlich-stilistisch.

Der Nachfolgeroman zu The Handmaid's Tale wirft ein neues Licht auf die Protagonistinnen, denn wider Erwarten arbeitet Aunt Lydia an einem Umsturz. Wie sie dazu kommt, erörtern die Lernenden in einem Essay

Target task: Essay zu einer Figur

Der Roman *The Testaments* spielt in der Post-*Handmaid's Tale*-Zeit und verknüpft die Perspektiven dreier Erzählerinnen: Das sind

- die aus dem Vorgänger bekannte Aunt Lydia, deren Bericht hier ein ambivalenteres Bild ihrer Figur zeichnet als in *The Handmaid's Tale*
- Agnes, ein Mädchen, das im totalitären Staat Gilead aufgewachsen ist und sich als Tante verpflichtet, und
- Daisy, die als Baby nach Kanada geschmuggelt und unter dem Namen ‚Baby Nicole' berühmt wurde. Ihre Mission ist es, Gilead zu infiltrieren. Dabei lernt sie Agnes kennen – die ihre Schwester ist.

Im Zentrum der Unterrichtsreihe stehen die drei Erzählerinnen, ihre personellen und systemischen Verflechtungen und ihre Motive: Die Schüler:innen verfassen Essays zu den drei Figuren, in denen sie diese analysieren und charakterisieren.

Auch wenn solche argumentativen Texte hauptsächlich in der Schule geschrieben werden, ist dies dennoch eine komplexe, lebensweltlich relevante Aufgabe. Denn wann immer wir literarische, dramatische oder filmische Texte rezipieren, interpretieren und bewerten wir diese auch. Der Englischunterricht fördert es, dieses Interpretieren und Bewerten zu begründen und in sprachlich konsistenter Form darzustellen – trotz oder gerade wegen Schreib-KIs wie ChatGPT, denn diese sind als Schreib-Werkzeug aus der Lebenswelt der Zukunft nicht mehr wegzudenken.

Text planen: generische Merkmale am Modelltext erarbeiten

ChatGPT kann schon in der Planungsphase genutzt werden: Aus einem von der KI generierten Text zur Figur der Aunt Lydia (**worksheet 1** und **worksheet 2**) erarbeiten die Lernenden im Plenum generische Merkmale der Textsorte und Kriterien für einen gelungenen Essay. Diese dienen dann als *scaffolding* für die eigene Textproduktion. Neben der Grundstruktur des Essays können auch einzelne Absätze oder sprachliche Beispiele zur Überleitung zwischen zwei Argumenten untersucht werden. Die Lernenden überprüfen ihre Merkmalsliste noch an einer zweiten ChatGPT-Version: *Write an argumentative essay on the role of Aunt Lydia in Margaret Atwood's* The Testaments. *Add references and quotes from the novel to support your arguments.* Eventuell enthält diese weitere brauchbare Formulierungen oder generische Marker, die in die Liste aufgenommen werden. Denn unabhängig von den *prompts* generiert der Sprachbot nie denselben Text zweimal. Die Qualität des ChatGPT-Textes hängt stark von den *prompts* ab. Mitunter muss nachgesteuert und weitere Zitate aus dem Roman gefordert werden.

Der von ChatGPT erstellte Text ist auch Anlass zur kritischen Auseinandersetzung mit der KI und ihrem Produkt (**worksheet 2**): Wo wirkt der KI-Text authentisch, wo eher stereotyp? Aus welchen Gründen? Welche Kohärenzmarker enthält der Text (nicht)? Welche Formulierungen können für den eigenen Textes genutzt werden, welche sind eher formelhaft oder weltfremd? Welche Aussagen basieren auf Fakten und sind verifizierbar, wo mischt die KI Fakten und Erfundenes (Faktencheck)? So enthält die Textversion auf **worksheet 2** zwar Zitate mit Verweis auf das jeweilige Kapitel, eine Seitenangabe fehlt aber. Nicht selten treten bei ChatGPT (noch) sogenannte ‚Halluzinationen' auf, also das Erfinden plausibel, aber faktisch unwahrer Informationen. Des Weiteren identifizieren die Lernden Stellen, die weiterer Ausführungen oder Textbelege bedürfen. Außerdem überprüfen sie die *prompts* an sich: Welche davon haben welche Ergebnisse erzeugt? Welche *prompts* funktionieren (nicht)?

Leistungsüberprüfung

Mithilfe von KI erstellte Texte im peer assessment einschätzen

Wenn das Ziel nicht mehr der formal perfekte Text ist, sondern kreative Inhalte und die Reflexion über das Schreiben im Vordergrund stehen, dann ändert sich auch die Leistungsbewertung für die Schreibkompetenz: *Task-based assessment* erfordert eine Reflexion über Kriterien für einen guten Text und dessen inhaltliche, formale und sprachliche Gestaltung – sowohl für eigene als auch für von der KI generierte Texte. Das betrifft Fragen nach

- Dichte/Gehalt und Faktizität
- Struktur
- Kohäsion und Kohärenz
- Orthografie, Syntax, Grammatik
- Adressatenorientierung und
- sachlich-objektivem oder wertend-subjektivem Stil.

Bewertet wird dann nicht der mithilfe der KI produzierte Text allein, sondern der Prozess der Textentstehung, die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen und die Reflexion des Ergebnisses: Die KI-Texte müssen kritisch gelesen und bewertet werden.

Differenzierung auf den Punkt gebracht

D

Aspekte der Heterogenität:

- Ausdrucksvermögen

Methode:

- sprachliche Gestaltung mit Schreib-KIs verbessern

Praxistipp:

Bei der Verbesserung der sprachlichen Qualität kann die KI DeepL-Write unterstützen: In eine linke Spalte wird eine Textversion kopiert. Das Programm macht dann in einer rechten Spalte Verbesserungsvorschläge zu Ausdruck, Grammatik oder Orthografie. Manchmal betreffen die Vorschläge auch Stellen, die sprachlich bzw. stilistisch nicht fehlerhaft sind – dann handelt es sich um Alternativen, die zur Schulung der *language awareness* genutzt werden können.

Eigene Texte produzieren, vergleichen und bewerten

Mithilfe der Merkmalsliste erstellen die Lernenden einen ersten Schreibplan für einen *argumentative essay* über Daisy – und zwar digital, damit die Lernenden Texte nicht als statisch fixiert wahrnehmen, sondern als als prozesshafte Produkte. Die Texte werden in Kleingruppen evaluiert (**worksheet 3**) und überarbeitet: Die Gruppe wählt ein bis zwei ihrer Texte aus, die von allen Mitgliedern gelesen und entlang der Merkmalliste begründet beurteilt wird. Im Fokus stehen drei Aspekte:

- die inhaltliche Ebene bzw. die argumentative Überzeugungskraft
- die Struktur des Textes sowie
- die sprachlich-stilistische Gestaltung (s. **Leistungsüberprüfung**).

Neben Feedback per Kommentarfunktion können auch direkt im Text Verbesserungen vorgeschlagen werden, so dass diese für alle und auch für die Lehrkraft nachvollziehbar sind. Das permanente Verbessern verbindet hier Formulierungs- und Überarbeitungsphase (*planned formative assessment*, vgl. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2011: 236, Ellis 2003). Die kriteriengeleitete *peer evaluation* bezieht sich dabei sowohl auf den Text als auch auf das kollaborative Schreiben. Der Ansatz knüpft damit an ein genuines Merkmal digitaler Texte an: sie werden häufig dezentral gemeinschaftlich produziert.

Eigene Texte mit KI-Texten vergleichen

Ihre überarbeiteten Texte vergleichen die Lernenden mit einem von ChatGPT erstellten Essay zu Daisy. Auch hier ist es sinnvoll, mehrere *prompts* auszuprobieren. Zunächst überprüfen die Lernenden, inwieweit der Text inhaltlich, strukturell und sprachlich ähnlich konzipiert ist oder wo und aus welchen Gründen Abweichungen bestehen. Hier lassen sich die Stärken der Schülertexte herausstellen: Diese könnten z. B. Vergleiche mit anderen Figuren enthalten, um Charakterzüge oder Haltungen zu explizieren. Diese werden im KI-Text vermutlich nicht enthalten sein, weil sie nicht Teil des *prompts* waren. Ebenso werden die Schülertexte detaillierter sein und mit mehr Stellen aus dem Roman arbeiten, was die Überzeugungskraft des Essays steigert.

Rohfassung und Endfassung vergleichen

In einer abschließenden *assessment*-Phase werden die erste Textversion und der finale Essay verglichen: Inwiefern haben Evaluation und Überarbeitung der Texte tatsächlich zu einem besseren Endprodukt beigetragen? Darüber hinaus kann auch der Überarbeitungsprozess selbst Teil einer Beurteilung durch die Lehrkraft sein, da nicht das finale Produkt entscheidend ist, sondern der Weg dorthin.

Literatur

Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English: Task-supported Language Learning*. Paderborn u.a.: Schöningh.

Sliwka, Anne/Klopsch, Britta: *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Surkamp, Carola/Wehrmann, Jürgen (2022): „Visions of the Future: Fremdsprachliche literaturbezogene Kompetenzen mit Dystopien erwerben." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Ausgabe 175 [Dystopia]. 2 – 7. https://fr-vlg.de/isiqk9

name: date:

AI-SUPPORTED WRITING: ESSAY ON THE TESTAMENTS

Writing an argumentative essay

This is an argumentative essay on the role of Aunt Lydia in Margaret Atwood's novel The Testaments produced by ChatGPT.

1. **Outline features of an argumentative essay such as structure, style and language.**
2. **Optional: Examine the AI-text critically: What do you like about the text? What parts would you criticize? Give reasons.**

Margaret Atwood's novel *The Testaments* is a compelling exploration of power, agency, and resistance in a dystopian society. One of the most complex and intriguing characters in the novel is Aunt Lydia, a high-ranking member of the oppressive regime of Gilead. In this essay, I will argue that Aunt Lydia's actions, motivations, and ultimate rebellion against the regime reveal the complex dynamics of power and agency in a totalitarian state.

At the beginning of the novel, Aunt Lydia appears to be a loyal enforcer of Gilead's patriarchal regime. She is one of the few women in a position of power, serving as the head of the Aunts, a group of women responsible for training and disciplining the handmaids. Aunt Lydia is depicted as a cold and ruthless figure, whose primary goal is to maintain the status quo and preserve her own power. Her initial portrayal as a cold and ruthless enforcer can be seen in her interactions with the handmaids, such as her response to Offred's attempt to escape: "I saw the coldness come over her face. She was, after all, Aunt Lydia. She dealt in ice, in handmaidens' tales of wickedness, in punishments" (chapter 4).

However, as the novel progresses, we begin to see a more complex side to Aunt Lydia's character. Through her secret diary entries, we learn that Aunt Lydia is not simply a heartless enforcer of the regime, but rather a survivor who has learned to navigate the oppressive system in order to protect herself and those she cares about. Aunt Lydia's complex motivations and actions are revealed through her secret diary entries, such as when she describes the compromises she has had to make in order to gain power and influence within the regime.: "I had to make the best of a bad situation. I had to trade one type of servitude for another. But I am not the one who should be ashamed" (Chapter 10).

Aunt Lydia's diary entries also reveal her growing disillusionment with the regime and her desire to bring it down from within. Her rebellion against the regime is foreshadowed in her diary entries, such as when she writes: "I have to be very careful. I have a plan. I will not say more" (Chapter 21). She becomes a secret ally of the resistance movement, providing them with valuable information and insights into the regime's inner workings. Lydia's role in the resistance movement is demonstrated through her interactions with Agnes and Daisy, such as when she gives them information about the regime's inner workings: "I had a few tidbits to offer, which they were glad to receive. It was like passing on a deadly virus" (Chapter 42). Aunt Lydia's actions demonstrate that even in a totalitarian state, there is still space for resistance and agency, and that individuals can use their positions of power to subvert the system and fight for change.

© Friedrich Verlag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 186 | 2023

name: date:

Moreover, Aunt Lydia's rebellion against the regime also underscores the importance of solidarity and collective action in the face of oppression. Throughout the novel, we see examples of women supporting and protecting each other, even in the most dire of circumstances. The importance of solidarity and collective action is highlighted throughout the novel, such as when Aunt Lydia reflects on the ways in which women have supported each other in the face of oppression: "Women will help women, if they can. That's the way the world works, when it's working right" (Chapter 42). Aunt Lydia's own resistance is only possible because of the support and trust she has built with other members of the resistance movement, and her eventual success in bringing down the regime is due in large part to the collective efforts of many individuals working together towards a common goal.

In conclusion, Aunt Lydia is a complex and multifaceted character whose actions and motivations reveal the complex dynamics of power and agency in a totalitarian state. While she initially appears to be a ruthless enforcer of the regime, her secret diary entries reveal her as a survivor who has learned to navigate the oppressive system in order to protect herself and those she cares about. Her eventual rebellion against the regime underscores the importance of resistance, solidarity, and collective action in the face of oppression. Ultimately, Aunt Lydia's story is a powerful reminder of the resilience of the human spirit and the potential for change, even in the most oppressive circumstances.

© Friedrich Verlag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 186 | 2023

name: date:

AI-SUPPORTED WRITING: ESSAY ON THE TESTAMENTS

Writing an argumentative essay

Write an argumentative essay about Daisy's importance for the plot in *The Testaments*. To what extent can she be considered a character of bravery and integrity? Write your text on a digital device. Follow the steps below.

1. **Read the model text about Aunt Lydia created by *ChatGPT* (worksheet 2).**
2. **Work on your own: Draft your essay: Plan the structure of your text and the content of your paragraphs. Look for quotes / passages from the novel that you might refer to. Write a first version.**
3. **Work in groups of four: Exchange your texts and read them. Choose two of your essays and give feedback using worksheet 3.**
4. **Ask ChatGPT to write an argumentative essay on Daisy. Make sure you give a suitable prompt:**

How to prompt

ChatGPT needs precise instructions to produce a coherent text that consists of generic features in terms of structure, form, content and language. Such instructions are called 'prompts'.

- Your prompts should contain all necessary information, e.g. text type or context.
- Keep your prompts short and simple. Avoid complex sentences.
- You can use imperatives like write, give me, name, produce …
- Adjust your prompts and specify your instructions if necessary, e. g.: Include references, give more examples of …
- Check the information given by ChatGPT. If you find any mistakes, ask ChatGPT to revise.

© Friedrich Verlag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 186 | 2023

3 worksheet

name: date:

AI-SUPPORTED WRITING: ESSAY ON THE TESTAMENTS

Giving feedback on each other's essays

Give your classmate feedback on their essay on Daisy's importance for the plot in the dystopian novel *The Testaments*: + given ~ partly given – missing

Content / arguments		+	~	–
Introduction	basic information on author, genre, title, date of publication			
	short summary of the plot / of what the novel is about			
	Thesis: Daisy, also known as Baby Nicole and Jade, is one of the main characters and one of three narrators besides Aunt Lydia and Agnes; tells part of the story from her perspective, her actions make her a brave character as she infiltrates the system of Gilead to bring it down.			
Main part	became famous as 'Baby Nicole' who had been smuggled from Gilead across the border to Canada, "symbol of freedom" (p.45)			
	grows up in Canada, her foster parents Neil and Melanie make her believe they are her biological parents; own a clothing store frequently visited by Aunts			
	when Neil and Melanie are murdered by a car bomb in front of their store (p.121), Daisy meets Ada and Elijah, who are members of a resistance group called *Mayday* and who reveal Daisy's true identity as Baby Nicole (133).			
	shows bravery when she becomes part of a Mayday operation infiltrating the Gilead system "without definitely agreeing" (p.199); turns into 'Jade', pretending to be a homeless "street person" (p. 202) in order to make the Aunts pick her up and take her to Gilead; gets a tattoo saying "LOVE GOD" (p.204) as a sign for "the source" (p.204) in Gilead, being part of the mission.			
	is picked up by Aunt Beatrice and Aunt Dove and smuggled (back) to Gilead			
	meets Aunt Lydia and Aunt Victoria (Agnes), who is revealed to be her half-sister (p.336); learns that Lydia is the source who wants a new Gilead system and fight corruption			
	Lydia places a chip in Daisy's arm, containing important information – "a packet of explosive information" (p.317); she wants the half-sisters to escape and leak the information			
	is courageous when she works as a courier for Aunt Lydia, smuggling the files to Canada; risks to be "severely punished" (337); blames Aunt Lydia of blackmailing her			
	Daisy and her half-sister Agnes escape as Pearl Girls, trying to reach the Canadian border; during her escape she suffers from "fever" (380) but manages to cross Canadian border			
Ending	Conclusion: Daisy plays important part in the mission against Gilead; shows courage as she is smuggled twice across the border under false pretences, carrying crucial information about the corrupt system in Gilead			

Language & form		+	~	–
Lexis	correct use of words in context, wide range of vocabulary / terminology			
	correct spelling			
Grammar / syntax	accuracy, comprehensibility, use of complex structures			
Coherence	clear structure of the text			
	linking words/ cohesive devices			
References	references to text passages to prove a point			
	references to external sources are given			
	AI-created parts are marked			

© Friedrich Verlag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 186 | 2023

DOROTHEE KOHL-DIETRICH

Thoughts, feelings and learnings

Lesetagebücher zur Diagnose von Schreibkompetenzen und literarischen Kompetenzen nutzen

Lesetagebücher eröffnen Lernenden einen individuellen Zugang zu literarischen Texten. Lehrkräften ermöglichen sie prozessbegleitende Einblicke in den Lernfortschritt der Lernenden bei den basalen Schreibkompetenzen, dem kreativen Schreiben und komplexen literarischen Kompetenzen. Das Vorgehen eignet sich auch für das Distanzlernen und kann digital gestützt werden.

LERNGRUPPE
Sekundarstufe II

IDEE
Die Lernenden erstellen ein Lesetagebuch von der Planungsphase über den Schreibprozess als kommunikative Textarbeit bis zu kreativen Schreibprodukten. Dynamisches *assessment* diagnostiziert, inwieweit sich dabei ihre basalen Schreibkompetenzen, das kreative Schreiben und komplexe literarische Kompetenzen weiterentwickeln. Dafür stellt diese Unterrichtseinheit Aufgabenformate und geeignete *diagnostic grids* vor. Die Unterrichtseinheit eignet sich auch für das Distanzlernen und kann durch Lernplattformen unterstützt werden.

MATERIAL
1 Focus on language (S. 40)
2 Task fulfilment checklist: Plot and characterizations (S. 41 f.)
3 Task fulfilment checklist: Creative tasks (S. 43 f.)

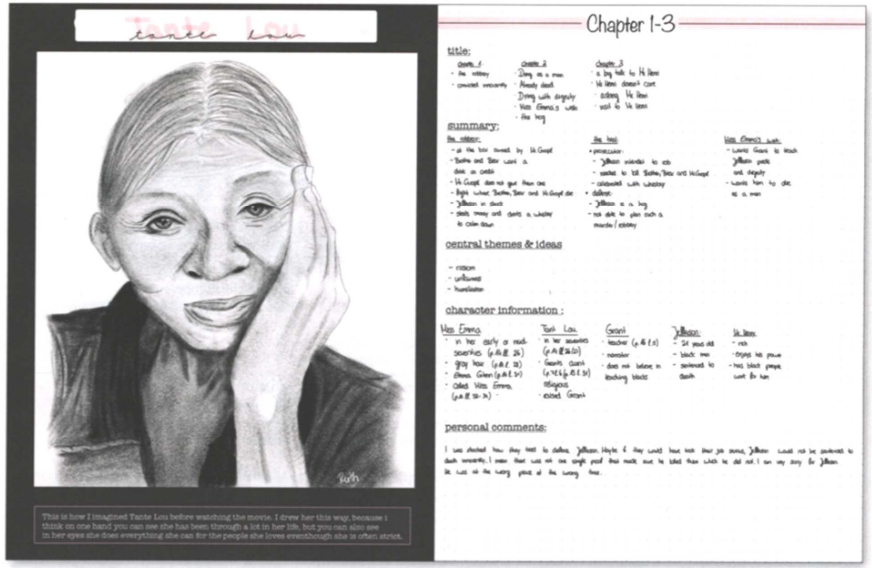
Downloadcode d526172dg

Lesetagebücher sind im Literaturunterricht mittlerweile über alle Schulstufen hinweg gut etabliert. Sie können den handlungs- und produktionsorientierten Methoden zugerechnet werden (vgl. Haas 2018). Sie ermöglichen den Lernenden einen individuellen Zugang zu literarischen Texten und können durch die interpretative und kreative Verarbeitung des Ausgangstextes zu wesentlichen Lernzielen des Literaturunterrichts wie Empathie, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen (Surkamp / Nünning 2020: 13) beitragen. Weiterhin unterstützen sie die Entwicklung der Selbstkompetenz der Lernenden, indem sie diese veranlassen, ihren eigenen Leseprozess zu strukturieren und zu dokumentieren. Lesetagebücher können eine große Bandbreite an Aufgaben und Aktivitäten enthalten und sind daher methodisch nicht klar definiert, sondern lediglich ein „*piece of reflective writing*" (Vogt 2018: 265). In dieser Offenheit steckt auch ihr Potenzial. Die Aufgabenformate können kognitiv-analytisch angelegt sein (z. B. *summary, character description, book review*), emotional-affektive und attitudinale Kompetenzen fördern (z. B. durch das Verfassen eines persönlichen Kommentars) oder durch kreative Produkte (*alternative book cover, comic strip*) Fantasie und Originalität anregen und fördern (vgl. Surkamp / Nünning 2020: 23).

Einblicke in verschiedene Kompetenzen

Durch Lesetagebücher können unterschiedliche Facetten literarischer Kompetenz gefördert und die in ihrem Kontext entstehenden sprachlichen und ästhetischen Produkte für diagnostische Zwecke genutzt werden. So zeigen sie den Lernstand der Schülerinnen und Schüler in den basalen Schreibkompetenzen (Wortschatz, Sprachrichtigkeit, Textgestaltung) auf. Darüber hinaus können Lesetagebücher Einblicke in komplexe literarische Kompetenzen geben, die

- Kenntnisse (z. B. über Autorinnen und Autoren, zu ästhetischen und stilistischen Mitteln, Genres und Epochen)
- Einstellungen (z. B. Lesemotivation, individuelle und affektive Reaktionen auf ein literarisches Werk und die Verknüpfung dieser Erfahrung mit der eigenen Lebenswelt) und
- Fertigkeiten (z.B. Lesen, Verstehen als aktive Sinnkonstruktion,



Lesetagebücher (hier zu *A Lesson Before Dying*) gewähren Einblick in sprachliche, literarische und ästhethische Kompetenzen der Lernenden

Analysieren, Erschaffen) umfassen (zur literarischen Kompetenz vgl. Thaler 2012: 259, Surkamp/Nünning 2020: 19–23).

Sinnvoll ist es darüber hinaus, das Lesetagebuch mit Aufgabenstellungen anzureichern, die die kreative Kompetenz, Fantasie und Originalität fördern, indem sie eine künstlerische und/oder schriftsprachliche Transformation (z. B. *Create an alternative book cover and comment on it* oder *Make a comic strip*) der Textgrundlage einfordern. Diese Aufgaben ermöglichen Schülerinnen und Schülern die Erfahrung, „selbst als Handelnde und Gestaltende tätig zu werden, spielerisch-kombinatorisch in die Texte hineinzugehen, sie sich tätig anzueignen, sich als Schöpfer zu erfahren" (zur kreativen Kompetenz vgl. Haas 2018: 36).

Kasten 1 zeigt ausgewählte Aufgaben und Aktivitäten mit Angabe der Anforderungsbereiche (AFBs) (KMK 2012: 23), die Teil von Lesetagebüchern sein können. Sie spiegeln die genannten Kompetenzbereiche wider und das jeweilige Textprodukt bietet eine gute Grundlage zur Diagnose. Da Lesetagebücher prozesshaft angelegt sind, bilden sie die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern über einen längeren, genau definierten Zeitraum ab. Bestimmte Aktivitäten und Aufgaben sind wiederkehrend oder erstrecken sich über den gesamten Arbeitsprozess (*while-reading activities*), andere sind am Ende des Leseprozesses verortet (*post-reading activities*).

Literarische Kompetenzen mit Lesetagebüchern diagnostizieren

Dynamisches oder formatives *assessment* setzt einen Schwerpunkt auf die Beobachtung von Lernverläufen und die Begleitung individueller Lernprozesse. Deshalb ist es in besonderer Weise differenzierend, lernerzentriert und prozessorientiert. Die Lehrkraft nutzt Informationen, die sie aus den Lesetagebüchern erhält, um mit den Lernenden in einen Austausch zu ihren Rezeptionserfahrungen mit dem literarischen Werk zu treten und die sprachlich-kreative Umsetzung der entsprechenden Aufgaben zu reflektieren. In diesem Kontext können Feedback und entsprechende Stützmaßnahmen zur sprachlichen Umsetzung der Aufgaben (*scaffolding*) angeboten werden. Gegebenenfalls kann auch eine Art Lernvertrag abgeschlossen werden, der festhält, welcher Lernfortschritt erreicht werden soll (**worksheet 2**). Die Schülerinnen und Schüler tragen proaktiv zum eigenen Lernprozess bei, reflektieren eigene Ziele und sind sich ihrer Strategien bewusst (Gan/Leung 2020: 11). Demnach ist formatives Assessment „*assessment as learning*" und ist damit deutlich an einer individuellen Bezugsnorm orientiert. Versteht man das Lesetagebuch im ursprünglichen Wortsinn, so ist es als sprachliches Produkt individuell angelegt, spiegelt den persönlichen Zugang zu einem literarischen Text wider und ist daher methodisch gut anschlussfähig an diese Form des *assessment*.

Der Prozess von Diagnose, Feedback und Überarbeitung ist mit Rückmeldungen der Lehrkraft an unterschiedlichen Stellen des Diagnoseprozesses verbunden (**Kasten 2**).

Vor dem Lernprozess

Zunächst muss die Lehrkraft die Ziele des Lesetagebuches identifizieren:

- Welche literarischen Kompetenzen soll das Lesetagebuch fördern?

Aufgaben und zu schulende Kompetenzen in Lesetagebüchern

Phase im Arbeitsprozess	Aufgabe/ Aktivität	Kompetenzen
while-reading activities	*Write a summary of the plot comprising chapters x – xx/ for each chapter.*	– Schreibkompetenz – Literarische Kompetenz (Reproduktion und Textverstehen, AFB I)
	– *Make notes on the characters. Write a **characterization** of … Focus on whether or not the y …* – *Explain the protagonist's behaviour in chapter X.* – *Describe the relationship between characters X and Y.*	– Schreibkompetenz – Literarische Kompetenz (Reorganisation und Analyse, AFB II)
	– ***Comment on**… pivotal themes and issues as presented in chapter X.* – *Note down your **personal reactions** to the text.* – *Choose your favourite quote in chapter X and **explain** your choice.* – ***Explain** whether or not you can identify with …*	– Schreibkompetenz – Literarische Kompetenz (Reorganisation und Analyse, AFB II, Interpretation und Kommentar, AFB III) Der AFB beim Kommentar ist abhängig davon, ob dieser eher intuitiv und spontan die Leseerfahrung dokumentiert oder auf einer Analyse/vertieften Reflexion des literarischen Textes basiert.
while-/or post-reading activities	– *Write an **interior monologue** of …* – *Write a **diary entry** for …* – *Make a **comic strip** of a selected scene of the novel.*	– Schreibkompetenz Literarische Kompetenz (AFB II- III) – Kreative Kompetenz
post-reading activities	– *Write a **book review/blurb.*** – *Design **a flyer** to advertise the book* – *Create an **alternative book cover.*** – *Write a **good-bye letter** to one of the characters. What would you like to tell him/her?*	– Schreibkompetenz Literarische Kompetenz (AFB II-III) – Kreative Kompetenz

- Welche schriftlichen Kompetenzen werden erwartet?
- Wie soll die persönliche Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk erfolgen?
- Welche kreativen Kompetenzen sollen gefördert werden?

Daraufhin legt sie die erwarteten Textsorten und kreativen Produkte fest (s. **Kasten 1**). Besonders bei den kreativen Aufgabenstellungen sollten den Lernenden im Sinne der Neigungsdifferenzierung Wahlmöglichkeiten gelassen werden. Schließlich formuliert die Lehrkraft die konkreten Aufgaben (s. **Kasten 1**).

Lernprozessbegleitung

Die Lehrkraft sollte zunächst einen Leseplan nach Kalenderwochen erstellen. Darin sollte sie auch festlegen, an welchen Stellen während der Erarbeitung der Lektüre eine Rückmeldung an die Lernenden erfolgen soll. Alternativ kann ein Feedback auch bedarfsorientiert gegeben werden, wenn Lernende es individuell einfordern.

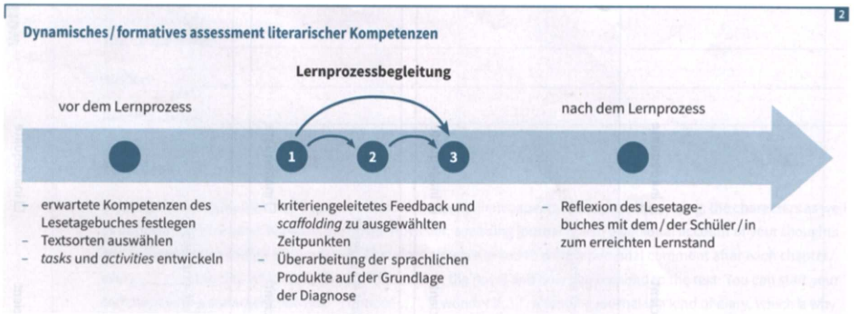
Die Begleitung und Beratung des Lernprozesses erfolgt kriteriengeleitet. Dies betrifft sowohl den Kompetenzbereich Sprache (s. die Kriterien auf **worksheet 1**) als auch das Erreichen inhaltlicher Anforderungen und die Kreativität, Ästhetik und Originalität der sprachlichen Kompositionen und kreativen Produkte (vgl. Kriterien auf **worksheet 2** und **worksheet 3**). Innerhalb dieses Prozesses können auch Überarbeitungsschleifen eingebaut werden.

Nach dem Lernprozess (Reflexion)

Im letzten Schritt erfolgt die Reflexion des Lesetagebuches mit dem jeweiligen Schüler oder der Schülerin in einem Lernstandsgespräch (s. **worksheet 2**). Darin reflektieren Lehrkraft und der oder die Lernende gemeinsam, inwieweit er oder sie die anvisierten Kompetenzen erreicht hat:

- Was ist sprachlich gelungen?
- Woran muss ich weiterarbeiten?
- Welche sprachlichen Strukturen benötige ich dafür?
- Welche Einblicke hat das Lesetagebuch in meine literarischen Kompetenzen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus gegeben?
- Welche Kompetenzen muss ich weiter ausbauen?

Auch zu ihren kreativen Schreibprodukten erhalten die Lernenden Rückmeldung: Ist die Umsetzung originell und ästhetisch ansprechend? Gegebenenfalls können auch Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation angesprochen werden. Der Fragenkatalog sollte den Lernenden vorab ausgehän-



digt werden, damit diese sich auf dieser Basis selbst einschätzen können. Diese Selbsteinschätzung wird dann zur Gesprächsgrundlage.

Die Diagnoseinstrumente

Die *diagnostic grids* sind Feedback-Instrumente, die im Verlauf des Diagnoseprozesses eingesetzt werden können. **Worksheet 1** legt den Fokus auf die Bewertungskriterien zu Sprache (Wortschatz, Strukturen, Textgestaltung) und kann während oder am Ende des Lernprozesses die Diagnose unterstützen. **Worksheet 2** und **worksheet 3** enthalten neben einer allgemeinen Einführung zum *reading journal* Evaluationskriterien zu einer Auswahl an Aufgaben aus **Kasten 1** (*summary of the plot, characterization, alternative book cover, flyer, book review*), die sowohl inhaltsorientiert als auch kreativ ausgerichtet sind. Die Kommentarspalten lassen Raum für eine individualisierte Rückmeldung und Hinweise auf Stützmaßnahmen. Solche Stützmaßnahmen wären *best practice*-Beispiele, die z. B. zum *book review* im Internet zu der ausgewählten Lektüre zugänglich sind, oder auch Hinweise auf sprachliche Strukturen. **Worksheet 2** und **worksheet 3** können abhängig davon, ob die *while*- oder *post-reading activities* im Zentrum der Diagnose stehen, während oder am Ende des Lernprozesses eingesetzt werden. Beide **worksheets** können auch als Instrumente zum *peer assessment* dienen, wobei die Lernenden sich gegenseitig zu ihren sprachlichen und ästhetischen Produkten Rückmeldung geben.

Lesetagebücher im digitalen Unterricht

Lesetagebücher eignen sich hervorragend dazu, Lernprozesse im digitalen Unterricht zu begleiten, falls Präsenzunterricht nicht oder nur eingeschränkt erfolgen kann. Dies soll am Beispiel der Lernplattform Moodle verdeutlicht werden. Die Lehrkraft richtet entsprechend dem von ihr festgelegten Leseplan ‚Aufgaben' in Moodle ein (z. B. für die Kapitel 1 bis 5, 6 bis 10 usw.). Die Lernenden sind angehalten, die ausgewählten *while-reading activities* in bestimmten Abständen einzureichen oder direkt online einzugeben. Die Aktivität ‚Aufgaben' ermöglicht unterschiedliche Feedbackvarianten. Zum einen kann die von den Lernenden eingereichte Arbeit direkt im Text mit Kommentaren versehen werden (‚Anmerkungen im PDF'). Zum anderen bietet sich durch die Einstellung ‚Feedback als Kommentar' die Möglichkeit, ein Feedback in Textform zu geben. Bei ‚Feedback als PDF' können die *diagnostic sheets* (**worksheet 1, 2** und **3**) als Anhänge zum Feedback hochgeladen werden. Im Sinne der Lernprozessbegleitung kann bei ‚Abgabeeinstellungen' ‚Versuche erneut bearbeitbar' angegeben werden, so dass die Lernenden nach erfolgter Rückmeldung ihre Produkte nochmals überarbeiten können. Sollte *peer assessment* eingesetzt werden, müsste statt der Aufgabe die Funktion ‚Datenbank' in Moodle genutzt werden, so dass die Textprodukte für alle Kursteilnehmenden zugänglich sind.

Literatur

Gan, Zhengdong / Leung, Constant (2020): „Illustrating formative assessment in task-based language teaching." In: *ELT Journal* 74(1). 10 – 19.
Haas, Gerhard (2018): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe.* Seelze: Klett Kallmeyer.
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife.* Berlin.
Surkamp, Carola / Nünning, Ansgar (2020): *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden.* Hannover: Klett Kallmeyer.
Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden.* Berlin: Cornelsen.
Vogt, Karin (2018): „Assessment. What? Why? How?." In: Surkamp, Carola / Viebrock, Britta (Hrsg.): *Teaching English as a Foreign Language: Introduction.* Stuttgart: Metzler. 249 – 266.

Zum Weiterlesen

Alle Links 1. 6. 2021
https://www.uwb.edu/wacc/resources/reading/journals (zu *reading journals*)
http://www.schatzwerk.ch/2016/sprache-die-downloads/lesetagebuch-oberstufe/ (zu *reading journals*)
https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zqt7k7h/revision/2 (zu *book reviews*)
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2018): *Materialien zum selbstständigen standardorientierten Lernen in der gymnasialen Oberstufe im Fach Englisch – Text production.*

© Friedrich Verlag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 172 | 2021

worksheet 1

READING JOURNAL: ASSESSMENT

Focus on language

Feedback for _____

Overall impression of writing skills	☐ excellent	☐ good	☐ satisfactory	☐ sufficient	☐ inadequate
Vocabulary ☐ general vocabulary ☐ specific vocabulary (e.g. phrases relating to literary analysis, such as plot, characterization, setting, narrative voice etc.) ☐ idiomatic use of language ☐ range and accuracy of vocabulary are adequate				Teacher's comments: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.	
Evaluation	☐ excellent	☐ good	☐ satisfactory	☐ sufficient	☐ inadequate
(Grammatical) constructions and spelling ☐ complex and correct grammatical structures (correct tenses, i.e. use of simple present for literary analysis, correct use of prepositions, reported speech etc.) ☐ range and accuracy of constructions				Teacher's comments: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.	
Evaluation	☐ excellent	☐ good	☐ satisfactory	☐ sufficient	☐ inadequate
Text composition ☐ clear and correct sentence structure ☐ varied sentence structure (e.g. use of participle constructions, linking words) ☐ text is divided into paragraphs ☐ ideas are arranged in a logical order ☐ text is well-structured and coherent ☐ criteria relating to the text type are fulfilled				Teacher's comments: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.	
Evaluation	☐ excellent	☐ good	☐ satisfactory	☐ sufficient	☐ inadequate

name: date:

READING JOURNAL: ASSESSMENT

Task fulfilment checklist: Plot and characterizations

Title of the novel: _____

Author: _____

Reading period: _____

Your task

Keeping a reading journal may help you record the most salient aspects of the plot, the setting, the characters as well as important themes and issues of the novel. However, a reading journal is also a personal account of your thoughts and feelings while reading a literary text. Therefore, you are asked to write a personal comment after each chapter/ every _____ chapters which reveals your ideas about the novel and how you respond to the text. You can start your comment with a statement like this: "I noticed …", "I wonder if …". A reading journal is a kind of diary, which is why you should add your entries on a regular basis.

Evaluate your reading journal as far as the summary of the plot and characterizations are concerned. Ask your teacher or classmates for feedback. (Have them) Take notes below.

Summary of the plot

Task fulfilment checklist	**☐ Self-evaluation / ☐ Teacher's evaluation ☐ Peer evaluation**
My entries ☐ contain all the salient information on the setting, the plot, the narrative structure, the narrative perspective and the characters (that is, a reader who has not read the novel can get insight into what the story is about) ☐ provide insight into the context of the story as well as relevant themes and topics ☐ are well-structured, cohesive (contain appropriate linking words) and written in paragraphs ☐ are written in the simple present except for flashbacks or events that will happen in the future ☐ are written in an objective voice	

Characterization/portrayal of the protagonist(s)/characters

Task fulfilment checklist	**☐ Self-evaluation / ☐ Teacher's evaluation ☐ Peer evaluation**
My character description(s) ☐ contain information on the character's outer appearance, background, way of thinking, behaviour, conflicts, attitudes and values	

Hedrich Verlag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 172 | 2021

name: date:

☐ explain why the character can be seen as a flat or round, static or dynamic character (Does the character change throughout the course of the story?) ☐ show how the characters are related to each other	

Reflecting my learning process and progress

1. What worked well about my reading journal? What could be improved?

_____

_____

_____

_____

_____

2. How do I evaluate my progress concerning my text products as far as vocabulary, constructions and text composition are concerned?

_____

_____

_____

_____

3. Do my text products meet the standards expected for a particular text type?

_____

_____

_____

_____

4. Did I do well in the creative task?

_____

_____

_____

_____

Hedrich Verlag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 172 | 2021

name: _____ date: _____

READING JOURNAL: ASSESSMENT

Task fulfilment checklist: Creative tasks

Title of the novel: _____

Author: _____

Reading period: _____

Your task

Keeping a reading journal may help you record the most salient aspects of the plot, the setting, the characters as well as important themes and issues of the novel. However, a reading journal is also a personal account of your thoughts and feelings while reading a literary text. Therefore, you are asked to write a personal comment after each chapter/every _____ chapters, which reveals your ideas about the novel and how you respond to the text. You can start your comment with a statement like this "I noticed …", "I wonder if …". A reading journal is a kind of diary, which is why you should add your entries on a regular basis.

Evaluate your reading journal as far as the creative tasks are concerned.
Ask your teacher or classmates for feedback. (Have them) Take notes below.

Alternative book cover with comment

Task fulfilment checklist	**☐ Self-evaluation / ☐ Teacher's evaluation ☐ Peer evaluation**
The book cover ☐ makes the book stand out by catching the reader's attention ☐ arouses the reader's interest in the story ☐ has a clear reference to the content of the book so that the reader can easily relate to its content ☐ is well-composed like a work of art	

Flyer

Task fulfilment checklist	**☐ Self-evaluation / ☐ Teacher's evaluation ☐ Peer evaluation**
The flyer's content ☐ is well-planned, selective and focused ☐ arouses a potential reader's interest ☐ highlights why it is worth buying/reading the book ☐ may contain a catchy headline, quotes, or recommendations	

© Friedrich Verlag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 172 | 2021

name: _____ date: _____

The language ☐ is informative but the wording is kept brief and to the point Layout ☐ catchy and creative ☐ texts are divided into sections ☐ there is a balance between visual and textual elements	

Book review

Task fulfilment checklist	**☐ Self-evaluation / ☐ Teacher's evaluation ☐ Peer evaluation**
My book review ☐ contains all the salient information about the book: book title, author, year and place of publication, publisher, length, genre (e.g. crime story, science fiction), target group/audience etc. ☐ is well-structured, that is, it contains a. an introduction b. a main part informing your readers about the setting (place, time), characters, plot, context, main topics etc. c. a comment / critique, in which you clearly state what you think about the novel (i.e. about the plot, characters, language (style, imagery), themes and topics etc.), d. a summary with a recommendation for your readers (Would you recommend reading the book? Why/Why not?)	

Further notes

_____

_____

_____

_____

_____

_____