



Schleswig-Holstein  
Ministerium für Schule  
und Berufsbildung

# Leitfaden zu den Fachanforderungen Spanisch

Allgemein bildende Schulen  
Sekundarstufe I

## Impressum

Herausgeber: Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein  
Jensendamm 5, 24103 Kiel

Kontakt: [pressestelle@mbw.landsh.de](mailto:pressestelle@mbw.landsh.de)

Layout: Stamp Media im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.stamp-media.de](http://www.stamp-media.de)

Druck: Schmidt & Klaunig im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.schmidt-klaunig.de](http://www.schmidt-klaunig.de)

Kiel, Juli 2016

Die Landesregierung im Internet: [www.schleswig-holstein.de](http://www.schleswig-holstein.de)

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

# Leitfaden zu den Fachanforderungen Spanisch

Allgemein bildende Schulen  
Sekundarstufe I

# Inhaltsverzeichnis

<b>I Einleitung</b> .....	6
<b>II Leitfaden zu den Fachanforderungen Spanisch Sekundarstufe I</b> .....	8
<b>1 Kompetenzorientierten Spanischunterricht planen</b> .....	8
1.1 Lebensweltliche Sprachhandlungssituationen als Ziele definieren.....	8
1.2 Sprachliche Teilkompetenzen schwerpunktmäßig schulen.....	9
<b>2 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche berücksichtigen</b> .....	11
2.1 Operatoren verwenden .....	11
2.2 Mit der Anforderungsmatrix gemeinsames Lernen planen.....	11
2.3 Effektiv und pragmatisch differenzieren .....	13
2.3.1 Individualisiert üben.....	14
2.3.2 Punktuell differenzieren .....	15
2.3.3 Aufgaben modellieren.....	15
2.3.4 Alternative Lernwege anbieten.....	16
2.3.5 Kompetenzraster einsetzen.....	18
2.3.6 Mit Lernaufgaben arbeiten.....	20
2.3.7 Zieldifferent unterrichten.....	21
2.3.8 Kooperative Lernformen nutzen .....	22
<b>3 Unterschiedliche Progressionen bei unterschiedlichen Lehrgängen vorsehen</b> .....	24
<b>4 Kompetenzorientiert Leistungen überprüfen und bewerten</b> .....	25
4.1 Differenzierung und Leistungsüberprüfung.....	26
<b>III Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums Spanisch Sekundarstufe I</b> .....	28
<b>IV Anhang</b> .....	32
<b>1 Zusammenstellung von Differenzierungsinstrumenten im Spanischunterricht</b> .....	32
<b>2 Beispiel für eine Checkliste zur Sprechprüfung für die Lernenden</b> .....	35
<b>3 Beispiel für eine Partnerkarte in einer Sprechprüfung</b> .....	37
<b>4 Checkliste zur Organisation und Durchführung von Sprechprüfungen für Lehrkräfte</b> .....	38
<b>5 Literaturhinweise</b> .....	39



# I Einleitung

Dieser Leitfaden soll Lehrkräfte und Fachschaften dabei unterstützen, den Spanischunterricht in der Sekundarstufe I im Sinne der seit dem Schuljahr 2015/16 geltenden Fachanforderungen Spanisch zu gestalten. Dabei stehen folgende Aspekte im Mittelpunkt:

## **Umsetzung von kompetenzorientiertem Spanischunterricht**

Die Fachanforderungen weisen die Kompetenzen aus, über die die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I verfügen sollen. Als offizielle Vorgabe bieten sie jedoch keine Hinweise zur Gestaltung der konkreten Lernprozesse in Hinblick auf den Kompetenzerwerb und zu dessen Überprüfung.

Der Leitfaden gibt daher Anregungen zur Planung von kompetenzorientiertem Spanischunterricht, insbesondere in Hinblick auf den Umgang mit dem Lehrbuch und zur kompetenzorientierten Überprüfung des Lernerfolgs.

## **Differenzierung**

In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf drei Anforderungsebenen ausgewiesen: Erster allgemeinbildender Schulabschluss (ESA), Mittlerer Schulabschluss (MSA), Übergang in die Oberstufe (ÜOS) (siehe Kapitel II 1.4 und II 2 der Fachanforderungen).

Trotz Unterscheidung der Kompetenzbeschreibungen und Inhalte nach Anforderungsebenen kann in der tabellarischen Darstellung der Fachanforderungen nur ansatzweise deutlich werden, wie sich die Anforderungsebenen im Unterricht konkretisieren.

Der Schwerpunkt des Leitfadens liegt daher auf Anregungen, die Wege zum gemeinsamen Lernen eröffnen. Er zeigt auf, wie Differenzierung im Spanischunterricht realisiert werden kann, um die verschiedenen Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche zu berücksichtigen.

## **Unterstützung bei der Erstellung und Fortschreibung des schulinternen Fachcurriculums**

Die Fachanforderungen verzichten auf kleinschrittige Detailregelungen. Themen und Inhalte sind nicht einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet, weil eine solche Zuordnung neben pädagogischen und didaktischen Abwägungen auch von der Ausgestaltung der Kontingenzstundentafel an der Schule abhängt. Es ist Aufgabe des schulinternen Fachcurriculums, die zentralen Inhalte und Kompetenzen, die in den Fachanforderungen auf den jeweiligen Abschluss bezogen ausgewiesen sind, über die einzelnen Jahrgangsstufen hinweg aufbauend abzubilden (siehe Kapitel II 2 und 3 der Fachanforderungen) und die unterschiedliche Progression des Spanischunterrichts bei unterschiedlichem Lernbeginn zu gewährleisten.

Der Leitfaden zielt daher darauf, die Fachschaften bei der Erstellung und Fortschreibung des schulinternen Fachcurriculums zu unterstützen.



## II Leitfaden zu den Fachanforderungen Spanisch Sekundarstufe I

### 1 Kompetenzorientierten Spanischunterricht planen

Planung von Spanischunterricht orientierte sich bisher überwiegend an den curricularen Vorgaben des Lehrplans, also an einer fachlichen Systematik, und war damit inputorientiert. Auch der Umgang mit den Lehrwerken, die in der Spracherwerbsphase der Sekundarstufe I ja fast immer im Zentrum des Unterrichts stehen, stellte den Input ins Zentrum, wenn die Ausgangsfrage zur Planung war: „Was (welcher Stoff) ist in dieser Lektion neu?“

Die Fachanforderungen nehmen gemäß den Vorgaben der Bildungsstandards nun die Kompetenzen in den Blick, die beim Sprachenlernen ausgebildet werden sollen. Sie sind abschlussbezogen formuliert und damit outputorientiert. Ziel ist die Ausbildung von fremdsprachlicher Handlungskompetenz, das heißt die kompetente Verwendung der Fremdsprache und nicht das Lernen von Vokabeln und sprachlichen Regeln um ihrer selbst willen. Da die Sprachverwendung – also das Kommunizieren – Strategien voraussetzt, die das Kommunizieren ermöglichen, und Inhalte, über die kommuniziert werden kann, erfolgt die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz integrativ mit den methodischen und interkulturellen Kompetenzen, verbindet also den Spracherwerb mit der Auseinandersetzung mit Inhalten.

Für die Planung von Spanischunterricht gilt es, diese Sichtweise aufzugreifen. Ausgangspunkt der Planung ist immer die Frage: „Was sollen meine Schülerinnen und Schüler am Ende dieser Stunde/dieser Einheit KÖNNEN?“ Die Planung erfolgt vom Ziel her, also quasi „von hinten“, und reflektiert intensiv darüber, wie Prozesse zu initiieren sind, die sprachliches Handeln in sinnhaften situativen Kontexten ermöglichen. Die Prinzipien, die für eine solche Planung relevant sind, finden sich in Kapitel II 1.3 der Fachanforderungen.

### 1.1 Lebensweltliche Sprachhandlungssituationen als Ziele definieren

Voraussetzung für die Realisierung einer kompetenzorientierten Planung ist die Festlegung einer lebensweltlichen Sprachhandlungssituation als Zielvorstellung für jede Stunde und auch jede Unterrichtseinheit.

#### Beispiel Zimmerbeschreibung

Bei der im Lehrbuch stets vorkommenden Lektion zur Zimmerbeschreibung werden außer dem Wortfeld „Wohnen“ meist auch die Präpositionen des Ortes sowie der Gebrauch von *ser - estar - hay* thematisiert und eventuell weitere grammatikalische Themen behandelt (zum Beispiel Adjektivangleichung, zusammengezogene Artikel *al* und *del*, Possessivbegleiter, Fragewörter). Statt als Ziel einer der Übungsstunden festzulegen „die Schülerinnen und Schüler festigen den Gebrauch von *ser - estar - hay*“, was den Fokus auf die Grammatik als solche legen würde, losgelöst von einem Kontext, für den sie funktional ist, ergibt sich ein anderer Schwerpunkt, wenn die Zielvorstellung heißt: „Die Schülerinnen und Schüler können ein Zimmer und die darin befindlichen Gegenstände beschreiben.“ Denn aus der angestrebten lebensweltlichen Sprachhandlungssituation leitet sich ein „roter Faden“ der Stunde ab: Sukzessive wird das an sprachlichen Mitteln – Wortschatz und Grammatik – bereitgestellt (entweder neu eingeführt oder wiederholt), was zu einer zunächst gelenkten und dann freieren Zimmerbeschreibung benötigt wird:

- Einstieg mit Bildimpuls/Anknüpfen an Bekanntes, zum Beispiel den bereits gelesenen Lektionstext: *Indicad lo que veis*. Antwortmöglichkeiten: *una casa, una puerta, una mesa, una sala (de estar), una familia*, aber auch ganze Sätze, je nach Vorkenntnissen und Anforderungsebene.
- Ankündigung des Themas: *Vamos a describir habitaciones*.
- Instruktion/Bewusstmachung und Erstellung eines Tafelbildes oder Wiederholung der Strukturen: *¿Qué hay aquí? ¿Cómo es? ¿Dónde está?*, dabei Visualisierung von möglichen Fehlerquellen wie *está al lado de, está a la derecha de* jeweils mit Beispielen und Hervorhebungen.
- Beschreibung desselben oder eines ähnlichen Bildes in vorgegebener Struktur und eventuell mit differenzierender Hilfe, schriftlich oder mündlich: *Describid esta habitación: ¿Qué hay? ¿Cómo es? ¿Dónde está?*



- verbindliche Besprechung und Korrektur, dabei Rückgriff auf die Visualisierung: *Presentad la habitación*.
- freiere Übung, zum Beispiel Beschreibung des eigenen Zimmers, schriftlich oder mündlich: *Ahora, describid vuestra habitación (ideal)*.
- Präsentation und Besprechung: *Presentad vuestra habitación (ideal)*.

### 1.2 Sprachliche Teilkompetenzen schwerpunktmäßig schulen

Zwei Prämissen gelten im kompetenzorientierten Spanischunterricht: Alle Teilkompetenzen müssen geschult werden und in jeder Stunde sollen möglichst viele Lernende möglichst viel sprechen. Es bietet sich daher an, in den Stunden neben dem Sprechen jeweils Schwerpunkte zu setzen und eine der Teilkompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen.

#### Beispiel Ferienbericht

Eine Stunde, in der die Schülerinnen und Schüler die Formen des *indefinido* anwenden sollen, könnte die folgende lebensweltliche Sprachhandlungssituation als Ziel haben: „Die Schülerinnen und Schüler können über vergangene Ferienerlebnisse berichten.“ Nach anfänglichem mündlichen Brainstorming zu möglichen Urlaubslandschaften (*la playa, la montaña, la ciudad*) und denkbaren Urlaubsaktivitäten (*nadar, caminar, visitar algo, leer, dormir*) werden bestimmte Verbkonjugationen im *indefinido* kennengelernt oder wiederholt. In der Folge wird die Stunde jeweils anders verlaufen, wenn der Bericht über die Ferienerlebnisse mündlich oder aber schriftlich erarbeitet werden soll. Denn sowohl die geeigneten Kommunikationsanlässe für die Teilkompetenzen als auch die bei der Schulung der Teilkompetenzen integrativ zu schulenden Lerntechniken im Bereich der Methodenkompetenz unterscheiden sich. Die Fachanforderungen weisen die Zuordnungen im Kapitel II 2.1 exemplarisch aus:

- mündlicher Ferienbericht zum Beispiel in Form einer *charla de un minuto* oder einer *entrevista*. Die Schülerinnen und Schüler machen sich eventuell Notizen, bereiten *fichas* vor und sprechen mit deren Hilfe (siehe Fachanforderungen II 2.1.2, mittlere und rechte Spalte).
- schriftlicher Ferienbericht zum Beispiel in Form einer *carta*

*personal* oder einer *postal*. Die Schülerinnen und Schüler trainieren beim Verfassen Techniken wie zum Beispiel das Arbeiten mit Schreibschablonen (Modellen) oder die Autokorrektur mit einem Kontroll- oder Fehlerpapier (siehe Fachanforderungen II 2.1.4, mittlere und rechte Spalte).

Die schwerpunktmäßige Schulung der Teilkompetenzen findet sich auch in vielen Lehrbüchern. Das heißt nicht, dass die anderen Teilkompetenzen während der Arbeit an der jeweiligen Lektion nicht auch geschult werden sollen; im Gegenteil, es werden zu allen Teilkompetenzen Übungen angeboten und die Lehrkraft ist aufgefordert, die Stunden der Einheit zu dieser Lektion so zu planen, dass sie daraus Stunden zu jeweils einer Teilkompetenz zusammenstellt. Aber die jeweiligen Inhalte und damit verbundenen Redemittel der Lektionen eignen sich oftmals ganz besonders für das Training einer ganz bestimmten Teilkompetenz, was dann auch seinen Niederschlag in der vorgesehenen *tarea final* findet. Diese komplexen Lernaufgaben implizieren ebenfalls eine Planung „von hinten“; insofern unterstützen die Lehrwerke den kompetenzorientierten Unterricht. Zur Arbeit mit komplexen Lernaufgaben siehe Absatz 2.3.6.

#### Beispiel Hörverstehen

Am Beispiel des Hörverstehens lässt sich die Notwendigkeit zur Schwerpunktsetzung bei den sprachlichen Teilkompetenzen besonders gut verdeutlichen. Hörverstehen ist bei den Schülerinnen und Schülern vielfach nicht beliebt; es wird als schwierig empfunden. Das liegt, von den spezifischen Herausforderungen dieser Teilkompetenz (zum Beispiel Flüchtigkeit der Information, nicht zu beeinflussen des Tempo der Informationsvermittlung) abgesehen, auch daran, dass Hörverstehensübungen meist eher beiläufig in den Unterricht eingestreut werden. Die Schülerinnen und Schülern können Erfolgserlebnisse beim Hörverstehen erleben, wenn die Lehrkraft diese Teilkompetenz immer wieder einmal zum Schwerpunkt einer Stunde macht, in der dann systematisch auch die erforderlichen Lerntechniken dazu vermittelt werden (siehe Fachanforderungen II 2.1.1, rechte Spalte) und ein Hörtext in mehreren Durchgängen progressiv „geknackt“ wird. Auf diesem Wege ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler Hörverstehenskompetenz ausbilden, also das können, was in der linken Spalte des

**1 Kompetenzorientierten Spanischunterricht planen**

Rasters zu dieser Teilkompetenz aufgefächert ist. Die zunehmende Kompetenz wiederum wirkt motivierend und führt zu einer Veränderung der Einstellung zum Hörverstehen. (Weiterführende Hinweise zur Schulung des Hörverstehens finden sich zum Beispiel in *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 8* sowie in Sommerfeldt: 2011, Kapitel 3.3).

**1.2.1 Fokus Sprechen**

Der Teilkompetenz Sprechen kommt in der lebensweltlichen Sprachverwendung eine besondere Bedeutung zu. Maxime des Unterrichts ist daher die maximale Nutzung von Sprechansätzen: So viele Inhalte wie möglich werden im Zweier- oder Gruppengespräch parallel von allen Schülerinnen und Schülern besprochen, und der eindimensionale Schüler-Lehrer-Dialog wird auf ein Minimum beschränkt.

**Geeignete Methoden zur Schaffung von Sprechansätzen**

(jeweils mit festen oder auch wechselnden Paar- oder Gruppenbildungen) sind unter anderem:

- Kugellager
- Blitzlicht
- Marktplatz / Omniumkontakte
- Fishbowl
- kooperative Arbeitsformen (siehe Absatz 2.3.8)

Die Fachanforderungen tragen der Bedeutung der Teilkompetenz Sprechen mit der Einführung von zwei verpflichtenden Sprechprüfungen in der Sekundarstufe I Rechnung (siehe Fachanforderungen II 5.2). Dies hat Rückwirkungen auf den Unterricht, denn eine Sprechprüfung muss langfristig vorbereitet werden. Das heißt nicht zwingend, dass in besonders vielen Stunden die Teilkompetenz Sprechen die Schwerpunktkompetenz sein soll. Vielmehr erweist es sich als günstig, gewisse Unterrichts-routinen zu schaffen und so zu gewährleisten, dass in jeder Unterrichtsstunde hinreichend Sprechmöglichkeiten vorhanden sind. Die Auflistungen im Folgenden stammen aus: Christine Wlasak-Feik: Evaluation mündlicher Leistungen in Klassenarbeiten, in: Unterricht Spanisch 53: Evaluieren, Seite 27f., © 2016 Friedrich Verlag GmbH, Seelze.

**Unterrichtsroutinen (vorbereitet / spontan):**

- *mini-charla*
- *crónica del día (el tiempo que hace, las rutinas en el cole,*

- los proyectos que tengo para la tarde, lo que hice ayer)*
- *la palabra de la semana*
- *información mutua (sobre el contenido del texto leído, sobre la última clase...)*
- *mi día favorito*
- *un viaje imaginario*
- *lo que es importante para mí*
- ...

Auf dem Niveau A2 sind allein für die *mini-charla* zum Beispiel folgende Themen denkbar:

- *mi familia*
- *mi casa*
- *mi habitación*
- *mi tiempo libre*
- *un día normal para mí*
- *un día malo para mí*
- *un día bueno para mí*
- *el fin de semana*
- *nuestro viaje de fin de curso*
- *¿Qué hiciste en las vacaciones?*
- *¿Qué vas a hacer en las vacaciones?*
- *preparar una fiesta*
- *¿Qué hay que hacer después de una fiesta?*
- *¿Qué vas a hacer por la tarde?*
- *mi instituto*
- *mis amigos*
- *mi ropa*
- *vacaciones en España*
- *música*
- *cocinar*
- *trabajar en un hotel*
- *mi ciudad / mi pueblo*
- *los medios de transporte*

Im Zentrum der Unterrichtsroutinen stehen ein Gewinn an Geläufigkeit und der Abbau möglicher Sprechhemmungen. Da bei vielen Arbeitsformen die Kontrolle und Korrektur der simultanen Äußerungen durch die Lehrkraft nicht möglich sind, geht damit eine gewisse Fehlertoleranz einher, die auf diese Phasen beschränkt ist. Im Vordergrund steht das Erreichen des Kommunikationsziels, nicht eine komplett fehlerfreie Äußerung (siehe Fachanforderungen II 1.3).

## 2 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche berücksichtigen

Die Fachanforderungen Spanisch unterscheiden drei Anforderungsebenen, die dem Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA), dem Mittleren Schulabschluss (MSA) oder dem Übergang in die Oberstufe (ÜOS) zugeordnet sind. Innerhalb dieser Anforderungsebenen müssen – entsprechend der Vorgabe der Fachanforderungen – alle drei Anforderungsbereiche bedient werden. Die Anforderungsbereiche lassen sich durch Reproduktion und Textverstehen (Anforderungsbereich I), durch Reorganisation und Analyse (Anforderungsbereich II) oder durch Werten und Gestalten (Anforderungsbereich III) beschreiben. Um auf allen Anforderungsebenen alle drei Anforderungsbereiche aufzugreifen, darf beispielsweise auf der Anforderungsebene ESA das Reorganisieren oder das Werten und Gestalten ebenso wenig vernachlässigt werden wie auf der Anforderungsebene ÜOS die Sicherung des Textverständnisses und die reproduktive Sprachanwendung.

Drei Anforderungsebenen mit je drei Anforderungsbereichen kann man sich als Matrix mit neun Feldern vorstellen:

	Anforderungsebene ESA	Anforderungsebene MSA	Anforderungsebene ÜOS
Anforderungsbereich I			
Anforderungsbereich II			
Anforderungsbereich III			

Exemplarisch kann man die Felder dieser Matrix ausfüllen. Die Eintragungen können theoretisch zu drei Kategorien gehören:

- Aufgaben,
- Kompetenzen,
- Inhalte / Themen.

Häufig ist es in der Praxis während der Lehrbucharbeit schwierig oder unmöglich, Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche allein durch eine Zuordnung von Kompetenzen oder Inhalten zu definieren, weil diese für alle drei Anforderungsebenen relevant sind. Sie unterscheiden sich allerdings hinsichtlich der Verarbeitungskomplexität und -tiefe.

### 2.1 Operatoren verwenden

Am einfachsten lassen sich Anforderungen über Aufgaben und damit über Operatoren steuern. Die Fachanforderungen schreiben deren verbindliche Verwendung im Unterricht und in den Klassenarbeiten auch für die Sekundarstufe I vor (siehe Fachanforderungen II 1.4 und II 5.2). Die Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen lässt sich sowohl dem Kapitel II 1.4 als auch der Operatorenliste im Anhang der Fachanforderungen (siehe Kapitel IV) entnehmen.

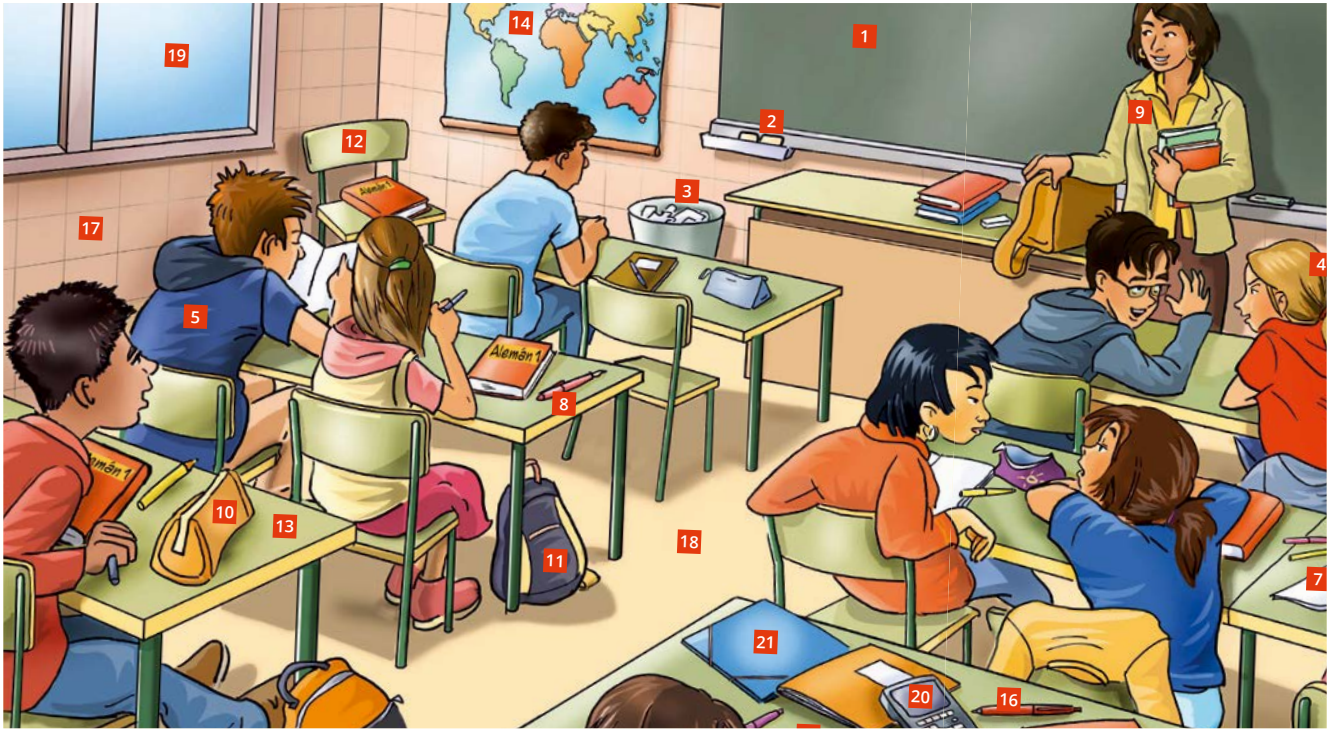
### 2.2 Mit der Anforderungsmatrix gemeinsames Lernen planen

Am Beispiel des lebensweltlichen Ziels „über den Klassenraum und die Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern sprechen“ wird im Folgenden aufgezeigt, wie Aufgaben abgeleitet und mit Operatoren formuliert werden können, um die 3-mal-3-Matrix zu füllen und somit dem gemeinsamen Lernen gerecht zu werden.

Es ist günstig, mit dem mittleren Feld zu beginnen. Wie sieht eine Aufgabe im Anforderungsbereich II auf der mittleren Anforderungsebene (MSA) aus? Typisch für diesen Anforderungsbereich ist, dass die Lernenden mit einem Repertoire bekannter und geübter Strukturen selbstständig in bekannten Kontexten (zum Beispiel dem Lektionskontext) sprachhandeln. In diesem Fall wären das:

- das zuvor behandelte Vokabular zum Thema „Schule“,
- die Verben aller drei Konjugationsschemata sowie *hay*,
- die Negation.

2 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche berücksichtigen



(Aus: ¿Qué pasa? Nueva edición 1, S.38/39, Diesterweg Verlag 2016, Illustration: Andrea Naumann, Aachen.)

	Anforderungsebene ESA	Anforderungsebene MSA	Anforderungsebene ÜOS
Anforderungs- bereich I	<i>Indica: ¿Qué hay?</i>	<i>Describe el aula.</i>	<i>Describe el aula e indica para qué sirven las cosas.</i>
Anforderungs- bereich II	<i>Explica: ¿Dónde están las personas? ¿Qué hacen?</i>	<i>Explica qué situación es.</i>	<i>Explica la situación y compara esta imagen con la imagen del ejercicio 12.</i>
Anforderungs- bereich III	<i>Imagina: ¿Qué dicen los alumnos?</i>	<i>Inventa un diálogo entre el chico y la chica de la primera fila / las chicas de la segunda fila...</i>	<i>Describe la situación en el aula e inventa diálogos entre la profe y los alumnos y entre diferentes alumnos.</i>

Wenn die Lehrkraft festgelegt hat, dass die zu zeigende Kompetenz das Beschreiben des Klassenzimmers und der Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler ist, formuliert sie mit einem Operator, der dem Anforderungsbereich II zugewiesen ist, die zentrale Aufgabe der Stunde (blau markiert). Von dieser mittleren Aufgabe aus, die eine komplette Bildbeschreibung verlangt, werden dann folgende Überlegungen angestellt:

1. Auf demselben Anforderungsbereich (horizontal): Wie kann diese Aufgabe vereinfacht oder komplexer gestaltet werden? Im vorliegenden Fall geschieht die Vereinfachung über zwei Leitfragen, die zudem die Möglichkeit eröffnen, bei der Beschreibung der Aktivitäten die Negation nicht zu verwenden und trotzdem korrekte Aussagen zu machen. Schwieriger wird die Aufgabe durch einen Vergleich mit einem Zusatzmaterial.
2. Auf dem Anforderungsbereich I (von der Mitte nach oben): Welche rein reproduktiven Aufgaben können diese Bildauswertung vorbereiten? Das ist auf allen drei Anforderungsebenen die Reaktivierung des bekannten Vokabulars zum Klassenzimmer. Allerdings unterscheiden sich die Aufforderungen zur Beschreibung auch wieder hinsichtlich ihres Anspruchs an Komplexität (horizontal auf Anforderungsbereich 1): Bei *indicar* wird lediglich ein Nennen von Substantiven erwartet, bei *describir* die Bildung vollständiger Sätze, eventuell inklusive Ortangabe, zu den Gegenständen oder auch noch zu deren Funktion.
3. Auf dem Anforderungsniveau III (von der Mitte nach unten): Wie lässt sich die Bildbeschreibung fortführen? Hier ist in jedem Fall eine kreative Ausgestaltung der Situation denkbar, die eine Perspektivübernahme verlangt, aber auch wieder in ihrem Anspruch (horizontal auf Anforderungsbereich 3) gestuft ist: Während auf der Anforderungsebene ESA lediglich einzelne Sätze in wörtlicher Rede erwartet werden, soll auf der Anforderungsebene des MSA ein Dialog mit aufeinander bezogenen Äußerungen entstehen und auf der Ebene des ÜOS ein narrativer Text plus Redeteile, wobei auch der Imperativ, der ebenfalls in dieser Lektion eingeführt wird, benutzt werden muss.

Bei der Durchführung des Unterrichts ist es nun möglich, dass alle Schülerinnen und Schüler Beiträge leisten und Erfolgserlebnisse haben, und dass sich die Ergebnisse jeweils ergänzen. Dabei sind die Grenzen sowohl zwischen den Anforderungsebenen als auch zwischen den Anforderungsbereichen fließend. Selbstverständlich dürfen Schülerinnen und Schüler, die sich gewöhnlich auf der grundlegenden Anforderungsebene bewegen, sich auch an den Aufgaben einer höheren Ebene messen – umgekehrt können Aufgaben einer niedrigeren Ebene zusätzliches Übungsmaterial für Schülerinnen und Schüler der mittleren oder der hohen Anforderungsebene sein.

Das Zuordnen von Aufgaben, Kompetenzen oder Inhalten zu Anforderungsebenen und Anforderungsbereichen hat exemplarischen Charakter. Hat man sich an einzelnen Beispielen klargemacht, worin Reproduktion oder Transfer auf den drei Anforderungsebenen besteht, wird dadurch das Spektrum an Anforderungen umrissen, das durch die Unterrichtseinheit abgedeckt werden soll. Es müssen also keineswegs mit jeder einzelnen Aufgabenstellung stets alle Felder der Matrix abgedeckt werden. Nur umgekehrt, wenn für eine Anforderungsebene stets zwei oder drei Felder leer bleiben, entspricht die Planung nicht den Anforderungen an gemeinsames Lernen.

### 2.3 Effektiv und pragmatisch differenzieren

Individuelle Förderung ist eine Verpflichtung nach dem Schulgesetz, Differenzierung eine notwendige Konsequenz aus der Forderung nach gemeinsamem Lernen gemäß den Fachanforderungen. Beide Begriffe bezeichnen die zwei Seiten derselben Medaille: Um die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, müssen die Lehrkräfte differenzieren. Die Planung und Durchführung von differenzierenden Unterrichtsarrangements muss dabei gleichzeitig effektiv in Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler sein und pragmatisch in Hinblick auf die Lehrkraft.

Individualisierung bedeutet nicht, für jeden Einzelnen passgenauen Unterricht vorzubereiten, und Differenzierung heißt nicht, nach dem Prinzip des Fundamentum und Additum immer denselben Schülerinnen und Schülern Zusatzangebote zu machen. Der Anspruch an die Lehrkräfte



**2 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche berücksichtigen**

beim gemeinsamen Lernen besteht vielmehr darin, im Rahmen von Unterrichtsstunden und -einheiten verschiedene Verfahren einzusetzen, die immer wieder unterschiedlichen Lernertypen und Anforderungsebenen gerecht werden, damit alle Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse im Unterricht haben (siehe Absatz 2.2).

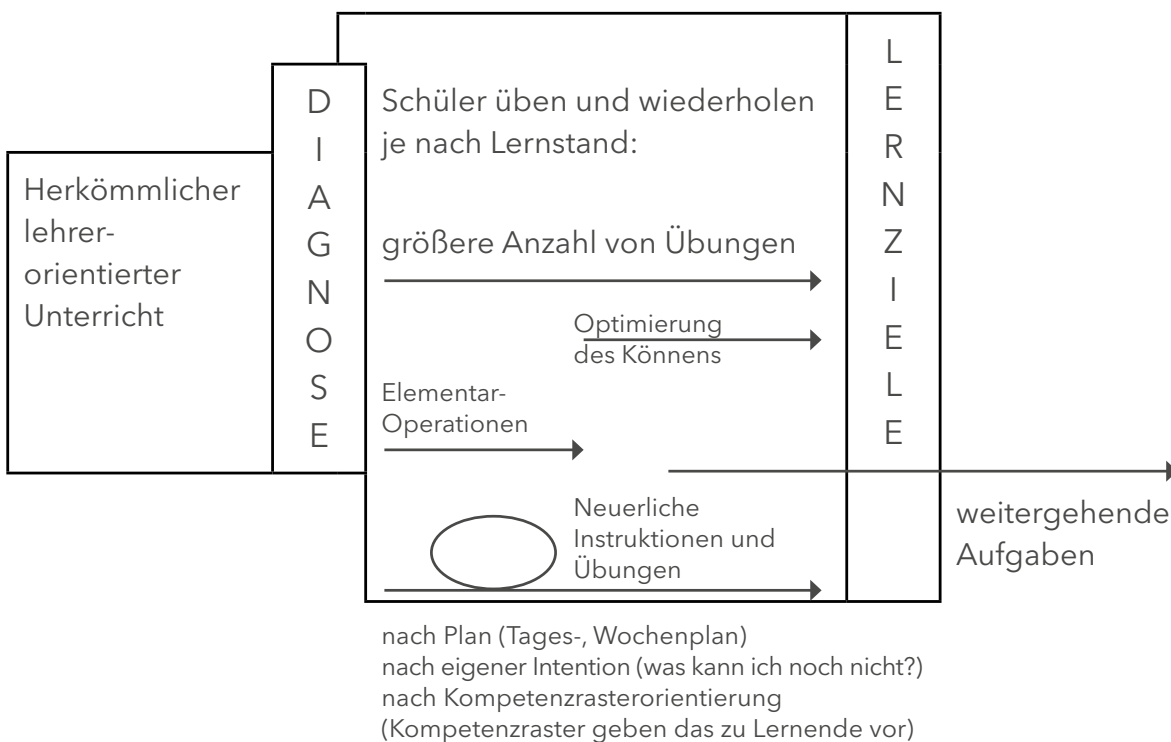
Die folgenden Abschnitte zeigen Möglichkeiten der Differenzierung im Spanischunterricht auf. Die Darstellung verarbeitet Elemente des Differenzierungsmodells von Bönsch (siehe Literaturhinweise) und seiner Umsetzung bei Azadian (siehe Literaturhinweise); diese Anregungen werden hier ergänzt und erweitert. Eine tabellarische Zusammenstellung von Differenzierungsinstrumenten nach Azadian findet sich im Anhang.

**2.3.1 Individualisiert üben**

Am einfachsten zu verwirklichen ist der Ansatz der „nachgehenden Differenzierung“ (Bönsch 2010: 6). Dabei findet zunächst herkömmlicher Unterricht statt, also zum Beispiel

die Erarbeitung einer Lehrbuchlektion. Nach Abschluss des Kapitels überprüfen die Schülerinnen und Schüler ihren Lernstand. Dafür bieten viele Lehrbücher bereits *autocontrol*-Übungen an; eine Alternative dazu wäre der Einsatz eines Kompetenzrasters (siehe Absatz 2.3.5, Beispiel 1). Es folgt eine individuelle Arbeitsphase, bei der die Schülerinnen und Schüler an ihren jeweiligen Defiziten arbeiten und die Lehrkraft als Berater zur Verfügung steht. Für diese Phase müssen nicht zwangsläufig viele neue Übungen konzipiert werden: „Eine tabellarische Übersicht der Übungen aus der Lektion selbst (eventuell mit den vom Verlag zu erwerbenden Zusatzaufgaben) ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, strukturiert zu wiederholen und zu festigen.“ (Azadian 2014: 15)

Das Verfahren bietet sich nicht nur zur Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen an, sondern auch nach denselben, wenn den Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkraft bestimmte Defizite rückgemeldet wurden. Dann lassen sich auch Gruppen bilden, die an denselben Fehlerschwerpunkten arbeiten (siehe Absatz 4.1).



(Quelle: Bönsch 2010: 6)

### 2.3.2 Punktuell differenzieren

Differenzierung kann über verschiedene Steuerungselemente erfolgen, die ohne Aufwand in jede Stunde integriert werden können:

#### Bearbeitungszeit

Denkbar ist es, die Bearbeitungszeit so lange anzusetzen, bis alle Schülerinnen und Schüler fertig sind, oder sie zu beenden, wenn die ersten Schüler fertig sind:

- Bearbeitungszeit bis alle fertig sind: Das ist dann sinnvoll, wenn ein zusammenhängender Text oder ein Dialog geschrieben werden soll. In diesem Fall müssen den schnelleren Lernenden zusätzliche Aufgaben gegeben werden, die, und das ist die Schwierigkeit, auch zusätzlich überprüft werden müssen. Deshalb eignet sich als Zusatzaufgabe entweder etwas, das die vorliegende Übung weiterverarbeitet (zum Beispiel aus den einzusetzenden Verben weitere Sätzen bilden oder den Inhalt der Übung fortführen), so dass sich diese Überprüfung nahtlos an die allgemeine Überprüfung anschließen und für alle gewinnbringend sein kann. Oder aber die Zusatzaufgabe besteht aus etwas, an dem stets in einem solchen Moment weitergearbeitet werden kann: eine individuelle Lektüre zum Beispiel, die den Schülerinnen und Schülern der höheren Anforderungsebenen zu Beginn des Schuljahres zur Verfügung gestellt wird und zu der bis zu einem gewissen Datum bestimmte Aufgaben zu erledigen sind. Eine andere Möglichkeit wäre eine produktiv-gestalterische Aufgabe, wie die Umformung eines Lektionstextes in eine andere Textsorte, zum Beispiel ein Theaterstück oder einen Comic. Von deren Präsentation im Plenum nach mehreren Wochen kann dann die Gesamtgruppe erneut profitieren.
- Bearbeitung bis die ersten Lernenden fertig sind: Das ist dann sinnvoll, wenn es sich um strukturierte Übungen handelt: Die schnelleren Lernenden haben dann alle Sätze/Formen geschrieben, die der niedrigen Anforderungsebenen vielleicht die Hälfte. Sie haben während der anschließenden Sicherungsphase die Gelegenheit, die fehlenden Ergebnisse nachzutragen. Diese Art der Differenzierung ist fast bei jeder Aufgabe möglich.

#### Hilfestellung

Mit einem nur geringen Grad an Hilfestellung ist es möglich, dass Lerngruppen, die in der Arbeit mit optionalen Hilfen geschult sind, Aufgaben auf einem relativ hohen Niveau erfolgreich bearbeiten können, ohne dass Leistungsunterschiede hier zu stark ins Gewicht fallen.

Optionale Hilfen können zum Beispiel sein

- Vokabelspickzettel,
- weggefaltete Vokabeln am unteren Rand des Arbeitsblattes,
- Zusatzinformationen,
- Selbstkontrolle mit Hilfe von Erwartungshorizonten,
- Erlaubnis, unter gewissen Voraussetzungen die Lehrwerksmaterialien (Grammatik, Vokabelverzeichnis) zu verwenden.

#### Anzahl der Durchgänge

Bei verschiedenen Aufgaben ist es möglich, dass schnellere Schülerinnen und Schüler mehrere Durchgänge durchführen, ohne dass dies störend wäre, zum Beispiel bei

- Tandembögen,
- Satzbaukästen,
- Konjugationsübungen.

Lernende der oberen Anforderungsebenen könnten darüber hinaus Tandembögen mit Vorder- und Rückseite erhalten, die eventuell weitere komplexere Formen / Sätze verlangen oder aber die Aufforderung enthalten, den Tandembogen um mindestens drei Mini-Dialoge zu ergänzen.

### 2.3.3 Aufgaben modellieren

In den meisten Lehrbüchern finden sich mittlerweile Aufgaben zur Differenzierung. Oftmals reichen diese jedoch im Unterrichtsalltag nicht aus. Viele Aufgaben im Buch lassen sich jedoch zu leichteren oder schwierigeren Aufgaben umwandeln. Dabei hilft es, sich zunächst den Aufgabentyp klarzumachen: Geschlossene Aufgaben sind Aufgaben, bei denen nur eine Entscheidung zu treffen ist und das zu verwendende Sprachmaterial in der korrekten Form vorliegt, zum Beispiel Formate wie *correcto-falso*, *marcar en el texto*, *relacionar imagen y palabra*, *completar*

**2 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche berücksichtigen**

*cada frase con una de las palabras dadas, relacionar dos partes de una frase.* Halboffene Aufgaben sind Aufgaben, bei denen das zu verwendende Sprachmaterial in vorgegebenen Strukturen eigenständig anzuwenden ist, zum Beispiel Formate wie *formar frases con estos elementos según el modelo...*, *completar las frases siguientes...* Offene Aufgaben schließlich sind Aufgaben, bei denen der eigenständige Umgang mit dem Sprachmaterial verlangt wird, zum Beispiel Formate wie: *formular preguntas sobre el texto, contestar las preguntas, explicar por qué...*, *inventar un diálogo.*

**Aufgaben öffnen und schließen**

Will man Aufgaben öffnen und schließen, so bietet es sich an, die Strukturhilfen (Arbeitsschritte) und die vorgegebenen sprachlichen Hilfen zu variieren und/oder eigenproduktive Anteile hinzuzufügen oder wegzulassen.

- Veränderung der Schwierigkeit bei den in Lehrwerken häufigen Einsetzübungen: einzusetzende Wörter stehen a) hinter dem Satz, b) gesammelt über der Übung oder sind c) gar nicht vorhanden. Eventuell müssen d) noch weitere Sätze erfunden oder Fragen zum fertigen Text formuliert werden.
- Veränderung der Schwierigkeit bei den gängigen Kombinationsübungen, bei denen aus Elementen in drei Spalten Sätze gebildet werden müssen (zum Beispiel Personalpronomen oder Namen - Verbenauswahl im Infinitiv - Objekte): Erhöhung der Schwierigkeit, wenn nur zwei Spalten vorgegeben werden und Verringerung der Schwierigkeit, wenn die Verben schon in konjugierter Form vorhanden sind oder sogar bereits die fertigen Sätze als ungeordnete Halbsätze gegeben werden und lediglich zugeordnet werden müssen.

**Übungen abändern**

Um Übungen zu modifizieren, empfiehlt es sich, das Lehrerhandbuch zu nutzen und von der fertigen Übung (der Lösung) auszugehen.

- Herstellung von Tandemübungen: In der Lösung setzt die Lehrkraft an unterschiedlichen Stellen (unterschiedlich lange/schwere) Lücken und stellt so eine A- und

eine B-Version her, mit denen sich die Partner zugleich kontrollieren.

- Änderung der Sprachverwendung: Aus dem Lösungsvorschlag für produktive Übungen, die von den stärkeren Schülerinnen und Schülern erledigt werden, für die Schwächeren rezeptive Materialien herstellen (zum Beispiel Lückentexte oder Zuordnungsübungen von Text und Bild, wenn es sich um eine Bildbeschreibung handelt).

Aufgabenmodellierung bietet den Vorteil, dass bei der Besprechung alle Lernenden aller Anforderungsebenen einen Beitrag leisten oder folgen können, da sie alle im Prinzip dasselbe Sprachmaterial verwendet haben.

**2.3.4 Alternative Lernwege anbieten**

Viele Unterrichtsziele lassen sich über verschiedene Lernwege erreichen. Eine weitere Form der Differenzierung besteht daher darin, die Schülerinnen und Schüler abhängig von persönlichen Vorlieben und Fähigkeiten die Bearbeitungsform wählen zu lassen. Für die „Bearbeitungsdifferenzierung“ (Bönsch 2010: 7) wird lediglich ein Aufgabenblatt mit 4 - 10 verschiedenen Aufgaben oder Präsentationsformen benötigt, die alle denselben Inhalt verarbeiten. Bei diesen sogenannten „Du-kannst“-Aufgaben entsteht eine Vielzahl von unterschiedlichen Produkten zu einem gemeinsamen Thema. Durch die unterschiedlichen Eingangskanäle, die bei den Zuhörern angesprochen werden, kommt es in der Präsentationsphase nach der selbstständigen Schülerarbeit zu einer weiteren Vertiefung und Vernetzung der Inhalte.

Nachstehend einige Beispiele für alternative Aufgabenstellungen auf verschiedenen Sprachniveaus:



**1. Sobre el tema de la ciudad:**

<i>presentación oral de una ciudad real</i>	<i>póster de una ciudad, con fotos</i>
<i>power point de una ciudad</i>	<i>una redacción /cuento sobre una ciudad imaginaria</i>

**2. Sobre el tema del tabaco:**

<i>un cómic / póster</i>	<i>un anuncio de radio</i>
<i>informe / folleto</i>	<i>un juego de roles de padres e hijos</i>

**3. Sobre el tema de la televisión:**

<i>1. ver la televisión y escribir los cinco primeros anuncios que salgan. ¿De qué tratan y cómo están presentados?</i>	<i>2. escribir una redacción utilizando estas palabras: convencer, sutil, ambiguo, propaganda, vender, dirigido, jugar, bonito, estereotipos</i>	<i>3. Llevar a cabo un debate con el título: „Publicidad, ¿una ayuda o un engaño?“</i>
<i>4. crear un nuevo producto y anunciarlo</i>	<i>TU OPCIÓN</i>	<i>5. escribir un artículo en el que se analiza el poder de la publicidad</i>
<i>6. crear un póster/collage sobre lo positivo de la publicidad</i>	<i>7. escribir una carta a una revista protestando sobre un anuncio que aparece en ella</i>	<i>8. hacer una presentación: La publicidad y los jóvenes</i>

**4. Sobre las costumbres y rutinas:**

<i>contar un día en sus vidas</i>	<i>escribir un artículo sobre el día de una persona famosa</i>	<i>confeccionar una ficha sobre los presentes con frases</i>
<i>Llevar a cabo un diálogo sobre costumbres y rutinas</i>	<i>realizar una entrevista</i>	<i>escribir un poema</i>

(Aus: Enina Alonso: La evaluación en los tiempos de los estándares, in: Unterricht Spanisch Nr. 19: Umgang mit Standards, Seite 19, © 2007 Friedrich Verlag GmbH, Seelze)

2 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche berücksichtigen

2.3.5 Kompetenzraster einsetzen

Kompetenzorientierter Unterricht setzt Klarheit über die zu erreichenden Kompetenzen voraus. Dafür bietet sich der Einsatz von Kompetenzrastern an, von denen verschiedene Formen denkbar sind. Sie können sowohl für das individualisierte Üben genutzt werden (siehe Absatz 2.3.1) als auch für die Unterrichtsplanung „von hinten“ mit *tareas finales*

(siehe Absatz 2.3.6). Wichtig ist in jedem Fall, dass die erwarteten Kompetenzen hinreichend untergliedert sind, damit die Schülerinnen und Schüler überschaubare „Baustellen“ bearbeiten und Erfolgserlebnisse haben können.

Beispiel 1: Kompetenzraster zur Lernstandsdiagnose

hier: knicken

1. Ich möchte ausdrücken....	2. Dazu brauche ich...	3. Ich überprüfe meinen Lernstand...	4. Lösungen	5. Ergebnis: a) Das kann ich. b) Das fällt mir noch schwer. c) Das kann ich noch nicht.	6. Ich bearbeite noch folgende Übungen...
<b>Eigenschaften anzugeben</b>	Wortschatz: Adjektive (s. Buch S....)  Grammatik: Angleichung (s. Buch § ...)	Übersetze: Meine Schwester ist sympathisch, aber manchmal sehr neugierig. Ich wohne in einem kleinen und hübschen Stadtviertel.	<i>Mi hermana es simpática, pero a veces muy curiosa. Vivo en un barrio pequeño y bonito. (Achtung: Adjektive nachstellen!)</i>		Autocontrol 4 Autocontrol 5 CdA, p. 11, ej. 4 Resumen 2
<b>zu fragen und zu sagen, ob etwas vorhanden ist</b>	<i>hay</i> (s. Buch § ...)	Übersetze: Gibt es hier ein Hotel? In Madrid gibt es eine Universität.	<i>¿Hay un hotel por aquí? En Madrid hay una universidad.</i>		Autocontrol 6 CdA, p. 13, ej. 2
<b>die Lage von Dingen zu erfragen und anzugeben</b>	Grammatik: Präpositiones des Ortes (s. Buch § ...)	Frage, wo die Spanischbücher sind, und gib dann deren Lage an. (Hier eine Zeichnung einfügen):	<i>¿Dónde están mis libros? - Están en / encima de la mesa. Y muchos están debajo de la mesa.</i>		Autocontrol 4 Autocontrol 6 CdA, p. 16, ej. 5 CdA, p. 13, ej. 3

(In Anlehnung an: Steveker, Wolfgang, „Zeitgemäß unterrichten“, in: Sommerfeldt 2011:32)

Kompetenzraster können jedoch auch genutzt werden, um Klassenarbeiten vorzubereiten. Die Schülerinnen und Schüler (und die Eltern) erhalten das Raster circa sechs Wochen vor der Klassenarbeit, wodurch größtmögliche Transparenz erzeugt wird. Die Lehrkraft ist gezwungen, sich frühzeitig darüber klar zu werden, was die Schülerin-

nen und Schüler am Ende können sollen und wozu. Die Lernenden können Mitverantwortung für den Lernprozess übernehmen, weil sie wissen, was am Ende von ihnen verlangt wird. Erfahrungsgemäß fordern die Schülerinnen und Schüler ein solches Raster für jede Klassenarbeit ein, wenn sie es einmal kennengelernt haben.

**Beispiel 2: Kompetenzraster zur Klassenarbeit nach Lektion 2 von *Apúntate 1***

Bereiche	Themen	Ich kann auf Spanisch ...	√	Notizen / Fragen
Inhalt	<i>Alicante</i>	mindestens 8 Informationen über die spanische Stadt <i>Alicante</i> aufschreiben.		<i>Las informaciones importantes son:</i>
	<i>Mi barrio</i>	einen kurzen Text (ca. 75 Wörter) über meinen Stadtteil schreiben.		Um diesen Text schreiben zu können, brauche ich noch ...
Vokabular	<i>Unidad 2</i>	die Vokabeln richtig anwenden und schreiben.		siehe <i>mapa mental</i>
Grammatik	<i>verbos</i>	die Verben auf <i>-ar</i> konjugieren.		zum Beispiel <i>hablo, hablas</i> , ... Und wie geht es weiter?
		die Verben auf <i>-er</i> konjugieren.		zum Beispiel <i>como, comes</i> , ...
		die Verben auf <i>-ir</i> konjugieren.		zum Beispiel <i>vivo, vives</i> , ...
		<i>hay, ser</i> und <i>estar</i> richtig anwenden.		<i>Mein Merksatz</i> lautet:
	<i>El artículo indeterminado</i>	entscheiden, ob der unbestimmte Artikel oder der bestimmte Artikel verwendet werden muss.		siehe im Buch, S. ...

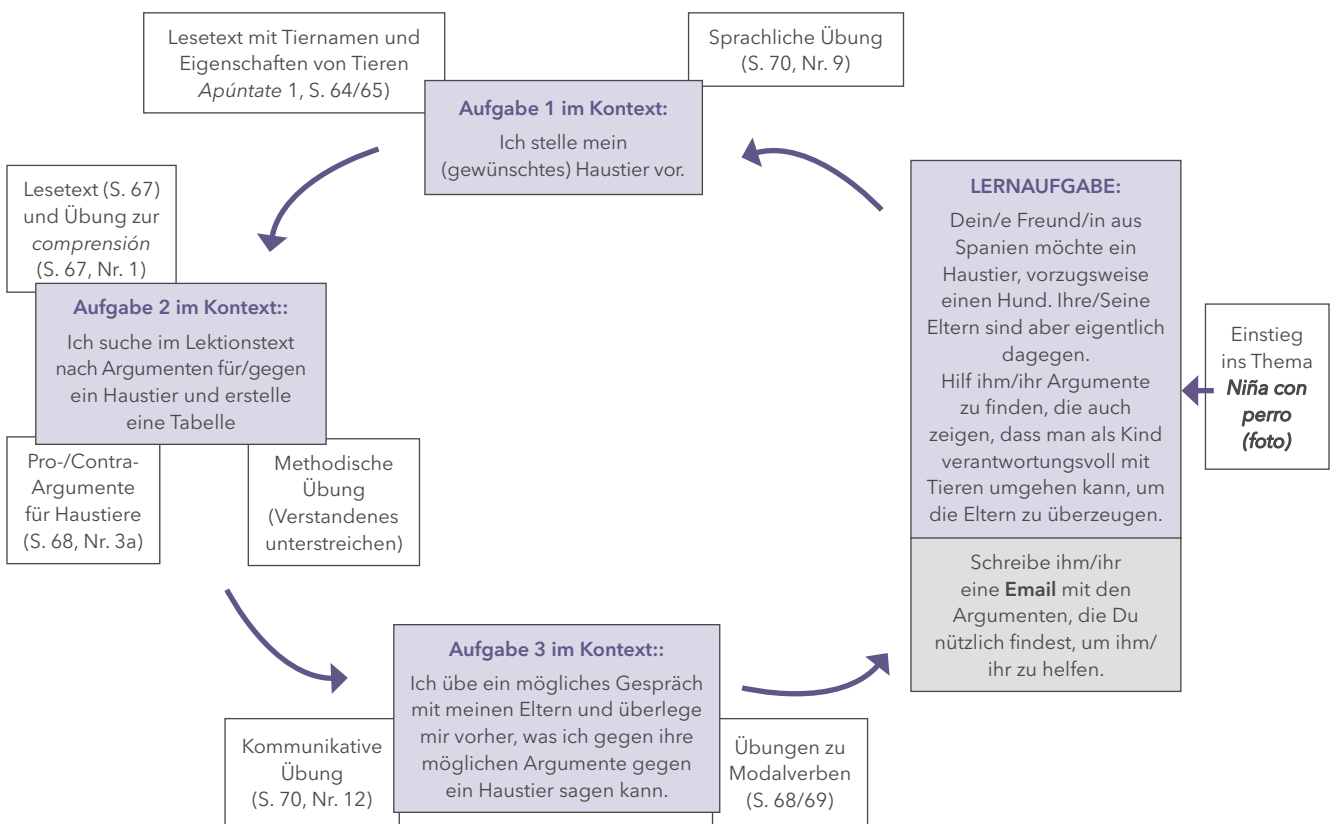
(Aus: Kerstin-Sabine Heinen-Ludzuweit: Differenzierung bei Leistungsmessung, in: Unterricht Spanisch 53: Evaluar, Seite 15, © 2016 Friedrich Verlag GmbH, Seelze)

2 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche berücksichtigen

2.3.6 Mit Lernaufgaben arbeiten

Die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht stellt die Kompetenzen ins Zentrum. Deshalb erfolgt die Lernorganisation häufig mit sogenannten komplexen Lernaufgaben oder *tareas finales* (siehe Fachanforderungen Sekundarstufe I, S. 17). Diese ermöglichen den als Wahl- oder Selbstdifferenzierung bezeichneten Differenzierungs-

ansatz (Bönsch 2010: 8), in dem die zu erreichenden (End-) Kompetenzen am Anfang vorgegeben werden, aber die Lernenden den Weg des Lernens (die benötigten Übungen) mitbestimmen können. Ein Beispiel zu Lektion 6 von *Apúntate 1* verdeutlicht dies:



(Aus: Isabel Calderón Villarino: „Quiero una mascota, pero mis padres no“, in: Unterricht Spanisch 41: Lernaufgaben, Seite 17, © 2013 Friedrich Verlag GmbH, Seelze)

Die Lernenden erfahren in diesem konkreten Fall am Anfang, dass sie am Ende eine Diskussion zum Thema „Haustiere“ führen sollen. Sie überlegen, welche sprachlichen Mittel sie dafür brauchen werden. Dadurch erhalten die Übungen zu Wortschatz und Grammatik, die im Vorwege der Diskussion zu erledigen sind, eine ganz andere Sinnhaftigkeit und Zielorientierung und der Lernprozess ist transparent.

In vielen Lehrbüchern sind mittlerweile komplexe Lernaufgaben vorhanden. Diese sollten am Anfang der Arbeit mit einer neuen Lektion vorgestellt werden, um den beschriebenen Effekt zu nutzen. Zusätzlich können, wenn zieldifferent gearbeitet wird (siehe Absatz 2.3.7), an dieser Stelle die Vorgaben gemacht werden, die bei der  *tarea final* für die verschiedenen Anforderungsebenen gelten, und die entsprechenden Übungen zugeordnet werden. (Weitere Informationen zu Lernaufgaben siehe Literaturhinweise: *Der fremdsprachliche Unterricht 41* sowie Keiber 2015).

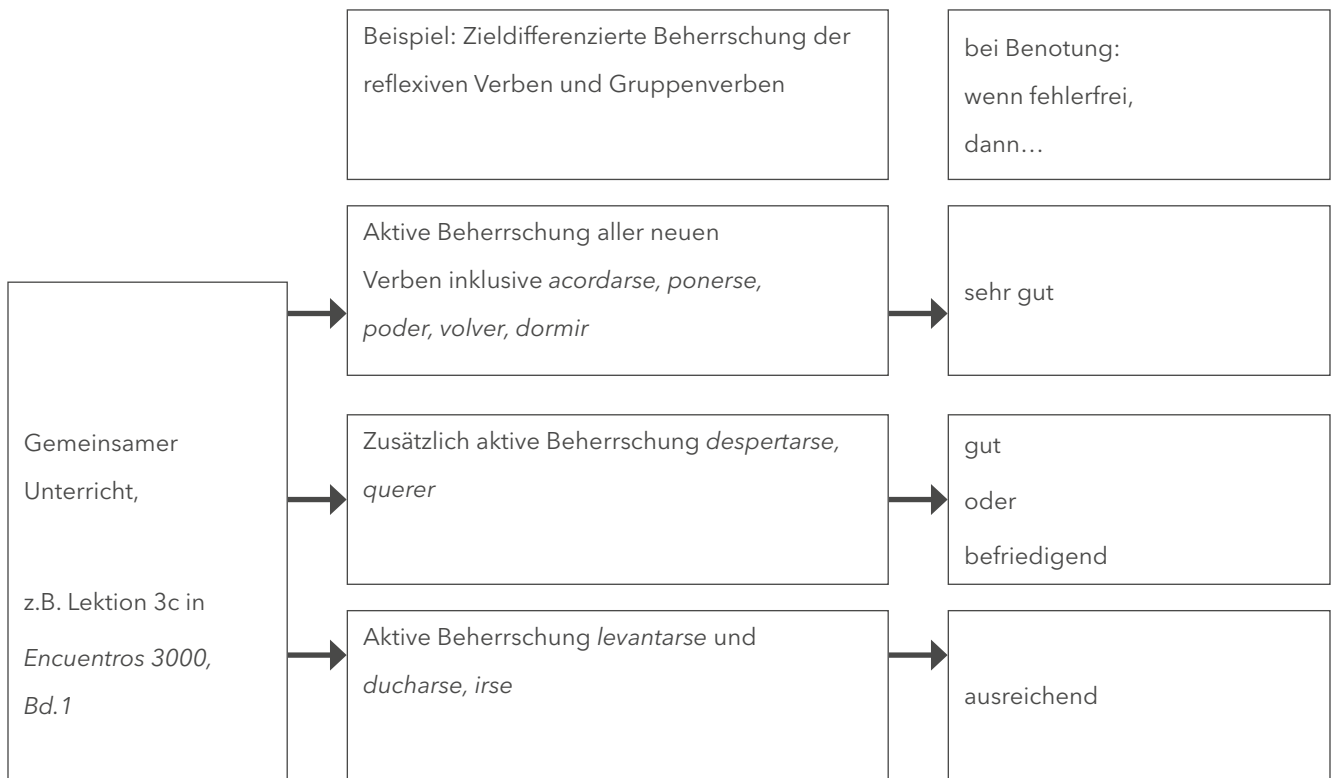
### 2.3.7 Zieldifferent unterrichten

Beim gemeinsamen Lernen wird es an bestimmten Punkten sinnvoll sein, zieldifferent zu unterrichten. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht teilnehmen, für die ein Förderplan erstellt werden muss.

Zieldifferente Differenzierung (Bönsch 2010: 6-7) verzichtet auf den Anspruch, dass alle dasselbe können müssen. Nun folgt der Spanischunterricht in der Sekundarstufe I ja zumeist der Progression eines Lehrwerks, was die Vermutung nahelegt, alle müssten dasselbe lernen. Dies zieht aber zwangsläufig die Unter- oder Überforderung bestimmter Schüler(-gruppen) im Unterricht nach sich. Auch mit dem Lehrbuch lässt sich jedoch zieldifferent unterrichten, wenn die Lehrkraft oder die Fachkonferenz im Vorwege festlegt, was einzelne Schüler(-gruppen) am Ende einer jeden Lektion können sollen – und was nicht.

Selbstverständlich müssen beispielsweise alle Schülerinnen und Schüler in einer Lektion, in der es darum geht, am Ende über den eigenen Tagesablauf sprechen zu können, die reflexiven Verben kennenlernen. Die Lehrkraft kann aber den Anspruch steuern über den Umfang des erwarteten Tagesablaufs, also über eine Auswahl der aktiv bereits zu beherrschenden Verben. So werden im vorliegenden Beispiel im reduziertesten Fall nur die reflexiven Verben auf *-ar* erwartet sowie das schon bekannte Verb *ir* in der reflexiven Form. Anspruchsvoller ist es, die reflexiven Verben in Kombination mit den bereits bekannten Gruppenverben *-ie-* zu beherrschen, und optimal, alle neuen Verben der Lektion, also auch die Kombination mit den Gruppenverben *-ue-* zu können.

Unabdingbar für zieldifferentes Arbeiten ist es, dass von Anfang an transparent mit den Anforderungen umgegangen wird.



(Schema in Anlehnung an Bönsch 2010: 7)

**2 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche berücksichtigen**

Im gemeinsamen Unterricht wird ein für alle Lernenden verbindlicher „abgespeckter“ Lektionstext erarbeitet. Die darin vorkommenden sprachlichen Strukturen müssen alle möglichst fehlerfrei beherrschen, dies wäre dann im Falle einer Leistungsfeststellung ein „ausreichend“. Es wird dann der gesamte Lektionstext behandelt (Einleitender Impuls: *Vamos a ver qué más hace Sandra.*), wobei kenntlich gemacht wird, wer welche Strukturen aktiv beherrschen muss. Dies kann geschehen, indem die Lehrkraft ein Kompetenzraster (siehe Absatz 2.3.5, Beispiel 2) ausgibt, auf dem dies ausgewiesen ist. Selbstverständlich hat ein solches Vorgehen auch Auswirkungen auf die Übungsphase und insbesondere die Konzeption des Leistungsnachweises (siehe Absatz 4.1), der den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten dahingehend eröffnen sollte, auf welchem Anspruchsniveau sie ihre Kompetenzen nachweisen wollen. Wichtig ist, dass jeder, wenn auch auf einfachem Niveau, erfolgreich sein kann und dass die Schülerinnen und Schüler „prüfen, was sie sich zutrauen und wo ihr Erfolg liegen wird.“ (Bönsch 2010: 7)

**2.3.8 Kooperative Lernformen nutzen**

Wenn die Prämisse gilt, dass es nicht das Ziel eines differenzierenden Unterrichts sein kann, für jeden Lernenden passgenaue Materialien zu entwickeln, dann müssen alternative Wege gefunden werden, die einzelnen Schülerinnen und Schüler maximal zu fördern. Dazu eignet sich insbesondere das Konzept des kooperativen Lernens, das in vielen methodischen Varianten stattfinden kann. Arbeitsformen wie Tandembögen, Partner- oder Gruppenpuzzle oder Expertenmosaik, Lerntempoduett, strukturierte Kontroverse, Partnerinterview gehören dazu. Oftmals basieren sie auf der Dreiteilung der Methode „Think-Pair-Share“ (im Spanischen *P-I-P: pensar - intercambiar - presentar*). Solche Lernformen bestehen aus:

- einer Einzelarbeitsphase, in der sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit ihrer – eventuell nach Schwierigkeit, Umfang und/oder Hilfsmitteln differenzierten – Aufgabe auseinandersetzen,
- einer Austauschphase, die es den Lernenden ermöglicht, in Partner- oder Gruppenarbeit im geschützten Raum ihre Ergebnisse zu sichten, sich gegenseitig zu korrigieren oder auch bei Verständnisproblemen nachzufragen,

- einer abschließenden Präsentationsphase entweder im Plenum oder in größeren, gemischten Gruppen, die die Funktion der Ergebnissicherung erfüllt, wobei durch gezielte Aufträge die Präsentation gegliedert und das Hörverstehen gelenkt werden.

Kooperative Lernformen bieten viele Möglichkeiten zur Arbeit mit den Anforderungsebenen, funktionieren aber nur dann optimal, wenn die fünf Gelingensbedingungen für kooperatives Lernen eingehalten werden:

**Positive Abhängigkeit und individuelle Verbindlichkeit**

Es ist von Bedeutung, dass

- jeder Einzelne in der Austauschgruppe oder Partnerarbeit für das Gesamtergebnis gebraucht wird.
- alle verpflichtet sind, einen Beitrag zu liefern. Dieser muss nicht unbedingt für jeden Einzelnen gleich tief sein, gleichwohl aber so bedeutsam, dass das Gesamtergebnis der Gruppe/des Paares schlechter ist, wenn die Einzelbeiträge nicht alle geleistet werden (regulative Funktion innerhalb der Gruppe).
- die tatsächliche Notwendigkeit des Austausches vorhanden ist (zum Beispiel durch das Austeilen unterschiedlicher Textteile oder Materialien).
- die Ergebnisse von allen festgehalten werden. Jeder muss in der Lage sein, die Ergebnisse der Partner- oder Gruppenarbeit zu präsentieren.
- der Präsentierende zu Beginn der Präsentationsphase nach leistungsunabhängigen Kriterien von der Lehrkraft bestimmt wird (*el próximo / último en cumplir años, el único que lleva vaqueros, el único con el pelo corto / largo / rubio*), um die individuelle Verbindlichkeit zu erhöhen.
- bei Nichtfunktionieren (ungleicher Arbeitseinsatz) weitere Strukturen vorgegeben werden, wie zum Beispiel eine bestimmte Minutenzahl Redeanteil für jeden, eine bestimmte Reihenfolge der Redebeiträge oder auch die Aufforderung, dass in einer ersten Runde zunächst einmal jeder zwei Beispiele bringen muss.
- keine Einzelberatung oder individuelle Hilfestellung stattfindet, sondern die Lehrkraft bei jeder Meldung zunächst fragt: *¿Es esta una pregunta del grupo?* Denn sollte die Lehrkraft statt Gruppenfragen individuelle Fragen beantworten, verringert sie die gegenseitige Abhängigkeit.

**Direkte Interaktion und soziale Fähigkeiten**

Beim kooperativen Lernen ergeben sich die Sprechanklässe aus den Arbeitsformen. Um dies vor dem Hintergrund des einsprachigen Unterrichts optimal ausnutzen zu können, ist es notwendig,

- bei noch geringen Sprachkenntnissen einfache kooperative Arbeitsformen zu wählen (gelenkter Austausch/ Reproduktion).
- bei noch begrenztem sprachlichen Repertoire, das spontan verwendet werden soll, nur die Interaktion über die Sache und nicht den Austausch auf der Metaebene (Auswahl- und Einigungsprozesse) zu verlangen.
- einen Sprachwächter zu bestimmen, der eine *tarjeta alemana* jeweils zu dem Gruppenmitglied schiebt, das Deutsch gesprochen hat. Derjenige, der am Ende die *tarjeta alemana* bei sich liegen hat, muss bis zum nächsten Mal eine Sprachaufgabe erledigen.
- durch Arbeitsaufträge das aktive Zuhören und die Reorganisation von Arbeitsinhalten zu fordern und das „Abschalten“ und „Durchrauschen“ der Inhalte zu verhindern.
- zunächst unkomplizierte Formen des kooperativen Lernens mit den jeweiligen Klassen einzuführen (zum Beispiel Tandembögen).
- häufig die Partnerarbeit zu wählen, denn sie ist eine sehr effektive Arbeitsform (wenig zeitliche Reibungsverluste, hohe emotionale Sicherheit bei den Lernenden).
- das System der *cinco citas* für die Arbeit mit wechselnden Partnern einzuführen: Die Lernenden entscheiden zu Beginn des Schuljahres, mit welchen fünf Partnern sie regelmäßig zusammenarbeiten möchten. Das halten sie vorn in ihrem Heft fest, und zwar nach Uhrzeiten im Zwei-Stunden-Takt: *A las nueve* treffen sie sich mit ihrem besten Freund/der besten Freundin, *a las once* mit dem Nächstliebsten usw. Für die Absprachen unter den Schülerinnen und Schülern zu diesem Rendezvous-System muss die Lehrkraft einmal eine Schulstunde investieren und dann nur den Termin ansagen, zum Beispiel: *Hoy vais a trabajar con vuestra cita de la una*. Vorteile des Verfahrens: unterschiedliche Partner/Partnerinnen für Privates (*a las nueve*) und Unverfängliches (*a la una* oder später), Auflösung von festgefahrenen Konstellationen, Durchmischung von klassenübergreifenden Lerngruppen und Geschlechtern durch entsprechende Vorgaben.

- bei Gruppenarbeit die Gruppenzusammensetzung in Abhängigkeit von der Aufgabe festzulegen, denn nicht in jedem Fall ist die Annahme zutreffend, dass in leistungsheterogenen Gruppen die Schwächeren von den Besseren profitieren. Faustregel: Einbringen von Erfahrungen sowie Anwendung und Transfer von Kenntnissen = leistungsheterogene Gruppen; Training oder Üben von sprachlichen Teilkompetenzen = leistungshomogene Gruppen, da ansonsten die Stärkeren die Arbeit erledigen.

**Reflexion**

Anspruch des kooperativen Lernens ist es, dass die kooperativen Arbeitsphasen jedes Mal etwas besser funktionieren. Dafür ist es wichtig,

- an die kooperativen Arbeitsphasen jeweils eine kurze kriteriengeleitete Gruppenreflexion anzuschließen.
- ein Lehrerfeedback zu geben.
- die Gruppen nicht ständig neu zusammenzusetzen und beim nächsten Mal an die Ergebnisse anzuschließen.

(Weitere Informationen zum kooperativen Lernen im Spanischunterricht siehe Literaturhinweise: *Der fremdsprachliche Unterricht* 44)

**3 Unterschiedliche Progressionen bei unterschiedlichen Lehrgängen vorsehen**

Spanisch wird in der Sekundarstufe I in vielfältiger Weise angeboten (siehe Fachanforderungen S. 14,15). Die Darstellung der zu erreichenden Kompetenzen erfolgt in den Fachanforderungen jedoch nicht nach der Art des Lehrgangs (zweite oder dritte Fremdsprache), sondern nach den angestrebten Anforderungsebenen. Es ist festgelegt, dass sowohl für die Anforderungsebene MSA als auch für das Ende des Einführungsjahrgangs in der zweiten und der dritten Fremdsprache dasselbe Kompetenzniveau erreicht wird (A2+ oder B1, siehe Tabelle Fachanforderungen S. 13). Das bedeutet also, dass das Niveau A2+ im Lehrgang der zweiten Fremdsprache in vier und im Lehrgang der dritten Fremdsprache in 2 Jahren erreicht werden soll, das Niveau B1 im Lehrgang der zweiten Fremdsprache nach 5 und im Lehrgang der dritten Fremdsprache nach drei Jahren.

Auch für das Ende des Neubeginnenden Spanischunterrichts in der Sekundarstufe II ist das Niveau B1 vorgegeben, wobei sich die zur Verfügung stehenden drei Jahre hier durch die Verpflichtung zum themenorientierten Arbeiten und durch die Kürze des Unterrichts im letzten Halbjahr noch weiter verringern (siehe Fachanforderungen III.1.1.2).

Diese Vorgaben haben Auswirkungen auf die Planung und Durchführung des Unterrichts. Die langfristige Planung, das heißt die Konzeption des jeweiligen Gesamtlehrgangs, wird ebenfalls „von hinten“ erfolgen und den zur Verfügung stehenden Zeitraum in Teilziele untergliedern; die Fachkonferenz trifft dazu Absprachen im schulinternen Fachcurriculum (siehe Kapitel III). Die Planung des konkreten Unterrichts berücksichtigt die zur Verfügung stehende Zeit und den Beginn des Sprachlehrgangs: Anfangsunterricht in der Jahrgangsstufe 6 oder 7 unterscheidet sich daher deutlich von Anfangsunterricht in der Jahrgangsstufe 8 oder 9 oder gar von Neubeginnendem Anfangsunterricht in der Jahrgangsstufe 10 oder 11, auch wenn dieselben sprachlichen Strukturen vermittelt und dieselben kommunikativen Teilkompetenzen geschult werden müssen. Um die höhere Progression bei

den später beginnenden Lehrgängen zu gewährleisten, wird bei der Wahl der Methoden und der Anzahl und Auswahl der Übungen auf Altersangemessenheit und die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler geachtet.

Die aktuellen Lehrwerke sind passgenau auf die verschiedenen Lehrgänge zugeschnitten. In Schleswig-Holstein gibt es keine Genehmigungspflicht für Spanischlehrbücher; die Arbeit mit einem entsprechenden Lehrwerk wird jedoch vorausgesetzt. Sie erleichtert der Lehrkraft die Einschätzung des zu setzenden Anspruchs, der mitunter hoch erscheinen mag, aber das Erreichen des angestrebten Abschlussniveaus gewährleistet. Es bietet sich an, bei aller gebotenen kritischen Prüfung des Lehrwerks dessen Angebot im Wesentlichen zu folgen und Vereinfachungen oder Vorentlastungen, die über die angebotenen hinausgehen, wenn überhaupt, dann nur sparsam einzusetzen.

In der Sekundarstufe II sichert das Anstreben des Abschlussniveaus B1 zudem den an Oberstufenarbeit zu stellenden Anspruch auch im Neubeginnenden Spanischunterricht.



#### 4 Kompetenzorientiert Leistungen überprüfen und bewerten

Aus der Kompetenzorientierung des Unterrichts folgt zwingend, dass auch die Leistungsüberprüfung und -bewertung vornehmlich auf den Nachweis der angestrebten Kompetenzen zielt. Für die Konzeption von Klassenarbeiten und gleichwertigen Leistungsnachweisen bedeutet dies, dass nicht isoliert sprachliche Mittel abgeprüft werden, sondern die Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz.

Das Fokussieren von sprachlichen Teilkompetenzen hat noch eine weitere Begründung: Die Fachanforderungen legen in den Bestimmungen für das Abitur (siehe Fachanforderungen III 6.1.1) fest, dass zusätzlich zum verpflichtenden Prüfungsteil Schreiben im Schriftlichen Abitur jeweils zwei weitere Teilkompetenzen abgeprüft werden. Auch hier greift die „Planung von hinten“: Wenn am Ende des Lernprozesses die sprachlichen Teilkompetenzen abgeprüft werden, muss im Sinne der Interdependenz von Prüfung und Unterricht die Schulung dieser Teilkompetenzen vorher explizit erfolgen und systematisch aufgebaut und überprüft werden.

Jede Klassenarbeit enthält daher eine altersangemessene Schreibaufgabe, die kriterienorientiert in den Bereichen Inhalt und Sprache bewertet wird. Wenn außer der Schreibaufgabe auch strukturierte Aufgaben zur Überprüfung der Beherrschung von sprachlichen Mitteln gegeben werden, sind diese Aufgaben so konzipiert, dass die Anwendung der sprachlichen Mittel in einen situativen Kontext eingebettet ist. Ebenso wie es bei der kompetenzorientierten Planung von Unterricht wichtig ist, lebensweltliche Sprachhandlungssituationen als Ziele zu definieren (siehe Absatz 1.1), ist es für die kompetenzorientierte Überprüfung unerlässlich, die Inhalte in den Vordergrund zu rücken, die sich durch bestimmte sprachliche Mittel ausdrücken lassen. Eine Aufgabe zur Überprüfung der reflexiven Verben würde also nicht heißen *Los verbos reflexivos*, sondern zum Beispiel *El día de Pablo y su familia*. Beispiele für kompetenzorientierte Klassenarbeiten finden sich in allen Vorschlägen zur Leistungsmessung der Verlage.

Mindestens zwei Klassenarbeiten werden im Laufe der Sekundarstufe I durch eine Sprechprüfung ersetzt, in der monologisches und dialogisches Sprechen überprüft werden. Insofern ist es zielführend, bereits vorher in Form angekündigter kleiner Leistungserhebungen die eine oder andere Form von monologischem oder dialogischem Sprechen im Unterricht einzufordern. Rechtzeitig vor der mündlichen Klassenarbeit kann den Lernenden eine Checkliste an die Hand gegeben werden, mit deren Hilfe sie sich gründlich auf die Prüfung vorbereiten können. Anregungen für eine solche Checkliste finden sich im Anhang (siehe IV 2). Hier finden sich außerdem ein Beispiel für eine Partnerkarte in einer Sprechprüfung des ersten Lernjahres sowie eine Checkliste zur Organisation von Sprechprüfungen (siehe IV 3 und 4).

Hörverstehen, Leseverstehen sowie schriftliche Sprachmittlung können und sollen im Rahmen von Klassenarbeiten überprüft werden. Mündliche Sprachmittlung als Aufgabenformat ist aufwendig und daher, wenn überhaupt, eher im Rahmen eines gleichwertigen Leistungsnachweises zu überprüfen. Sie birgt zudem die Schwierigkeit der Bewertung der deutschen Rolle. Hinweise zum Umgang damit finden sich im entsprechenden Themenheft der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* (siehe Literaturhinweise).

Grundsätzlich werden die Leistungen in den Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz kriterienorientiert bewertet. Als Grundlage dienen die vom Ministerium für das Abitur verbindlich vorgegebenen Bewertungsbögen für die Teilkompetenzen Schreiben, Sprechen und schriftliche Sprachmittlung (siehe <http://za.schleswig-holstein.de//zabDokumente/>), wobei die jeweiligen Kriterien an die Anforderungen in der Sekundarstufe I angepasst werden müssen. Hierzu trifft die Fachkonferenz Absprachen. Vorschläge für angepasste Bewertungsraster finden sich im Fächerportal Spanisch des IQSH unter [www.faecher.lernnetz.de](http://www.faecher.lernnetz.de) und in den angegebenen Themenheften der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* (siehe Literaturhinweise).

**4 Kompetenzorientiert Leistungen überprüfen und bewerten****4.1 Differenzierung und Leistungsüberprüfung**

Die Vorgaben der Fachanforderungen zum gemeinsamen Lernen auf den verschiedenen Anforderungsebenen erfordern Differenzierung. Wenn individualisiertes Arbeiten zunehmend Eingang in die Unterrichtspraxis findet, muss dies auch Auswirkungen auf den Bereich der Leistungsüberprüfung haben. Es stellt sich zwangsläufig die Frage, wie Leistungsüberprüfungen gestaltet werden können, wenn die Schülerinnen und Schüler – über eine gemeinsame Grundlage hinaus – je nach Anforderungsebene, Interesse und persönlicher Wahl zum Beispiel unterschiedliche Vokabeln gelernt, unterschiedliche Texte oder Textsorten bearbeitet oder sich mit unterschiedlichen Inhalten beschäftigt haben.

Diesem Anspruch werden Klassenarbeiten gerecht, „die an der Überprüfung von Kompetenzen orientiert sind und sich nicht (ausschließlich) die Abfrage eines festen Stoff- oder Wissenspensums zum Ziel setzen. Grundsätzlich können die Schüler/-innen entweder durch eine vielfältig gestaltbare Offenheit der Aufgabenstellungen oder durch die Möglichkeit der Auswahl aufgefordert werden, ihre individuelle Schwerpunktsetzung aus dem vorangegangenen Unterricht einzubringen. In jedem Fall wird damit die Selbst- und Methodenkompetenz gefördert und gefordert: Denn der Schüler/die Schülerin muss zum Beispiel als Voraussetzung für eine Auswahl selbst einschätzen und entscheiden, welche Aufgabe/welchen Arbeitsauftrag/welchen Text/welche Bilder/Inhalte etc. er/sie gut bearbeiten kann und wie die Aufgaben zu bearbeiten sind.“ (LISUM Fremdsprachen: Neigungsdifferenzierende Klassenarbeiten). Das LISUM Berlin-Brandenburg hat eine Zusammenstellung mit Beispielen für neigungsdifferenzierende Aufgabenformate zur Leistungsmessung der verschiedenen Kompetenzen der Sekundarstufe I im Netz veröffentlicht (siehe Literaturhinweis). Die Tabelle für die Sprachen Französisch, Spanisch und Russisch präsentiert Aufgaben/Aufgabenformate zur differenzierenden Überprüfung der Teilkompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, freies Schreiben, Sprachmittlung und Verfügung über die sprachlichen Mittel, die entweder als komplette Klassenarbeit oder als Teil einer Klassenarbeit Verwendung finden können.

Wenn nicht nur neigungsdifferenzierend, sondern zielforientiert gearbeitet wird, dann erfolgt die Differenzierung in Klassenarbeiten zumeist über das Fundamentum-Additum-Modell. Dabei bilden etwa zwei Drittel der Klassenarbeit das Fundamentum, also Aufgaben, die das grundlegende Niveau betreffen und bei richtiger Bearbeitung zu einer befriedigenden oder ausreichenden Leistung führen, und circa ein Drittel stellt das Additum dar, das Aufgaben des erhöhten Anforderungsniveaus enthält und für eine „gute“ bis „sehr gute“ Leistung erfolgreich bearbeitet werden muss. Diesem Modell folgt im Prinzip auch der Vorschlag in Absatz 2.3.7.

Es sind über dieses Modell jedoch weitere Möglichkeiten für die Berücksichtigung von Differenzierung in Klassenarbeiten denkbar. Die folgende Zusammenstellung stammt größtenteils aus: Kerstin-Sabine Heinen-Ludzuweit: Differenzierung bei Leistungsmessung, in: Unterricht Spanisch 53: Evaluar, Seite 15, © 2016 Friedrich Verlag GmbH, Seelze.

**Vorbereitung mit Kompetenzraster**

Die Raster sorgen für ein Maximum an inhaltlicher Transparenz und ermöglichen den Lernenden, tatsächlich Verantwortung für ihre eigene Vorbereitung zu übernehmen (siehe Beispiel 2, Absatz 2.3.5).

**Hilfskarten**

Der Einsatz von Hilfskarten ist den Schülerinnen und Schülern meist aus dem Unterricht bekannt. Auch bei der Klassenarbeit ist für anspruchsvolle Aufgaben ein Hilfskartensystem denkbar, zum Beispiel mit Tipps zur Bildung von grammatischen Formen, Hinweisen zur Fehlerprophylaxe, Wortschatzhilfen oder inhaltlichen Ideen. Bei Nutzung der Hilfskarten werden entsprechend Punkte für die Aufgabe abgezogen: „Je nach Intensität der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand vor der Klassenarbeit, Aufgabenkomplexität, Maximalpunktzahl und Grad der Hilfestellung variiert der Punktabzug. Ein konkretes Beispiel: Bei einem Lückentext mit 10 Lücken sollen die Schüler entscheiden, ob *ser* oder *estar* eingesetzt werden muss und welches die richtige konjugierte Form ist. Maximalpunktzahl ist 10. Wählt ein Schüler die Hilfskarte „*El verbo: ser*“, die alle sechs konjugierten Formen des Verbes enthält, werden dem Schüler für die Nutzung der Hilfskarte drei Punkte abgezogen.“ (Heinen-Ludzuweit 2016: 11-12).

**Probearbeiten**

Probearbeiten orientieren sich hinsichtlich des Aufbaus und der Aufgabenformate stark an der Originalarbeit, so dass sich für die Schülerinnen und Schüler bei der Klassenarbeit durch den Wiedererkennungseffekt Sicherheit ergibt. Für die erste Klassenarbeit konzipiert die Lehrkraft selbst die Probearbeit; für die nachfolgenden Klassenarbeiten können die Lernenden mit Hilfe des Kompetenzrasters eigene Probearbeiten entwerfen, sie austauschen, ausfüllen, zurücktauschen, korrigieren und die Leistung der Mitschülerinnen und Mitschüler kommentieren.

**„Spickzettel“**

Die Schülerinnen und Schüler erhalten in der vorletzten Stunde vor der Klassenarbeit einen kleinen Blau-Aufkleber von der Lehrkraft. Hausaufgabe zur letzten Stunde vor der Arbeit ist die Erstellung des Spickzettels. Damit der Spickzettel auch während der Klassenarbeit benutzt werden darf, muss dieser drei Bedingungen erfüllen: 1. Er muss auf dem ausgeteilten Etikett geschrieben sein. 2. Er muss mit Namen versehen sein. 3. Er muss in der letzten Stunde vor der Klassenarbeit vorliegen, so dass die Lehrkraft ihn einsammeln kann. Zu Beginn der Arbeit kleben die Lernenden ihren Spickzettel auf die Arbeit. Nach Rückgabe der Arbeit besteht ein Teil der Berichtigung darin, den „Spickzettel“ auf seinen Gebrauchswert zu analysieren.

**Joker**

Die Schülerinnen und Schüler erhalten je einen Joker, der einen bestimmten Punktwert hat und von ihnen individuell an eine Aufgabe geklebt werden kann, bei der sie sich nicht sicher sind, ob sie die volle Punktzahl erreichen werden. Hat zum Beispiel der Joker einen Wert von 2 Punkten und wird an eine Aufgabe geklebt, für die es insgesamt 7 Punkte gibt, von denen die/der betreffende Schülerin/Schüler aber „nur“ 4 Punkte erreicht, so erhält er/sie jetzt dank des Jokers für diese Aufgabe 6 Punkte. Für die erste Klassenarbeit wird der Joker als Vorschuss gegeben, für weitere Arbeiten muss sich die Lerngruppe den Joker erst „verdienen“. Es können zum Beispiel am Ende jeder Stunde „Belohnungssterne“ für das Arbeitsverhalten der Lerngruppe auf ein Plakat geklebt werden. Wenn bis zur Klassenarbeit eine gewisse Anzahl an Sternen erarbeitet

worden ist, gibt es wieder einen Joker für alle. Es ist auch denkbar, den Joker individualisiert einzusetzen und ihn zum Beispiel für eine herausragende Präsentation oder eine überdurchschnittliche Bearbeitung einer Hausaufgabe zu vergeben. Ein solches Anreizsystem kann einen überaus positiven Effekt auf das (Lern)verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I haben.

**Korrekturgruppen und Fehlerprofile**

Die Besprechung einer Klassenarbeit im Plenum, in deren Anschluss alle alles berichtigen, erweist sich meist als wenig nachhaltig. Effektiver können die folgenden Verfahren sein:

Jeder erstellt individuell mit Hilfe eines Rasters sein Fehlerprofil oder stellt fest, welches seine Fehlerschwerpunkte waren. Es werden dann Gruppen von Lernenden mit demselben Fehlerschwerpunkt gebildet, die die entsprechenden Themen wiederholen und dazu Übungen machen. Alternativ kann sich an eine Klassenarbeit ein „Lernen-durch-Lehren“ anschließen, bei dem die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Fehlerschwerpunkt Regeln formulieren und Übungen erstellen oder heraussuchen, die dann von der Gesamtgruppe (eventuell im Sinne einer Lerntheke) bearbeitet werden. Auch wäre es möglich, in kleineren leistungsheterogenen Korrekturgruppen die Berichtigung zu machen. Zahlreiche Hinweise zur Gestaltung von Berichtigungen und zum Umgang mit Fehlern finden sich in *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 11* sowie im Abschnitt „Umgang mit Fehlern im Schriftlichen“ in *Spanisch Methodik* (Sommerfeldt 2011: 80-83).

## III Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums Spanisch Sekundarstufe I

Die Fachanforderungen geben mit ihren verbindlich formulierten Grundsätzen für den Unterricht und verbindlichen Kerninhalten einen Rahmen vor, der unter Berücksichtigung örtlicher Gegebenheiten im schulinternen Fachcurriculum ausgestaltet ist. Aufgabe des schulinternen Fachcurriculums ist es, die konkreten Vereinbarungen der Fachschaft für den Unterricht im Fach Spanisch an der eigenen Schule zu dokumentieren. Das schulinterne Fachcurriculum ist die Summe gemeinsam beschlossener und umgesetzter, regelmäßig überprüfter Maßnahmen zur Gestaltung des Unterrichts. Der Erfolg eines schulinternen Fachcurriculums besteht in der Gestaltung des Erarbeitungs- und Evaluationsprozesses. Dazu gehören:

- die Verständigung auf gemeinsam angestrebte Unterrichtsergebnisse/Kompetenzerwartungen,

- die Verständigung auf didaktische Konzeptionen,
- die inhaltliche Konkretisierung der Ziele in Unterrichtseinheiten,
- die Verpflichtung auf Einhaltung der Absprachen und
- die regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung.

### Obligatorische und optionale Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum

Die Fachkonferenz ist durch das Schulgesetz und die Fachanforderungen gehalten, eine Reihe von Beschlüssen zu fassen. Darüber hinaus können zu weiteren Teilbereichen im Verantwortungsbereich der Fachkonferenz Beschlüsse gefasst werden, die dann die gleiche Verbindlichkeit für die Lehrkräfte besitzen.

Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum		
Aspekte	obligatorische Teilbereiche	optionale Teilbereiche
<b>Unterricht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verteilung der Themen und Inhalte/Lehrbuchlektionen auf die Lernjahre</li> <li>• Anzahl und Inhalt von lehrbuchunabhängigen, vertiefenden oder ergänzenden Unterrichtseinheiten</li> <li>• Einbeziehung außerunterrichtlicher Lernangebote und Projekte, gegebenenfalls Schüleraustausch</li> <li>• Konkretisierungen fachspezifischer Methoden</li> </ul>	<p>Festlegung von verbindlichen Wissensbeständen bei zieldifferentem Arbeiten</p> <p>Berücksichtigung von Tests bei der Gestaltung der Lernumgebungen</p> <p>Maßnahmen zur Sicherung von Basiswissen und zum nachhaltigen Arbeiten durch Vernetzungen und Wiederholungen</p>
<b>Fachsprache</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einheitliche Verwendung von Bezeichnungen und Begriffen</li> </ul>	
<b>Fordern und Fördern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierungsmaßnahmen für alle Schülerinnen und Schüler</li> </ul>	<p>Einbettung in ein Förderkonzept der Schule</p> <p>Teilnahme an Förderprogrammen und Wettbewerben, zum Beispiel Fremdsprachenwettbewerb oder Wettbewerb der spanischen Botschaft</p> <p>Arbeitsgemeinschaften, zum Beispiel DELE</p>

Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum		
Aspekte	obligatorische Teilbereiche	optionale Teilbereiche
<b>Hilfsmittel, Materialien und Medien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anschaffung und Nutzung von Lehrbüchern, Wörterbüchern, Nachschlagewerken, Lektüren, Filmen etc.</li> <li>• einzusetzende Materialien und Medien</li> <li>• Zeitpunkt, zu dem das Arbeiten mit einem ein- und zweisprachigen Wörterbuch (eventuell in elektronischer Form) eingeführt wird und Festlegung, wie und in welchen Situationen damit zielführend gearbeitet wird</li> </ul>	Sammlung geeigneter Aufgabenformate zur Förderung der schriftlichen und mündlichen Kommunikation, zum Beispiel Lernaufgaben
<b>Leistungsbewertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Festlegung des durchgängigen Arbeitens mit dem Bewertungsbogen Schreiben in angepasster Form</li> <li>• Grundsätze zur Leistungsbewertung und zur Gestaltung von Leistungsnachweisen wie: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anspruchsniveau</li> <li>- Kriterien zur Leistungsbewertung</li> <li>- Art und Anzahl der alternativen Leistungsnachweise</li> <li>- Art und Inhalt sowie Organisation und Bewertung der Sprechprüfungen</li> </ul> </li> </ul>	Parallelarbeiten, zentrale Abschlussarbeiten  DELE  Sammlung von Aufgabenstellungen der Klassenarbeiten: Aufgabenpool
<b>Überprüfung und Weiterentwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung getroffener Vereinbarungen</li> </ul>	

### Ausführungen zu ausgewählten Aspekten des schulinternen Fachcurriculums

#### Kompetenzorientierung

Da die Fachanforderungen die Kompetenzen beschreiben, die die Schülerinnen und Schüler auf den verschiedenen Anforderungsebenen erreichen sollen, ist es geboten, beim Verfassen des schulinternen Fachcurriculums ebenso vorzugehen. Dies bedeutet, dass nicht ein traditioneller Stoffverteilungsplan geschrieben wird, sondern ausgewiesen wird, welche Teilziele die Lernenden in den verschiedenen Kompetenzbereichen zu bestimmten Zeitpunkten erreicht haben sollen („Könnens“-Formulierungen). Dazu bietet sich an, wie in Kapitel II ausgeführt,

„von hinten“ zu planen, möglichst in Halbjahren. Dies erleichtert das Ausweisen von jeweils zu schulenden Schwerpunktkompetenzen, die sich dann auch in den entsprechenden Leistungsnachweisen widerspiegeln. Eine geeignete Struktur sowie Leitfragen zur Erstellung des Dokuments finden sich bei den Links zur Schulentwicklung in NRW (siehe Literaturhinweise). Bei zieldifferentem Arbeiten wäre das dort als Beispiel für ein schulinternes Fachcurriculum Spanisch angegebene Raster um eine Spalte zur Differenzierung zu ergänzen.

#### Aufgabenpool

Es ist hilfreich und arbeitssparend, wenn die Fachschaften einen Aufgabenpool anlegen. Dies gilt sowohl für Lern-

aufgaben als auch für Aufgaben, die Teile von Klassenarbeiten sind. Die Zusammenstellung des Aufgabenpools für Klassenarbeiten erfolgt zum einen nach dem Kriterium der Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche I (Reproduktion), II (Reorganisation) und III (Transfer). Zum anderen sollten die fünf Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz (Hör- und Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung) Berücksichtigung finden. Es ist sinnvoll, die jeweiligen Aufgaben doppelt - also in beide Systeme - einzuordnen, denn dies erleichtert die Zusammenstellung der Klassenarbeiten und das Abdecken aller Erfordernisse. Da der Schwerpunkt der meisten Klassenarbeiten beim Leseverstehen, Schreiben, der Sprachmittlung sowie vereinzelt dem Hör- und Hörsehverstehen liegen wird, können die Materialien für die Sprechprüfung auch gesondert geführt werden, unterteilt in Impulse für das monologische und für das dialogische Sprechen.

### DELE

Der Erwerb des international anerkannten Sprachdiploms DELE ist eine motivierende Herausforderung für Schülerinnen und Schüler, die in Zusammenarbeit mit dem Instituto Cervantes bereits in etlichen Schulen angeboten wird. Die DELE-Zertifikate attestieren Sprachkenntnisse gemäß den Stufen des GeR. Auch die Kompetenzerwartungen der verschiedenen schulischen Sprachlehrgänge orientieren sich hinsichtlich der funktionalen kommunikativen Kompetenz an diesen Stufen. Sie sind im schulischen Kontext jedoch als Richtgröße zu sehen und nicht absolut. Denn schulisches Fremdsprachenlernen als Bildungsaufgabe umfasst weit mehr als nur die Beherrschung sprachlicher Strukturen, anders als ein reiner Sprachkurs. Außerdem überprüft die DELE-Prüfung, ob das jeweilige Niveau für alle Teilkompetenzen erreicht ist oder nicht; das schulische Notensystem hingegen erlaubt Abstufungen, die für das Zertifikat nicht vorgesehen sind. Schulinterne Festlegungen zur Kontingenzstundentafel können dazu führen, dass das angestrebte Niveau ausgangs der Sekundarstufe I nicht erreicht wird; auch werden selbst bei vollem Stundenumfang aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen nicht alle Schülerinnen und Schüler in allen Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz das Zertifikatsniveau erreichen können. Diese

Bedingungen sind bei der Orientierung an den GeR-Stufen zu berücksichtigen; sie müssen den Lernenden und den Eltern transparent gemacht werden. Das Instituto Cervantes hat auf die Besonderheiten des schulischen Sprachenlernens durch die Schaffung der DELE-Escolar-Zertifikate bereits reagiert, insbesondere durch die Schaffung des Niveaus A2/B1, das der Bandbreite schulischer Sprachlernergebnisse eher gerecht wird und eine höhere Bestehensrate garantiert als die herkömmlichen Stufen.



## IV Anhang

### 1 Zusammenstellung von Differenzierungsinstrumenten im Spanischunterricht

Nachstehende Tabelle stammt aus Azadian 2016: 168-169.

A) Selbstorganisiertes Lernen		
1	Lernen an Stationen/Lernzirkel (LAS)	An verschiedenen Stationen im Klassenraum liegen Aufgaben aus, die die Schüler sukzessive bearbeiten. Erwartungshorizonte ermöglichen die Selbst- oder Fremdkontrolle.
2	Lerntheke	Ähneln LAS, allerdings sind die Materialien an einer Theke aufgereiht und es gibt keine vorgegebene Reihenfolge.
3	Präsentation als Leistung I: Referat	Für viele Schüler, die im normalen Unterricht nicht leistungsstark sind, kann ein Referat die Möglichkeit sein, ihren Leistungswillen und ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen.
4	Präsentation als Leistung II: Reading by proxy	Die Klasse liest mehrere Lektüren nach Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe präsentiert den anderen Mitschülern „ihr Werk“ mithilfe einer Pressekonferenz der Hauptfiguren, fiktiven Interviews mit dem Autor o. ä., aber nicht als zusammenfassendes Referat.
5	Arbeitspläne/Wochenplan	Schüler arbeiten in Einzelarbeit (EA) oder Partnerarbeit (PA) einen Arbeitsplan aus Pflicht- und Wahlaufgaben über einen festgelegten Zeitraum ab. Kontrolle durch Lehrkraft oder Selbstkontrolle.
B) Aufgabenformate		
6	Hausaufgaben	Das Potential von Hausaufgaben für Differenzierung wird oft unterschätzt. Hier kann gezielt bei jedem einzelnen eingegriffen und die geeignete Aufgabe gestellt werden.
7	Problemorientierte Aufgabenformate	Anstatt „Lernt die Verbenparadigmen/Länder etc.“ zum Beispiel „Entwickelt ein Spiel, in dem man diese anwenden muss“.
8	Leistungsheterogene Arbeitsblätter	Arbeitsblätter mit optionalen Hilfestellungen, zum Beispiel weggefaltete Vokabelhilfen, Redemittel, auf der Rückseite eine vereinfachte Kurzzusammenfassung des zu lesenden Textes zur Selbstüberprüfung etc.
9	Leistungsdifferenzierte Klassenarbeiten und Tests	Siehe zum Beispiel Literaturangaben, Reader LISUM Berlin-Brandenburg
10	„Du kannst“-Aufgaben	Bearbeitungsdifferenzierung: Alle Schüler sollen dasselbe Ziel erreichen, aber auf unterschiedlichen Wegen, je nach Vorlieben. Zum Beispiel: Zusammenfassung Lektionstext: Du kannst: Stichpunkte aufschreiben/eine Mindmap anfertigen/den Text mit einem Partner vorspielen/10 Fragen zum Text aufschreiben, die deine Mitschüler beantworten müssen etc.



## 1 Zusammenstellung von Differenzierungsinstrumenten im Spanischunterricht

11	Blumen-Aufgaben	Eine Pflichtaufgabe, aus der sich mehrere optionale Aufgaben ableiten.
C) Lern- und Arbeitsformen		
12	Think, Pair, Share	Klassische kooperative Lernform mit EA, PA und Präsentationsphase.
13	Lerntempoduett	Zwei komplementäre Texte werden zunächst in EA erarbeitet, die Schüler, die am schnellsten fertig sind, bilden ein Paar und stellen sich gegenseitig ihre Texte vor usw. Dann wird der Text des Partners gelesen und wiederum der schnellste Mitschüler, der diese Aufgabe bewältigt hat, geht zu einem neuen Partner, weitere auf dem Gelesenen aufbauende Fragen werden beantwortet. Nachdem die schnellsten Schüler alle Aufgaben beendet haben, wird die Beantwortung des letzten Fragenkomplexes im Plenum durchgeführt: Alle Schüler können teilnehmen.
14	Rollenspiel	Kreative Arbeitsform: Dialoge nachspielen, selbst schreiben, Texte in Dialoge umformen, Leerstellen in vorgegebenen Dialogen füllen etc.
15	Partnerinterview	Ein Text wird in zwei unterschiedlichen Fragekomplexen bearbeitet. Nach Abschluss interviewen sich die Schüler gegenseitig in gemischten Paaren mit den Fragen, die sie vorher beantwortet haben, so dass am Ende jeder Schüler alle Fragen beantwortet hat und der Text in allen Ebenen verstanden wurde.
16	Partnerpuzzle/ Gruppenpuzzle	Schüler erarbeiten bestimmte Inhalte und stellen diese dann einem Partner/ mehreren Mitschülern als Experten vor. Danach werden weiterführende Aufgaben gelöst, um das selbst Präsentierte und Gehörte besser zu vernetzen.
17	Expertenmosaik	Drei Texte/pro Schüler ein Text. Jeder Schüler präsentiert einem Mitschüler seinen Text in PA. Alle Schüler, die einen bestimmten Text gehört haben, bereiten die Präsentation dieses Textes im Plenum vor. Im Plenum werden von den „neuen Experten“ die Texte vorgestellt, die ursprünglichen Experten überprüfen die Vollständigkeit der Präsentation. Die Schüler, die den Text noch nicht kennen, machen sich Stichpunkte und können im Plenum neue und alte Experten bei Problemen fragen.
18	Peer Evaluation im Tandem	Sämtliche Tandemübungen, in denen ein Schüler den anderen kontrolliert und berichtigt.

19	Strukturierte Kontroverse	Ein kontroverses Thema, zum Beispiel „Privatisierung von Wasser – ja oder nein?“ wird mit von Schülern selbst angefertigten Argumenten-Karten gruppenteilig für die Pro- und Kontraseite vorbereitet. In einer Austauschphase treffen sich die beiden Lager und tauschen ihre Argumente strukturiert aus. Dann werden die Argumente-Karten ausgetauscht und man übernimmt den Part der Gegenseite: Übt Perspektivwechsel und zeigt Vielseitigkeit von Konflikten auf.
20	Strukturlegetechnik	Ein Text oder zwei komplementäre Texte werden zusammengefasst, indem sich Schüler mit Hilfe von Karteikärtchen eine gedankliche Struktur legen. Auf den Karteikärtchen befinden sich auf der Vorderseite Schlüsselwörter aus dem Text, auf der Rückseite Erklärungen, falls man beim Zusammenfassen ins Stocken gerät. In PA stellen sich die Schüler ihre Struktur vor und legen dann eine gemeinsame Struktur.
21	Kooperatives Lesen	Text wird arbeitsteilig gelesen: Zusammenfassungs-Experte, Vokabel-Experte, Fragen-Experte etc. Die Rollen wechseln nach jedem gelesenen Abschnitt.
D) Einstiege und Reaktivierungen		
22	Murmelgespräch	Zu Beginn der Stunde oder in ausgewählten Zwischenphasen, Schüler sprechen im geschützten Raum 1-3 Minuten in PA. Zum Beispiel als Einstieg <i>„Situación de todos los días“: Estás en el cine y ves a tu amigo. Hablad sobre vuestras películas favoritas.</i>
23	Reaktivierungsaufgaben (zum Beispiel) zu Beginn der Stunde	Zum Beispiel mithilfe von Karteikärtchen, die mit der Dauer einer Sequenz immer zahlreicher werden und in PA bearbeitet werden.
24	Advanced Organizer/ Thematische Landkarte+ Variationen!!	Vor Beginn einer Unterrichtseinheit wird den Schülern diese mithilfe einer thematischen Landkarte präsentiert, die sie auch erhalten und vervollständigen können. Variation zum Beispiel thematische Landkarte als Ergebnisprotokoll: Leere Landkarte wird Stück für Stück während der Einheit vervollständigt und bearbeitet. Am Ende hat jeder Schüler die gesamte Einheit gebündelt und übersichtlich auf einem Blatt.
25	Guess what? - Interview	Nach Abschluss eines Themenkomplexes werden zwei gute Schüler herausgeschickt mit dem Auftrag, einen Dialog über das Thema vorzubereiten. In der Klasse wird währenddessen zunächst in EA und PA und dann im Plenum gesammelt, was die beiden unbedingt sagen müssen, damit das Thema vollständig vorgestellt wird. Dies wird verdeckt an die Tafel geschrieben. Wenn die beiden Schüler ihren Dialog vorführen, hakt ein Schüler alle genannten Punkte ab. Die Klasse hat das gesamte Thema wiederholt, ohne es wirklich zu merken, und denkt, sie würde die beiden guten Schüler testen.

## 2 Beispiel für eine Checkliste zur Sprechprüfung für die Lernenden

Diese Auflistung versteht sich als Muster einer Checkliste zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine Sprechprüfung Ende des ersten Lernjahres (größtenteils aus: Christine Wlasak-Feik: Evaluation mündlicher Leistungen in Klassenarbeiten in: Unterricht Spanisch 53: Evaluar, Seite 27f. © 2016 Friedrich Verlag GmbH, Seelze. Diese Auflistung muss ergänzt werden um das in der Fachkonferenz beschlossene Bewertungsraster.

### Was wird geprüft? Kompetenzen und Themenbereiche

#### I. Monologischer Teil

##### a) Mögliche Aufgabe: Bildbeschreibung

Bei einer Bildbeschreibung erhältst du direkt in der Prüfung ein Bild und musst dieses strukturiert beschreiben.

Tipp: Denke also daran, eine nachvollziehbare Reihenfolge zu wählen, beispielsweise

- Wer und wie viele Personen befinden sich auf dem Bild, wo sind sie?

- Zu den Personen:

- zuerst Geschlecht und Alter (*es un señor mayor*)
- dann Aussehen (*es alto y delgado, tiene **el** pelo gris, tiene **los** ojos claros y **lleva** gafas y un bigote*)
- dann Kleidung (*lleva un jersey azul claro, una corbata a rayas blancas y azules oscuras, un pantalón marrón y zapatos negros*)
- am Schluss die Tätigkeit, die die Person ausübt - in der Verlaufsform (*está hablando por teléfono*)

- Zu den Räumen:

- Von links nach rechts oder von oben nach unten oder von der Mitte nach außen.
- Achte auf den unterschiedlichen Gebrauch von *estar* (sich befinden) und *hay* + unbestimmter Artikel/Mengengabe (es gibt).

*En este dibujo / en esta foto hay un/una... /dos...*

*Este es un dibujo / esta es una foto de...*

*A la izquierda/derecha...*

*En el centro...*

*En el primer plano/delante...*

*Al fondo/Detrás...*

*...hay un/a / dos...*

*...se puede ver...*

*Cerca (de)...*

*Detrás de/delante de...*

*A la izquierda/a la derecha del/de la...*

*Al lado del/de la...*

*Debajo/encima del/de la...*

*...hay un/a...*

*...está el/la...*

##### b) Mögliche Aufgabe: *Mini-charla*

Bei einer *mini-charla* musst du zu einem Thema zusammenhängend sprechen.

Tipp: Darauf kannst du dich jetzt schon anhand der Themenliste zur *mini-charla* vorbereiten. Die Themen werden direkt vor der Prüfung ausgelost; jeder hat einen «Freischuss» (er darf also eventuell ein zweites Thema ziehen, wenn ihm das erst gar nicht zusagen sollte).

Mögliche Themen für die *mini-charla* sind:

- *Preséntate y habla de tu familia.*
- *Preséntate y habla de tu instituto.*
- *Preséntate y habla de tu ciudad.*
- *Preséntate y habla de las actividades que te gustan.*
- *Preséntate y habla de tus actividades diarias.*
- *Preséntate y explica qué vas a hacer en las vacaciones.*

#### II. Dialogischer Teil

##### Aufgabe: *Diálogo*

Im dialogischen Teil führst du mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler ein Gespräch, für das ihr inhaltliche Stichpunkte auf einer Rollenkarte erhalten. Eure Gesprächsanteile sollen gleich groß sein, ihr müsst euch also gegenseitig fragen und helfen.

**2 Beispiel für eine Checkliste zur Sprechprüfung für die Lernenden**

Tipp: In folgenden Themenbereichen kannst du dich jetzt auf Spanisch ausdrücken. Zur Vorbereitung überlegt euch zu zweit oder zu dritt Situationen und unterhaltet euch auf Spanisch.

Mögliche Dialogthemen sind:

- ¿Qué vamos a hacer hoy?
- ¿Qué vamos a hacer esta noche?
- Hablar de actividades
- Un intercambio escolar
- Comprar ropa
- ¿Adónde vamos?
- En el mercado
- Ir de compras
- De vacaciones

**Wie kann ich mich sinnvoll vorbereiten?**

- Wiederhole die Kästen mit Redemitteln aus dem Buch (sowie eventuell die Ergänzungen im Vokabelheft).
- Wiederhole die Vokabeln am besten nach Themenbereichen geordnet (schreibe dir eventuell pro Themenbereich eine Karteikarte oder ordne die Vokabeln in einem Wörternetz an). Überlege auch, welche Grammatikinhalt für diese Themen relevant sind, und wiederhole diese.
- Wiederhole die Lektionstexte, die Dialoge enthalten – viele Sätze oder Passagen können eine Art Modell für eure eigenen Dialoge sein. Präge dir diese ein.
- Wiederhole mit deiner Prüfungspartnerin/deinem Prüfungspartner die Übungen zu Dialogen, die im Unterricht gemacht wurden.
- Besprich mit deiner Prüfungspartnerin/ deinem Prüfungspartner, welche weiteren Situationen zu den Themenbereichen und Kompetenzen möglich wären, und übt dazu Dialoge ein.
- Trainiert gegenseitige Hilfestellungen (z. B. ¿Buscas la palabra ...?, ¿Quieres decir...?), Augenkontakt und gegenseitige Rücksichtnahme im Gespräch.

- Übe Füllwörter ein, um den Redefluss aufrechtzuerhalten, oder Ausdrücke wie *Es lo contrario de...*, *No conozco la palabra española por...*, *¿Cómo se dice... en español?*, *¿Puedes ayudarme?* für Situationen, in denen euch ein Wort nicht einfällt.

**Wie und was wird bewertet?**

Die Sprechprüfung wird nach folgenden Kriterien bewertet:

### 3 Beispiel für eine Partnerkarte in einer Sprechprüfung

Diese Partnerkarte ist am Ende des ersten Lernjahres einsetzbar. Die Wahl der Kommunikationssituationen richtet sich nach den im Lehrbuch bis dahin vermittelten Situationen.

#### ¿Qué vamos a hacer hoy?

*Estás de vacaciones en Salamanca con un amigo / una amiga. Durante el desayuno habláis de vuestros planes para el día. Tú tienes ganas de visitar los monumentos importantes de la ciudad, pero él / ella prefiere ir de compras.*

*Haced el diálogo.*

#### **Visitar los monumentos** 😊😊😊

- hay muchas casas antiguas y preciosas
- la catedral es muy conocida
- podéis hablar de la ciudad en la clase de español y vais a tener buenas notas

#### **Ir de compras** ☹️☹️☹️

- puedes comprar ropa en Alemania
- no tienes mucho dinero
- en general no te gusta ir de compras

#### ¿Qué vamos a hacer hoy?

*Estás de vacaciones en Salamanca con un amigo / una amiga. Durante el desayuno habláis de vuestros planes para el día. Tú tienes ganas de comprar ropa, pero él / ella prefiere visitar los monumentos importantes de la ciudad.*

*Haced el diálogo.*

#### **Ir de compras** 😊😊😊

- quieres ser elegante cuando salís por la noche
- en España venden ropa muy bonita
- la ropa es más barata que en Alemania

#### **Visitar los monumentos** ☹️☹️☹️

- hay muchos turistas
- las casas antiguas no te gustan
- las entradas para la catedral y los museos cuestan mucho

## 4 Checkliste zur Organisation und Durchführung von Sprechprüfungen für Lehrkräfte

Schuljahresanfang	
Prüfungsmodalitäten abstimmen: Fachkonferenz Spanisch	
Eltern informieren / eventuell Elternbrief	
Schüler/innen informieren: Welche schriftliche Prüfung wird durch eine mündliche ersetzt? Wie läuft die Prüfung ab? Checkliste für Schüler/innen austeilen	
Prüfungstage festlegen und eintragen (Nachmittagsunterricht der Klasse und Busabfahrtszeiten berücksichtigen!)	
ca. 3 bis 4 Wochen vorher	
Prüfungstermine bekannt geben (Aushang im Klassen- und Lehrerzimmer)	
Räume reservieren (Prüfung, eventuell Vorbereitung und Nachpräsenz)	
eventuell Aufsicht organisieren	
ca. 3 Wochen vorher	
Gruppenbildung, Bekanntgabe der Themenbereiche	
ca. 2 Wochen vorher	
Prüfungsunterlagen erstellen (Bilder und Rollenkarten laminieren!)	
Zeitpläne erstellen (Pausen einplanen)	
ca. 1 Woche vorher	
Prüfungsprotokolle/Bewertungsbögen vorbereiten	
Schild „Mündliche Prüfung! Bitte nicht stören.“ vorbereiten Große Uhr für Schüler/innen bereitstellen Evtl. Medien (Bilder, Laptop usw.) bereitstellen	
Zweitprüfer/in informieren	
Bestimmung von 2 „Jokern“, die im Krankheitsfall für ihre Mitschüler/innen einspringen	
ca. 1-2 Wochen nachher	
Eintrag in die Notenbögen; Nachprüfungen für eventuelle Kranke	

## 5 Literaturhinweise

Alonso, Encina (2007): La evaluación en los tiempos de los estándares". In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 19. S. 17-22.

Azadian, Ramin (2014): Differenzierung als Chance begreifen. In: Hispanorama 145. S. 14-18.

Azadian, Ramin (2016): Erste Hilfe für das Referendariat und die Berufseinstiegsphase Spanisch. Stuttgart: Schmetterling.

Bönsch, Manfred (2009): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung. Braunschweig: Westermann.

Bönsch, Manfred (2010): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung. In: Betrifft Lehrerbildung und Schule, Heft 7. S. 5-11, s. auch: [http://www.bak-online.de/lvb/berlin/BLuS\\_Heft7\\_2010.pdf](http://www.bak-online.de/lvb/berlin/BLuS_Heft7_2010.pdf)

Calderón, Isabel (2013): „Quiero tener una mascota, pero mis padres no“ - Eine Lernaufgabe für junge Spanischler. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 41. S. 14-17.

Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine (2016): Differenzierung bei Leistungsmessung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 53, S. 10-16.

Keiber, Eva (2015): Lernaufgaben für den Wochenplan Spanisch 1./2. Lernjahr, Berlin: Cornelsen.

Sommerfeldt, Kathrin (2011): Spanisch Methodik. Berlin: Cornelsen.

Sommerfeldt, Kathrin (2014): Kooperatives Lernen im Spanischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 44. S. 4-11.

Wlasak-Feik, Christine (2016): Evaluation mündlicher Leistungen in Klassenarbeiten - Praxistipps für Einsteiger. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 53, S. 22-29.

### Themenhefte:

Hispanorama 145 (2014): Heterogenität

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 8 (2005): Hörverstehen

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 11 (2005): Aus Fehlern lernen

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 14 (2006): Sprechen

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 19 (2007): Umgang mit Standards

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 28 (2010): Individualisierung

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 39 (2012): Mündlichkeit

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 41 (2014): Lernaufgaben

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 43 (2014): Mündliche Sprachmittlung

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 44 (2014): Kooperatives Lernen

Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 53 (2016): Evaluar

### Internetlinks:

Fächerportal des IQSH: <http://www.faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?key=2&auswahl=107>

LISUM Fremdsprachen: Neigungsdifferenzierende Klassenarbeiten: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/Aufgabenformate\\_zur\\_Neigungsdifferenzierung\\_in\\_Klassenarbeiten\\_im\\_FSU.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/Aufgabenformate_zur_Neigungsdifferenzierung_in_Klassenarbeiten_im_FSU.pdf)

Schulinternes Fachcurriculum: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/KLP\\_G8\\_hinweise\\_u\\_Beispiele/G8\\_Leitfragen.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/KLP_G8_hinweise_u_Beispiele/G8_Leitfragen.pdf)

[http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/KLP\\_G8\\_hinweise\\_u\\_Beispiele/S8\\_Jg\\_8-9\\_internes\\_Curriculum\\_Rodenkirchen\\_ed.doc](http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/KLP_G8_hinweise_u_Beispiele/S8_Jg_8-9_internes_Curriculum_Rodenkirchen_ed.doc)

