

Bildungsplan Grundschule

Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Erarbeitet durch: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Gestaltungsreferat Deutsch und Künste
Referatsleitung: Heinz Grasmück

Fachreferentin: Marita Müller-Krätzschmar

Redaktion: Sabine Bühler-Otten

Hamburg 2011

Inhaltsverzeichnis

1	Bildung und Erziehung in der Grundschule	4
1.1	Auftrag der Grundschule	4
1.2	Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Schule	4
1.3	Gestaltung der Lernprozesse	5
1.4	Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen	7
2	Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen	10
2.1	Überfachliche Kompetenzen	11
2.2	Bildungssprachliche Kompetenzen	12
2.3	Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche	13
2.4	Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen.....	14
3	Anforderungen und Inhalte im Fach Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen..	18
3.1	Funktionale kommunikative Kompetenzen.....	18
3.2	Interkulturelle Kompetenzen	21
3.3	Methodische Kompetenzen	21
4	Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung	22
5	Basisgrammatik	25

1 Bildung und Erziehung in der Grundschule

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Hamburger Schulen ergibt sich aus den §§ 1–3 und § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG). Der spezifische Auftrag für die Grundschule ist im § 14 HmbSG festgelegt. In der Grundschule werden Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet (§ 12 HmbSG). Soweit erforderlich, erhalten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auf der Grundlage dieses Bildungsplans unterrichtet werden, Nachteilsausgleich.

1.1 Auftrag der Grundschule

Aufgaben und Ziele

Die Grundschule vermittelt allen Schülerinnen und Schülern in einem gemeinsamen Bildungsgang grundlegende Kompetenzen und fördert sie darüber hinaus umfassend bei der Entfaltung ihrer Talente und Interessen. Die pädagogische Arbeit der Grundschule ist auf eine Stärkung der Persönlichkeit, der Lernmotivation und der Anstrengungsbereitschaft sowie auf das Wecken und Erhalten von Neugier und Wissbegierde aller Schülerinnen und Schüler gerichtet. Der Unterricht führt die Kinder an selbstständiges Lernen und Arbeiten heran und ermöglicht ihnen ein breites Spektrum gemeinsamer kulturell bedeutsamer Erfahrungen. Die Grundschule soll für die Kinder ein Ort sein, der von Zuwendung, Geborgenheit in der Gemeinschaft und von Achtsamkeit gegenüber dem anderen bestimmt ist.

Die Grundschule ist dem Grundsatz des gemeinsamen Lernens und der Chancengerechtigkeit verpflichtet. Sie bietet allen Kindern unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft und ihrem Geschlecht gleichwertige Bedingungen und Möglichkeiten, ihre individuellen Fähigkeiten zu erproben und zu entwickeln. Sie vermittelt gleiche Chancen für den Erwerb von grundlegenden und erweiterten Kompetenzen für den erfolgreichen Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen und ist ein Lern- und Lebensort, an dem Schülerinnen und Schüler die Vielfalt in der Gemeinschaft als Herausforderung und Bereicherung erfahren können.

Die Grundschulen kooperieren mit den Gymnasien und den Stadtteilschulen in ihrer Region.

1.2 Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Schule

Äußere Schulorganisation

Die Grundschule umfasst die Klassen der Jahrgangsstufen 1 bis 4. Sie kann eine Vorschulklasse führen. Jede Schülerin und jeder Schüler gehört einer Klasse an, die von einer Klassenlehrerin oder einem Klassenlehrer geleitet wird. Insofern stellt die Klasse die pädagogisch-soziale Grundstruktur der Grundschule dar.

Jahrgangsübergreifender Unterricht

In der Grundschule kann jahrgangsübergreifend unterrichtet werden. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen können aus mehreren Jahrgängen zusammengesetzt sein. Eine jahrgangsübergreifende Eingangsstufe kann die Jahrgangsstufen 1 und 2 umfassen, aber auch eine Vorschulklasse.

Differenzierung

In der Grundschule werden leistungsschwächere und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler gleichermaßen differenziert gefördert. Eine auf Dauer angelegte Trennung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Klassen oder Lerngruppen nach Leistung ist nicht vorgesehen. Es ist der Grundschule jedoch freigestellt, unterschiedliche Formen einer lerngruppenspezifischen Differenzierung einzusetzen.

Lernentwicklungsgespräche

In Lernentwicklungsgesprächen zwischen den Sorgeberechtigten, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften planen die Beteiligten gemeinsam die weitere Gestaltung ihres individuellen Bildungsweges. Die Ergebnisse des Gesprächs werden in einer Lernvereinbarung festgehalten.

Vermeidung von Klassenwiederholungen

Haben Schülerinnen und Schüler im Jahrgang 3 und 4 das Lernziel nicht erreicht, so tritt an die Stelle der Klassenwiederholung einer Jahrgangsstufe die verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen

Fördermaßnahmen. Durch eine gezielte individuelle Förderung auf der Grundlage eines schuleigenen Förderkonzepts werden den Schülerinnen und Schülern ihre Lernpotenziale und Stärken verdeutlicht, Defizite aufgearbeitet und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen aktiv Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess zu übernehmen.

In der Grundschule bilden Lehrkräfte Jahrgangsteams. Das Team ist für die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts in der jeweiligen Jahrgangsstufe nach Maßgabe der Stundentafel und auf der Grundlage dieses Bildungsplans zuständig. Es trifft im Rahmen der von der Schulkonferenz festgelegten Grundsätze auch Absprachen über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben. Wird jahrgangsübergreifend unterrichtet, umfassen die Teams dementsprechend mehr Lehrkräfte.

Teamstruktur

Hausaufgaben stellen eine sinnvolle Ergänzung des Lernens im Unterricht dar und dienen der individuellen Vorbereitung, Einübung und Vertiefung unterrichtlicher Inhalte. Dies setzt zum einen voraus, dass Schülerinnen und Schüler die Aufgaben in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht selbstständig, also insbesondere ohne häusliche Hilfestellung, erledigen können. Zum anderen müssen sich die zu erledigenden Aufgaben aus dem Unterricht ergeben, die erledigten Hausaufgaben wieder in den Unterricht eingebunden werden.

Hausaufgaben

Der Rahmen für einen sinnvollen Umfang von Hausaufgaben ergibt sich aus den Beschlüssen der Schulkonferenz, die für die gesamte Schule über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben zu befinden hat (§ 53 Absatz 4 Nummer 5 HmbSG). Diesen Rahmen im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts und die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schülerinnen und Schüler auszufüllen, ist Aufgabe der einzelnen Lehrkraft. Die Lehrkraft hat auch dafür Sorge zu tragen, dass Hausaufgaben nach Erledigung nachgesehen und ggf. korrigiert werden und dass vorzubereitende bzw. vertiefende Aufgaben zum Gegenstand des weiteren Unterrichtsgeschehens gemacht werden.

Die Grundschule hat die Aufgabe, die Vorgaben dieses Bildungsplans in den Fächern und Aufgabengebieten umzusetzen; sie sorgt durch ein schulinternes Curriculum auf der Grundlage der Kontingenzstundentafel für eine Abstimmung des Unterrichtsangebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen sowie der Fächer und Lernbereiche. In enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassen-, Jahrgangs- und Fachkonferenzen werden Grundsätze für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit abgestimmt sowie Leistungsanforderungen, die Überprüfung und die Bewertung der Leistungen und Fördermaßnahmen verabredet und geplant. Die nicht festgelegten Unterrichtsstunden der Stundentafel bieten u. a. Lernzeit für unterstützenden und vertiefenden Unterricht sowie für die Förderung eines positiven Lernklimas (z. B. durch Klassenlehrerstunden). Bei der Ausgestaltung ihres schulinternen Curriculums berücksichtigt die Grundschule auch ihre Kooperation mit den vorschulischen Einrichtungen und den weiterführenden Schulen beider Schulformen.

Schulinternes Curriculum

Die Qualität des Unterrichts wird durch verbindliche Absprachen der Jahrgangsteams und der Fachkonferenzen sowie durch die Teilnahme an Lernstandserhebungen und die gemeinsame Reflexion von deren Ergebnissen gewährleistet.

Unterrichtsqualität

1.3 Gestaltung der Lernprozesse

Menschen lernen, indem sie Erfahrungen mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt sowie mit sich selbst machen, diese Erfahrungen verarbeiten und sich selbst verändern. Lernen ist somit ein individueller, eigenständiger Prozess, der von außen nicht direkt gesteuert, wohl aber angeregt, gefördert und organisiert werden kann. In Lernprozessen konstruiert der Lernende aktiv sein Wissen, während die Pädagoginnen und Pädagogen ihn mit Problemsituationen und Methoden zur Problembearbeitung vertraut machen.

Lernen in der Schule hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Schulische Lernarrangements ermöglichen Wissenserwerb und die Entwicklung individuellen Könnens; sie wecken die Motivation, das

Kompetenzorientierung

erworbene Wissen und Können in vielfältigen Kontexten anzuwenden. Um eine systematische Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers zu ermöglichen, werden je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder unterschiedliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler lernen fachbezogen, fächerübergreifend und fächerverbindend in schulischen und außerschulischen Kontexten. Kompetenzorientiertes Lernen ist einerseits an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und eröffnet andererseits allen Schülerinnen und Schülern Zugänge zum theorieorientierten Lernen. Schulischer Unterricht in den Fächern und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Die jeweils zu erreichenden Kompetenzen werden in den Rahmenplänen in Form von Anforderungen beschrieben und auf verbindliche Inhalte bezogen.

Die Schule gestaltet Lernumgebungen und schafft Lernsituationen, die vielfältige Ausgangspunkte und Wege des Lernens ermöglichen. Sie stellt die Schülerinnen und Schüler vor komplexe Aufgaben, die eigenständiges Denken und Arbeiten fördern. Sie regt das problemorientierte, entdeckende und forschende Lernen an. Sie gibt ihnen auch die Möglichkeit, an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten. Die Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten, die Unterstützung einer lernförderlichen Gruppenentwicklung und die Vermittlung von Strategien und Kompetenzen auch zur Bewältigung der Herausforderungen des alltäglichen Lebens sind integrale Bestandteile der Lernkultur, die sich im Unterricht und im sonstigen Schulleben wiederfinden.

Die Schule bietet jeder Schülerin und jedem Schüler vielfältige Gelegenheiten, sich des eigenen Lernverhaltens bewusst zu werden und ihren bzw. seinen Lernprozess zu gestalten. Sie unterstützt die Lernenden darin, sich über ihren individuellen Lern- und Leistungsstand zu vergewissern und sich an vorgegebenen wie selbst gesetzten Zielen sowie am eigenen Lernfortschritt zu messen.

Grundlage für die Gestaltung der Lernprozesse ist die Erfassung von Lernausgangslagen. In Lernentwicklungsgesprächen und Lernvereinbarungen werden die erreichten Kompetenzstände und die individuelle Kompetenzentwicklung dokumentiert, die individuellen Ziele der Schülerinnen und Schüler festgelegt und die Wege zu ihrer Erreichung beschrieben. Die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts umfasst sowohl individualisierte als auch kooperative Lernarrangements bzw. instruktive und selbst gesteuerte Lernphasen.

Individualisierung

Individualisierte Lernarrangements beinhalten die Gesamtheit aller didaktisch-methodischen Maßnahmen, durch die das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen wird. Alle Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrenden entsprechend ihrer Persönlichkeit sowie ihren Lernvoraussetzungen und Potenzialen in der Kompetenzentwicklung bestmöglich unterstützt. Das besondere Augenmerk gilt der Schaffung von Lern- und Erfahrungsräumen, in denen unterschiedliche Potenziale entfaltet werden können.

Dies setzt eine Lernumgebung voraus, in der

- die Lernenden ihre individuellen Ziele des Lernens kennen und für sich als bedeutsam ansehen,
- vielfältige Informations- und Beratungsangebote sowie Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade für sie zugänglich sind und
- sie ihre eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen, um ihre Lernbiografie aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten.

Kooperation

Neben Individualisierung ist Kooperation der zweite Bezugspunkt für die Gestaltung schulischer Lernarrangements. Notwendig ist diese zum einen, weil bestimmte Lerngegenstände eine gemeinsame Erarbeitung nahelegen bzw. erfordern, und zum anderen, weil die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen nur in gemeinsamen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler möglich ist. Es ist Aufgabe der Schule, die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu sozial verantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen und durch ein entsprechen-

des Klassen- und Schulklima gezielt für eine lernförderliche Gruppenentwicklung zu sorgen. Bei der Gestaltung kooperativer Lernarrangements gehen die Lehrenden von der vorhandenen Heterogenität der Lernenden aus und verstehen die vielfältigen Begabungen und Hintergründe als Ressource für kooperative Lernprozesse. Getragen sind diese Lernarrangements durch das Verständnis, dass alle Beteiligten zugleich Lernende wie Lehrende sind.

Bei der Unterrichtsgestaltung sind Lernarrangements notwendig, die eine Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse ermöglichen und Gelegenheit geben, Selbststeuerung einzuüben. Ferner sind instruktive, d. h. von den Lehrenden gesteuerte, Lernarrangements erforderlich, um die Schülerinnen und Schüler mit Lerngegenständen vertraut zu machen, ihnen Strategien zur Selbststeuerung zu vermitteln und ihnen den Rahmen für selbstgesteuerte Lernprozesse zu setzen.

*Selbststeuerung und
Instruktion*

Der Unterricht in den Fächern und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Der Rahmenplan legt konkret fest, welche Regelanforderungen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten zu erfüllen haben und welche Inhalte in allen Grundschulen verbindlich sind, und nennt die Kriterien, nach denen Leistungen bewertet werden. Dabei ist zu beachten, dass die in diesem Rahmenplan tabellarisch aufgeführten Regelanforderungen Kompetenzen benennen, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Durch definierte Regelanforderungen wird die Anschlussfähigkeit des schulischen Lernens gewährleistet und es wird eine Basis geschaffen, auf die sich die Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler, die Sorgeberechtigten sowie die weiterführenden Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen verlassen können.

*Orientierung an den
Anforderungen des
Rahmenplans*

In den Fächern Deutsch und Mathematik sind darüber hinaus am Ende der Jahrgangsstufe 4 erhöhte Anforderungen/Mindestanforderungen mit Blick auf den Besuch des Gymnasiums ausgewiesen.

Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen.

Im Unterricht in allen Fächern und Aufgabengebieten wird auf sprachliche Richtigkeit geachtet. Die Durchdringung der Fachinhalte ist immer auch eine sprachliche Bewältigung und damit Gelegenheit, die Verständlichkeit der Texte, den präzisen sprachlichen Ausdruck und den richtigen Gebrauch der Fachsprache zu fördern. Fehler müssen in allen schriftlichen Arbeiten zur Lernerfolgskontrolle markiert werden.

*Sprachförderung in allen
Fächern und Lernbereichen*

Im Unterricht aller Fächer und Aufgabengebiete werden bildungssprachliche Kompetenzen systematisch aufgebaut. Die Lehrkräfte berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen können, und stellen die sprachlichen Mittel und Strategien bereit, damit die Schülerinnen und Schüler erfolgreich am Unterricht teilnehmen können.

Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen und an fachspezifische Textsorten herangeführt. Dabei wird in einem sprachaktivierenden Unterricht bewusst zwischen den verschiedenen Sprachebenen (Alltags-, Bildungs-, Fachsprache) gewechselt.

1.4 Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen

Leistungsbewertung ist eine pädagogische Aufgabe. Sie gibt den an Schule und Unterricht Beteiligten Aufschluss über Lernstand, Lernentwicklung und Förderbedarf.

Leistungsbewertung

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre Leistungen und Lernfortschritte vor dem Hintergrund der im Unterricht angestrebten Ziele einzuschätzen. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten Hinweise auf die Effektivität ihres Unterrichts und können den nachfolgenden Unterricht daraufhin differenziert gestalten.

Die Leistungsbewertung fördert in erster Linie die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Reflexion und Steuerung des eigenen Lernfortschritts. Sie berücksichtigt sowohl die Prozesse als auch die Ergebnisse des Lernens.

Die Bewertung der Lernprozesse zielt darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch regelmäßige Gespräche über Lernfortschritte und Lernhindernisse ihrer eigenen Lernwege bewusst werden, sie diese weiterentwickeln sowie unterschiedliche Lösungen reflektieren und selbstständig Entscheidungen treffen. Dadurch wird lebenslanges Lernen angebahnt und die Grundlage für motiviertes, durch Neugier und Interesse geprägtes Handeln gelegt. Fehler und Umwege werden dabei als notwendige Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen.

Die Bewertung der Ergebnisse bezieht sich auf die Produkte, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben und für deren Präsentation erstellt werden.

Die Leistungsbewertung orientiert sich an den fachlichen Anforderungen und überfachlichen Kompetenzen der Rahmenpläne und trifft Aussagen zum Lernstand und zur individuellen Lernentwicklung.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab transparent dargestellt werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben. An ihrer konkreten Auslegung werden die Schülerinnen und Schüler regelhaft beteiligt.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen

Schriftliche Lernerfolgskontrollen dienen sowohl der Überprüfung der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs als auch dem normierten Vergleich des erreichten Lernstands mit dem zu einem bestimmten Zeitpunkt erwarteten Lernstand (Kompetenzen). Im Folgenden werden Arten, Umfang und Zielrichtung schriftlicher Lernerfolgskontrollen sowie deren Korrektur und Bewertung geregelt.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind:

1. Klassenarbeiten, an denen alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe unter Aufsicht und unter vorher festgelegten Bedingungen teilnehmen,
2. besondere Lernaufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler einen individuell gewählten Arbeitsauftrag selbstständig bearbeiten, die Ergebnisse schriftlich ausarbeiten, präsentieren sowie Fragen zur Aufgabe beantworten; Gemeinschafts- und Gruppenarbeiten sind möglich, wenn der individuelle Anteil feststellbar und einzeln bewertbar ist.

Alle weiteren sich aus der Unterrichtsarbeit ergebenden Lernerfolgskontrollen sind nicht Gegenstand der folgenden Regelungen.

Kompetenzorientierung

Alle schriftlichen Lernerfolgskontrollen beziehen sich auf die in den jeweiligen Rahmenplänen genannten Anforderungen und fordern Transferleistungen ein. Sie überprüfen den individuellen Lernzuwachs und den Lernstand, der entsprechend den Rahmenplanvorgaben zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein soll. Sie umfassen alle Verständnisebenen von der Reproduktion bis zur Problemlösung.

Mindestanzahl

In den Fächern Deutsch und Mathematik werden ab Jahrgangsstufe 3, in Englisch bzw. einer anderen ersten Fremdsprache sowie im Sachunterricht ab Jahrgangsstufe 4, pro Schuljahr mindestens vier schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet. In allen anderen Fächern und Lernbereichen mit Ausnahme von Sport, Musik, Bildende Kunst und Theater werden ab Jahrgangsstufe 3, in Religion ab Jahrgangsstufe 4, pro Schuljahr mindestens zwei schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet.

Sofern vier schriftliche Lernerfolgskontrollen vorzunehmen sind, können pro Schuljahr zwei davon aus einer besonderen Lernaufgabe bestehen. In den anderen Fächern und Lernbereichen kann pro Schuljahr eine schriftliche Lernerfolgskontrolle aus einer besonderen Lernaufgabe bestehen.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen richten sich in Umfang und Dauer nach Alter und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Klassen- bzw. Jahrgangskonferenz entscheidet zu Beginn eines jeden Halbjahrs über die gleichmäßige Verteilung der Klassenarbeiten auf das Halbjahr; die Termine werden nach Abstimmung innerhalb der Jahrgangsstufe festgelegt.

Die in den schriftlichen Lernerfolgskontrollen gestellten Anforderungen und die Bewertungsmaßstäbe werden den Schülerinnen und Schülern mit der Aufgabenstellung durch einen Erwartungshorizont deutlich gemacht. Klassenarbeiten und besondere Lernaufgaben sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler nachweisen können, dass sie die Anforderungen erfüllen. Sie müssen den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus Gelegenheit bieten, höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen durch den Erwartungshorizont und die Korrekturanmerkungen Hinweise für ihr weiteres Lernen. In den Korrekturanmerkungen werden gute Leistungen sowie individuelle Förderbedarfe explizit hervorgehoben. Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind zeitnah zum Zeitpunkt ihrer Durchführung korrigiert und bewertet zurückzugeben.

Hat mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in einer Klassenarbeit die Anforderungen nicht erfüllt, so teilt dies die Fachlehrkraft der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer und der Schulleitung mit. Die Schulleitung entscheidet, ob die Arbeit nicht gewertet wird und wiederholt werden muss.

2 Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung. Im Unterricht in den Vorbereitungsklassen erwerben Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen Grundlagen in der deutschen Sprache, um sich auf das Leben und den Schulbesuch in Deutschland vorzubereiten.

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, befinden sich in einer besonderen Lebenssituation. Für sie ist es wichtig, sprachlich das thematisieren zu können, was sich aus ihrer Migrationssituation, ihrer Lebensperspektive, aber auch aus ihrem Alltagsleben und ihren Gefühlen ergibt. Der Lerngegenstand Sprache ist demnach an der Realität orientiert und entwickelt sich in authentischen Situationen an verschiedenen – vor allem auch außerschulischen – Lernorten.

Der DaZ-Unterricht fördert die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Alltagskommunikation, indem er von ihrem kommunikativen Handlungsbedarf ausgeht, ihre Sprechabsichten einbezieht und außerschulische Sprachkontakte sowohl initiiert als auch unterstützt und reflektiert. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in den Vorbereitungsklassen eine kommunikative Sprachkompetenz, die es ihnen ermöglicht, dem Unterricht in den Regelklassen zu folgen. Der DaZ-Unterricht befähigt sie zu sach- und situationsangemessener, adressatenorientierter mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine solide Sozial- und Selbstkompetenz, die es ihnen ermöglicht, sich sprachlich die Welt zu erschließen und selbstbestimmt zu handeln.

Individuelle Voraussetzungen

Der Unterricht orientiert sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an den individuellen Sprachvoraussetzungen an. Die Lehrkräfte akzeptieren, dass sich die deutsche Sprache der Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung befindet, und eröffnen ihnen Zugänge zu Prozessen aktiver Sprachaneignung.

Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb

Da die Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache sowohl im Unterricht („gesteuert“) als auch außerunterrichtlich („ungesteuert“) erwerben, berücksichtigt der DaZ-Unterricht das Zusammenspiel dieser beiden Erwerbskontexte. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die deutsche Sprache in einer Weise, die nur z. T. vom Unterricht abhängt. Je nach Persönlichkeit und Intensität der sprachlichen Kontakte gehen die Schülerinnen und Schüler in ihrem jeweils eigenen Tempo außerunterrichtlich ihre individuellen Lernwege.

Grundstufe

Der Sprachlernprozess in allen Formen der Vorbereitungsklassen gliedert sich in zwei Phasen. In der ersten Phase (Grundstufe) erwerben die Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse in der deutschen Sprache. Die Schülerinnen und Schüler, die über keine oder geringe Schriftsprachkompetenz in der Erstsprache verfügen, entwickeln diese während des Sprachlernprozesses in der Zweitsprache. Sie erhalten Orientierungshilfen in der deutschsprachigen Lebenswelt. Es werden Kompetenzen vermittelt, die sich an Erfahrungsbereichen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler orientieren und ihnen eine aktive sprachliche Teilnahme in ihrer unmittelbaren Lebenswelt und am Schulleben ermöglichen. Die Dauer dieser Phase soll in der Regel ein halbes Jahr nicht überschreiten.

Aufbaustufe

In der zweiten Phase (Aufbaustufe) können die Schülerinnen und Schüler eigene Interessen und Bedürfnisse differenzierter ausdrücken, ihre Meinung begründet äußern und einfache Texte kommentieren. Sprachliche Anforderungen aus dem Regelunterricht, z. B. „erzählen“, „beschreiben“, „berichten“, „erklären“, „zusammenfassen“, werden im Unterricht aufgegriffen. Die Schülerinnen und Schüler werden zunehmend an die speziellen Anforderungen der Unterrichtskommunikation herangeführt. Darüber hinaus wird in der Aufbaustufe die Sprachaufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen so gestärkt, dass sie in die Lage versetzt werden, deutschsprachige Ausdrücke und Ausdrucksweisen aus der außerunterrichtlichen

Kommunikation zu entnehmen und sie im Unterricht zu thematisieren. Auch diese Phase soll in der Regel ein halbes Jahr nicht überschreiten.

Nach dem Wechsel in eine altersgemäße Regelklasse werden die Schülerinnen und Schüler für die Dauer eines weiteren Jahres nach Maßgabe ihrer individuellen Lernentwicklung auf der Grundlage von Sprachstandsanalysen und individuellen, in Fallkonferenzen erstellten Förderplänen integrativ und additiv im Rahmen des schulischen Sprachförderkonzepts gefördert.

Dritte Phase

Der Unterricht in allen Fächern der Vorbereitungsklassen führt die Schülerinnen und Schüler an die besonderen Anforderungen der Unterrichtskommunikation heran. Die Unterrichtssprache ist eine der Distanz, sie ist konzeptuell schriftlich. Deshalb bietet der Unterricht Schülerinnen und Schülern sprachliche Situationen, die von ihnen standardsprachliche Formulierungen verlangen. Um sprachliche Handlungen, die sich nicht an gemeinsamen konkreten Situationen festmachen, präzise und vollständig wiedergeben zu können, erlernen Schülerinnen und Schüler Begriffe, Wortbildungen und syntaktische Strukturen, die zur Bildungssprache gehören. Darüber hinaus fördert der Unterricht bildungssprachliche Kompetenzen, indem er immer wieder Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachgebrauch thematisiert.

Bildungssprache

In der Aufbaustufe werden die Schülerinnen und Schüler in Ansätzen an die besondere Struktur von Fachsprache, wie sie in der Mathematik und im Sachunterricht verwendet wird, herangeführt. Die Sprache in Sachtexten und -büchern dient der präzisen und differenzierten Kommunikation zu Themen und weist hinsichtlich der Syntax und Lexik verschiedene Merkmale auf, die in der Alltagssprache nicht üblich sind (z. B. Fachwortschatz, Nominalstil, unpersönliche Konstruktionen, fachspezifische Textsorten). Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, Struktur und Wortschatz kennenzulernen, zu üben und anzuwenden.

Fachsprache

Der Unterricht in allen Fächern der Vorbereitungsklassen berücksichtigt den Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und führt zu einem bewussten Umgang mit Sprachenvielfalt. Mehrsprachigkeit wird als Chance und Potenzial aufgegriffen und anerkannt. Dazu gehören das Zulassen und Einbeziehen der Herkunft- oder Erstsprache in den Unterricht, das Herausbilden der Fähigkeit zum Vergleichen sprachlicher Erscheinungen in Herkunft- und Zweitsprache, die Sensibilisierung für den Einfluss der Herkunftssprache auf das Erlernen der Zweitsprache (z. B. Interferenzen). Die Präsenz und Akzeptanz der Herkunftssprachen im Unterricht fördern den Zweitspracherwerb.

*Akzeptanz der
Mehrsprachigkeit*

Der Unterricht in allen Fächern der Vorbereitungsklassen fördert die interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, indem er ihre Lebenssituation, ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit kultureller und sprachlicher Differenz thematisiert. Er vermittelt zwischen den vorausgegangenen Sprach- und Bildungserfahrungen der Schüler und Schülerinnen und ihren künftigen Bildungsmöglichkeiten. Er bietet Raum für die Äußerung persönlicher Erfahrungen, regt zu Vergleichen an, vermittelt landeskundliche Kenntnisse und greift die Vielfalt in der Klasse, an der Schule und im sozialen Umfeld bewusst auf. Die Schülerinnen und Schüler nehmen gemeinsame, ähnliche und unterschiedliche Werte, Normen und Sichtweisen wahr und respektieren Unterschiede. Sie sind in der Lage, verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren, Verständigungsprozesse mitzugestalten und in interkulturellen Situationen angemessen zu interagieren.

*Interkulturelle
Handlungsfähigkeit*

2.1 Überfachliche Kompetenzen

In der Schule erwerben Schülerinnen und Schüler sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Während die fachlichen Kompetenzen vor allem im jeweiligen Unterrichtsfach, aber auch im fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht vermittelt werden, ist die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen gemeinsame Aufgabe und Ziel aller Unterrichtsfächer sowie des gesamten Schullebens. Die Schülerinnen und Schüler sollen überfachliche Kompetenzen in drei Bereichen erwerben:

- Im Bereich Selbstkonzept und Motivation stehen die Wahrnehmung der eigenen Person und die motivationale Einstellung im Mittelpunkt. So sollen Schülerinnen und Schüler insbesondere Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, aber auch lernen, selbstkritisch zu sein. Ebenso sollen sie lernen, eigene Meinungen zu vertreten sowie sich eigene Ziele zu setzen und zu verfolgen.
- Bei den sozialen Kompetenzen steht der angemessene Umgang mit anderen im Mittelpunkt, darunter die Fähigkeiten, zu kommunizieren, zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen und Hilfe zu leisten sowie sich in Konflikten angemessen zu verhalten.
- Bei den lernmethodischen Kompetenzen stehen die Fähigkeit zum systematischen, zielgerichteten Lernen sowie die Nutzung von Strategien und Medien zur Beschaffung und Darstellung von Informationen im Mittelpunkt.

Die in der nachfolgenden Tabelle genannten überfachlichen Kompetenzen sind jahrgangübergreifend zu verstehen, d. h., sie werden anders als die fachlichen Kompetenzen in den Rahmenplänen nicht für Jahrgangsstufen differenziert ausgewiesen. Die altersgemäße Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den drei genannten Bereichen wird von den Lehrkräften kontinuierlich begleitet und gefördert. Die überfachlichen Kompetenzen sind bei der Erarbeitung des schulinternen Curriculums zu berücksichtigen.

Selbstkompetenzen (Selbstkonzept und Motivation)	Sozial-kommunikative Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Die Schülerin bzw. der Schüler...		
... hat Zutrauen zu sich und dem eigenen Handeln,	... übernimmt Verantwortung für sich und für andere,	... beschäftigt sich konzentriert mit einer Sache,
... traut sich zu, gestellte/schulische Anforderungen bewältigen zu können,	... arbeitet in Gruppen kooperativ,	... merkt sich Neues und erinnert Gelerntes,
... schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein,	... hält vereinbarte Regeln ein,	... erfasst und stellt Zusammenhänge her,
... entwickelt eine eigene Meinung, trifft Entscheidungen und vertritt diese gegenüber anderen,	... verhält sich in Konflikten angemessen,	... hat kreative Ideen,
... zeigt Eigeninitiative und Engagement,	... beteiligt sich an Gesprächen und geht angemessen auf Gesprächspartner ein,	... arbeitet und lernt selbstständig und gründlich,
... zeigt Neugier und Interesse, Neues zu lernen,	... versetzt sich in andere hinein, nimmt Rücksicht, hilft anderen,	... wendet Lernstrategien an, plant und reflektiert Lernprozesse,
... ist beharrlich und ausdauernd,	... geht mit eigenen Gefühlen, Kritik und Misserfolg angemessen um,	... entnimmt Informationen aus Medien, wählt sie kritisch aus,
... ist motiviert, etwas zu schaffen oder zu leisten und zielstrebig.	... geht mit widersprüchlichen Informationen angemessen um und zeigt Toleranz und Respekt gegenüber anderen.	... integriert Informationen und Ergebnisse, bereitet sie auf und stellt sie dar.

2.2 Bildungssprachliche Kompetenzen

Bildungssprache

Lehren und Lernen findet im Medium der Sprache statt. Ein planvoller Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schafft für alle Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen stärkeren Bezug zur geschriebenen Sprache. Während alltagssprachliche Äußerungen auf die konkrete Kommunikationssituation Bezug nehmen können, sind bildungssprachliche Äuße-

rungen durch eine raum-zeitliche Distanz geprägt. Bildungssprache ist gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte und einen differenzierteren Wortschatz, der auch fachsprachliches Vokabular einbezieht. Eine große Bedeutung in diesem Zusammenhang haben sprachliche Handlungen wie z. B. etwas beschreiben, argumentieren, präsentieren.

Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der von Alltagssprache dominierten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht automatisch erworben. Sie werden in der Grundschule, in der die Schülerinnen und Schüler allmählich in die Besonderheiten bildungssprachlichen Sprachgebrauchs hineinwachsen, verbunden mit der Aneignung von Lese- und Schreibfähigkeiten einerseits und lernbereichsspezifischen Ausdrucksweisen andererseits, systematisch aufgebaut. Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen ist Aufgabe aller Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts. Jeder Unterricht orientiert sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an den individuellen Sprachvoraussetzungen an. Die Schülerinnen und Schüler werden an die besonderen Anforderungen der Unterrichtskommunikation herangeführt. Um sprachliche Handlungen, die sich nicht an gemeinsamen konkreten Situationen festmachen, verständlich und präzise ausführen zu können, erlernen Schülerinnen und Schüler Begriffe, Wortbildungen und syntaktische Strukturen, die zur Bildungssprache gehören. Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachgebrauch werden immer wieder thematisiert.

Aufgabe aller Fächer

Die Lehrkräfte akzeptieren, dass sich die deutsche Sprache der Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung befindet, und eröffnen ihnen Zugänge zu Prozessen aktiver Sprachaneignung. Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, können nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen.

*Deutsch als
Zweitsprache*

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden auch danach bewertet, wie sie mit dem eigenen Sprachlernprozess umgehen. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses und des Sprachstandes, das Anwenden von eingeführten Lernstrategien, das Aufgreifen von sprachlichen Vorbildern und das Annehmen von Korrekturen sind die Beurteilungskriterien.

*Bewertung des
Lernprozesses*

Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sind die für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Anforderungen verbindlich. Auch die von ihnen erbrachten Leistungen werden nach den geltenden Beurteilungskriterien bewertet.

Vergleichbarkeit

2.3 Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche

Kompetenzen im Fach Deutsch als Zweitsprache in den Vorbereitungsklassen umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen zunehmend selbstständig bewältigen zu können. Kompetenzerwerb und Kompetenzzuwachs zeigen sich darin, dass zunehmend komplexere Aufgabenstellungen gelöst werden können.

Die im DaZ-Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen werden in Anlehnung an den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* in drei Bereiche gegliedert:

- funktionale kommunikative Kompetenzen,
- interkulturelle Kompetenzen,
- methodische Kompetenzen.

Die funktionalen kommunikativen Kompetenzen umfassen die rezeptiven Fertigkeiten des Hör-, Hör-/Sehverstehens und Leseverstehens sowie die produktiven Fertigkeiten des Sprechens (An Gesprächen teilnehmen/zusammenhängendes Sprechen) und Schreibens. Sprachliche Mittel dienen der Realisierung der kommunikativen Kompetenzen und haben dienende Funktion.

Einen Überblick über die einzelnen Kompetenzbereiche bietet folgende Tabelle:

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über sprachliche Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> ◦ An Gesprächen teilnehmen ◦ Zusammenhängendes Sprechen • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Rechtschreibung
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • Einstellungen und Haltungen zu kultureller Differenz • Umgang mit und Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Sprachenlernen • Umgang mit Medien und Texten 	

2.4 Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen

In einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache sind nicht einzelne Inhalte oder abrufbare Kenntnisse bestimmend für den Unterricht. So zeigt Wissen z. B. aus dem Bereich der Grammatik allein noch nicht, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler Sprachkompetenz entwickelt hat und sich besser sprachlich ausdrücken kann. Lernarrangements werden für Schülerinnen und Schüler transparent und zielklar gestaltet. Lern- und Übungsaufgaben werden darin funktional eingebettet.

Der DaZ-Unterricht

- ermöglicht individuelle Lernprozesse,
- verschafft vielfältige Zugänge zu den Lerninhalten,
- nutzt Heterogenität als Bereicherung,
- fordert zum selbstständigen Arbeiten auf,
- verknüpft die drei Kompetenzbereiche,
- ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihre individuellen Lernfortschritte zu reflektieren,
- nutzt andere Lernorte (z. B. Stadterkundungen, Theater, Museen, Bibliotheken).

Der DaZ-Unterricht geht konsequent von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus und verbindet außerschulische und schulische Lern- und Arbeitsprozesse miteinander und nutzt die sich dabei ergebenden Potenziale für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Der Unterricht in allen Fächern der Vorbereitungsklassen bietet den Schülerinnen und Schülern einen Raum, in dem sie zum Probehandeln ermutigt werden. Er fördert eine sozial-emotionale Integration in eine relativ stabile Gruppe mit wenigen Lehrkräften als Bezugspersonen. Die Vorbereitungsklasse bietet den Schülern und Schülerinnen einen Raum, um die Begegnung mit Unbekanntem zu verarbeiten: neue Mitschüler und Mitschülerinnen, eine neue Schule, neue Klassen, neue Unterrichtsformen und eine neue räumliche und soziale Umgebung. Für viele Kinder und Jugendliche ist sie zunächst eine Zeit der Orientierung. Die Lehrkraft ermutigt zum Gebrauch der neuen Sprache durch ihre Themenwahl, ein angemessenes Sprechtempo,

eine deutliche Artikulation, gezielte Verwendung und Wiederholung von Internationalismen, einfachen Wörtern und Aussagen. Außerdem schafft sie geeignete Unterrichtssituationen, die zum Sprechen anregen.

Der DaZ-Unterricht ermöglicht Kompetenzentwicklung durch individualisierte Lernangebote. Bei der Gestaltung des Unterrichts ist dem Lernalter, dem Vorwissen, den unterschiedlichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ebenso Rechnung zu tragen wie ihrem individuellen Lernstand und ihren unterschiedlichen Fähigkeiten. Die Heterogenität der Vorbereitungsklassen ist dadurch gekennzeichnet, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersjahrgänge mit unterschiedlicher Ausgangssprache und Ausgangsschrift und mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in der deutschen Sprache in einer Lerngruppe gemeinsam lernen. Darüber hinaus werden immer wieder neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in die Vorbereitungsklasse aufgenommen. Der DaZ-Unterricht berücksichtigt Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung, in Lerntempo und Lernstil, im Leistungsvermögen und Unterstützungsbedarf.

*Heterogenität der
Lerngruppe*

Die Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen sprechen Deutsch auf stark differierenden Niveaus. Um an ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen anzuknüpfen, sind inhaltlich und methodisch differenzierte Lernangebote erforderlich.

*Individualisierte
Lernangebote*

Individualisierung und binnendifferenziertes Arbeiten erfordert Aufgabenformen, die die Eigenständigkeit fördern, z.B. verschiedene Formen von Freiarbeit, Arbeit mit dem Portfolio oder Lernen an Stationen. Individualisiertes Lernen wird sowohl in Einzelarbeit als auch in kooperativen Arbeitsformen realisiert. Partner- und Gruppenarbeit sind für den DaZ-Unterricht unerlässliche Aktionsformen, um sprachliche Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen.

Die Schülerinnen und Schüler werden sich in einem individualisierten Unterricht ihrer individuellen Lerndisposition bewusst und machen Erfahrungen mit unterschiedlichen Lernwegen und Lernstrategien. Sie lernen diese funktional für ihre individuelle Kompetenzentwicklung einzusetzen.

In einem kompetenzorientierten individualisierten Unterricht sind Verfahren und Methoden zur Diagnostik der Lern- und Leistungsstände notwendig. Daran schließt sich die Erarbeitung individueller Lern- und Förderpläne an.

*Einsatz von
Diagnoseinstrumenten*

Im Unterricht in allen Fächern der Vorbereitungsklassen werden Fehler als Ausdruck der individuellen Interimssprache betrachtet. Die Annäherung an die Zielsprache Deutsch erfolgt über verschiedene Zwischenstufen. Dies ist z.T. in den typologischen Besonderheiten des Deutschen selbst begründet, die nicht alle auf einmal gelernt werden können. Übergeneralisierungen signalisieren, dass die Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Formprinzip bereits gelernt haben, dieses aber noch nicht ausdifferenziert anwenden können.

Fehler als Zwischenstufen

Ein weiterer Grund für solche Zwischenstufen liegt darin, dass es strukturelle Unterschiede zwischen den Herkunftssprachen und der deutschen Sprache gibt. Diese Unterschiede lassen sich auf allen Ebenen der Sprachbeschreibung und der Sprachfunktion feststellen: bei der Aussprache, bei der phonematischen und graphematischen Struktur, d. h. bei den Laut-Buchstaben-Zuordnungen in der geschriebenen Sprache, in der Wortbildung und in der Syntax. Diese Unterschiede können zu Interferenzen führen, d. h. zur Übertragung schon gelernter Strukturen in der Erstsprache bzw. in einer schon gelernten Fremd- oder Zweitsprache auf noch zu lernende Strukturen in der neuen Zielsprache. Solche Zwischenstufen sind als momentaner Stand des Lerners zu betrachten, auf dem die nächsten unterrichtlichen Schritte aufzubauen sind.

Den Schülerinnen und Schülern sollten Möglichkeiten der Selbstkorrektur gegeben werden. Dabei können durch eine angeleitete Sprachreflexion Impulse zur selbsttätigen Überprüfung, Erläuterung bzw. Korrektur gegeben werden.

Es werden systematisch grammatische Strukturen vermittelt und trainiert, auch wenn der DaZ-Unterricht sich in erster Linie an Sprachverwendungssituationen orientiert. Auswahl,

*Systematische
Grammatikvermittlung*

Einführung und Einübung grammatischer Strukturen richten sich einerseits nach ihrem jeweiligen kommunikativen Stellenwert, andererseits nach ihrem Nutzen für den Aufbau der Sprachkompetenz. In einem individualisierten Sprachunterricht richtet sich die grammatische Progression nach dem Lernpotenzial der jeweiligen Lerngruppe.

Häufig entwickeln Schülerinnen und Schüler auch durch ihren außerunterrichtlichen Kontakt zur deutschen Sprache eine implizite Grammatik mit abweichendem Regelsystem. Im DaZ-Unterricht wird diese implizite Grammatik durch eine bewusste explizite Grammatik weiterentwickelt. Die Schülerinnen und Schüler stellen eigene Beobachtungen bei der induktiven Grammatikarbeit an und formulieren Regeln. Dabei werden auch Interferenzprobleme berücksichtigt.

Die Vermittlung und das Üben und Festigen grammatischer Strukturen erfolgt in situativen Zusammenhängen und in Wiederholungszyklen, um die erworbenen Kompetenzen zu festigen und zu erweitern. Hilfreich ist die Arbeit mit Lernplakaten, die z. B. tabellarische Übersichten über Konjugation und Deklination oder Visualisierungen zu Satzmustern enthalten. Des Weiteren unterstützt die Verwendung von farbigen und/oder grafisch gestalteten Symbolen (z. B. zur Markierung der Genera) das Denken in strukturellen Kategorien. Auch nonverbale Signale bieten die Möglichkeit, an grammatische Regeln zu erinnern. Für das Unterrichtsgespräch über grammatische Strukturen und die bewusste Steuerung ihres Zweitspracherwerbs benötigen die Schülerinnen und Schüler die Kenntnis der wichtigsten grammatischen Begriffe. Der Gebrauch zentraler Begriffe aus der grammatischen Terminologie stützt den Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler, indem er die Systematik der deutschen Sprache verdeutlicht und ermöglicht, sich über Fehlerquellen zu verständigen und Regelwissen zu benennen.

Aussprache

Die Bedeutung der Lautbildung und Intonation von Wort und Satz hat in der Grundstufe der Vorbereitungsklassen einen Stellenwert, der sich auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen bezieht. Die Schülerinnen und Schüler ohne Vorerfahrungen im Deutschen lernen zunächst durch Imitation. Dieses imitative Lernen wird durch Lautdiskriminierung und durch Hinweise auf bestimmte Aussprachegesetzmäßigkeiten unterstützt. Bei Schülerinnen und Schülern mit Vorerfahrungen in der deutschen Sprache unterstützen bestimmte phonetische Korrekturen die Aussprache. Schülerinnen und Schüler, die bereits Hörerwartungen und Hörstrategien entwickelt haben, die sich auf den Lautbestand ihrer Erstsprache beziehen, und die deshalb neue Laute an die eigenen vertrauten Hör- und Sprechmuster angleichen oder die Differenzen gar nicht wahrnehmen, brauchen Übungen zur Laut- und Lautkombinationsbildung, die sich vom herkunftssprachlichen Lautsystem unterscheiden. Die Aussprache und Intonation der Schülerinnen und Schüler soll sich an der Standardsprache orientieren.

Schreiben

Die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler bedarf einer sorgfältigen Begleitung. Schrift und Rechtschreibung verlangen bewusstes Arbeiten von Anfang an. Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Herkunftsland alphabetisiert worden sind, verfügen über Erfahrungen mit einem Schriftsystem, auch wenn dieses nicht das lateinische Alphabet ist. Da sie in der Regel die Grundoperationen des Schreibens und Lesens bereits erlernt haben, ist zu berücksichtigen, dass sie die bereits erworbenen Grapheme oder Graphemverbindungen für die Schreibung des Deutschen nutzen und fehlerhafte Schreibungen auftreten. Darüber hinaus ist die auditive Wahrnehmung des deutschen Phonemsystems häufig durch die jeweilige Familiensprache geprägt und es kommt beim Schreiben zu systematischen Abweichungen. Grundlegend ist das regelmäßige und gezielte Üben von Wörtern, bei denen sich die Aussprache vom Schriftbild stark unterscheidet und bei denen Interferenzprobleme auftreten. Außerdem erwerben sie einen individuell erarbeiteten Grundwortschatz, den sie weitgehend richtig schreiben.

Die Schülerinnen und Schüler lernen das Verfassen von Texten als Prozess zu verstehen, der durch das Zusammenspiel von Planen, Formulieren und Überarbeiten gekennzeichnet ist. Die Schülerinnen und Schüler können mit Hinweisen ihre Texte in Ansätzen selbstständig überarbeiten und im Hinblick auf Rechtschreibung und Grammatik überprüfen. Sie lernen, ihre Orthografie zunehmend selbstständig mithilfe von Wörterbüchern zu überprüfen und zu

korrigieren. Eine regelmäßige, individuelle Korrektur der Schülerprodukte durch die Unterrichtenden ist dennoch erforderlich.

Im DaZ-Unterricht wird das Lehr- und Lernmaterial als thematischer Baukasten genutzt. Lehrwerke gehen von Standardsituationen aus und können angesichts der Heterogenität der Lerngruppen die individuellen Lernbiografien der Schülerinnen und Schüler sowie die situativen Faktoren der jeweiligen Lerngruppe nur teilweise berücksichtigen. Den Lehrwerken kommt daher die Funktion der Orientierungshilfe für den Unterricht zu, die sprachlichen Mittel, Kommunikationshilfen und grammatischen Regeln zur Verfügung zu stellen, aus denen die Lehrerinnen und Lehrer Texte, Übungen und Aufgaben entsprechend dem Leistungsvermögen der jeweiligen Lerngruppe auswählen können.

Unterrichtsmaterial

Bei der Auswahl der Themen und Texte ist darauf zu achten, dass die Interessen beider Geschlechter gleichermaßen berücksichtigt werden.

Geschlechtersensibilität

3 Anforderungen und Inhalte im Fach Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen

Die auf den folgenden Seiten tabellarisch aufgeführten Mindestanforderungen benennen Kompetenzen, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen und in Kommunikationssituationen nachweisen müssen. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, auch höhere Anforderungen zu erfüllen.

Der Rahmenplan legt in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen als Mindestanforderung für den DaZ-Unterricht in den Vorbereitungsklassen am Ende der Aufbaustufe die Niveaustufe A2+ fest.

Die einzelnen Anforderungen in den Bereichen funktionale kommunikative Kompetenzen (Rezeption und Produktion), linguistische Kompetenzen (Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, Aussprache und Intonation), interkulturelle Kompetenzen und methodische Kompetenzen werden im Folgenden getrennt in Tabellenform dargestellt. Im Unterricht werden sie aber nicht isoliert behandelt, sondern sind Bestandteil eines Gesamtzusammenhangs und werden nach dem Prinzip des Spiralcurriculums gefestigt und erweitert.

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen

3.1.1 Hör- und Hör-/Sehverstehen (Rezeption)

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler verstehen Informationen und Gespräche zu vertrauten Inhalten in der Standardsprache, wenn einzelne unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließbar sind, vorausgesetzt, es wird deutlich und langsam gesprochen.
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • verstehen auf den Unterricht bezogene Aufforderungen, Fragen und Erklärungen, • entnehmen kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen zu vertrauten Themenbereichen gezielt wesentliche Informationen, • entnehmen gezielt deutlich markierte Einzelinformationen in einfachen Gesprächen über alltägliche Sachverhalte, wenn deutlich und nicht zu schnell gesprochen wird, • verstehen die Hauptaussage in kurzen Hörtexten zu konkreten alltäglichen Themen, auch wenn ein geringer Anteil unbekannter, aber aus dem Kontext leicht erschließbarer Wörter enthalten ist, • verstehen altersgemäße, klar vorgetragene kurze Geschichten bzw. klar strukturierte Spielszenen, wenn ggf. Nachfragen möglich sind, • folgen Ausschnitten von sprachlich einfachen Fernsehsendungen und Filmen und verstehen Hauptaussagen und ggf. Zusammenhänge.

3.1.2 Leseverstehen (Rezeption)

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler lesen und verstehen einfache Texte, die einen Wortschatz aus bekannten Themenbereichen enthalten und bei denen einzelne unbekannte Wörter aus dem Kontext ableitbar sind.
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • lesen und verstehen gängige Arbeitsanweisungen, • erfassen die Gesamtaussage kurzer Texte (Sachtexte und literarische Texte) zu konkreten täglichen Themen, auch wenn ein geringer Anteil unbekannter, aber aus dem Kontext leicht erschließbarer Wörter im Text enthalten ist, • verstehen den Handlungsverlauf längerer einfacher Lektüretexte in groben Zügen durch Anwendung von Strategien des extensiven Lesens, • verstehen offensichtliche Zusammenhänge kurzer Lektüretexte und Sachtexte global, wenn diese überwiegend in einfacher Sprache verfasst sind, • lesen und verstehen kurze persönliche Mitteilungen (z. B. Briefe, E-Mails), • entnehmen didaktisierten und authentischen Texten (z. B. einfachen literarischen Texten und Fernsehprogrammen) gezielt deutlich erkennbare Einzelheiten, • lesen und verstehen gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten (z. B. Wegweiser, Verbotsschilder), • lesen und verstehen Anleitungen für alltägliche Geräte sowie Vorschriften (z. B. Gebrauchsanweisungen), wenn diese einfach formuliert sind.

3.1.3 An Gesprächen teilnehmen (Produktion)

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich in für sie vertrauten und strukturierten Situationen zu entsprechenden Themen ohne große Mühe. Sie stellen dabei selbst Fragen und gehen auf die Redebeiträge anderer auch spontan ein. Gelegentlich sind sie auf die Hilfe ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner angewiesen.
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • beteiligen sich an Gesprächen über vertraute Themen zu Personen und zu ihrer Lebenswelt und stellen Fragen mit überwiegend einfachen sprachlichen Mitteln, • äußern Zustimmung und Ablehnung mit ersten Begründungen, • formulieren Vorlieben, Wünsche und Abneigungen situativ angemessen, • drücken Gefühle einfach aus (z. B. Freude, Ärger, Überraschung, Betroffenheit), • beteiligen sich sicher und eigenaktiv am Unterrichtsgespräch.

3.1.4 Zusammenhängendes Sprechen (Produktion)

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler sprechen in einfachen, zusammenhängenden Sätzen über vertraute Themen. Dabei kommt es ggf. vor, dass sie neu ansetzen oder angefangene Äußerungen umformulieren.
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben in meist vollständigen Sätzen und weitgehend sicher ihre eigene und andere Personen, • schildern begrenzte Sachverhalte oder weniger vertraute Zustände (z. B. Erlebnis am Wochenende, Begegnungen, Ereignisse in der Zukunft), • erzählen eine Geschichte anhand von Bildern, Stichwörtern oder anderen Impulsen und stellen dabei einfache Verknüpfungen her, • tragen geübte altersgemäße Texte vor, • tragen eine kurze Präsentation zu einem vertrauten Thema vor, • tragen Arbeitsergebnisse zu einem überschaubaren Auftrag in Form von Aufzählungen und kurzen Berichten vor.

3.1.5 Schreiben (Produktion)

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler verfassen kurze, zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt unter Nutzung von komplexeren sprachlichen Vorgaben.
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • erstellen kurze, elementare Beschreibungen von Ereignissen, Handlungen und Plänen auch unter Verwendung einfacher Konnektoren, • verfassen kurze, zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt (z. B. Geschichten, Berichte, Beschreibungen, Briefe, E-Mails, Tagebucheinträge) ggf. unter Nutzung von sprachlich komplexeren Vorgaben, • bearbeiten vertiefende und kreative Aufgaben zu Textvorlagen mit einfachen Redemitteln (z. B. Gedicht, Lied, Sachtext, Jugendbuch), • fertigen schriftliche Arbeitsergebnisse für eine Präsentation an (z. B. Poster, Folien), • überarbeiten Texte nach Vorgaben.

3.1.6 Linguistische Kompetenzen

Wortschatz

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über einen hinreichenden Grundwortschatz.
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • verwenden kurze gebräuchliche Ausdrücke und Satzmuster, um konkrete Bedürfnisse in vertrauten Situationen zu formulieren (z. B. Informationen geben/erfragen). • bewältigen Alltagssituationen mit vertrauten Inhalten, müssen aber noch nach Wörtern suchen.

Grammatik

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein Repertoire häufig verwendeter Strukturen. Im produktiven Bereich können sie einfache Strukturen verwenden, machen aber noch Fehler. Trotzdem wird in der Regel klar, was sie ausdrücken wollen.
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen und beschreiben ihnen vertraute Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig, • drücken Bitten, Wünsche, Erlaubnisse und Verbote, Verpflichtungen, Möglichkeiten, Fähigkeiten aus, • erkennen einfache Bedingungen und zeitliche Bezüge und drücken diese aus, • geben Äußerungen wieder (direkte Rede).

Aussprache und Intonation

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler verwenden Aussprache und Intonation, die sich an der Standardsprache orientieren, weitgehend korrekt. Trotz leichter Abweichungen ist das Verständnis gesichert.

Rechtschreibung

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe A2+
Die Schülerinnen und Schüler verfügen innerhalb ihres produktiven Grundwortschatzes über weitgehende Sicherheit in der Rechtschreibung.

3.2 Interkulturelle Kompetenzen

Anforderungen am Ende der Aufbaustufe
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Kenntnisse zu geographischen, geschichtlichen, politischen, sozialen und kulturellen Aspekten der Bundesrepublik Deutschland und ziehen Vergleiche zu ihrem Herkunftsland, • beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lebenswelten in Deutschland und im Herkunftsland, • nehmen Perspektivwechsel vor, um interkulturelle Begegnungssituationen zu bewältigen, • erkennen Missverständnisse und Konfliktsituationen und versuchen mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zur Klärung beizutragen.

3.3 Methodische Kompetenzen

Mindestanforderungen am Ende der Aufbaustufe
Die Schülerinnen und Schüler wenden ein begrenztes Repertoire von Lern- und Arbeitstechniken für eigenständiges, individuelles Lernen selbstständig an.
Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • führen ein übersichtlich angelegtes Heft und/oder eine Mappe, • greifen selbstständig zu im Klassenraum vorhandenen Hilfsmitteln (z. B. Wörterbücher, digitale Medien), • finden ihren individuellen Lernweg (z. B. Vokabellernen, mindmapping) mit Unterstützung, • setzen in kooperativen Arbeitsphasen die deutsche Sprache als Gruppenarbeitssprache ein (u. a. in Rollenspielen, in Partnerinterviews, in der Vorbereitung von Präsentationen), • organisieren Partner- und Gruppenarbeit mit Unterstützung, phasenweise jedoch weitgehend selbstständig (Vorbereitung, Ablauf, Präsentation), • kontrollieren sich selbst und die Partnerin bzw. den Partner (z. B. durch unterschiedliche Feedbackmethoden), • setzen verschiedene Hör- und Lesetechniken aufgabenbezogen ein, • erschließen die Bedeutung von unbekanntem, ableitbaren Wörtern häufig aus dem Kontext sowie mithilfe von Wortbildungsregeln, • entnehmen Texten durch Strategien des extensiven Lesens die wesentlichen Informationen, • erschließen und gliedern Texte zu vertrauten Themen aufgabenbezogen, • führen Phasen der Textproduktion selbstständig durch, • sind in der Lage, einen kurzen geschriebenen Text sprachlich zu überarbeiten, • gestalten eine kleine Präsentation und tragen die Ergebnisse vor, • erkennen sprachliche Regelmäßigkeit, finden Fehler und nutzen diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess, • schätzen ihren Lernerfolg weitgehend selbstständig ein und dokumentieren diesen, z. B. mithilfe des Europäischen Portfolios der Sprachen.

4 Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung

Die Bewertung von Schülerleistungen ist eine pädagogische Aufgabe, die durch die Lehrkräfte – im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern – wahrgenommen wird, unter anderem in den Lernentwicklungsgesprächen gemäß § 44, Abs. 3 HmbSG. Gesprächsgegenstand sind die von der Schülerin bzw. vom Schüler nachgewiesenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Anforderungen dieses Rahmenplans. Die Schülerinnen bzw. die Schüler sollen auf Grundlage der im Unterricht angestrebten und transparent verdeutlichten, fachlichen und überfachlichen Anforderungen zunehmend in die Lage versetzt werden, eigene Leistungen selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen, nächste Schritte zu benennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern wichtige Hinweise über die Effektivität ihres Unterrichts und mögliche Leistungshemmnisse aus der Sicht der Gesprächspartnerinnen bzw. Gesprächspartner, die es ihnen ermöglichen, den nachfolgenden Unterricht differenziert vorzubereiten und so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert und gefordert werden.

Die Eltern erhalten Informationen über den Leistungsstand und die Lernentwicklung ihrer Kinder, die unter anderem für die Beratung zur weiteren Schullaufbahn hilfreich sind. Ebenso erhalten sie Hinweise, wie sie den Entwicklungsprozess ihrer Kinder unterstützen können.

Bereiche der Leistungsbewertung

Ein kompetenzorientierter Unterricht hat zum Ziel, unterschiedliche Kompetenzen zu fördern, und erfordert die Gestaltung von Lernangeboten in vielfältigen Lernarrangements. Diese ermöglichen Schülerinnen und Schülern eine große Zahl von Aktivitäten, um den eigenen Lernprozess zu gestalten. Dadurch entstehen verschiedene Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Grundsätzlich stehen dabei die nachweislichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.

Die wesentlichen Bereiche der Leistungsbewertung sind

- das Arbeitsverhalten (z. B. Selbstständigkeit, Kooperation bei Partner- und Gruppenarbeit, Erledigung übertragener oder übernommener Aufgaben, Hausaufgaben, Mitgestaltung des Unterrichts),
- mündliche Beiträge (z. B. qualitative und quantitative Beiträge im Klassengespräch, Vortrag selbst erarbeiteter Beiträge, Kurzreferate, Präsentationen von Arbeitsergebnissen),
- praktische Arbeiten (z. B. das Anfertigen von Plakaten, die Durchführung von Interviews und Befragungen),
- schriftliche Arbeiten (z. B. Klassenarbeiten, Tests, besondere Lernaufgaben, Heftführung, Arbeitsmappen).
- Die Aufgaben und Aufträge für mündliche Beiträge sowie Klassenarbeiten und andere schriftliche Arbeiten sollen sich an den in Kapitel 3 dieses Rahmenplans genannten Anforderungen orientieren.

Trennung von Lernprozess und Lernergebnis

Grundsätzlich ist die Bewertung des Lernprozesses von der Bewertung des Lernergebnisses sorgfältig zu trennen.

Der Grad der erreichten kommunikativen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zeigt sich durch ihre Leistungen in den Bereichen der Rezeption und Produktion. Verständlichkeit, Gewandtheit und Einfühlungsvermögen sind dabei wichtige Qualitäten.

Leistung im Fach Deutsch als Zweitsprache

Maßstab für die Leistungsbewertung im DaZ-Unterricht der Vorbereitungsklassen ist der Grad, in dem die Schülerinnen und Schüler die kompetenzorientiert formulierten Anforderungen erreichen. Werden die Mindestanforderungen nicht erreicht, sind zusätzliche gezielte, individuel-

le Fördermaßnahmen auf der Grundlage des schuleigenen Förderkonzepts notwendig.

Die Kenntnis des eigenen Leistungsstandes ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihre Lernprozesse selbstständiger und bewusster zu organisieren und Lernfortschritte selbst zu erkennen und einzuschätzen. Dies setzt seitens der Lehrerinnen und Lehrer eine kontinuierliche aufmerksame Beobachtung und Rückmeldung an die Lernenden sowie die Möglichkeit der Selbstkontrolle voraus.

*Lernprozess und
Leistungsbewertung*

In Aneignungsphasen schulen die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten, bewusst wahrzunehmen und zu bewerten. Sie erkennen Lerndefizite und analysieren Fehler; dabei werden sie ggf. durch die Lehrerinnen und Lehrer unterstützt.

Für gelingende Lernprozesse im Fach Deutsch als Zweitsprache ist ein produktiver Umgang mit eigenen Fehlern charakteristisch. Bei der Bewertung von Lernprozessen ist deshalb darauf zu achten, dass Fehler und der Umgang mit ihnen ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Lernens sind, Lernchancen eröffnen und nicht negativ in die Bewertung von Lernprozessen eingehen.

Umgang mit Fehlern

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen, Grundsätzen, Inhalten und Anforderungen des Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen.

*Kriterien der
Leistungsbewertung in
Lernprozessen*

Zu den Kriterien der Bewertung von Lernprozessen gehören u. a.

- die individuellen Lernfortschritte,
- das selbstständige Arbeiten,
- die Fähigkeit zur Lösung von Problemen,
- das Entwickeln, Begründen und Reflektieren von eigenen Ideen,
- das Entdecken und Erkennen von Strukturen und Zusammenhängen,
- der Umgang mit Medien und Arbeitsmitteln.

Die Schülerleistungen in Lernprozessen lassen sich z. B. beobachten bei

- der Beteiligung in Phasen des kooperativen Lernens (Gruppen- und Partnerarbeit),
- der Teilnahme an Unterrichtsgesprächen und Diskussionen,
- der Informationsbeschaffung und Recherche zur Erarbeitung eines Themas,
- dem Einsatz von Hilfsmitteln und Strategien zur Bewältigung einer Aufgabe,
- der Darbietung kreativer Zugänge zu Texten, etwa im (spontanen) Rollenspiel oder Standbild,
- der Erstellung eines Portfolios oder Lerntagebuchs.

Beobachtungssituationen

Die Fachkonferenz legt auf der Basis der ausgewiesenen zentralen Bewertungskriterien und unter Berücksichtigung der jeweiligen Schulbedingungen Kriterien für die Leistungsbewertung fest und macht sie gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern transparent. Sie sind auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Die Schülerinnen und Schüler wissen bei der Vorbereitung auf Lernerfolgskontrollen, welche Leistungen sie für eine erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe erbringen müssen, und kennen die Aufgabenformate, die zur Überprüfung der erwarteten Kompetenzen eingesetzt werden.

In der Grundschule liegt der Schwerpunkt zunächst auf dem mündlichen Sprachgebrauch. Die schriftlichen Kompetenzen Leseverstehen und Schreiben erhalten mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler einen höheren Stellenwert.

Zu den Kriterien für die Bewertung von Lernergebnissen gehören z. B.:

*Bewertung von
Lernergebnissen*

Rezeption

- der Grad der Vollständigkeit und Genauigkeit der Informationsentnahme aus einer Textvorlage (auch auditiv oder audiovisuell) oder eines Redebeitrags,
- der Grad des Erfassens einer zentralen Aussage eines Textes;

Produktion

- die Aufgaben- und Sachbezogenheit,
- der Grad der Selbstständigkeit und Originalität,
- die Verständlichkeit der Aussage (sprachliche Klarheit und gedankliche Stringenz),
- die Länge und Komplexität der Äußerung,
- die angemessene Differenziertheit von Wortschatz und Strukturen,
- die sprachliche Richtigkeit,
- die textsortenspezifische Gestaltung von Texten;

Interaktion

- die aktive Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen durch Impulse, Beiträge, Nachfragen, Einwände,
- die Verwendung von themenspezifischen, situationsangemessenen und adressatengerechten Redemitteln,
- die Spontaneität und Originalität des sprachlichen Agierens und Reagierens.

*Leistungsbewertung von
Lernergebnissen*

Für die Bewertung von Lernprozessen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler eignen sich u. a.

- die Unterrichtssprache der Schülerinnen und Schüler,
- kurze Präsentationen,
- szenische Darstellungen,
- das Schreiben und Überarbeiten von Texten,
- der Einsatz von Hilfsmitteln und Strategien von sprachlichen Aufgaben.

Schülerinnen und Schüler können jederzeit in eine altersgemäße Regelklasse übergehen, sobald ihr Leistungsstand in der deutschen Sprache mindestens dem Kompetenzniveau A2+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entspricht. Neben den sprachlichen Anforderungen und dem Alter ist bei der Übergangsentscheidung darauf zu achten, in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler den Anforderungen in den Fächern der jeweiligen Jahrgangsstufe gerecht werden und eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht zu erwarten ist. Die Entscheidung hierüber trifft die Zeugniskonferenz.

Nach dem Wechsel in eine altersgemäße Regelklasse werden die Schülerinnen und Schüler für die Dauer eines weiteren Jahres (dritte Phase) – und bei Bedarf auch darüber hinaus – nach Maßgabe ihrer individuellen Lernentwicklung auf der Grundlage von Sprachstandsanalysen und individuellen, in Fallkonferenzen erstellten Förderplänen integrativ und additiv im Rahmen des schulischen Sprachförderkonzepts gefördert.

5 Basisgrammatik

Ein auf kommunikative Kompetenzen ausgerichteter Sprachunterricht vermittelt grammatische Strukturen, deren Auswahl, Einführung und Einübung sich nach ihrem kommunikativen Stellenwert im jeweiligen Lernkontext richten, wobei der Stellenwert der Grammatik für die individuelle Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler bedacht wird. Sie erwerben grammatische Kompetenz, indem sie grammatische Strukturen einer Sprache in thematisch sinnvollen Zusammenhängen kennenlernen und zunehmend sicher und variabel verwenden.

Die Basisgrammatik bietet eine Gesamtübersicht über grammatikalische Strukturen, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Aufbaustufe der Grundschule kennengelernt haben sollen, d. h., sie sollen sie passiv beherrschen und gegebenenfalls Gelegenheit gehabt haben, sie anzuwenden. Insbesondere die komplexeren grammatikalischen Strukturen werden im Unterricht aufgegriffen, wenn sie zum sprachlichen Verständnis des Unterrichtsthemas notwendig sind.

Die Zuordnung zu einer Funktion schließt die Zuordnung zu anderen nicht aus.

Funktion	Grammatische Strukturen
Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung und Gebrauch von Aktivformen im Präsens, Perfekt, Futur, Präteritum • trennbare Verben, starke und schwache Verben • in Ansätzen Passivformen im Präsens, Perfekt, Präteritum • wörtliche Rede
Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Singular- und Pluralformen • bestimmter und unbestimmter Artikel • Adjektive und Adverbien • Personalpronomen, Demonstrativpronomen, Relativpronomen, Reflexivpronomen, Indefinitpronomen, Interrogativpronomen • Nominalisierungen • Komposita • fremdsprachliche Bezeichnungen • Pro-Formen für einzelne Wörter (diese, beides ...) bzw. Satzglieder (dadurch, dabei ...)
Informationen geben und erfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung in Aussage- und Fragesätzen • Nebensätze: kausal, relativ, temporal, lokal mit Konjunktionen, konditional, final
Besitzverhältnisse darstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen • Genitivbildung
Ort, Zeit und Richtung angeben	<ul style="list-style-type: none"> • Präpositionen und präpositionale Ausdrücke zur Angabe des Ortes, der Zeit, der Richtung • Nomen, Adjektive und Artikelwörter im Dativ, Akkusativ und Genitiv
Mengen angeben	<ul style="list-style-type: none"> • Grundzahlen, Ordnungszahlen • Bruchzahlen
Vergleichen	<ul style="list-style-type: none"> • Steigerung der un-/regelmäßigen Adjektive und Adverbien • vergleichende Konstruktionen
Modalitäten und Bedingungen ausdrücken	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit, Wollen, Fähigkeit, Erlaubnis, Verbot, Verpflichtung • Modalverben und ihre Ersatzformen
Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen	<ul style="list-style-type: none"> • nominale und verbale Verneinung

Funktion	Grammatische Strukturen
Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern	<ul style="list-style-type: none">• Imperative und Höflichkeitsformen• Modalverben• einfache Formeln (ich finde ...)• komplexere Formeln (meiner Meinung nach ...)
Begründungen geben und Kommentare formulieren	<ul style="list-style-type: none">• einfache begründende und folgernde Verknüpfungen• komplexere begründende und folgernde Verknüpfungen