

Bildungsplan Grundschule

Herkunftssprachen

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Erarbeitet durch: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Gestaltungsreferat Neuere Fremdsprachen

Referatsleitung: Martin Eckeberg

Fachreferentin: Sabine Bühler-Otten

Redaktion Cemile Niron (Türkisch)
Emanuela Bejor-Teichmann (Italienisch)
Bożena Błażejczak-Klever (Polnisch)
Silvia Gomez Carvajal (Spanisch)

Unter Mitarbeit von

Sanja Tadzic (Bosnisch)

Hamid Azadi (Farsi)

Loukas Lymperopoulos (Griechisch)

Sami Ekici (Kurdisch)

Ana Sofia Unkart (Portugiesisch)

Mark Hamprecht (Russisch)

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 herkunftssprachlichen Unterricht | 10 |
| 2.1 | Überfachliche Kompetenzen | 10 |
| 2.2 | Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche | 11 |
| 2.3 | Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im herkunftssprachlichen Unterricht | 12 |
| 3 | Beobachtungskriterien, Anforderungen und Inhalte im herkunftssprachlichen Unterricht | 17 |
| 3.1 | Funktionale kommunikative Kompetenzen | 18 |
| 3.2 | Interkulturelle Kompetenzen | 22 |
| 3.3 | Methodische Kompetenzen | 23 |
| 3.4 | Inhalte | 23 |
| 4 | Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung | 24 |
| 5 | Basisgrammatiken | 27 |
| 5.1 | Bosnisch | 28 |
| 5.2 | Farsi | 29 |
| 5.3 | Griechisch | 30 |
| 5.4 | Italienisch | 31 |
| 5.5 | Kurdisch | 32 |
| 5.6 | Polnisch | 33 |
| 5.7 | Portugiesisch | 34 |
| 5.8 | Russisch | 35 |
| 5.9 | Spanisch | 37 |
| 5.10 | Türkisch | 38 |

1 Bildung und Erziehung in der Grundschule

Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Hamburger Schulen ergibt sich aus den §§ 1–3 und des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG). Der spezifische Auftrag für die Grundschule ist in § 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, einen individuellen Förderbedarf. Der Förderbedarf wird im Einvernehmen mit den Eltern festgelegt und regelmäßig überprüft. Der Förderbedarf wird im Einvernehmen mit den Eltern festgelegt und regelmäßig überprüft. Der Förderbedarf wird im Einvernehmen mit den Eltern festgelegt und regelmäßig überprüft.

1.1 Aufgaben und Ziele 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 Persönlichkeiten. Die pädagogische Arbeit der Grundschule ist auf eine Stärkung der Persönlichkeiten, die Motivation und der Anstrengungsbereitschaft sowie auf das Wecken und Erhalten von Neugierde aller Schülerinnen und Schüler gerichtet. Der Unterricht führt die Kinder zum selbständigen Lernen und Arbeiten heran und ermöglicht ihnen ein breites Spektrum gemeinsamer und individueller bedeutsamer Erfahrungen. Die Grundschule soll für die Kinder ein Ort sein, der von Sicherheit, Geborgenheit in der Gemeinschaft und von Achtsamkeit gegenüber dem anderen geprägt ist.

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

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

1.2 Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Grundschule

Äußere Schulorganisation

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

Jahrgangsübergreifender Unterricht

In der Grundschule kann jahrgangsübergreifend unterrichtet werden. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen können aus mehreren Jahrgängen zusammengefasst werden. Eine jahrgangsübergreifende Eingangsstufe kann die Jahrgangsstufen 1 und 2 umfassen. Über die Jahrgangsstufen hinaus kann über auch eine Vorschulklasse geführt werden.

Differenzierung

In der Grundschule werden leistungsschwächere und leistungsgünstigere Schülerinnen und Schüler gleichermaßen differenziert gefördert. Eine auf Dauer angelegte Differenzierung von Schülerinnen und Schülern in verschiedene Klassen oder Lerngruppen nach Leistung ist möglich. Es ist der Grundschule jedoch freigestellt, unterschiedliche Formen einer leistungsgerechten Differenzierung einzusetzen.

Lernentwicklungsgespräche

In Lernentwicklungsgesprächen zwischen den Sorgeberechtigten, Schülern und Lehrkräften planen die Beteiligten gemeinsam die weitere Gestaltung des 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 und aufgearbeitet und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen aktiv Verantwortung im Bildungsprozess zu übernehmen.

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

Teamstruktur

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

Hausaufgaben

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

Die Grundschule hat die Aufgabe, die Vorgaben des 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 Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassen-, Jahrgangs- und Fachkonferenzen werden die Aufgaben für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit abgestimmt sowie Leistungsanforderungen, Prüfungsleistungen und die Bewertung der Leistungen und Fördermaßnahmen verabredet. Die nicht festgelegten Unterrichtsstunden der Stundentafel bieten u. a. Lernzeit für vertiefenden Unterricht sowie für die Förderung eines positiven Lernklimas (z. B. in Klassenlehrerstunden). Bei der Ausgestaltung ihres schulinternen Curriculums kooperiert 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 Lehrkräfte und der Fachkonferenzen sowie durch die Teilnahme an Lernstandserhebungen und der Reflexion von deren Ergebnissen gewährleistet.

Unterrichtsqualität

1.3 Gestaltung der Lernprozesse

Menschen lernen, indem sie Erfahrungen mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt machen, diese Erfahrungen verarbeiten und sich selbst verändern. Lernen ist ein individueller, eigenständiger Prozess, der von außen nicht direkt gesteuert, angeregt, gefördert und organisiert werden kann. In Lernprozessen konstruiert der Lernende sein Wissen, während die Pädagoginnen und Pädagogen ihn mit Problemsituationen vertraut machen. 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. Schulunterricht in den Fächern und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Die jeweils zu erreichenden Kompetenzen sind in den Rahmenplänen in Form von Anforderungen beschrieben und auf verbindliche Weise festzulegen.

Die Schule bietet Lernumgebungen und schafft Lernsituationen, die vielfältige Ausgangspunkte für das Lernen ermöglichen. Sie stellt die Schülerinnen und Schüler vor komplexe Aufgabenstellungen, 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 der individuellen Gruppenentwicklung und die Vermittlung von Strategien und Kompetenzen zur Bewältigung der Herausforderungen des alltäglichen Lebens sind integrale Bestandteile der Schulkultur, die sich im Unterricht und im sonstigen Schulleben wiederfinden.

Die Schule bietet je nach Bedarf und jedem Schüler vielfältige Gelegenheiten, sich des eigenen Lernverhaltens bewusst zu werden und ihren bzw. seinen Lernprozess zu gestalten. Sie unterstützt die Lernenden dabei, sich über ihren individuellen Lern- und Leistungsstand zu vergewissern und sich an den eigenen Lernfortschritt zu messen.

Grundlage für die Gestaltung des Lernens ist die Erfassung von Lernausgangslagen. In Lernentwicklungsgesprächen und in anderen Gesprächen werden die erreichten Kompetenzstände und die individuelle Kompetenzentwicklung dokumentiert, die individuellen Ziele der Schülerinnen und Schüler festzulegen und Wege zu ihrer Erreichung beschrieben. Die didaktisch-methodische Gestaltung des Lernens umfasst sowohl individualisierte als auch kooperative Lernarrangements bzw. in verschiedenen Phasen selbst gesteuerte Lernphasen.

Individualisierung

Individualisierte Lernarrangements beinhalten die Berücksichtigung der Besonderheiten aller didaktisch-methodischen Maßnahmen, durch die das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen wird. Alle Schülerinnen und Schüler werden den Lehrenden entsprechend ihrer Persönlichkeit sowie ihren Lernvoraussetzungen und Interessen in der Kompetenzentwicklung bestmöglich unterstützt. Das besondere Ziel ist die Schaffung von Lern- und Erfahrungsräumen, in denen unterschiedliche Potentiale der Kinder genutzt werden können.

Dies setzt eine Lernumgebung voraus, in der

- die Lernenden ihre individuellen Ziele des Lernens selbst festlegen und sich als bedeutsam ansehen,
- vielfältige Informations- und Beratungsangebote sowie Lernhilfen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade für sie zugänglich sind und
- sie ihre eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen und in der Lebensbiografie aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten.

Kooperation

Neben Individualisierung ist Kooperation der zweite Bezugspunkt der Gestaltung schulischer Lernarrangements. Notwendig ist diese zum einen, weil bestimmte Lerninhalte 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 der unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Lernenden wie Lehrende sind.

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

*Selbststeuerung und
Instruktion*

Der Unterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan festgelegt sind. Der Rahmenplan legt konkret fest, welche Regelanforderungen die Schüler zu bestimmten Zeitpunkten zu erfüllen haben und welche Inhalte in allen Grundstufen verbindlich sind, und nennt die Kriterien, nach denen Leistungen bewertet werden. Die Lehrkräfte achten, dass die in diesem Rahmenplan tabellarisch aufgeführten Regelanforderungen benennen, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Die Regelanforderungen wird die Anschlussfähigkeit des schulischen Lernens gesichert und es wird eine Basis geschaffen, auf die sich die Schulen, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Sorgeberechtigten verlassen können.

*Orientierung an den
Anforderungen des
Rahmenplans*

In den Fächern Deutsch und Mathematik sind die Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 erhöhte Anforderungen/Mindestanforderungen für den Besuch des Gymnasiums ausgewiesen.

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

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

*Sprachförderung in allen
Fächern und Lernbereichen*

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

Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Texten 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 Lehrerinne 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.

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 werden dabei als notwendige Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen

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

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

Die Bewertungsergebnisse müssen den Schülerinnen und Schülern vorab transparent dargestellt werden, sie müssen die Leistungsanforderungen kennen. An ihrer konkreten Auslegung werden die Lehrerinnen und Schüler regelmäßig beteiligt.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen

Schriftliche Lernerfolgskontrollen dienen sowohl der Überprüfung der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs als auch dem 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

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

Alle weiteren schriftlichen Lernerfolgskontrollen sind nicht Gegenstand der folgenden Regelungen.

Kompetenzorientierung

Alle schriftlichen Lernerfolgskontrollen beziehen sich auf die in den jeweiligen Rahmenplänen genannten Anforderungen und fordern die Schülerinnen und Schüler ein. Sie überprüfen den individuellen Lernzuwachs und den Lernstand, der den Rahmenplanvorgaben zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein soll. Sie berücksichtigen die 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 den anderen Fächern und Lernbereichen mit Ausnahme von Sport, Musik, Bildende Kunst und Religion werden ab Jahrgangsstufe 3, in Religion ab Jahrgangsstufe 4, pro Schuljahr zwei schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet.

Sofern vier schriftliche Lernerfolgskontrollen vorzunehmen sind, können diese 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 Lernfortschrittskontrollen richten sich in Umfang und Dauer nach Alter und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Klassen- bzw. Jahrgangskonferenz entscheidet zweimal im Jahr über die gleichmäßige Verteilung der Klassenarbeiten auf die Termine. Die Termine werden nach Abstimmung innerhalb der Jahrgangsstufe festgelegt.

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

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

**vom 12. September 2018 ersetzt durch Bildungsplan Grundschule – Allgemeiner Teil
Kapitel 1**

beziehungsweise der jeweils gültigen Fassung!

2 Kompetenzen und ihr Erwerb im herkunftssprachlichen Unterricht

Beitrag des Faches zur Bildung

In einer Zeit zunehmender internationaler Verflechtungen und Kontakte ist die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern von Mehrsprachigkeit geprägt. Die Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit ist daher eine übergreifende Aufgabe von Schule und Gesellschaft. In diesem Zusammenhang kommt dem Ausbau herkunftssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle zu.

Der herkunftssprachliche Unterricht in der Grundschule knüpft an die unterschiedlichen, lebensweltlich geprägten Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Herkunftssprache an und entwickelt grundlegende Kompetenzen im Sprechen und Hör-Seh-Verstehen, im Lesen und Schreiben, im Nachdenken über Sprache und in der Sprachmittlung. Die erworbenen Kompetenzen sind Voraussetzung für eine treffende und sachangemessene Kommunikation in der Herkunftssprache.

Der herkunftssprachliche Unterricht fördert durch den Vergleich mit der deutschen Sprache und der ersten Fremdsprache zudem die Sprachaufmerksamkeit und die sprachanalytischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Damit legt er die Grundlagen für lebenslanges Lernen und den Erwerb weiterer Sprachen. Darüber hinaus fördert der Unterricht Gesprächssequenzen von der einen in die andere Sprache zu übertragen (Sprachmittlung).

Der herkunftssprachliche Unterricht fördert die interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, indem er sie befähigt, sich in unterschiedlichen sprachlichen, ethnischen, religiösen, sozialen und kulturellen Bezugssystemen zu orientieren. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse über die Lebenswelt des Herkunftslandes ihrer Familie und vergleichen diese mit ihrer eigenen Lebenswelt. Sie reflektieren den Umgang mit Vielfalt und Differenz, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Lebens- und Sichtweisen erkennen und zu respektieren lernen.

Das Fach herkunftssprachlicher Unterricht wird in der Grundschule als zusätzliches Fach unterrichtet. Die Teilnahme ist freiwillig. Der Unterricht wird in den Vormittag integriert oder außerhalb der regulären Unterrichtszeit als zentrales Angebot am Nachmittag erteilt. Er kann bereits in der Vorschulklasse einsetzen und jahrgangsübergreifend unterrichtet werden. Die Anforderungen orientieren sich an der ersten Fremdsprache. Die im herkunftssprachlichen Unterricht erbrachten Leistungen werden in den Lernentwicklungsberichten ausgewiesen und sind auch für die Übergangsentscheidung relevant.

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 jahrgangsübergreifend 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 Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche

Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein. Kompetenzerwerb zeigt sich darin, dass zunehmend komplexere Aufgabenstellungen gelöst werden können.

Schülerinnen und Schüler zeigen Kompetenz, wenn sie bei der Bewältigung von Aufgabenstellungen

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,
- zentrale Zusammenhänge des Sach- bzw. Handlungsbereiches erkennen,
- angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,
- Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen,

Kompetenzbereiche

- beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,
- das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen.

Die im herkunftssprachlichen Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen werden in Anlehnung an das Kompetenzmodell der KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache sowie an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen in drei Bereiche gegliedert:

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

Unter funktionalen kommunikativen Kompetenzen versteht man die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten und die Verfügung über sprachliche Mittel (linguistische Kompetenzen). Sprachliche Mittel dienen der Realisierung kommunikativer Kompetenzen. Entsprechend dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* beinhaltet erfolgreiches sprachliches Handeln

- Rezeption (Hör-Sehverstehen, Leseverstehen)
- Produktion (An Gesprächen teilnehmen/zusammenhängendes Sprechen, Schreiben)
- Sprachmittlung (Interaktion)

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-Seh-Verstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> ◦ an Gesprächen teilnehmen ◦ zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung | <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Rechtschreibung • Reflexion über Sprache |
| Interkulturelle Kompetenzen | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungswissen in unterschiedlichen sprachlichen, ethnischen, religiösen, sozialen und kulturellen Bezugssystemen; • Wahrnehmung gemeinsamer und unterschiedlicher Werte, Normen und Sichtweisen • Wahrnehmung der besonderen Herausforderungen interkultureller Kommunikationssituationen • Respektvoller Umgang mit Vielfalt und Differenz • Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen | |
| Methodische Kompetenzen | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Anwendung von Lernstrategien und Lernbewusstheit im Sprachenlernen • Umgang mit Medien im herkunftssprachlichen Unterricht | |

2.3 Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im herkunftssprachlichen Unterricht

Für die Gestaltung des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Grundschule gelten die folgenden Prinzipien. Sie sind in der aktuellen Unterrichtssituation stets miteinander verknüpft und unterschiedlich gewichtet und stellen Leitlinien für kompetenzorientiertes und individualisiertes Lernen in der Grundschule dar.

*Lebensweltliche
Zweisprachigkeit*

Der herkunftssprachliche Unterricht berücksichtigt, dass die Lerngruppen in der Regel sehr heterogen zusammengesetzt sind, da die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche sprachliche und kulturelle Biografien haben, die sich aus der Migrationsgeschichte ihrer Familien ergeben.

Schülerinnen und Schüler, die am herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen, sprechen mit unterschiedlicher Häufigkeit und Kompetenz die Sprache(n) des Herkunftslandes ihrer Familie – je nachdem, welche Rolle diese Sprache(n) innerhalb der familiären Kommunikation und in der außerfamiliären Lebenswelt spielen. Durch den Einfluss der deutschen Sprache als Umgebungssprache unterscheidet sich die Familiensprache in der Regel von den Sprachvarianten im Herkunftsland. Über Massenmedien, Telefonate, Briefe und Besuche haben viele Schülerinnen und Schüler Kontakt zu den Sprachvarianten, die sich im Herkunftsland entwickeln. Deutsch ist aber immer präsent als Sprache der Umgebung, in der die Schülerinnen und Schüler mit ihren Familien leben. Sie erwerben eine „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ mit z. T. sehr unterschiedlichen, einander ergänzenden Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen. In Bezug auf die herkunftssprachlichen Lernausgangslagen gibt es Schülerinnen und Schüler, die in der Herkunftssprache ihrer Familie eine Kompetenz entwickelt haben, die altersgleichen Schülerinnen und Schülern im Herkunftsland weitgehend entspricht, während andere Kinder nur eingeschränkt über diese verfügen. Außerdem kann sich die Unterrichtssprache im herkunftssprachlichen Unterricht stark von der in der Familie verwendeten Sprachvariante unterscheiden (z. B. Sizilianisch gegenüber Italienisch).

Hinzu kommt, dass die Lerngruppen zumeist jahrgangsübergreifend, teilweise auch schulübergreifend gebildet werden. Aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen haben im herkunftssprachlichen Unterricht Binnendifferenzierung und Methodenvielfalt eine zentrale Bedeutung. Um auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eingehen zu können, muss der herkunftssprachliche Unterricht in hohem Maße individualisierte Lernangebote machen, die sich an den didaktischen Prinzipien sowohl des Fremdsprachen- als auch des muttersprachlichen Unterrichts orientieren. Die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Zielsetzung und Wahl der Inhalte und methodischen Verfahren schafft die nötige Voraussetzung, unterschiedliches Lerntempo, unterschiedliche Interessen und Lernstile zu berücksichtigen. Aufgabenformen, die die Eigenständigkeit fördern, basieren vor allem auf dem Prinzip der Individualisierung und auf dem binnendifferenzierten Arbeiten, z. B. verschiedene Formen von Freiarbeit oder Lernen an Stationen. Individualisiertes Lernen wird sowohl in Einzelarbeit als auch in kooperativen Arbeitsformen realisiert. Partner- und Gruppenarbeit sind für den herkunftssprachlichen Unterricht unerlässliche Aktionsformen, um sprachliche Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern zu realisieren.

Heterogenität und Binnendifferenzierung

Die Unterrichts- und Arbeitssprache orientiert sich an der Standardsprache. Die Schülerinnen und Schüler erlernen eine auf öffentliche Kommunikation gerichtete Sprache. Dabei werden situatives und persönlich gefärbtes Sprechen respektiert.

Unterrichts- und Arbeitssprache

Bildungssprachliche Kompetenzen werden planvoll aufgebaut. Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen stärkeren Bezug zur geschriebenen Sprache. 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.

Sowohl die Herkunftssprache als auch die deutsche Sprache sind im Unterricht präsent. In Unterrichtsphasen, in denen es um die Habitualisierung des herkunftssprachlichen Sprachgebrauchs geht, tritt die deutsche Sprache in den Hintergrund. In Unterrichtsphasen, in denen die Reflexion über Sprache und Sprachstrukturen sowie sprachmittelnde Aktivitäten Gegenstand sind, werden beide Sprachen verwendet.

Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ihre sprachlichen Möglichkeiten zu erproben und mit Sprache zu experimentieren mit dem Ziel, ihre Sensibilität für Sprache und Formulierungen zu fördern. Dialektale, umgangssprachliche und jugendsprachliche Sprechweisen werden aufgegriffen und den Schülerinnen und Schülern als situationsgebundene Ausdrucksformen mit besonderen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst gemacht.

Um das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in ihr herkunftssprachliches Können zu stärken,

Feblertoleranz

ist seitens der Lehrenden ein sensibler Umgang mit Fehlern nötig. Sprachliche Kompetenz misst sich in erster Linie am kommunikativen Erfolg einer Äußerung, nicht primär daran, dass sprachliche Fehler vermieden werden. Korrekturen erfolgen behutsam unter Berücksichtigung der Lernsituation und der Persönlichkeit des Kindes, z. B. durch Anregung von Selbstkorrektur oder in Form des korrektiven Feedbacks bzw. der Erweiterung von Schüleräußerungen.

Sprachmittelnde Aktivitäten

Bei sprachmittelnden Aktivitäten geht es nicht darum, eigene Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, Mittler bzw. Mittlerin zwischen Gesprächspartnern bzw. -partnerinnen zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil sie verschiedene Sprachen sprechen. Sprachmittelnde Aktivitäten umfassen die zusammenfassende Übermittlung von Inhalten bis hin zur situativ bedingten Übersetzung von der Herkunftssprache in die deutsche Sprache und umgekehrt. Sprachmittlung kommt in der Sprachverwendung der Schülerinnen und Schüler in alltäglichen Kommunikationssituationen häufig vor. Im Rollenspiel lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre kommunikativen Fähigkeiten in beiden Sprachen zu habitualisieren, zu erweitern und zunehmend bewusster zu handhaben. Sie üben zunehmend sicher und situativ angemessen zwischen der deutschen Sprache und der Herkunftssprache zu wechseln. Durch das Übersetzen von Schlüsselbegriffen werden Begriffsfelder einander gegenübergestellt. Das parallele Erlernen und der damit gegebene Vergleich der beiden Sprachen fördern das Erkennen sprachlicher Strukturen und die Herausbildung einer bewussten Zweisprachigkeit.

Sprachbewusstheit und Sprachreflexion

Der Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler wird auch im Rahmen kontrastiver Spracharbeit aufgegriffen. Sprachvergleiche vor allem zwischen der Herkunftssprache und der deutschen Sprache, aber auch in Bezug auf die erste Fremdsprache unterstützen den Lernprozess. Immer wieder gibt es Gelegenheiten zum Nachdenken über sprachliche Phänomene. Hinweise auf lexikalische, grammatische oder inhaltliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen führen in die Systematik der jeweiligen Sprache ein und schaffen Verknüpfungen, die als Lernhilfe erfahren werden können.

Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, über die verschiedenen Sprachen und deren Verwendung nachzudenken und die gewonnenen Einsichten für ihren aktiven Sprachgebrauch zu nutzen. Sie lernen, über ihre Zweisprachigkeit bewusst zu verfügen und das Sprechen anderer bewusst und differenziert (z. B. Code-Switching und Transfer) wahrzunehmen.

Sprache wird vor allem mithilfe von Sprachspielen (Zungenbrechern, Reimen, Sprachwitzen usw.) und Sprachvergleichen untersucht. Im Mittelpunkt stehen dabei sprachliche Auffälligkeiten, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. Verglichen werden u. a. typische Ausdrucksmittel wie Redewendungen, Sprichwörter, formelhafte Wendungen der Begrüßung, Verabschiedung und des Glückwünschens, sprachliche Rituale bei festlichen Gelegenheiten und sprachbegleitende Gestik und Mimik.

Alphabetisierung

Die Schülerinnen und Schüler werden an die Schrift herangeführt. Dabei knüpft der herkunftssprachliche Unterricht an den Schriftspracherwerb in der deutschen Sprache an. Sofern eine Alphabetisierung in beiden Sprachen erfolgt, ist ein zwischen der Deutschlehrkraft und der Lehrkraft für den herkunftssprachlichen Unterricht sorgfältig aufeinander abgestimmtes Konzept erforderlich, das die Eigenheiten beider Sprachen berücksichtigt.

Die Schülerinnen und Schüler, die am herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen, verfügen über unterschiedliche Vorerfahrungen im Gebrauch der Schriftsprache. Die individuellen Vorerfahrungen werden im Unterricht aufgegriffen und für Vergleiche der Schriftsysteme genutzt. Dabei sind die Schülerinnen und Schüler ggf. für die Andersartigkeit eines nicht lateinischen Schriftbildes zu sensibilisieren. In einer Reihe nicht lateinischer Schriftsysteme wie z. B. dem griechischen Alphabet, der russischen und serbischen kyrillischen Schrift können die Schülerinnen und Schüler Buchstaben mit gleichem oder ähnlichem Lautwert aus der lateinischen Schrift suchen und mit der anderen Schrift vergleichen.

Die Schülerinnen und Schüler schreiben die Wörter mit den Möglichkeiten, die sie bisher erworben haben, z. B. mit den ihnen bekannten Laut-Buchstaben-Beziehungen, die sich an der deutschen Sprache orientieren oder den Laut-Buchstaben-Beziehungen, die sie bereits für ihre

Herkunftssprache gelernt haben. Dabei treten fehlerhafte Schreibungen auf, die zur Bewusstmachung der Unterschiede in den Alphabeten aufgegriffen werden.

Die Inhalte im herkunftssprachlichen Unterricht greifen die vor- bzw. außerschulischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf und orientieren sich an Themenkreisen und nicht an der grammatischen Progression. Die Themen knüpfen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an und fordern dazu auf, eigene Erfahrungen und Interessen einzubringen. Die Themenkreise werden im Sinne eines Spiralcurriculums wiederholt und erweitert, sodass die Schülerinnen und Schüler ihr Repertoire an sprachlichen Mitteln schrittweise aufbauen und miteinander verknüpfen können. Bei der Auswahl der Themen ist darauf zu achten, dass die unterschiedlichen Interessen von Mädchen und Jungen gleichgewichtig berücksichtigt werden.

*Koedukation und
Themenauswahl*

Schülerinnen und Schüler aus Einwandererfamilien, Flüchtlingsfamilien und aus binationalen Familien verfügen über unterschiedliche Erfahrungen und ein unterschiedliches Wissen über ihre Sprache und Kultur. Mit dem Lernen der Herkunftssprache gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einblicke in die Lebenswelt des Herkunftslandes bzw. der Herkunftsländer. Sie werden in die Lage versetzt, ihre eigene Lebenswelt und die ihrer Familie bzw. Sprachgemeinschaft (community) in der Bundesrepublik Deutschland mit der Lebenswelt im Herkunftsland in Beziehung zu setzen. Der herkunftssprachliche Unterricht bietet Raum für die Äußerung persönlicher Erfahrungen, regt zu Vergleichen an und vermittelt landeskundliche Kenntnisse. Dazu gehört, dass er die Traditionen, Normen und Werte der eigenen Gruppe sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte zum Thema macht. Die Schülerinnen und Schüler nehmen gemeinsame, ähnliche und unterschiedliche Werte, Normen und Sichtweisen wahr, akzeptieren Unterschiede und orientieren sich in den unterschiedlichen sprachlichen, ethnischen, religiösen, sozialen und kulturellen Bezugssystemen.

Interkulturelles Lernen

Der herkunftssprachliche Unterricht in der Grundschule orientiert sich am ganzheitlichen Prinzip. Angebote aus dem rhythmisch-musikalischen Bereich unterstützen das Sprachenlernen und spielen eine wichtige Rolle in der Unterrichtsgestaltung. Lieder, rhythmisches Sprechen, darstellendes Spiel, Tanz, Gestik und Mimik sind Mittel für den Erwerb und die Anwendung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Das Lernen von Liedern und Gedichten fördert Konzentration und Lexik, es erhöht die Sprechbereitschaft und Lernmotivation. Kreative und spielerische Lernformen bieten Anlässe zum Hör-Sehverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben, bei denen die Kinder ein breites Repertoire individueller Ausdrucksmöglichkeiten entdecken können.

*Ganzheitliches
Sprachenlernen*

Entsprechend seiner ganzheitlichen Ausrichtung ist der herkunftssprachliche Unterricht auch mit anderen Fächern und Aufgabengebieten der Grundschule verbunden und nutzt diese, um die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Inhalten zu erproben. Er bietet Verstehenshilfen über die Herkunftssprache und stellt vielfältige Bezüge her, sodass die Schülerinnen und Schüler im herkunftssprachlichen Unterricht Gelerntes auf andere Fächer und Lernbereiche übertragen können bzw. Sprach-, Sach- und Methodenkenntnisse aus anderen Lernbereichen und Fächern im herkunftssprachlichen Unterricht anwenden können.

Fächerübergreifendes Lernen

Das Lernen findet in möglichst authentischen Situationen und realen Handlungszusammenhängen statt und zielt auf die Bewältigung lebensrelevanter Herausforderungen. Bei der Bearbeitung offener Aufgaben, z. B. im Sinne projektartigen Arbeitens, begreifen die Schülerinnen und Schüler sich als selbstständig Handelnde und erfahren Sprache in ihrer natürlichen Ausprägung und Komplexität.

Handlungsorientierung

Beim handlungsorientierten Arbeiten sind kognitives und affektives Verhalten der Lernenden mit kreativen Tätigkeiten eng verbunden. Es kann in allen Jahrgangsstufen und Phasen des Sprachenlernens zum Tragen kommen. Dabei ist der Unterricht als Raum für sprachliches Probehandeln zu nutzen: z. B. bei Lern-, Gesellschafts- und Rollenspielen oder in der Darstellung kleiner Szenen in der Herkunftssprache. Handlungsorientierung bedeutet auch das Herstellen von Bezügen zur außerschulischen Realität, sei es über Themen, Inhalte und authentische Materialien, sei es über Aktivitäten wie erste Klassenkorrespondenzen, Blogs oder E-Mail-Partnerschaften.

Steuerung des Lernprozesses

In den Jahrgangsstufen 1–3 ist der herkunftssprachliche Unterricht weitgehend durch die Anregungen der Lehrperson gekennzeichnet. Sie nutzt die Freude der Schülerinnen und Schüler am Nachsprechen und Spielen mit sprachlichen Mitteln und unterstützt sie durch variierendes, anregendes Üben. Konsequentes Wiederholen in geeigneten Abständen und in motivierender Lernumgebung gibt ihnen die Möglichkeit, ihre kommunikativen Kompetenzen individuell weiterzuentwickeln.

In den Jahrgangsstufen 4 übernehmen die Schülerinnen und Schüler zunehmend Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, den sie mit verschiedenen Techniken vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren lernen (z. B. Checklisten, Arbeitspläne). Dabei wird die Fähigkeit entwickelt, den eigenen Lernprozess sowohl aktiv als auch kooperativ mit zu gestalten und selbst einzuschätzen.

Portfolio

Ein hervorragend geeignetes Instrument zur Lernprozesssteuerung ist die Portfolioarbeit. Das Europäische Portfolio der Sprachen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihre Lernfortschritte zu dokumentieren, und zwar nicht nur für die Herkunftssprache(n), sondern auch bezogen auf Lernerfahrungen in weiteren in der Schule gelernten Sprachen. Es unterstützt sie, sich ihrer Lernfortschritte, ihrer Stärken und noch vorhandenen Defizite bewusst zu werden und ihr weiteres Lernen zu planen. Die Schülerinnen und Schüler weisen erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nach und schätzen ihre sprachlichen Kompetenzen selbst ein. Persönliche Einsichten und Selbstreflexion bilden neben dem Sachwissen eine wesentliche Basis eigenständigen Lernens. In dem zum Portfolio gehörenden Dossier sammeln die Schülerinnen und Schüler besonders gelungene Arbeitsergebnisse als Nachweise ihres Könnens.

3 Beobachtungskriterien, Anforderungen und Inhalte im herkunftssprachlichen Unterricht

Im Folgenden werden Beobachtungskriterien am Ende von Jahrgang 2 und Regelanforderungen am Ende von Jahrgang 4 ausgewiesen. Die Kriterien und Anforderungen haben jeweils unterschiedliche Funktionen.

Die Beobachtungskriterien am Ende von Jahrgang 2 dienen ausschließlich der Beobachtung des Lernens der Kinder. Sie benennen die wichtigsten Kriterien, anhand derer die Lehrkräfte frühzeitig erkennen können, ob und inwieweit sich ein Kind auf einem Erfolg versprechenden Lernweg befindet.

Der Rahmenplan legt für die Herkunftssprache am Ende der vierten Jahrgangsstufe der Grundschule regelhaft das Niveau A1/A1+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die Kompetenzen Sprechen, Leseverstehen und Schreiben, für das Hör- und Hör-/Seh-Verstehen das Niveau A2- fest.

Die auf den folgenden Seiten tabellarisch aufgeführten Regelanforderungen beschreiben, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 können sollen. Sie benennen Kompetenzen auf einem guten mittleren Anforderungsniveau, dem Schülerinnen und Schüler gewachsen sein sollen. Es wird aber auch Schülerinnen und Schüler geben, die die Regelanforderungen noch nicht am Ende der Jahrgangsstufe 4, sondern erst zu einem späteren Zeitpunkt erfüllen und andere, deren Kompetenzen oberhalb der Regelanforderungen liegen. Der Unterricht ist deshalb so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, gemäß ihrem Lernstand angemessen gefördert und gefordert zu werden.

Die einzelnen Kompetenzen in den Bereichen funktionale, interkulturelle und methodische Kompetenzen werden im Folgenden getrennt in Tabellenform ausgeführt. Im Unterricht werden sie aber nicht isoliert behandelt, sondern sind Bestandteil eines Gesamtzusammenhangs und werden im Rahmen des Spiralcurriculums gefestigt und erweitert.

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen

3.1.1 Hör-Sehverstehen (Rezeption)

| | A2- |
|---|---|
| Beobachungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| | Die Schülerinnen und Schüler verstehen Sätze zu vertrauten Inhalten, wenn langsam und deutlich und der Text ggf. mehr als einmal gesprochen wird. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • Versteht das Kind vertraute, häufig wiederkehrende, einfache Arbeitsanweisungen, die deutlich an es gerichtet sind und von Mimik und Gestik gestützt werden? • Reagiert das Kind – auch nonverbal – auf einfache Anweisungen und Bewegungsaufgaben? • Versteht das Kind vertraute, alltägliche Wörter und formelhafte Äußerungen in kurzen Hörtexten und Mitteilungen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler (z. B. Farben, Zahlen, Tiere)? • Versteht das Kind in groben Zügen den Inhalt von sehr einfachen, visuell gestützten Geschichten, wenn diese langsam erzählt werden und vertraute altersgerechte Themen enthalten? | <ul style="list-style-type: none"> • folgen einfachen Äußerungen im Unterrichtsgespräch, • verstehen die wesentlichen Inhalte von kurzen Hörtexten über alltägliche und vorhersehbare Dinge, wenn einfache Standardsprache gesprochen wird und es keine störenden Hintergrundgeräusche gibt, • entnehmen gezielt deutlich markierte, klar voneinander abgegrenzte Einzelinformationen in kurzen einfachen Gesprächen über vertraute Themen, • verstehen das Wesentliche von kurzen und einfachen Ankündigungen und Mitteilungen (Wegbeschreibungen, Ansagen), • folgen einzelnen Sequenzen von sprachlich einfachen und bildgestützten Fernsehsendungen bzw. Filmen und verstehen einzelne Aussagen. |

3.1.2 Leseverstehen (Rezeption)

| | A1+ |
|---|--|
| Beobachungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| | Die Schülerinnen und Schüler lesen und verstehen kurze, einfache Texte mit bekannten Namen, Wörtern und grundlegenden Redewendungen, wenn es möglich ist, Teile des Textes mehr als einmal zu lesen und/oder wenn Bilder den Text zusätzlich erklären. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • Liest und versteht das Kind einzelne Wörter und sehr kurze, einfache Sätze, wenn sie sehr vertraut sind oder sie Bildern zugeordnet werden können? • Liest und versteht das Kind häufig wiederkehrende, einfache Arbeitsanweisungen mit Unterstützung? | <ul style="list-style-type: none"> • lesen und verstehen häufig wiederkehrende Arbeitsanweisungen, • erfassen unterstützt durch Bildvorgaben die Hauptaussage in einfachen Texten mit überwiegend vertrautem Wortschatz, • folgen dem Handlungsverlauf kurzer, einfacher, auch didaktisierter Geschichten und Bilder Geschichten und erkennen Zusammenhänge, • lesen und verstehen einfache kurze persönliche Mitteilungen (z. B. in Postkarten, E-Mails), • entnehmen kurzen einfachen Geschichten und übersichtlich gestalteten Alltagstexten (z. B. Prospekten, Schildern, Speisekarten, Spiel- und Bastelanleitungen) gezielt bestimmte Informationen, • verstehen kurze, einfache Beschreibungen von Personen, Tieren, Dingen, Orten und Wegbeschreibungen. |

3.1.3 An Gesprächen teilnehmen (Produktion)

| A1+ | |
|--|--|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| | Die Schülerinnen und Schüler äußern sich zu vertrauten Themen in routinemäßigen Situationen. Im Gespräch verwenden sie einfache Sätze oder kurze Wendungen, stellen selbst einfache Fragen und beantworten entsprechende Fragen. Wenn nötig, wiederholen ihre Gesprächspartner/innen Redebeiträge und sprechen etwas langsamer oder formulieren das Gesagte um. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • Äußert das Kind Zustimmung und Ablehnung mit einfachsten Phrasen? • Formuliert das Kind Vorlieben und Abneigungen mit einfachen Phrasen? • Bewältigt das Kind in einfacher Form erste Sprechsituationen (z. B. Kontakt aufnehmen/ beenden, um Entschuldigung bitten, um Dinge aus der Federtasche bitten)? | <ul style="list-style-type: none"> • beteiligen sich an Gesprächen über vertraute Themen mit sprachlich kurzen einfachen Redebeiträgen und stellen dabei selbst einfache Fragen, • verwenden einfache sprachliche Mittel und Wendungen zum Ausdruck von Bitten, Anweisungen, Zustimmung und Ablehnung, • formulieren Wünsche, Vorlieben und Abneigungen und begründen diese teilweise in einfacher Form, • bewältigen überschaubare Sprechsituationen (z. B. Kontakt aufnehmen/beenden, Verabredungen treffen, Auskünfte einholen [z. B. Preis, Zeit, Ort], um Entschuldigung bitten), • verständigen sich in einfacher Form über Themen, die ihre eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt betreffen (z. B. Familie, Freunde, Schule, Freizeit, Essen, Einkaufen), • drücken Gefühle in einfacher Form aus (z. B. Freude, Ärger, Traurigkeit). |

3.1.4 Zusammenhängendes Sprechen (Produktion)

| A1+ | |
|--|--|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| | Die Schülerinnen und Schüler beschreiben in vertrauten Kontexten Personen, Tiere, Handlungen sowie Gegenstände und Orte und verwenden einfache sprachliche Mittel. Dabei nutzen sie auch im Unterricht häufig verwendete Satzbausteine. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • Spricht das Kind Wörter und kurze einfache Sätze verständlich mit und nach? • Benennt das Kind vertraute Personen, Tiere und Gegenstände? • Trifft das Kind kurze Aussagen über sich selbst (z. B. Name, Alter, Herkunft, Hobby)? • Trägt das Kind vielfach geübte, auswendig gelernte, kurze und einfache Gedichte, Reime, Raps oder Lieder vor? | <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben in kurzen Sätzen sich selbst und andere Personen, • sprechen in einfachen Worten über vertraute Themen (z. B. Lebewesen, Wetter, Klassenraum), • erzählen und vergleichen einfache Handlungsabläufe und Tätigkeiten in kurzen Sätzen und stellen dabei einfache Verknüpfungen her, • tragen vielfach geübte, kurze Texte vor, • halten mit Hilfsmitteln eine kurze, einfache mehrfach geübte Präsentation (z. B. <i>Mein Lieblingsstar, Mein Traumhaus</i>). |

3.1.5 Schreiben (Produktion)

| A1 | |
|---|---|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| | Die Schülerinnen und Schüler schreiben sehr kurze, einfache Texte und Mitteilungen über sich und Dinge von persönlichem Interesse, auch mithilfe von Textvorlagen. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • Schreibt das Kind einfache, bekannte Wörter und kurze Wendungen von der Tafel oder einer Textvorlage ab? • Schreibt das Kind sehr kurze Listen (z. B. Einkauf, Kofferpacken) oder schreibt es ein bekanntes passendes Wort unter ein Bild? • Schreibt oder vervollständigt das Kind einen kurzen, sehr einfachen Text (z. B. Aussagen über sich selbst und andere), mithilfe von sehr vertrauten Wörtern und Wendungen? | <ul style="list-style-type: none"> • tragen persönliche Daten in einfache Formulare ein, • schreiben kurze einfache Mitteilungen (z. B. Post-its), • verfassen sehr kurze einfache Texte (z. B. Postkarten, E-Mails) aus aneinandergereihten Sätzen zu bekannten Themen (Gewohnheiten, Hobbys etc.), • stellen kurze Informationen für eine Präsentation (z. B. Poster, Folien) mit einfachen sprachlichen Redemitteln dar, • beschreiben in einfachen Wendungen und kurzen Sätzen sich selbst, andere Personen, Tiere und Gegenstände ihrer Umgebung. |

3.1.6 Sprachmittlung (Interaktion)

| A1+ | |
|---|--|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| | Die Schülerinnen und Schüler übertragen in vertrauten, realen und simulierten Gesprächssituationen und aus kurzen, einfach strukturierten Texten einfache Informationen in die jeweils andere Sprache, sodass das Verständnis in groben Zügen gesichert ist. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • Gibt das Kind in vertrauten Alltagssituationen mündlich einzelne Äußerungen in der jeweils anderen Sprache so wieder, dass das Verständnis in groben Zügen gesichert ist? | <ul style="list-style-type: none"> • Übertragen einfache Anweisungen und Auskünfte in die jeweils andere Sprache, • ermitteln aus einfachen Alltagstexten (z. B. aus einem Brief oder einer E-Mail) in der deutschen Sprache oder der Herkunftssprache die Hauptaussage und geben diese in der jeweils anderen Sprache weitgehend sinngemäß wieder, • überbrücken mithilfe von Umschreibungen und Wiederholungen fehlende Ausdrucksmöglichkeiten. |

3.1.7 Linguistische Kompetenzen

Wortschatz

Der zu erwerbende produktive Wortschatz entstammt den in Kapitel 3.4 (Inhalte) aufgeführten Themengebieten. Im Sinne des Spiralcurriculums werden die Themen im Laufe der Schuljahre wieder aufgenommen und erweitert.

| | A1+ |
|--|--|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| | Die Schülerinnen und Schüler verfügen über einen elementaren Wortschatz im mündlichen und schriftlichen Bereich. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • Verfügt das Kind über einzelne Wörter und Wendungen, die sich auf konkrete Situationen im Rahmen der erarbeiteten Themenbereiche beziehen? | <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über einen elementaren Wortschatz im Rahmen der erarbeiteten Themenkreise; dabei ist der rezeptive Wortschatz größer als der produktive, • verständigen sich mithilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln. • werden elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht; dabei kann es aufgrund von Lücken im Wortschatz zu <i>code switching</i>, Abbrüchen und Missverständnissen kommen. |

Grammatik

| | A1+ |
|--|---|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| | Die Schülerinnen und Schüler verwenden ein zum Teil auswendig gelerntes Repertoire von sehr einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in vertrauten Situationen. Dabei machen sie noch elementare Fehler. Es wird jedoch in der Regel klar, was sie ausdrücken möchten. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| Eine grammatische Progression ist nicht vorgesehen. In Ansätzen kann es Regelfindungen durch Generalisierung von Sprachbeispielen geben. | <ul style="list-style-type: none"> • erkennen und beschreiben ihnen vertraute Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig und geben sie wieder, • verstehen und formulieren einfache Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahender und verneinender Form, • erkennen die Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten, • stellen einfache Vergleiche an, • drücken einfache Bitten und Wünsche aus. |

Vgl. auch Kapitel 5 Basisgrammatiken.

| Aussprache und Intonation | |
|--|---|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Spricht das Kind geläufige Wörter und Wendungen in der Standardsprache verständlich aus? • Kann das Kind ungewohnte, aber für die Herkunftssprache typische Laute bilden? | Die Schülerinnen und Schüler verfügen in Bezug auf bekannte Wörter und Wendungen weitgehend über eine deutliche Aussprache und angemessene Intonation, die sich an der Standardsprache orientiert. Trotz leichter Abweichungen ist das Verständnis gesichert. |

| Rechtschreibung | |
|---|--|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| Die Regeln der Rechtschreibung gehören nicht zu den zu entwickelnden Kompetenzen des Anfangsunterrichts. Die Schülerinnen und Schüler schreiben vertraute Wörter und Wendungen mithilfe einer Vorlage ab. | Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Laut-Buchstaben-Zuordnungen im Zeichensystem ihrer Herkunftssprache und sind sich der Unterschiede zum deutschen Schriftsystem bewusst. Sie schreiben ausgewählte Wörter des Grundwortschatzes richtig. |

| Reflexion über Sprache | |
|---|--|
| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
| Die Schülerinnen und Schüler erkennen einige auffällige Unterschiede zwischen der Herkunftssprache und der deutschen Sprache (z. B. Buchstaben, Artikel, Genus, typische Ausdrucksmittel wie formelhafte Wendungen der Begrüßung, der Verabschiedung und des Glückwünschens). | Die Schülerinnen und Schüler erkennen und beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Herkunftssprache, der deutschen Sprache und der ersten Fremdsprache (z. B. Zahlen, Uhrzeit, Datum, Anredeformeln, sprachliche Rituale bei festlichen Gelegenheiten, sprachbegleitende Gestik und Mimik). |

3.2 Interkulturelle Kompetenzen

| Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
|---|
| Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • haben Kenntnisse über die Lebenswelt des Herkunftslandes ihrer Familie und ihrer eigenen Lebenswelt gewonnen, • vergleichen typische Rituale (z. B. Begrüßung, Verabschiedung), Tagesabläufe und Lebensgewohnheiten (z. B. Essen) und erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, • versetzen sich in das Denken und Fühlen anderer Kinder hinein und erkennen respektvolles Verhalten, • nehmen sich selbst als Individuen mit ihren Einzigartigkeiten und Kompetenzen wahr (z. B. Geschichte meines Namens, meine Sprachkenntnisse), • nehmen Vielfalt und Mehrfachzugehörigkeit als Wert wahr (z. B. Sprachenvielfalt, Mehrsprachigkeit). |

Vgl. auch Rahmenplan Aufgabengebiete Interkulturelle Erziehung.

3.3 Methodische Kompetenzen

| Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2 | Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 |
|---|--|
| | Die Schülerinnen und Schüler wenden häufig trainierte für das Lernen von Sprachen spezifische Lern- und Arbeitstechniken an, die das eigenständige, individuelle Lernen unterstützen. |
| | Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> • Führt das Kind ein übersichtlich angelegtes Heft und/oder eine Mappe? | <ul style="list-style-type: none"> • führen ein angelegtes Heft oder/und eine Mappe als Nachschlagewerk (Vorstufe zum Wörterbuch), • suchen und nutzen in begrenztem Maße selbstständig Hilfsmöglichkeiten (z. B. Wort-Bild-Sammlungen, Wörterbücher, einfache Computerprogramme), • ordnen sehr häufig gehörte Wörter Wortfeldern in vertrauten Aufgabenformaten zu, • organisieren mit Unterstützung Partner- und Gruppenarbeit, • lernen Selbsteinschätzungsbögen kennen (z. B. Portfolio), • gestalten mit Hilfsmitteln eine sehr kurze und einfache Präsentation. |

3.4 Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler erwerben fremdsprachige Handlungsfähigkeit in thematischen Kontexten. Die aufgeführten Inhalte bearbeiten sie so, dass die in Kapitel 3.1 beschriebenen Kompetenzen ausgebildet werden. Die Konkretisierung von Themen und die Festlegung von Wahlinhalten werden in schulinternen Curricula vorgenommen. Die Auswahl erfolgt entsprechend den Vorkenntnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie nach regionalen und schulspezifischen Besonderheiten.

Bei der Verteilung der Themen auf die Lernjahre wird nach dem Prinzip des Spiralcurriculums verfahren; d. h., die Themen knüpfen an Vertrautes an und werden unter neuen Aspekten vertieft.

| Jahrgangsstufen 1-2 | Jahrgangsstufen 3-4 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ich über mich • Meine Familie • Meine Freundinnen bzw. Freunde • Mein Körper • Meine Klasse und meine Schule • Meine nähere Umgebung | <ul style="list-style-type: none"> • Alltag und Tagesablauf • Leben und Wohnen • Jeden Tag und jedes Jahr • Feste und Traditionen • Essen, Trinken und Einkaufen • Freizeitverhalten und –angebote |
| <p>Der Schwerpunkt liegt auf der Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Lebenswelten in Deutschland und im Herkunftsland bzw. den Herkunftsländern der Familie.</p> | |

4 Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung

Lernentwicklungsgespräche

Die Bewertung von Schülerleistungen ist eine pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte. Sie wird Schülerinnen und Schülern gegenüber transparent gemacht und erläutert, unter anderem in den Lernentwicklungsgesprächen. Gegenstand des Dialogs sind die von der Schülerin bzw. vom Schüler nachgewiesenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Anforderungen dieses Rahmenplans. Die Schülerin bzw. der Schüler soll auf Grundlage der im Unterricht angestrebten fachlichen und überfachlichen Ziele zunehmend in die Lage versetzt werden, erbrachte Leistungen selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und 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 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, sowie 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 den Schülerinnen und Schülern eine große Anzahl von Aktivitäten. Dadurch entstehen diverse Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Grundsätzlich stehen dabei die nachweisbaren 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, Mitgestaltung des Unterrichts, Qualität und Quantität der Beiträge im Unterricht),
- mündliche Beiträge nach Absprache (z. B. Vortrag selbst erarbeiteter Beiträge, kurze Präsentationen von Arbeitsergebnissen),
- praktische Arbeiten (z. B. Herstellen von Produkten, das Anfertigen von Zeichnungen und Plakaten, die Durchführung von kürzeren Befragungen),
- schriftliche Arbeiten (Lernerfolgskontrollen, z. B. Klassenarbeiten, Tests, andere schriftliche Arbeiten, schriftliche Übungen).

Die Aufgaben und Aufträge für mündliche Beiträge nach Absprache, praktische Arbeiten sowie Klassenarbeiten und andere schriftliche Arbeiten sollen sich an den in Kapitel 3 dieses Rahmenplans genannten Anforderungen orientieren.

Trennung von Lernprozessen und -ergebnissen

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

Bei der Feststellung des Lern- und Sprachstandes im herkunftssprachlichen Unterricht geht es nicht um punktuellen Abfragen von Fertigkeiten, sondern die Beobachtungen richten sich auf die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Die im Unterricht verwendeten Aufgabenformate zum Hör-Sehverstehen, zum Sprechen und zum Leseverstehen und Schreiben müssen so geartet sein, dass sie ermitteln, was die Schülerinnen und Schüler können. Im Sinne des Gedankens von Ich-kann-Sätzen benennt die Bewertung also keine sprachlichen Defizite, sondern kennzeichnet den jeweils erreichten Entwicklungsstand der sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten.

Der herkunftssprachliche Unterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2 bahnt grundlegende Kommunikationsfähigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch an (Hör-Sehverstehen und Sprechen). Die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Spracherwerb und ihre ersten kommunikativen Kompetenzen werden z.B. anhand kompetenzorientierter Beobachtungsbögen eingeschätzt.

Jahrgänge 1 und 2

Die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler lassen sich beispielsweise beobachten

- an der Reaktion auf Anweisungen (z. B. bei Spielen, im Unterrichtsdiskurs),
- bei Hörverstehensübungen,
- beim Erzählen (Bilderbücher und Geschichten),
- an den mündlichen Beiträgen,
- beim Sprechen in Phasen der Partner- und Gruppenarbeit (z. B. Interviews),
- beim Aufsagen von Reimen, Sprechen von Dialogen und beim Rollenspiel.

In den Jahrgangsstufen 3 und 4 bezieht sich die Bewertung darüber hinaus stärker auf die Kompetenzen Leseverstehen und Schreiben.

Die Lernprozesse und Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 3 und 4 lassen sich z. B. beobachten

- im Verständnis und der Verwendung des Unterrichtsdiskurses,
- bei Hör-Sehverstehensübungen mit dabei verbundenen Aufgaben,
- bei der Teilnahme an Unterrichtsgesprächen,
- bei der Beteiligung in Phasen der Partner- und Gruppenarbeit,
- beim Rollenspiel/bei szenischen Darstellungen,
- bei kleinen Präsentationen,
- bei Übungen zum Leseverstehen mit dabei verbundenen Aufgaben,
- beim Schreiben und Überarbeiten einfacher Texte,
- beim Einsatz von Hilfsmitteln und Strategien zur Bewältigung einer Aufgabe.

Folgende Übungsformate und Testinstrumente sind in den Jahrgangsstufe 1–4 nicht vorgesehen:

- Vokabeltests Deutsch ↔ Herkunftssprache,
- das Schreiben von Diktaten.

*Keine Vokabeltests und
Diktate in Jahrgangsstufe
1 bis 4*

Bei der Konzeption schriftlicher Lernerfolgskontrollen/Klassenarbeiten orientieren sich die Lehrkräfte u. a. an den Aufgabenformaten gängiger Grundschullehrwerke und den Vorgaben des Rahmenplans.

Die Fachkonferenz legt die Kriterien für die Leistungsbewertung im Rahmen der Vorgaben dieses Rahmenplans fest und macht sie gegenüber Schülerinnen und Schülern altersgemäß transparent.

Fachkonferenz

Der Grad der erreichten kommunikativen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zeigt sich durch ihre Leistungen in den Bereichen der Sprachrezeption, der Sprachproduktion und der Interaktion.

*Bewertungskriterien für
Jahrgang 1 und 2*

In den Jahrgangsstufen 1 und 2 gelten folgende Bewertungskriterien:

Rezeption

- der Grad des Verständnisses,

Produktion

- die Verständlichkeit der Aussage,
- die Länge der Äußerung,
- die angemessene Verwendung von Wortschatz und Strukturen,
- die sprachliche Richtigkeit,

Interaktion

- die aktive Beteiligung an (geübten) Dialogen.

*Bewertungskriterien für
Jahrgang 3 und 4*

In den Jahrgangsstufen 3 und 4 gelten folgende Bewertungskriterien:

Rezeption

- der Grad des globalen Verstehens von mündlichen und schriftlichen Aussagen,
- der Grad der Vollständigkeit und Genauigkeit beim Verstehen spezifischer Informationen,

Produktion

- die Verständlichkeit der Aussage,
- die angemessene Differenziertheit von Wortschatz und Strukturen,
- die sprachliche Richtigkeit,
- die Länge und Komplexität der Äußerung,

Interaktion

- die aktive Beteiligung an Gesprächen,
- die Spontaneität des sprachlichen Agierens und Reagierens,
- die Verwendung von themenspezifischen und situationsangemessenen Redemitteln,
- die Vermittlung in zweisprachigen Situationen.

5 Basisgrammatiken

Ein auf kommunikative Kompetenzen ausgerichteter Sprachunterricht vermittelt grammatische Strukturen, deren Auswahl, Einführung und Einübung sich nach ihrem kommunikativen Stellenwert im jeweiligen Lernkontext richtet. Schülerinnen und Schüler erwerben grammatische Kompetenzen, indem sie zunächst grammatische Strukturen einer Sprache in thematisch sinnvollen Zusammenhängen kennenlernen, ohne dass ihnen die Grammatik bewusst gemacht wird. Eine Bewusstmachung geschieht durch rückgreifende Reflexion oder entdeckendes Lernen (die grammatische Regel finden). Es kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass grammatisches Regelwissen auch zur sprachlich korrekten Performanz führt.

Die Basisgrammatik beschreibt grammatische Strukturen, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 kennengelernt haben sollen, d. h., sie verstehen die Äußerungen, ohne dass sie die dabei benutzten grammatischen Strukturen immer sicher anwenden können. Dazu bedarf es kontinuierlicher Anwendung in sinnvollen Zusammenhängen und zu gegebener Zeit der Kognitivierung.

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

5.1 Bosnisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|--|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung und Gebrauch der folgenden Zeitformen/<i>prezent, aorist, imperfekt, pluskvamperfekt, futur I i II</i> • Bildung und Gebrauch der gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben • <i>Nepravilni glagoli</i> • <i>Imperativ, pasiv</i> • <i>Sintaksa</i> |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Singular und Pluralbildung, zählbare und nichtzählbare Nomen/<i>imenice, rod, broj i padez imenica</i> • Adjektive und Adverbien/<i>Pridjevi i prilozni, deklinacija pridjeva</i> • Personalpronomen, Relativpronomen, Reflexivpronomen/<i>zamjenice i vrste zamjenica</i> |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung in Frage- und Aussagesätzen • <i>Upravni i neupravni govor</i> |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen/<i>Prisvojne zamjenice</i> |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Präpositionen der Zeit, des Ortes und der Richtung • <i>Priloske odredbe za mjesto i vrijeme</i> |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Grundzahlen, Ordnungszahlen/<i>Brojevi, glavni, redni i zbirni brojevi</i> • Brüche, Dezimalzahlen/<i>razlomci i decimalni brojevi</i> |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung der regelmäßigen und unregelmäßigen Adjektive und Adverbien • <i>Vrste pridjeva, komparacija pridjeva</i> |
| Modalitäten und Bedingungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Gebrauch von Konditionalsätzen/<i>Zavisnosložena recenica sa pogodbenom klauzom</i> |
| Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Negacija</i> |
| Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ciljna usmjerenost recenice</i> |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zavisnosložena recenica sa uzročnom klauzom</i> • Begründende und folgernde Verknüpfungen • <i>Zavisno složena recenica sa posljedičnom klauzom</i> |

5.2 Farsi

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|--|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> Bildung und Gebrauch von (می...) in Präsensform bei Konjugation der Verben, Benutzung des Hilfsverbs (نت ساوخ) für Futur |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> Singular- und Pluralform (م و در فام), Personalpronomen (هل چاه از چ), Wortbildung (ی زاس ه ژاو), Satzglieder (ی صخش ری امض), Bindewörter (ط بر فورج), Verbkonjugation (ل ع ف فرص) |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> Fragesätze, Wunschsätze, Indirekte Rede, Aufforderungssätze (یرات ساوخ تالم چ), (می ققت سم ری غ لوق, یی ان مت تالم چ, یش سر پ تالم چ) |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> Possessivpronomen (ی کام ری امض) |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> Kasus der Nomina (ته چ و نام ز, ناکم) |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> Grund- und Ordnungszahlen (ی بی ترت و ی لصا دادعا) |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> Steigerung der regelmäßigen Adjektive (ی لیض فت, ی داع: ت افص), (ی لواع) |
| Modalitäten und Bedingungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> Konditionalsätze (ی طرش تالم چ) |
| Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen | <ul style="list-style-type: none"> Begründende und Verknüpfungen mit (ه کن ی رط اخب و ه کن و چ و نوچ), Verneinung mit Präfix na... (نه...) |
| Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern | <ul style="list-style-type: none"> Imperative, Höflichkeitsformen, Bitten und Wünsche: Aufforderungs-, Imperativ- und Wunschsätze (ی ی ان مت و (یرات ساوخ)*, ی رم تالم چ) |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> Begründende Kausalsätze (ی ل ال دت سات ال م چ) |

5.3 Griechisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|--|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Präsens • Imperfekt • Aorist • Perfekt • Plusquamperfekt • Punktueller Futur (στιγμιαίος μέλλοντας) • Duratives Futur (μέλλοντας διάρκειας) • Transitive und intransitive Verben (μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα) • Unregelmäßige Verben (ανώμαλα ρήματα) • Passivverben |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Der unbestimmte und der bestimmte Artikel • Konjunktion • Adverbien • Präpositionen • Hilfsverben • Substantive, Adjektive, Pronomen |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • Personalpronomen • Interrogativpronomen • Demonstrativpronomen • Relativpronomen • Vokativform (κλητική) • Adverbien (επιρρήματα: μήπως, ίσως) • Aussage- und Fragesätze, das Fragezeichen • Reflexivpronomen (αυτοπαθής αντωνυμία) |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen (κτητικές αντωνυμίες: μου, σου, του ...) • Genitivbildung (του Γιώργου, της Δήμητρας...) |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Ortsadverbien (τοπικά επιρρήματα: πάνω, κάτω, δίπλα ...) • Zeitangaben in Stunden/Minuten und in Tagen/Monaten • Der Präpositionale Ausdruck (Adverb und Präposition) (κάτω από, κοντά σε ...) |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Kardinalzahlen • Ordinalzahlen • κανένας, καμία, κανένα • Singular- und Pluralformen |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> • Komparativ (συγκριτικός βαθμός) • Superlativ (υπερθετικός βαθμός) |
| Modalitäten und Bedingungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Konjugation • Kontrakta (συνηρημένα ρήματα, μιλάω – μιλώ) • Infinitivsätze (να + ρήμα) • Bildung und Gebrauch der häufig gebrauchten unregelmäßigen Verben • Partizip (Aktiv und Passiv) (ντύνοντας το παιδί, το ντυμένο παιδί) |
| Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen | <ul style="list-style-type: none"> • Personalpronomen • Satzbausteine (Subjekt, Objekt, Prädikat) • Verneinung (όχι, δεν, μη) |
| Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern | <ul style="list-style-type: none"> • Höflichkeitsformen (παρακαλώ, ορίστε) • Infinitivformen (υποτακτική) • Vokativformen (κλητική) • Imperativ • Konjunktiv |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> • Kausalsätze (διότι, επειδή, γιατί) |

5.4 Italienisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|---|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Indicativo presente, passato prossimo</i> der Hilfsverben, der Modalverben, der regelmäßigen und der meist gebrauchten unregelmäßigen Verben. Reflexiva. Verneinung. Besonderheiten der Verben (Betonung, Aussprache und Schreibung), <i>Participio passato</i> in Verbindung mit dem Verb <i>essere</i>, das Verb <i>stare</i> + Gerundium • Temporalsätze mit <i>quando</i>, Finalsätze mit <i>per</i> + Infinitiv |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Singular- und Pluralformen der Substantive (Besonderheiten: Rechtschreibung bei Endung -ca, -ga, -co, -go, unregelmäßige Namen von Körperteilen), Maskulinum und Femininum, Adjektive, Angleichung mit dem Substantiv, bestimmte und unbestimmte Artikel, Präpositionen mit bestimmten Artikeln • Personalpronomen (Subjekt), Reflexivpronomen, • Ausdruck der Eigenschaft durch „di“ (z. B.: <i>di lana, di legno</i>) • <i>Vado a</i> + Infinitiv, Relativsätze mit <i>che</i> |
| Informationen erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • Interrogativbegleiter (<i>chi, di chi, con chi, da chi, che cosa, con che cosa, come, dove, a che ora, quando, quanto, quale, perché</i>) • Fragesätze |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Possessivbegleiter auch vor Verwandtschaftsnamen • Besitzausdruck <i>mi di</i> + Artikel |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Adverbien, Präpositionen (auch mit Artikel) und einige präpositionale Ausdrücke zur Angabe des Ortes (<i>vicino a, lontano da – sopra, sotto</i>) und der Zeit (<i>sempre, spesso, mai ...</i>), <i>C'è, ci sono</i>, Uhrzeit und Datum |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Grund- und Ordnungszahlen, Zahlwörter (<i>un paio, una dozzina, ...</i>), Mengenangaben (<i>un litro di ..., un etto di ...</i>) • Indefinitpronomen <i>quanto, tanto, molto, poco</i> |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> • Vergleiche mit <i>come</i> |
| Modalitäten, Notwendigkeiten und Pflichten ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Modalverben <i>potere</i> und <i>dovere</i> mit Infinitiv |
| Aufforderungen, Bitten, Wünsche äußern | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Imperativo presente</i> der regelmäßigen und von einigen oft gebrauchten unregelmäßigen Verben |
| Vorlieben/Präferenzen/Wünsche/Begründungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Ausdrücke: „<i>mi piace, mi piacciono, non mi piace, non mi piacciono, preferisco, vorrei</i>“ • Verb <i>volere</i> + Infinitiv, Ausdrücke wie „<i>ho voglia di</i>“ |

5.5 Kurdisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|--|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung und Gebrauch der folgenden Zeitformen der Verben in Aktiv: • Präsens: -di <i>Zeitpartikel (Dema niha)</i> Zeitpartikel + Verbstamm + Personalendung Ez nan di – xw – im. = Ich esse Brot Ez nan na – xw – im (die Verneinung durch na) • Vergangenheit (Partizip Perfekt der transitiven Verben)/ Dema derbasbûya dûdar: Personalpronomen 2. Gruppe – Infinitivstamm + ye (min, te, wê (f.), wî (m.), me, we, wan) – min xwendî-ye Verneinung durch „ne“ min nexwendîye. Ich habe gelesen. • Vergangenheit (Perfekt der intransitiven Verben) P.P. 1.Gruppe – Infinitivstamm + Personalendung + e (ez, tu, ew, em hûn ew)- Ez hat-im-e/ne-hat-im-e.= Ich bin gekommen. • Präteritum (Dema borî 2 - durativ) • Plusquamperfekt (Dema borî 4 -chîroka dema borî) • Bildung der unregelmäßigen Verben in allen Tempora • Bildung und Gebrauch der o.g. Zeitformen im Passiv • Futur (Dema bê) • Trennbare Verben (Lêkerên veqetandek) |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Nomen (Nav) • Eigen- und Gattungsnamen (Navên Taybet) • Wortbildungssuffixe (Pashpirtikên nav afirandinê) • Deklination (Tewanga navan) • Pluralbildung (Pirhejmarî) • Zusammengesetzte Wörter (Peyvsaziya hevdûdanî) • Adjektive (Rengdêr) • Pronomen (Cînavkên tewandî) • Personalpronomen (Cînavkên kesane) • Demonstrativpronomen (Cînavkên Shanîdanê) • Interrogativpronomen (Cînavkên pirsyariyê) • Indefinitpronomen (Cînavkên nebinavkirî) |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • Satz (Hevok) • Satzglieder (Hevokendamî) • Fragesätze (Pirshevok) • Aufforderungssatz (Forma fermî) |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen (Cînavkên tewandî) • Possessivprefixe (pêshpirtikên cînavkên tewandî) |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Postpositionen der Zeit (niha, pashî, awil, dûre hwd.), des Ortes (li vir, li wir, li ba, li cem hwd.) der Richtung (li jor, li jêr, li rastê, li cepê) • Präpositionen (Pêsh dacek û pash dacek) |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Grundzahlen (hejmar) • Ordnungszahlen(hejmarên rêzane) |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung der Adjektive und Adverbien (hevrûkirina rengdêran û hokeran) |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> • Begründende und folgernde Verknüpfung mit ji ber ku, ji bo ... |

5.6 Polnisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|---|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • VERBEN/CZASOWNIKI • Bildung und Gebrauch der regelmäßigen und der gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben in Indikativ/tryb oznajmujący • Präsens, Präteritum, Futur • Imperfektive und perfektive Verben/czasowniki niedokonane i dokonane • Aktiv und das reflexive Genus/strona czynna i zwrotna (formy osobowe) |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • SUBSTANTIVE/RZECZOWNIKI • Genus: <u>Maskulinum</u> (belebte [Menschen/Tiere] und unbelebte)/ męskie/żywotne (osobowe/nieosobowe i nieżywotne); <u>Femininum</u>/żeńskie; <u>Neutrum</u>/nijakie • Numerus: Singular (M., F., N.,) und Plural (Sachform, Personalform) • Kasusgebrauch • Pluralia tantum/rzeczowniki występujące tylko w liczbie mnogiej • PRONOMEN/ZAIMKI • Personalpronomen/zaimki osobowe; Possesivpronomen/zaimki dzierżawcze; Reflexivpronomen/zaimki zwrotne się /siebie; Demonstrativpronomen/zaimki wskazujące; Relativpronomen und -sätze/zaimki względne: jaki, który; Interrogativpronomen/zaimki pytające • ADJEKTIVE/PRZYMIOTNIKI und ADVERBIEN/PRZYSŁÓWKI • Deklination; Bildung des Komparativs und Superlativs/ unregelmäßige Komparation • PRÄPOSITIONEN/PRZYIMKI • PRÄFIXE/PRZEDROSTKI |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung in Aussage- und Fragesätzen • Bildung des Fragesatzes/tworzenie pytań |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Possesivpronomen: Deklination; Genitivgebrauch |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Adverbiale Bestimmung der Zeit und des Ortes • Gebrauch der Ordinalzahlen bei Zeitangaben (Datum, Uhrzeit) • Verben der Fortbewegung/czasowniki ruchu: iść, jechać |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • NUMERALE/LICZEBNIKI • Grundzahlen, Deklination • Ordnungszahlen • Genitivus Partitivus |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung der regelmäßigen und unregelmäßigen Adjektive und Adverbien/Stopniowanie regularne i nieregularne przymiotników i przysłówków • Umschreibende Komparation/stopniowanie w sposób opisowy (bardziej, więcej, mniej) • Genitiv nach Komparativen und Superlativen |
| Modalitäten und Bedingungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Modalverben+ Infinitiv/czasowniki modalne (musieć, chcieć, móc, mieć, potrafić) + bezokolicznik • Konjunktiv/tryb przypuszczający • Der reale Konditionalsatz |
| Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen | <ul style="list-style-type: none"> • Verneigung/negacja • Verneinung mit der Partikel „nie“ • Die Wortfolge bei Verneinung |
| Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern | <ul style="list-style-type: none"> • Imperativ/tryb rozkazujący – Bildung und Gebrauch • Höflichkeitsformen (Pan/Pani /Państwo + Verb) • Użycie formy grzecznościowej: proszę + Infinitiv als Aufforderung • Modal ausgedrückte Bitten und Wünschen • Vokativ/wołacz niektórych imion |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> • Kausalsätze mit koordinierenden Konjunktionen |

5.7 Portugiesisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|---|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung und Gebrauch der folgenden Tempora: Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Futuro • Bildung und Gebrauch der gebräuchlichsten regel- und unregelmäßigen Verben • Gebrauch von ser und estar • Bildung und Gebrauch der folgenden Verbalperiphrasen: ir, vir + Infinitivo; estar a + Infinitivo; ter de + Infinitivo |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung der femininen Form und Plural der Substantive • Bildung der femininen Form und Plural der Adjektive • Unbestimmte und bestimmte Artikel • Adjektive und Adverbien • Personalpronomen, Relativpronomen, Reflexivpronomen, Demonstrativpronomen |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung in Frage- und Aussagesätzen • Interrogativsätze und Fragepronomen |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Präpositionen der Zeit, des Ortes und der Richtung • Adverbien |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Grundzahlen, Ordnungszahlen |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung der regelmäßigen und unregelmäßigen Adjektive und Adverbien |
| Modalitäten und Bedingungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Gebrauch von Konditionalsätzen: se, desde que, a não ser que • Modalverben und ihre Ersatzformen |
| Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen | <ul style="list-style-type: none"> • Kausalsätze • Negationsform und doppelte Negation |
| Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern | <ul style="list-style-type: none"> • Gebrauch von Imperfekt anstatt Konditional • Die Satztypen |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> • Kausalsätze • Begründende Verknüpfungen |

5.8 Russisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|--|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Konjugation der Verben im Präsens • Konjugation der Verben im Präteritum • Verbalaspekte • einfaches und zusammengesetztes Futur • Aktionsarten der Bewegungsverben |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Deklination der Nomina • Deklination der Adjektive • Deklination der Personalpronomina • Bildung der Adverbien • reflexives Possessivpronomen – Kontrastierung mit Possessivpronomen |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • Konstruktion der Kardinalzahlen im Casus rectus • Interrogativpronomina • Сколько тебе лет? – Altersangaben mit Dativ • Deklination der Ordinalzahlen |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • у меня (есть).../у меня нет ... + Genitiv • Interrogativpronomen чей/чья/чьё/чьи • Deklination der Possessivpronomina |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Interrogativpronomina/korrespondierende Präpositionen: z. B.: <u>где?</u> <u>куда?</u> <u>откуда?</u> v+6 v+4 из+2 на+6 на+4 с+2 у+2 к+3 от+2 • Verwendung (Rektion) weiterer Präpositionen des Ortes, z. B.: недалеко от, около, вокруг, через, над, рядом с... • Rektion der Präpositionen bei Zeitangaben: в+4 (bei Uhrzeiten und Tagesangaben); на+6 (bei Wochenangaben); в+6 (bei Monatsangaben) • Deklination bei Datums- und Jahresangaben |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Genitivus partitivus (z. B.: стакан молока) • Genitiv nach unbestimmten Zahlwörtern • за+4 (bei Preisangaben) |
| Vergleiche anstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrativpronomina (этот – тот) • einfacher und zusammengesetzter Komparativ der Adjektive • Komparativ der Adverbien • Vergleich mit чем • attributiver Superlativ der Adjektive • prädikativer Superlativ der Adjektive und Adverbien • Genitiv nach Komparativen und Superlativen |
| Modalitäten und Bedingungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Konjunktionen (z. B.: хотя, потому что, поэтому, если, когда) und ihre Verwendung • Kontrastierung von и, а, но • Deklination und Verwendung des Relativpronomens который |

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|---|
| Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen | <ul style="list-style-type: none"> • хотеть und уметь mit Infinitiv • Verneinung eines Satzteils (не) • Genitiv der Verneinung (z. B. Его нет дома. У меня нет велосипеда) • doppelte Verneinung (ни + Interrogativpronomen ... не), • ни ... ни не(т) • unpersönliche Konstruktionen mit нужно, надо, можно, нельзя |
| Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern | <ul style="list-style-type: none"> • хотел бы mit Infinitiv • Imperative • unregelmäßige Imperativbildung (ехать/поезжай; видеть/гляди, смотри...) • unpersönliche Konstruktion mit dem Dativ (z. B.: мне грустно) • Konstruktionen von любить mit Infinitiv • Kurzformen der Adjektive zur Akzentuierung von Wertung • чтобы + Formen des Präteritums • <i>indirekte Rede mit лѹ</i> |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> • kausale Konjunktionen mit потому что im Satzgefüge • konzessive Konjunktionen mit хотя im Satzgefüge • koordinierende Konjunktionen mit и, а, или in Satzverbindungen und zwischen gleichrangigen Nebensätzen |

5.9 Spanisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|---|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung und Gebrauch der folgenden Zeitformen im Aktiv: <i>presente de Indicativo, pretérito perfecto, imperfecto, indefinido</i>. • Bildung und Gebrauch von <i>estar + gerundio</i> • Bildung und Gebrauch von <i>ir a + infinitivo</i> |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Substantive und Adjektive (Pluralbildung) • Gebrauch von <i>hay, ser, estar</i> und <i>tener</i> • <i>Bestimmte und unbestimmte Artikel</i> • <i>Personalpronomen, Reflexivpronomen</i> • <i>Demonstrativpronomen</i> |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pronombres interrogativos</i> • Die Präposition <i>para</i> |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Possessivbegleiter • Possessivpronomen • Anwendung der Präposition <i>de</i> |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Präpositionen der Zeit, des Ortes und der Richtung |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Grundzahlen, Ordnungszahlen, Dezimalzahlen • Mengenangaben mit <i>de</i> (z. B. <i>un kilo de ...</i>) • <i>los indefinidos mucho, poco, algunos</i> • Anwendung von <i>muy</i> und <i>mucho</i> und von <i>un poco de</i> |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung der regelmäßigen und unregelmäßigen Adjektive und Adverbien • Anwendung von <i>mayor</i> und <i>menor</i> |
| Modalitäten und Bedingungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Modalverben und ihre Ersatzformen (<i>poder, deber, tener que</i>) • Anwendung von <i>cuando</i> und <i>si</i> (<i>en Indicativo</i>) |
| Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen | <ul style="list-style-type: none"> • Anwendung von <i>saber</i> und <i>poder</i> • Anwendung von <i>tocar</i> und <i>jugar</i> • Die Verneinung mit <i>no, tampoco</i> • <i>Die Doppelverneinung mit nada, nunca, ningún, ninguna, ningunos, ningunas</i> |
| Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern | <ul style="list-style-type: none"> • Anwendung von <i>querer, preferir, gustar, encantar, odiar</i> und <i>de-estar (+ infinitivo)</i> • <i>Imperativo</i> |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> • Kausalsätze mit <i>porque</i> • Begründende und folgernde Verknüpfungen |

5.10 Türkisch

| Funktion | Grammatische Strukturen |
|---|---|
| Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung und Gebrauch der folgenden Zeitformen der Verben in Aktiv: • Präsens: -yor Präsens (<i>Şimdiki Zaman</i>) -r Präsens (<i>Geniş Zaman</i>) • Vergangenheit: -di'li Geçmiş Zaman -miş'li Geçmiş Zaman • Futur (<i>Gelecek Zaman</i>)* |
| Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Vokalharmonie (<i>ünlü uyumu</i>) • Erweichung und Auslautverhärtung bestimmter Konsonanten (<i>sessiz harflerin yumuşaması, sertleşmesi</i>) • Nomen (<i>Adlar</i>) • Eigen- und Gattungsnamen • Wortbildungssuffixe (<i>Türetme/Yapım Ekleri</i>) • Deklination (<i>Adın Halleri</i>) • Pluralbildung (<i>Çoğul Ekleri</i>) • Zusammengesetzte Wörter (<i>Bileşik Adlar</i>) • Adjektive (<i>sıfatlar</i>) • Pronomen (<i>Adıllar/Zamirler</i>) • Personalpronomen (<i>Şahıs Adılları</i>) • Demonstrativpronomen (<i>Gösterme Adılları</i>) • Interrogativpronomen (<i>Soru Adılları</i>) • Indefinitpronomen (<i>Belgisiz Adıllar</i>) |
| Informationen geben und erfragen | <ul style="list-style-type: none"> • Satz (<i>Tümce/Cümle</i>) • Satzglieder (<i>Tümcenin Öğeleri</i>) • Fragesätze (<i>Soru Tümceleri</i>) • Aufforderungssatz (<i>Ünlem Tümceleri</i>) |
| Besitzverhältnisse darstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen (<i>İyelik Adılları</i>) • Possessivsuffixe (<i>İyelik Ekleri</i>)* |
| Ort, Zeit und Richtung angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Postpositionen der Zeit (<i>şimdi, sonra, evvel</i> usw.), des Ortes (<i>burada, orada, yanında</i> usw.) der Richtung (<i>-E doğru, sağda, solda</i> usw.) |
| Mengen angeben | <ul style="list-style-type: none"> • Grundzahlen, Ordnungszahlen |
| Vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> • Steigerung der Adjektive und Adverbien (<i>Karşılaştırma Yapma</i>) |
| Modalitäten und Bedingungen ausdrücken | <ul style="list-style-type: none"> • Bedingungssätze (<i>Şart Tümceleri</i>) • Optativsätze (<i>İstek Tümceleri</i>) |
| Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen | <ul style="list-style-type: none"> • Komparativ/Superlativ (<i>karşılaştırma/en üstünlük</i>) |
| Vermutungen, Wünsche, Bitten und Meinungen/Standpunkte und Gefühle äußern | <ul style="list-style-type: none"> • Wunschsätze (<i>Dilek Tümceleri</i>) • Imperativsätze (<i>Emir Tümceleri</i>) |
| Begründungen geben und Kommentare formulieren | <ul style="list-style-type: none"> • Begründende und folgernde Verknüpfung mit <i>çünkü, için</i> |