

Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache



Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache

Allgemein bildende Schulen

Impressum

Herausgeber: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein

Brunswiker Straße 16 – 22, 24105 Kiel

Kontakt: pressestelle@bimi.landsh.de

Layout: Birte Holländer

Kiel, November 2018

Die Landesregierung im Internet: www.schleswig-holstein.de

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

Inhalt

4	1. GELTUNGSBEREICH UND KONTEXTE
4	1.1 Ziele des DaZ-Unterrichts
5	1.2 Organisation der Sprachbildung
7	2. WERTEBILDUNG UND DEMOKRATIEVERSTÄNDNIS
8	3. DEFINITION DER KOMPETENZBEGRIFFE
8	3.1 Kumulativer Aufbau und Feststellung der Sprachkompetenz
9	3.2 Interkultureller Kompetenzbegriff
10	3.3 Prüfungen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe
11	4. FACHLICHKEIT IM ÜBERGANG VON DER DAZ-KLASSE ZUM REGELUNTERRICHT
12	5. DIDAKTISCHE UND METHODISCHE LEITLINIEN
16	6. KOMPETENZBEREICHE DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE
34	7. ÜBERSICHTEN ZUM KOMPETENZAUFBAU DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

1. GELTUNGSBEREICH UND KONTEXTE

Die *Curricularen Anforderungen Deutsch als Zweitsprache* gelten für den DaZ-Unterricht an allen allgemein bildenden Schulen in Schleswig-Holstein.

Sie sind im Abgleich mit den schleswig-holsteinischen Fachanforderungen und den nationalen *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz* entwickelt worden, insbesondere mit Bezug auf das Fach Deutsch. Sie bilden die im *Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz (SchulG)* formulierten pädagogischen Ziele und Aufgaben ab. Hierzu gehören die Grundlagen des demokratischen Verfassungs- und Rechtsverständnisses. Diese Grundwerte unserer Gesellschaft – Solidarität, Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Menschlichkeit, Toleranz und gegenseitiger Respekt – sind auch im DaZ-Unterricht altersgerecht zu vermitteln.

Die *Curricularen Anforderungen* basieren darüber hinaus auf dem *Erlass zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache und Regelungen zur Organisation des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) an allgemein bildenden Schulen in Schleswig-Holstein* aus dem Jahr 2017 sowie dem *Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Interkulturellen Bildung und Erziehung (IBE)*.

1.1 Ziele des DaZ-Unterrichts

Die *Curricularen Anforderungen* beschreiben den Beitrag des Unterrichts in *Deutsch als Zweitsprache* zur Bildung von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache ohne oder mit geringen deutschen Sprachkompetenzen.

Sprachbildung steht im DaZ-Unterricht im Vordergrund, da Sprache der Schlüssel zur Persönlichkeitsbildung und zu gesellschaftlicher Teilhabe ist. Zum DaZ-Unterricht gehört jedoch wie in allen anderen Unterrichtsfächern die Vermittlung von demokratischen Grundwerten unserer Gesellschaft und von interkulturellen Kompetenzen. Denn wechselseitiges Verständnis und Toleranz sind Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg, für Partizipation und für ein friedliches Miteinander.

Der DaZ-Unterricht verfolgt das Ziel, Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache gleichberechtigt an Bildung zu beteiligen, damit sie entsprechend ihrem individuellen Leistungsvermögen und ihren Begabungen den höchstmöglichen Bildungsabschluss erreichen. So werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, ein selbstverantwortliches Leben zu führen, an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben und diese aktiv mitzugestalten. Diese Beteiligung und Verantwortung wird in der Schule gezielt altersgerecht vermittelt und gefördert. Denn für das Gelingen von Integration sind die Achtung der Grundwerte unserer Gesellschaft, der Respekt vor den in der Verfassung verankerten Rechten und Pflichten und die Achtung der Menschenrechte unabdingbar. Dies ermöglicht es, die Gesellschaft mitzugestalten – in der Schule wie im öffentlichen Leben.

Die besondere Herausforderung für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache ist das Lernen der Zweitsprache und das Lernen in der Zweitsprache: Während sie die deutsche Sprache noch erlernen, wird bereits die Erwartung in den Fächern an sie gerichtet, sich mithilfe dieser Sprache Fachwissen anzueignen, die Inhalte zu reflektieren, sich auszudrücken und so die eigene Bildungsbiografie schrittweise aktiv und eigenverantwortlich zu gestalten. Diesen komplexen Anforderungen an mündliche und schriftliche Sprachkompetenz werden die Lernenden dann gerecht, wenn sie über einen möglichst langen Zeitraum eine systematische Bildung in der Zweitsprache erfahren und dabei Nachteile im Rahmen der gültigen Rechtsvorschriften ausgeglichen werden. Eine in diesem Sinne durchgängige Sprachbildung beinhaltet die Langfristigkeit der Sprachbildungsmaßnahmen, ihre Systematik und jeweiligen Schwerpunktsetzungen. Die Verantwortung liegt bei der Schule, auf Unterrichtsebene zunächst in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Zweitsprache, und spätestens nach Verlassen der Basisstufe in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer, Schularten und Bildungsabschnitte.

1.2 Organisation der Sprachbildung

Die Organisation der Sprachbildung in Schleswig-Holstein orientiert sich am folgenden Mehrstufenmodell:

DaZ-Mehrstufenmodell SH Stand 2018



Die Stufen sind keinen Jahrgangsstufen zugeordnet. Sie bilden die Beschulung von Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Sprachentwicklung und Aufenthaltsdauer in der DaZ-Maßnahme ab. Der Unterricht in den Stufen wird der aktuellen Erlasslage und den Gegebenheiten am jeweiligen Schulstandort entsprechend organisiert.

Die vorliegenden *Curricularen Anforderungen* beschreiben die sprachlichen Kompetenzen, an deren Entwicklung im DaZ-Unterricht in den Stufen 1 (Basisstufe) und 2 (Aufbaustufe) des Mehrstufenmodells gearbeitet wird:

In der Basisstufe erhalten die Schülerinnen und Schüler DaZ-Unterricht im Umfang von 20 bis 25 Wochenstunden, je nach Alter entweder in der Primarstufe oder in der Sekundarstufe.

Kinder und Jugendliche, die in keiner Sprache alphabetisiert worden sind und auch sonst über keine oder nur eine geringe Schulbildung verfügen, werden während des Besuchs der Basisstufe zusätzlich gefördert.

Abhängig von der jeweiligen Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler erfolgt die Teilnahme am Regelunterricht sukzessive in immer mehr Unterrichtsstunden und Fächern, vorzugsweise in den Fächern, in denen die Schülerin oder der Schüler individuelle Stärken besitzt. Dies kann Mathematik sein, in einem anderen Fall Musik oder Sport etc.

Der Wechsel von der Basis- in die Aufbaustufe richtet sich nach der jeweiligen Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler und nach den organisatorischen Möglichkeiten der Schule und erfolgt in der Regel nach einem Jahr.

Ab Stufe 2 (Aufbaustufe) nehmen die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in einer ihrer Altersstufe entsprechenden Klasse in vollem Umfang am Regelunterricht der Schulen teil und erhalten zusätzlich DaZ-Unterricht im Umfang von zwei bis sechs Wochenstunden.

Es wird empfohlen, Schülerinnen und Schüler in der DaZ-Klasse insgesamt von nicht mehr als ein bis zwei Lehrerinnen und Lehrern als Bezugspersonen zu unterrichten, um häufig wechselnde Ansprechpersonen mit jeweils geringer Stundenzahl in der DaZ-Klasse zu vermeiden. Diese organisatorische Anforderung beinhaltet auch einen pädagogischen Aspekt, der insbesondere für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die durch traumatisierende Erfahrungen belastet sind, von wesentlicher Bedeutung für ihre Entwicklung ist und zur Stärkung ihrer Resilienz beiträgt.

Der Standard des Unterrichtsraums der DaZ-Lerngruppen in den Stufen 1 und 2 entspricht dem der Regelklassen des jeweiligen Standortes.

Basis der Gestaltung der Sprachbildung im fachspezifischen Regelunterricht (Stufe 3) sind die jeweiligen Fachanforderungen. Detaillierte Vereinbarungen werden dazu in den entsprechenden schulinternen Fachcurricula dokumentiert. Deren Weiterentwicklung ist ständige gemeinsame Aufgabe der jeweiligen Fachkonferenzen. Daher werden sie hier nicht stufenbezogen aufgeführt.

Die Lehrerinnen und Lehrer gestalten den DaZ-Unterricht in eigener pädagogischer Verantwortung. Sie berücksichtigen bei der konkreten Ausgestaltung die Beschlüsse der schulinternen Gremien zu Grundsatzfragen. Dazu gehören auch Lern- und Unterrichtsorganisation, pädagogisch-didaktische Konzepte, inhaltliche Schwerpunktsetzungen und der Lehr- und Lernmitteleinsatz, die nicht als kleinschrittige Detailregelungen in den *Curricularen Anforderungen* enthalten sind. Organisatorische Fragen werden dagegen an die regional zuständigen DaZ-Kreisfachberatungen gerichtet.

In Zusammenarbeit mit der entsprechenden Schulaufsicht verteilen diese kreisintern die zweckgebundenen Planstellen und setzen sie auf konzeptioneller Basis gemeinsam mit den Schulleitungen um.

2. WERTEBILDUNG UND DEMOKRATIEVERSTÄNDNIS

Kinder und Jugendliche, die nach Schleswig-Holstein kommen, bringen die unterschiedlichsten Erfahrungen und Vorstellungen davon mit, wie Schule funktioniert.

Die im allgemeinen Teil der Fachanforderungen als gemeinsame Basis aller Fächer formulierten vier Kernprobleme werden deshalb in der Basisstufe zunächst auf die konkreten Herausforderungen des Zusammenlebens in der Lerngruppe bezogen:

- I. Die Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen
- II. Nachhaltigkeit der ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung
- III. Gleichstellung und Diversität
- IV. Partizipation

Diese Kernkompetenzen sollen anschaulich vermittelt und im Schulalltag gelebt werden und damit einen maßgeblichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten.

Ausgehend von Alltagserfahrungen werden Regeln und Begrenzungen der Freiheit und Selbstbestimmung ebenso wie die Gleichberechtigung der Geschlechter thematisiert und das Spannungsfeld von individueller Freiheit und den Rechten anderer Menschen oder den rechtlichen Ansprüchen der Gesellschaft beleuchtet. Zu der schulischen Wertebildung gehört es auch, klare Regeln zu benennen und zu praktizieren (zum Beispiel mit der Aufforderung *„Bitte melde dich. Wir können nicht zuhören, wenn alle reden.“* Statt: *„Du bist hier in Deutschland. Hier meldet man sich.“*).

Schule ist kein wertneutraler Ort. Sie ist den Grundrechten und den allgemeinen Menschenrechten verpflichtet, sodass sich das Handeln aller danach auszurichten hat. Konflikte sind gemeinsam zu reflektieren, um eine einvernehmliche Lösung zu finden. Eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und den weiteren Beschäftigten der Schule, die Gestaltung eines anregenden und freundlichen Lernklimas und ein insgesamt positiver Umgang mit Vielfalt sind zentral, um Werte wie Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität, Gleichberechtigung und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, vorzuleben und ihre Entwicklung bei allen Lernenden zu fördern.

Diese Grundwerte unserer Gesellschaft sind fester Bestandteil des gesamten Unterrichts und der Schule. Eltern sind in diesen Vermittlungsprozess miteinzubeziehen. Die Anbahnung langfristiger Erziehungspartnerschaften beginnt in der Basisstufe. Zur Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus und vorrangig der Pflege des mündlichen Austauschs wird bei Bedarf auf Dolmetschende oder Kulturmittlerinnen und Kulturmittler zurückgegriffen (<http://nzl.lernnetz.de/index.php/dolmetscher-sh.html>; Stand 2018).

Die Dolmetschenden unterstützen die Führung von Gesprächen zwischen Lehrerin oder Lehrer und Eltern, die Durchführung von Informationsveranstaltungen, beispielsweise zum schleswig-holsteinischen Schulsystem, sowie Aufnahme- und Übergangs- beziehungsweise Schullaufbahngespräche. Der Begriff „Eltern“ wird an dieser Stelle im erweiterten Sinne gemäß Schulgesetz verwendet.

3. DEFINITION DER KOMPETENZBEGRIFFE

Analog zu den KMK-Bildungsstandards und den Fachanforderungen liegt auch den *Curricularen Anforderungen Deutsch als Zweitsprache* der Weinert'sche Kompetenzbegriff zugrunde, der Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie auch die förderungsfähige Bereitschaft umfasst, individuell erworbene Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen zur Bewältigung von Herausforderungen und Problemen anzuwenden.

Dementsprechend sind in der Basis- und Aufbaustufe zu erwerbende Kompetenzen in den tabellarischen Übersichten in Kapitel 7 aufgeführt. Sie beschreiben die Anforderungen im Sprachbildungsbereich und beinhalten auch überfachliche Aspekte der Methodenkompetenz, wie Arbeitsplanarbeit, Informationsbeschaffung und Nutzung von Strategien.

Zudem wird im DaZ-Unterricht – wie in jedem Fachunterricht – die interkulturelle Kompetenz weiterentwickelt.

3.1 Kumulativer Aufbau und Feststellung der Sprachkompetenz

Die grundlegenden Anforderungen für Deutsch als Zweitsprache in den Stufen 1 und 2 sind in Kapitel 7 als Kompetenzen formuliert. Diese Kompetenzen werden in thematischen Kontexten kumulativ anhand konkreter Inhalte erworben. Durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene wird die Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt. Dabei haben Grammatik und Syntax im Sprachkompetenzerwerb grundsätzlich eine dienende Funktion und werden deshalb nicht gesondert als Kompetenzen aufgeführt. Die *Curricularen Anforderungen* sind nicht wie diejenigen der Fachanforderungen abschlussbezogen formuliert. Formelle Prüfungsverfahren, über die Zugangsberechtigungen vergeben werden, sind daher für den Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 oder für den Übergang in den Regelunterricht nicht vorgesehen. Eine Definition einzelner Kompetenzen erfolgt zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Begleitung des optimalen individuellen Sprachkompetenzerwerbs ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Kommunikation über die Sprachentwicklung wird zusätzlich durch die Verwendung diagnostischer Instrumente unterstützt, beispielsweise durch die im Rahmen des Bundesprogramms *FörMig* entstandenen und erstmals in der schleswig-holsteinischen *Handreichung Deutsch als Zweitsprache* erschienenen Niveaubeschreibungen. Die jeweiligen Versionen für die Primarstufe und für die Sekundarstufe stehen als digitale Fassung in den jeweils aktuellen Veröffentlichungsportalen des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) zur Verfügung.

Schließlich werden Aussagen über die Sprachentwicklung in dem durch das Bildungsministerium vorgegebenen DaZ-Zeugnis, welches sich als Übergangsinstrument von der Basisstufe in die Aufbaustufe versteht, dokumentiert. Die jeweilige Anbindung der Kompetenzen an die Stufen 1 und 2 erfolgt auf der Basis der Annahme, dass einzelne Kompetenzen hierarchiehöher einzuschätzen seien und deren Entwicklung erst mit fortgeschrittener Sprachentwicklung beginnen könne. In der Regel ist hiermit jedoch nur ein grober Rahmen gegeben. Der Aufbau der Kompetenzen, die in den tabellarischen Übersichten in Kapitel 7 für Stufe 1 des Mehrstufenmodells formuliert sind, wird in Stufe 1 begonnen und in den Stufen 2 und 3 fortgesetzt. Dabei können Schülerinnen

und Schüler in Teilbereichen (Beispiel Schreiben) bereits Kompetenzen auf dem Niveau der Stufe 2 (Aufbaustufenniveau) erreicht haben und in anderen (Beispiel Artikulation) noch auf Stufe 1 (Basisstufenniveau) arbeiten, aber organisatorisch bereits der Aufbaustufe zugeordnet sein.

Die Niveaubeschreibungen bilden diese Erwerbsverläufe als diagnostisches Instrument zur lernprozessbegleitenden Beobachtung ab. Auf der Basis der Niveaubeschreibungen wird der oder die Einzelne nicht insgesamt auf eine Kompetenzstufe festgelegt, sondern der Blick auf den Verlauf des Kompetenzaufbaus in allen Teilbereichen unterstützt.

An dieser Stelle werden keine Anforderungen an verbindliche Klassenarbeiten formuliert. Es empfiehlt sich jedoch, neben der Beobachtung mit den Niveaubeschreibungen bereits regelmäßig schriftliche Tests und mündliche Überprüfungen durchzuführen. Diese dienen der Vorbereitung auf entsprechende Formen der Leistungsnachweise in der Regelklasse und geben Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum Lernerfolg.

Individuelle Rückmeldungen erfolgen auch zu Schreibprozessen im Rahmen von Textproduktionen und zu monologischen Präsentationen, also Leistungen, die im Regelunterricht später als Leistungsnachweis bewertet werden und Prüfungsrelevanz besitzen.

Formen der Überprüfung können für Einzelne zu individuellen Zeitpunkten stattfinden. Empfohlen wird daneben auch das Schreiben häufiger kleiner Kurzdiktate, die je nach Entwicklung des Schülers oder der Schülerin ein bis zwei Buchstaben, Wörter oder Sätze umfassen. Sie dienen nicht in erster Linie dem Ziel des Erwerbs oder der Überprüfung orthografischer Kompetenzen, sondern der Herstellung einer herkömmlichen Klassenarbeitsatmosphäre.

3.2 Interkultureller Kompetenzbegriff

Interkulturelle Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler umfasst eine Vielzahl von Aspekten der Sozial- und Selbstkompetenz:

- Eigene Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen und artikulieren, auch selbstkritisch reflektieren
- Bedürfnisse und Interessen der Mitlernenden empathisch wahrnehmen
- Wahrnehmen und Verstehen der eigenen aktuellen psychischen Verfasstheit und des Umgangs im Alltag damit
- Das eigene Weltbild mit dem anderer abgleichen
- Unterschiede und Unsicherheiten positiv nutzen oder auszuhalten lernen
- Mit Nichtwissen umgehen können
- Kritik und Widerspruch ausüben und aushalten
- Mit Konflikten, Diskriminierung und Gewalt umgehen können
- Im Spannungsfeld zwischen sozialer Kontrolle und Eigenverantwortung für das eigene Handeln agieren
- Eigenaktiv und selbstgesteuert lernen
- Konstruktiv zusammenarbeiten
- Ergebnisse überprüfen und gegebenenfalls überarbeiten

- Mit dem Pluralismus von Konventionen (Unterschiedlichkeit der Begrüßungen im Klassenraum, auf dem Schulhof, in der Nachbarschaft, bei der Bewerbung, ...) umgehen
- Das eigene Zeitverständnis mit dem anderer abgleichen und zielorientiert anpassen
- Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource wahrnehmen (Deutsch als Zweitsprache, Herkunftssprachen, Fremdsprachen, regionale Minderheitensprachen, ...)
- Leben im Spannungsfeld zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz gelten die Anforderungen an einen interkulturellen Kompetenzerwerb für alle Schülerinnen und Schüler mit deutscher und mit nichtdeutscher Herkunftssprache und sie beinhalten ebenso die fortlaufende Weiterentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer. Wertebildung und Demokratielernen geschehen vorrangig durch das Erleben von Werten und demokratischen Strukturen und sind Teil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung.

Häufig verfügen die zugewanderten Schülerinnen und Schüler nur über begrenzte Informationen bezüglich der Erwartungen, die unser Bildungssystem und unsere Gesellschaft an sie richten. Sie bringen ganz unterschiedliche (Bildungs-) Erfahrungen mit. Dem wird im Rahmen des Unterrichts individuell und altersgerecht Rechnung getragen. Werte und Einstellungen werden vor allem sichtbar in konkreten Handlungen und Haltungen. Das schließt die Vermittlung von klar formulierten und verständlich erklärten Regeln ebenso ein wie die schrittweise Übertragung von Verantwortung in der Lerngruppe und im schulischen Leben insgesamt.

Jeder Kompetenzbereich ist von den Leitfragen der Diagnostik begleitet:

- Was kann der Schüler oder die Schülerin schon?
- Was muss er oder sie noch lernen?
- Was kann er oder sie als Nächstes lernen?
- Was braucht er oder sie dafür?

Ausgehend von diesen sensiblen Einschätzungen unterstützt die Arbeit in der Basisstufe den Übergang in die Aufbaustufe und bereitet so kompetenzorientiert auf den dortigen Schulalltag vor.

3.3 Prüfungen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe

Die Teilnahme an einer B1-Prüfung nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), beispielsweise im Rahmen des Deutschen Sprachdiploms, ist für alle Sekundarstufenschülerinnen und -schüler im Zeitraum des Besuchs des systematisch auf den entsprechenden Kompetenzerwerb ausgerichteten DaZ-Unterrichts anzustreben. Der Nachweis eines B1-Diploms bildet aber nicht die Grundlage für den Übergang in die Regelklasse und es wird auch in der Regel ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Basisstufe verlassen, bevor die Vorbereitung auf diese Prüfung abgeschlossen ist. Die Entscheidung für den Übergang erfolgt auf der Basis des Gesamteindrucks und pädagogisch begründet.

Lehrwerke werden zwar einer Niveaustufe (A1, B1) zugeordnet, unterliegen aber keiner genauen Normierung und beinhalten daher sehr unterschiedliche Anforderungsniveaus.

Sie bieten einen Orientierungsrahmen für die Vorbereitung auf eine B1-Prüfung und hinsichtlich der nach dem Europäischen Referenzrahmen formulierten Niveaus, eignen sich aber nicht zur validen Einordnung des sprachlichen Niveaus einer Schülerin oder eines Schülers.

Die in der Tabelle in Kapitel 7 formulierten Kompetenzen wurden zwar mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen abgeglichen; da dieser für andere Zielgruppen und Bedingungen formuliert wurde, als die durch den schleswig-holsteinischen DaZ-Erlass dargestellten, erfolgt keine entsprechende Zuordnung der Kompetenzen nach diesem System.

4. FACHLICHKEIT IM ÜBERGANG VON DER DAZ-KLASSE ZUM REGELUNTERRICHT

Der Unterricht in der Basisstufe widmet sich vor allem dem systematischen, alters- und entwicklungsgemäßen Spracherwerb in *Deutsch als Zweitsprache*, während der DaZ-Unterricht in der Aufbaustufe gemäß der sprachlichen Progression auch Anteile der sprachlichen Vor- und Nachbereitung des Fachunterrichts beinhalten kann. Da neben dem Fach Deutsch auch die Fächer Mathematik und bezüglich der allgemeinen Hochschulreife Englisch (beziehungsweise 1. Fremdsprache) eine besondere Relevanz für das Erreichen begabungsgerechter Abschlüsse aufweisen, ist es sinnvoll, diese bereits in der Basisstufe der Sekundarstufe hinsichtlich ihrer spezifischen fachlichen Anforderungen in den Blick zu nehmen.

Beispiel Mathematik

Zum Spracherwerb in der Basisstufe gehört auch die Einführung des Wortschatzes zum Thema „Zahlen“. In diesen Zusammenhang werden auch Rechenaufgaben integriert, die die vorhandenen mathematischen Kompetenzen aufgreifen. So wird hierfür beispielsweise die Hundertertafel herangezogen. Damit lassen sich auch Lagebeschreibungen und einfache Rechnungen, wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, nachvollziehen.

Auch in einfachen Textaufgaben verbindet die DaZ-Lehrerin oder der -Lehrer schon früh sprachliches und fachliches Lernen und vermittelt fachspezifische Lesestrategien, um einen frühen Übergang in den Regelunterricht Mathematik zu ermöglichen. Damit steht die DaZ-Lehrerin oder der -Lehrer aber noch nicht vor der Herausforderung, den Fachunterricht Mathematik alters- und begabungsgerecht in die Basisstufe zu integrieren. Dies erfolgt in zusätzlichen fachspezifischen Differenzierungsstunden.

Schülerinnen und Schüler ohne vorherige schulische Sozialisation erhalten dagegen im Verlauf ihres Aufenthaltes in der Basisstufe systematischen Fachunterricht Mathematik, der nicht altersentsprechend ausgerichtet ist, sondern auf Anfangsniveau einsetzt.

5. DIDAKTISCHE UND METHODISCHE LEITLINIEN

Das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache in Deutschland (DaZ – Deutsch als Zweitsprache) ist, anders als das Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache im Ausland (DaF – Deutsch als Fremdsprache) von Anfang an auf die aktuelle Sprachhandlungsfähigkeit im konkreten schulischen und außerschulischen Alltag ausgerichtet. Die unterschiedlichen Anforderungen bestimmen auch die Methodik. Die sprachlichen Mittel dienen in Deutsch als Zweitsprache dem Erwerb kommunikativer Kompetenzen und unterstützen das Verbalisieren aktueller kommunikativer Bedürfnisse und Notwendigkeiten.

Der Kompetenzzuwachs zeigt sich dabei an der Qualität und dem Niveau der funktionalen kommunikativen Kompetenzen, nicht an der isolierten Verfügbarkeit sprachlicher Mittel.

Weil die sprachliche Handlungsfähigkeit in der Schule und im sozialen Umfeld (Freunde, Nachbarschaft, Stadtteil) anfangs im Vordergrund steht, erfolgt die entsprechende Auswahl der Themen und Inhalte mit aktuellem Lebensweltbezug. Die dafür zunächst erforderlichen alltagssprachlichen Mittel werden im Übergang zum Regelunterricht zunehmend durch bildungssprachliche Mittel ergänzt.

Themen und Inhalte

Die Reihenfolge der themenorientierten Schwerpunktsetzung ist nicht festgelegt. Während die Grammatik sinnvollerweise einer Progression folgt, kann die Arbeit am themenzentrierten Wortschatz bei jedem Thema einsetzen und wird spiralscurricular jeweils erweitert. So lernt gegebenenfalls Schüler A (eingebettet in Dialoge) die ersten fünf Wörter zum Thema *Körper* und benennt die häufig vorkommenden Körperteile mit Artikel (*der Kopf, die Hand*), während Schüler B, der die Basisstufe bereits einige Wochen länger besucht und sich Wörter gut merken kann, bereits seltener vorkommende Wörter neu erlernt (*die Wimper*) oder lernt, Krankheiten zu benennen und dafür Komposita zu bilden (*Ich habe Kopfschmerzen*).

Typische Themen für die Basisstufe werden in der zweiten Spalte der tabellarischen Übersichten in Kapitel 7 aufgeführt. Auch wenn der Unterricht einem Lehrwerk folgt, bleibt Raum für die jeweils aktuellen Bedarfe der Lerngruppe, die gegebenenfalls nicht aus dem Lehrwerk hervorgehen (Beispiel: *Umgang mit Streit auf dem Pausenhof*).

Während die Themenauswahl für den Unterricht in der Basisstufe bei verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern und in Unterrichtsmaterialien immer wieder ähnlich angelegt sein wird, nehmen die Vielfalt und Komplexität – auch hinsichtlich der Reihenfolge – ab der Aufbaustufe immer weiter zu. Dementsprechend sind die Themenvorschläge in den tabellarischen Übersichten ab der Aufbaustufe weniger konkret und haben eher Beispielcharakter.

Der Unterrichtsplanung gehen die folgenden Fragestellungen voraus:

- Was ist für die Lernenden relevant?
- Welche Situation erfordert welche Formulierung?

- Welches Register der Sprache ist für den jeweiligen Adressaten oder die Adressatin angemessen?
- Welche sprachlichen Mittel sind erforderlich?

Der Beantwortung dieser Fragen folgt die Auswahl der Themen und Inhalte sowie der erforderlichen sprachlichen Mittel (siehe auch Kapitel 7 in den Übersichten), die auf der Basis der Beobachtung individueller Vorerfahrungen differenziert vermittelt werden.

Für das fachliche Lernen richten sich die Fragestellungen in den Stufen 2 und 3 zunehmend am Aufbau der Bildungssprache aus:

- Welche bildungssprachlichen Erwartungen habe ich als Lehrer oder Lehrerin?
- Was ist für das Verstehen erforderlich?
- Was ist für die Sprachproduktion erforderlich?
- Welche sprachlichen Mittel stelle ich zur Verfügung, um Teilhabe zu ermöglichen?

Vom Hören und Sprechen zum Lesen und Schreiben

Im DaZ-Unterricht der Stufen 1 und 2 und auch im sprachbewussten oder sprachsensiblen Fachunterricht gehen das Hören und Sprechen in handlungsorientierten Anschauungssituationen dem zeitnah folgenden Lesen und Schreiben voraus.

Differenzierung

Der DaZ-Unterricht stellt besondere Herausforderungen an eine gut funktionierende Binnendifferenzierung. Der Schuleinstieg erfolgt zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf des Schuljahres. Ein gemeinsames Voranschreiten in einem Lehrwerk ist dadurch erschwert. Die Heterogenität der Lerngruppe zeigt sich in den vielfältigen Voraussetzungen: Alter, Erstsprachen, Schriftspracherwerb, Fremdsprachenkenntnisse, bisheriger Schulbesuch, Lernerfahrungen, kognitive Voraussetzungen, Geschlecht, geistige und körperliche Entwicklung, Begabung, Familiensituation, Erziehungsstile, familiäres Bildungsniveau, „Sozialschicht“, Aufenthaltsstatus und Grund des Aufenthalts, Perspektive im Aufnahmeland, (keine) Fluchtbiografie, psychische Verfasstheit, ... Für eine angemessene Differenzierung sind verschiedene Ansätze denkbar, abhängig u. a. davon, ob grundsätzlich lehrwerkorientiert oder lehrwerkunabhängig gearbeitet wird. Bei einer Arbeitsweise mit individuellen, lehrwerkorientierten Arbeitsplänen können z. B. schriftliche Aufgaben für alle gleich und aus demselben Lehrwerk entnommen sein, von den Schülerinnen und Schülern aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten bearbeitet werden. Es erfolgt dann keine Differenzierung innerhalb des Aufgabenniveaus. Bei einem themenorientierten, lehrwerkunabhängigen Lernszenario in der Abfolge vom Hören und Sprechen zum Lesen und Schreiben arbeitet die Gruppe mündlich an einem Thema zusammen, wobei sich die Erwartungen der Lehrerin oder des Lehrers an die Schülerinnen und Schüler individuell unterscheiden. Schriftliche Aufgaben sind durch Material, unterschiedliche Erwartungen und Aufgaben differenziert, während der Bearbeitungszeit-

punkt für alle gleich ist. Varianten dieses Beispiels und andere Formen der Differenzierung sind möglich, soweit sie dem individuellen Kompetenzerwerb zuträglich sind.

Ästhetische Bildung

Angebote aus dem Bereich der ästhetischen Bildung unterstützen das Lernen von Deutsch als Zweitsprache im DaZ-Unterricht. Soweit eine Affinität zu den Fächern Kunst, Musik, Sport, Darstellendes Spiel erkennbar ist, eignen sich diese, wie oben bereits erwähnt, für eine frühe Teilnahme am Regelunterricht.

Angebote in diesem Bereich bieten den Schülerinnen und Schülern auf der Ebene der Persönlichkeitsentfaltung individuelle Zugänge zu neuen Erfahrungen, Herausforderungen und Ausdrucksmöglichkeiten.

Theaterspiel fördert beispielsweise nicht nur die Sprachentwicklung, sondern stärkt auch das Selbstbewusstsein, hilft, aus sich herauszukommen, sich zu zeigen und einzubringen.

Künstlerische Aktivitäten bieten Ausdrucksformen, aber auch Anlass für sprachbegleitetes Handeln.

Im Fach Musik werden diverse Kompetenzen im Bereich der Phonetik ausgebildet, einzelne Schülerinnen und Schüler können sich mit im Herkunftsland erworbenen Kompetenzen im Instrumentalspiel einbringen.

Lernen mit digitalen Medien

Die digitalen Kompetenzen und Medien, die Schülerinnen und Schüler in den DaZ-Unterricht mitbringen oder die die Schule zur Verfügung stellen kann, sind ausdrücklich zu nutzen und zu fördern. In allen Kompetenzbereichen wird geprüft, wie der Kompetenzerwerb aufgrund der Nutzung beispielsweise von Smartphones, Tablets, Computern und dem Internet unterstützt werden kann.

Von der Alltags- zur Bildungssprache

In der Basisstufe werden vorrangig Alltagssprachliche Grundlagen gelegt. Im Hinblick auf den Übergang zur Aufbaustufe rücken zunehmend die Fachlichkeit und der damit verbundene Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in den Mittelpunkt, beispielsweise in einer auf die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler abgestimmten, mathematischen Bildung.

Bereits ab der Aufbaustufe, aber vor allem in Stufe 3 gehen die Anforderungen an die Sprachhandlungskompetenz weit über die Alltagskommunikation hinaus. Die Zweitsprache dient im Unterricht als Medium der Kommunikation (Lernen der Zweitsprache), vor allem aber als Instrument des Wissenserwerbs (Lernen in der Zweitsprache). Im Regelunterricht wird die Sprache von dem Prinzip der konzeptionellen Schriftlichkeit bestimmt. Das gilt auch für Referate oder das Unterrichtsgespräch, das auch in seinen mündlichen Anteilen schriftsprachlich geprägt ist. In alltagssprachlichen Situationen können Sprechende auf einen gemeinsamen Kontext Bezug nehmen, auf etwas zeigen und dies durch den Einsatz von Mimik und Gestik unterstreichen. Grammatisch unvollständiges Sprechen, unspezifisches Vokabular (*machen, sein, tun*), Platzhal-

ter und Floskeln sind für die Kommunikation ausreichend, die kognitiven Anforderungen an alltagssprachliche Situationen eher gering.

Für die Bewältigung bildungssprachlicher Anforderungen ist es hingegen nicht möglich, auf das Hier und Jetzt zu verweisen. Sachverhalte müssen präzise ausgedrückt und Zusammenhänge ausformuliert werden. Um dies zu erreichen, werden ein spezifischer Wortschatz, unpersönliche Formulierungen und komplexe Satzstrukturen benötigt.

Scaffolding

Scaffolding ist eine Methode zur Verbindung des sprachlichen Lernens mit dem fachlichen Lernen.

Anstatt die Sprache im Unterricht zu vereinfachen und so einen Lernzuwachs gegebenenfalls zu verhindern, wird die Sprachentwicklung der Lernenden systematisch angeleitet. Die Lehrerin oder der Lehrer baut ein sprachliches Gerüst; sie oder er gibt Hilfestellungen, um Fachsprache systematisch auf- und auszubauen.

Die Schülerinnen und Schüler werden zu längeren fachlichen Äußerungen ermutigt, bekommen sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt und werden vom kontextgebundenen Handeln zum kontextunabhängigen Sprechen, beispielsweise im Vortrag und schließlich beim Lesen und Schreiben, geführt.

Bedeutung der Herkunftssprachen

Die Chance auf eine Weiterentwicklung in der Herkunftssprache bildet eine wichtige Voraussetzung für die gesamte kognitive Entwicklung. So vollzieht sich beispielsweise das abstrakte Denken über Sprache. Ein Abbruch in der Entwicklung kann nicht intendiert sein. Die Nutzung der Herkunftssprache(n) und der darin erfolgende kontinuierliche Kompetenzerwerb unterstützen auf dieser Grundlage sowohl das Lernen der Zweitsprache als auch das (Fach-)Lernen in der Zweitsprache.

Auch wenn die Lehrerin oder der Lehrer die Sprachen der Schülerinnen und Schüler nicht beherrscht, übt bereits der wertschätzende Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Lerngruppe einen Einfluss aus. Dieser zeigt sich beispielsweise in der Nutzung mehrsprachiger Willkommensplakate oder der Ausstattung des Raums mit Medien in diversen Sprachen und Schriften.

So sind Szenarien denkbar, in denen eine Lehrerin oder ein Lehrer Fachliches frontal in deutscher Sprache erläutert und im Anschluss eine Murmelphase in der Sprache der Wahl stattfindet.

Im Gespräch mit Eltern wird zur weiteren Verwendung der Familiensprache(n) aufgefordert. Die Sprache bietet emotionale Geborgenheit und unterstützt die Identitätsentwicklung. Für den Erwerb der deutschen Sprache ist vorrangig die Schule zuständig.

Insbesondere im Berufsorientierungsprozess erfolgt eine Stärkung des ressourcenorientierten Blicks auf die Mehrsprachigkeit.

Die Kompetenzen in der Herkunftssprache können letztlich in der Herkunftssprachenprüfung gezeigt werden, die beim ESA und beim MSA eine Englischprüfung ersetzen kann.

6. KOMPETENZBEREICHE DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Die Darstellung der Kompetenzbereiche *Deutsch als Zweitsprache* (mittlere Spalte der folgenden Tabelle) erfolgt in Anlehnung an diejenigen des Faches Deutsch der nationalen Bildungsstandards und an die darauf aufbauenden schleswig-holsteinischen Fachanforderungen Deutsch (linke Spalte). Die Tabelle zeigt die Bezüge auf. Die Zuordnung zum Instrument der lernprozessbegleitenden Diagnostik (Niveaubeschreibungen) ist in der rechten Spalte ablesbar.

Kompetenzbereiche des Faches Deutsch	Kompetenzbereiche Deutsch als Zweitsprache	Kompetenzbereiche Niveaubeschreibungen DaZ
I Sprechen und Zuhören	1. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik und Syntax • Sprachreflexion • Orthografie • Phonetik 	B Wortschatz C Aussprache F Grammatik
II Schreiben III Lesen – mit Texten und Medien umgehen	2. Hörverstehen und Sprechen	A Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
IV Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	3. Lesen und Schreiben <ul style="list-style-type: none"> • Alphabetisierung – Schriftspracherwerb in Deutsch als Zweitsprache • Lesekompetenz • Schreibkompetenz 	D Lesen E Schreiben

Kompetenzbereich 1: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die sprachliche Handlungsfähigkeit in verschiedenen Kommunikationssituationen entwickelt sich unter anderem aufbauend auf den sprachlichen Bereichen Wortschatz, Grammatik, Syntax, Phonetik und Orthografie – einschließlich der metakognitiven Aspekte der Sprachreflexion.

Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ steht in Beziehung zu jedem der anderen Bereiche. Entsprechend dem Prinzip des integrativen Deutschunterrichts werden die Kompetenzbereiche auch im DaZ-Unterricht in einem themenorientierten Zusammenhang miteinander verknüpft, vorausgesetzt, es ist dem angestrebten Kompetenzerwerb dienlich.

Die sprachlichen Mittel aus den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Syntax, Phonetik und Orthografie werden in den nachfolgenden Übersichten (Kapitel 7) nicht als eigene Kompetenzbereiche aufgeführt. Damit wird ihre dienende Funktion unterstrichen.

Der Bereich Phonetik wird gesondert aufgeführt, da er zwar ebenfalls dienend wirkt, aber nicht immer integriert unterrichtet wird.

Auch die Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung sind nicht in die tabellarischen Übersichten integriert.

Wortschatz

Der Wortschatz wird kontextualisiert, also in konkreten, lebensweltbezogenen oder lernbezogenen Situationen eingeführt. Die Wortschatzarbeit umfasst Inhaltswörter (*Nomen, Verben, Adjektive*) und Strukturwörter (*Artikel, Pronomen, Zahlwörter, Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien*).

Die Darbietung erfolgt gerade in der Basisstufe nicht über Listen einzelner Wörter, sondern von Anfang an eingebettet in einfache Sätze, Dialoge und thematische Netze. Wörterlisten, die die Wörter auch in feststehende Redewendungen (Phrasen) einbetten, werden bevorzugt verwendet.

Dieser Grundsatz schließt nicht aus, dass in der Erstsprache sicher alphabetisierte Schülerinnen und Schüler nach der Sicherung der Laut-Buchstaben-Zuordnung in der lateinischen Schrift selbst einfache Wortschatzlisten führen, Glossare zum Vokabeltraining nutzen, Online-Übersetzer und Wörterbücher verwenden und zwar sowohl in der Stufe 1 als auch in den Stufen 2 und 3. Die Nutzung von Wortlisten, wie sie als Hilfsmittel für den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) in Deutsch und Mathematik zur Verfügung gestellt werden, wird im DaZ-Unterricht systematisch vorbereitet.

Die beiden mittleren Spalten der tabellarischen Übersichten in Kapitel 7 zeigen mögliche Bezüge zwischen den Kompetenzen und deren Erwerb in themenorientierten Zusammenhängen einschließlich der Auswahl der sprachlichen Mittel auf. Eine thematische Reihenfolge ist dabei nicht zwingend einzuhalten.

Während beim Schreiben im Alphabetisierungsprozess oft eine kriteriengebundene Vorauswahl der zu schreibenden Wörter getroffen wird – am Anfang wird beispielsweise auf kurze lautgetreue Wörter zurückgegriffen und Konsonantenhäufungen werden vermieden – verfolgt die Auswahl des im Rahmen der ersten Schritte in der Basisstufe verwendeten mündlichen Wortschatzes vor allem das Ziel der Auflösung von Sprachnotsituationen und schließt damit kein kommunikativ erforderliches Wort aus. Voraussetzung für die Nutzung von Wörtern mit komplexen Anforderungen (Laute, die in der Erstsprache unbekannt sind / lange zusammengesetzte Nomen, die in der Erstsprache gar nicht vorkommen) ist eine hohe Fehlertoleranz der Lehrerin oder des Lehrers hinsichtlich der Kompetenzen auf der Ebene verschiedener Wortbildungskomponenten, die Lernende bei einem einzigen Wort herausfordern:

- Wie wird das Wort ausgesprochen? (artikulatorische Komponente – auf der Ebene des Hörens: auditive Komponente)
- Welche verschiedenen Bedeutungen kann es haben? (semantische Komponente)
- Welchem Register ist es zuzuordnen? (stilistische Komponente: Umgangssprache, Jugendsprache, Bildungssprache ...)
- Zu welchen Adressatinnen und Adressaten kann ich das sagen? (stilistische Komponente: Du bist blöd.)
- Welches grammatische Geschlecht hat das Wort? (grammatische Komponente)
- Wie wird es mit anderen Wörtern verbunden? (kombinatorische Komponente: korrekte Reihenfolge, Deklination, Konjugation)
- Wie schreibe ich es? (orthografische und grafomotorische Komponente)

Morphologische Komponenten und damit komplexe Verfahren der neuen Wortbildung aus bereits vorhandenen sprachlichen Mitteln nehmen zunehmend Raum ein.

Es wird zwischen dem Mitteilungswortschatz und dem Verstehenswortschatz unterschieden. Bei der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion verwenden Sprechende und Schreibende den Mitteilungswortschatz. Die sprachlichen Mittel stellt die Lehrerin oder der Lehrer auf der Basis der Analyse der eigenen (bildungs-)sprachlichen Erwartung zur Verfügung. Dies erfolgt in den Stufen 1 und 2 im DaZ-Unterricht und in den Stufen 2 und 3 auch im sprachbewussten oder sprachsensiblen Fachunterricht.

Der beim Hörverstehen und der Rezeption von schriftlichen Texten aktivierte Verstehenswortschatz ist umfangreicher als der Mitteilungswortschatz.

Wortschatzarbeit spielt in allen Kompetenzbereichen eine Rolle.

Hier einige Beispiele:

- Vorbereitende Arbeit für die schriftliche Textproduktion
- Arbeit an der Lesegeschwindigkeit (bei geringem Wortschatz längere Fixationszeiten, die das Tempo drosseln)
- Kohärenzbildung beim Leseverstehen (inhaltlich, semantischer Zusammenhang eines Textes)
- Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung von Übungen im Rahmen des Schriftspracherwerbs

Beispiele für fachbezogene Kompetenzen

Auch fachsprachliche Kompetenzen werden vermittelt, richten sich jedoch sehr stark an den jeweiligen diagnostizierten Vorerfahrungen aus.

Beispiele für fachbezogenen Kompetenzerwerb aus der mathematischen Wortschatzarbeit:

- Begriffe für mathematische Operatoren und Terme (je nach Sprachstand und Alter: *3 und 4 ist 7. Wenn man drei und vier addiert, erhält man sieben. Die Summe von drei und vier ergibt sieben.*) sowie die Transformation von Texten in Rechnungen (*Mariama hat drei Kekse. Bilal gibt ihr vier dazu. Wie viele Kekse hat Mariama jetzt?*).
- Wortschatz und Strukturen zum Sprechen über (je nach Vorkenntnissen) den Zahlenstrahl, das Hunderterfeld oder das Koordinatensystem (z. B. *liegt ... rechts von ..., liegt ... über ...*)
- Einheiten von Größen benennen und zueinander in Beziehung setzen
- Figuren und Körper benennen und beschreiben
- Graphen beschreiben und interpretieren

Operatoren

Der Begriff Operator bezieht sich nicht nur auf mathematische Zeichen. Auch Verben, die in Aufgaben ausdrücken, was getan werden soll, werden als Operatoren bezeichnet. Operatoren sind Signalwörter bei Aufgabenstellungen. Das Erfassen von Aufgaben wird durch gezielte Wort-

Wortschatzarbeit unterstützt. In der Basisstufe werden zunächst einfache Operatoren gelernt und das Verstehen beispielsweise durch Gestik, Vorführen, Piktogramme oder Lösungsbeispiele ermöglicht. Einige Operatoren werden bereits in kurzen schriftlichen Arbeitsanweisungen verwendet, andere kommen vor allem mündlich vor: *schreiben, lesen, hören, sprechen, sagen, fragen, malen, zeichnen, verbinden, nennen, unterstreichen, markieren, nehmen, falten, kleben, lernen, kontrollieren, notieren, legen*.

Bereits im Rahmen der ersten Schritte in der Basisstufe ist, vor allem bei mündlichen Anweisungen, die Verwendung dieser trennbaren Operatoren erforderlich: *herausholen, aufschlagen, aufräumen, ankreuzen, ansehen, ausschneiden, einkreisen, anlegen*.

Die verwendete Imperativform entspricht in der Basisstufe der korrekten Form, die Lernende in der Stufe 1 auch als grammatischen Schwerpunkt bearbeiten (*schreiben > schreib*). Erst später wird die in den Lehrwerken geläufige Form verwendet (*schreiben > schreibe*).

Ab der Stufe 2 richtet sich die Wortschatzarbeit auf die Operatoren aus, die in den Fachanforderungen der Fächer aufgeführt sind. Diese werden im Fachunterricht und im additiven DaZ-Unterricht der Stufe 2 erworben. Dazu gehört auch die Reflexion der fachbezogenen Unterschiede der Nutzung ein und desselben Operators.

In allen Bereichen der Wortschatzarbeit und für jedes Alter eignen sich spielerische Trainingsformen zur Unterstützung der Aneignung.

Grammatik mit Syntax

Kompetenzerwerb im Bereich Wortschatz schließt von Anfang an die grammatische Komponente ein. Während der Wortschatz zu einer Thematik laufend erweitert werden kann und der Erwerb keiner zwingenden Progression folgt, handelt es sich bei der Grammatik um ein geschlossenes und bis auf wenige Aspekte nicht veränderbares System. Die unterrichtliche Progression wird in Analogie zum Erstspracherwerb aufgebaut. Die Zuordnung in den tabellarischen Übersichten deutet diese Progression im Bereich Basisstufe in Anbindung an vorgeschlagene Themen und Inhalte an. Eine andere Anbindung ist denkbar. Es ist vorrangig in der Basisstufe erforderlich, Grammatik inklusive Syntax in einer klaren Progression anzubieten und gleichzeitig damit zu rechnen, dass der individuelle Spracherwerb andere Wege einschlägt. Ab der Aufbaustufe erfolgt die Anbindung des Grammatik- beziehungsweise Syntax-Kompetenzerwerbs in Schleifen, die aus den Bedarfen der Themen und Inhalte des Fachunterrichts und der zu rezipierenden und produzierenden Texte ermittelt werden.

Das themenorientierte Lernen im Bereich Grammatik beziehungsweise Syntax erfolgt besonders in der Basisstufe handlungsorientiert und wird in kontextgebundene Fragen und Antworten eingebettet. So werden Schülerinnen und Schüler bei Grammatikübungen beispielsweise von Anfang an aufgefordert, Aussagen über sich, ihre Familie, über eigene Bedürfnisse zu treffen.

Über einfache Satzstrukturen erfolgt die Einführung in die Genuszugehörigkeit der Nomen (zu Maskulinum, Femininum, Neutrum) und die entsprechende Artikelzuordnung (bestimmte und unbestimmte Artikel).

Die Deklination wird im Nominativ und Akkusativ sowohl im Singular als auch im Plural gelernt, ebenso die Genuskongruenz von Pronomina und Adjektiven. Die Schülerinnen und Schüler

lernen, Fragen zu verstehen, unterrichtlichen Anweisungen nachzukommen und selbst Fragen zu formulieren. Mittels Frage- und Aufforderungssätzen wird beispielsweise die Inversion von Prädikat (Verb) und Subjekt veranschaulicht.

Einschleifübungen, spielerisches Training und Transferübungen dienen dazu, dass das gelernte Strukturwissen zunehmend verinnerlicht und automatisiert angewendet wird.

Kompetenzen gelten dann als angeeignet, wenn das jeweilige Phänomen nahezu immer korrekt realisiert wird und zwar nicht nur in systematischen Übungen, sondern in der freien Formulierung.

Die Grundlage bildet eine in der Basisstufe erworbene Minimalgrammatik: Flexion von Nomen, Pronomen und Adjektiven (Akkusativ-Deklination) und die Flexion von Verben (Konjugation im Präsens und Perfekt, Modalkonstruktionen).

In weiteren Erwerbsprozessen, zum Teil schon in der Basisstufe, erfolgt die Deklination hinsichtlich der Dativ-Verwendung und ab der Stufe 2 die der Genitivkonstruktion.

Die Konjugation wird in ihren Zeitformen im Übergang zur Aufbaustufe ergänzt durch Präteritum, Plusquamperfekt und Futur. Während zunächst aktive Verbformen verwendet werden (*Mo öffnet das Fenster.*), erfolgt im weiteren Verlauf der Erwerb von Passivkonstruktionen.

Das Zustandspassiv kommt hinzu (*Das Fenster ist geöffnet.*) und ab der Aufbaustufe spielt das Vorgangspassiv, das auch typisch für Fachtexte ist, eine zunehmende Rolle (*Das Fenster wird geschlossen.*).

Die Formen des Verbs und seine Stellung im Aussagesatz gelten bei der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen als ein zentraler Indikator für die Beobachtung der Sprachentwicklung (Beugung des Verbs im Hinblick auf Person, Numerus, Tempus und Genus Verbi, das heißt Aktiv/Passiv).

Die Basisstufe beinhaltet vor allem Anforderungen im Bereich einfacher Sätze mit Zweitstellung des finiten Verbs im Hauptsatz hinter dem Subjekt.

Dann folgen

- Verbklammer I bei Modalverben mit Infinitiv, trennbaren Verben und beim Perfekt
- Verbendstellung im Nebensatz (*dass*-Sätze)
- Verbklammer II (*würde*-Konjunktiv/Zustandspassiv/Vorgangspassiv/Futur) / erweitertes Partizipialattribut (*Das von Mo geöffnete Fenster ...*)

Beginnend mit der Grundwortstellung Subjekt – Prädikat – Objekt erfolgt die Satzerweiterung über vorangestellte Adverbien, Inversionen und Verbklammern. Das Wissen um bestimmte Satzmuster wird nicht zuletzt im Zusammenhang mit Fachtexten systematisch trainiert.

Es ist zu berücksichtigen, dass sich eingeschränkte Syntaxkenntnisse auf Lesetempo und Leseflüssigkeit auswirken und Übertragungen von Strukturen aus Erstsprachen auf die Zweitsprache das Leseverstehen beeinträchtigen können. Der Kompetenzerwerb, der Lesende mit nichtdeutscher Herkunftssprache an deutschsprachig aufgewachsene Mitlernende aufschließen lässt, ist auf lange Sicht angelegt.

Ungesteuerter Spracherwerb und Fossilierungen

Anders als im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* im Ausland, sind in *Deutsch als Zweitsprache*

innerhalb Deutschlands auch Aspekte des ungesteuerten Zweitspracherwerbs zu berücksichtigen.

Grammatische Regeln werden auch implizit (innerhalb einer Situation, automatisch, unbewusst) erlernt. Dies ist einerseits eine Ressource, kann aber auch zu Fehlern führen, die ohne systematische Aufarbeitung zu Fossilierungen werden. Vorübergehende Übergeneralisierungen, die als Fehler sichtbar werden, sind zunächst nicht besorgniserregend.

Im Gegenteil: „*ich esste*“ zeigt, dass Strukturen bereits angeeignet wurden (Bildung des Partizips Perfekt) und die Aktivität der oder des Lernenden jetzt darin besteht, diese hypothesentestend zu verwenden und im Idealfall selbstständig im Abgleich mit kompetenten Sprechenden zu korrigieren. Erst Fehler, die über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder gemacht werden, können als Fossilierungen bezeichnet werden. Um diese Entwicklung zu verhindern, setzt der DaZ-Unterricht nicht auf die alleinige Wirkung eines Sprachbades, sondern auf eine sprachsystematische Bildung, die grammatische Strukturen und syntaktische Phänomene systematisch vermittelt und sprachliche Phänomene jeweils im Hinblick auf die Zone der nächsten Entwicklung bearbeitet.

Termini

Auch die Einführung grammatischer Termini wird nicht als eigene Kompetenz ausgewiesen. Die Termini werden grundsätzlich mit angeboten, je nach Alter und schulischen Vorerfahrungen werden die Erwartungen an die aktive Nutzung jedoch differenziert.

Während es Schülerinnen und Schüler gibt, für die eine Nutzung der Termini auch für die autodidaktische Weiterarbeit und das weitere Recherchieren eine Funktion als Hilfsmittel darstellt, werden andere vorrangig Zugänge nonverbaler Signalgrammatik nutzen und Termini müssen nicht zwangsläufig abrufbar sein. Mit Blick auf die Zentralen Abschlüsse werden die Fachbegriffe jedoch zwingend.

Beispiele: Adverbiale Bestimmung, Artikel, Adjektiv, Akkusativ, Attribut, Dativ, Ergänzung, Genus, Imperativ, Infinitiv, Kasus, Komparativ, Konjunktiv, Objekt, Perfekt, Plural, Prädikat, Präsens, Präteritum, Satz, Steigerung, Subjekt, Superlativ, Nomen, Verb, Modalverb.

Sprachreflexion

Phänomene werden auf Metaebene betrachtet, beispielsweise die Kongruenz der Markierungen von Genus, Numerus und Kasus an Nomen und Artikeln.

Da grammatische Regeln und Strukturen anfangs aufgrund des Fehlens einer gemeinsamen Sprache nicht erklärt werden können, werden reflexive Prozesse durch eine nonverbale Signalgrammatik angestoßen. Artikeln werden beispielsweise Farben zugeordnet und die Nomen entsprechend diesen Farben eingeordnet (Beispiel: *der* – blau; *das* – grün; *die* – rot). Die Zuordnung von Artikeln selbst ist ein idiosynkratisches Phänomen, folgt also keinen strikten Regeln, zumindest überwiegend keinen, die so klar sind, dass es sich lohnt, sie zu unterrichten. Auch dies ist ein Grund, Zusammenhänge eher über die Signalgrammatik als über verbale Erläuterungen zu veranschaulichen.

Sprachreflexion bedeutet ab der Stufe 2, auf grammatische Phänomene zu achten und sich mit Sprechenden und mit Texten über Wortwahl, Redewendungen, Text- beziehungsweise Redeform,

über Textaufbau, Metaphern und Phrasen auseinanderzusetzen. Gleichfalls können Phänomene wie die Pluralbildung oder die Art und Weise, die Beziehungen zwischen Verb und zugehöriger Ergänzung verdeutlicht werden.

Sprachstrukturelle Phänomene werden in ihrer Funktion sichtbar gemacht:

- Wortbildungsregeln (Komposita, Affix- und Suffixbildung, Partikel, trennbare/untrennbare Verben)
- Morpheme erkennen und Bedeutungsveränderungen untersuchen (*gehen unter: Ich gehe mit dem Kahn unter. Wir gehen unter das Dach.*)
- Haupt- und Nebensätze erkennen und bilden
- Zusammengesetzte Zeitformen erkennen und bilden, in Texten auffinden und Wirkung betrachten
- Konnektoren in ihrer Wirkung kennenlernen (sprachliche Elemente, die Sätze miteinander verbinden und eine Beziehung zwischen diesen Sätzen erstellen)

Zur Untersuchung von *Sprache und Sprachgebrauch* wird auch im Zusammenhang mit den Kompetenzbereichen *Leseverstehen und Schreiben* angeregt.

Ein Beispiel ist die Betrachtung von Aussageverbindungen zur Herstellung von Kohäsion und der Darlegung von Abfolgen und Zusammenhängen.

Zu den Lese- und Hörstrategien gehört auch die bewusste Nutzung von Grammatik-Kenntnissen: *Was kann aus den Konnektoren, die Textteile verbinden, geschlossen werden? Wird das Gegenteil eingeleitet? Eine nähere Erklärung geliefert?*

Kontrastive Sprachvergleiche

Kontrastive Sprachvergleiche werden in den Übersichten nicht im Einzelnen erwähnt, es bietet sich jedoch an, in verschiedenen Kompetenzbereichen zum Nachdenken über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erstsprachen und der deutschen Sprache anzuregen und mögliche Interferenzen, die aufgrund der Unterschiede und vor allem aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu Fehlern führen, zu reflektieren.

Beispiele:

- Anstelle eines ihnen aus der Erstsprache unbekanntes Lautes „hören“ Lernende einen aus der Erstsprache bekannten ähnlichen Laut, so wie deutschsprachige Englischlernende *s* anstelle von *th* hören.
- Die Menge der Vokale unterscheidet sich in den verschiedenen Sprachen, die Varietäten der Vokale sind bedeutungsunterscheidend und die Unterscheidung von Länge und Kürze der Vokale ist in vielen Sprachen unbekannt.
- Konsonantenhäufungen am Silbenanfang gibt es beispielsweise im Türkischen nicht, daher fügen türkischsprachige Lernende einen Sprossvokal zwischen zwei Konsonanten ein.

Die Beschäftigung mit Sprachvergleichen fördert auch die interkulturelle Kompetenz.

Unterschiede in der Artikulation nehmen beispielsweise Einfluss auf den Verlauf von Gesprächen. Der Verlauf der Tonhöhe im gesprochenen Satz ist ein Signal dafür, dass eine sprechende Person ihren Satz beendet hat und eine andere sprechen kann. Folgt dieser Tonhöhenverlauf in der Erstsprache anderen Regeln als in der deutschen Sprache, kann es bei Nichtberücksichtigung zu unerwünschten Unterbrechungen kommen, die als unhöflich wahrgenommen werden. Entsprechenden Missverständnissen beugen Maßnahmen der Sprachreflexion vor.

Orthografie

Der Aufbau der Rechtschreibkompetenz als Wortschatzkomponente ist ein sehr langfristig angelegter Prozess. In der Basisstufe steht im Rahmen der (Zweit-)Alphabetisierung die Sicherung der phonetischen Strategie im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler ordnen beim Schreiben jedem Laut mindestens einen Buchstaben zu. Unterstützt wird diese für das Schreiben unbekannter Wörter zentrale Strategie durch phonetische Übungen bei Lauten, die besondere Herausforderungen mitbringen. Verwechslungen von Zeichen, wie beispielsweise z und s bei türkisch Alphabetisierten und y und u bei kyrillisch Alphabetisierten werden sprachkontrastiv betrachtet und die Zusammenhänge zur Herkunftsschriftsprache hergestellt.

Weiterhin werden in der Basisstufe basale Rechtschreibstrategien zur Großschreibung am Satzanfang und bei Nomen und zur Interpunktion (Markierungen am Satzende, Komma, Anführungszeichen) vermittelt.

Rückmeldungen zur Rechtschreibkompetenz erfolgen in der Basisstufe nie quantitativ (Anzahl der Fehler in Diktaten oder Textproduktionen), sondern ausschließlich qualitativ. In der Regel werden Fehlerschwerpunkte auf der Basis von Textproduktionen ermittelt, um diese dann an anderer Stelle strategisch aufzuarbeiten. Dies erfolgt auch unter Berücksichtigung der herkunftssprachlich bedingten Interferenzen.

Der weitere Aufbau von Rechtschreibkompetenz ist die Aufgabe des Regelunterrichts, vernetzt mit einem vor- und nachbereitenden DaZ-Unterricht in der Aufbaustufe.

Phonetik

Der Bereich Phonetik beinhaltet eine auditive Komponente mit Kompetenzen, die beim Hörverstehen oder beim Schreiben aktiviert werden, und eine artikulatorische Komponente beim Sprechen, die vorrangig durch unterrichtliche Aktivitäten beeinflusst wird. Das zentrale Ziel ist das deutliche und in Kommunikationssituationen verstehbare, nicht das akzentfreie, normgerechte Sprechen.

Bereits beim ersten dialogischen Hören und Sprechen in der Basisstufe wird phonetische Kompetenz immanent aufgebaut und abgerufen und Lernende beginnen sich an Laute und Lautfolgen der deutschen Sprache zu gewöhnen und Wörter und Sätze möglichst lautgetreu nachzusprechen.

Den Herausforderungen der Phonetik wird darüber hinaus durch einen systematischen Kompetenzerwerb auf der Ebene der Einzellaute und hinsichtlich der Intonation begegnet.

Die Bildung von Einzellaute wird durch die bewusste Arbeit an den artikulatorischen Grundeinstellungen, die die deutsche Sprache erfordert, beeinflusst. Dies betrifft die Mundöffnung, die

Lippenspannung und die Zungenposition. Für arabischsprachige Schülerinnen und Schüler sind beispielsweise die Vokale [e], [i], [o] und [u] schwer zu hören beziehungsweise zu unterscheiden. Übungen, bei denen beim Sprechen dieser Laute die Aufmerksamkeit auf den Grad der Mundöffnung gerichtet ist, unterstützen die Wahrnehmung und bilden damit bereits eine Grundlage für die weitere Entwicklung der Bedeutungsunterscheidung und damit auch der orthografischen Kompetenz.

Ein Beispiel für die Fokussierung auf die Lippenspannung und die Zungenposition ist die Übung des in vielen Sprachen unbekanntes [ü]: Ausgehend vom [i] wird beim Übergang zum Sprechen des [ü] die Wahrnehmung auf die gleichbleibende Lage der Zunge bei gleichzeitiger Veränderung der Lippenspannung thematisiert.

Da sich für das Hören von Lauten und Lautfolgen, die in der Erstsprache nicht vorhanden sind oder anders klingen, schon früh ein Fenster schließt, werden somit Übungen zur Körperwahrnehmung und Muskeltraining eingesetzt.

Das Zusammenspiel von Atmung, einschließlich des Zwerchfelleinsatzes und der Nutzung von Resonanzräumen, und für die Lautproduktion erforderlicher Muskelanstrengung unterscheidet sich von Sprache zu Sprache. An der Artikulation sind 200 bis 300 verschiedene Muskeln beteiligt. Die Nutzung bisher untrainierter Muskelgruppen für die Artikulation deutschsprachiger Wörter ist – neben anderen Gründen – eine Ursache für besonders in den ersten Wochen in der neuen Umgebung auftretende Anzeichen von Müdigkeit.

Die Angebote zum Kompetenzerwerb beziehen sich vorrangig auf den Glottisschlag, die Auslautverhärtung, Fragen der progressiven und regressiven Assimilation (Beeinflussung des vorangehenden Lautes durch den nachfolgenden), Vokallänge und auf herausfordernde Einzellaute wie [sch], ich-Laut und ach-Laut, [r], [l], [h], [ng], stimmhaftes [s], Umlaute [ö] und [ü].

Übungen auf der Ebene der Einzellaute werden von der Einführung neuen Wortschatzes entkoppelt und phänomenorientiert in speziellen Unterrichtsstunden trainiert und dann auf bereits semantisierte Wörter angewandt.

Aufgrund der bereits benannten Vielzahl der Wortkomponenten, die beim Lernen eines neuen Wortes zu berücksichtigen sind, wird bei der Einführung eines neuen Wortes zur Reduzierung der Komplexität einzelnen Komponenten der Vorzug eingeräumt, vor allem der Semantisierung.

Die Überbetonung der Abweichungen von normgerechter Artikulation wird in der Einführungsphase vermieden. Gerade der geschützte Raum der DaZ-Klasse macht es möglich, bei den ersten sprachlichen Äußerungen über Ausspracheungenauigkeiten hinwegzugehen, um vorrangig Sprechhemmungen abzubauen.

Erst in der Aufbaustufe setzt das Artikulationstraining auch beim konkreten Wortschatz zur Vorbereitung adressatenbezogener, authentischer Sprechsituationen an.

Die Ebene der Intonation (Silbenrhythmus, Wortakzent, Satzakzent, Melodieverlauf, Klangfarbe) beinhaltet dagegen auch für die Basisstufe viele Möglichkeiten, den Kompetenzerwerb sinnvoll und unverkrampft integrativ einzubinden. So kann die Einführung neuer Dialoge durch Handbewegungen begleitet werden, die den Tonhöhenverlauf markieren (Heben und Senken der Stimme wird durch Heben und Senken der Hand begleitet), um die Unterscheidung verschiedener Satztypen zu unterstützen:

Aussagesatz: *Ich gehe zur Schule.*
Entscheidungsfrage: *Gehst du zur Schule?*
Ergänzungsfrage: *Wann gehst du zur Schule?*

Neue Wörter oder Gedichte, Reime und Lieder werden zur Wahrnehmung von Silbenrhythmus und Wortakzent geklatscht.

Der DaZ-Unterricht der Aufbaustufe kann den Vortrag von Texten im Regelunterricht vorbereiten, indem Markierungen zur Intonation (beispielsweise Pfeile für das Heben und Senken) in Vortragstexte eingearbeitet und Schwierigkeiten der Artikulation geübt werden.

Kompetenzbereich 2: Hörverstehen und Sprechen

Hören, auch unabhängig vom Verstehen, und Sprechen bilden für den Kompetenzerwerb eine Einheit. Das Hören und Sprechen in Anschauungssituationen geht dem Lesen und Schreiben unmittelbar und zeitnah voraus.

Die sprachliche Handlungsfähigkeit in verschiedenen Kommunikationssituationen entwickelt sich unter anderem aufbauend auf die sprachlichen Bereiche Wortschatz, Grammatik, Syntax und Phonetik.

Dialogisches Lernen - Hören und reproduktives Sprechen

Die ersten Schritte zum Aufbau der Hörverstehens- und Sprechkompetenzen im DaZ-Unterricht der Basisstufe erfolgen in mündlichen Dialogen, bei denen vorrangig die Lehrerin oder der Lehrer als Modell dient. Die Lehrperson unterstützt das Hören der Lernenden durch eine sehr deutliche Aussprache und nonverbale Signale, mit denen zum genauen Hinhören und zum Richten des Blickes auf den Mund der Sprechenden Person aufgefordert wird. Das von der Lehrperson Gehörte wird reproduziert.

Mündliche Satzmuster werden als sprachliche Mittel angeboten und nachgesprochen. Später wird auf Fragen nach vorgegebenem Muster geantwortet und neu gelernte Wörter werden in vorgegebene Satzmuster eingesetzt.

Damit Lernende gehörten und zum Teil aus Erstsprachen unbekanntem Lautfolgen Bedeutung zu messen können, wird das Verstehen durch die Einbettung von Wörtern und einfachen Sätzen in Anschauungssituationen mit Bildern und Gegenständen unterstützt und zur Handlung herausgefordert.

Die Lehrperson unterstützt das Verstehen mithilfe von Gestik und Mimik. Da diese aber auch nicht durchgängig universell sind, beinhaltet deren Nutzung gleichzeitig einen Anteil neu zu erlernender Kompetenzen.

Gerade in den ersten Wochen nähern sich Lernende der neuen Sprache vor allem rezeptiv.

Sie widmen dem ungewohnten Klang, den neuen Lauten, dem Erkennen von Wortgrenzen und der Intonation viel Aufmerksamkeit. Wörter und einfache Sätze können zwar reproduziert, aber gerade am Anfang noch nicht sofort und in großem Umfang gespeichert werden.

Diese Phase ist – neben anderen Faktoren – je nach Fremdheit der Herkunftssprachen im Bezug zur deutschen Sprache unterschiedlich lang.

Das gemeinsame Nachsprechen neuer Wörter und Sätze im Chor kann anfangs hilfreich sein. Hinsichtlich der Genauigkeit der Reproduktion, insbesondere auch der artikulatorischen Kompetenz, wird gerade in den ersten Wochen eine große Fehlertoleranz erforderlich sein. Direkte und personenbezogene Korrekturen werden zunächst vermieden und später individuell dosiert.

Bevor Sprache produktiv verwendet wird, kann es einige Wochen dauern. Erst allmählich entfernt sich der oder die Lernende vom vorgegebenen Muster, produziert Lautfolgen, die im Gedächtnis gespeichert wurden, und setzt die sprachlichen Mittel flexibel ein.

Freies Erzählen und produktives dialogisches Sprechen

Alltägliche ritualisierte Fragen (*Was hast du gestern gemacht?*) sind ebenso als Erzählanlässe für freies Sprechen von Anfang an geeignet wie Bildimpulse.

Nicht das Reproduzieren vorgegebener Satzmuster steht im Vordergrund, sondern die freie Sprachproduktion – und sei es zunächst nur als Einwortsatz.

Auch das Erzählen beinhaltet anfangs dialogische Anteile. Die Lehrperson oder Schülerinnen und Schüler fordern durch Fragen immer wieder zum Weitererzählen heraus.

Hemmungen, sich auf die unvorbereitete Gesprächssituation einzulassen, werden früh abgebaut, indem Floskeln geübt werden, durch die Lernenden deutlich wird, dass das Erkennen des eigenen Nichtverstehens und das Einfordern von Unterstützung als Kompetenz wahrgenommen und erwünscht sind (*Das habe ich nicht verstanden. Bitte sprechen Sie langsam. Bitte wiederhol das noch einmal.*).

Die Haltung der Lehrperson gegenüber den freien Äußerungen ist vor allem eine die Entwicklung beobachtende. Die Entwicklungsstufen bedürfen dabei, wie beim kindlichen Erstspracherwerb, keiner direkten Korrektur, sondern vor allem der Interaktion mit kompetenten Sprechenden, in diesem Fall vor allem mit der Lehrperson. Zwischenschritte der Entwicklung sind Einwortsätze, Zweiwortsätze ohne Artikelverwendung und Sätze mit undifferenzierter Artikelverwendung (*der* für alle Subjekte und *die* für alle Objekte).

Erst wenn die korrekte Realisierung von Subjekten im Satz erfolgt und die ersten Versuche mit der Nutzung von Objekten beginnen und beispielsweise die Bildung des Akkusativobjekts systematisch eingeführt wurde, kann im freien Gespräch und beim freien Erzählen auf bekannte Signale zur Animation der Selbstkorrektur zurückgegriffen werden. Im Vordergrund steht aber an dieser Stelle weiterhin immer die freie Rede.

Hörtexte - monologisches Hörverstehen

Nach den ersten interaktiven Schritten erfolgt mit zunehmender Annäherung an die Aufbaustufe die Arbeit mit monologischen Hörtexten. Diese werden vorzugsweise als Audio präsentiert. Die Kompetenzen, die hier aufgebaut werden, dienen zum einen der Ausweitung der Hörererfahrungen mit verschiedenen sprechenden Personen, die sich nicht auf die Hörenden einstellen. Zum anderen handelt es sich für Lernende in der Sekundarstufe um eine direkte Vorbereitung auf

Prüfungsformate nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (beispielsweise B1-Prüfung im Rahmen des Deutschen Sprachdiploms).

Audios stehen auf der Website des Goethe-Instituts zur Verfügung. Ebenso werden authentische Hörtexte (z. B. Nachrichten) in leichter Sprache genutzt.

Auf jedem Niveau werden die folgenden Kompetenzen erarbeitet:

- globales Hören: Worum geht es in dem Gespräch? Über welches Thema wird gesprochen?
- selektives Hören: Identifizieren einzelner Wörter
- detailliertes Hören und Verstehen

Die Differenzierung erfolgt hinsichtlich der Komplexität des ausgewählten Textes und auch durch Aufgaben.

Während Aufgaben zum detaillierten Hören und Verstehen in der Basisstufe an kurze, mit Übungssequenzen des Unterrichts in Verbindung stehende Hörtexte geknüpft sind, die noch dialogische Anteile aufweisen, werden die ausgewählten Hörtexte in den Stufen 2 und 3 komplexer und sind vor allem monologisch. Zu den Hörtexten gehören dann auch Anweisungen von Lehrpersonen in den Fächern und Beiträge von Mitlernenden in der Regelklasse, auf die nun die in der Basisstufe erworbenen Hörstrategien angewandt werden.

Präsentieren – konzeptionelle Schriftlichkeit des Sprechens

Im Übergang zur Stufe 2 des Mehrstufenmodells rückt die konzeptionelle Schriftlichkeit des Sprechens in den Vordergrund. Fachliche Inhalte werden sprachlich übermittelt, das Gesprochene trägt dabei Züge der Schriftsprachlichkeit. Diese Form des monologischen Sprechens wird auch von Vortragenden erwartet, beispielsweise beim Halten eines Referats.

Beim Präsentieren wird unter anderem die Kompetenz des flüssigen Sprechens abgerufen. Sie gilt letztlich als Indikator für die in der Basisstufe aufgebaute (Selbst-)Sicherheit und zeigt sich beim Sprechen von Sätzen, Satzfolgen und Texten im Zusammenhang, ohne Abbrüche und Pausen.

Die Vorbereitung der für das Präsentieren erforderlichen Kompetenzen bildet für Sekundarstufenschülerinnen und -schüler eine Vorbereitung auf die B1-Prüfung, beispielsweise im Rahmen des Deutschen Sprachdiploms.

Kompetenzbereich 3: Lesen und Schreiben

Alphabetisierung – Schriftspracherwerb in Deutsch als Zweitsprache

Im DaZ-Unterricht der Basisstufe wird in der ersten Lernwoche bei allen Lernenden die Alphabetisierung in den Erstsprachen und in der unverbundenen lateinischen Schrift diagnostiziert.

Erste Indikatoren für Dekodierfähigkeit und Leseflüssigkeit – nicht für das Leseverstehen – lassen sich über lautes Vorlesen ermitteln.

Aufgabe des Basisstufen-Unterrichts *Deutsch als Zweitsprache* in der Primarstufe und der Sekundarstufe ist die Sicherung des Lesens und Schreibens der unverbundenen lateinischen Schrift. Lernende werden gezielt angeleitet, die Beziehungen von Lauten und Zeichen, von Phonemen und Graphemen der deutschen Schriftsprache zu erlernen.

Die Zweitalphabetisierung (auch Dritt- oder Viertalphabetisierung) der Schülerinnen und Schüler mit schriftsprachlichen Voraussetzungen in den Erstsprachen erfolgt zum Teil innerhalb weniger Wochen integriert in den DaZ-Unterricht der Basisstufe. Die Hilfsmittel für diesen zügigen Kompetenzerwerb werden ab dem ersten Tag in der Basisstufe zur Verfügung gestellt.

Diejenigen ohne schulische Sozialisation werden in Alphabetisierungskleingruppen der Basisstufe an die Schriftsprache herangeführt beziehungsweise in Doppelbesetzung gefördert. Dies gilt für jede Altersstufe. Der Verbleib der zu dieser Gruppe gehörigen Schülerinnen und Schüler in der Basisstufe kann auf bis zu drei Jahre ausgedehnt werden, um einen soliden Schriftspracherwerb sichern zu können.

In dieser Zeit wird schon früh der teilweise Besuch des Regelunterrichts altersgemäßer Lerngruppen in den weniger schriftlastigen Fächern organisiert, so beispielsweise in den ästhetischen Fächern.

Aus den unterschiedlichen Vorerfahrungen der Zielgruppen leiten sich unterschiedliche Bedarfe und darauf basierende Maßnahmen ab.

	Funktion von Schrift	Graphem-Phonem-Korrelation	Kennenlernen des lateinischen Alphabets	Neue Strategien wie Lese- und Schreibrichtung lernen	Obligatorische Verschriftlichung von Vokalen	Beispiele
In keiner Schrift Alphabetisierte	X	(alle) X	X	X	X	Alle denkbar
In lateinischer Schrift Alphabetisierte		(einzelne) X				Polnisch, Türkisch, Englisch
In kyrillischer Schrift Alphabetisierte		(alle) X	X			Russisch, Ukrainisch, Bulgarisch
In Konsonantenschrift Alphabetisierte		(alle) X	X	X	X	Arabisch, diverse Länder
In anderer Buchstabenschrift Alphabetisierte		(alle) X	X	X	X	Thai
In Zeichen- oder Wortschrift Alphabetisierte		(alle) X	X	X	X	Chinesisch

Zu prüfen ist, ob die lateinische Schrift bereits in einer Fremdsprache gelernt wurde, beispielsweise im Englischunterricht des Herkunftslandes.

Die Übersicht verdeutlicht, dass ein erfolgreicher Schriftspracherwerb in einer anderen als der deutschen Sprache eine Ressource darstellt und dass bei erstmaliger Alphabetisierung in der Zweitsprache sehr viele neue Kompetenzen erworben werden müssen, insbesondere ein Verständnis der Funktion von Schrift – und das zu einem Zeitpunkt, an dem Lernende die Sprache, die verschriftlicht werden soll, noch gar nicht beherrschen.

Jeder Aufgabe zur Alphabetisierung geht daher die Sicherung des jeweiligen, in der Übung verwendeten Wortschatzes voraus. Auch auf Laut-Buchstabenebene gilt das didaktische Grundprinzip vom *Hörverstehen und Sprechen* (eines neuen Wortes inklusive Wort-Bildzuordnung / eines Lautes) *zum Lesen* (des zuzuordnenden Anfangsbuchstabens) und *zum Schreiben* (also beispielsweise der Verschriftlichung des analysierten Anlautes des gehörten und gesprochenen Wortes).

Ein Kind mit Deutsch als Erstsprache beginnt im Idealfall den Schriftspracherwerb nach sechsjähriger Erfahrung in und mit der die Grundlage bildenden deutschen Sprache. Es verfügt über einen entsprechend umfangreichen Wortschatz, hat die Phonetik verinnerlicht und mit der Ausbildung phonologischer Bewusstheit begonnen, die oft während des Besuchs der Kindertagesstätte gezielt gefördert wurde. Es hat eine implizite Grammatik entwickelt und weiß daher intuitiv, was für eine Wortart oder welche (Flexions-)Form des Wortes an einer bestimmten Stelle im Satz stehen kann und kennt aufgrund von literalen Erfahrungen textstrukturelle Phänomene.

Auf diese Vorerfahrungen kann ein Schüler oder eine Schülerin mit nichtdeutscher Herkunftssprache im deutschsprachigen Schriftspracherwerb nicht oder nur eingeschränkt zurückgreifen, gegebenenfalls auf literale Erfahrungen mit herkunftssprachlichen Texten.

Kinder mit geringen Schriftspracherwerbserfahrungen können durch die Arbeit an der grafomotorischen Kompetenz durch in die ästhetischen Fächer eingebundene Aktivitäten in ihrer Entwicklung unterstützt werden.

Beim Schreiben, ebenso wie bei diesen grafomotorischen Vorübungen, ist die angeborene Handdominanz zu berücksichtigen.

Die Kompetenzen im Hören und Sprechen werden insbesondere bei der Gruppe derjenigen, die zuvor in keiner Sprache alphabetisiert wurden, zunächst rein mündlich erarbeitet. In die Übungen zum dialogischen Sprechen beispielsweise ist der Wortschatz eingebettet, der nach der Semantisierung in Alphabetisierungsübungen verwendet wird. Die mündlichen Kompetenzen werden somit bei dieser Zielgruppe schneller entwickelt als die Kompetenz, das Gesprochene direkt zu verschriftlichen.

Bei lateinisch Alphabetisierten dagegen werden Kompetenzen im Lesen und Schreiben parallel zu denen des Hörens (Hörverstehens) und Sprechens aufgebaut.

Der Kompetenzerwerb lässt sich an alle Themen und Inhalte anknüpfen und ist insbesondere in den Anfängen nicht an eine grammatische Progression gebunden. Daher werden die Kompetenzen nicht in den Übersichten aufgeführt, sondern nachfolgend gelistet.

Kompetenzen	Hilfsmittel, Geländer, Unterstützung
Semantisieren des Übungswortschatzes	Bildkarten und Alltagsgegenstände
Anlaute differenzieren	Anlauttabellen/Buchstabengeländer, Bilder mit gesichertem Wortschatz
Laute analysieren	Lautgebärden, z. B. des Kieler Leseaufbaus, Übungen zur phonologischen Bewusstheit, Phonetik: Wahrnehmungstraining zu unbekanntem Lauten
Graphem-Phonem-Zuordnung und Phonem-Graphem-Zuordnung der deutschen Sprache	Anlauttabellen/Buchstabengeländer, kontrastive Sprachvergleiche
Lesen und Schreiben lateinischer Buchstaben	Papier unterschiedlicher Formate, mit und ohne Lineatur
Lesen und Schreiben arabischer Zahlen	Papier unterschiedlicher Formate, mit und ohne Lineatur
Kommunikativ verständliche Spontanschreibungen erster Wörter	Übungen zur Entwicklung der phonetischen Strategie mit lautgetreuen Wörtern als erste Rechtschreibstrategie/Identifikationsfiguren
Silben lesen	Silbenteppich/Silbenbögen/Syntheseübungen
Alphabetisches Sortieren von Buchstaben und Wörtern	Buchstabenkarten, ABC-Heft
Entwicklung einer Schreibhaltung	Graphomotorische Übungen, Ermitteln der angeborenen Handdominanz
Wörter und Sätze in unverbundener Schrift lesen und schreiben	Erste lautgetreue Wörter / einfache Sätze aus dem themenorientierten Unterrichtskontext / nur semantisch gesichertes Lesen und Schreiben
Normgerechte Schreibung einzelner häufig vorkommender, geübter Merkwörter	Anlegen einer Wörterkartei, Schleichdiktat
Verbundene Schriften lesen	Tafelanschrieb in der in der zukünftigen Regelklasse verwendeten verbundenen Schrift
Lese- und Schreibrichtung	Pfeile
Groß- und Kleinschreibung	Erarbeitung erster Rechtschreibstrategien: Nomenkarten, Satzanfänge
Lautleserlesen (von stockend zu flüssig)	Schriftliche Dialoge und kurze Lesetexte
Flüssiges Schreiben	Experimentieren mit Buchstabenverbindungen, vorrangig Grundschrift(-kartei)
Interpunktion: gezieltes Setzen von Punkten, Fragezeichen und Ausrufezeichen	Beispielsätze
Lesen und Schreiben mathematischer Operatoren (+ - : .) und Sonderzeichen (Maße)	Lernplakat

Lesekompetenz

Das zentrale Ziel ist die Entwicklung des Leseverstehens auf jedem Anforderungsniveau. Dies wird von Anfang an durch die Auswahl der Lesetexte und Aufgaben gesteuert.

In der Basisstufe wird das gelesen, was zuvor gehört und gesprochen und in der Bedeutung gesichert wurde. Es handelt sich um einfache Sätze mit bekanntem Wortschatz, Dialoge, die zuvor veranschaulicht wurden, und leicht verständliche kurze Texte.

Erste Lesestrategien werden vermittelt:

- Vorwissen aktivieren
- Bild-Text-Zuordnung vornehmen
- Verstandenes markieren
- Zentrale Informationen markieren
- Abschnitte vorgegebenen Überschriften zuordnen

Mit dem Übergang zur Aufbaustufe tritt die Vermittlung von Strategien zum Umgang mit komplexen Texten in den Vordergrund:

- Über Unverstandenes hinweglesen
- Bilder nutzen
- Vorhersagen treffen
- Überschriften nutzen
- Zwischenüberschriften finden
- Auswahl von Schlüsselwörtern begründen
- Darstellungsformen wechseln
- Abstrakte und spezielle Begriffe erschließen
- Inhalte zusammenfassen oder expandieren

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit unterschiedlichen Sorten von Sach- und Gebrauchstexten, auch nichtlinearen Texten und Texten am PC und im Internet sowie literarischen Texten und ihren spezifischen Merkmalen.

Das Lesen komplexerer Texte wird durch die Didaktisierung mit Methoden der Textentlastung und durch gute Aufgaben unterstützt. Während W-Fragen in der Basisstufe zunächst vor allem dem Erlernen der W-Frage selbst und der Unterstützung der Informationsentnahme auf einfachstem Niveau dienen, bildet ein mit W-Fragen versehener Lesetext noch keine Didaktisierung. Vielmehr führen gute Aufgaben in den Text hinein und begleiten beim verstehenden Lesen, um so die Entwicklung von Lesekompetenz auf höherem Niveau zu unterstützen.

Der Text bleibt dabei in seiner Komplexität erhalten.

Im DaZ-Unterricht der Aufbaustufe und im sprachbewussten oder sprachsensiblen Fachunterricht weiten sich die Anforderungen an das Entschlüsseln von Fachtexten hinsichtlich ihrer besonderen morphematischen und syntaktischen Phänomene der (Fach-)Sprache aus: Nominalisierungen, Komposita, Nullartikel, unpersönliche Formen, Passivkonstruktionen, komplexe Attribute, Fremdwörter, fachsprachliche Kollokationen wie *Fläche berechnen*, *Messwert ablesen*, *Kreis schlagen* etc.

Die Entwicklung der Lesekompetenz wird auch durch Impulse zum Lesen herkunftssprachlicher Texte angeregt. Bereits in Erstsprachen erworbene Strategien lassen sich auf die Zweitsprache übertragen.

Schreibkompetenz

Reproduktives Schreiben

Die reproduktiven Kompetenzen beim dialogischen Hören und Sprechen münden bei lateinisch alphabetisierten Schülerinnen und Schülern in das zeitnah anknüpfende, reproduktive Schreiben, das sich schon in den ersten Wochen in der Basisstufe insofern vom reinen Abschreiben unterscheidet, als dass es auf Anfangsniveau mit aktivierenden Aufgaben zur Verarbeitung und Anwendung verknüpft wird, beispielsweise in Form von Einsetz- und Komplementierungsübungen.

Die Bewältigung der Aufgaben wird durch vorgegebene Muster als Geländer unterstützt.

Textproduktion nach Textmodell

Das produktive Schreiben ist überwiegend prozessorientiert und folgt den Schritten: Vorentlastung – Planen – Schreiben eines ersten Entwurfs – Überarbeiten – weitere Entwürfe.

Berücksichtigt werden realistische Kontexte, die jeweilige Textfunktion und der Adressatenbezug. Es orientiert sich an den zentralen Schreibformen beziehungsweise Schreibfunktionen, die auch Schnittmengen untereinander hinsichtlich der Kompetenzen aufweisen.

Bereits in der Basisstufe werden einfache Formen der schriftsprachlichen Nachrichtenübermittlung angebahnt: E-Mails, SMS, Briefe. Diese schriftlichen Texte sind noch konzeptionell mündlich und können an vertraute Adressatinnen und Adressaten geschrieben werden. Sie werden in einer Sprache der Nähe formuliert. Die Kommunikationssituation weist eine räumliche und zeitliche Nähe auf.

Schreibfunktionen beziehungsweise -formen der Basisstufe sind weiterhin das informierende Schreiben (Bericht, Beschreibung) und das gestaltende Schreiben (Formen des Erzählens).

In der Aufbaustufe mit Unterstützung des additiven DaZ-Unterrichts und in der Stufe 3 ausschließlich im sprachbewussten oder sprachsensiblen Fachunterricht werden fachspezifisch erforderliche Sprachhandlungen eingeübt und weitere Schreibfunktionen/-formen kommen hinzu (argumentierendes Schreiben, beispielsweise Erörterung oder begründete Stellungnahme; untersuchendes Schreiben, beispielsweise Inhaltsangabe, Analyse, Deutung altersgemäßer Texte unter vorgegebenen Aspekten; appellierendes Schreiben; Präsentieren).

Die Produktion fachrelevanter, bei älteren Schülerinnen und Schülern auch berufsrelevanter, Textsorten (Versuchsbeschreibung, Protokoll, Bericht, Bewerbung, Lebenslauf, Beschreibung, Analyse, Diagramm, Tabellen- und Schaubildauswertung) wird durch Textmodelle unterstützt, deren struktureller Aufbau verdeutlicht wird.

Auch das eigene Verfassen nichtlinearer Texte (Diagramme) wird gezielt angeleitet. Schriftliche Aufzeichnungen fungieren zunehmend als Gedächtnisstütze und dienen der eigenen indivi-

duellen Auseinandersetzung mit Sachverhalten oder Themen. Indem Gedanken, Zusammenhänge und Ideen schriftlich formuliert werden, werden sie angeeignet und reflektiert.

Freies Erzählen - produktives Schreiben

Die produktiven Kompetenzen beim Sprechen münden bei lateinisch alphabetisierten Schülerinnen und Schülern in das zeitnah anknüpfende, produktive Schreiben. Bereits in der Basisstufe wird dazu angeregt, das zuvor Gesprochene im Anschluss zu verschriftlichen. Das kann mit einem Wort beginnen, mit wenigen, einfachen Sätzen oder auch mit einem längeren Text, der aber noch auf niedrigem Entwicklungsniveau der Syntax verfasst ist (siehe oben).

Damit Lernende sich „freischreiben“ können, wird von Anfang an zum freien Schreiben ohne Hilfsmittel angeregt. Das Lernen vollzieht sich vor allem im Prozess der individualisierend angeleiteten Überarbeitung.

Freie Textproduktionen dienen letztlich auch als diagnostische Grundlage, die äußerst aufschlussreich für die Sprachentwicklung sein können.

Das Verfassen eigener freier Texte ermöglicht zudem, eigene Erfahrungen, Gedanken, Träume und Erinnerungen sowie Wünsche schreibend in Worte zu fassen, zu klären, zu verdeutlichen und sie Adressatinnen und Adressaten zu präsentieren.

Die Lehrperson unterstützt den Schreibprozess durch Methoden der Vorentlastung:

- Gemeinsam Ideen sammeln und Pläne erstellen
- Gemeinsam vor dem Schreiben Wortschatz zur Erweiterung von Wortfeldern (*Assoziogramm, Cluster*) aktivieren
- Alternativ: Wortschatzvorgaben erstellen
- Informationsquellen zur Verfügung stellen
- W-Fragen als Gerüst formulieren
- Satzanfänge als Starthilfen vorformulieren
- Textgerüste bauen
- Strukturen (*Bilder*) vorgeben
- Zuordnungsaufgaben stellen
- Textelemente, Sprechblasen, Phrasen vorgeben
- Satzschalttafeln erstellen
- Vorlagen für Paralleltexte stellen (*ABC-Gedichte, Elfchen, Akrostichon*)

Weiterhin wird die Strukturierung handschriftlicher Texte und am Computer verfasster Entwürfe unterstützt (*Blattaufteilung, Rand, Überschrift, Absätze*).

7. ÜBERSICHTEN ZUM KOMPETENZAUFBAU DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IM MEHRSTUFENMODELL

Alle Aspekte in den folgenden Übersichten werden an die Lerngruppe und an Einzelne angepasst: altersgemäß und hinsichtlich schulischer Sozialisationserfahrungen. Dies zeigt sich beispielsweise im Umfang, in den Inhalten und der Komplexität der Aufgaben. Der angestrebte Erwerb der Kompetenzen bestimmt die Themen und Inhalte und die damit einhergehende Auswahl der sprachlichen Mittel auf Wort, Satz- und Textebene sowie die Aspekte von dienender Grammatik und Syntax. Ein Abweichen von den vorgestellten Verknüpfungen ist denkbar, soweit dieses dem individuellen Kompetenzerwerb dient.

Die Nummerierung der Kompetenzen signalisiert keine Hierarchisierung. Sie soll die Kommunikation über die Bezüge zwischen den Kompetenzbereichen erleichtern.

Diverse Kompetenzen können anhand desselben Themas erworben werden und umgekehrt können die Kompetenzen an verschiedene Themen angebunden werden. Dies spiegelt die Form der Auflistung in den Übersichten.

Tabellarische Übersicht zum Kompetenzbereich *Hörverstehen* und *Sprechen* (HSp) in der Basisstufe

Alles, was in der Basisstufe gelesen und geschrieben wird, wird zuvor in Anschauungssituationen gehört und gesprochen.

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>HSp1 Sätze hören und als formelhafte Wendungen (Chunks) aus dem Gedächtnis reproduzieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen • Sich vorstellen • Bedanken • Entschuldigen • Um Hilfe bitten • Nachfragen 	<p><i>Ich heiße ...</i> <i>Ich komme aus ...</i> <i>Ich bin ... Jahre alt.</i> <i>Ich wohne in ...</i> <i>Ich spreche ...</i> <i>Bitte/Danke/Entschuldigung!</i> <i>Können Sie mir bitte helfen?</i> <i>Kannst du das bitte wiederholen?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sätze im Präsens • Aussagesatz: S-P-O (Kongruenz) • Verbstellung an zweiter Stelle hinter dem Subjekt • Einfache Fragesätze
<p>HSp2 Dialogisch sprechen: einfache Fragen nach Personen und Objekten stellen und beantworten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schulsachen • Personen in der Schule • Möbel im Klassenraum • Frühstück • Körper • Kleidung • Familie • Bauernhof • Zahlen • ... 	<p><i>Ist das ein ...?</i> <i>Ja, das ist ein ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • W-Fragen: Entscheidungs- und Ergänzungsfragen • (Wer? Was? Wann? Wie viele?) • Nomen, (Negativ-)Artikel, Pronomen
<p>HSp3 Reproduzierend-produzierend sprechen: kontextgebundene sprachliche Äußerungen erfassen und neue Wörter in vorgegebene, einfache Satzstrukturen mit Signalgrammatik einsetzen</p>			

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>Fortsetzung HSp1-3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bauernhof • Zahlen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Signalgrammatik: Artikelfarben für Einstieg in Nomen mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel im Nominativ • Gegebenenfalls auch Handzeichen für Artikel • Dialogkarten nach Artikeln sortiert • Übersichten mit Nomen und Bildern nach Artikeln sortiert • Dialoge im Lehrwerk <p><i>Ist das ein ...?</i> <i>Nein, das ist kein ...</i> <i>Wo ist der/dein/sein ...?</i> <i>Hier ist er/sie/es.</i> <i>Wen/Was siehst du?</i> <i>Ich sehe den/einen (nicht) ...</i> <i>Hast du einen ...?</i> <i>Nein/Ja, ich habe keinen/einen/zwei ...</i> <i>Sie ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildkarten Pluralformen zuordnen lassen (z. B. Pluralboxen mit Endungen) <p><i>Wer/Was ist/sind das ...?</i> <i>Das ist/sind die/ein ...</i> <i>Sind das drei ...?</i> <i>Nein, das sind zwei ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Singular - Plural (z. B. Pluralboxen)

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>HSp4 Produktion einfacher Sätze mit elementaren Satzstrukturen, festen Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um in einfachen Alltagssituationen Informationen auszutauschen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Farben • Gefühle • Tätigkeiten in Schule und Freizeit • ... 	<p><i>Was macht ...?</i> <i>Wie ist ...?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbkarten mit Abbildungen • Farbengeländer • Dialogkarten • Konjugationstabelle und -plakat • Markierungen der Endungen und Unregelmäßigkeiten • Abbildungen Gefühle 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige und unregelmäßige Personalformen des Verbs im Präsens • Adjektive - Gegensätze
<p>HSp5 Im Unterricht und im Alltag häufig vorkommende Nomen, Verben und Adjektive verstehen</p>			

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>HSp6 Informationsgehalt klar und langsam gesprochener, kurzer organisatorischer Mitteilungen und einfacher Aufforderungen aus dem Schulalltag verstehen und nachfragen</p>	<p>Bekanntgabe von</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsausfall • Raumänderung • Vertretungsunterricht • besondere Veranstaltungen wie Ausflüge • ... 	<p><i>Geh bitte zur Tafel!</i> <i>Setzt euch bitte!</i></p> <p><i>Wer? Was? Wann? Wie lange/oft? Wohin?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imperativ • W-Fragen: Entscheidungs- und Ergänzungsfragen
<p>HSp7 Sprachliche Mittel verwenden, um Informationen zu erfragen und zu vermitteln (nicht immer korrekt)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ablegen und Suchen von Gegenständen im Klassenraum 	<p><i>Wo ist mein Bleistift?</i> <i>Er liegt unter dem Stuhl.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wechselprepositionen • Akkusativ, Dativ • Verschmelzung mit Artikel
<p>HSp8 Sich situationsgebunden auf globales, zielgerichtetes und detailliertes Hören einstellen</p>	<p>Im Straßenverkehr</p> <p>In diesen Themenkontexten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechenaufgaben je nach Vorkenntnissen anhand der konkreten Gegenstände • erste Addition im Zehneraum, dann Subtraktion, Multiplikation und zum Schluss Division 	<p><i>Wo fährt der Bus?</i> <i>Er fährt auf der Straße.</i></p> <p><i>Wohin soll ich das Arbeitsblatt legen?</i> <i>Leg es bitte auf den Tisch.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geländer mit Abbildungen zu lokalen (Wechsel-)Präpositionen • Bezogen auf die konkreten Gegenstände: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wie viel ist 3 und 4?</i> - <i>Was ergibt 5 weniger 2?</i> - <i>Nimm 4 mit 7 mal.</i> - <i>Teil 20 durch 4.</i> • Hilfsmittel Hundertertafel 	

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>HSp9 Kontaktgespräche unter Mithilfe von Gesprächspartnern bzw. Gesprächspartnerinnen bewältigen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auf dem Schulhof • Auf dem Spielplatz • Auf dem Schulflur • ... 	<p><i>Hallo!</i> <i>Guten Tag!</i> <i>Guten Morgen!</i> <i>Guten Abend!</i> <i>Auf Wiedersehen!</i> <i>Darf ich mitspielen?</i></p>	
<p>HSp10 Sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Frühstück • Auf die Toilette gehen • Über die eigene Abwesenheit wegen eines Festes informieren • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Übersicht mit Satzbeispielen • Interkultureller Kalender • Formulierungen zur Angabe von Daten, Uhrzeiten ... 	

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>HSp11 Zu verschiedenen Erzählanlässen frei erzählen und bekannte Inhalte wiedergeben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder, Fotos, Wimmelbilder, Situationen etc. zu Themen aus der Erfahrungswelt der Lernenden: <ul style="list-style-type: none"> - Schule - Auf der Straße - Hobby - Familie - Im Freibad - Beim Sport - ... • Über den vergangenen Tag sprechen (z. B. gestern beim Einkaufen, Ereignisse aus der Lerngruppe, dem Unterricht, der Schule, der Familie) • ... 	<p><i>Ich bin zu Hause. Aber ich möchte gern am Strand spielen.</i></p> <p><i>Was hast du gestern gemacht?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Freie Antwort in Einwortsätzen oder komplexeren Satzstrukturen • Konjugationstabellen <i>haben</i> und <i>sein</i> • Lernplakate/Geländer zur Bildung des Partizips Perfekt • Vorbereitung durch Erzählen der Lehrperson • Zusammenhänge fokussieren: <ul style="list-style-type: none"> - Sätze mit <i>und, dann ...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfsverben und Modalverben • Sätze mit zweiteiligem Prädikat (Modalverb mit Infinitiv) • Perfekt • Konnektoren

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax																								
<p>HSp12 Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot nutzen, z. B. fehlende Wörter ermitteln durch gezieltes Erfragen, Umschreiben oder Zeichnen, Mimik und Gestik oder Synonyme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Signale der Ausdrucksnot <ul style="list-style-type: none"> - Nonverbal: fragender Blick, fragende Lautäußerung, suchende Bewegung, Achselzucken - Verbal: Verwendung von Nachschlagewerken/mobilen Übersetzungssapps • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Umschreiben eines unbekanntem Begriffs/Listen mit Synonymen • Rückfragen: <i>Wie heißt das auf Deutsch?</i> • Zugang zu (Online-)Wörterbüchern 																									
<p>HSp13 Personen, Tiere und Gegenstände beschreiben und vergleichen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personenbeschreibungen: Wer ist es? • Tierrätsel • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Satzschalttafeln <table border="1" data-bbox="1137 686 1547 896"> <tr> <td><i>Ihre</i></td> <td><i>Nase</i></td> <td></td> <td><i>groß.</i></td> </tr> <tr> <td><i>Ihr</i></td> <td><i>Augen</i></td> <td></td> <td><i>rot.</i></td> </tr> <tr> <td><i>Seine</i></td> <td><i>Auge</i></td> <td><i>ist</i></td> <td><i>klein.</i></td> </tr> <tr> <td><i>Sein</i></td> <td><i>Haare</i></td> <td><i>sind</i></td> <td><i>blond.</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Mund</i></td> <td></td> <td><i>braun.</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Ohren</i></td> <td></td> <td><i>lang.</i></td> </tr> </table>	<i>Ihre</i>	<i>Nase</i>		<i>groß.</i>	<i>Ihr</i>	<i>Augen</i>		<i>rot.</i>	<i>Seine</i>	<i>Auge</i>	<i>ist</i>	<i>klein.</i>	<i>Sein</i>	<i>Haare</i>	<i>sind</i>	<i>blond.</i>		<i>Mund</i>		<i>braun.</i>		<i>Ohren</i>		<i>lang.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adjektive • Steigerung von Adjektiven • als - wie
<i>Ihre</i>	<i>Nase</i>		<i>groß.</i>																								
<i>Ihr</i>	<i>Augen</i>		<i>rot.</i>																								
<i>Seine</i>	<i>Auge</i>	<i>ist</i>	<i>klein.</i>																								
<i>Sein</i>	<i>Haare</i>	<i>sind</i>	<i>blond.</i>																								
	<i>Mund</i>		<i>braun.</i>																								
	<i>Ohren</i>		<i>lang.</i>																								
<p>Sp14 Bekannte Abläufe erklären</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spielregeln eines Lieblingsspiels • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Malen/Skizzen der Lernenden, die die Lehrperson verbalisiert • Liedtext zur Verfügung stellen, aber beim Singen nicht mitlesen lassen 																									
<p>HSp15 Lieder auswendig mitsingen mit Bewegung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diverse Themen (z. B. Körperteile) 		<ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen auch in Verbindung mit <i>kein</i> • ... 																								

Tabellarische Übersicht zum Kompetenzbereich *Hörverstehen* und *Sprechen* ab der Aufbaustufe

In diesem Kompetenzbereich findet unter anderem eine Vorbereitung auf direkt anknüpfende Textarbeit in den Fächern statt.

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
HSp16 Sprachliche Mittel zum Führen von Unterrichtsgesprächen/Dialogen in den Fächern nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • Je nach Alter an Themen des Fachunterrichts angeknüpft • Gespräche und Diskussionen zum sozialen Miteinander (z. B. im Unterricht, in der Pause, auf dem Schulweg) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterlisten • Bilder • Strukturen (<i>je mehr – desto</i>) • Strategien zum gezielten Nachfragen • Redemittel wie Einleitungen für Redebeiträge, Anknüpfungen, Gegenargumente • Gesprächsregeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Sinnvolle Einbindung neuer grammatischer Schleifen (z. B. Genitiv)
HSp17 Genaue Angaben zu einem Sachverhalt erfassen	<ul style="list-style-type: none"> • Etwas verleihen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragesätze mit <i>Warum? Wann? Auf welche Weise?</i> • Ergänzungsfragen: <i>Mit wem? Bei wem? Auf, an wen? Für wen? Von wem?</i> • <i>Kein, nie, nicht, niemand</i> • <i>Niemand – jemand</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Negativaussagen • Indefinitpronomen
HSp18 Stellung nehmen, argumentieren, begründen, kontroverse Diskussionen führen	<ul style="list-style-type: none"> • Streit auf dem Schulhof • Das eigene Hobby begründen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz ermitteln durch Cluster/Mindmap <i>Ich finde/denke/meine/glaube (nicht), dass ...</i> <i>Ich mag das, weil ...</i> <i>Ich sehe das genauso wie/anders als ...</i> <i>Im Gegensatz dazu ...</i> <i>Ich finde es besser/schlechter, wenn ...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sätze mit Nebensätzen, in denen das Verb am Ende steht • Perfekt: Verbklammer mit und ohne trennbare Vorsilbe: <i>gemacht – zugemacht</i>

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>HSp19 Monologisches Sprechen: sprachliche Mittel verwenden, um Informationen weiterzugeben</p> <p>Präsentieren nach den Regeln konzeptioneller Schriftlichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzreferate • Sich vorstellen • Familiensituation • Gesundheit • Buchvorstellung • Inhaltsangabe • Beschreibung, z. B. Personen, Versuche • Lieblingswohntort vorstellen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Redemittel zum Erzählen • Begründen • Erklären • Beschreiben • Medien für die Präsentation • Präsentationstechniken: • Gliederung • Stichwörter notieren • Wichtige Sätze vorformulieren • Notizen nutzen • Zitieren • Quellen angeben • Plakat • Wandzeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjektivdeklinaton
<p>HSp20 Über Zukünftiges sprechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wünsche, Ängste, Sorgen, Zukunftsperspektiven • ... 	<p><i>Wenn ich ..., wäre ich ...</i> <i>Ich würde gern ...</i> <i>Im Jahr 2030 ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Futur • Konjunktivformen in Bedingungsätzen mit irralem Bezug: <i>wenn ich zaubern könnte</i>

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>HSp21 Sprachlich angemessene Register auswählen: Zwischen Codes und dialektalen Färbungen des Deutschen, vorrangig am eigenen aktuellen Wohnort, switchen und adressatenorientiert sprechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Simulierte Gesprächssituationen • Nach dem Weg fragen • Falsche Wechselgeldausgabe • Bitten, auffordern, nachfragen, informieren, verabreden, vorschlagen, widersprechen, richtigstellen, sich entschuldigen • Im schulischen Bereich (z. B. Schulorganisation, Gesprächspartner Mitschülerin, Schulleitung, Hausmeister ...) • Im außerschulischen Bereich (z. B. Gesprächspartner, Patin, Freund, Ärztin, Verkäufer ...) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorgefertigte Dialoge • Material für selbst zu erstellende Dialoge • Redemittelkartei • Glossar Standarddeutsch - Umgangssprache • Standarddeutsch - Plattdeutsch • Alltags- und Schulsprache • Standarddeutsch - Jugendsprache • Alltagssprache - Fachsprache • Höflichkeitsfloskeln • Du-Sie-Konvention 	
<p>HSp22 Lyrische und dramatisch-dialogische Texte gestaltend vortragen/szenisch spielen</p>			

Tabellarische Übersicht zu Hörtexte - monologisches Hörverstehen (HT) in der Basisstufe


Während in dialogischen Kontexten die Lehrperson das sprachliche Modell ist, werden frühzeitig auch Hörtexte als Audio eingesetzt. Sie erweitern die Vielfalt der Höreindrücke und Hörsituationen. Der Umgang mit Audios ist aber vor allem in der Sekundarstufe hinsichtlich einer Beteiligung an einer Prüfung nach dem GER erforderlich.

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
HT1 Den Inhalt eines informellen/formellen Telefonats/einer Sprachnachricht verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Mit Freunden verabreden • Über eine Sprachnachricht absagen • Krankmeldung in der Schule • Arzttermin • Telefonat mit einer Behörde • Verlustanzeige • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung durch szenische Darstellung selbst geführter Gespräche • Wendungen zur Eröffnung und Beendigung <i>Hallo - Guten Tag, hier ist ...</i> <i>Ich möchte bitte ... sprechen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbien zur Angabe von Ort und Zeit
HT2 Einzelinformationen einem (später mehreren) mehrfach gehörten Hörtext(-en) bzw. Gespräch(-en) entnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch über Schule, Unterricht, Freizeit etc. • Mehrere Gespräche zum gleichen Thema • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zur Auswahl 	
HT3 Genaues Hinhören und sich dabei nicht von Schlüsselwörtern in die Irre führen lassen	<ul style="list-style-type: none"> • Lautsprecherdurchsagen im Kaufhaus • In der Schule • Auf dem Bahnhof • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Hörbeispiele zur Prüfungsvorbereitung nach der GER (Website Goethe-Institut) 	
HT4 Codes und dialektale Färbungen des Deutschen, vorrangig am eigenen aktuellen Wohnort, verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Alltagssprachliche Situationen <ul style="list-style-type: none"> - Beim Einkaufen - Im Bus - ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Glossar Standarddeutsch - Straßendeutsch • Standarddeutsch - Plattdeutsch • Alltags- und Schulsprache • Standarddeutsch - Jugendsprache 	

Tabellarische Übersicht zu Hörtexte - monologisches Hörverstehen (HT) ab der Aufbaustufe

Strategien zum Umgang mit Hörtexten werden weiterhin im Audioformat trainiert.

Zudem baut der DaZ-Aufbaustufenunterricht Kompetenzen für den Regelunterricht vor- und nachbereitend auf. Sprachliche Mittel werden auf der Basis der Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern der Fächer ermittelt.

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
HT5 Sprachliche Mittel zum Verstehen monologischer Hörtexte aus den Fächern nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer- bzw. Lehrerinnenvortrag • Referate • Mündliche Versuchsbeschreibungen • Mündliche organisatorische Hinweise auf Ausflügen • Ausführliche, mündliche Arbeitsanweisungen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterlisten • Bilder • Strukturen (<i>je mehr - desto</i>) • Strategien zum gezielten Nachfragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konnektoren (<i>dann, danach, weil</i>)
HT6 Sprachliche Mittel zum Verstehen von Unterrichtsgesprächen/Dialogen in den Fächern nutzen			
HT7 Nicht vollständig verstandene Textstellen rekonstruieren		<ul style="list-style-type: none"> • Übungen zum Kombinieren möglicher Wortfolgen • Verbinde: <i>Der bissige ...</i>  <i>Hund - Fisch</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollokationen • (Wortverbindungen, die untrennbar zusammengehören)

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>HT8 Hörtex te (Monologe, Dialoge, Interviews) von Audios verstehen und Aufgaben dazu bearbeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DaZ/DaF A2/B1 • Klassenfahrt, Taschengeld, Familie, Freunde, Einkauf, Kleidung, Sport, Sprachen, Typisch deutsch, Berufe, Leben früher und heute, Digitale Welten • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Höraufträge vorbereiten: <i>Kreuze an.</i> <i>Achte auf Personen.</i> <i>Achte auf Nebengeräusche.</i> <i>Sortiere nach dem roten Faden.</i> 	
<p>HT9 Hörstrategien anwenden</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Gute Aufgaben: <i>Bilde Verstehensinseln.</i> <i>Höre mehrmals. (3x)</i> • Vorbereiteter Fragenkatalog • Vorbereitung der Lehrperson: <ul style="list-style-type: none"> - Einteilung des Hörtextes in Abschnitte 	

Tabellarische Übersicht zum Kompetenzbereich *Lesen (L)* in der Basisstufe

Die Voraussetzung für den Erwerb der hier beschriebenen Kompetenzen ist die Sicherung der Graphem-Korrespondenz der deutschen Sprache und anderer basaler Kompetenzen der (Zweit-)Alphabetisierung.

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
L1 Schriftliche Dialoge im Themenkontext verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Bezüge zu HSp1 ff. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wort-Bildkarten als Semantisierungshilfe • Visualisierte Wörterlisten • Glossare 	<ul style="list-style-type: none"> • Bezüge zu HSp1 ff.
L2 Dialoge mit verteilten Rollen laut vorlesen		<ul style="list-style-type: none"> • W-Fragen • Themenorientierter Wortschatz 	
L3 Kurzen, altersgemäßen Texten aus dem Themenkontext des Unterrichts/Lehrwerks einfache Informationen entnehmen		<ul style="list-style-type: none"> • Gute Aufgaben und Strategiesammlungen: <i>Markiere Verstandenes.</i> <i>Markiere zentrale Informationen.</i> <i>Ordne die Überschriften zu.</i> • Didaktisierung durch Lehrperson: <ul style="list-style-type: none"> - Text in Abschnitte einteilen - Überschriften vorgeben 	
L4 Erste Lesestrategien nutzen			

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>L5 Mit unbekanntem Wörtern umgehen</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Strategie: <i>Lies über Unverstandenes hinweg.</i> • Übungen zum Erschließen aus dem Kontext • Wörterbuch/digitale Übersetzer 	
<p>L6 Alltäglichen Texten und Formen von Verschriftlichung klar erkennbare Informationen entnehmen und auswerten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrpläne • Speiseplan der Mensa • Piktogramme im Sport lesen • Schilder im Straßenverkehr • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben zum Nutzen von Internationalismen • Zuordnungsaufgaben <ul style="list-style-type: none"> - Abkürzung - Bild oder Wort, z. B. Str./Pkw/Lkw 	
<p>L7 Schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsaufträge 	<ul style="list-style-type: none"> • Liste mit Operatoren • Lernplakate und Übungsmaterialien zu Operatoren 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperativ
<p>L8 Diverse kontinuierliche und diskontinuierliche Schul- und Unterrichtstexte verstehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personen/Tiere/Gegenstände • Stundenplan • Kalender • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Satzschalttafeln • Zuordnungsaufgaben zu Abkürzungen Wortentsprechung: <ul style="list-style-type: none"> - Mo/Di/DaZ/AB • Uhrzeiten • Ordnungszahlen 	
<p>L9 Erste literarische Kurzformen verstehen und gestaltend vorlesen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abzählverse • Reime • Gedichte • Liedtext • Rap • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe 	

Tabellarische Übersicht zum Kompetenzbereich *Lesen* (L) ab der Aufbaustufe

Diverse Methoden der Textentlastung zur Didaktisierung von Lesetexten sind unter der Rubrik „Sprachliche Mittel“ genannt.

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
L10 Informationen aus komplexen Texten oder aus mehreren Texten entnehmen und in bereits vorhandenes Wissen integrieren		<ul style="list-style-type: none"> • Stellung nehmen/beziehen • In Stellung gehen • Recht geben <i>sich drehen um ... (+ Akk.)</i> <i>sich richten nach ... (+ Akk.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Feste Wendungen, fachliche Kollokationen und Phraseologismen
L11 Altersgemäßen Sach- und Gebrauchstexten Informationen entnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Texte aus dem Fachunterricht: <ul style="list-style-type: none"> - Bericht, Brief, Zeitungsartikel, Reportage, (Internet-)Lexikon, Spielanleitung, Plakat • Jahreszeitliche Bastelanleitungen • Bauanleitungen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Gute Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Vorwissens zur Überschrift, einem Bild oder Wort im Cluster sammeln - Funktionale, visuelle Hilfen (Bilder, Grafiken) • Beziehungen: <ul style="list-style-type: none"> - Klimaerwärmungen, Klima verändern • Redewendungen vorentlasten • Wörter mit Mehrfachbedeutungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Passivform rezeptiv (z. B. <i>wird der Stoff erhitzt ...</i>) • Unpersönliche Form (z. B. <i>man, es ist ...</i>) • Genitivattribute (z. B. <i>die Oberfläche des Wassers ..., die Summe der Zahlen ...</i>) • Substantiv-Verb-Koppelungen

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>L12 Aussagen literarischer Texte und Sachtexte erfassen, wiedergeben und am Text belegen</p>	<p>• Freizeit • ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeilennummerierung • Vorentlastende Übung z. B. zum Erfassen von Bezügen durch lautes Denken: <p><i>Der größte Teil der Außenschicht besteht aus der festen, weißen</i></p> <p style="text-align: center;">Also die Augenhaut</p> <p><i>Augenhaut. Sie schützt das Auge.</i></p> <p style="text-align: center;">Also an der</p> <p><i>An dieser sitzen Muskeln, die den Augapfel bewegen können.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomen, Anaphern, Kataphern, Deiktika (auf Bezugswort verweisende Wörter oder Phrasen, rückverweisend, vorverweisend, hinweisend) • Ersatzformen für einzelne Wörter (<i>dieses, beides</i>) und Satzglieder (<i>dadurch, dabei</i>) • Unpersönliche Form (<i>benutzt man</i>) • Nominalisierungen <p>• Verbverbindungen mit Infinitiv</p>
<p>L13 Alters- und entwicklungsgemäße Textsorten unterscheiden und ihre Mittel kennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Märchen, die in vielen Ländern bekannt sind, z. B. Rotkäppchen • Fabeln aus Herkunftsländern der Lernenden • Gedicht • Comic • Lesen im Internet • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn vorhanden: Erfahrungen aus Erstsprachen • Zuordnungsaufgaben: <i>der Spiegel - das Spieglein das Kind - das Kindchen</i> • Vorentlastung durch Zuordnung Infinitiv - Präteritum (Fokus: <i>war</i>) • Inhaltliche, zeitliche, stilistische Zuordnungen der Tempusformen • Auswahl zur Verbalisierung • Entschlüsselungsmöglichkeiten für Metaphern 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminutiva und Artikel • Präteritum vor allem in rezeptiver Form (<i>war, konnte, wollte, hatte, musste, wurde</i>) • Indirekte Rede

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>L14 Weitere Lesestrategien (auch fachspezifische) heranziehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quellen im Geschichts-/Weltkundeunterricht • Sachaufgaben im Mathematikunterricht • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Textknacker: <ul style="list-style-type: none"> - Bilder nutzen - Vorhersagen treffen - Überschriften nutzen - Zwischenüberschriften finden - Auswahl von Schlüsselwörtern begründen - Wechsel der Darstellungsform - Erschließen abstrakter und spezieller Begriffe (Feuchtigkeit) - Inhalte zusammenfassen oder expandieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortbildung: <i>Tag + -lich = täglich</i> <i>Quader + Form + -ig = quaderförmig</i> • Mehrgliedrige Komposita: <i>Grundwasserspiegel</i>
<p>L15 Benennung eines persönlichen Themeninteresses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auch Berücksichtigung herkunftssprachlicher Texte 		
<p>L16 Diskontinuierliche Texte selbst erstellen und verstehen (Tabelle, Diagramm, Schaubilder, Grafiken)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Altersgemäße Texte: Hobbys in der Klasse • Wetterbeobachtung • Texte aus den Fächern 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe • Satzschalttafeln zur Anschlusskommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Präteritum • Plusquamperfekt • Konjunktiv
<p>L17 Logischen Gedankengang eines Textes erfassen</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung zum bewussten Nutzen von: <i>und, dann, danach, weil, aber, oder</i> • Anleitung zum bewussten Nutzen von: <i>daher, deshalb, vorher</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturmarkierer (Verbindungswörter/ Konnektoren) • Relativ- und Demonstrativpronomen • Rückverweisende Adverbien bei Satzanschlüssen

Tabellarische Übersicht zum Kompetenzbereich *Schreiben* (SCH) in der Basisstufe

Der Weg vom Hören und Sprechen in Anschauungssituationen führt zum Schreiben: Einwortsätze, erste einfache Sätze oder auch schon umfangreichere Textproduktionen.

Die Textproduktion folgt in der Regel dem Muster: Planen und Sammeln, Entwerfen, Überarbeiten.

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax																
SCH1 Reproduzierendes Schreiben erster Wörter und einfacher kurzer Sätze	<ul style="list-style-type: none"> • Bezüge zu HS1 – 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Ebd. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ebd. 																
SCH2 Reproduzierendes Beschreiben in einfachen Sätzen aus einer vorgegebenen Auswahl an Redemitteln	<ul style="list-style-type: none"> • Bezüge zu HS13 • Personen • Tiere • Gegenstände • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Satzschalttafeln <table border="1" data-bbox="1137 719 1563 922"> <tbody> <tr> <td>Die Person</td> <td>hat eine</td> <td>rote</td> <td>Mund. Nase.</td> </tr> <tr> <td>Er</td> <td>hat</td> <td>blonden</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sie</td> <td>keine</td> <td>....</td> <td>Zopf.</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td></td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table> • Steckbriefvorlage • Beziehungen, z. B. Tier: Verhalten, Nahrung, Aussehen, Lebensraum ... • Gegenstand: Eigenschaften, Aussehen ... 	Die Person	hat eine	rote	Mund. Nase.	Er	hat	blonden		Sie	keine	Zopf.	<ul style="list-style-type: none"> • (Possessiv-)Pronomen • Personalpronomen im Akkusativ und Dativ • Adjektivdeklination auch in Verbindung mit <i>kein</i> • Attributiver Gebrauch (Nominativ, Dativ, Akkusativ)
Die Person	hat eine	rote	Mund. Nase.																
Er	hat	blonden																	
Sie	keine	Zopf.																
...																

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>SCH3 Bekannte Inhalte im Zusammenhang schriftlich wiedergeben/nacherzählen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ereignisse aus der Lerngruppe, dem Unterricht, der Schule, der Familie • Jahreszeitliche Themen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorerzählen der Lehrperson • Konnektoren (<i>und, dann</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Konnektoren
<p>SCH4 Schriftlich erklären und Vorgänge beschreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bezüge zu HS15 • Spielanleitung • Rezepte • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierungshilfe • Schüler/-in erklärt - Lehrperson modelliert, bietet Hilfen bei Wortfindungsversuchen, schreibt gegebenenfalls 	
<p>SCH5 Schriftlich informieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schule oder Nachbarschaft über ein Fest informieren • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragestellungen: <i>Wer? Wann? Wo? Warum?</i> 	
<p>SCH6 Zu verschiedenen Erzählanlässen schreiben/freies und kreatives Schreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder, Fotos, Wimmelbilder, Situationen etc. zu Themen aus der Erfahrungswelt der Lernenden: • Schule • Auf der Straße • Hobby • Familie • Im Freibad • Über den vergangenen Tag sprechen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Satz- und Textanfänge zum Weiterschreiben • Paralleltexte • Konjugationstabellen <i>haben</i> und <i>sein</i> • Lernplakate/Geländer zur Bildung des Partizips Perfekt 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfsverben und Modalverben • Sätze mit zweiteiligem Prädikat (Modalverb mit Infinitiv) • Perfekt

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>SCH7 Eigene Textentwürfe nach Überarbeitungsvorschlägen der Lehrperson überarbeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diverse Themen 	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung: <i>Lass beim Schreiben jede zweite Zeile frei.</i> Alternativ: <i>Lass jede zweite Seite im Heft frei.</i> • Lehrperson schreibt Überarbeitungshinweise direkt in die Leerzeilen oder freien Seiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Umstell-, Ergänzungs- und Erweiterungsprobe
<p>SCH8 Texte adressatenorientiert schreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lesbare Handschrift entwickeln • Schreiben am PC, Formatierungen • Formale und nicht formale Texte schreiben (formal: Antrag stellen/ Entschuldigungsschreiben, nicht formal: Freundschaftsschreiben oder Schreiben an Großeltern) • ... 		
<p>SCH9 Stichwörter zu einem dreifach gehörten Hörtext aufschreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bezug zu HT2 • Gespräch zwischen zwei Kindern oder Jugendlichen über Schule, Unterricht, Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Stichwörter zur Auswahl 	
<p>SCH10 Stichwörterliste als Erinnerungshilfe schreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ansagen aus dem Unterricht • Einkaufen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter zur Auswahl • Texte mit zuzuordnenden Wörtern 	<ul style="list-style-type: none"> • Ober- und Unterbegriffe

Tabellarische Übersicht zum Kompetenzbereich *Schreiben* (SCH) ab der Aufbaustufe

Die Kompetenz, Texte in allen Fächern entsprechend der jeweiligen bildungssprachlichen Erwartung zu produzieren, bildet auf lange Sicht die größte Herausforderung.

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
SCH11 Strukturiertes schriftliches Erzählen	<ul style="list-style-type: none"> • Mein Leben in Jahresringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Textstrukturmuster als Gerüst <i>Als ich ein Jahr alt war, habe ich ...</i> <i>Als ich zwei Jahre alt war, ...</i> • Sprachliche Mittel gemeinsam sammeln, ordnen, strukturieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Als-Sätze
SCH12 Text nach vorgegebenem Handlungsplan schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Bildergeschichten, z. B. <i>Vater und Sohn</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstrukturierung: <ul style="list-style-type: none"> - Einleitung - Hauptteil - Schluss • Vorstrukturierung durch Bilder • W-Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Grammatikschwerpunkt je nach Bildergeschichte: <ul style="list-style-type: none"> - Trennbare Verben (<i>ab-, auf-, hin-, zurück-, zusammen-</i>) - Verben mit Präfixen (<i>be-, er-, ver-, zer-</i>) - Substantive mit besonderen Endungen (<i>-ung, -heit, -keit</i>)
	<ul style="list-style-type: none"> • Tagesablauf beschreiben • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstrukturierung über Tageszeiten <i>Am Morgen frühstückt er.</i> <i>Morgens frühstückt er.</i> 	Sätze mit Inversion (Verb vor dem Subjekt)

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
SCH13 Reproduzierendes Schreiben nach Textmodell	(Je nach Alter) • Über das Praktikum berichten	• Textmuster Praktikumsbericht	
	• Einen Versuch protokollieren	• Textmuster Versuchsprotokoll	• Passiv • Wenn-dann-Beziehungen
	• Briefe und E-Mails	• Textmuster: - Datum - Absender - Empfänger - Betreff - Text	• Konjunktiv
	• Sich bewerben	• Textmuster Bewerbung, Lebenslauf	
SCH14 Stichpunkte zu (Hör-)Texten notieren	• Leichte Internet-/Hörfunknachrichten zu aktuellen Themen • Fachspezifische Vorträge der Lehrperson oder von Mitlernenden • ...	• Vorübung: Lehrperson bereitet Zuordnungsaufgaben vor (vollständiger Satz aus dem (Hör-)Text und dazu passende Stichpunkte sortieren lassen)	
SCH15 Produzierendes Schreiben (begründen, argumentieren, Stellung nehmen, erörtern)	• Bezüge zu HS19 • Zu Aussagen mit Lebensweltbezug Stellung beziehen • Das eigene Hobby begründen • Über den passenden Ort für ein Fest schriftlich nachdenken • ...	• Vorgegebene Aussagen: <i>Milch schmeckt gut.</i> <i>Arbeit macht das Leben süß.</i> <i>Ich finde/denke/meine/glaube (nicht), dass ...</i> <i>Ich mag das, weil ...</i> <i>Ich sehe das genauso wie/anders als ...</i> <i>Im Gegensatz dazu ...</i> <i>Ich finde es besser/schlechter, wenn ...</i>	• Inversion • Sätze mit Nebensätzen, in denen das Verb am Ende steht

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>SCH16 Eigene Entwürfe überarbeiten, beispielsweise durch Erweiterungen einfacher Sätze</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Themen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete, textbezogene Überarbeitungshinweise der Lehrperson 	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbiale Bestimmungen und Präpositionale Ergänzungen ... <ul style="list-style-type: none"> - des Ortes und der Zeit (z. B. <i>drüben, auf der anderen Seite, vor einem Jahr</i>) - der Art und Weise (z. B. <i>schnell, teilweise, in großem Maße</i>) - der Modifizierung (z. B. <i>vielleicht, vermutlich, wahrscheinlich</i>)
		<p><i>sowohl - als auch</i> <i>weder - noch</i> <i>oder, doch, denn, bevor, bis, damit, nachdem, obwohl</i></p> <p><i>wer, wohin, wie, was, der, die, das</i></p> <p><i>zwar - aber</i> <i>trotzdem</i> <i>oder, deshalb, darum</i></p> <p><i>worüber - darüber, über</i> <i>worauf - darauf, auf</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Attribute • Verknüpfungsmittel von Satzgliedern • Konjunktionen (Satzgefüge) • Interrogativpronomen • Relativpronomen • Beziehungsebene durch Weiterführung von Angaben und Konjunktionen, Einschränkungen und Konkretisierungen • Haupt- und Relativsätze und -pronomen • Fragepronomen und Antworten

Kompetenzen	Themenorientierung und Inhalte	Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene	Grammatische Progression und Syntax
<p>SCH17 Zusammenhängend und folgerichtig schreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schülertexte kommentieren • Inhaltliche Fehler in Schülertexten kommentieren • Protokolle schreiben 	<p><i>Das Ergebnis ist falsch, weil ... Eigentlich muss man ... erst - dann - danach - zum Schluss</i></p> <p><i>Man gibt ... dazu.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Satzstrukturen: <ul style="list-style-type: none"> - Satzgliedverknüpfungen - Satzgefüge - Satzreihen • Satzverbindungen, mit denen Zusammenhänge und Abfolgen zum Ausdruck gebracht werden <ul style="list-style-type: none"> - Einfache reihende Konjunktionen: Verknüpfung von Hauptsätzen mit <i>und dann</i> und <i>und</i> + Adverb - Konjunktion <i>weil</i> - Unterordnende Konjunktionen: <i>wenn, ob, damit</i> - Relativsätze • Sprachliche Mittel der Textkohäsion: <ul style="list-style-type: none"> - Pronomen - Anaphern - Kataphern - Deiktika (auf Bezugswort verweisende Wörter oder Phrasen, rückverweisend, vorverweisend, hinweisend) - Unpersönliche Formen