



**Thüringer Ministerium  
für Bildung, Jugend und Sport**

**Lehrplan für allgemein bildende Schulen  
Primarstufe**

Deutsch als Zweitsprache

**2021**



# Inhaltsverzeichnis

1	<a href="#">Zur Kompetenzentwicklung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe</a>	4
1.1	<a href="#">Lernkompetenzen</a>	8
1.1.1	<a href="#">Methodenkompetenz</a>	8
1.1.2	<a href="#">Selbst- und Sozialkompetenz</a>	9
1.2	<a href="#">Fachspezifische Kompetenzen</a>	10
2	<a href="#">Ziele des Kompetenzerwerbs</a>	11
2.1	<a href="#">Hör-/Hör-Sehverstehen</a>	11
2.2	<a href="#">Leseverstehen</a>	13
2.3	<a href="#">Sprechen</a>	15
2.4	<a href="#">Schreiben</a>	18
2.5	<a href="#">Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren</a>	21
3	<a href="#">Zentrale Inhalte</a>	22
3.1	<a href="#">Themen und Situationen</a>	22
3.2	<a href="#">Soziokultureller Kontext</a>	24
3.3	<a href="#">Sprachliche Mittel</a>	25
3.3.1	<a href="#">Wortschatz</a>	25
3.3.2	<a href="#">Grammatik</a>	25
3.3.2.1	<a href="#">Morphologische Mittel</a>	26
3.3.2.2	<a href="#">Syntaktische Mittel</a>	29
3.3.2.3	<a href="#">Wortbildung</a>	29
3.3.3	<a href="#">Aussprache</a>	30
3.3.3.1	<a href="#">Prosodie</a>	30
3.3.3.2	<a href="#">Artikulation</a>	32
3.3.4	<a href="#">Orthografie</a>	34
4	<a href="#">Leistungseinschätzung</a>	36
4.1	<a href="#">Grundsätze</a>	36
4.2	<a href="#">Kriterien</a>	37

# 1 Zur Kompetenzentwicklung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe

Der sprachlichen Bildung kommt in der Primarstufe eine besondere Bedeutung zu. Kinder eignen sich in diesem Bildungsabschnitt wesentliche Elemente im Bereich von Sprache und Schrift an. „Durch Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben gelingt ihnen das Zusammenleben mit anderen, der Austausch von Gedanken und das gemeinsame Handeln. Sprachliche und schriftsprachliche Bildung ist die Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und lebenslangen Lernens.“<sup>1</sup> Die sprachliche Bildung ist deshalb als durchgängiges Unterrichtsprinzip im Schulalltag in allen Unterrichtsfächern umzusetzen. Der Unterricht Deutsch als Zweitsprache leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die Kinder mit Migrationshintergrund, die ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen in die Schule kommen, die für eine gelingende Bildungsbiografie notwendigen Voraussetzungen im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich erwerben.

Beim gesteuerten Erwerb der Zweitsprache spielt neben der Herausbildung, Entwicklung und Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, des Sprachbewusstseins und der Sprachlernkompetenz auch die Entwicklung (inter)kultureller und sozialer Kompetenzen eine wichtige Rolle. Ein großes Potenzial besteht für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache – und das schulische Lernen insgesamt – darin, dass die Kinder durch sprachliche Vorerfahrungen in der/den Erstsprache(n) über Sprachkompetenzen und durch ihre Migrationsgeschichte über interkulturelle Kompetenzen verfügen, die sie aktiv im Unterricht einbringen können und die im Sinne einer Stärkung des Selbstkonzepts Wertschätzung erfahren müssen. Die sichere Beherrschung ihrer Erstsprache gilt dabei als „ein unterstützender Faktor für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und ebenfalls für den Erwerb weiterer Fremdsprachen in und außerhalb von Schule.“<sup>2</sup>

Für den Spracherwerb in Erst- und Zweitsprache lassen sich strukturelle Regelmäßigkeiten, z. B. bei der Entwicklung des Satzbaus, und ein ähnlich kontinuierlicher Verlauf erkennen. Für den Erwerb der Zweitsprache wird davon ausgegangen, dass sich das Sprachsystem in mehreren Stufen, den sogenannten Lernersprachen, dynamisch und progressiv entwickelt, an denen sich ablesen lässt, an welcher Stelle im Erwerbsprozess sich das Kind befindet. So entstehen Interferenzfehler aufgrund von Übertragungen aus der Erstsprache, werden Vereinfachungen bei der Wortbildung oder Wortneubildungen hervorgebracht und die Kinder bilden in einem bestimmten Stadium Übergeneralisierungen durch Übertragung korrekt erworbener Regeln auf Bereiche, auf die sie nicht zutreffen. Diese Äußerungen stellen notwendige Abschnitte im Erwerbsprozess der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler dar. Deshalb sind die Lehrkräfte gehalten, auf die jeweilige Lernersprache einzugehen und von den Kindern nicht zu schnell zu hohe sprachliche Kompetenzen zu erwarten.<sup>3</sup>

Im Fach Deutsch als Zweitsprache erlangen die Kinder Kompetenzen, die sie befähigen, die deutsche Sprache situationsangemessen und sprachlich korrekt einzusetzen. In Abhängigkeit von ihrem jeweiligen Entwicklungsstand erwerben die Kinder einen differenzierten (passiven und aktiven) Wortschatz, ein Spektrum an grammatischen Strukturen und Fähigkeiten im Bereich der Phonetik. Nachdem der phonologische Zugang erfolgt ist, finden orthografische Strukturen zunehmend Berücksichtigung. Der Umgang mit Texten wird sicherer, die Lernenden bauen ein Repertoire an mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungsmustern und Textsorten auf und entwickeln Fähigkeiten zum komplexen, zielgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen Personen. Sprache wird zunehmend zum Gegenstand des Nachdenkens und mit Hilfe unterschiedlicher Techniken untersucht.

1 Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2017): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, S. 63

2 Ebd., S. 65

3 Vgl. Jeuk, St. (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 34 f.

Der Unterricht Deutsch als Zweitsprache dient sowohl dem Aufbau allgemeinsprachlicher Kompetenzen als auch der Anbahnung und dem Aufbau bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen. Die Lernenden begegnen der Bildungssprache im Schulalltag von Beginn an – in den Lehrwerken, den Aufgabenstellungen und in der Unterrichtssprache auf der lexikalisch-semantischen Ebene (z. B. Abstrakta, Fachbegriffe, Komposita, Verben mit Präfix), auf der syntaktischen Ebene (z. B. Konjunktiv, Passivkonstruktionen, Funktionsverbgefüge, Mittel zur Herstellung von Textkohäsion) und auf der diskursiven Ebene (z. B. Textsorten, monologische Formen, stilistische Konventionen).<sup>4</sup> Mit Hilfe bildungssprachlicher Fertigkeiten gelingt es den Kindern, unterrichtliche Inhalte zu verstehen, sich diese anzueignen und dann anzuwenden und sich präzise, differenziert und kontextungebunden auszudrücken. Das sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn.

Basierend auf dem oben beschriebenen Beitrag des Faches Deutsch als Zweitsprache werden Kompetenzen in den folgenden Lernbereichen erworben:

- Texte rezipieren (Hör-/Hör-Sehverstehen, Leseverstehen)
- Texte produzieren (Sprechen, Schreiben)
- Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren

Sprachmittlung als gemeinsame Zielsetzung jeglichen Sprachunterrichts ist immanenter Bestandteil des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache. Die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zielt von Anfang an nicht nur auf die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz, sondern auch auf deren Anwendung in der kommunikativen Unterstützung anderer. Die Lernenden von Deutsch als Zweitsprache befinden sich sehr häufig in Situationen, in denen sie als Sprach- und Kulturmittler herangezogen werden. Tendenziell sind in diesen Situationen meist nicht wörtliche Übersetzungen, sondern eher freiere Formen der Sprachmittlung gefragt, wie die Zusammenfassung wesentlicher Textinhalte. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler zum Einsatz verschiedener Sprachmittlungsstrategien befähigt werden, um in unterschiedlichen Kommunikationssituationen innerhalb und außerhalb des Unterrichts sprachlich vermitteln und dabei sach-, situations- und adressatengerecht agieren zu können.

Eine besondere Herausforderung stellen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache die heterogenen Lernvoraussetzungen dar. Die Kinder unterscheiden sich in Bezug auf Schulbesuchszeiten im Herkunftsland, bereits erworbene Lernmethoden und auf das Repertoire an sprachlichen Fertigkeiten in der Zweitsprache, das von keinerlei Kenntnissen über die Fähigkeit zu bruchstückhaften Äußerungen in Form von Ein- und Zweiwortsätzen in Verbindung mit Gestik und Mimik und der Verwendung von eingeübten Formulierungen (sogenannten Chunks) bis hin zur Realisierung erweiterter sprachlicher Handlungen in den Fertigkeitsbereichen reichen kann. Hierbei sind die Kenntnisse zwischen den einzelnen Fertigkeitsbereichen auch bei fortgeschrittenen Lernenden nochmals sehr unterschiedlich ausgeprägt. Der Grad der Beherrschung der deutschen Sprache beruht auf dem Kontaktalter und folglich der Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch sowie der Kontaktintensität. Den Unterricht besuchen z. B. neu zugewanderte Kinder ohne Kenntnis der deutschen Sprache, Kinder, die hier geboren sind und eine Kindertageseinrichtung besucht haben, Kinder, die schon eine gewisse Zeit hier leben, aber keine Betreuung, beispielsweise in der Kindertageseinrichtung, erfahren haben, sondern ausschließlich in der Familie betreut wurden, Kinder, die wenig Kontakt zur deutschen Kultur erfahren haben, und Kinder, die zwischen Deutschland und dem Herkunftsland gependelt sind. Einige der Kinder wachsen zwei- und mehrsprachig auf und sind in der Regel geübt, sich im Alltag in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten zu bewegen. Diese Heterogenität erfordert in besonderem Maße einen differenzierten, individualisierten und durch Methodenvielfalt und Visualisierung gekennzeichneten Unterricht, der auf die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist.

4 Vgl. Lange, I.; Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann, S. 13

Die Abstimmung der individuellen Fördermaßnahmen erfolgt zwischen allen an der Beschulung und Förderung der Kinder Beteiligten und zwischen allen Fächern. Damit alle Schülerinnen und Schüler die ausgewiesenen Kompetenzen erreichen können, sind schulintern Entscheidungen und Aussagen zu treffen

- zur Ziel- und Inhaltspräzisierung der zentralen Vorgaben,
- zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule,
- zu Verfahren der Lernstandsdiagnostik,
- zu fächerübergreifender Kooperation,
- zur Einbeziehung außerschulischer Lernorte etc.

Ein besonders enger Bezug des Faches muss zum Deutschunterricht hergestellt werden. Dem Lehrplan Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe liegen genauso wie dem Thüringer Lehrplan Deutsch für die Grundschule die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch für die Primarstufe zugrunde, allerdings ist die Fachspezifik von Deutsch als Zweitsprache zu berücksichtigen. Zu den spezifischen Aspekten des Zweitspracherwerbs gehören z. B. im Bereich der Phonetik interferenzbedingte Hör- und Ausspracheprobleme und im Bereich der Grammatik sprachliche Phänomene der Morphologie und der Syntax. Auch das methodisch-didaktische Vorgehen zwischen beiden Fächern unterscheidet sich in bestimmten Bereichen wesentlich. So stellt im Unterricht Deutsch als Zweitsprache die kontrastive Sprachbetrachtung eine sehr wichtige Vorgehensweise dar.

Um den Ist-Zustand der individuellen Lernausgangslage, die Stärken, Potenziale und Lernfortschritte zu ermitteln und eine gezielte und systematische individuelle Förderung zu ermöglichen, ist es notwendig, den Sprachstand der Lernenden regelmäßig zu erheben, die Resultate der Beobachtung und/oder Diagnose für die Unterrichts- und Förderplanung zu nutzen und die Sprachentwicklung prozessbegleitend zu dokumentieren. Es existieren sowohl standardisierte als auch informelle Verfahren in Form von Tests, Screenings und Beobachtungsbögen, mit denen solche Aspekte sprachlichen Lernens untersucht werden können, die ausschlaggebend für die Sprachaneignung sind (z. B. Wortschatz, Satzbildung, Verwendung von Präpositionen).<sup>5</sup> Zielführend kann auch der Einsatz selbst entwickelter Verfahren sein, besonders für die erste Phase der Beobachtung, wenn entschieden werden soll, ob und welche Bereiche vertieft betrachtet werden müssen. Ein Einsatz von Verfahren, die für Kinder mit Deutsch als Erstsprache entwickelt wurden, ist nicht empfehlenswert, da sich Erst- und Zweitspracherwerb in vielen Aspekten unterscheiden und für standardisierte Tests die Normwerte für Kinder mit Deutsch als Erstsprache gültig sind.

Eine wesentliche Rolle spielt im Unterricht Deutsch als Zweitsprache das Lernen mit Hilfe digitaler Medien (Unterstützung der Kompetenzentwicklung im Fach) und über digitale Medien (Medien als Gegenstand des Unterrichts), da ein reflektierter Umgang mit den digitalen Medien grundlegend für die Mitwirkung am gesellschaftlichen und beruflichen Leben ist. Berücksichtigung im Unterricht finden hierbei sowohl die durch die Kultusministerkonferenz formulierten „Kompetenzen in der digitalen Welt“<sup>6</sup> als auch der Thüringer Kursplan Medienkunde in der Grundschule. Der Einsatz digitaler Medien erweist sich insbesondere im Bereich des individualisierten, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens als wirksam. Die Lehrkräfte werden unterstützt bei der Diagnostik jeden einzelnen Lernenden betreffend, bei der Festlegung von Förderzielen, die sich daraus ableiten, und bei der Gestaltung von Lernumgebungen, die die konkreten Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Lernenden berücksichtigen.

5 Vgl. ThILLM (Hrsg.) (2017): Möglichkeiten der Feststellung des Sprachstandes bei Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache. ThILLM – Reihe: Materialien, Nr. 197

6 Vgl. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf)

Für das kooperative Lernen wird die Grundlage geschaffen, dass die Schülerinnen und Schüler auf Lernplattformen, wie z. B. auf der Thüringer Schulcloud, mit Hilfe digitaler Anwendungen zusammenarbeiten, Materialien ergänzen und überarbeiten können. Die Nutzung digitaler Medien führt im Bereich des selbstgesteuerten Lernens zu einer Erweiterung der Lernstrategien und Lernmethoden, die in komplexen, selbstständig zu bewältigenden Lernsituationen eingesetzt werden können. Der Unterricht Deutsch als Zweitsprache leistet seinen Beitrag dazu, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, digitale Medien reflektiert zu nutzen und im virtuellen Raum sozial verantwortlich zu handeln. Gleichzeitig wird das fachliche Lernen unterstützt, indem die Medien z. B. zur Beschaffung von Informationen, zur Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen und zur Präsentation von Ergebnissen eingesetzt werden<sup>7</sup>.

Der Unterricht Deutsch als Zweitsprache trägt in ganz besonderem Maße zum Erwerb interkultureller Kompetenzen bei. Indem die Kinder voneinander und miteinander lernen, haben sie die Möglichkeit, kulturelle Vielfalt zu erfahren, sich mit anderen Kulturen, Werten und Einstellungen auseinanderzusetzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und anderen Kulturen zu erkennen und zu verstehen sowie eigene Normen zu reflektieren. Dadurch, dass sich der Erfahrungskreis erweitert und Verständnis für andere Menschen in ihrer Andersartigkeit entsteht, entwickeln die Kinder Offenheit gegenüber neuen Ideen und Wertvorstellungen. Interkulturelles Lernen leistet einen wichtigen Beitrag für den Kompetenzerwerb im Bereich der Gestaltung sozialer Beziehungen. Vorurteile werden abgebaut, Empathie, Respekt, Toleranz, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit aufgebaut. Wichtig bleibt zwar weiterhin, die eigenen Interessen wahrzunehmen und für die eigenen Vorstellungen einzutreten, wesentlich wird aber dabei mitzudenken, dass es ganz unterschiedliche Interessenlagen, Wünsche, Bedürfnisse bei Menschen gibt und damit verantwortlich umgegangen werden muss.

Der vorliegende Lehrplan ist für den Einsatz in der Primarstufe vorgesehen. Er ist an Lehrkräfte gerichtet, die sowohl Lernende mit Schulerfahrung im Herkunftsland als auch Kinder ohne Schulsozialisation und Kenntnis von Schriftsystemen unterrichten. Der Lehrplan ist nicht in Jahrgangsstufen aufgeteilt, da die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten in das Thüringer Schulsystem eintreten. Im Lehrplan sind Kompetenzerwartungen für Schülerinnen und Schüler, die erst mit dem Erlernen der deutschen Sprache beginnen, aber auch für fortgeschrittene Lernende der deutschen Sprache formuliert.

7 Vgl. IQSH (Hrsg.) (2018): Digitale Medien im Fachunterricht. Kapitel 03

## 1.1 Lernkompetenzen

Alle Unterrichtsfächer der Grundschule zielen auf die Entwicklung von Lernkompetenzen<sup>8</sup>, die zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen in der Schule haben. Im Mittelpunkt der Entwicklung von Lernkompetenzen stehen Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz, die in jedem Unterrichtsfach fachspezifisch ausgeprägt, aber in ihrer grundsätzlichen Funktion fachunabhängig sind. Die Entwicklung von Lernkompetenzen ist daher auch zentrales Ziel im Fach Deutsch als Zweitsprache. Sie sind nicht von der Sachkompetenz zu lösen. Lernkompetenzen befähigen die Schülerinnen und Schüler, in ihrer durch sprachliche und kulturelle Vielfalt bestimmten Lebenswelt zu handeln. Sprachliches Handeln erfordert neben kognitiven Fähigkeiten vor allem Haltungen und Einstellungen sowie Strategien und Routinen. Damit wird nicht nur inhaltlich-fachliches, sondern gleichermaßen methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives sowie selbstregulierendes und selbstbeobachtendes Lernen gefördert.

Im Bereich des fachlich-inhaltlichen Lernens (Entwicklung von Sachkompetenz) erwerben die Kinder Wissen und sind in der Lage, dieses Wissen mit anderen Wissensbeständen zu verknüpfen, in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen anzuwenden und zu sachlogisch begründeten Urteilen zu gelangen. Beim methodisch-strategischen Lernen (Entwicklung von Methodenkompetenz) ist es Ziel, dass die Kinder Lernstrategien und Arbeitstechniken entwickeln und diese sachbezogen und situationsgerecht anwenden können. Sozial-kommunikatives Lernen (Entwicklung von Sozialkompetenz) bedeutet, dass die Kinder vielfältige Möglichkeiten entwickeln, mit anderen gemeinsam zu spielen, zu lernen und zu arbeiten, dass sie lernen solidarisch zu handeln und in der Lage sind, sich im Kontext der Gruppe zu reflektieren. Weitere Ziele der Kompetenzentwicklung liegen im Bereich des selbstregulierenden Lernens (Entwicklung von Selbstkompetenz): Die Kinder werden sich über ihre Gefühle, über ihre Stärken und Schwächen zunehmend klar und lernen, auf dieser Grundlage Verantwortung zu übernehmen und verantwortlich zu handeln.<sup>9</sup>

Für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule erfolgt die Zielformulierung für Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen im Kontext der Lernbereiche *Hör-/Hör-Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben* und *Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren*.

Die nachfolgenden Lernkompetenzen sind zentrale Ziele des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache und in allen Lernbereichen zu entwickeln.

### 1.1.1 Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln **Methodenkompetenz**, indem sie

- Lerntechniken und -strategien anwenden,
- Arbeitsschritte planen und umsetzen,
- Techniken der Informationsbeschaffung, -bearbeitung und -auswertung nutzen,
- selbstständig Nachschlagewerke, neue Medien und andere Informationsquellen nutzen,
- Gedächtnis stützende Techniken anwenden,
- Problemlösestrategien anwenden:
  - Fragen stellen,
  - Verfahren erproben,
  - Entscheidungen begründen,

<sup>8</sup> Vgl. Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule, Kapitel 2

<sup>9</sup> Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2017): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, S. 58



- Lernergebnisse verständlich, aufgaben- und adressatenadäquat präsentieren (mündlich, schriftlich und medial unterstützt),
- Kommunikationstechniken und -strategien situationsadäquat anwenden,
- sprachliches Vorwissen und ihr Weltwissen einbeziehen und nutzen.

### 1.1.2 Selbst- und Sozialkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln **Selbst- und Sozialkompetenz**, indem sie

- sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele setzen,
- zielstrebig, ausdauernd lernen und arbeiten,
- sorgfältig arbeiten,
- eigene Fortschritte und Defizite erkennen,
- Hinweise aufgreifen und umsetzen,
- mit anderen gemeinsam arbeiten,
- Regeln und Vereinbarungen einhalten,
- Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess übernehmen,
- partner- und situationsgerecht handeln,
- Emotionen sprachlich und nicht sprachlich situationsangemessen verstehen und äußern,
- mit Konflikten angemessen umgehen,
- sich selbst und die eigene Arbeit kontrollieren und einschätzen.

Auch die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist ein Element von Lernkompetenz. In diesem Zusammenhang muss der Zweitsprachunterricht Deutsch Lerngelegenheiten schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ausgehend von eigenen Erfahrungen, Einblicke in andere Kulturen und Lebensweisen zu erhalten. Die Kinder erkennen dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur eigenen Lebenswelt. Die sprachliche Vielgestaltigkeit der Lebenswirklichkeit kann zunehmend bewusster wahrgenommen werden. Dies stärkt die Entwicklung von Aufgeschlossenheit, Verständnisbereitschaft und Toleranz. Daraus erwächst der Bezug zur Selbst- und Sozialkompetenz. Daher erfolgt die Darstellung interkultureller Zielstellungen als immanenter Bestandteil von Selbst- und Sozialkompetenz.

## 1.2 Fachspezifische Kompetenzen

Für die Sprachaneignung von Deutsch als Zweitsprache müssen Qualifikationsbereiche<sup>10</sup> berücksichtigt werden, die eng miteinander verknüpft sind.

– Phonische Qualifikation: die rezeptiven und produktiven phonologischen Fähigkeiten

Dazu gehören u. a. Lautunterscheidung, Wort- und Satzintonation, Betonung und Lautstärke. Die Sensibilisierung für die phonische Seite der deutschen Sprache erfolgt nicht durch separate Förderung der phonischen Fähigkeiten, sondern im Rahmen impliziter Lerngelegenheiten, wie Vorlesesituationen, Singen von Liedern und rhythmisches Sprechen lyrischer Texte. Zur Verinnerlichung der phonischen Strukturen ist eine wiederholte und gezielte Förderung notwendig.

– Pragmatische Qualifikation: die Fähigkeit sich in kommunikativen Interaktionen sprachlich angemessen zu verhalten

Dazu gehört es, Handlungsziele anderer zu erkennen und darauf eingehen zu können, Sprache in Sprachhandlungskontexten im nahen Umfeld (z. B. in der Familie) und in anderen Kontexten (institutionell) unterscheiden und angemessen handeln zu können. Während die Kinder in ihrer Familie eine alltagssprachliche Kommunikation erleben, dominieren in der Schule die Bildungs- und Fachsprachen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen für eine gelingende Kommunikation einen ausdifferenzierten Wortschatz, syntaktische Mittel und müssen schulische Sprachhandlungen verstehen und realisieren können.

– Diskursive Qualifikation: die Befähigung zum komplexen zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen

Dazu gehören die Erzählfähigkeiten in Bezug auf das mündliche und schriftliche Erzählen und die Fähigkeit zu sprachlicher Kooperation, indem die Kinder in ihrem Sprachhandeln die Adressaten berücksichtigen, die Situation gestalten und ihrer Intention folgen.

– Semantische Qualifikation: die Wortschatz- und Begriffsentwicklung

Dazu gehören der Aufbau eines zunehmend ausdifferenzierten passiven und aktiven Wortschatzes, die Anbahnung von Fachwortschatz, die Fähigkeit zur Übertragung von Bedeutungen (z. B. Metaphern) und die zunehmende Differenzierung auf der Ebene der Wortbildung. Die Förderung der semantischen Fähigkeiten erfolgt nicht in Form isolierter Wortschatzübungen, sondern immer im kontextuellen Zusammenhang der Wörter und gekoppelt mit dem Aufbau von Wissen.

– Morphologisch-syntaktische Qualifikation: Kenntnisse über die Wortbildung und den Bau von Sätzen

Die Aufmerksamkeit in diesem Bereich ist vor allem auf Phänomene zu richten, in denen Lernende von Deutsch als Zweitsprache langsam vorankommen bzw. die sehr fehlerbehaftet sind, wie Pluralbildung, Genusmarkierung, Tempusgebrauch, korrekte Verwendung von Präpositionen, Stellung des Verbs im Satz und Gebrauch des Genitivs.

– Literale Qualifikation: die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs, das Lesen und Schreiben auf der Wortebene, Fähigkeiten auf der Satz- und Textebene

Dazu gehören u. a. das Erkennen und Nutzen orthografischer Strukturen für das Lesen und Schreiben, Fähigkeiten in Bezug auf das Schreiben von Texten und der Aufbau von Sprachbewusstheit.

Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen vollzieht sich innerhalb der vier Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprech- und Schreibfertigkeit.

<sup>10</sup> Ehlich, K.; Bredel, U.; Reich, H. H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 29/I. BMBF, Berlin

## 2 Ziele des Kompetenzerwerbs

Die folgenden Zielbeschreibungen weisen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen für alle Lernenden von Deutsch als Zweitsprache unabhängig von der jeweilig besuchten Klassenstufe aus.

An Inhalte gebunden wird angegeben, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erwerben müssen. Ergänzend dazu werden als Orientierung Beispiele aufgeführt. Ziel des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache ist es, dass die Schülerinnen und Schüler zum kommunikativen Handeln in der Zweitsprache befähigt werden und die Anschlussfähigkeit an den Regelunterricht erreichen.

### 2.1 Hör-/Hör-Sehverstehen

Das Hör-/Hör-Sehverstehen ist als Basiskompetenz eine Grundvoraussetzung für den Sprach- und Schriftspracherwerb sowie für die weiteren Lernbereiche.

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, haben ihre Erfahrungen im Bereich des Hör-/Hör-Sehverstehens vor allem oder ausschließlich in der Erstsprache gemacht. Sie haben das in ihrer Sprache vorhandene Lautinventar verinnerlicht und sind mit entsprechender Mimik, Gestik, Sprechbewegungen und stimmlicher Gestaltung vertraut.

Je mehr sich Erst- und Zweitsprache voneinander unterscheiden, desto umfangreicher muss das Angebot an elementaren Hör- und Hör-Seherfahrungen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache angelegt sein. So muss beispielsweise die Aufmerksamkeit gezielt auf den typisch deutschen Sprechrhythmus, auf Tempo und Lautstärke fokussiert werden, ein genaues Beobachten der Sprechbewegungen der Lehrkraft als Sprachvorbild ermöglicht oder auch das Deuten und Einsetzen von Gestik und Mimik thematisiert werden. Auch das Heraushören unbekannter Laute und Lautfolgen in der zu erwerbenden Sprache Deutsch muss, ggf. mit Unterstützung von Lautgebärden, trainiert werden, da diese, bedingt durch den auf die Erstsprache spezialisierten ‚Hörfilter‘, entweder nicht oder nur mit großer Anstrengung wahrgenommen werden können.

Je nach individuellen Voraussetzungen durchlaufen die Lernenden eine unterschiedlich ausgeprägte rezeptive Phase, in der der Fokus auf dem Hineinhören in die neue Sprache Deutsch liegt und noch keine oder kaum eigene sprachliche Äußerungen produziert werden. Es ist ein umfangreicher Sprachinput mit vielfältigen Hör-Sehsituationen und Sprachmustern erforderlich, damit die Kinder eine Sprachhandlungskompetenz in der Zweitsprache Deutsch aufbauen können.

#### **Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- akustisch, rhythmisch und melodisch wahrnehmen, z. B.
  - Geräusche und Töne,
  - Laute und Silben hören, erkennen und lokalisieren, auch wenn diese in der Erstsprache nicht vorkommen,
- die Stellung vertrauter Laute im Wort (Anlaut, Inlaut, Auslaut) erkennen,
- Wortbausteine/Morpheme und Wörter als bedeutungstragende Einheiten wahrnehmen,
- sprachliche Intonationsmuster, wie typische Wortbildungsmuster und Satzmelodie, und Lautmalerei von Texten erfassen,
- einfache Fragen, Bitten, Aufforderungen und Aufgabenstellungen aus der Unterrichtssituation heraus verstehen und sie in Handlungen umsetzen,
- kurzen Texten – auch medial präsentiert – verstehend zuhören:
  - Hör- bzw. Hör-Sehtexten, z. B. Filmausschnitte, Interviews, Gespräche,

- literarische und nicht literarische Texte, z. B. Reime, Gedichte, Lieder, Geschichten, Beschreibungen, Berichte, Durchsagen, Wettervorhersagen,

*und dabei*

- zentrale Aussagen von Redebeiträgen verstehen,
- durch aktives Zuhören und auch Sehen aus unterschiedlichen Textsorten gezielt Informationen aufnehmen,
- nonverbale Kommunikationsmittel in konkreten Gesprächssituationen, ggf. im Vergleich/ Gegensatz zur Erstsprache, verstehen,
- unterschiedliche Sprecherinnen und Sprecher verstehen,
- auch andere Sprachen erkennen.

### **Methodenkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Laute in vorgesprochenen Wörtern erfassen und den entsprechenden Buchstaben zuordnen,
- Laute analysieren und für die richtige Schreibung nutzen,
- Silben rhythmisch und akustisch darstellen,
- Wörter sammeln und nach vorgegebenen Kriterien, wie gleiche Laute oder Themenbereiche, ordnen,
- den Sinn von Wörtern durch Austauschen von Lauten verändern,
- Gesprächsbeiträge und Äußerungen anderer erfassen,
- grundlegende Verstehensstrategien gezielt anwenden,
- Hör- bzw. Hör-Seherwartungen nutzen,
- Klangcharakter und Lautmalerei von Texten nutzen,
- Schlüsselwörter erkennen und Sinnzusammenhänge erschließen,
- Aufgabenstellungen für aktives Zuhören nutzen,
- visuelle und akustische Gedächtnishilfen nutzen.

### **Selbst- und Sozialkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich auf Hör-/Hör-Sehsituationen und Hör- bzw. Hör-Sehtexte und Höraufgaben konzentrieren,
- den Hör-/Hör-Sehprozess entsprechend der Aufgabe bewältigen,
- aufmerksam und bewusst zuhören,
- sich auf Mimik, Gestik und stimmliche Gestaltung einstellen und diese deuten,
- gezielt nachfragen, vor allem nach unbekannter Lexik,
- Verstehen und Nichtverstehen zum Ausdruck bringen,
- Gründe für Nichtverstehen benennen,
- mit Problemen beim Hören und Verstehen positiv umgehen,
- andere Sprachen respektieren,
- die eigene Kompetenzentwicklung mit Hilfe von Reflexionsbögen einschätzen.

## 2.2 Leseverstehen

Lesekompetenz stellt eine Verstehenskompetenz dar, die eine wesentliche Grundlage für weiterführende Lernprozesse bildet. Leseverstehen ist keine passive Rezeption von Textinformationen, sondern die aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Der Prozess der Bedeutungskonstruktion umfasst das Wahrnehmen von Informationen (Buchstaben, Silben, Wörter, Sätze, Absätze, Textlayout, ...) und Verarbeiten von Informationen (vorwissensbasiert, antizipierend), das textbezogene Interpretieren sowie das Reflektieren und Bewerten des Gelesenen. Dabei verknüpfen die Schülerinnen und Schüler unter Nutzung verschiedener Lesestrategien und -techniken den Text mit sprachlichem, thematischem und soziokulturellem Wissen.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache müssen das Lesen in einer Sprache lernen, die nicht ihre Erstsprache ist und die sie selbst gerade erst erwerben. Für die Lernenden ergeben sich daraus spezifische Schwierigkeiten im Lese(lern-)prozess. Wenn das Lautinventar des Deutschen nicht sicher verinnerlicht ist, kann aus der Lautfolge kein sinnvolles deutsches Wort erkannt werden. Wenn die gesuchten Wörter nicht bereits abgespeichert sind, können sie nicht dekodiert werden. Der systematische Aufbau eines differenzierten Wortschatzes steht deshalb mit dem Leselernprozess in engem Zusammenhang. Die Dekodierungsprozesse laufen aufgrund des fehlenden Wortschatzes meist langsamer ab als bei Kindern mit Erstsprache Deutsch und beanspruchen mehr Gedächtniskapazität, was insgesamt zu einer Verlangsamung der Lesegeschwindigkeit führen und auch Auswirkungen auf die Lesemotivation haben kann. Das Erreichen einer angemessenen Lesegeschwindigkeit, die beim lauten ausdrucksstarken Vorlesen geübt wird, ist im Automatisierungsprozess für die genaue Worterfassung von wichtiger Bedeutung. Flüssiges Lesen ist eine Voraussetzung des verstehenden Lesens. Übungen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler leisten daher einen wichtigen Beitrag, Lesekompetenz zu entwickeln. Kulturelle Differenzen und fehlendes Hintergrundwissen haben Auswirkungen auf das Textverständnis. Weitere Schwierigkeiten stellen grammatische Phänomene sowie ein unterschiedliches Schriftsystem in der Erst- und Zweitsprache dar. Die Zweitsprachlernenden benötigen deshalb abrufbare Kenntnisse auf Wort- und Satzebene, besondere Unterstützung beim Aufbau von Lesererwartungen, bei der Hypothesenbildung und Aktivierung des Vorwissens sowie Lernstrategien als Hilfe zur Dekodierung und zum Textverstehen.

### **Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Leserichtung von links nach rechts einhalten,
- Buchstaben und Buchstabenverbindungen erkennen und diese dem entsprechenden Laut zuordnen,
- in Wörtern Silben und sinntragende Morpheme finden und zum Wort- und Textverständnis nutzen,
- die Bedeutung bildlich unterstützter Wörter, Wendungen und Sätze erschließen,
- unterschiedliche Schriftarten lesen,
- einfache Strukturelemente von Texten, wie Überschriften, Fett-, Kursivdruck und Absätze, für das Verständnis nutzen,
- Wörter, Sätze und sprachlich einfache Texte (didaktisierte, adaptierte, authentische, kontinuierliche, diskontinuierliche, literarische, nicht literarische) sinnverstehend lesen und erschließen, auch visuell unterstützt,
- einfache Sach- und Gebrauchstexte lesen, erschließen und danach handeln,

- kurze schriftliche Anweisungen und Aufgabenstellungen verstehen und ausführen,
- Kinderbücher angeleitet lesen und verstehen,
- grundlegende Textsorten erkennen, anhand ihrer Merkmale unterscheiden und ihre Funktion erfassen,
- Gedanken äußern, Schlussfolgerungen ziehen und begründen,
- mit Texten handelnd umgehen, d. h. Texte ergänzen, erweitern, umschreiben, vergleichen, in andere Textsorten oder andere Darstellungsformen übertragen,
- vorbereitete, geübte Texte flüssig, sinngestaltend, in angemessenem Tempo und richtiger Aussprache vorlesen, auch in dialogischer Form.

### **Methodenkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Silben und Wörter synthetisierend erlesen,
- im Schriftbild vertraute Wörter ganzheitlich wiedererkennen und ihnen eine Bedeutung zuordnen,
- bildliche Impulse, z. B. Operatorensymbole, zum Verstehen nutzen,
- dem Wortbild das entsprechende Klangbild zuordnen und als Verstehenshilfe nutzen,
- Nachschlagehilfen nutzen, auch zweisprachige Wörtersammlungen,
- unterschiedliche Medien zum Lesen nutzen, auch an außerschulischen Lernorten, wie im Supermarkt, Museum, am Bahnhof,
- Lesetechniken entsprechend der Leseaufgabe einsetzen,
- verschiedene Lesestrategien vor, während und nach dem Lesen anwenden,
- unbekanntem Wortschatz erschließen, auch durch Vergleich zur Erstsprache,
- Leseergebnisse geordnet festhalten und präsentieren,
- aus digitalen Medien Informationen entnehmen, nutzen und bewerten.

### **Selbst- und Sozialkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte, auch aus der Herkunftskultur, für eine Präsentation auswählen und weiterempfehlen,
- sich zu ihren Leseinteressen und -erfahrungen äußern und Lesefreude aufbauen,
- Angebote von Leseecken, Büchereien, Buchhandlungen, auch in unterschiedlichen Sprachen, nutzen,
- sich auf Lesesituation, -text und -aufgabe einstellen und konzentriert lesen,
- auch bei Verstehensproblemen konzentriert weiterlesen,
- mit Textinhalten offen und kritisch umgehen und das Gelesene auch vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Erfahrungen bewerten,
- sich im Gespräch, z. B. in einer Lesekonferenz, mit anderen über Texte austauschen,
- bei Lesungen und Aufführungen mitwirken,
- ihre Leseerfahrungen im Lesetagebuch oder Leseportfolio dokumentieren.

## 2.3 Sprechen

Die Fertigkeit Sprechen kann nicht losgelöst von den anderen Kompetenzen betrachtet und entwickelt werden, sondern fließt in alle anderen Bereiche mit ein. Der Lehrkraft kommt dabei als Sprachvorbild eine besondere Rolle zu: Das deutliche Sprechen in einfacher, aber komplexer werdender Standardsprache, mehrmaliges Vorsprechen sowie auch das handlungsbegleitende Sprechen (permanentes Versprachlichen und Kommentieren aller Tätigkeiten) sind gerade für Zweitsprachlernende von großer Bedeutung (nicht nur) für das Produzieren eigener sprachlicher Äußerungen. Die abweichende Aussprache von Lauten (z. B. kehliges h statt gehauchtem h bei Kindern mit Erstsprache russisch) und die fehlerhafte Unterscheidung von Kurz- und Langvokalen (z. B. floss – Floß) haben unmittelbare Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Basis für die Entwicklung der Sprechfähigkeit bilden vielfältige Ausspracheübungen (z. B. durch Nachsprechen von Einzelwörtern, Reimen und Versen im Chor) sowie Sprechübungen in einfachen Standardsituationen, wie z. B. Begrüßungsfloskeln, alltägliche Sprachhandlungen im und außerhalb von Unterricht oder die Vorstellung der eigenen Person. Die Automatisierung bestimmter grundlegender Sprechakte bildet die Voraussetzung für das spätere freie Sprechen. Hierbei leistet unter anderem der ritualisierte Einsatz von Spielen, Liedern und Reimen im Unterricht einen wertvollen Beitrag zur kindlichen Sprachentwicklung. Der Aufbau der Erzählfähigkeit verläuft im Grundschulalter im Wesentlichen nach denselben Gesetzmäßigkeiten wie in der Erstsprache, wobei Schwierigkeiten vor allem durch fehlenden Wortschatz sowie Unsicherheiten im Bereich der Grammatik auftreten<sup>11</sup>. Neben dem gezielten Üben des gelenkten Sprechens (Steuerung durch Vorgaben von Wortschatz oder Redewendungen) und freien Sprechens (selbstständige sprachliche Äußerungen mit eigener Wortwahl und Strukturen) muss immer auch der Wortschatzaufbau und das Einüben grammatischer Strukturen in den Unterricht einfließen.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und erweitern ihre sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch durch Sprachhandlungssituationen, die thematisch und inhaltlich der kindlichen Erfahrungs- und Lebenswelt entsprechen. Auf diese Weise wird der individuelle Wortschatz stetig weiterentwickelt und die Schülerinnen und Schüler können schließlich ein Gespräch angemessen führen, sich dabei klar und fließend verständigen. Sie können zu vielen Themen der eigenen Interessensgebiete detaillierte Darstellungen geben und sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen. Es ist ihnen möglich, persönliche Ansichten und Meinungen darzustellen und sachgerecht zu begründen sowie zu einem Thema sinnvoll zu argumentieren. Ziel ist weiterhin, dass die Schülerinnen und Schüler ohne Vorbereitung an Gesprächen zu vielfältigen Alltagsthemen teilnehmen und dabei eigene Meinungen, Pläne sowie Erfahrungen, Erlebnisse oder Hoffnungen in zusammenhängenden Sätzen artikulieren und begründen können. Sie sind in der Lage, eine Geschichte ausführlich zu erzählen oder die Handlung von Gesehenem und Gehörtem wiederzugeben.

### **Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Laute, Wörter, Sätze und Texte an der gesprochenen Standardsprache orientiert aussprechen, d. h.
  - Laute und Lautgruppen verständlich artikulieren, auch wenn sie nicht in der Erstsprache vorkommen,
  - Silben darstellen,
  - bei Wörtern die Betonungsprinzipien der deutschen Sprache anwenden,
  - Wörter flüssig und deutlich artikuliert aussprechen,

<sup>11</sup> Vgl. Grieshaber, W. (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr

- vorgegebene Satzmuster nachsprechen und dabei die Wortgrenzen einhalten, Intonation, Satzmelodie und Rhythmus imitieren,
- Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze durch die im Deutschen typischen Satzmelodien gestalten,
- Sätze und Texte durch Sprechpausen bei Sinneinschnitten rhythmisieren.

### *Dialogisches Sprechen*

Die Schülerinnen und Schüler können mit den individuell vorhandenen sprachlichen und nicht sprachlichen Mitteln und ggf. unter Nutzung visueller Hilfen sowie von Sprachmustern

- an einfachen Gesprächen teilnehmen und sich auf einen Partner einstellen,
- sich oder jemanden vorstellen, begrüßen und verabschieden,
- Fragen stellen und darauf reagieren,
- Bitte und Dank formulieren,
- eigene Gedanken und Gefühle ausdrücken,
- sich nach dem Befinden erkundigen und Auskunft über das eigene Befinden geben,
- Wünsche und Vorlieben äußern, ihnen zustimmen oder sie ablehnen,
- zu gemeinsamen Handlungen auffordern,
- Auskünfte einholen und erteilen,
- im szenischen Spiel handeln

und dabei funktional angemessen und weitgehend normgerecht interagieren.

### *Monologisches Sprechen*

Die Schülerinnen und Schüler können mit den individuell vorhandenen sprachlichen und nicht sprachlichen Mitteln und ggf. unter Nutzung visueller Hilfen sowie von Sprachmustern

- funktional angemessen und weitgehend normgerecht vor Zuhörenden sprechen, d. h.
  - erzählen, z. B. Erlebnis-erzählung, Fantasieerzählung,
  - informieren, z. B. den Stundenplan vorstellen,
  - erklären, z. B. Spielregeln erklären, Diagramme erklären,
  - begründen, z. B. eine Auswahl begründen, die eigene Meinung zu einem Text begründen,
  - argumentieren, z. B. Argumente zu Entscheidungen im Schulalltag bringen,
- bei unterschiedlichen Tätigkeiten handlungsbegleitend sprechen,
- Lebewesen und Gegenstände, Tätigkeiten und Vorgänge sowie Sachverhalte benennen und beschreiben,
- über eigene Erlebnisse und Erfahrungen, z. B. Rituale und Feste, erzählen,
- Beobachtungen wiedergeben,
- kurze Geschichten aus ihrer Kultur und selbsterfundene Geschichten, auch nach Vorgaben, erzählen,
- Auskunft über sich selbst geben,
- kindgemäße formelle Situationen bewältigen,
- Lern- und Arbeitsergebnisse, ggf. unter Einsatz digitaler und/oder analoger Medien, vorstellen,



- Zusammenfassungen angeleitet formulieren,
- eingeübte literarische Texte sinngestaltend vortragen,
- Global- und Detailinformationen aus gehörten bzw. gesehenen und gelesenen nicht literarischen und literarischen Texten wiedergeben und/oder zusammenfassen und ggf. kommentieren,
- ein Medienprodukt mit Hilfestellung planen, gestalten und präsentieren,
- einfache Regeln der digitalen Kommunikation nennen und medienspezifisch anwenden,
- das eigene Kommunikationsverhalten beschreiben,
- allgemeine Risiken der Mediennutzung nennen.

### **Methodenkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- grundlegende Intonationsmuster der deutschen Sprache korrekt anwenden,
- Techniken des Mit-/Nach-/Vor-sich-hin-Sprechens und Auswendiglernens anwenden,
- sprachliches Vorwissen, z. B. aus der Erstsprache, soziokulturelles und thematisches Wissen sowie Weltwissen einbeziehen und nutzen,
- Gespräche mit Hilfe sprachlicher und nicht sprachlicher Mittel adressaten- und situationsgerecht beginnen, aufrechterhalten und beenden,
- gezielt nachfragen,
- kurze Sprechbeiträge und Gespräche situationsangemessen planen, z. B. mit Hilfe eines Redeplanes,
- Hilfsmittel und Medien zur Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -darstellung verwenden,
- aus Quellen entnommene Informationen für eigene Darlegungen nutzen,
- verwendete Quellen in einfacher Form ausweisen,
- adressatengerecht und anschaulich präsentieren, verschiedene Präsentationstechniken verwenden,
- die richtige Reihenfolge und Vollständigkeit beim Vortrag einhalten,
- im Rollenspiel agieren und dabei improvisieren,
- visuelle und akustische Erzählfhilfen nutzen,
- sprachliche Unsicherheiten durch Nachfragen, Umschreiben und/oder im deutschen Kulturraum übliche nicht sprachliche Mittel ausgleichen,
- textsortenspezifische Konventionen einhalten.

### **Selbst- und Sozialkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- sprachliches Handeln entsprechend der Aufgabe selbstständig gestalten,
- Kommunikationsregeln einhalten,
- adressaten-, situations- und sachgerecht unter Beachtung sozialer Beziehungen agieren und dabei Respekt und Toleranz zeigen,

- das Bemühen zeigen, sich auch bei eingeschränkter zweitsprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache zu verständigen bzw. die Kommunikation aufrechtzuerhalten,
- eigene Sprach- und Verhaltenskonventionen bzw. Besonderheiten der Lebensweise mit denen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und anderen Ländern vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und respektieren,
- Äußerungen und Meinungen anderer annehmen und darauf Bezug nehmen,
- mit anderen zusammenarbeiten, Unterstützung geben und annehmen sowie Verantwortung für andere übernehmen,
- Kompromisse und Lösungen finden und formulieren,
- konstruktiv mit Unbekanntem und Unvorhergesehenem umgehen,
- in vorgegebenen Sprachhandlungssituationen den individuellen Wortschatz erweitern,
- ggf. unter Anleitung ihre Kompetenzentwicklung einschätzen,
- Mitschülerinnen und Mitschülern eine kurze Rückmeldung geben.

## 2.4 Schreiben

Schreiben besteht aus den Teilbereichen „über Schreibfertigkeiten verfügen“, „richtig schreiben“ und „Texte planen, Texte schreiben und überarbeiten“, das Ziel des Schreibens stellt dabei die Textproduktion dar.<sup>12</sup> Das Verfassen von Texten sollte beim Zweitspracherwerb möglichst früh einsetzen, wobei die Kinder ganz unterschiedliche Schreibfunktionen und Schreibansätze kennenlernen. Wesentlich für das Gelingen schulischer Schreibprozesse ist der Einsatz schreibförderlicher Aufgaben.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Bereich der Schriftsprache über sehr heterogene Fähigkeiten, deren Ausprägung unter anderem von der Bedeutung der Schriftsprachlichkeit im Herkunftsland bzw. der Umgebung sowie dem Grad der Alphabetisierung abhängt. So zeigen Kinder aus literal geprägten Kulturen oder schriftreichen Umgebungen bereits im Vorschulalter Interesse an Zeichen, Symbolen und Schrift, erkennen Embleme und Schriftzüge in ihrer Umwelt wieder und ‚verschriften‘ (für andere lesbar oder nicht) den eigenen Namen, Einzelwörter oder kleine Texte in so genannten Kritzelbriefen. Kinder, die primär mündlich geprägten Kulturen entstammen und in die Grundschule kommen, werden hingegen oft erst mit Schuleintritt explizit mit Schrift konfrontiert. Diese individuellen Schrift- und Schreiberfahrungen der Zweitsprachlernenden lassen sich in drei Hauptgruppen unterscheiden:

- *Primäre Analphabetinnen und Analphabeten* verfügen über keinerlei schriftsprachliche Kompetenzen, können also auch in ihrer Erstsprache nicht lesen und schreiben. Diese Lernenden haben kaum ein Vorverständnis dazu, wie Schrift funktioniert und der Kontakt mit Literalität ist eingeschränkt. Die Schulbildung ist meist lückenhaft oder fehlt ganz (auch aufgrund des Alters) und im Unterricht zeigt sich häufig eine mangelnde Erfahrung mit Stiften.
- *Sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten* sind bereits in einer Sprache, z. B. der ihres Herkunftslandes, alphabetisiert oder teilweise alphabetisiert. Ihre Schriftkenntnisse gingen aber z. B. durch eine längere Unterbrechung des Schulbesuchs wieder verloren oder der Schulbesuch dauerte nicht lange. Wenn die Schrift im Alltag nicht oder nur selten genutzt wird, wird Erlerntes nach und nach vergessen.
- *Zweitschriftlernende* sind bereits in einer Schrift alphabetisiert, aber nicht im lateinischen Schriftsystem.

<sup>12</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich; Beschluss vom 15.10.2004. München, Neuwied: Luchterhand, 2005, S. 7

Die Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache basiert auf mündlichen Deutschkenntnissen, die im Vorfeld bzw. parallel zum Schriftspracherwerb aufgebaut wurden/werden müssen und geht weit über die rein technische Seite des Lesen- und Schreibenlernens hinaus. Wichtige Grundlagenbereiche sind nicht nur der Aufbau phonologischer Bewusstheit (Bewusstsein für phonologische Eigenschaften der Sprache, wie Klang, Reimwörter, Silben als Teile von Wörtern, Wortakzente und Einzellaute in Wörtern), die Förderung der Feinmotorik (Stiftführung und Druckstärke) oder das Training graphomotorischer Abläufe beim Schreiben von Buchstaben und Buchstabenverbindungen, sondern liegen unter anderem auch im Bereich der Wahrnehmung (z. B. bei der Unterscheidung ähnlicher Buchstaben) sowie bei den metakognitiven Strategien (z. B. Einprägen und Kontrollieren). Weiterführend geht es um den Erwerb von Literalität im Sinne einer Lese-, Erzähl- und Schriftkultur.

In der Grundschule erlernen Kinder das Schreiben und entwickeln eine lesbare sowie flüssige Handschrift. Wie auch beim Lesen begegnen Zweitsprachenlernenden dabei zusätzlich zu den allgemeinen Schwierigkeiten des Schreiben(lernen)s die Herausforderungen einer noch zu erwerbenden Sprache. Daher ist für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache besondere Unterstützung bei der Planung, Produktion und Überarbeitung von Texten, z. B. in Form von sprachlicher Vorentlastung und Anwendung von Lerngerüsten, erforderlich. So müssen Aspekte wie Wortschatzarbeit (auch in Bezug auf Funktionswörter, wie z. B. Präpositionen) und Begriffsbildung sowie die besonderen Merkmale konzeptionell schriftlicher Texte (im Vergleich zu konzeptionell mündlichen) immer auch in den Schreibprozess einbezogen werden. Auch grammatische Fähigkeiten müssen vorhanden sein, um die entsprechenden Satz- und Textstrukturen produzieren zu können. Geschrieben wird trotzdem möglichst von Anfang an und nicht erst, wenn ein breiter Wortschatz und viele grammatische Strukturen vorhanden sind, aber zunächst in Form kürzerer Texte. Da die lebensweltliche Orientierung des Schreibunterrichts die Schreibmotivation stützt, sollten auch Erfahrungen und Lebenswelten, die von denen der Kinder mit Deutsch als Erstsprache abweichen können, berücksichtigt werden.

### **Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Phoneme und Grapheme unterscheiden und dabei die Anlauttabelle nutzen,
- Vokale und Konsonanten unterscheiden, mit besonderem Augenmerk auf schwierige Laute und Laute, die in der Erstsprache nicht existieren,
- Umlaute und Diphthonge erkennen,
- lauttreue Wörter richtig schreiben,
- Zeilen einhalten und Wörter mit angemessenem Abstand schreiben,
- flüssig, formklar, in gut lesbarer Handschrift und in der üblichen Schreibrichtung schreiben,
- Wörter, Sätze und einfache Texte schreiben,
- Wörter und Texte mit Schrift unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Mustern oder Wortschatzsammlungen kreativ gestalten,
- Wörter, Wortgruppen und kurze Texte richtig abschreiben, kontrollieren und berichtigen,
- Gebrauchsformen und einfache Texte schreiben und gestalten, auch unter Nutzung des Computers, z. B. Bitte und Dank, Gruß- und Glückwunschkarte, Einladung, Rezept, Bastelanleitung, Gebrauchsanweisung, Rätsel, Gedicht,
- verständlich und adressatenorientiert schreiben,
- Texte nach Vorgaben schreiben sowie Textmuster anwenden,

- Textsorten berücksichtigen und dabei auch nach Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Sachunterricht schreiben,
- einfache sprachliche Mittel, wie Datum, Überschrift, Anrede, Einleitung, Grußformel, für den Textaufbau benennen und nutzen,
- eigene einfache Texte planen, schreiben und überarbeiten,
- erste Rechtschreibmuster, wie Wortgrenzen, Groß- und Kleinschreibung, anwenden,
- Satzzeichen richtig setzen,
- den Klassenwortschatz, den Schreibwortschatz und den individuellen Wortschatz nutzen,
- deutschsprachige Wendungen der Unterrichtssprache verstehen und entsprechend handeln,
- geeignete digitale Kommunikationsmöglichkeiten für den Austausch von Botschaften und Informationen nutzen,
- das eigene Medienverhalten, z. B. in Form eines Mediensteckbriefes, beschreiben.

### **Methodenkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Wörter nach Anleitung nachschlagen und dabei Wörterbücher und Computerprogramme als Rechtschreibhilfe nutzen,
- Schreibweise von Wörtern kommentieren,
- Wörter themenorientiert sammeln und thematische Wortschatzsammlungen und Bildwörterbücher als Schreibhilfe nutzen,
- kurze Texte planen, aufschreiben und bezüglich Inhalt, Struktur und Funktion überarbeiten,
- Schreibhinweise umsetzen,
- grundlegende Arbeitstechniken unter Anleitung anwenden,
- Notizen und Stichwörter aufschreiben,
- eigene und an Vorgaben gebundene Texte verfassen, gestalten und präsentieren,
- Rechtschreibstrategien anwenden,
- das Alphabet als Ordnungsprinzip nutzen,
- einfache Regeln der Kommunikation bei Nutzung digitaler Medien angeleitet einhalten.

### **Selbst- und Sozialkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Übungsformen unter Anleitung anwenden,
- in offenen Schreibenlässen eine Schreibidee mit anderen entwickeln,
- unter Verwendung von Medien kooperativ zusammenarbeiten,
- unterschiedliche Schreibwerkzeuge, -materialien, Lineaturen, Schriftzeichen auswählen und Texte damit kreativ gestalten,
- über Schrift reflektieren,
- mit Schriftsprache positiv umgehen,
- ihre Kompetenzentwicklung, z. B. mit Hilfe eines Sprachenportfolios, einschätzen.

## 2.5 Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren

Dieser Lernbereich ist dezidiert auf die Entwicklung sprachenübergreifenden Lernens ausgerichtet.

Der Erwerb grundlegender und ausbaufähiger kommunikativer und interkultureller Kompetenzen wird maßgeblich befördert, wenn Synergien zwischen der Erstsprache, der deutschen Sprache und, soweit vorhanden, den erlernten Fremdsprachen von den Lernenden bewusst wahrgenommen und genutzt werden. In diesem Zusammenhang ist die Reflexion über Sprache, ihre Verwendung und den eigenen Sprachlernprozess die Voraussetzung für die Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstheit. Sie führt dazu, dass die Lernenden das individuell verfügbare sprachliche, soziokulturelle und strategische Wissen in der Erst-, Zweit- und ggf. der Fremdsprache im Interesse des größtmöglichen kommunikativen Erfolgs miteinander verknüpfen und einsetzen.

Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen zu reflektieren setzt voraus, dass die Lernenden gemäß ihrer Sprachbeherrschungsstufe über entsprechende sprachliche (lexikalische, morphologische, syntaktische, semantische, orthografische und phonetisch-intonatorische) Mittel sowie nicht sprachliche (prosodische, nonverbale) Mittel verfügen.

Die besonderen metasprachlichen Kompetenzen, die vor allem diejenigen Kinder haben, die auch in ihrer Erstsprache weiter gefördert werden, kommen nur zum Tragen, wenn sie auch im Unterricht einbezogen werden, z. B. in Form von Sprach- und Schriftvergleichen und durch das Aufgreifen der Erstsprache.

### **Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Silben in Wörtern erkennen und Wörter silbengerecht trennen,
- Wortbausteine erkennen, bestimmen und zur Bildung neuer Wörter nutzen,
- über Wortbildung und Bezeichnung von Gegenständen nachdenken,
- grundlegende Wortarten sicher unterscheiden und erkennen,
- Lernwörter normgerecht schreiben,
- orthografische Regelmäßigkeiten und Ausnahmen durch Sammeln, Vergleichen und Zuordnen erkennen,
- Wörter in Wortfamilien und Wortfeldern zusammenfassen,
- Satzarten unterscheiden, bestimmen und entsprechende Satzschlusszeichen verwenden,
- Satzglieder als Bausteine eines Satzes bestimmen und durch Fragen ermitteln,
- die Struktur von Sätzen durch sprachliche Operationen verstehen,
- grundlegende sprachliche Strukturen verwenden und Fachbegriffe verstehen,
- einfache Sätze mit folgerichtiger Satzstruktur bilden,
- vorhandene sprachliche und nicht sprachliche Mittel im Deutschen, der Erstsprache bzw. weiteren Fremdsprachen für das Verstehen und das Sich-Verständigen im Deutschen nutzen und darüber reflektieren,
- gebräuchliche Internationalismen und Fremdwörter erkennen und nutzen,
- über die Angemessenheit einfacher sprachlicher Mittel sowie nicht sprachlicher Mittel reflektieren,
- Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wahrnehmen und darüber reflektieren.

## **Methodenkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Silben und Klangunterschiede der Vokale zur Ableitung orthografischer Regeln nutzen,
- an Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten, z. B. Wörter sammeln und ordnen, Möglichkeiten der Wortbildung anwenden, Oberbegriffe finden, Schreibweisen ableiten und begründen,
- einfache Techniken des Sprachenvergleichs anwenden,
- über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und der Erstsprache (sowie weiteren, den Lernenden bekannten Sprachen) reflektieren,
- das Ergebnis beim Sprachenvergleich in einfacher Form anderen mitteilen,
- das vorhandene sprachliche Wissen für das Lernen der Zweitsprache nutzen,
- Wortbedeutungen mit Hilfe von Umschreibungen, Ober- und Unterbegriffen, Wörtern gleicher oder gegensätzlicher Bedeutung klären,
- eigene Regeln für Sprachenlernen und Sprachverwendung formulieren und anwenden,
- Methoden und Strategien erklären und nutzen für das Einprägen von Wortschatz und Strukturen im Deutschen, die Rezeption und Produktion von Texten, den Umgang mit thematischen Wortschatzsammlungen,
- mit Sprache spielerisch und experimentell umgehen,
- altersgemäße digitale und analoge Hilfsmittel, z. B. Wörterverzeichnisse oder zweisprachige Wörterbücher, nutzen.

## **Selbst- und Sozialkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- über Sprache bewusst nachdenken und in vorgegebenen Sprachhandlungssituationen anwenden,
- durch selbstständiges Üben ihr Sprachwissen festigen,
- sprachliche und nicht sprachliche Mittel aufmerksam wahrnehmen,
- das eigene Sprachhandeln und das Sprachhandeln anderer einordnen und werten,
- über eigene Sprachlernstrategien, z. B. Verfahren zum Wortschatzerwerb, reflektieren,
- über die eigene Kooperationsfähigkeit in neuen und ihnen bisher unbekanntem Sozialformen reflektieren,
- sich sozial angemessen artikulieren und darüber reflektieren,
- die eigene Kompetenzentwicklung einschätzen, z. B. mit Hilfe eines Portfolios.

## **3 Zentrale Inhalte**

### **3.1 Themen und Situationen**

Die nachfolgenden Themen und Situationen bilden die verbindliche inhaltliche Grundlage für das Lernen der Zweitsprache. Über die Art (mündlich, schriftlich, rezeptiv, produktiv), die Reihenfolge der unterrichtlichen Umsetzung und mögliche Bezüge zu anderen Fächern entscheidet die Lehrkraft in Abstimmung mit der Deutschlehrkraft und anderen Fachlehrkräften. Es bietet sich an, die Themen übergreifend bzw. themenverbindend zu behandeln.

Im Rahmen dieser Themen lernen die Schülerinnen und Schüler sprachliche Äußerungen zu verstehen und werden ermutigt, eigene Sprechabsichten mit einfachen sprachlichen Mitteln zu verwirklichen. Die in der Übersicht ausgewiesenen inhaltlichen Aspekte haben Empfehlungscharakter und können entsprechend den Erfahrungen, Wünschen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder modifiziert bzw. differenziert werden.

<b>Themen und Situationen</b>	<b>Wesentliche inhaltliche Aspekte</b>
Alltagssituationen	Ankommen, Kennenlernen Formen der Begrüßung und Verabschiedung, Vorstellung
Die eigene Person	Name, Alter, Wohnort Herkunft eigenes Befinden Empfindungen Körperteile, Sinnesorgane Gesundheit und Krankheit Körperpflege Kleidung und Aussehen Interessen, Vorlieben, Freizeit, Sport, Spiel, Hobbys, Freundschaft
Familie	Verwandtschaftsbeziehungen Wohnen Lebensmittel, Einkauf, Ernährung Feste, Rituale
Schule	Schulutensilien Schulweg, Schulfächer, Stundenplan Räume (Schulgebäude, Schulhof, Klassenzimmer, Einrichtungsgegenstände) Personen in der Schule Farben, Zahlen Tätigkeiten in Schule und Freizeit Arbeitsanweisungen Regeln des Zusammenlebens
Natur/Umwelt/Zeit	Tiere, Pflanzen Wetter Kalender (Wochentage, Monate, Jahreszeiten, Datum, Uhrzeiten)
Kunst und Kultur	Lieblingsfilme, -bücher und -musik Kino, Theater, Museum, Bibliothek, Konzert, Festival
Medien	Mediennutzung in Freizeit und Schule Werbung
Berufe	Wunschberuf Tätigkeiten Berufe in der Familie

### 3.2 Soziokultureller Kontext

Als eine der Komponenten interkulturellen Lernens kommt der Befähigung zum soziokulturellen Handeln besondere Bedeutung zu. Die Schaffung eines soziokulturellen Kontextes im Unterricht Deutsch als Zweitsprache bietet den Lernenden vielfältige, altersgemäße und authentische Einblicke in die Kulturen, an denen sie selbst teilhaben und welche sie durch die multikulturelle Vielfalt im gemeinsamen Unterricht kennenlernen können.

Damit wird ihnen die Möglichkeit gegeben, Offenheit, Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen und Kulturen zu entwickeln und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und anderen Kultur zu erkennen, aber auch bestehende Unterschiede zu verstehen.

Eine Besonderheit ist in diesem Zusammenhang die Teilhabe an (mindestens) zwei Kulturen. Die Kultur des Herkunftslandes und Elemente des deutschen Kulturkreises beeinflussen sich wechselseitig. Das kulturelle Wissen einzubeziehen, bietet die Möglichkeit, vorhandene Kompetenzen zu nutzen. Besonders die Förderung, Akzeptanz und Wertschätzung der Erstsprache trägt zu einer kulturellen Vielfalt bei.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben soziokulturelles Wissen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache bei der Arbeit an entsprechenden Inhalten und sprachlichen Mitteln. Auch die Reflexion über Sprache unterstützt im Sprachenvergleich interkulturelles Lernen.

Die inhaltliche Akzentuierung der nachfolgenden soziokulturellen Schwerpunkte ist von der Lehrkraft nach Auswahl geeigneter Materialien und unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte vorzunehmen:

- Alter,
- Vorkenntnisse,
- sprachliche Kompetenz,
- Interessen der Schülerinnen und Schüler,
- Anknüpfungsmöglichkeiten an den Unterricht in den anderen Fächern.

<b>Einblicke in</b>	<b>Wesentliche inhaltliche Schwerpunkte</b>
die Lebensweise der Menschen in unterschiedlichen Ländern	familiäres Zusammenleben, Wohnen, Esskultur, Gerichte/Kochrezepte aus aller Welt Freizeitbeschäftigungen Schule Feste, Bräuche, Traditionen Werte, Regeln
Sprach- und Verhaltenskonventionen in unterschiedlichen Ländern	sprachliche und nichtsprachliche Rituale, z. B. Anredeformen, Mimik und Gestik Sprichwörter, Redewendungen
Kultur, Kunst und Sport in unterschiedlichen Ländern bezogen auf Geschichte und Gegenwart	Zusammenleben/Lebensweise von Menschen ausgewählte Persönlichkeiten und Ereignisse (aus Sport und Kunst, Menschen im Blickfeld großer gesellschaftlicher Aufmerksamkeit) Musik aus aller Welt
Landeskunde und Geografie	Wohnort, Landschaften, Regionen, Sehenswürdigkeiten, Metropolen, Länder Wetter, Klima, Tier- und Pflanzenwelt in unterschiedlichen Ländern
Aspekte der Ökonomie und Ökologie	Wirtschaftsregionen Nachhaltigkeit, Umwelt/Umweltschutz Entdeckungen, Erfindungen



## **3.3 Sprachliche Mittel**

### **3.3.1 Wortschatz**

Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache verfügen über einen geringeren rezeptiven und produktiven Wortschatz als Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist. Dies wirkt sich nicht nur im Bereich der Textproduktion (z. B. Begriffsentwicklung, Formulierungskompetenz) aus, sondern auch bei der Rezeption von Texten (z. B. beim Verstehen von Aufgabenstellungen). Einer gezielten Wortschatzarbeit kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu. Eine nicht zu vernachlässigende Rolle beim Wortschatzlernen spielt der ungesteuerte Spracherwerb, weshalb die Lehrkraft besonders gefordert ist, stets den gesteuerten und den ungesteuerten Erwerb von Wortschatz zu synchronisieren.

Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, den Wortschatz entsprechend den vom Lehrplan vorgegebenen Themen und Situationen auszuwählen, die Verfügbarkeit (produktiv oder rezeptiv) festzulegen und dabei gleichermaßen die Lehrplanziele im Bereich der Kompetenzentwicklung, die konkreten Rahmenbedingungen und die Interessen der Lernenden zu berücksichtigen. Beim produktiven Wortschatz liegt der Schwerpunkt nicht auf der Anzahl der gelernten Wörter, sondern in ihrem weitgehend sicheren Gebrauch. Der Wortschatz- und Bedeutungserwerb sollte durch ein reichhaltiges Sprachangebot und vielseitige Übungen unterstützt werden und sprachdidaktisch gut strukturiert sein. Wichtige Begriffe müssen immer im Verwendungskontext gelernt und in vielfältigen und bedeutsamen kommunikativen Situationen trainiert werden. Entsprechend den Interessen und Fähigkeiten entwickeln die Lernenden darüber hinaus einen individuellen Wortschatz. Sprachenübergreifende Techniken, Verfahren und Strategien zur Wortschatzaneignung, -sicherung und -verknüpfung sind hierbei zu integrieren. Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache zielt auf den Erwerb und weitgehend sicheren Gebrauch eines funktional und thematisch erweiterten Wortschatzes ab, der es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, sich mündlich und schriftlich zu vertrauten Themen zusammenhängend bzw. im Gespräch zu verständigen. Dabei sind sowohl die Inhaltswörter als auch die Funktionswörter (z. B. Konjunktionen, Präpositionen) zu berücksichtigen. Bedeutsam für die Kinder ist die Kenntnis von Wortbildungsverfahren (z. B. Ableitungen und Zusammensetzungen) und von Wortfamilien und Wortfeldern für den weiteren Auf- und Ausbau von Wortschatz. Darüber hinaus wird dem bildungssprachlichen Wortschatz genügend Raum gegeben, da die Wörter und Wendungen aus diesem Bereich in der Schule sehr häufig vorkommen (z. B. Merksatz, Aufgabe, Lösung, Überschrift, Zeile, berichtigen, markieren, unterstreichen). Die Verwendung von Fachwortschatz wird angebahnt.

### **3.3.2 Grammatik**

Die Schülerinnen und Schüler verfügen bereits über bewusste oder unbewusste Kenntnisse grammatischer Strukturen in ihrer Erstsprache. Diese Kenntnisse können beim Erwerb einer Basisgrammatik hilfreich sein, können aber auch zu Interferenzen führen. Der Erwerb der grammatischen Kenntnisse erfolgt bei DaZ-Lernenden gesteuert im Unterricht und auch ungesteuert durch außerunterrichtliche Kontakte. Deshalb muss von stark differenzierten Kenntnissen und oft unbewusst vorhandenen Strukturen im Bereich der Grammatik ausgegangen werden, die fehlerhaft sein können. Die Bewusstmachung des intuitiven grammatischen Könnens geht mit vertiefenden Betrachtungen der grammatischen Phänomene einher und fördert einen induktiven Lernprozess. Deshalb sollte sich die grammatische Progression in einem individualisierten Sprachunterricht nach dem Lernpotenzial der jeweiligen Lerngruppe richten. Im Bereich der Grammatik wird davon ausgegangen, dass die morphosyntaktischen Eigenschaften der deutschen Sätze, wie z. B. Formen und Stellung des Verbs, im Grundschulalter problemlos erworben werden können und die zeitliche Abfolge beim Erwerb dem Erstspracherwerb vergleichbar ist. Schwierig zu erlernen sind aber das Genus- und Kasusystem, die Pluralbildung, der Einsatz von Pronomen und Präpositionen und die Besonderheiten der unregelmäßigen Verben. Das Genus muss jeweils mit dem neuen Nomen

gelernt werden. Besonders zu beachten ist, dass Aneignungsstolpersteine mit Blick auf die verschiedenen Herkunftssprachen Berücksichtigung finden müssen. Schwierigkeiten bereitet den Schülerinnen und Schülern auch die Tatsache, dass im Unterricht häufig Satzstrukturen genutzt werden, die für das fachliche Lernen notwendig sind, aber aufgrund der grammatischen Progression noch nicht im DaZ-Unterricht eingeführt wurden. Deshalb sollte sich die Einführung und Einübung grammatischer Strukturen sowohl nach ihrem jeweiligen kommunikativen Stellenwert als auch nach ihrem Nutzen für den Aufbau der Sprachkompetenz richten. Für die bewusste Auseinandersetzung mit der Grammatik benötigen die Schülerinnen und Schüler auch Kenntnisse wichtiger grammatischer Begriffe.

Die Auswahl der morphologischen und syntaktischen Mittel richtet sich nach den fachspezifischen Zielen des Kompetenzerwerbs und den in diesem Zusammenhang zu bewältigenden Situationen und Themen. Damit hat die Grammatik eine der Kommunikation dienende Funktion und sollte nicht isoliert, sondern eingebettet in sinnvolle Zusammenhänge in einem handelnden und entdeckenden Unterricht bearbeitet werden.

Der Grammatikerwerb erfolgt in sprachlich reichen, sprachdidaktisch gut strukturierten und für die Kinder relevanten Kommunikationssituationen. Zyklen, in denen das Erlernete wiederholt wird, bewirken, dass die erworbenen Kompetenzen und grammatischen Strukturen gefestigt und erweitert werden. Die Einbindung grammatischer Phänomene in die Themen und Situationen entscheidet nicht darüber, ob die Grammatik implizit oder explizit vermittelt wird. Die zu erarbeitenden grammatischen Strukturen und ihre Einbettung in den Unterricht obliegen den unterrichtenden Lehrkräften und sollten sich auf den aktuellen Sprachstand der Lernenden, ihr Vorwissen und die ausgewählten inhaltlichen Themen beziehen.

### 3.3.2.1 Morphologische Mittel

<b>Verb</b>	
<b>Funktion:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Handlungen, Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände darstellen</li> <li>– einen Willen, einen Wunsch, eine Möglichkeit, Fähigkeit, einen Zwang, eine Erlaubnis oder eine Aufforderung ausdrücken</li> <li>– einen Sachverhalt zeitlich (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft) einordnen</li> </ul>	
Vollverben im Infinitiv	<i>rechnen, schreiben, lesen</i>
alle Personalformen und -pronomen der regelmäßigen und ausgewählter unregelmäßiger Verben in den Zeitformen Präsens, Präteritum, Perfekt und Futur I	<i>Ich rechne die Aufgabe. Ich wusste das nicht. Ich habe eine Hausaufgabe bekommen. Am Wochenende werde ich das Einmaleins üben.</i>
Modalverben möchten, dürfen, können, müssen, wollen, sollen	<i>Ja, ich möchte Fußball spielen. Ich muss die Karten zuordnen. Er kann gut deutsch sprechen. Tim will in die Bibliothek gehen.</i>
Hilfsverben sein und haben im Präsens und Präteritum	<i>Hast du ein Rätselheft? Ich war im Musikraum.</i>
trennbare und untrennbare Verben	<i>Lisa kreist die Lösung ein. Wir räumen die Schultasche auf. Ich unterstreiche ein Wort.</i>
Imperativformen im Singular und Plural	<i>Kreuze die richtige Antwort an! Sprecht bitte leise!</i>
Verben mit Dativ und Akkusativ	<i>Ich lese dir eine Geschichte vor. Wir malen ein Bild.</i>

Verben mit Reflexivpronomen	<i>Wie fühlt ihr euch? Ich freue mich auf die Ferien.</i>
Infinitiv mit zu	<i>Was gibt es zu essen?</i>
Passiv	<i>Zuerst wird das Wasser gekocht.</i>
<b>Nomen</b>	
<b>Funktion:</b>	
– Gegenstände, Sachverhalte, Lebewesen, abstrakte Vorstellungen bezeichnen	
Genus mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel	<i>Das ist der Mantel. Das ist eine Jacke. Das ist das Kleid.</i>
Nullartikel	<i>Magst du Cola? Ich esse gern Käse.</i>
Pluralbildung	<i>das Springseil – die Springseile, der Ball – die Bälle, die Turnhalle – die Turnhallen, die Station – die Stationen, das Kind – die Kinder, das Foto – die Fotos, der Sportler – die Sportler, das Haus – die Häuser, der Kasten – die Kästen</i>
Kasusgebrauch und Deklinationsformen (Nominativ, Akkusativ, Dativ)	<i>Der Ball ist rund. Er kauft das Brötchen. Sie kauft dem Opa ein Geschenk.</i>
Gebrauch des Genitivs bei Namen	<i>Mustafas Jacke ist neu.</i>
Verschmelzung von Präposition und Artikel	<i>am Schreibtisch, im Büro, ins Regal, zur Tafel</i>
Dativobjekt	<i>Ich helfe meiner Schwester.</i>
Akkusativobjekt	<i>Ich besuche meinen Opa.</i>
Nominalisierung von Verben	<i>das Laufen, das Rechnen, das Lesen</i>
Verkleinerungsformen -chen, -lein	<i>das Hähnchen, das Brötchen, das Fischlein</i>
<b>Adjektiv</b>	
<b>Funktion:</b>	
– Eigenschaften von Personen, Sachen oder Handlungen ausdrücken	
– etwas bewerten, eine Qualität oder Dimension angeben	
– die Art oder Beschaffenheit angeben	
– eine Klassifikation oder Beschreibung der Zugehörigkeit vornehmen	
– etwas vergleichen	
attributiver, prädikativer und adverbialer Gebrauch	<i>Der Löwenzahn hat eine gelbe Blüte. Der Stängel ist kurz. Die Sonnenblume wächst schnell.</i>
Komparation	<i>Das Fahrrad fährt schnell. Ein Auto fährt schneller als ein Fahrrad. Der Rennwagen fährt am schnellsten.</i>
Deklination in Singular und Plural im Nominativ, Dativ, Akkusativ mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel	<i>Ich schneide das Papier mit der großen Schere. Safa baut gern schöne Vogelhäuser für den Winter.</i>

<b>Pronomen</b>	
<b>Funktion:</b> – Bezüge in Texten herstellen – Besitzverhältnisse darstellen – Personen oder Sachen auf allgemeine, unbestimmte Art bezeichnen	
Personalpronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ	<i>ich, mich, mir</i>
Possessivpronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ	<i>Das ist deine Federmappe. Ich hole unsere Post aus dem Briefkasten. Das Buch ist in meinem Rucksack.</i>
Reflexivpronomen	<i>sich waschen, strecken, kämmen, anziehen</i>
Indefinitpronomen	<i>man, jeder, etwas, nichts</i>
Höflichkeitsform	<i>Sie, Ihnen: Können Sie mir helfen?</i>
<b>Präposition</b>	
<b>Funktion:</b> – lokale, temporale, kausale oder modale Relationen herstellen – eine zielgerichtete Bewegung/Richtung oder eine Position angeben (Wechselpräpositionen)	
Wechselpräpositionen mit Dativ und Akkusativ	<i>auf, unter, neben, in, zwischen, vor, über, hinter, an Ich klettere auf den Baum. Der Vogel sitzt auf dem Baum.</i>
temporale Präpositionen	<i>um, von, bis, am, seit, vor, nach Am Abend essen wir immer Nudeln. Um acht fängt die Schule an.</i>
lokale Präpositionen	<i>aus, nach, durch, von, in Der Apfel wächst aus der Blüte. Ich werfe die alten Zeitungen in die Papiertonne. Der Zug fährt durch den Tunnel.</i>
Präpositionen mit Akkusativ, Dativ	<i>durch, für, ohne, um, gegen Polina kauft ein Geschenk für ihren Freund. Jannik spielt gegen seinen Bruder Tennis. mit, nach, bei, von, zu, aus, seit Leonie lernt mit ihrer Schwester. Linh bekommt ein Buch von der Lehrerin.</i>
<b>Numerale</b>	
<b>Funktion:</b> – Anzahl und Mengen bezeichnen	
Grund- und Ordnungszahlen, Bruchzahlen	<i>drei Bäume, die zwölf Monate Mein Geburtstag ist am 10. Januar. Es ist viertel eins. Ich esse einen halben Apfel.</i>

### 3.3.2.2 Syntaktische Mittel

<b>Funktion:</b> – Informationen oder Anweisungen geben – Sachverhalte erfragen – temporale, lokale, kausale, konditionale Bezüge herstellen – Begründungen geben – Äußerungen verneinen und Wünsche ablehnen	
einfacher Aussagesatz mit Zweitstellung des Verbs	<i>Er liest den Text.</i>
Fragesatz mit Fragewort	<i>Wo wohnst du?</i>
Fragesatz mit Erststellung des Verbs	<i>Wohnst du in ...? Kannst du mir bitte helfen?</i>
einfacher Aufforderungssatz	<i>Öffne das Buch!</i>
Satzklammer bei – Modalverben – trennbaren Verben – Perfekt – Futur	<i>Er will mit dem Fahrrad fahren. Ben setzt den Helm auf. Wir haben den kaputten Schlauch repariert. Sein Vater wird noch eine Klingel kaufen.</i>
Verneinung	<i>Ich habe keine Haustiere. Er geht nicht zum Sport.</i>
Sätze mit einfachen Konnektoren	<i>Ich habe einen Bruder und eine Schwester. Sie spricht deutsch oder spanisch.</i>
Zeitangaben	<i>Morgen gehe ich in den Park. zuerst, dann, danach</i>
zusammengesetzter Satz	<i>Ich bin traurig, weil mein Meerschweinchen krank ist. Wenn das Wildschwein Hunger hat, dann sucht es Kastanien. Wenn ich erwachsen bin, werde ich mir einen Hund kaufen. Manche Tiere schlafen lange, wenn es draußen kalt ist. Der Fuchs ist froh, dass er eine Maus gefangen hat. Die Eule muss nachts jagen, aber sie kann gut sehen.</i>
direkte Rede	<i>Er ruft: „Komm bitte her!“</i>

### 3.3.2.3 Wortbildung

ausgewählte Suffixe zur Bildung von Adjektiven	<i>-ig, -lich, -isch sonnig, wolkig, freundlich, stürmisch</i>
ausgewählte Suffixe zur Bildung von Nomen	<i>-heit, -keit, -tum, -nis, -schaft, -ung Klugheit, Freundlichkeit, Zeugnis, Freundschaft, Ordnung</i>

Bildung von Komposita (Nomen und Nomen, Nomen und Verb, Adjektiv und Nomen) Bestimmungswort und Grundwort	<i>die Suppenteller, der Kochtopf, der Kühl- schrank</i> <i>die Kaffeetasse = der Kaffee + die Tasse</i>
ausgewählte Präfixe	<i>ver-, er-, vor-, un-, be- verbinden, erklären, vortragen, beschreiben</i>
Abkürzungen und Kurzwörter	<i>Bsp., d. h., LKW, E-Mail, SMS</i>

Die Schülerinnen und Schüler können weitere, zum Teil auch komplexere grammatische Phänomene in ihrem Sprachgebrauch nutzen, ohne diese immer bewusst einzusetzen bzw. sie erklären zu können. Die Lehrkraft entscheidet situativ, welche der grammatischen Strukturen aufgegriffen, vertieft und implizit oder explizit zusätzlich zu den oben aufgeführten vermittelt werden müssen.

### 3.3.3 Aussprache

Die Lernenden des Deutschen als Zweitsprache benötigen zunächst – unabhängig von ihrem Alter – eine unterschiedlich lange rezeptive Phase, in der sie sich der für sie neuen Sprache mit ihren Lauten, ihrem Klang und ihrer Intonation annähern. Danach sind sie in der Regel bereit, mündliche Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch zu produzieren. Sind die Laute und Klangbilder der neuen Sprache im Gehirn verankert, erfolgt ihre produktive Verwendung zunächst durch das Nachsprechen. Die besondere Schwierigkeit besteht dabei in dem Vorhandensein von Lautunterschieden der Erstsprachen im Vergleich zum Deutschen: Bestimmte Laute und Lautverbindungen sind in anderen Sprachen häufig nicht vorhanden und müssen mühsam erworben und eingeübt werden. Des Weiteren unterscheiden sich die Sprachen unter dem phonetischen Aspekt durch ihre Sprechmelodie, Intonation oder Sprechpausen. Deswegen kommt den phonetischen Übungen im Unterricht eine wichtige Rolle zu. Es gilt, die Lernenden für die Bedeutung einer korrekten Aussprache zu sensibilisieren. Wird das Phonetiktraining von Anfang an als fester Bestandteil des Zweitsprachenunterrichts integriert, kann aufgrund des niedrigen Alters der Lernenden letztendlich eine bessere und fast akzentfreie Aussprache erreicht werden. Um der Wichtigkeit der Ausspracheschulung von Anfang an Rechnung zu tragen, sollte im Unterricht genügend Zeit und Raum für die Förderung der korrekten Aussprache eingeplant werden.

Die Progression der zu vermittelnden phonetischen Inhalte erfolgt von einfach zu erlernenden hin zu schwieriger zu erwerbenden phonetischen Inhalten, wobei es keine für alle Lernenden gültige Schwierigkeitshierarchie gibt, da der Schwierigkeitsgrad von der Ausgangssprache und den individuellen Voraussetzungen (z. B. der Hörfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Motivation) abhängig ist. Die zu übenden Schwerpunkte müssen auf den Grad der Beherrschung von Aussprache und Intonation bezogen ausgewählt werden.

Häufige Übungsschwerpunkte, die immer wieder aufgegriffen werden müssen, sind:

#### 3.3.3.1 Prosodie

Merkmal	Beispiele
<b>Sprechmelodie</b>	– interrogativer Melodieverlauf: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragesatz W-Frage: <i>Wie spät ist es?</i></li> <li>• Entscheidungsfrage: <i>Spielst du mit?</i></li> <li>• Rückfragen: <i>Und du? Wie alt bist du?</i></li> <li>• Frage oder Aussage: <i>Du kannst gut Englisch? - Du kannst gut Englisch.</i></li> </ul>

	<p>– terminaler Melodieverlauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• indirekter Fragesatz: <i>Die Lehrerin fragt den Schüler, warum er keine Hausaufgaben hat.</i></li> <li>• Aussagesatz: <i>Ich bin Sergio.</i></li> <li>• Aufforderungen: <i>Bleib doch!</i></li> <li>• Emotionen und Ausrufe: <i>Es geht. So ein Glück! Oh! Super!</i></li> </ul> <p>– progredienter Melodieverlauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• komplexe Sätze: <i>Sie kommt nicht, weil es regnet.</i></li> </ul>
<b>Akzentuierung</b>	
Wortakzent	<p>In der Regel ist die Stammsilbe betont (Akzent ´): ´Schule, ´Kinder, ´Hose, ´sehen, ´suchen</p> <p>– Derivate</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präfixe in untrennbaren Verben und ihren Ableitungen: <i>be´schreiben, ge´stalten, ver´gleichen, über´kleben, unter´streichen</i></li> <li>• Präfixe in trennbaren Verben und ihren Ableitungen: ´aufzählen, ´abbiegen, ´einkreisen, ´mitmachen, ´ausmalen</li> <li>• betonte Suffixe in Fremdwörtern: <i>multipli´zieren, sor´tieren, Funk´tion, Mill´ion, Poli´zei, Universi´tät, Na´tur, Mater´ial</i></li> </ul> <p>– Komposita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zweigliedrige Determinativkomposita: ´Schultasche, ´Arbeitsheft</li> <li>• dreigliedrige Determinativkomposita: ´Lindenblütentee, aber: <i>Hundert´meterlauf</i></li> <li>• Kopulativkomposita: <i>Sachsen - ´Anhalt, schwarz - ´weiß</i>, aber: ´nasskalt</li> <li>• Abkürzungen: <i>SM´S, AB´C</i></li> <li>• Zahlen: ´dreizehn, ´zweiundzwanzig</li> </ul>
Satzakzent	<p>– Satzakzent in neutralen Sätzen: <i>Ich heiße ´Anna. Anna hat ´Tee getrunken.</i></p> <p>– Verneinung: <i>Nein, ich kann nicht warten.</i></p> <p>– W-Frage: <i>Was macht sie?</i></p> <p>– Entscheidungsfrage: <i>Möchtest du etwas trinken?</i></p> <p>– Imperativsatz: <i>Du kannst schon so gut lesen!</i></p> <p>– Satzakzent bei Aufzählungen: <i>Zu meinen Freundinnen gehören Samira, Esma und ´Lea.</i></p> <p>– Satzakzent bei Satzgefügen: <i>Als wir in Erfurt ´ankamen, begann es zu ´regnen.</i></p> <p>– Kontrastakzent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ´Die rote Federmappe möchte ich haben. Und keine andere.</li> <li>• Die ´rote Federmappe gefällt mir. Und nicht die grüne.</li> <li>• Die rote ´Federmappe gefällt mir. Und nicht die Tasche.</li> <li>• Die rote Federmappe gefällt ´mir. Und nicht meiner Schwester.</li> </ul>
Pausen	<p>– Art der Pausen bei Wortgruppen, zwischen Sätzen, bei Abschluss einer Sinneinheit oder Äußerung: <i>Ahmed hält sich die Ohren zu./ Die Musik ist ihm viel zu laut.//</i></p>
Rhythmus	<p>– Gliederung in rhythmische Wortgruppen: <i>Akbar /spielt Fußball/ in einem Verein.//</i></p>

### 3.3.3.2 Artikulation

Merkmal	Beispiele
<b>Vokale</b> Vokalquantität: lang-kurz	– <i>bieten</i> – <i>bitten</i> [i:] - [ɪ], <i>Beeren</i> – <i>Bären</i> [e:] - [ɛ:], <i>Höhle</i> – <i>Hölle</i> [ø:] - [œ], <i>Mühle</i> – <i>Müller</i> [y:] - [ʏ], <i>Saat</i> – <i>satt</i> [a:] - [a], <i>keine</i> – <i>keiner</i> [ə] – [ɐ], <i>Fuß</i> – <i>Schluss</i> [u:] - [ʊ], <i>Sohlen</i> – <i>sollen</i> [o:] - [ɔ]
i-Laute [i:] - [ɪ]	– <i>Miete</i> – <i>Mitte</i> – graphematische Umsetzung des Langvokals: <i> <i>Kino</i> , <i>Igel</i> , <ie> <i>sieben</i> , <i>Biene</i> , <ih> <i>ihn</i> , <ieh> <i>sieht</i>
e-Laute [e:] - [ɛ] - [ɛ:] - [ə]	– langes geschlossenes e [e:]: <i>sehr</i> , <i>Fee</i> , <i>Ferien</i> , langes offenes e [ɛ:]: <i>Häschen</i> , <i>Bär</i> , <i>zählen</i> , kurzes offenes e [ɛ] : <i>gestern</i> , <i>treffen</i> , <i>Heft</i> , schwachtoniges –e (e-Schwa) [ə] in Nachsilben und in Vorsilben: <i>Nase</i> , <i>Gedicht</i> , <i>betreten</i> , <i>schwimmen</i>
gerundete Vorderzungenvokale  ö- und ü-Laute [y:] - [ʏ], [ø:] - [œ]	– Beteiligung der Lippen, Art der Rundung bei Lang- und Kurzvokalen: <i>Höhle</i> - <i>Hölle</i> , <i>Hüte</i> - <i>Hütte</i> – Anbildung (Unterschied Lippenrundung): von [i:] zu [y:]: <i>Tier</i> – <i>Tür</i> , von [e:] zu [ø:]: <i>lesen</i> – <i>lösen</i> – <i>öffnen</i> – <i>schön</i> , <i>fünf</i> – <i>Gemüse</i> , <i>schon</i> – <i>schön</i> , <i>Buch</i> – <i>Bücher</i>
Diphthonge [aɐ̯], [aʊ], [ɔø]	– Bewegung von einem tieferen Vokal zu einem höheren: [aɐ̯]: <i>Reis</i> , <i>Mai</i> , <i>Bayern</i> , [aʊ]: <i>Baum</i> , <i>raus</i> , [ɔø]: <i>Leute</i> , <i>Mäuse</i>
Endsilbenreduktion [ə]- Ausfall in den Endsilben -en -el/-eln	– nach Plosiven: <i>frühstücken</i> , <i>erlauben</i> , <i>streiten</i> , nach Frikativen: <i>lesen</i> , <i>waschen</i> , <i>kochen</i> , nach Affrikaten: <i>kratzen</i> , <i>hüpfen</i> , <i>klatschen</i> – Angleichung des Artikulationsortes bei Plosiven: • <i>hatten</i> [ə], <i>haben</i> [ə] + [n] → [m], <i>fragen</i> [ə] + [n] → [ŋ] aber: <i>schwimmen</i> , <i>freuen</i> , <i>sehen</i> – in be- und ge-: <i>bekommen</i> , <i>genommen</i> – <i>Waschmittel</i> , <i>Äpfel</i> , <i>kitzeln</i>
Vokalneueinsatz/ Glottalverschluss [ʔ]	– Plosiv vor Vollvokalen im Silbenanlaut: <i>und</i> vs. <i>Hund</i> , <i>an der Ecke</i> vs. <i>an der Hecke</i> , <i>ein Eis</i> <i>essen</i> , <i>im Internet</i> , <i>um acht</i> – nicht vor Reduktionsvokalen [ə, ɐ]: <i>Höhe</i> , <i>Bauer</i>
<b>Konsonanten</b>  stimmlose und stimmhafte Konsonanten	– Korrelation von Stimmbeteiligung und Artikulationsstärke: stimmlos/fortis, stimmhaft/lenis: [p] – [b]: <i>packen</i> – <i>backen</i> , [t] – [d]: <i>tanken</i> – <i>danken</i> , [k] – [g]: <i>Karten</i> – <i>Garten</i> – Auslautverhärtung von stimmhaften Plosiven, Frikativen, Affrikaten: <i>Wind</i> , <i>Sieb</i> , <i>sagst</i> , <i>glaubst</i> , <i>liegt</i> , <i>brav</i> , <i>Haus</i> – Aspiration [p, t, k] im absoluten Anlaut in der akzentuierten Silbe: <i>Tasche</i> , <i>Guten Tag!</i> , <i>kein Käse</i>
Konsonantenverbindungen  – [pf], [ts], [tʃ], [dʒ],	– am Wortanfang, in der Wortmitte, bei Komposita, am Wortende, an der Wortgrenze: [pf]: <i>Zopf</i> , <i>Apfel</i> , <i>abfahren</i> , [ts]: <i>rechts</i> , <i>zehn</i> , <i>Platz</i> , <i>tanzen</i> , <i>Information</i> , <i>Arbeitsamt</i> , [tʃ]: <i>Deutsch</i> , <i>klatschen</i> , [dʒ]: <i>Jeans</i> , <i>Dschungel</i> ,



<p>– [ks], [kv] Konsonantenhäufung</p>	<p>[ks]: <i>Text, links, extra, montags, sechs</i> [kv]: <i>Quark, Quadrat</i> – <i>Kunststoffolie, Geburtstagswunsch, Lieblingsfarbe, Herbstblumen</i> – <i>springst, trinkst, malst, schnarchst, hörst</i> – <i>am wärmsten, am schönsten</i></p>
<p>esch-Laut [ʃ]</p>	<p>– &lt;sch&gt;: <i>schade, Tisch, Umschlag, schreiben, schwimmen, schmecken, schlummern, schnell</i> – im Fremdwort: <i>Chance, Shorts</i> – &lt;sp, st&gt;: • als [ʃp] und [ʃt] am Wortanfang: <i>sparen, Strom, Springbrunnen</i>, am Silbenanfang: <i>aufstehen</i> • als [st] und [sp] am Wortende: <i>malst, ist</i>, bei Zusammensetzungen: <i>Weihnachtstag</i></p>
<p>r-Laute konsonantisches r (Anbildung zum am Zäpfchen gebildeten Frikativ [ʀ]) vokalisiertes r [ɐ]</p>	<p>– am Anfang einer Silbe: allein vor dem Vokal: <i>rot, raten</i>, mit anderen Konsonanten vor dem Vokal: <i>grau, früh, Streit</i>, in der Wortmitte: <i>zurück, gerade</i> – nach kurzen Vokalen: <i>Herr, Wirt, hart</i> – nach langen Vokalen: <i>Tor, Jahr, Meer, Ohr</i>, aber: <i>Jahre, Meere, Ohren</i> (konsonantisch) – Suffix -er in einer Silbe: <i>Tiger, aber, Bäcker</i>, aber: <i>Bäckerin</i> (konsonantisch) – in den Präfixen vor-, ver-, er-, her-, zer-: <i>erzählen, verkaufen, vorstellen, zerdrücken, hergeben</i></p>
<p>l-Laut [l]</p>	<p>– am Wortanfang/-mitte/-ende: <i>laut, Welle, hell</i></p>
<p>h-Laut [h]</p>	<p>– am Wortanfang: <i>Hund, hier, heiraten</i> – nach Vorsilben am Silbenanfang: <i>aufhören, abholen</i> – kein h nach Vokalen (Dehnungs-h): <i>gähnen, fahren</i></p>
<p>w- und f-Laut [v] - [f]</p>	<p>– [v]: <i>Wetter, Wand, Antwort, Volleyball, Vase, November</i> – [f]: <i>fünf, vierzehn, Verkäufer, Beruf, Kaffee</i></p>
<p>&lt;ng/nk&gt;</p>	<p>– [ŋ]: <i>singen, Zange, Meinung</i>, [ŋg]: <i>angebracht, ungefähr</i>, [ŋg]: <i>Ungarn, Tango</i>, [ŋk]: <i>Anker, Onkel, trinken</i>, [nk]: <i>ankommen, Unkraut</i></p>
<p>ich-Laut und ach-Laut [ç] – [x]</p>	<p>– ich-Laut [ç] • nach &lt;i, e, eu, ä, ö, ü&gt;: <i>Ich möchte nicht</i>. • nach &lt;n, l, r&gt;: <i>manche, Milch, Storch</i> • in Fremdwörtern: <i>China, Chemie</i>; aber: in manchen Ortsnamen und Fremdwörtern als [k]: <i>Chemnitz, Chor</i> • bei -ig, -ich am Wortende: <i>traurig, wichtig, glücklich</i>; aber: <i>wichtige</i> [g] – ach-Laut [x] nach &lt;a, o, u, au&gt;: <i>Dach, Buch, hoch, tauchen</i></p>

s-Laute [s] – [z]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– stimmloser Fortisfrikativ [s] am Ende einer Silbe: &lt;s&gt;: <i>Hals, Tennis, &lt;ss&gt;: Wasser, bless, &lt;s&gt;: heiß, Fuß</i></li> <li>– stimmhafter Lenisfrikativ [z] am Anfang einer Silbe: <i>Sie singen seine Songs., Salat, suchen, Dose, ansehen</i></li> <li>– [s] oder [z] zwischen Vokalen am Silbenanfang: <i>weise</i> vs. <i>weiße, reisen</i> vs. <i>reißen</i></li> </ul>
Explosionsverlust	– [p+b]/[p+p]: <i>ab Berlin fahren</i> , [t+d]/[t+t]: <i>singst du</i> , [k+g]/[k+k]: <i>Ich mag keine Schokolade.</i>
Assimilationen progressive Stimmlosigkeitsassimilation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zwei gleiche Buchstaben: <i>mein Name, Das sieht toll aus.</i></li> <li>– Leniskonsonanten nach Fortiskonsonanten: <i>aus Bad Berka</i> vs. <i>in Bad Berka, nach Gera</i> vs. <i>bei Gera</i></li> </ul>

### 3.3.4 Orthografie

Der Orthografieerwerb in der Zweitsprache erfolgt in der Regel ähnlich dem in der Erstsprache. Besonderheiten können im Bereich von speziellen Orthografiephänomenen und in der Großschreibung von Nomen liegen. Grundlage für die Vermittlung der orthografischen Kompetenzen ist die Beherrschung der zugrundeliegenden notwendigen Sprachkompetenzen, z. B. die Kenntnis des phonetisch-phonologischen Systems der deutschen Sprache. Wenn die Kinder bereits in der Erstsprache alphabetisiert wurden, kann es dazu kommen, dass bei ähnlichen Lauten Schriftsymbole aus der Erstsprache ins Deutsche übertragen werden, Verwechslungsgefahr bei unterschiedlichen Schriftsystemen besteht (z. B. y und u bei kyrillisch Alphabetisierten), Vokale beim Schreiben ausgelassen werden, weil das System der Erstsprache so funktioniert, bei einer 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe diese auch in die Schreibung der Zweitsprache übernommen wird und bei unterschiedlichen Graphembeständen zwischen Erst- und Zweitsprache Schwierigkeiten auftreten (z. B. hinsichtlich der Schreibung von <s> und <z> im Deutschen bei in der Türkei alphabetisierten Kindern). Hier bietet sich die sprachkontrastive Betrachtung an. Interferenzfehler aufgrund phonologischer Interferenzen zeigen sich vor allem im Bereich

- der Markierung der Vokallänge: keine Längenunterscheidung bei Vokalen und damit einhergehendes Nichtvorhandensein der orthografischen Markierung von Vokallängen in bestimmten Sprachen,
- der Konsonantenhäufung: fehlende Konsonantenhäufung in der Erstsprache, deshalb Auslassung von Konsonanten oder Einfügung von Sprossvokalen beim Schreiben in der Zweitsprache,
- der Laute ö und ü: fehlendes Ö und Ü in vielen Sprachen zeigt sich in der Schreibung häufig als o und u,
- des abweichenden Lautinventars, z. B. in Bezug auf i- und e-Laute.

Fehler, die auf den Einfluss der Phonologie der Erstsprache zurückzuführen sind, können nur durch spezifische Phonetikübungen, wie z. B. Diskriminationsübungen mit Minimalpaaren, abgestellt werden. Die Lehrkräfte berücksichtigen in ihrer Planung diese herkunftssprachlich bedingten Interferenzen und ermitteln Fehlerschwerpunkte auf der Basis von schriftlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist es, dass die Kinder bezogen auf ihren altersspezifischen Grundwortschatz über weitgehende Sicherheit in der Orthografie verfügen.

## **Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Laute und Buchstaben einander zuordnen,
- geübte Wörter normgerecht schreiben, auch Wörter mit orthografischen Besonderheiten,
- Wörter, Wortgruppen, Sätze und kurze Texte richtig abschreiben, kontrollieren, berichtigen,
- Rechtschreibregeln normgerecht anwenden und dabei auch grammatisches Wissen (Morphologie und Syntax) einbeziehen, bezogen auf:
  - Groß- und Kleinschreibung (Satzanfang, Nomen, Höflichkeitsform),
  - Getrennt- und Zusammenschreibung (Komposita, Partikelverben),
  - Stammschreibung,
  - Schreibung von wichtigen Präfixen und Suffixen,
  - Reduktionssilben,
  - Schärfung,
  - Dehnung,
  - s-Laut,
- Satzzeichen (Punkt, Komma, Frage- und Ausrufezeichen, wörtliche Rede) richtig setzen.

## **Methodenkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Arbeitstechniken, z. B. Abschreiben, Kontrollieren, Berichten, Ordnen, Üben, anwenden,
- eigene schriftliche Äußerungen nach orthografischen Gesichtspunkten unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern, Computer-Rechtschreibprogrammen und Übersetzungs-Apps oder durch Nachfragen überprüfen,
- Verfahren des Nachschlagens anwenden, z. B. Wörter nach Grundformen und Zusammensetzungsbestandteilen suchen, auch Wörter mit schwierigen Stellen finden,
- Rechtschreibstrategien (alphabetische, orthografische, morphematische) anwenden,
- Schreibweisen von Wörtern kommentieren und für die richtige Schreibung nutzen.

## **Selbst- und Sozialkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können

- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und berücksichtigen,
- Rechtschreibbewusstsein in eigenen Texten zeigen, Rechtschreibstrategien, z. B. Mitsprechen, Ableiten, Verlängern, Einprägen, nutzen, eigene Schreibweisen berichtigen,
- Fehlersensibilität entwickeln,
- bei der Textüberarbeitung Ratschläge geben und annehmen, z. B. während der Rechtschreibgespräche im Rahmen von Schreibkonferenzen,
- digitale Rechtschreibhilfen kritisch nutzen,
- Texte kritisch überarbeiten.

## 4 Leistungseinschätzung

Im kommunikativ ausgerichteten Zweitsprachunterricht ist die Leistungseinschätzung Bestandteil eines andauernden und zu entwickelnden Lernprozesses. Sie bezieht alle Lernbereiche ein und berücksichtigt in einem angemessenen Verhältnis die Anforderungsbereiche.

Die Leistungseinschätzung in Deutsch als Zweitsprache basiert auf den nachfolgenden Grundsätzen und Kriterien.

### 4.1 Grundsätze

Die Ermittlung und die Beurteilung von Leistungen liegen in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft. Dabei müssen den Schülerinnen und Schülern die Grundlage und die Bezugsnorm der jeweiligen Leistungseinschätzung bewusst sein, indem die Anforderungen, Kriterien und Maßstäbe vorab transparent dargelegt und besprochen werden. Die Einschätzung kann mündlich und schriftlich in verbaler Form oder durch visuelle Symbole erfolgen. Eine Benotung findet nicht statt.

Gegenstand der Leistungseinschätzung im DaZ-Unterricht ist in erster Linie der individuelle Lernfortschritt in der Sprachentwicklung. Für die Feststellung der Ergebnisse der Lernentwicklung und für die Durchführung einer gezielten und systematischen Förderung stellt die Diagnostik der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse die Grundlage dar. Dazu gehört, dass die Lehrkräfte den individuellen Entwicklungsbedarf bezogen auf den Erwerb von Zweit- und Bildungssprache ermitteln, die Sprachentwicklung prozessbegleitend und kriteriengestützt diagnostiziert und dokumentiert wird und der Sprachstand in ausreichender Art und Weise mit Hilfe von vereinbarten Kriterien bzw. geeigneten Instrumenten erfasst wird. Die Wahl eines entsprechenden Verfahrens zur Sprachstandsdiagnostik hängt ab vom verfolgten Ziel der Diagnostik, vom Alter der Lernenden, von den Vorkenntnissen bzw. vorhandenen Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprachen, von der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und gegebenenfalls ihrer Sprachlernmotivation und vom Kontext, in dem das Verfahren eingesetzt werden soll, z. B. als gemeinsam genutztes Beobachtungsinstrument aller unterrichtenden Lehrkräfte. Es reicht nicht aus, nur eine bestimmte Teilkompetenz zu betrachten. Nach Möglichkeit muss die Gesamtheit der sprachlichen Fähigkeiten in den Blick genommen werden, dazu kann es notwendig werden, verschiedene Verfahren miteinander zu kombinieren.

Die *formative Leistungseinschätzung* begleitet den Lernprozess und zeigt sich u. a. im Einsatz von Portfolio, Lerntagebüchern und der Arbeit mit Wochenplänen.

Im Bereich der *summativen Leistungseinschätzung* können schriftliche und mündliche Leistungsüberprüfungen durchgeführt werden. Im Vordergrund steht dabei aber der Gedanke der Vorbereitung auf entsprechende Formen von Leistungsnachweisen in der Regelklasse und der Lernerfolgskontrolle für die Lehrkraft und die Lernenden selbst. Die Kenntnis des eigenen Leistungsstandes ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die eigenen Lernprozesse selbstständiger und bewusster zu organisieren und Lernfortschritte selbst zu erkennen und einzuschätzen. Hierbei ist darauf zu achten, dass im DaZ-Unterricht kommunikativer Erfolg, Kreativität und Verständlichkeit der Schülerleistung Vorrang vor der sprachlichen Korrektheit haben. Ein auf die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichteter Zweitsprachunterricht erfordert, dass Lernerfolgskontrollen die Anforderungen der realen Kommunikationspraxis weitgehend abbilden. Die Überprüfung der Kompetenzentwicklung beim Hör-/Hör-Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben wird somit im Vergleich zu den sprachlichen Mitteln ins Zentrum gerückt.

Die Einschätzung der Leistung in den sprachlichen Fertigkeiten muss deren Spezifik und Komplexität Rechnung tragen und durch altersgemäße Kontrollaufgaben die Schülerinnen und Schüler zum Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben anregen.

Damit die sprachlichen Anforderungen von Aufgabenstellungen bewältigt werden können, müssen Lernende und Lehrkräfte zu den relevanten Operatoren ein gemeinsames Verständnis hergestellt haben und diese konstant und stets eindeutig verwenden.

Die Sprachtätigkeiten bzw. kommunikativen Aktivitäten erfordern die Verknüpfung von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz. Dies muss bei der Leistungseinschätzung angemessen berücksichtigt werden.

Da die Kompetenzentwicklung in Deutsch als Zweitsprache in einem binnendifferenzierten Unterricht erfolgt, sollte auch die Leistungserfassung und -einschätzung differenziert stattfinden (vgl. dazu die Ausführungen in den Impulsen zur Leistungseinschätzung)<sup>13</sup>. Weiterhin ist es Aufgabe der Lehrkraft, dafür zu sorgen, dass die Leistungseinschätzung reflexiv und dialogorientiert erfolgt, d. h. über Verfahren der Fremdeinschätzung durch Lehrpersonen und Lernende und über Selbsteinschätzung sowie den Einsatz verschiedener Instrumente der Leistungseinschätzung. Die Reflexionsphase ist dabei unverzichtbarer Bestandteil, da sie die Ableitung von Schlussfolgerungen zur Planung und Ausgestaltung weiterer Lernprozesse für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler und für die Lerngruppe ermöglicht und Anknüpfungspunkte für die Wertschätzung von Lernfortschritten bietet.

## 4.2 Kriterien

Die Kriterien der Leistungseinschätzung ergeben sich aus den Zielbeschreibungen der Kompetenzbereiche im vorliegenden Lehrplan und können sich auf die Qualität des zu erwartenden Produktes, des Lernprozesses und auch auf die Präsentation des Arbeitsergebnisses beziehen. Nicht alle nachfolgenden Kriterien müssen zwingend in jede Form der Leistungseinschätzung einfließen. Die nachfolgend aufgeführten möglichen Kriterien treffen auf alle Lernbereiche zu und sollten entsprechend der Aufgabenstellung in die Leistungseinschätzung einbezogen werden.

<b>Produktbezogene Kriterien</b>	<b>Prozessbezogene Kriterien</b>	<b>Präsentationsbezogene Kriterien</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vollständigkeit</li> <li>– inhaltliche Korrektheit</li> <li>– Adressatenbezug</li> <li>– Übersichtlichkeit</li> <li>– sprachliche Korrektheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aufmerksamkeit/Konzentriertheit</li> <li>– Grad der Selbstständigkeit</li> <li>– Grad der Kooperation</li> <li>– Qualität der Planung und Durchführung</li> <li>– Kreativität/Sorgfalt</li> <li>– Reflexion über das eigene Vorgehen beim Lösen von Aufgaben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vortragsweise</li> <li>– inhaltliche Qualität</li> <li>– Mediennutzung</li> <li>– Zeiteinteilung</li> </ul>

Zu berücksichtigen sind die nachfolgend genannten sprachtätigkeitsspezifischen Kriterien:

### Hör-/Hör-Sehverstehen

- Bemühen, dem Sprechenden zu folgen und ihn zu verstehen
- Adäquatheit der entsprechenden Reaktion
- inhaltliche Richtigkeit
- Vollständigkeit entsprechend der Aufgabe
- Art der Darstellung des Gehörten/Gesehenen entsprechend der Aufgabe

13 Behr, U.; Bethge, A.; Börner, H.: Impulspapier: Leistungseinschätzung – Impulse für die Diskussion. [www.schulportal-thueringen.de/get-data/9cc6b597-eda0-431a-92ab-c0bd66054b67/Leistungseinschätzung\\_Impulse\\_2018\\_04\\_17.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/get-data/9cc6b597-eda0-431a-92ab-c0bd66054b67/Leistungseinschätzung_Impulse_2018_04_17.pdf)

### Leseverstehen

- inhaltliche Richtigkeit
- Vollständigkeit entsprechend der Aufgabe
- Art der Darstellung des Gelesenen entsprechend der Aufgabe

### Sprechen

#### *Dialogisches Sprechen*

- sprachlich und inhaltlich angemessen agieren und reagieren,
- fachliche und themenbezogene Richtigkeit,
- Einhaltung der Gesprächsregeln
- phonetische und intonatorische Angemessenheit
- Ausdrucksvermögen
- Verständlichkeit und sprachliche Korrektheit

#### *Monologisches Sprechen*

- inhaltliche Angemessenheit entsprechend der Aufgabenformate
- Vollständigkeit entsprechend der Aufgabenformate
- phonetische und intonatorische Angemessenheit
- Ausdrucksvermögen
- Verständlichkeit und sprachliche Korrektheit
- Art der Präsentation/Gestaltung des Vortrags

### Schreiben

- inhaltliche Angemessenheit entsprechend der Aufgabe
- Korrektheit der Darstellungsart
- Umsetzung von Schreibhinweisen
- Ausdrucksvermögen
- Verständlichkeit und sprachliche Korrektheit
- Qualität der Darstellung, z. B. Schriftbild, Übersichtlichkeit

### Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren

- Erkennen und Kennzeichnen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Vergleich von deutscher Sprache, Erstsprache und/oder weiteren Fremdsprachen
- Erkennen, Kennzeichnen und gezieltes, punktuelles Nutzen von Internationalismen
- Erkennen und korrektes Benennen bekannter sprachlicher Phänomene, z. B. Wortarten, Satzglieder
- Erkennen und Beschreiben soziokultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede
- Verständlichkeit der Darstellung der Ergebnisse und des Vorgehens beim Sprachenvergleich sowie beim eigenen Sprachenlernen