



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen –



Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen

Der Rahmenplan 'Deutsch als Fremdsprache' wurde von einer vom Wissenschaftlichen Beirat im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und im Einvernehmen mit dem Zentralen Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der KMK eingesetzten Arbeitsgruppe erstellt.

Dem Autorenteam gehören an:

Bausch, Karl-Richard (Vorsitz), Bochum
Bergmann, Birgit, Hannover
Grögor, Brigitte, Vilnius
Heinrichsen, Heinrich, Helsinki
Kleppin, Karin, Bochum
Menrath, Boris, Köln
Thürmann, Eike, Essen

Lektorierung: Kamitz, Anette, Bochum

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	3
1. Ziele und Bildungsauftrag von 'Deutsch als Fremdsprache'	4
2. Prinzipien der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung	8
3. Kompetenzerwartungen für die ersten drei Bildungsabschnitte.....	15
3.1 Kommunikative Teilkompetenzen	16
3.1.1 Hörverstehen/Hör-Sehverstehen.....	16
3.1.2 An Gesprächen teilnehmen.....	18
3.1.3 Zusammenhängend sprechen.....	19
3.1.4 Leseverstehen	21
3.1.5 Schreiben	22
3.1.6 Sprachmittlung	23
3.2 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln.....	24
3.2.1 Aussprache/Intonation.....	24
3.2.2 Orthographie.....	25
3.2.3 Wortschatz	26
3.2.4 Grammatik	27
3.3 Kompetenzen für den Umgang mit Texten und Medien	28
3.4 Interkulturelle Kompetenzen	30
3.4.1 Themen- und Erfahrungsfelder.....	30
3.4.2 Einsichten und Erkenntnisse, Haltungen	31
3.4.3 Handeln in Begegnungssituationen	31
3.5 Reflexion über Sprache(n) und sprachliche Kommunikation	32
3.6 (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen.....	33
4. Kompetenzerwartungen für den vierten Bildungsabschnitt	38
4.1 Kommunikative Teilkompetenzen	39
4.1.1 Hörverstehen/Hör-Sehverstehen.....	39

4.1.2 An Gesprächen teilnehmen.....	40
4.1.3 Zusammenhängend sprechen.....	40
4.1.4 Leseverstehen	41
4.1.5 Schreiben	41
4.1.6 Sprachmittlung	42
4.2 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln.....	43
4.3 Kompetenzen für den Umgang mit Texten und Medien	44
4.4 Interkulturelle Kompetenzen	45
4.4.1 Thematische Schwerpunkte.....	46
4.4.2 Einsichten und Erkenntnisse, Haltungen.....	47
4.4.3 Handeln in Begegnungssituationen	47
4.5 Reflexion über Sprache(n) und sprachliche Kommunikation	48
4.6 (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen.....	48
5. Leistungsfeststellung und -bewertung	50

Geleitwort

Der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' an Deutschen Schulen im Ausland sowie an Schulen, die auf die Prüfungen des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz hinführen, hat eine neue Grundlage: den Rahmenplan für 'Deutsch als Fremdsprache'¹.

Eine Expertenkommission unter der Leitung von Prof. Dr. Karl-Richard Bausch hat in intensiver Arbeit diesen Rahmenplan entwickelt, der zunächst mit dem Ziel einer systematischen zweijährigen schulpraktischen Erprobung und Evaluation vorgelegt wird.

Seit der Veröffentlichung der PISA Ergebnisse sind grundlegende strukturelle Veränderungen in der deutschen Bildungslandschaft vorgenommen worden. Fast alle Bundesländer haben ihre alten lehr- oder lernzielorientierten Lehrpläne durch neue kompetenz- und standardorientierte Curricula ersetzt, deren Ergebnisse durch Lernstandserhebungen und andere Formen der Lernkontrolle einer objektivierenden Evaluation unterzogen werden können.

Mit dem vorliegenden Rahmenplan folgt jetzt auch das Fach 'Deutsch als Fremdsprache' dieser Entwicklung. Der Rahmenplan gibt inhaltlich lediglich ein verbindliches Gerüst vor, das die Schulen im Ausland mit konkreten Unterrichtsinhalten füllen müssen. Er macht es in der facettenreichen Landschaft des Auslandsschulwesens möglich, einen modernen, fachlich und didaktisch-methodisch abgesicherten Unterricht den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Bedingungen am jeweiligen Schulstandort anzupassen.

Eine Form der Evaluation der Lernstände bieten die Prüfungen des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz an. Der Rahmenplan definiert hier Kompetenzen, die Voraussetzung für die erfolgreiche Prüfungsteilnahme sind, geht aber in seiner Zielrichtung weit darüber hinaus, indem er ein umfassendes sprachliches Profil entwickelt, das auf ein System mehrjährigen schulischen Lernens bezogen ist.

Dieser Rahmenplan möchte dazu beitragen, dass junge Menschen neue Erkenntnisse und Verständnisdimensionen erwerben und damit gleichzeitig erweiterte Chancen im Zeitalter der Globalisierung besser nutzen können.

An dieser Stelle möchte ich meinen Dank aussprechen Herrn Prof. Dr. Karl-Richard Bausch, Frau Birgit Bergmann, Vorsitzende des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom, die die gesamte Entwicklungsarbeit aktiv begleitet hat, sowie allen übrigen Mitgliedern der Kommission.

Köln, den 7. September 2009

Joachim Lauer

Abteilungspräsident

¹ Der vorliegende Rahmenplan wurde auf der 249. Sitzung des Bund-Länder-Ausschusses für Schulische Arbeit im Ausland vom 22./23. September 2009 in Münster zustimmend zur Kenntnis genommen.

1. Ziele und Bildungsauftrag von 'Deutsch als Fremdsprache'

Der folgende Rahmenplan versteht sich als grundlegender curricularer Beitrag zu einem modernen und umfassenden Gesamtkonzept schulischer Arbeit. Damit verbunden ist im Sinne eines zeitgemäßen curricularen Entwicklungskonzepts ein kontinuierlich zu verfolgender Prozess der systematischen unterrichtspraktischen Umsetzung und der fachunterrichtlichen Evaluation im Rahmen von Qualitätssicherung und -entwicklung. Der Rahmenplan ist ausgerichtet auf den Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' im Auslandsschulwesen. Er richtet sich insbesondere an die Deutschen Schulen im Ausland sowie die Schulen, die als Sprachdiplomschulen anerkannt sind. Er kann darüber hinaus als Orientierung für staatliche und private Schulen im Ausland gelten, die einem für sie vorgeschriebenen nationalen Lehrplan folgen.

Die Deutschen Auslands- und Sprachdiplomschulen sind in ihren strukturellen und inhaltlichen Dimensionen durch eine breite Facettenvielfalt gekennzeichnet. In besonderer Weise gilt dies für die (fremd-)sprachlichen Fächer, die sich i.d.R. auf die jeweils vor Ort gegebenen mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaftsstrukturen und die oft komplexen sprachlichen Biographien der Schüler¹ didaktisch und methodisch einstellen müssen. 'Deutsch als Fremdsprache' übernimmt eine Schlüsselfunktion für die Schüler und unterstützt sie in der kompetenten Bewältigung einer lebensweltlichen Sprachenvielfalt, die von Region zu Region bzw. von Standort zu Standort unterschiedlich strukturiert sein kann.

Vor diesem Hintergrund begrenzt sich der folgende Text im Sinne eines kompetenz- und ergebnisorientierten Rahmenplanes auf die Zusammenstellung von fachlichen Anforderungen und didaktisch-methodischen Prinzipien, die sich grundsätzlich als regionen- bzw. standortübergreifend verstehen. Aus dieser Grundkonzeption ergibt sich allerdings die grundsätzliche Verpflichtung für die einzelne Schule, diese Anforderungen und Prinzipien mit Blick auf die in der jeweiligen Region bzw. an dem konkreten Standort vorhandenen administrativen Vorgaben sowie auf die jeweiligen sprachlichen und pädagogischen Bedingungen zu adaptieren und auf dieser Basis in einem schuleigenen Arbeitsplan zu konkretisieren. Damit Transparenz und Vergleichbarkeit der unterrichtlichen Arbeit in den Deutschen Auslands- und Sprachdiplomschulen gesichert werden, sind in diesen schuleigenen Arbeitsplänen die jeweils spezifischen sprachlichen, kulturellen, gesellschaftlichen und administrativen Bedingungen deutlich zu kennzeichnen; dabei ist allerdings der im Folgenden festgelegte curriculare Rahmen grundsätzlich einzuhalten.

Der vorliegende Rahmenplan gibt Orientierungen für den Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' im Sinne von Kompetenzerwartungen für vier Bildungsabschnitte: In Kapitel 3 werden die Kompetenzerwartungen für drei Bildungsabschnitte eines Bildungsganges aufgeführt, der dem Mittleren Schulabschluss in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland gleichkommt und dessen fachliche Anforderungen in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Mittleren Schulabschluss dargestellt sind.²

¹ Die männliche Form von z.B. "Schüler" und "Lehrer" wird stets generisch gebraucht und bezieht folglich die weibliche Form mit ein.

² Entsprechend orientiert sich der vorliegende Rahmenplan in den Darstellungsformaten an: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH, erhältlich unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf.

In Kapitel 4 sind die Kompetenzerwartungen für den vierten Bildungsabschnitt zusammengefasst, die insbesondere dazu dienen, dass Schüler ihren Bildungsweg mit Blick auf studien- und wissenschaftspropädeutische sowie berufsvorbereitende und arbeitsweltliche Perspektiven und Entscheidungen erfolgreich fortsetzen können.

Der Rahmenplan ist ergebnisorientiert, d.h. im Wesentlichen:

- Er folgt dem Konzept der Standardorientierung und stellt die zu erwartenden Lernergebnisse als **verbindliche fachunterrichtliche Anforderungen** in den Mittelpunkt.
- Er beschreibt die zu erwartenden Lernergebnisse als **Kompetenzen**; hierbei stützt er sich für den Bereich der (fremd-)sprachlichen Fähigkeiten auf das Beschreibungssystem des **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)**³.
- Er weist die zu erwartenden Kompetenzen als aufsteigende **fachliche Anforderungsprofile** aus, die in schulischen Bildungsgängen erreicht werden können.
- Er ordnet die Kompetenzerwartungen den wesentlichen **Kompetenzbereichen** zu, die den Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' im Kern ausmachen, und begrenzt sich dabei auf die fachlichen Inhalte und Themen, die unter Bezug auf die Fremdsprache Deutsch für den weiteren Bildungsweg, die Vorbereitung auf Studium, Beruf und Arbeitswelt sowie für die persönliche Lebensgestaltung unverzichtbar sind.
- Er bestimmt die verbindlichen Erwartungen für die Überprüfung der Lernergebnisse und der erreichten Leistungsprofile und macht hierdurch systematische **Kompetenzüberprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben** möglich.
- Ein am Rahmenplan ausgerichteter Unterricht entwickelt umfassende sprachliche Kompetenzprofile und bahnt **nicht nur die Kompetenzen an, die mit dem Deutschen Sprachdiplom (DSD) erfasst werden**. Allerdings verpflichtet der Rahmenplan den Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' dazu, diejenigen Kompetenzen zu fördern, die für die Erlangung des DSD relevant sind.
- Er leistet insgesamt einen **Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung**, indem er transparente und vergleichende Verfahren der Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt.

In der Beschränkung auf zentrale Kompetenzbereiche von 'Deutsch als Fremdsprache' gibt der Rahmenplan den Schulen die Möglichkeit, sich auf diese zu konzentrieren und Anschlussfähigkeit und Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen zu sichern. Die Schulen können somit entstehende Freiräume zur Vertiefung und Erweiterung von Kompetenzen sowie zur sprachlichen, thematischen und inhaltlichen Profilbildung der unterrichtlichen Arbeit nutzen.

Individuelle (fremd-)sprachliche Kompetenzen helfen dem Menschen, sich in einer internationalisierten und durch Mobilität und globalisierten Wettbewerb gekennzeichneten Welt zu orientieren, sich zu verständigen und international handlungsfähig zu sein. Der Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' an Deutschen Schulen und Sprachdiplomschulen im Ausland übernimmt in diesem Kontext eine Schlüsselfunktion: Er erweitert die Handlungsfähigkeit der Schüler über die von ihren Familien- und Umgebungssprachen geprägte Welt

³ Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt, erhältlich unter <http://www.goethe.de/referenzrahmen>.

hinaus, indem er systematisch die Ausbildung von individuellen kommunikativen Mehrsprachigkeitsprofilen und -kompetenzen fördert.

In diesem Sinne trägt der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' dazu bei, jungen Menschen für ihre Zukunft Erkenntnisse, Handlungsspielräume und Chancen zu eröffnen und ihre Persönlichkeitsentfaltung zu fördern. Deutsch gehört in kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht zu den wichtigsten Sprachen dieser Welt, so dass die kompetente Verwendung dieser Sprache die private, berufliche sowie studien- und medienweltliche Mobilität erweitert und die Wahrnehmung von Handlungs- und Wettbewerbschancen auf den internationalen Interaktionsfeldern fördert.

Eine besondere Funktion übernehmen in diesem Kontext unterrichtsmethodisch begründete Konzepte des deutschsprachigen Fachunterrichts bzw. des bilingualen (Sach-)Fachunterrichts; sie können die angesprochenen Chancen in besonders nachhaltiger Weise unterstützen. An Schulen mit entsprechenden Unterrichtsangeboten bereitet der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' die Schüler auf Anforderungen der inhalts-, sach- und themenorientierten Kommunikation im (Sach-)Fachunterricht vor und unterstützt sie durch gezielte Fördermaßnahmen bei der Entwicklung ihrer sprachlichen und zugleich (sach-)fachlichen Handlungskompetenz. Dabei ist allerdings in curricularer und didaktisch-methodischer Hinsicht dafür Sorge zu tragen, dass eine systematische schulinterne Koordination von Prinzipien des fremdsprachlichen und (sach-)fachlichen Lehrens und Lernens geschaffen wird.

Darüber hinaus können sich die Schüler mit Hilfe der deutschen Sprache Einsichten in das Leben des deutschsprachigen und europäischen Raumes auch in literarischer, kultureller und historischer Perspektive erschließen und die elektronischen Medien nutzen, soweit diese sich der deutschen Sprache bedienen. In der Auseinandersetzung mit diesen Medien eröffnen sich den Schülern erweiterte Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens. Eine bewusste und kompetente Nutzung der Medienvielfalt erfordert Strategien des Erkennens eines Informationsbedarfs sowie Strategien der Informationssuche und der Informationsprüfung. Medien unterstützen die individuelle aktive Wissensaneignung, fördern eigenverantwortliches und kooperatives Lernen sowie lösungsorientiertes Arbeiten.

Der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' entwickelt Sprach(en)bewusstheit und schafft die Voraussetzungen für Mehrsprachigkeit und lebenslanges selbstständiges und kooperatives (Fremdsprachen-)Lernen. Im kreativen Umgang mit der deutschen Sprache erfahren die Schüler die ästhetische Dimension von Sprache.

Der Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' erfüllt vorrangig folgende Aufgaben:

- Er bietet Lerngelegenheiten, damit Schüler im schulischen und außerschulischen Alltag ihre Handlungsabsichten differenziert und situationsangemessen mündlich und schriftlich verwirklichen können.
- Er vertieft und erweitert die kommunikativen Fähigkeiten und legt Grundlagen dafür, dass Schüler die deutsche Sprache nach Abschluss ihres schulischen Bildungsganges funktional für Studium, Beruf und Weiterbildung einsetzen können.
- Er vermittelt Einblicke in deutschsprachige Lebenswirklichkeiten und schafft Anlässe dafür, dass Schüler diese in Vergleiche und Kontraste zur eigenen Lebenswirklichkeit setzen können.

- Er macht Begegnungssituationen mit Texten der deutschsprachigen Literatur möglich, die für eine adressatenspezifische Behandlung im Fremdsprachenunterricht geeignet und in komplexe Interaktionsprozesse einer mehrsprachigen Gesellschaft eingebettet sind.
- Er gibt den Schülern Mittel und Strategien an die Hand zur Erkundung von Sprache(n), von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sowie von Kommunikationsprozessen – auch in Hinblick darauf, dass sie zunehmend Verantwortung für ihr eigenes sprachliches Lernen übernehmen und dabei ihre Sprach(en)lern- und Kommunikationserfahrungen systematisch für die Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit nutzen.
- Er unterstützt junge Menschen bei Aufbau und Weiterentwicklung ihrer individuellen Mehrsprachigkeitsprofile.

Der Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' erfüllt seine Aufgaben dann, wenn die Schüler

- innerhalb und außerhalb von Schule in Begegnungssituationen mit Menschen anderer Sprachen und Kulturen handlungsfähig sind
- in Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Lebenswirklichkeiten und kulturellen Traditionen zur Erweiterung ihrer Selbst- und Weltverständnisse gelangen
- ihre Sprach(en)lern- und Kommunikationserfahrungen im Umgang mit der deutschen Sprache für das Erwerben und Lernen weiterer Sprachen und damit für den Ausbau ihrer individuellen Mehrsprachigkeit produktiv einsetzen.

2. Prinzipien der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung

Dem Rahmenplan für 'Deutsch als Fremdsprache' liegt ein **ganzheitlicher und komplexer Sprach- und Kommunikationsbegriff** zugrunde, d.h., er berücksichtigt sowohl die klassischen sprachstrukturellen Ebenen von Aussprache/Intonation, Orthographie, Wortschatz und Grammatik als auch kommunikative Strategien sowie kulturspezifische Verhaltenskonventionen und Interaktionsroutinen und -rituale, die sich für einen angemessenen Sprachgebrauch des Deutschen als "typisch" erweisen. Dies gilt sowohl für verbale als auch für nonverbale Verständigungsabläufe. Die Orientierung an diesem weiten, kulturspezifisch begründeten Kommunikations- und Sprachbegriff wird unterrichtlich rezeptiv und produktiv in Situationen der Alltagskommunikation und -interaktion sowie der themen- und inhaltsorientierten Kommunikation konkretisiert.

Der Rahmenplan geht zugleich von der Tatsache aus, dass die deutsche Gegenwartssprache kein homogenes, sondern vielmehr ein komplexes und mehrfach gegliedertes Kommunikations- und Verständigungssystem darstellt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es mehrere nationale Standardvarianten des Deutschen gibt, z.B. das Standarddeutsch in Deutschland, Österreich, in der Schweiz. Diese Standardvarianten sind grundsätzlich gleichwertig; sie unterscheiden sich jedoch in ihrer jeweiligen kommunikativen Reichweite, wobei die Deutschland zuzuordnende Standardvariante i.d.R. in allen deutschen Sprachregionen akzeptiert wird und allseits sanktionsfreie Kommunikationsprozesse möglich macht.

Zur Komplexität des Deutschen als Kommunikations- und Verständigungssystem gehört außerdem die Tatsache, dass diese Standardvarianten in sich wiederum gegliedert sind (z.B. in Dialekte und regionale Prägungen, schichten- und altersspezifische Gebrauchsvarianten wie z.B. Jugendsprachen, gruppen- und berufssprachliche Besonderheiten, registerorientierte Strukturen sowie in kulturspezifische verbale und nonverbale Konventionen z.B. der Höflichkeit, der Begrüßung).

Der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' berücksichtigt diese Sachverhalte, indem für die Förderung v.a. der produktiven mündlichen und schriftlichen (Teil-)Kompetenzen die in Deutschland gebräuchliche Standardvariante zugrunde gelegt wird. Darüber hinaus gehört es zur Aufgabe von 'Deutsch als Fremdsprache', den Schülern authentische Gelegenheiten zu bieten, unterschiedlichen Ausprägungen der deutschen Sprache zu begegnen und dabei Verstehensstrategien zu entwickeln.

Der dem Rahmenplan zugrunde liegende ganzheitliche und komplexe Sprach- und Kommunikationsbegriff hat zur Folge, dass **unterrichtliche Lehr- und Lernsituationen** konkret und handlungsbezogen angelegt werden. Das bedeutet für die Planung von Unterrichtsvorhaben, dass (Teil-)Kompetenzen nicht einzeln und isoliert fachsystematisch geschult werden, sondern dass ausgehend von lebensweltlich und kommunikativ bedeutsamen Aufgabenstellungen komplexe, vielfältige und der jeweiligen Altersgruppe angemessene Lerngelegenheiten geschaffen werden, die mehrere Kompetenzbereiche – ggf. in unterschiedlicher Gewichtung – in ihrem funktionalen Zusammenspiel berücksichtigen. Hierbei gilt es, deutlich situative und/oder thematisch-inhaltsorientierte Schwerpunkte zu setzen, die den Schülern transparent gemacht werden und die die (Teil-)Kompetenzen integrieren und bündeln. Den Anforderungen an einen inhalts-, anwendungs- und adressatenorientierten kommunikativen Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' – bezogen auf situatives und lebensweltbezogenes Lernen in bedeutsamen Zusammenhängen – wird durchgehend Rechnung getragen.

Kommunikative Teilkompetenzen

Die anzustrebende kommunikative Handlungskompetenz wird in einer für den Fremdsprachenunterricht allgemein üblichen Weise nach den folgenden Kategorien gegliedert:

- Hörverstehen/Hör-Sehverstehen
- An Gesprächen teilnehmen
- Zusammenhängend sprechen
- Leseverstehen
- Schreiben
- Sprachmittlung.

Bezüglich der kommunikativen Teilkompetenzen ist die Bedeutung der **Sprachmittlung** hervorzuheben. Sprachmittlung umfasst mündliche und schriftliche Transferstrategien und -techniken zwischen einer Ausgangs- und einer Zielsprache. Sie ist im Sinne der übergeordneten Prinzipien des Rahmenplanes stets an kommunikativ und lebensweltlich relevante Sprech- bzw. Schreibanlässe gebunden und ist folglich nicht zu verwechseln mit Formen des textbasierten Übersetzens und/oder Dolmetschens. Die Notwendigkeit für den Aufbau von Sprachmittlungskompetenzen ergibt sich aus der Tatsache, dass sich unsere Gesellschaften durch eine komplex vernetzte Mehrsprachigkeit auszeichnen und dass deshalb u.a. auch zwischensprachliche Transferstrategien und -techniken den allgemeinen Informationsaustausch und hierdurch die alltäglichen Begegnungssituationen nachhaltig kennzeichnen. In diesem Sinne ist die Sprachmittlung heute – in gleichem Maße wie die “klassischen” kommunikativen Teilkompetenzen (Hörverstehen/Hör-Sehverstehen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen, Leseverstehen, Schreiben) – selbstverständlicher Bestandteil realer kommunikativer Handlungsabläufe. Dabei steht einerseits das sinngemäße inhaltsorientierte und zusammenfassende Übertragen von Kern- und/oder Schlüsselinformationen in die Fremdsprache Deutsch und andererseits die Wiedergabe aus dem Deutschen in die jeweils schülerseitige Mutter- und/oder Begegnungssprache im Mittelpunkt. Zusätzlich können – je nach Begegnungssituation – auch Strukturen und Elemente aus weiteren, den Schülern verfügbaren Sprachen in die Sprachmittlungsprozesse einbezogen werden (z.B. zur Rückversicherung, ob ein Wort, eine Redewendung, ein Fachbegriff verstanden wurde).

Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

Um kommunikativ, d.h. den eigenen Intentionen entsprechend sowie situationsangemessen handeln und entsprechende (Teil-)Kompetenzen im oben dargestellten Sinne verwirklichen bzw. erwerben zu können, bedarf es sprachlicher Mittel in den “klassischen” Feldern:

- Aussprache/Intonation
- Orthographie
- Wortschatz
- Grammatik.

Im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' werden die genannten Strukturbereiche mit Blick auf ihre jeweiligen **kommunikativen Handlungsfunktionen** erworben und geschult. Unterrichtsmethoden, die rein linguistischen bzw. fachsystematischen Prinzipien folgen, sind somit ausgeschlossen; dies gilt insbesondere für das herkömmliche Strukturfeld der Grammatik.

Vor diesem Hintergrund enthält der vorliegende Rahmenplan keinen Versuch einer input-orientierten bzw. vollständigen Darstellung z.B. des Grammatikfeldes der deutschen Gegenwartssprache. Er betont vielmehr exemplarisch die funktionalen Prinzipien bei der Vermittlung der oben aufgeführten "klassischen" Strukturfelder und folgt somit grundsätzlich dem curricularen Konzept der Standard- und Kompetenzorientierung des u.a. auch bereits im GeR verwirklichten Ansatzes.

Zu berücksichtigen ist, dass die Vermittlung dieser Bereiche – je nach Weltregion – in unterschiedlicher Intensität durch **kulturspezifische Lehr- und Lerntraditionen** geprägt sein kann; der Rahmenplan plädiert deshalb für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit bei der Durchführung des hier vertretenen **kommunikativ-funktionalen Ansatzes**.

Kompetenzen für den Umgang mit Texten und Medien

Der moderne Fremdsprachenunterricht an allgemeinbildenden Schulen stellt nicht nur Texte (auch in ihrer multimedialen Form) in den Dienst des (Fremd-)Sprachenlernens, sondern bahnt Kenntnisse und Fähigkeiten bei den Schülern an, diese für bestimmte Zwecke (z.B. Informationsentnahme und -vermittlung, Handlungsfähigkeit im Alltag, Unterhaltung, Sinndeutung von literarischen Texten) zu erschließen und selbst nach üblichen Konventionen zu verfassen. Der Umgang mit Texten und Medien und der Erwerb entsprechender Kompetenzen ist im Übrigen in intensiver Weise mit dem Kompetenzbereich des interkulturellen Handelns verknüpft, da authentische Texte Einblicke in Lebenswirklichkeiten vermitteln bzw. zu ihrer Erschließung interkulturelles Orientierungswissen sowie interkulturelle Haltungen und Einsichten voraussetzen. Der Umgang mit Texten und Medien bietet günstige Lerngelegenheiten für authentisch kommunikatives Handeln in der Fremdsprache sowie für die Festigung und Erweiterung der Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln (z.B. Wortschatz, Satz- und Textstrukturen).

Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle Handlungskompetenz ist ein komplexes Konstrukt, das curricular durch mehrere Komponenten bestimmt ist:

Themen- und Erfahrungsfelder

Der Rahmenplan benennt für den Fremdsprachenunterricht relevante Wirklichkeitsbezüge und strukturiert diese. Dabei werden **Domänen der Sprachverwendung** als kommunikative Handlungsfelder verstanden, für die sprachliche und interkulturelle Kompetenzen angebahnt werden sollen. Er bereitet Schüler vor, in den folgenden Feldern sprachlich und interkulturell angemessen handeln zu können:

- private und persönliche Kommunikation unter Freunden, in der Familie und in der Peergroup
- Kommunikation in der Schule und im Unterricht
- Kommunikation zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen, die nicht zum Freundes- oder Familienkreis zählen, bei Routinehandlungen des Alltags (z.B. Einkauf, in öffentlichen Verkehrsmitteln)
- sach- und themenbezogene Kommunikation im Austausch von Informationen und Meinungen zu Ereignissen, Problemstellungen, Texten und Medien
- durch formale Konventionen geprägte Kommunikation in geschäftlichen, rechtlichen bzw. administrativen Zusammenhängen (in Ansätzen und exemplarisch).

Das kommunikative Handeln in solchen Domänen der Sprachverwendung ist immer an konkrete Situationen, Inhalte und Themen gebunden, für die (Fremd-)Sprachenlerner über entsprechende sprachliche Mittel und entsprechendes (inter-)kulturelles Orientierungswissen verfügen müssen. Durch die curriculare Festlegung konkreter Themen- und Erfahrungsfelder wird für die Planung und Gestaltung von Unterricht sicher gestellt, dass Schüler Lerngelegenheiten für lebensweltlich bedeutsame Bereiche erhalten und entsprechendes Orientierungswissen erwerben können. Im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' sind in Verbindung mit den oben genannten Domänen die folgenden **Themen- und Erfahrungsfelder** zu berücksichtigen und altersangemessen zu konkretisieren:

- Persönliche Lebensgestaltung
- Ausbildung, Schule und Beruf
- Kulturelles Leben und Medien
- Wirtschaft, Technik, Umwelt
- Gesellschaftliches Leben
- Regionen in Deutschland und weitere deutschsprachige Regionen.

Die Festlegung auf konkrete Domänen der Sprachverwendung sowie auf konkrete Themen- und Erfahrungsfelder wirkt sich unmittelbar auch auf die unterrichtliche Bereitstellung von Texten und Situationen, von sprachlichen Mitteln (vornehmlich Wortschatz und Grammatik) und den bewusst machenden Umgang mit sprachlichen und nichtsprachlichen Konventionen und Strategien des kommunikativen Handelns aus.

Einsichten und Erkenntnisse, Haltungen

Interkulturell kompetent sprachlich handeln zu können, setzt die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, in der Begegnung mit zunächst fremden Wirklichkeiten planvoll Beobachtungen anzustellen, Erkenntnisse zu sammeln und zu ordnen, Vergleiche zur eigenen Wirklichkeit durchzuführen und auf dieser Grundlage begründet zu Haltungen und Einstellungen zu gelangen. Der Fremdsprachenunterricht unterstützt die Schüler, solche Kompetenzen zu erwerben.

Handeln in Begegnungssituationen

Die Fähigkeit, in konkreten Situationen angemessen sprachlich und interkulturell handeln zu können, setzt voraus, dass die oben genannten Komponenten unter Berücksichtigung bestimmter Absichten und Strategien wirksam zusammengeführt und mit den im jeweiligen Kontext angemessenen sprachlichen und nichtsprachlichen Verhaltensweisen verwirklicht werden. Dazu bedarf es im (Fremd-)Sprachenunterricht komplexer aufgabenbezogener Lerngelegenheiten. Entsprechend werden dafür – wie im Übrigen für die anderen oben genannten Komponenten – Kompetenzerwartungen für die einzelnen Bildungsabschnitte aufgeführt.

Reflexion über Sprache(n) und sprachliche Kommunikation

Schüler werden im Unterricht angeregt, über beobachtendes, erprobendes, experimentierendes und reflektierendes Handeln zu Einsichten und Erkenntnissen über Deutsch und andere Sprachen zu gelangen. Die Lernenden werden bei der Entwicklung von Fähigkeiten unterstützt, Hypothesen zu bilden, diese zu überprüfen, Vergleiche und Zusammenhänge herzustellen, Erkenntnisse bzw. Regelmäßigkeiten mit eigenen Worten zu fassen und für das eigene kommunikative Handeln zu berücksichtigen. Schwerpunkte für die Sensibilisierung und die Reflexion über komplexere Sachverhalte sind z.B.:

- die Reflexion über individuelle, schulische und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie Erkundung und Beschreibung wesentlicher Merkmale
- die Reflexion über Sprache(n) im kommunikativen Gebrauch und die Aneignung entsprechender Kommunikationsmuster
- gezielte Beobachtungen an Sprache(n) zur Erweiterung und Festigung ihrer sprachlichen Mittel.

(Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen

Der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' stärkt die Verantwortung der Schüler für ihr eigenes Lernen, indem er systematisch den Schülern Gelegenheiten bietet, sich Verfahren, Techniken und Strategien für das Lernen innerhalb und außerhalb von Unterricht anzueignen. Schwerpunkte sind z.B.:

- die Organisation und Kontrolle ihrer Arbeits- und Lernverfahren im Unterricht
- die Nutzung von Kooperationsstrategien
- das Verschaffen außerunterrichtlicher Lerngelegenheiten
- der Einsatz von Strategien für die Entwicklung rezeptiver (Teil-)Kompetenzen und die Nutzung unterschiedlicher Lese- und Hör-/Hör-Sehstrategien
- der Einsatz von Strategien für die Entwicklung von produktiven (Teil-)Kompetenzen
- der Einsatz von Strategien der Selbstüberprüfung und Selbstkorrektur.

Mit dem Rahmenplan wird keine (in sich geschlossene) Vermittlungsmethode vorgeschlagen, da (Fremd-)Sprachenlernprozesse nicht linear und für alle Lerner gleich ablaufen, von individuellen Faktoren (z.B. Motivation, Lernstilen, Vorerfahrungen, Bedürfnissen) abhängig und unterschiedliche Ausprägungen einzelner Teilkompetenzen möglich sind. Vielmehr wird das übergreifende Prinzip der Kompetenzorientierung an Hand der folgenden didaktisch-methodischen Leitprinzipien umgesetzt, die den abgesicherten Prinzipien der neueren didaktisch-methodischen Diskussion verpflichtet sind:

- **Lernerorientierung**

Der Unterricht knüpft an den Sprachbiographien und den Lern- und Kommunikationserfahrungen der Schüler an und bietet ihnen auf Grund von differenzierenden Maßnahmen die Möglichkeit, (Fremd-)Sprachen auf individuellen Wegen zu erwerben und zu lernen.

- **Handlungsorientierung**

Die unterrichtlichen Aktivitäten dienen dazu, dass die Schüler in der Fremdsprache Deutsch angemessen handlungsfähig werden. Dabei wird einerseits der Unterricht selbst als Handlungssituation angelegt. Andererseits bereitet der Unterricht die Schüler auf mögliche außerschulische Handlungsbedarfe und -bedürfnisse vor.

- **Kommunikationsorientierung**

Der Unterricht ist in erster Linie auf das Gelingen kommunikativen Handelns in konkreten Situationen ausgerichtet. Erst in zweiter Linie geht es um die Sicherung formaler normorientierter Sprachrichtigkeit.

- **Mehrsprachigkeitsorientierung und Lernökonomie**

Im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' wird das, was in anderen sprachlichen Fächern (z.B. in einer ersten Fremdsprache wie Englisch) an Kategorisierungen und prozeduralem Wissen bereits geübt und kognitiviert worden ist, als Ausgangskompetenz zugrunde gelegt, ausdifferenziert und adressatenspezifisch gefestigt. Damit ist 'Deutsch als Fremdsprache' integraler Bestandteil eines Gesamtkonzepts für die schülerseitige Ausbildung von **individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen**. Dies bedeutet, dass im Interesse der Lernenden Sprachlernangebote in systematischer und kooperativer Weise zwischen allen (fremd-)sprachlichen Unterrichtsfächern koordiniert werden. Dabei wird mit Blick auf **lehr- und lernökonomische Vermittlungsverfahren** der Schwerpunkt insbesondere auf die übergreifende Abstimmung von unterrichtsmethodischen Prinzipien und Verfahren gelegt, die zugleich auf das Lernen weiterer (Fremd-)Sprachen ausgerichtet werden.

- **Themen- und Inhaltsorientierung**

Mit dem Erwerb von Deutsch als Fremdsprache ist auch die Fähigkeit verbunden, sich in dieser Sprache neue Erfahrungen und Erkenntnisse zu erschließen. Im Unterricht werden daher insbesondere solche Themen und Inhalte aus anderen Fächern und Lernbereichen berücksichtigt, die für die in diesem Rahmenplan vorgegebenen Domänen der Sprachverwendung sowie für die jeweiligen Themen- und Erfahrungsfelder relevant und ergiebig sind.

- **Interkulturelle Orientierung**

Da sprachliches Handeln stets in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist, schafft der Unterricht Lerngelegenheiten für die Schüler, damit sie die Spezifik kulturell geprägter kommunikativer Verhaltensweisen wahrnehmen und für das eigene Handeln in der Fremdsprache Deutsch nutzen können. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Differenzen zu den eigenen Verhaltensweisen reflektiert. Zur interkulturellen Orientierung gehört auch, dass Schüler Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden erwerben, um sich in der Lebenswirklichkeit des deutschsprachigen Raumes orientieren zu können.

- **Aufgabenorientierung**

Der Unterricht wird so gestaltet, dass über konkrete Aufgabenstellungen die Komplexität sprachlichen Handelns von den Schülern bereits im Lernprozess erfahren wird. Für die Formulierung von Aufgaben werden Kompetenzerwartungen aus unterschiedlichen Bereichen des Faches zusammengeführt. Die Bewältigung solcher lebensbedeutsamen Aufgaben lässt die Schüler schon früh im Spracherwerbsprozess die eigene (fremd-)sprachliche Handlungsfähigkeit erfahren und motiviert sie, sich neuen Herausforderungen des (Fremd-)Sprachenlernens zu stellen.

Darüber hinaus zeichnet sich der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' durch das unterrichtsmethodische **Prinzip der funktionalen, lernerseitig begründeten Einsprachigkeit** aus, d.h., der Lerner nutzt bei (subjektiv) begründeten Kommunikations- und/oder Lernschwierigkeiten seine Muttersprache bzw. seine Kompetenz in bereits erworbenen (Fremd-)Sprachen.

3. Kompetenzerwartungen für die ersten drei Bildungsabschnitte

Der Aufbau von Kompetenzen erfolgt systematisch und kumulativ in verschiedenen Kontexten. Dadurch werden die Schüler befähigt, in zunehmendem Maße komplexer werdende Aufgabenstellungen zu bewältigen.

Im folgenden Kapitel werden die fachunterrichtlichen Anforderungen und Lernergebnisse für 'Deutsch als Fremdsprache' in Form von Kompetenzerwartungen für die ersten drei Bildungsabschnitte aufgeführt.⁴ Der Rahmenplan weist also aus, über welche Haltungen, Kenntnisse und Kompetenzen diejenigen Schüler verlässlich und nachhaltig am Ende von Bildungsabschnitten verfügen sollen, die erfolgreich am Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' teilgenommen haben. Die Gliederung nach einzelnen Bildungsabschnitten soll den Schulen als Orientierung für die Progression in eigenen schulbezogenen Arbeitsplänen dienen.

Für einige Kompetenzbereiche ist die Stufung nach Bildungsabschnitten deshalb nicht sinnvoll, weil die entsprechenden Kompetenzen für den gesamten Bildungsgang relevant sind – wenn auch in zunehmender Komplexität.

Die Kompetenzerwartungen werden nach den sechs in Kapitel 2 erläuterten (Teil-) Kompetenzbereichen gegliedert. Zunächst werden sie in allgemeiner und zusammenfassender Weise im Sinne von **Deskriptoren** definiert, die dann exemplarisch in einzelne **Indikatoren** adressaten- und altersspezifisch soweit konkretisiert werden, dass Lehrkräfte daran ihre Unterrichtsplanung, die Feststellung von Leistungen und die Ermittlung von Förderbedarf ausrichten können.

Die Festlegung der Kompetenzerwartungen für die einzelnen Bildungsabschnitte erfolgt in Anlehnung an die Referenzniveaus des GeR:

- erster Bildungsabschnitt: Referenzniveau A1
- zweiter Bildungsabschnitt: Referenzniveau A2
- dritter Bildungsabschnitt: Referenzniveau B1.

Schüler, die das Referenzniveau B1 erreicht haben, erfüllen die sprachlichen Voraussetzungen, um erfolgreich am deutschsprachigen Fachunterricht bzw. bilingualen (Sach-) Fachunterricht teilnehmen zu können.

Wenn der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' im schuleigenen Arbeitsplan auch dem Ziel verpflichtet ist, Schüler auf die Teilnahme am deutschsprachigen Fachunterricht vorzubereiten und sie auf dem Weg zu einer ausgeprägten fachunterrichtlichen sprachlichen Handlungsfähigkeit zu begleiten, dann ist eine behutsame und von einem propädeutischen "Leitfach" ausgehende Integration durchaus schon auf dem Referenzniveau A2 sinnvoll.

⁴ Dies entspricht einem Bildungsgang, der dem Mittleren Schulabschluss in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland gleichkommt. Kompetenzerwartungen für den darauf aufbauenden Bildungsgang, der zur Allgemeinen Hochschulreife führt, sind Gegenstand des folgenden Kapitels 4.

3.1 Kommunikative Teilkompetenzen

3.1.1 Hörverstehen/Hör-Sehverstehen

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts einzelne Wörter und ganz einfach strukturierte Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie und konkrete Dinge ihres alltäglichen Umfelds beziehen – vorausgesetzt, es wird deutlich gesprochen und die audiovisuellen Darstellungen sind eindeutig.	Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts einzelne Sätze und kürzere Texte verstehen, wenn es um Dinge und Angelegenheiten geht, die ihnen vertraut sind. Sie verstehen die wesentlichen Zusammenhänge von klar formulierten und inhaltlich einfachen Mitteilungen und eindeutigen audiovisuellen Darstellungen.	Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts die Hauptpunkte und auch Details einer Aussage verstehen, wenn es sich um altersspezifisch interessante Dinge und Angelegenheiten handelt. Sie können im Umgang mit Medien wesentliche Informationen entnehmen, wenn es sich um aktuelle Ereignisse und Themen aus ihren Interessensgebieten handelt.
---	--	---

Im Einzelnen können die Schüler z.B.⁵

einfache Arbeitsanweisungen in Unterrichtssituationen verstehen und angemessen umsetzen	Aufforderungen, Hinweise und einfache Erklärungen (z.B. <i>in der Schule, beim Sport und Spielen</i>) verstehen und angemessen umsetzen	ausführlichere Hinweise und Erklärungen (z.B. <i>in Unterrichtssituationen</i>) verstehen und angemessen umsetzen
Fragen und Angaben zur Person verstehen und angemessen beantworten (z.B. <i>zum Wohnort, Alter, zu den Hobbys, zum Lieblingsbuch</i>)	wichtige Einzelheiten aus Gesprächen im Alltag verstehen, wenn es um die eigenen Belange, um die eigene Familie, um Freunde und Themen wie Schule und Freizeit geht, und entsprechend reagieren	Gesprächen im Alltag folgen, wenn über vertraute Angelegenheiten und Themen gesprochen wird; sie können zur Vergewisserung Rückfragen stellen und um Erklärungen bitten

⁵ Bei den Indikatoren für das Hörverstehen/Hör-Sehverstehen werden im Folgenden deshalb auch produktive Leistungen genannt, die sonst anderen kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet werden, weil daran die Verstehensleistung erkennbar wird und weil beim kommunikativen Handeln überwiegend rezeptive und produktive Aktivitäten miteinander verknüpft sind.

grundlegende Informationen und Angaben in häufig wiederkehrenden Alltagssituationen verstehen (z.B. <i>wie viel ein Buch kostet, wie lange man zu Fuß bis zum Schwimmbad braucht</i>) und sich entsprechend verhalten	wesentliche Einzelheiten einfach formulierten Erläuterungen und Beschreibungen entnehmen (z.B. <i>Wegbeschreibungen, Spiel- und Gebrauchsanweisungen</i>) und sich entsprechend verhalten	Mitteilungen zur Orientierung in Alltagssituationen (z.B. <i>am Telefon</i>) verstehen und entsprechend reagieren
	kurze, häufig wiederholte und einfach formulierte Ansagen verstehen, ihnen dabei wesentliche Informationen entnehmen (z.B. <i>Abfahrtszeiten auf Bahnhöfen, Reklameansagen in Radio und Fernsehen</i>) und sich entsprechend verhalten	Durchsagen und Ankündigungen in der Öffentlichkeit verstehen, ihnen für die eigene Situation relevante Informationen entnehmen und sich angemessen verhalten
	von Speichermedien abgespielte Lieder, Geschichten und Hörscenes sowie Cartoons und kürzere Filmsequenzen weitgehend verstehen, wenn diese im Unterricht sprachlich vorbereitet worden sind – wesentliche Inhalte wiedergeben oder im szenischen Spiel darstellen	(aufgenommenen) Rundfunk-, Fernsehsendungen sowie Spiel-/Dokumentarfilmen die wichtigsten Aussagen entnehmen – vorausgesetzt, sie können diese wiederholt anhören bzw. ansehen und es handelt sich um vertraute Themen; sie können die Inhalte mit eigenen Worten zusammenfassen bzw. kommentieren
	grundlegende Hör-/Hör-Sehverstehensstrategien (z.B. <i>selektive Informationsentnahme und globales Hör-/Hör-Sehverstehen</i>) unterscheiden	beim Hör-/Hör-Sehverstehen ein erweitertes Repertoire von Rezeptionsstrategien anwenden (z.B. <i>kritisches, bewertendes, genießendes Hör-/Hör-Sehverstehen</i>)

3.1.2 An Gesprächen teilnehmen

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts nach Vorbereitung mit einfachen Sätzen und kurzen Wendungen an Gesprächen über vertraute Personen, vertraute Sachverhalte und konkrete Situationen ihres unmittelbaren Umfelds teilnehmen und einfach strukturierte Fragen oder Rückfragen zum Sachverhalt stellen.	Die Schüler können sich am Ende des zweiten Bildungsabschnitts in einfachen routinemäßigen Situationen über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete austauschen. Sie können dabei auch Rückfragen stellen und mit einfachen sprachlichen Mitteln die eigene Meinung mitteilen bzw. auf die Meinung Anderer reagieren.	Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts auch ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen und sie interessierende Sachverhalte teilnehmen und dabei ihre persönliche Meinung begründen und auf die Meinung Anderer reagieren.
---	--	---

Im Einzelnen können die Schüler z.B.

sich selbst oder eine vertraute Person vorstellen	aus dem eigenen Erlebnis- und Erfahrungsbereich berichten	Gefühle (wie <i>Überraschung, Freude, Trauer, Verärgerung, Interesse</i> und <i>Gleichgültigkeit</i>) ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren
Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen	Tätigkeiten, Gewohnheiten, Alltagsbeschäftigungen beschreiben	eigene Ziele, Hoffnungen, Träume beschreiben und auf Ziele, Hoffnungen, Träume Anderer reagieren
einem Gesprächspartner in einfachen Sätzen Auskunft geben zu ihnen vertrauten Sachverhalten und dabei Gefallen oder Missfallen ausdrücken	über Pläne, Ereignisse, Absprachen informieren	ein Gespräch oder eine Diskussion beginnen, fortführen und aufrecht erhalten und dabei die Meinung Anderer prüfen, bestätigen oder ablehnen
Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken, um Entschuldigung bitten und auf Entschuldigungen reagieren	persönliche Vorlieben und Abneigungen beschreiben und erklären	in einem Interview konkrete Auskünfte geben und auf spontane Nachfragen reagieren bzw. ein vorbereitetes Interview führen und spontane Zusatzfragen stellen

zu vertrauten Themen Rückfragen stellen bzw. auf Rückfragen reagieren	eigene Meinungen zu einem vertrauten Thema formulieren und mit einfachen sprachlichen Mitteln begründen und unkomplizierte Nachfragen dazu beantworten	Erwartungen antizipieren und sprachliche Mittel adressaten- und situationsgerecht einsetzen
		rhetorische Strategien nutzen (z.B. <i>Höflichkeitsformeln, Rückfragen, Vereinfachungen, Umschreibungen, nonverbale Mittel</i>)
		verschiedene Gesprächsführungsstrategien einsetzen (z.B. <i>in Dialogen, Streitgesprächen, Interviews, Podiumsdiskussionen</i>)
mit Hilfe von z.B. Gestik und Mimik gezielt Äußerungslücken schließen	auf Gestik, Mimik, Intonation und Betonung in Gesprächen achten und selbst gezielt einsetzen	

3.1.3 Zusammenhängend sprechen

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts mit einfachen eingeübten Wendungen und Sätzen Dinge, Personen und Ereignisse ihres unmittelbaren Umfelds beschreiben, wobei Sätze und Wendungen vorwiegend ohne weitere Verknüpfung aneinander gereiht sind.	Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts mit einfachen zusammenhängenden Sätzen eine kurze, eingeübte Präsentation in logischer Abfolge zu einem vertrauten Thema ihres Erfahrungs- oder Interessensgebiets vortragen und dabei elementare Satzverknüpfungen verwenden.	Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts mit Vorbereitung vor Publikum zu Themen ihres Erfahrungs- und Interessensbereichs sprechen, dabei Sachverhalte beschreiben und/oder bewerten. Sie können Geschichten erzählen und in logischer Abfolge von Erlebnissen und über Erfahrungen berichten.
--	---	---

Im Einzelnen können die Schüler z.B.

über ihre Person und andere vertraute Menschen Auskunft geben	über Pläne, Ereignisse und Ergebnisse informieren oder diese beschreiben	eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema strukturiert vortragen und dabei die Hauptaspekte hinreichend präzise erläutern
sich mit eingeübten und fest gefügten Wendungen zu ihrem Befinden äußern	Tätigkeiten, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen beschreiben	detailliert über eigene Erfahrungen berichten und dabei eigene Gefühle und Reaktionen beschreiben
sich zu eigenen Freizeitgewohnheiten äußern	aus dem eigenen Erlebnisbereich oder Interessensgebiet berichten	Handlungen von fiktiven Texten, Inhalte von Filmausschnitten und/oder Hörbüchern wiedergeben
wichtige Informationen über ihren Wohnort mitteilen	persönliche Vorlieben und Abneigungen beschreiben	von realen Ereignissen berichten und Geschichten erzählen
mit elementaren sprachlichen Mitteln den schulischen Alltag beschreiben	einfache Mittel zur Textstrukturierung einsetzen	eigene Redebeiträge klar strukturieren
		Strategien zur Gestaltung und Strukturierung sprachlicher Äußerungen (z.B. <i>Einleitungs-</i> und <i>Endformulierungen</i> , <i>Schlüsselwörter</i>) einsetzen
	Aussagen z.B. durch Gestik und bewusste Betonungen der Äußerungsabsicht gemäß angemessen begleiten	die Bedeutsamkeit bestimmter Aussagen z.B. durch geeignete Gestik und Mimik, Intonation und Betonung hervorheben

3.1.4 Leseverstehen

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts nach angemessener sprachlicher Vorbereitung kurzen, einfachen Texten zu vertrauten Unterrichts- und Alltagssituationen wesentliche Informationen entnehmen, indem sie – wenn nötig – den Text mehrfach lesen.	Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts zentrale Aussagen von klar strukturierten Texten, die im Unterricht sprachlich vorbereitet wurden, erfassen und ihnen gezielt Informationen entnehmen. Die Texte beziehen sich auf Situationen und Themen, die für das Alltagsleben von Jugendlichen von Bedeutung sind.	Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts weitgehend selbstständig unterschiedliche Texte, die Themen ihres Interessens- und Erfahrungsbereichs betreffen, lesen, verstehen und auswerten.
--	--	--

Im Einzelnen können die Schüler z.B.

kürzere Texte verständlich laut lesen	längere Textpassagen sinngestaltend laut lesen	längere Texte sinngestaltend vortragen
Aufgabenstellungen, Erklärungen von Arbeitsvorhaben, Arbeits- und Übungsanleitungen sowie schriftliche Sicherungen von Unterrichtsergebnissen verstehen	ausführlichere Arbeits- und Übungsanleitungen sowie schriftliche Sicherungen von Unterrichtsergebnissen verstehen	komplexere Aufgabenstellungen und differenziertere Zusammenfassungen von Unterrichts- und Arbeitsergebnissen verstehen
kurzen, einfach formulierten, privaten und öffentlichen Alltagstexten (z.B. <i>E-Mails, SMS, kurzen Briefen, Hinweisschildern</i>) Informationen entnehmen, didaktisierten Lesetexten, unterstützt durch angemessene sprachliche und methodische Hilfen, wesentliche Inhalte entnehmen	einfacheren kürzeren Sach- und Gebrauchstexten (z.B. <i>Broschüren, Prospekten</i>) wichtige Aussagen und wesentliche Details entnehmen	informative, argumentative, appellative Texte (z.B. <i>Anleitungen, Broschüren, Leserbriefe, E-Mails, Blogs aus Jugendzeitschriften oder Schülerzeitungen bzw. Websites für Jugendliche</i>) sowie längere, etwas komplexere Sachtexte zu bekannten Themen lesen und verstehen

einfache, für Kinder bzw. schulische Zwecke verfasste Gedichte, Reime, Lieder verstehen	einfache Gedichte bzw. Lieder, jugendgemäße, adaptierte Erzähltexte und szenische Texte verstehen	Thema, Handlungsverlauf, Figuren und die Grundstimmung auch in längeren fiktionalen Texten (z.B. <i>der Jugendliteratur</i>) weitgehend selbstständig erschließen
	unterschiedliche Leseverstehensstrategien anwenden (z.B. <i>globales, selektives, detailliertes Lesen</i>)	ihr Repertoire von Leseverstehensstrategien erweitern (z.B. <i>kritisches, bewertendes, genießendes Lesen</i>)
	Informationen aus jugendgemäßen Nachschlagewerken entnehmen	Informationen aus unterschiedlichen Quellen auswerten (z.B. <i>Zeitung, Internet, Lexikon</i>)

3.1.5 Schreiben

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts – orientiert an sprachlichen und inhaltlichen Vorgaben – in einfachen Wendungen und mit kurzen Sätzen einfache Sachverhalte und Mitteilungen aufschreiben.	Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts Texte mit einfachen Wendungen und Sätzen verfassen.	Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen verfassen, wobei durch die Gliederung in kurze Textabschnitte eine zeitliche bzw. logische Abfolge eingehalten wird.
--	--	---

Im Einzelnen können die Schüler z.B.

einfache Mitteilungen für Andere schreiben (z.B. <i>SMS, E-Mails, Ansichtskarten, Glückwunschkarten, Einladungen</i>)	persönliche Mitteilungen (z.B. <i>kurze Briefe</i>) verfassen, um sich zu bedanken, sich zu entschuldigen, sich zu verabreden oder Fragen zu beantworten	in persönlichen Mitteilungen Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungsbereich darstellen, Gefühle und Reaktionen formulieren
einfache Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungshorizont (z.B. <i>Tagesablauf</i>) schrift-	mit einfachen sprachlichen Mitteln über interessante Ereignisse berichten, ihre Hob-	zusammenhängend von Ereignissen oder Erlebnissen berichten und Personen, Dinge,

lich mitteilen	bys und Interessen beschreiben und Andere danach befragen	Sachverhalte auch in Einzelheiten verständlich beschreiben
		für den eigenen Lebens- und Erfahrungsbe- reich grundlegende formelle und stärker konventionalisierte Texte verfassen (z.B. <i>Brief an eine unbekannte Gastfamilie, Be- werbung für einen Ferienjob, für ein Prak- tikum, Lebenslauf</i>)
einen vorgegebenen Textrahmen (z.B. <i>Steckbrief zur eigenen Person mit Angaben zu Größe, Alter, Augenfarbe etc.</i>) vervoll- ständigen	vorgegebene Texte erweitern, vervollstän- digen, abwandeln und Texte nach vorgege- benem Modell verfassen	mit und in ihren Texten grundlegende Dis- kursfunktionen realisieren: erzählen, berich- ten, beschreiben, erklären und Meinungen formulieren und begründen
	Gehörtes, Gelesenes, Gesehenes, Erlebtes kurz mit einfachen Sätzen wiedergeben oder zusammenfassen und auf einfache Weise ihre Meinung darlegen	Gehörtes, Gelesenes, Gesehenes, Erlebtes wiedergeben, zusammenfassen und dazu Stellung nehmen

3.1.6 Sprachmittlung

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts in elementaren Begegnungssituationen des Alltags kurze mündliche bzw. schriftliche Äußerungen oder Texte, die in der deutschen Standardsprache formuliert sind, in der jeweils anderen Sprache so wiedergeben, dass ein globales sinngemäßes Verstehen der Kernaussage gesichert ist.	Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts in Begegnungssituationen des Alltags mündliche bzw. schriftliche Äußerungen oder Texte in der jeweils anderen Sprache so wiedergeben, dass ein Verständnis der Schlüsselaussagen gesichert ist.	Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts in Begegnungssituationen des Alltags mündliche bzw. schriftliche Äußerungen oder Texte in der jeweils anderen Sprache so wiedergeben, dass ein kontextualisiertes und sinngemäßes Verstehen der Gesamtaussage und der Detailinformationen gesichert ist.
---	--	---

Im Einzelnen können die Schüler z.B.

einfache, für die Bewältigung der Situation notwendige Informationen (z.B. <i>Anweisungen, Erklärungen</i>) in der eigenen Sprache zusammenhängend und in Deutsch mit Schlüsselwörtern wiedergeben	in der jeweils anderen Sprache das Wesentliche von einfacheren Äußerungen sinngemäß wiedergeben	in der jeweils anderen Sprache Wesentliches und/oder Details auch von längeren einfacheren Äußerungen wiedergeben sowie – v.a. bei der Vermittlung vom Deutschen in die Muttersprache – ggf. notwendige Erläuterungen hinzufügen, die das volle Verständnis sichern helfen
---	---	--

3.2 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

Dieser Kompetenzbereich ist grundsätzlich über alle Bildungsabschnitte hinweg den Prinzipien der Kommunikations- und Handlungsorientierung (vgl. Kapitel 2) verpflichtet. Hieraus folgt, dass das Kriterium der Verständlichkeit des Ausdrucks und der sprachlichen Interaktion dem Faktor der sprachlichen Korrektheit stets übergeordnet ist.

3.2.1 Aussprache/Intonation

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts elementare Aussprache- und Intonationsmuster so verwenden, dass sie verstanden werden.	Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts Aussprache- und Intonationsmuster im Allgemeinen korrekt verwenden, wenngleich eine muttersprachliche Markierung nicht ausgeschlossen werden kann.	Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts Aussprache- und Intonationsmuster weitgehend korrekt verwenden, wenn auch mit leichter Akzentfärbung.
--	---	--

Im Einzelnen können die Schüler z.B.

Aussprache- und Intonationsmuster auf einfache Strukturen übertragen	die für die deutsche Standardsprache bedeutungsrelevanten Aussprache- und Intonationsmuster weitgehend korrekt realisieren	auch in authentischen Gesprächssituationen und einfach strukturierter freier Rede Aussprache und Intonation weitgehend angemessen realisieren
die Intonationsmuster für einfache Aussagesätze, Fragen und Aufforderungen angemessen realisieren	mit einfachen Mitteln Aussageabsichten unterstützen und gesprochene Texte strukturieren (z.B. <i>Pausen, Stimmführung, Sprechgeschwindigkeit, betonende Hervorhebung von Schlüsselwörtern</i>)	Mittel der Aussprache und Intonation zur Unterstützung und Strukturierung von Aussageabsichten einsetzen
		typisierte Aussprachevarianten des Deutschen erkennen und einordnen

3.2.2 Orthographie

Die Schüler verfügen am Ende des ersten Bildungsabschnitts weitgehend sicher über die Orthographie ihrer produktiven kommunikativen Basisstrukturen.	Die Schüler verfügen am Ende des zweiten Bildungsabschnitts über die Orthographie von funktional und thematisch erweiterten kommunikativen Basisstrukturen und wenden diese wie auch elementare und für die Verständigung wichtige Zeichensetzungsregeln weitgehend korrekt an.	Die Schüler verfügen am Ende des dritten Bildungsabschnitts über die Orthographie von funktions- und themenbezogenen kommunikativen Basisstrukturen und haben die grundlegenden orthographischen Gesetzmäßigkeiten weitgehend automatisiert.
---	--	---

3.2.3 Wortschatz

<p>Die Schüler verfügen am Ende des ersten Bildungsabschnitts über einen hinreichend großen Grundwortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht zu werden und sich in Alltagssituationen verständigen zu können.</p> <p>Dies gilt für</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ das Unterrichtsgespräch ▪ ausgesuchte Situationen der Alltagskommunikation. 	<p>Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts einen funktionalen und thematisch erweiterten Grundwortschatz im Allgemeinen so angemessen anwenden, dass sie sich zu vertrauten Themen und in vertrauten Situationen verständigen können.</p> <p>Dies gilt für</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ das Unterrichtsgespräch ▪ ausgewählte Themen und Erfahrungsfelder des interkulturellen Lernens⁶ ▪ das kooperative Arbeiten. 	<p>Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts produktiv und rezeptiv einen funktionalen und thematisch erweiterten Grundwortschatz im Allgemeinen angemessen und routiniert anwenden. Bei der Beschäftigung mit weniger vertrauten Themen und intellektuell anspruchsvollen Situationen sind sie gelegentlich noch auf Unterstützung angewiesen.</p> <p>Dies gilt für</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ das Unterrichtsgespräch (z.B. <i>erläutern, erklären, Stellung nehmen, argumentieren</i>) ▪ ein breites Spektrum von Themen- und Erfahrungsfeldern des interkulturellen Lernens⁷ ▪ das fachmethodische Arbeiten im Umgang mit Texten und Medien zur Beschreibung und Erläuterung sprachlicher Phänomene ▪ das kooperative und diskussionsorientierte Arbeiten.
--	--	--

⁶ vgl. Kap. 3.4.1

⁷ vgl. vorangehende Fußnote

3.2.4 Grammatik

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts ein grammatisches Grundinventar in einfachen vertrauten Situationen weitgehend korrekt verwenden.	Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts ein erweitertes grammatisches Inventar in vertrauten Situationen i.d.R. korrekt verwenden.	Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts ein gefestigtes Repertoire häufig verwendeter grammatischer Strukturen einsetzen und haben ein Strukturbewusstsein für die deutsche Sprache entwickelt, so dass sie sich u.a. selbst korrigieren können.
---	---	---

Im Einzelnen können die Schüler z.B.

Personen, Sachen, Sachverhalte, Tätigkeiten und Geschehnisse bezeichnen und beschreiben	Dauer, Wiederholung, Abfolge von Handlungen und Sachverhalten ausdrücken	weitere Möglichkeiten einsetzen, um Zukünftiges auszudrücken, Annahmen und Bedingungen formulieren, weitere Modalitäten ausdrücken
bejahte und verneinte Aussagen, Fragen und Aufforderungen formulieren	Verbote/Erlaubnisse, Aufforderungen, Bitten, Wünsche, Erwartungen und Verpflichtungen ausdrücken	Informationen wörtlich und vermittelt wiedergeben
über Ereignisse aus dem eigenen Erfahrungsbereich stichwortartig berichten sowie in einfacher Form Wünsche und Interessen ausdrücken	über gegenwärtige, vergangene und zukünftige Ereignisse berichten bzw. davon erzählen	räumliche, zeitliche und logische Bezüge innerhalb eines Satzes erkennen und selbstständig formulieren sowie Handlungen und Ereignisse aktivisch und passivisch darstellen
grammatische Elemente und Strukturen identifizieren und einfache Regelformulierungen verstehen	Bedingungen und Bezüge darstellen	sprachliche Regelhaftigkeiten und Besonderheiten entdecken, beschreiben und erläutern, Hypothesen bilden und testen

		der Textarbeit zu ersten Deutungsansätzen gelangen
		auffällige und nicht alltägliche Strukturen (z.B. <i>selten gebrauchte poetische Wörter, Begriffe der Fachsprache, komplexe Syntax</i>) in Texten feststellen, grundlegende stilistische Besonderheiten von Texten bzw. Textpassagen identifizieren (z.B. <i>Wiederholung, Übertreibung, Vergleich, Metapher</i>)
	in Bezug auf Sach- und Gebrauchstexte u.a. geläufige Textarten erkennen (z.B. <i>Werbetexte, Annoncen, Gebrauchsanweisungen und weitere Darstellungsformen mit Daten und Fakten, Wetterberichte</i>), Elemente des Layouts beschreiben	in Bezug auf Sach- und Gebrauchstexte u.a. gängige Textarten erkennen (z.B. <i>Nachrichten, Grafiken, einfache journalistische Textformen</i>) und dem Gang der Darstellung/Argumentation folgen, ggf. am Text Vermutungen über die Position des Verfassers anstellen
kurze Texte umformen und (um-)gestalten (z.B. <i>Steckbriefe, SMS, kleine Geschichten, Gedichte</i>), Dialoge ergänzen und umformen, Dialoge nachspielen und szenisch gestalten, Texte vortragen	Formen des eigenen experimentierenden Schreibens einsetzen, um die Wirkung von Gestaltungsmitteln zu erkunden (z.B. <i>Textelemente ausschneiden, umstellen, ersetzen und ausschmücken, einfache Texte umwandeln, einfache Texte szenisch umsetzen z.B. in Rollenspielen oder Figureninterviews</i>)	Formen des eigenen Schreibens einsetzen, um die Wirkung von Gestaltungsmitteln zu erkunden (z.B. <i>die Erzählperspektive ändern, Geschichten zu Ende schreiben, Werbetexte erstellen</i>)
	unter Anleitung unterschiedliche Methoden der Informationsbeschaffung aufgabenbezogen für Recherchen und Kommunikation nutzen	

schen informellem in der Familie und mit Freunden und formalem Sprachgebrauch z.B. mit fremden Personen unterscheiden
mögliche Schwierigkeiten in der Verständigung antizipieren, auftretende Störungen mit geeigneten Redewendungen und nonverbalem Verhalten entschärfen

3.5 Reflexion über Sprache(n) und sprachliche Kommunikation

Die Schüler können über ihre individuelle Mehrsprachigkeit reflektiert Auskunft geben und wesentliche Merkmale der schulischen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit erkunden und beschreiben.

Im Einzelnen können sie z.B.

über die eigene (Fremd-)Sprachbiographie Auskunft geben (z.B. <i>über Sprachen, in denen sie (Teil-)Kompetenzen erworben haben; sie können ihre Einstellung dazu, ihre Nutzung in unterschiedlichen Situationen beschreiben und erklären</i>)
die in ihrer Schule vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit erkunden und dokumentieren
den Stellenwert der von ihnen gelernten (Fremd-)Sprachen für ihre persönliche Situation und ihre Zukunftserwartungen beschreiben und erklären
Eigenheiten der deutschen Sprache erkunden, mit anderen Sprachen vergleichen und exemplarisch an Beispielen belegen (z.B. <i>an Strukturen und Wendungen von sprachlichen Registern, der Jugendsprache, der Schulsprache, von regionalen und sozialen sowie von mehrsprachigen Varietäten</i>)

Die Schüler können über Sprache(n) im kommunikativen Gebrauch reflektieren und sich dabei entsprechende Kommunikationsmuster aneignen.

Im Einzelnen können sie z.B.

Beobachtungen über die Verwendung der deutschen Sprache in konkreten und häufig wiederkehrenden Alltagssituationen anstellen und
--

die Ergebnisse mit anderen ihnen vertrauten Sprachen vergleichen (z.B. <i>Rituale der Begrüßung und der Verabschiedung, Gebrauch von feststehenden Redewendungen</i>)
die kulturelle Gebundenheit von Sprachhandlungsmustern erkennen und an Hand von Beispielen analysieren (z.B. <i>Verwendung von "Du"/"Sie", Höflichkeitsformen, Erzählstile</i>)

Die Schüler können gezielt Beobachtungen an Sprache(n) anstellen, mit sprachlichen Formen und Strukturen experimentieren und selbst Gebrauchsmuster und Regelmäßigkeiten für den eigenen Sprachgebrauch entdecken.

Im Einzelnen können sie z.B.

Wörter in Bestandteile zerlegen und aus Bestandteilen neu zusammensetzen
Wörter und Ausdrücke erkennen, die von der deutschen Sprache aus anderen Sprachen übernommen wurden (z.B. <i>Fremd-, Lehnwörter</i>) bzw. die aus der deutschen Sprache in andere Sprachen übernommen wurden, und auf damit verbundene Veränderungen im Laut- und Schriftbild verweisen
durch Vergleiche zu anderen Sprachen für das Deutsche charakteristische Besonderheiten des Satzbaus erkennen
im Umgang mit konkreten Situationen sowie mit authentischen Texten bildhafte bzw. idiomatische Gebrauchsmuster erkennen und sich für den eigenen Sprachgebrauch aneignen
im Unterricht immer wieder thematisierte sprachliche Formen und Strukturen sowie Textsorten angemessen bezeichnen

3.6 (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen

Der Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' schafft Lerngelegenheiten zur Förderung von (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen, damit Schüler innerhalb und außerhalb von Schule Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und eigene, möglichst effektive und auf Nachhaltigkeit zielende Lern- und Kommunikationsstrategien entwickeln können.

Zum Aufbau von (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen gehören zunächst allgemeine Arbeits- und Kooperationsstrategien, die den Schülern auch dazu dienen können, sich außerunterrichtlich relevante Lerngelegenheiten zu verschaffen. Weitere Strategien beziehen sich auf den direkten reflektierenden Umgang mit (Fremd-)Sprache(n) und den Erwerb sprachlicher Mittel oder sind auf rezeptive oder produktive Teilkompetenzen hin ausgerichtet. Strategien zur Selbstüberprüfung dienen einerseits dazu, eigene schriftliche oder mündliche Texte mit Blick auf Äußerungsabsicht, situative Angemessenheit und/oder Korrektheit zu optimieren. Andererseits dienen sie der Vergewisserung eigener Lernfortschritte und damit der Steuerung des eigenen (Fremd-)Sprach(en)lernverhaltens.

Die Schüler können ihr unterrichtliches Arbeiten organisieren und kontrollieren.

Im Einzelnen können sie z.B.

Aufgaben in Einzelheiten überprüfen und feststellen, was sie unter welchen Bedingungen zu tun haben und welche Ergebnisse erwartet werden
sich in den eingesetzten Lernmaterialien zurecht finden und die jeweiligen Unterstützungsangebote (z.B. <i>Wörterverzeichnisse, Anleitungen zur Textproduktion, Erklärungen zu grammatischen Strukturen</i>) für die Bewältigung von Lernaufgaben nutzen
sich auf das Thema des Unterrichts vorbereiten, indem sie sich bewusst machen und notieren, was sie darüber schon wissen und über welche Ausdrücke und Redewendungen sie in der Fremdsprache Deutsch bereits verfügen
im Zusammenhang mit Recherchen Entscheidungen dazu treffen, welche Quellen für die Aufgabenbewältigung geeignet sind (z.B. <i>bei der Arbeit mit Zeitungen/Zeitschriften, mit dem Internet, mit Nachschlagewerken</i>)

Die Schüler können Kooperationsstrategien nutzen und sich gegenseitig beim Lernen unterstützen.

Im Einzelnen können sie z.B.

Partner- und Gruppenarbeit nach Anleitung organisieren und sich dabei über Arbeitsweise und Rollenverteilung verständigen
in Ausweitung von vorgegebenen Modellaufgaben in Kleingruppen ihre Lerntätigkeit weiterführen (z.B. <i>für die Festigung und Erweiterung</i>)

<i>rung sprachlicher Mittel)</i>
ihren sprachlichen Kompetenzen entsprechend unterschiedliche Sprachen (z.B. <i>ihre Muttersprache</i> oder <i>schulische Fremdsprachen</i>) für die Bewältigung von Arbeitsaufträgen einsetzen (z.B. <i>zur Überwindung von Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung zwischen den Sprachen wechseln, sprachlich vermitteln und sich gegenseitig helfen</i>)
sich gegenseitig (sprachlich) unterstützen (z.B. <i>beim Verfassen von Texten gemeinsam ein Wörterbuch konsultieren und aushandeln, welcher sprachliche Ausdruck angemessen ist</i>)

Die Schüler können sich außerunterrichtlich Lerngelegenheiten verschaffen.

Im Einzelnen können sie z.B.

die Begegnung mit deutschen Muttersprachlern suchen und authentische Kommunikationssituationen für das eigene (Fremd-) Sprachenlernen nutzen (z.B. <i>Redemittel für den eigenen Sprachgebrauch übernehmen, Kompensations- bzw. Vermeidungs- oder sog. Überlebensstrategien zur Aufrechterhaltung der Kommunikation erproben</i>)
mit deutschen Muttersprachlern im Face-to-Face- bzw. Distanz-Tandem arbeiten und entsprechende Lernstrategien einsetzen (z.B. <i>Formulierungshilfen einholen und klären, ob das, was man sagen wollte, so auch angemessen formuliert ist</i>)
das Internet mit seinem Informations- und Kommunikationsangebot als Lerngelegenheit nutzen (z.B. <i>deutschsprachige Blogs, Internet-Telefonate</i>)

Die Schüler können Strategien für die rezeptiven Teilkompetenzen einsetzen und unterschiedliche Lese- und Hör-/Hör-Sehstrategien nutzen.

Im Einzelnen können sie z.B.

sich in Vorbereitung auf das Hör-/Hör-Sehverstehen oder Leseverstehen bewusst machen, worauf sie sich konzentrieren und auf welche
--

Inhalte sie im Besonderen achten wollen
die Bedeutung von unbekannten Wörtern, Wendungen und Textpassagen mit unterschiedlichen Methoden erschließen (z.B. <i>Bedeutung von unbekannten Wörtern, Strukturen oder Redewendungen durch "intelligentes Raten" aus dem Kontext erschließen oder durch Analogiebildungen zu äquivalenten Strukturen aus einer anderen bekannten Sprache</i>)
ein Repertoire unterschiedlicher Rezeptionsstrategien aufbauen und funktionsgerecht einsetzen (z.B. <i>selektive Informationsentnahme, globales und detailliertes, kritisches/bewertendes, genießendes/wertschätzendes Hör-/Hör-Sehverstehen bzw. Leseverstehen</i>)

Die Schüler können Strategien für die produktiven Teilkompetenzen einsetzen und unterschiedliche Sprech- und Schreibstrategien nutzen.

Im Einzelnen können sie z.B.

unterschiedliche Kommunikationsstrategien einsetzen, wenn ihnen sprachliche Mittel fehlen (z.B. <i>paraphrasieren, Sprachwechsel zu anderen Sprachen durchführen, nonverbale Mittel einsetzen</i>)
die Kommunikation dadurch flüssig gestalten bzw. einen flüssig lesbaren Text verfassen, indem sie z.B. Versatzstücke (<i>chunks</i>) nutzen
ein Rechtschreibprogramm einsetzen
eigene Niederschriften mit Vorgaben (z.B. <i>aus einem Buch, von der Tafel</i>) vergleichen und ggf. korrigieren, Geschriebenes auf Korrektheit überprüfen und ggf. korrigieren
eigene mündliche und schriftliche Texte mit entsprechenden Verfahren (z.B. <i>Strukturskizzen, Cluster, Mindmaps</i>) planen
vorbereitete Materialien (z.B. <i>Stichwortgeländer, Mindmaps</i>) zu zusammenhängenden mündlichen und schriftlichen Texten weiterentwickeln
eigene bzw. auch die Texte von Mitschülern überprüfen und optimieren (z.B. <i>Überprüfung auf Wortwiederholungen, Satzverknüpfungen, stilistische Angemessenheit, sprachliche Korrektheit</i>)

für die Darstellung von Arbeitsergebnissen (einfache) Präsentationstechniken nutzen – auch unter Berücksichtigung zeitgemäßer Technologien

Die Schüler können Strategien der Selbstüberprüfung und Selbstkorrektur einsetzen.

Im Einzelnen können sie z.B.

eigene Texte mit Hilfe sprachlicher Vorbilder (z.B. *native speakers*, *Lehrpersonen*, *Modelltexte*) überprüfen

sich nach einer Lernphase bewusst machen, was sie dazugelernt haben und können

bewusst Risiken eingehen und ausdrücken, was sie noch nicht sicher können, um darüber Rückmeldungen der Lehrperson oder anderer sprachlich kompetenter Personen zu erhalten

4. Kompetenzerwartungen für den vierten Bildungsabschnitt

Der Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' baut im vierten Bildungsabschnitt auf den kommunikativen Teilkompetenzen auf, die dem Referenzniveau B1 des GeR entsprechen, und setzt die Arbeit auf der Grundlage der für die ersten drei Bildungsabschnitte festgeschriebenen didaktisch-methodischen Prinzipien und fachlichen Anforderungen in allen Kompetenzbereichen fort (vgl. die Kapitel 1-3). Damit ist 'Deutsch als Fremdsprache' auch im vierten Bildungsabschnitt dem Ziel verpflichtet, die kommunikative und interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schüler für konkrete lebensweltliche Anwendungssituationen zu erweitern und zu vertiefen und die Entwicklung ihrer individuellen Mehrsprachigkeitsprofile aktiv zu fördern. Folglich behalten insbesondere die in Kapitel 2 aufgeführten didaktisch-methodischen Leitprinzipien für die Unterrichtsgestaltung für den vierten Bildungsabschnitt Gültigkeit.

Darüber hinaus ist dem Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' im vierten Bildungsabschnitt in besonderer Weise die Aufgabe gestellt, die Schüler durch die Vertiefung und Erweiterung ihrer Kompetenzen für unterschiedliche Lebensbereiche (Domänen) auf Anforderungen vorzubereiten, die von einer globalisierten Lebens- und Arbeitswelt und ihrer zunehmenden gesellschaftlichen und interkulturellen Internationalisierung bestimmt werden.

Vor diesem Hintergrund sind – aufbauend auf den vorangehenden Bildungsabschnitten – nachfolgend in diesem Kapitel die Kompetenzerwartungen⁸ zusammengefasst, die insbesondere dazu dienen, dass Schüler ihren Bildungsweg mit Blick auf **grundlegende studien- und wissenschaftspropädeutische, berufsvorbereitende sowie arbeitsweltliche Erwartungen und Entscheidungen** erfolgreich fortsetzen können.

Angesichts dieser besonderen Verantwortung für den Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' werden im vierten Bildungsabschnitt bei der Anbahnung von Kompetenzen die folgenden Domänen verstärkt berücksichtigt:

- Kommunikation über Themen und Inhalte von gesellschaftlicher und kultureller Relevanz
- Kommunikation im öffentlichen Raum (z.B. geschäftliche und administrative Kontexte), die durch formale Konventionen geprägt ist
- Kommunikation im wissenschaftspropädeutischen Kontext
- Kommunikation in ästhetisch-literarischen bzw. fiktionalen Text- und Medienbereichen.

Für den Umgang mit Texten und Medien eignen sich die Schüler ein differenziertes Methodenrepertoire an, das sie für ihren weiteren Bildungsweg nutzen können. Im Be-

⁸ Für den vierten Bildungsabschnitt wird das Prinzip der Kompetenzorientierung beibehalten. Alle für den Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' relevanten Bereiche werden – wie für die Bildungsabschnitte 1-3 – mit einer umfassend formulierten Kompetenz eingeleitet, die die Schüler am Ende des vierten Bildungsabschnitts erworben haben sollten. Diese Kompetenz wird in Verbindung gebracht mit Inhalten und Lerngelegenheiten, die für die Vorbereitung auf Studium und Beruf von besonderer Bedeutung sind und üblicherweise (vgl. z.B. Einheitliche Prüfungsanforderungen für die erste Fremdsprache der KMK) zum oberstufengemäßen Unterricht in der ersten Fremdsprache gehören.

reich der mündlichen und schriftlichen Textproduktion eignen sich die Schüler Strategien und Techniken der Planung, Erstellung und kritischen Redaktion eigener Texte an, wobei neben der Situations-, Adressaten- und Themenangemessenheit auch Aspekte der Sprachkorrektheit stärker berücksichtigt werden als in den ersten drei Bildungsabschnitten. Ein Unterricht im vierten Bildungsabschnitt, der den hier genannten Prinzipien entspricht, unterstützt zugleich die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler, um erfolgreich am deutschsprachigen Fach- bzw. bilingualen (Sach-)Fachunterricht teilnehmen zu können.

Schließlich gilt für den vierten Bildungsabschnitt in besonderer Weise, dass der Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' ein umfassendes sprachliches Kompetenzprofil aufbaut und nicht nur die Kompetenzen berücksichtigt, die mit dem DSD erfasst werden. Allerdings verpflichtet der Rahmenplan den Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' dazu, auf dem entsprechenden Anforderungsniveau diejenigen Kompetenzen zu fördern, die für die Erlangung des DSD relevant sind. Entsprechend werden im Folgenden die fachlichen Anforderungen für die kommunikativen Teilkompetenzen an den Referenzniveaus B2 und C1 des GeR ausgerichtet.

4.1 Kommunikative Teilkompetenzen

4.1.1 Hörverstehen/Hör-Sehverstehen

Die Schüler können am Ende des vierten Bildungsabschnitts umfangreichere, komplexere Äußerungen und authentische Hör- bzw. Hör-Sehtexte auch zu abstrakteren Themen verstehen, wenn überwiegend eine Standardvariante des Deutschen gesprochen wird. Sie können ein allgemeines Textverständnis aufbauen, Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen und dabei die konkreten textkommunikativen Zusammenhänge berücksichtigen. Dabei ziehen sie gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heran. Sie können Hör- bzw. Hör-Sehtexten auch wichtige implizite Informationen entnehmen und ein erweitertes Repertoire von Hörstrategien anwenden.

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit⁹

- auf Wirkung angelegten Texten für die öffentliche Kommunikation (z.B. *Werbung, politische Rede*)
- Vorträgen, Referaten, sach- und themenbezogenen Präsentationen
- (aufgezeichneten) Theateraufführungen und Lesungen (z.B. *Hörbücher*)
- Spiel- und Dokumentarfilmen
- aktuellen Sendungen in Radio und Fernsehen (z.B. *Nachrichten, Interviews, Reportagen, Talkshows, aktuelle Sendungen*)

⁹ vgl. vorangehende Fußnote

- der Anwendung unterschiedlicher Strategien des Hör- bzw. Hör-Sehverstehens (z.B. *globales, selektives, detailliertes, analytisches Hör-/Hör-Sehverstehen*, auch *kritisches/bewertendes, genießendes/wertschätzendes Hör-/Hör-Sehverstehen*).

4.1.2 An Gesprächen teilnehmen

Die Schüler können sich am Ende des vierten Bildungsabschnitts aktiv auch an längeren Gesprächen über eine große Bandbreite von Themen allgemeinen oder persönlichen Interesses beteiligen. In ihren Beiträgen greifen sie auf ein breites Spektrum sprachlicher Mittel zurück, um eigene Gefühle, Gedanken oder Positionen differenziert zum Ausdruck zu bringen bzw. um auf Beiträge der Gesprächspartner differenziert zu reagieren.

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- ausgewählten Strategien der Steuerung des Gesprächsverhaltens in informellen oder weniger stark formal geprägten Situationen (u.a. *eigene Gesprächsbeiträge an die Gegebenheiten der Kommunikationssituation anpassen*, also z.B. *ein angemessenes Register wählen, sich auf Gesprächspartner einstellen, Missverständnisse antizipieren, dazu beitragen, Missverständnisse aufzuklären und zu überwinden*)
- ausgewählten Argumentationsstrategien in Diskussionen und anderen stärker formal geprägten Gesprächsformen (u.a. *Formulierung von Thesen und unterstützenden Argumenten, Reaktion auf Einwände, Bedenken, Gegenvorschläge*)
- unterschiedlichen Rollen (u.a. *Moderator, Interviewer, Interviewter*) in formal geprägten Gesprächssituationen (u.a. *Interviews, Debatten*).

4.1.3 Zusammenhängend sprechen

Die Schüler können am Ende des vierten Bildungsabschnitts über eine große Bandbreite von Themen allgemeinen oder persönlichen Interesses zusammenhängend, sinnvoll strukturiert und situationsangemessen sprechen und in ihren Redebeiträgen und Präsentationen einen Sachverhalt verdeutlichen bzw. die eigene Position argumentativ überzeugend vertreten.

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- grundlegenden Diskursfunktionen und ihren sprachlichen Realisierungsmerkmalen: aushandeln, definieren, beschreiben, erklären, argumentieren, bewerten, Stellung nehmen
- strukturierten Zusammenfassungen von längeren und ggf. sprachlich und inhaltlich komplexeren Texten oder Filmpassagen
- der Erörterung von Sachverhalten, Handlungsweisen und Problemstellungen
- begründeten Stellungnahmen zu Texten, Sachverhalten, Handlungsweisen oder Problemstellungen

- Rollenspielen und Simulationen (u.a. *Talkshow, Befragung historischer bzw. fiktiver Personen, Debatte in politischen Gremien, Präsentation im Kontext einer Bewerbung*)
- Techniken für die Planung, Realisierung und Evaluation eigener mündlicher Textproduktionen (u.a. *selbstständige Informations- und Materialrecherche, Skizzierung einer angemessenen Argumentationsstruktur, Erstellung adressatenbezogener Handouts, Nutzung verschiedener Evaluationsinstrumente*)
- Vortrags- und Präsentationstechniken sowie Techniken zur medialen Unterstützung.

4.1.4 Leseverstehen

Die Schüler können am Ende des vierten Bildungsabschnitts umfangreichere, komplexere authentische Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen und dabei Hauptaussagen und Detailinformationen ermitteln, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen, dabei gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heranziehen und auch wichtige implizite Aussagen erschließen.

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- der Erweiterung der Leseverstehenskompetenzen und der Leseerfahrungen über ein breites Spektrum von Sach- und Gebrauchstexten sowie von fiktionalen bzw. literarischen Texten¹⁰
- der Erarbeitung von textkommunikativen Zusammenhängen
- der Überprüfung der Relevanz von Textinhalten für das eigene Leseinteresse bzw. für die Aufgabenbewältigung
- der Sicherung und Dokumentation von Textinhalten bzw. relevanten Textaussagen (u.a. *Zusammenfassen, Exzerpieren, Konspektieren, Zitieren*)
- der Anwendung unterschiedlicher Leseverstehens- und Verarbeitungsstrategien (*globales, selektives, detailliertes, analytisches Lesen, auch kritisches/bewertendes, genießendes/wertschätzendes Lesen*).

4.1.5 Schreiben

Die Schüler können am Ende des vierten Bildungsabschnitts klar strukturierte zusammenhängende Texte zu einer großen Bandbreite von Themen allgemeinen oder persönlichen Interesses unter Beachtung relevanter Textsortenmerkmale verfassen. Sie können ihre Texte intentions-, situationsgerecht und adressatenspezifisch gestalten.

¹⁰ konkretere Angaben zu relevanten Genres bzw. Textsorten vgl. Kapitel 4.3

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- der Erweiterung der Schreibkompetenzen über ein breites Spektrum von Sach- und Gebrauchstexten hinweg¹¹
- grundlegenden schriftsprachlichen Diskursfunktionen und ihren sprachlichen Realisierungsmerkmalen: aushandeln, definieren, beschreiben, erklären, argumentieren, bewerten, Stellung nehmen
- kreativen Schreibformen (u.a. *Wechsel der Erzählperspektive bzw. der Textsorte, Textergänzungen bzw. Fortführung vorgegebener Texte, Auffüllen von Leerstellen in einem Text, Schreiben nach vorgegebenen Textsortenmodellen*)
- der Beachtung relevanter Textsortenmerkmale
- Strategien und sprachlichen Mitteln für die Textgestaltung (u.a. *Textstruktur, Kohäsion, Leserlenkung, Fokussierung*)
- Techniken der vorbereitenden Planung, redaktionellen Bearbeitung und Evaluation der Ergebnisse der Textproduktion.

4.1.6 Sprachmittlung

Die Schüler können am Ende des vierten Bildungsabschnitts in schriftlichen und mündlichen zwei- und mehrsprachigen Situationen auch längere Äußerungen bzw. Texte zu einem breiten Spektrum von Themen unterschiedlicher Komplexität in der jeweils anderen Sprache adressaten- und situationsgerecht wiedergeben. Dies kann sich auf den gesamten Text, auf Hauptaussagen oder Details beziehen. Dabei wird die angemessene Wiedergabe des wesentlichen Inhalts sowie der jeweilige konkrete situative Kontext berücksichtigt (z.B. *Interesse, Intention, Vorwissen des Kommunikationspartners*).

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- Simulationen und Rollenspielen
- unterschiedlichen Sprachmittlungsformen (z.B. *von der Ausgangs- zur Zielsprache, vom Schriftlichen zum Mündlichen, vom Mündlichen zum Schriftlichen, zusammenfassendes Sprachmitteln unter Einsatz von Notizentechniken*)
- unterschiedlichen situativen Bedingungen und Anforderungen (z.B. *schnelle spontane Mittlung, die auf die Lösung eines konkreten Problems zielt und nur das Wesentliche berücksichtigt, gewissenhafte und reflektierte Mittlung, die auch Details und Nuancen erfasst, auf Kompensation des Orientierungswissens zielende Mittlung*).

¹¹ konkretere Angaben zu relevanten Genres bzw. Textsorten vgl. Kapitel 4.3

4.2 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

Grundsätzlich gilt auch für den vierten Bildungsabschnitt, dass dieser Kompetenzbereich den Prinzipien der Kommunikations- und Handlungsorientierung (vgl. Kapitel 2) verpflichtet ist. Der Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' schafft Freiräume zum experimentierenden und reflektierenden Umgang mit Sprache, damit Schüler das Repertoire ihrer verfügbaren sprachlichen Mittel selbstständig erweitern und ausdifferenzieren können. Mögliche Verstöße gegen Normen der sprachlichen Korrektheit können in diesem Zusammenhang produktiv für das Sprachhandeln und die Sprach(en)bewusstheit genutzt werden. Zugleich wird im vierten Bildungsabschnitt jedoch die Aufmerksamkeit auch darauf gelenkt, dass in außerschulischen stärker formalisierten Sprachverwendungssituationen Ansprüche bezüglich der Korrektheit gestellt werden und häufige Verstöße gegen Normen der Korrektheit Sanktionen zur Folge haben können. Entsprechend erhalten die Schüler Gelegenheiten zur Selbstkorrektur und dazu, sich Strategien und Techniken anzueignen, um eigene Texte zu überarbeiten, den Gebrauch sprachlicher Mittel kritisch zu überprüfen und Alternativen zu erproben, um ihre Texte zu optimieren.

Die Schüler verfügen am Ende des vierten Bildungsabschnitts über ein breites Spektrum sprachlicher Mittel, die sie handlungsorientiert, d.h. v.a. intentions- und situationsangemessen sowie adressatenspezifisch einsetzen können, um rezeptiv wie produktiv mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen sicher zu bewältigen. Sprachliche Fehler können gelegentlich vorkommen, beeinträchtigen die Kommunikation jedoch nicht wesentlich.

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- der bewussten Wahl sprachlicher Mittel in Abhängigkeit von den Bedingungen der jeweils konkreten Kommunikationssituation sowohl bei Textrezeption und Textanalyse als auch beim eigenen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, indem sie zwischen informellem und stärker formal geprägtem Register unterscheiden (z.B. *im Gespräch mit Gleichaltrigen über Angelegenheiten des Alltagslebens im Kontrast zu hoch formalisierten Situationen wie Bewerbungsgesprächen oder Bewerbungsschreiben*)
- der Zielsetzung, v.a. im mündlichen Sprachgebrauch durch den Einsatz geeigneter sprachlicher Mittel flüssig und flexibel zu formulieren (z.B. *Vermeidung von Sprechpausen und auffälligem Suchen nach treffenden Wörtern und geeigneten Strukturen*) und Aussageabsichten mit geeigneten Mitteln der Aussprache bzw. Intonation zu akzentuieren (z.B. *Kontrolle prosodischer Merkmale sowie der Deutlichkeit in der Artikulation bei stärker formalen Sprechanlässen bzw. im Kontakt mit Sprechern, die Deutsch als lingua franca verwenden*)
- der Erweiterung sowohl ihres allgemeinen als auch ihres themenspezifischen Wortschatzes¹², (a) um im Zusammenhang mit den rezeptiven Fähigkeiten zu einem gesicherten differenzierten Verständnis zu gelangen und Bedeutungsnuancen zu verstehen, (b) um treffend und sachgerecht mündlich und schriftlich zu formulieren und eigene Texte abwechslungsreich und hörer-/leserfreundlich zu gestalten

¹² vgl. dazu die Themenschwerpunkte und Aspekte des interkulturellen Orientierungswissens in Kapitel 4.4

- der bewussten Kontrolle eigener (konzeptuell) schriftlichsprachiger Texte und dem Einsatz geeigneter sprachlicher Mittel zur Stärkung des inhaltlichen und sprachlichen Zusammenhanges (Kohärenz/Kohäsion) und der Verweisstruktur innerhalb der Texte, zur Unterstützung der gedanklichen Entwicklung (z.B. *Thema-Rhema-Folge*), zur Hervorhebung inhaltlicher Aspekte (z.B. *Inversion*), zur Kennzeichnung der Modalität und komplexer räumlicher, zeitlicher und logischer Beziehungen (z.B. *Hypotaxe*, *Gebrauch von Konjunktionen*), zur Leserlenkung sowie zur Ausgestaltung des Zeitgefüges (z.B. *Gleich-, Vor-, Nachzeitigkeit*)
- der Bearbeitung individueller Fehlerschwerpunkte und der verstärkten Beachtung von Normen sprachlicher Korrektheit bei der eigenen Textproduktion v.a. in stärker formalisierten Situationen, in denen bei wiederholten Normverstößen mit Sanktionen zu rechnen ist (z.B. *formalisierte schriftsprachliche Korrespondenz*, *Prüfungssituationen*, *Präsentation von Arbeitsergebnissen*) ggf. unter Hinzuziehung von Hilfsmitteln.

4.3 Kompetenzen für den Umgang mit Texten und Medien

Die Schüler können am Ende des vierten Bildungsabschnitts ein breites Spektrum komplexerer – ggf. medial vermittelter – authentischer Texte verstehen und auswerten bzw. deuten, indem sie grundlegende Methoden der Textanalyse anwenden und ihr Wissen über spezifische Strukturen und Gestaltungsmerkmale von Texten und ihre situativ-kommunikative Einbettung erweitern und für die eigene Textproduktion anwenden.

Sach- und Gebrauchstexte

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- Texten der öffentlichen Kommunikation (u.a. *politische Rede*, *journalistische Stilsformen: Bericht, Kommentar, Leitartikel*)
- Texten der wissenschaftsorientierten Kommunikation (u.a. *Nachschlagewerke*, *Auszüge aus Fachbüchern/Fachzeitschriften*, *diskontinuierliche Texte als Kombination von Prosa und Diagrammen/Fotos/Schemata/Statistiken*)
- Texten der berufsorientierten Kommunikation (u.a. *Informationsbroschüren*, *PR-Materialien*, *Werbung als komplexe Text-Bild-Kombination*, *Anzeigen und öffentliche Ausschreibungen*, *einfache Vertragstexte*, *Protokolle*)
- der Auffindung und Zusammenfassung von Textaussagen, die für die Bewältigung spezifischer Aufgaben relevant sind
- der Erfassung von textsortenspezifischen Strukturelementen und grundlegenden sprachlichen Wirkungsmitteln
- der Ermittlung der Position des Autors und seiner Aussage- bzw. Darstellungsabsicht
- der Bewältigung konkreter Aufgaben durch selbst erstellte Sach- und Gebrauchstexte, die den Anforderungen einer bestimmten Textsorte entsprechen (u.a. *Zusam-*

menfassung, Inhaltsangabe, Texterörterung, Darstellung/Präsentation von Arbeitsergebnissen, Bericht, Lebenslauf, Bewerbung, formaler Brief).

Literarische bzw. fiktionale Texte

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- lyrischen Texten bzw. Gedichten, Balladen und Songs (u.a. *im thematischen Vergleich aus unterschiedlichen Epochen, Erarbeitung von Strukturelementen und häufig verwendeten Wirkungsmitteln*)
- narrativen bzw. epischen Texten (u.a. *mehrere kürzere Erzählungen/Novellen, Kurzgeschichten, ein zeitgenössischer Roman als Ganzschrift, Auszüge aus weiteren Romanen, Erarbeitung von Erzähltechniken und Erzählperspektiven, Personenkonstellationen und Handlungsverläufen*)
- szenischen bzw. dramatischen Texten (u.a. *ein zeitgenössisches Drama, ggf. weitere Kurzdramen/Auszüge aus Dramen bzw. szenischen Texten z.B. Drehbuch, Hörspiel*), Erarbeitung von Strukturelementen und häufig verwendeten Wirkungsmitteln (u.a. *Akt/Szene, Handlungsverlauf, Spieler/Gegenspieler, Redeformen*)
- der Entwicklung von Deutungsansätzen unter Rückgriff auf Ergebnisse der Textarbeit und eigene Leseerfahrungen
- Formen freien bzw. kreativen Schreibens (u.a. *Fortsetzung von narrativen oder szenischen Texten unter Wahrung der Textsortenmerkmale und stilistischen Gegebenheiten, textsortengetreues Schreiben z.B. von Kurzgeschichten/Gedichten*).

Medial vermittelte Texte

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- auditiven Texten (u.a. *radio features, Nachrichten, Hörbücher, Karikaturen, Spiel-/Dokumentarfilme, ein Spiel- oder Dokumentarfilm in Gänze*)
- der Erarbeitung von Strukturelementen und häufig verwendeten Wirkungsmitteln von (multi-)medial vermittelten Texten (u.a. *Kameraperspektive, Licht- und Toneffekte, Sprache und Darstellungsformen des Internets*).

4.4 Interkulturelle Kompetenzen

Die Schüler verfügen am Ende des vierten Bildungsabschnitts in exemplarischer Weise über soziokulturelles Orientierungswissen zu deutschsprachigen Bezugskulturen (Deutschland und wenigstens ein weiteres deutschsprachiges Land) im Zusammenhang mit den unten genannten thematischen Schwerpunkten. In Begegnungssituationen und in der Auseinandersetzung mit mündlich- und schriftlichsprachigen Texten und Medien können sie Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer deutschsprachigen Kommunikationspartner erkennen, kulturbezogen einordnen und nachvollziehen sowie mit solchen der eigenen Kultur kritisch vergleichen und differenziert bewerten.

Bei informellen und stärker formalisierten Begegnungssituationen berücksichtigen sie ihr soziokulturelles Orientierungswissen und beachten kulturspezifische Konventionen.

4.4.1 Thematische Schwerpunkte

Thematischer Schwerpunkt	Aspekte
Junge Erwachsene und ihre Zukunftsperspektiven	z.B. Beziehungen zwischen den Generationen – Männer-/Frauenrollen – Freundschaft/Beziehung/Partnerschaft – soziale Verantwortung – Wahrnehmung politischer Rechte und Pflichten
Arbeits- und Freizeitwelten	z.B. Studium und Berufswahl – berufliche Ausbildung und Qualifizierung – beruflicher Alltag – grundlegende Strukturen des Beschäftigungssystems – kulturelle Angebote und ihre Nutzung, Medienlandschaft – Mediengewohnheiten – Reisen und Urlaub
Das geteilte und vereinte Deutschland	z.B. Rückblick auf die Entstehung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR – Machtkonstellation nach dem Zweiten Weltkrieg und Kalter Krieg – das gesellschaftliche Selbstverständnis und die politische Praxis – Alltagsprobleme in Ost und West – Fall der Berliner Mauer – Strukturwandel nach der Vereinigung
Globalisierung, technischer Fortschritt und ökologische Verantwortung	z.B. Konkretisierung von komplexen Problemzusammenhängen (z.B. <i>Umstrukturierung der „automobilen Gesellschaft“</i> , <i>Energiepolitik</i>) – Schwerpunkte des Imports und des Exports sowie Einbindung in globale Wirtschaftsstrukturen – ökologisch bewusstes Verhalten im Alltag – Schutz von Naturräumen
Mobilität und demographischer Wandel	z.B. Wanderungsbewegungen, auch in historischer Perspektive (z.B. <i>Auswanderungswellen aus Deutschland</i> , <i>aktuelle Zuwanderungen nach Deutschland</i>) – sprachliche und kulturelle Pluralität – Erfolg und Misserfolg von Integrationsbemühungen
Profil einer deutschsprachigen Region	z.B. Erkundungen des deutschsprachigen Raumes und vertiefender Einblick in eine Region bzw. eine deutschsprachige europäische Metropole – Vergleiche und Kontraste sprachlicher und kultureller Muster
...	...

4.4.2 Einsichten und Erkenntnisse, Haltungen

Die Schüler verfügen am Ende des vierten Bildungsabschnitts in ausreichendem Maße über soziokulturelles Orientierungswissen, um Wirklichkeitsbezüge in authentischen Sach- und Gebrauchstexten sowie in zeitgenössischen literarischen Texten erschließen zu können. Sie können in Begegnungssituationen und in der Auseinandersetzung mit Texten und Medien Werte, Haltungen und Einstellungen der deutschsprachigen Bezugskulturen erkennen und nachvollziehen sowie mit solchen der eigenen Kultur und weiterer Kulturen kritisch vergleichen und differenziert bewerten.

Die Schüler erwerben diese Kompetenz im Zusammenhang mit

- den Lebensbedingungen und Lebensweisen in deutschsprachigen Bezugskulturen, wie sie in direkten Kontakten wahrzunehmen oder aus authentischen Texten und Medien zu ermitteln sind
- der Analyse von Wertvorstellungen, Haltungen und Einstellungen Einzelner und gesellschaftlicher Gruppen im deutschsprachigen Kontext sowie im Vergleich und im Kontrast zu dem kulturspezifischen Wertesystem, mit dem sie im eigenen Land vertraut sind
- Wahrnehmung von kultureller Vielfalt sowie von Werten, Normen und Verhaltensweisen, die von den eigenen abweichen.

4.4.3 Handeln in Begegnungssituationen

Die Schüler können am Ende des vierten Bildungsabschnitts auch komplexere informelle und formale Begegnungssituationen bewältigen. Sie berücksichtigen dabei flexibel ihr soziokulturelles Orientierungswissen und beachten kulturspezifische Konventionen.

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- Begegnungssituationen im In- und Ausland sowie in Initiativen und Projekten, die auf Studium und Beruf im deutschsprachigen Ausland vorbereiten
- der Nutzung von Partnerschaften, Brief-/E-Mail-Kontakten und Austauschprogrammen
- der intensiven Analyse von kommunikativen Verhaltensweisen, wie sie in Texten und authentischen Medien abgebildet werden
- dem sensiblen Einsatz von kulturspezifischen verbalen und nonverbalen Routinen und Konventionen in alltäglichen Begegnungssituationen.

4.5 Reflexion über Sprache(n) und sprachliche Kommunikation

Die Schüler verfügen am Ende des vierten Bildungsabschnitts über vertiefte Einsichten in Struktur, Funktion und Gebrauch der deutschen Gegenwartssprache. Sie können dieses Wissen sowohl in Bezug auf mündliche als auch schriftliche Kommunikationsprozesse differenziert reflektieren und analysieren; dabei verfolgen sie das Ziel, ihre (fremd-)sprachlichen Kompetenzen sowie ihre individuellen Mehrsprachigkeitsprofile selbstständig weiter auszubauen. Sie können ihr Wissen über (Fremd-)Sprachen und sprachliche Phänomene beim Verstehen von und im Umgang mit Texten und Medien sowie zur Deutung komplexer Kommunikationssituationen nutzen.

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- der Reflexion und Analyse von Profilen der eigenen sowie der schulischen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit
- der Nutzung bereits verfügbarer Einsichten in Strukturen der deutschen Sprache, indem sie diese Strukturen nicht nur sachgerecht benennen (deklaratives Wissen), sondern auch aufzeigen können, wie und unter welchen Bedingungen sie zu verwenden sind (prozedurales Wissen)
- der reflektierenden Analogiebildung auf der Grundlage von verfügbaren Strukturkenntnissen in weiteren (Fremd-)Sprachen
- der detaillierten Reflexion über die kulturelle Gebundenheit von kommunikativen deutschsprachigen Handlungsmustern im Vergleich mit entsprechenden Mustern aus anderen (Fremd-)Sprachen.

4.6 (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen

Die Schüler können am Ende des vierten Bildungsabschnitts ihre (fremd-)sprachlichen Kompetenzen selbstständig und reflektiert sowie unter Einsatz ihres jeweils vorhandenen prozeduralen Wissens gezielt und planvoll erweitern. Dabei nutzen sie ein breites Repertoire von sprachlichen Mitteln, kulturspezifischen Handlungsmustern, -konventionen und -routinen sowie v.a. Kommunikations- und Lernstrategien, Arbeits- und Erschließungstechniken.

Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- dem Einsatz traditioneller und moderner Arbeitsmittel und Medien für das eigene (Fremd-)Sprachenlernen und die Informationsbeschaffung (u.a. *ein- und zweisprachige Wörterbücher, Enzyklopädien, Internet, Multimedia-Programme*)
- der selbstständigen und gezielten Nutzung von außerschulischen Gelegenheiten für (fremd-)sprachliches Lernen (u.a. *Informationsentnahme aus deutschsprachigen TV- oder Nachrichtensendungen und Zeitschriften, Besuch von deutschsprachigen Film- und Theateraufführungen*)
- der Beobachtung und Reflexion des eigenen (Fremdsprachen-)Lernverhaltens und Sprachstandes (u.a. *Arbeit mit einem Sprachenportfolio, Selbstevaluationsverfahren, Weiterentwicklung der eigenen Lernaltersprache*)

- der gezielten und kontinuierlichen Bearbeitung von Fehlerschwerpunkten
- der Bearbeitung komplexerer Aufgaben und längerfristiger Arbeitsvorhaben (u.a. *Erarbeitung von Sachthemen oder Referaten*) und der selbstständig oder kooperativ durchgeführten Evaluation der Arbeitsergebnisse
- der sachgerechten Dokumentation ihrer Arbeitsergebnisse (u.a. *Verwendung von Exzerpten und Zitaten, Tabellen und Diagrammen*) sowie der intentions- und adressatenorientierten Präsentation der Arbeitsergebnisse.

5. Leistungsfeststellung und -bewertung

Die Feststellung und die Bewertung von Leistungen erfüllen im schulischen Kontext mehrere wesentliche Funktionen:

- Aus Sicht der Gesellschaft und des Bildungssystems lassen sich aus den festgestellten Schülerleistungen Prognosen über künftige Leistungsentwicklungen ableiten. Insofern dienen sie der Steuerung von Schullaufbahnen und der Vergabe von Bildungschancen und -berechtigungen. Damit sind zugleich professionelle Ansprüche an Verfahren und Instrumente verbunden, um die Vergleichbarkeit der Anforderungen zu sichern.
- Aus Sicht der Lehrkräfte geben die Ergebnisse von Leistungsfeststellungen Auskunft darüber, ob und in welchem Umfang die unterrichtlich angestrebten Kompetenzen auch tatsächlich erworben wurden. Mit diesen Informationen sind Lehrkräfte in der Lage, ihren Unterricht fachlich und pädagogisch zu steuern und langfristig zu entwickeln. Zugleich können Lehrkräfte auf der Grundlage von erzielten Ergebnissen diejenigen Schüler und Schülergruppen ermitteln, die einen spezifischen Lernbedarf haben, und entsprechende Förder- und Unterstützungsmaßnahmen einleiten.
- Für Schüler und ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten liefern Leistungserfassung und -bewertung Rückmeldungen zum Lernerfolg, zum Lernverhalten und zu spezifischen Lernbedarfen. Eine differenzierte und an Kompetenzen orientierte Rückmeldung ermöglicht es den Schülern, mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und ggf. Schwerpunkte für Lernbemühungen zu setzen. Für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte haben Leistungsfeststellung und -bewertung eine Berichtsfunktion. Entsprechend können sie ihre Kinder in ihrem Lernverhalten positiv unterstützen.

Wegen der hervorgehobenen Bedeutung der Leistungsfeststellung und -bewertung und den daraus resultierenden Konsequenzen für Bildungs- und Lebenschancen, für Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für das Lernverhalten der Schüler und das Unterstützungsverhalten in der Familie unterliegen Prinzipien, Verfahren, Instrumente und Kriterien i.d.R. detaillierten schulrechtlichen und für das jeweilige Bildungssystem spezifischen Vorschriften. So gelten auch für den Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' an Deutschen Schulen und Sprachdiplomschulen im Ausland standortspezifische Regelungen, die entsprechend zu beachten und fachlich zu konkretisieren sind. Daher sind an dieser Stelle auch keine allseits gleichermaßen verbindliche Aussagen z.B. zu Form, Anzahl und Dauer von schriftlichen Arbeiten (Klassenarbeiten), zu Tests bzw. Testverfahren, zu Art und Stellenwert der sonstigen im Unterricht erbrachten Leistungen, zu Bewertungsprinzipien und Notenbildung sowie zur Gewichtung sonstiger fachlicher Kriterien (z.B. normative Sprachrichtigkeit) möglich. Vor Ort muss sich die einzelne Schule an die administrativ vorgegebenen Regelungen halten und diese für 'Deutsch als Fremdsprache' entsprechend konkretisieren.

Unabhängig von den örtlich geltenden administrativen Vorgaben sind einige grundsätzliche Prinzipien für die Feststellung und Bewertung von Leistungen in 'Deutsch als Fremdsprache' zu berücksichtigen.

Lernergebnisse kontinuierlich erfassen, einschätzen/bewerten und an die Schüler zurückmelden

In der unterrichtlichen Praxis von 'Deutsch als Fremdsprache' wird die Leistungsentwicklung der Schüler kontinuierlich beobachtet (z.B. verstehende Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, kommunikatives Handeln und Sprachproduktion schriftlich wie v.a. mündlich, Arbeit in Gruppen). Formen der kontinuierlichen Leistungserfassung sind besonders effektiv in Hinblick auf individuelle Leistungsentwicklungen und die summativen Effekte des (Fremd-)Sprachenerwerbs.

Bei der Erfassung und Rückmeldung von Schülerleistungen sind im Prinzip alle Kompetenzen zu berücksichtigen, die in den Kapiteln 3 und 4 ausgewiesen sind. Jedoch verdienen lehrer- wie schülerseitig diejenigen Kompetenzbereiche besondere Beachtung, die mit punktuellen schriftlichen Formen der Leistungsfeststellung nicht oder nur wenig zuverlässig erfasst werden können. Wichtig ist, dass die Kriterien für erfolgreiches sprachliches Handeln differenziert genug sind und den Schülern in transparenter Weise hinreichend Orientierung für selbstgesteuertes Lernen bieten. Das betrifft insbesondere die kommunikativen Teilkompetenzen "An Gesprächen teilnehmen" und "Zusammenhängend sprechen" wie auch den Kompetenzbereich "Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln" (dort insbesondere "Aussprache/Intonation" und "Wortschatz").

Leistungen punktuell erfassen, einschätzen/bewerten und sich einen Überblick über die Kompetenzentwicklung in der Lerngruppe bzw. über die Wirksamkeit des Unterrichts verschaffen

Wenn Aufgabenstellung und Bewertungskriterien lerngruppenspezifisch erstellt werden und sich auf das konkrete vorangehende Lerngeschehen beziehen, handelt es sich meist um kurze schriftliche Aufgaben bzw. informelle Tests (für fest umrissene Bereiche des Faches u.a. kurze schriftliche Aufgaben, Wortschatzkontrollen, Überprüfungen des Hör-/Hör-Seh- und Leseverstehens, vorgetragene Hausaufgaben oder Protokolle einer Einzel- oder Gruppenarbeitsphase), um umfassendere Tests etwa im Sinne von Klassenarbeiten oder dezentral organisierte Prüfungen bzw. Prüfungsarbeiten.

Bei der punktuellen Leistungsfeststellung können grundsätzlich geschlossene, halboffene und offene Aufgaben eingesetzt werden. Halboffene und geschlossene Aufgaben eignen sich insbesondere zur Überprüfung der rezeptiven Kompetenzen. Sie sollten im Sinne der integrativen Überprüfung jeweils in Kombination mit offenen Aufgaben eingesetzt werden. Der Anteil offener Aufgaben steigt im Laufe der Lernzeit, er überwiegt deutlich gegen Ende des dritten Bildungsabschnitts. Für umfassende punktuelle Leistungsfeststellungen im vierten Bildungsabschnitt sind Aufgaben des geschlossenen und halboffenen Typs nicht geeignet.

Der punktuellen Leistungsfeststellung sind auch lerngruppenunabhängig bzw. übergreifend angelegte und zentral administrierte Lernstandserhebungen, Abschlussprüfungen und Zertifikatsprüfungen zuzurechnen. Für diese Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung erhalten die Schulen auch für 'Deutsch als Fremdsprache' ausführliche Informationen bezüglich der im Unterricht zu erarbeitenden sprachlichen und inhaltlich-thematischen Voraussetzungen, der für Prüfungen und Klausuren relevanten Kompetenzbereiche und Aufgabentypen sowie der zu veranschlagenden Kriterien und Stan-

dards. Dies gilt insbesondere für die Zertifikatsprüfungen des DSD sowie für die Abiturprüfung.

Insgesamt erlauben die bisher aufgeführten Formen punktueller Leistungsfeststellung nicht nur Aussagen, ob und in welchem Maße Schüler bestimmte fachbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben (Kriterienorientierung), sondern ermöglichen es auch, die Leistungsergebnisse einzelner Schüler in Bezug zu den statistischen Kennwerten der jeweiligen Gruppe (Klasse, Jahrgangsstufe, Prüfungsjahrgang) zu setzen (Orientierung an der sozialen Norm).

Schließlich können Kompetenzen mit längerfristig gestellten komplexeren Aufgaben festgestellt werden, die von den Schülern einzeln oder in der Gruppe mit hohem Anteil an Selbstständigkeit bearbeitet werden, um sich mit einer Themen- oder Problemstellung vertieft zu beschäftigen und zu einem Produkt zu gelangen, das ein breiteres Spektrum fremdsprachlicher Leistungsfähigkeit widerspiegelt.

Insbesondere an die Formen punktueller Leistungsfeststellung sind lehrerseitig bestimmte Qualitätsanforderungen zu stellen:

- Sie sollten transparent sein, d.h., die Leistungserwartungen sollten den Schülern in expliziter und verständlicher Formulierung zugänglich gemacht werden (z.B. der Stellenwert der sprachlichen Richtigkeit bei der Bewertung des schriftlichen Ausdrucks).
- Sie sollten valide sein. Sie sollten also das überprüfen, was sie zu prüfen vorgeben (z.B. das Hörverstehen in einem Hörverstehenstest und nicht das Schreiben). Damit ist vorausgesetzt, dass die Lehrkraft weiß, welche Kompetenz auf welche Art und Weise überprüft werden soll.
- Sie sollten zuverlässig sein, d.h. Leistungsstände möglichst genau abbilden und dies weitgehend unabhängig von der Person, die die Leistungen erfasst bzw. bewertet.
- Sie sollten möglichst fair sein, sich auf Lerngeschehen beziehen, an dem alle Schüler teilgenommen haben.

Aufgabenstellungen und Kriterien für die Leistungserfassung bzw. -bewertung an den (Teil-)Kompetenzen des Rahmenplanes orientieren

Der vorliegende Rahmenplan unterstützt Schulen und Lehrkräfte für 'Deutsch als Fremdsprache' dabei, die oben genannten Qualitätsanforderungen an Leistungsfeststellung und -bewertung zu erfüllen. Aus den in den Kapiteln 3 und 4 auf zwei Ebenen der Konkretisierung (Deskriptoren, Indikatoren) aufgeführten Kompetenzerwartungen können einerseits die Eckpunkte für die Konstruktion von Aufgaben für Lernerfolgsüberprüfungen abgeleitet werden; andererseits unterstützen sie die kriterienorientierte Erfassung und Bewertung von Schülerleistungen und dienen der fachlich differenzierten und konkreten Rückmeldung von Lernerfolgen und Lernbedarfen an die Schüler. Mit der ergebnisbezogenen Kompetenz- und Standardorientierung des Rahmenplanes sind die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass für alle, die am Unterricht in 'Deutsch als Fremdsprache' direkt (Schüler, Lehrkräfte) oder indirekt (Eltern, Schulleitung, Bildungsverwaltung) beteiligt sind, mehr Transparenz hinsichtlich der erreichten fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse geschaffen wird. Grundlage für Rückmeldungen nach

Prüfungen und Tests sind demnach positive Kann-Beschreibungen über schon vorhandene Kompetenzen und nicht allein Rückmeldungen über beobachtete Defizite (etwa über einen Fehlerquotienten). Diese positive Rückmeldung kennzeichnet die grundsätzliche Haltung gegenüber Schülerleistungen, die auf der Basis des schon Erreichten weiter zu entwickeln sind.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass bei der Bewertung (Notenvergabe, ggf. auch Prozentanteile maximal erzielbarer Punkte) die Orientierung an der sozialen Norm (Klasse, Lerngruppe, Jahrgangsstufe) und die Kriterienorientierung nicht im Widerspruch zueinander stehen, sondern sich vielmehr mit Blick auf die Schüler wechselseitig in ihrer pädagogischen Funktion unterstützen können.

Die Lernenden mit Kompetenzerwartungen sowie mit Verfahren der Selbstevaluation und des selbstgesteuerten Lernens vertraut machen

Die Qualität des Unterrichts in 'Deutsch als Fremdsprache' hängt wesentlich davon ab, dass sich alle Maßnahmen der kontinuierlichen und punktuellen Leistungsfeststellung sowie der Evaluation der Unterrichtsergebnisse in transparenter und kohärenter Weise auf **ein** Beschreibungssystem für sprachliche Kompetenzen beziehen. Dies ist mit diesem Rahmenplan und dem zugrunde liegenden GeR gegeben. Wesentlich ist weiterhin, dass auch die Lernenden in das Gesamtsystem der Evaluation und Optimierungsanstrengungen einbezogen werden. Das vom Europarat entwickelte und in den meisten Bildungssystemen der Mitgliedstaaten anerkannte Europäische Sprachenportfolio erfüllt beide hier genannten Kriterien: (a) Es basiert auf dem GeR, (b) es unterstützt als Instrument die Schüler dabei, den eigenen Weg des Spracherwerbs sowie des Erwerbs von interkulturellen Einsichten, Kenntnissen und Kompetenzen in fachgerechter Weise zu verfolgen. Es ist schließlich ein Instrument, das die Lernerfahrungen und -erfolge in **allen** Sprachen, die dem Schüler zur Verfügung stehen, bündelt und somit die Entwicklung seiner individuellen Mehrsprachigkeit fördert. Es ist daher auch für den Einsatz an Schulen außerhalb der Mitgliedstaaten des Europarates zu empfehlen.¹³

¹³ Europäisches Portfolio der Sprachen. Grund- und Aufbauportfolio mit Sprachenpass. Klasse 1-10.