

BILDUNGSPLAN

**GRUNDSCHULE, STADTTEILSCHULE,
GYMNASIUM**

**Rahmenplan
Deutsche Gebärdensprache**

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Gestaltungsreferat

Deutsch, Künste, Fremdsprachen

Referatsleitung

Heinz Grasmück

Fachkoordination Fremdsprachen

Dr. Mark Hamprecht

Redaktion

Ulrike Witte (Koordination)

Christian Borgwardt

Kathrin Jäger

Dr. Renate Poppendieker

Wissenschaftliche Beratung:

Prof. Dr. Barbara Hänel-Faulhaber, Universität Hamburg

Prof. Dr. Christian Rathmann, Humboldt-Universität zu Berlin

Hamburg 2017

Inhalt

1	Bildung und Erziehung in der Grundschule, der Stadteilschule und im Gymnasium	4
1.1	Auftrag der Grundschule.....	4
1.2	Auftrag der Sekundarstufe I der Stadteilschule.....	4
1.3	Auftrag der Sekundarstufe I des Gymnasiums	6
1.4	Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Grundschule	7
1.5	Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Stadteilschule.....	8
1.6	Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum des Gymnasiums	11
1.7	Gestaltung der Lernprozesse	14
1.8	Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen.....	17
2	Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Deutsche Gebärdensprache	20
2.1	Überfachliche Kompetenzen	22
2.2	Bildungssprachliche Kompetenzen.....	23
2.3	Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche	25
2.4	Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsche Gebärdensprache	27
3	Anforderungen und Inhalte im Fach Deutsche Gebärdensprache	30
3.1	Kompetenzen und Standards	30
3.1.1	Funktionale kommunikative Kompetenzen	33
3.1.2	Sprachwissen	35
3.1.3	Sprachmittlung	36
3.1.4	Interkulturelle Kompetenzen	37
3.1.5	Methodische Kompetenzen	38
3.2	Inhalte	39
3.2.6	Inhalte Jahrgangsstufen 1-10.....	39
3.2.7	Inhalte Wahlpflicht Jahrgangsstufen 5-10	42
4	Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung.....	43
5	Basisgrammatik.....	48
5.1	Basisgrammatik Deutsche Gebärdensprache	48

1 Bildung und Erziehung in der Grundschule, der Stadteilschule und im Gymnasium

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Hamburger Schulen ergibt sich aus den §§ 1–3 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG). Die spezifischen Aufträge für die drei Schulformen sind in den §§ 14–17 HmbSG festgelegt. Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf werden gemeinsam unterrichtet (§ 12 HmbSG). Soweit erforderlich, erhalten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auf der Grundlage dieses Bildungsplans unterrichtet werden, einen Nachteilsausgleich.

1.1 Auftrag der Grundschule

Aufgaben und Ziele der Grundschule

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

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

Die Grundschulen kooperieren mit den Gymnasien und den Stadteilschulen sowie den ReBBZ in ihrer Region.

1.2 Auftrag der Sekundarstufe I der Stadteilschule

Aufgaben und Ziele der Stadteilschule

Stadteilschulen haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit bestmöglich zu fördern, sodass sie einen ihren Möglichkeiten entsprechenden Schulabschluss erreichen und in eine weiterführende Ausbildung in Beruf oder Hochschule übergehen können. Dazu lernen in der Stadteilschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft in einem gemeinsamen Bildungsgang. Die pädagogische Arbeit der Stadteilschule ist auf eine Stärkung der Persönlichkeit, der Lernmotivation und der Anstrengungsbereitschaft aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Aufgabe der Stadteilschule ist es, ein anregendes Lernmilieu zu gestalten, damit alle Schülerinnen und Schüler ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entfalten können.

An der Stadteilschule entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Die Fachorientierung des Unterrichts wird durch eine fächerverbindende Arbeitsweise ergänzt. Die Stadteilschule sichert den Erwerb einer breiten grundlegenden allgemeinen Bildung und ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einer erweiterten und vertieften allgemeinen Bildung. Dementsprechend können die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und den mittleren Schulabschluss erwerben. Mit einer entsprechenden Berechtigung können sie in die Vorstufe sowie am Ende der Jahrgangsstufe 11 in die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe wechseln.

*Schulabschlüsse
und Übergang in die
Studienstufe*

Die Studien- und Berufsorientierung ist ein zentraler Bestandteil des Bildungsauftrags der Stadteilschule und daher ein durchgängiges Prinzip der Sekundarstufen I und II. Die Stadteilschule legt auf der Grundlage der Rahmenvorgaben Angebote zur Studien- und Berufsorientierung im Schulcurriculum fest. Sie kooperiert im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung eng mit beruflichen Schulen und arbeitet mit Hochschulen, der Wirtschaft und anderen außerschulischen Partnern zusammen.

*Studien- und
Berufsorientierung*

Ein wichtiges Ziel der schulischen Ausbildung ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Ausbildungsreife erlangen. Als ausbildungsreif kann eine Person dann bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt.

Ausbildungsreife

Die Ausbildungsreife ist ein Element des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses. Dementsprechend sind die Anforderungen zur Ausbildungsreife in den Mindestanforderungen für diesen Schulabschluss enthalten:

Sie umfasst zum einen *fachliche Basiskenntnisse und -kompetenzen* in den Bereichen

- (Recht-)Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören,
- mathematische Grundkenntnisse vor allem in den Grundrechenarten, beim Messen von Längen, Flächen und Volumina sowie ein räumliches Vorstellungsvermögen und
- Grundkenntnisse in den Bereichen Wirtschaft, Arbeit und Beruf.

Die diesbezüglich geforderten Kompetenzen werden in den Rahmenplänen Deutsch, Mathematik, PGW sowie Arbeit und Beruf dargestellt.

Die Ausbildungsreife umfasst zum anderen überfachliche Kompetenzen aus den Bereichen Selbstkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und lernmethodische Kompetenz (vgl. Kapitel 2.1). Bezüglich der Ausbildungsreife sind insbesondere Ausdauer, Zielstrebigkeit und Leistungsmotivation, Selbstvertrauen/Selbstwirksamkeit/Selbstkonzept, Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zur Regelakzeptanz, Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und Zuverlässigkeit relevant.

Neben den geforderten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ist die Berufswahlreife ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildungsreife. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler zur Berufswahlreife werden im

Vorbereitung auf die Anforderungen der Studienstufe

Rahmenplan für den Lernbereich Arbeit und Beruf sowie für das Aufgabenfeld Berufsorientierung ausgeführt, in dem auch der Umgang mit dem Berufswegeplan beschrieben wird.

In der Vorstufe der gymnasialen Oberstufe erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen der Studienstufe vorzubereiten. Auftrag der gymnasialen Oberstufe ist es, Lernumgebungen zu gestalten, in denen die Schülerinnen und Schüler dazu herausgefordert werden, zunehmend selbstständig zu lernen. Die gymnasiale Oberstufe soll den Schülerinnen und Schülern

- eine vertiefte allgemeine Bildung,
- ein breites Orientierungswissen sowie eine
- wissenschaftspropädeutische Grundbildung

vermitteln.

Die einjährige Vorstufe des neunjährigen Bildungsgangs an der Stadteilschule hat zwei vorrangige Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler vergewissern sich der in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und holen ggf. noch nicht Gelerntes nach.
- Sie bereiten sich in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlkursen gezielt auf die Anforderungen der Studienstufe vor.

1.3 Auftrag der Sekundarstufe I des Gymnasiums

Aufgaben und Ziele des Gymnasiums

Das Gymnasium ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und führt in einem achtjährigen Bildungsgang zu allen allgemeinbildenden Abschlüssen bis hin zur allgemeinen Hochschulreife. Es befähigt Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Leistungen und Neigungen zur Schwerpunktbildung, sodass sie nach Maßgabe der Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe ihren Bildungsweg an einer Hochschule und in anderen berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortsetzen können. Das Gymnasium fördert gezielt besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler.

Das Gymnasium bietet Schülerinnen und Schülern ein anregendes Lernmilieu in entsprechend gestalteten Räumen, in dem sie ihr individuelles Lernpotenzial im Rahmen gemeinschaftlichen Lernens optimal entwickeln und ihre besonderen Neigungen und Begabungen entfalten können. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern forschendes und wissenschaftspropädeutisches Lernen, allein und im Team. Ihre Fähigkeiten zum Transfer und zur Vernetzung von Wissensbeständen unterschiedlicher Fächer werden gezielt gefördert. Das Gymnasium unterstützt die Entwicklung seiner Schülerinnen und Schüler zu sozial verantwortlichen Persönlichkeiten. Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft können ihre Talente und Lernpotenziale in der Interaktion mit anderen entfalten.

Am Gymnasium entwickeln Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Sie erhalten fachlich fundierte, themen- und projektorientierte Bildungsangebote. Die Fachorientierung des Unterrichts

wird durch eine fächerverbindende Arbeitsweise ergänzt. Das Gymnasium kooperiert bei der Gestaltung seines Bildungsangebots mit außerschulischen Partnern (z. B. Hochschulen und Unternehmen) und vernetzt sein Bildungsangebot in der Region. Dabei kooperiert es insbesondere mit benachbarten Grundschulen. Schülerinnen und Schülern eines Gymnasiums werden frühzeitig und kontinuierlich in ihrer Berufs- und Studienorientierung gefördert.

1.4 Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Grundschule

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

*Äußere
Schulorganisation*

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

*Jahrgangs-
übergreifender
Unterricht*

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

Differenzierung

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

*Lernentwicklungs-
gespräche*

Haben Schülerinnen und Schüler im Jahrgang 3 und 4 das Lernziel nicht erreicht, so tritt an die Stelle der Klassenwiederholung einer Jahrgangsstufe die verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen Fördermaßnahmen. Durch eine gezielte individuelle Förderung auf der Grundlage eines schuleigenen Förderkonzepts werden den Schülerinnen und Schülern ihre Lernpotenziale und Stärken verdeutlicht, Defizite aufgearbeitet und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen, aktiv Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess zu übernehmen.

*Vermeidung
von Klassen-
wiederholungen*

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

Teamstruktur

Hausaufgaben stellen eine sinnvolle Ergänzung des Lernens im Unterricht dar und dienen der individuellen Vorbereitung, Einübung und Vertiefung unterrichtlicher Inhalte. Dies setzt zum einen voraus, dass Schülerinnen und

Hausaufgaben

Schüler die Aufgaben in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht selbstständig, also insbesondere ohne häusliche Hilfestellung, erledigen können. Zum anderen müssen sich die zu erledigenden Aufgaben aus dem Unterricht ergeben und die erledigten Hausaufgaben wieder in den Unterricht eingebunden werden.

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

Schulinternes Curriculum

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

Unterrichtsqualität

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

1.5 Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum der Stadteilschule

Äußere Schulorganisation

Die Stadteilschule ist eine neunstufige Schulform und umfasst die Klassen und Kurse der Jahrgangsstufen 5 bis 13. Sie besteht aus der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 5 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe mit der Vorstufe (Jahrgangsstufe 11) und der Studienstufe (Jahrgangsstufen 12 und 13).

Stadteilschulen vergeben die folgenden Abschlüsse:

- erster allgemeinbildender Schulabschluss (Jahrgangsstufe 9 oder 10),
- mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10),
- schulischer Teil der Fachhochschulreife (Jahrgangsstufe 12),
- allgemeine Hochschulreife (Jahrgangsstufe 13).

Die Vergabe der Abschlüsse setzt die Erfüllung der jeweiligen abschlussbezogenen Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) voraus. In den Rahmenplänen dieses Bildungsplans sind für alle Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete die Anforderungen festgelegt, die die Schülerinnen und Schüler mindestens erreichen müssen, um den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss bzw. den mittleren Schulabschluss zu erwerben. Mit Blick auf die Vorbereitung leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in die Jahrgangsstufe 11 (Vorstufe) sind die Mindestanforderungen des Gymnasiums unter Berücksichtigung des insgesamt um ein Jahr längeren Bildungsgangs zu beachten.

Die Stadteilschule ermöglicht Schülerinnen und Schülern, im Verlauf ihres Bildungswegs individuelle Schwerpunkte zu setzen. Bei aller Vielfältigkeit der Akzentuierung des Bildungsangebots stellt jede Stadteilschule die Vergleichbarkeit der fachlichen bzw. überfachlichen Anforderungen sicher.

Profilbildung

Unter Nutzung der in den Stundentafeln ausgewiesenen Gestaltungsräume entscheidet jede Schule über standortspezifische Schwerpunktsetzungen und gestaltet ein schuleigenes Profil. Dazu kooperiert sie mit benachbarten Grundschulen. Ein Profil zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus:

- Es ist organisatorisch dauerhaft angelegt, d. h., das Profil ist ein verlässliches Angebot in jedem Schuljahr.
- Das Profil wird vom Kollegium insgesamt getragen und ist nicht an Einzelpersonen gebunden.
- Es ist nicht auf den außerunterrichtlichen und freiwilligen Bereich beschränkt, sondern bezieht den regulären Unterricht ein.

Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, ein gewähltes Profil im Verlauf des Bildungsgangs an der Stadteilschule zu wechseln.

In den Jahrgangsstufen 5 bis 10 bietet die Stadteilschule Strukturen und Unterrichtsangebote an, um für jede Schülerin und für jeden Schüler den individuellen Lernprozess bestmöglich zu gestalten, damit höchstmögliche Abschlüsse erreicht werden. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung bzw. ein Studium beraten und begleitet.

Bei der Gestaltung der Jahrgangsstufen 9 und 10 entwickelt die Stadteilschule ein schulspezifisches Konzept zur Vorbereitung auf die angestrebten Abschlüsse und Übergänge. Dabei bezieht sie nach Möglichkeit außerschulische Kooperationspartner (z. B. Betriebe, freie Träger, berufliche Schulen) ein. Unterstützt von dem Ansprechpartner bzw. der Ansprechpartnerin für den Übergang Schule – Beruf sowie ggf. vom innerschulischen Beratungs- und Unterstützungsdienst eröffnen sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Erfahrungen in der beruflichen Praxis zu sammeln.

Der Unterricht muss angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen in allen Lerngruppen individualisiertes Lernen ermöglichen. Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einem standard- bzw. anforderungsbezogenen Kursniveau erfolgt entsprechend der geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnung. Eine äußere Fachleistungsdifferenzierung kann auf dieser Grundlage erfolgen, wenn damit nach Einschätzung der

Unterricht auf verschiedenen Anforderungsniveaus

Schule eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen oder Schüler erreicht wird.

Teamstruktur

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadteilschule werden in Bezug auf die Zusammensetzung von Lerngruppen bzw. der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und Pädagoginnen und Pädagogen möglichst kontinuierlich gestaltet. Sie werden nach Möglichkeit durchgehend von einem eng zusammenarbeitenden und kooperierenden Team unterrichtet und begleitet. Die Teams übernehmen gemeinsam die Verantwortung für den Bildungsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler einschließlich der Beratung und Unterstützung und der Begleitung beim Übergang in den Beruf. Deshalb arbeiten ggf. auch Lehrerinnen und Lehrer aus beruflichen Schulen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerschulischer Träger in den Teams mit. Das Team trifft im Rahmen der von der Schulkonferenz festgelegten Grundsätze auch Absprachen über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben.

Hausaufgaben

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

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

Vermeidung von Klassenwiederholungen

Haben Schülerinnen und Schüler in der Stadteilschule das Lernziel einer Jahrgangsstufe nicht erreicht beziehungsweise ist die für sie erreichbare Abschlussperspektive gefährdet, so tritt an die Stelle der Klassenwiederholung einer Jahrgangsstufe die verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen Fördermaßnahmen. Durch eine gezielte individuelle Förderung auf der Grundlage eines schuleigenen Förderkonzepts werden den Schülerinnen und Schülern ihre Lernpotenziale und Stärken verdeutlicht, Defizite aufgearbeitet und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen, aktiv Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess zu übernehmen.

Übergang Schule – Beruf

Um einen erfolgreichen Übergang der Schülerinnen und Schüler in die berufliche Ausbildung zu ermöglichen, arbeitet die Stadteilschule verbindlich mit beruflichen Schulen, Betrieben und außerschulischen Bildungsträgern zusammen. Die Stadteilschule und die berufliche Schule konkretisieren ihr

gemeinsames Konzept und Curriculum zur Gestaltung des Übergangsprozesses für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 auf der Grundlage der Rahmenvorgaben zur Berufs- und Studienorientierung.

Die Stadteilschule hat die Aufgabe, die Vorgaben dieses Bildungsplans im Unterricht der Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete umzusetzen; sie sorgt durch ein schulinternes Curriculum für eine Abstimmung des pädagogischen Angebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen sowie der Fächer und Lernbereiche. In enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassen-, Jahrgangs- und Fachkonferenzen werden Grundsätze für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit abgestimmt sowie Leistungsanforderungen, die Überprüfung und Bewertung der Leistungen sowie Maßnahmen zur Berufsorientierung und zur Beratung und Unterstützung verabredet und geplant. Die nicht festgelegten Unterrichtsstunden der Stundentafel bieten u. a. Lernzeit für unterstützenden, vertiefenden oder erweiterten Unterricht sowie für die Förderung eines positiven Lernklimas (z. B. durch Klassenlehrerstunden).

Schulinternes Curriculum

Die Stadteilschule gewährleistet eine einheitliche Qualität des Unterrichts durch verbindliche Absprachen der Jahrgangsteams und der Fachkonferenzen, durch die Teilnahme an Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 5, 7, 8 und 10, durch Prüfungen mit zentral gestellten Aufgaben in den Jahrgangsstufen 9 und 10 sowie durch die gemeinsame Reflexion der Ergebnisse von Lernstandserhebungen und Prüfungen.

Unterrichtsqualität

1.6 Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsraum des Gymnasiums

Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12. Es besteht aus der Beobachtungsstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6) sowie der Mittelstufe (Jahrgangsstufen 7 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufen 10/11 bis 12). In diesen Jahrgangsstufen erwerben und entwickeln Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, am Ende der Jahrgangsstufe 12 die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Für die fachlichen Anforderungen sind dabei die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) bzw. die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch) maßgeblich; außerdem bieten die Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) für den mittleren Schulabschluss eine Orientierung. Darüber hinaus berät und begleitet das Gymnasium Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I im Hinblick auf den Übergang in eine Ausbildung, wenn sie keine Übergangsberechtigung für die Studienstufe erlangen oder anstreben.

Äußere Schulorganisation

Die Schulen unterbreiten Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihrer Profilbildungen Angebote zur Exzellenzförderung, die ihnen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen eröffnen. Das Gymnasium ermöglicht Schülerinnen und Schülern, ihre individuellen Schwerpunktbildungen zu verändern. Bei aller Vielfältigkeit der Akzentuierung des Bildungsangebots stellt jedes Gymnasium die Vergleichbarkeit der fachlichen bzw. überfachlichen Anforderungen sicher. Gymnasien koordinieren ihre Profilbildung mit dem Bildungsangebot in der Region.

Profilbildung

Das Profil ermöglicht Schülerinnen und Schülern sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II individuelle Schwerpunktsetzungen innerhalb ihres Bildungswegs. Dazu nutzt die Schule insbesondere die durch die Stundentafel eröffneten Gestaltungsräume.

Ein Profil zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus:

- Es ist organisatorisch dauerhaft angelegt, d. h., das Profil ist ein verlässliches Angebot in jedem Schuljahr.
- Das Profil wird vom Kollegium insgesamt getragen und ist nicht an Einzelpersonen gebunden.
- Es ist nicht auf den außerunterrichtlichen und freiwilligen Bereich beschränkt, sondern bezieht den regulären Unterricht ein.

Gestaltungsraum für Lernzeiten

In den Jahrgangsstufen 5 bis 10 werden die individuellen Potenziale und Interessen der Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Bildungsangebote des Gymnasiums gestärkt. Der Unterricht ermöglicht ihnen, kontinuierlich an der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu arbeiten. Die nicht festgelegten Unterrichtsstunden der Stundentafel für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 bieten u. a. Lernzeit

- für die Profilbildung eines Gymnasiums,
- für die Verankerung von Schülerwettbewerben im Unterricht, die geeignet sind, individualisierende Lernformen zu initiieren und zu unterstützen,
- für die gezielte Förderung insbesondere der besonders begabten Schülerinnen und Schüler sowie
- für die Förderung eines positiven Lernklimas (z. B. durch Klassenratsstunden).

Lernentwicklungsgespräche

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

Vermeidung von Klassenwiederholungen

Haben Schülerinnen und Schüler im Gymnasium bis zur Jahrgangsstufe 10 das Lernziel einer Jahrgangsstufe nicht erreicht, so tritt an die Stelle der Klassenwiederholung einer Jahrgangsstufe die verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen Fördermaßnahmen. Durch eine gezielte individuelle Förderung auf der Grundlage eines schuleigenen Förderkonzepts werden den Schülerinnen und Schülern ihre Lernpotenziale und Stärken verdeutlicht, Defizite aufgearbeitet und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen, aktiv Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess zu übernehmen. Für den Übergang von der Jahrgangsstufe 6 zur Jahrgangsstufe 7 gelten besondere Regelungen, die unter bestimmten Voraussetzungen einen Schulformwechsel an die Stadteilschule vorsehen können.

Doppelfunktion der Jahrgangsstufe 10

Die Jahrgangsstufe 10 hat eine Doppelfunktion: Sie ist die letzte Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I und bereitet die Schülerinnen und Schüler zugleich auf die Studienstufe vor. In der Studienstufe vorgesehene Aufgabenformate sind bereits Gegenstand des Unterrichts in der Jahrgangsstufe 10 und werden dort geübt. Gymnasien führen in der Jahrgangsstufe 10 verbindlich

profilorientierte Projektstage zur Vorbereitung auf die Arbeit in der Studienstufe durch. Schülerinnen und Schüler sowie Sorgeberechtigte werden in der Jahrgangsstufe 10 von Lehrkräften bei der Wahl der Profile und im Hinblick auf die Frage beraten, ob ein Übergang in die Studienstufe oder eine andere Option zur weiteren Gestaltung des Bildungswegs sinnvoll ist.

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums werden in Bezug auf die Zusammensetzung von Lerngruppen bzw. die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften möglichst kontinuierlich gestaltet. Die Jahrgangsstufen werden von einem eng zusammenarbeitenden Lehrerteam unterrichtet. Die Teams übernehmen gemeinsam die Verantwortung für den Bildungsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler. Das Jahrgangsteam trifft im Rahmen der von der Schulkonferenz festgelegten Grundsätze auch Absprachen über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben.

Teamstruktur

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

Hausaufgaben

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

Das Gymnasium hat die Aufgabe, die Vorgaben dieses Bildungsplans im Unterricht der Fächer und Aufgabengebiete umzusetzen; es sorgt durch ein schulinternes Curriculum für eine Abstimmung des Unterrichtsangebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen und Fächer. In enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassen-, Jahrgangs- und Fachkonferenzen werden Grundsätze für Unterricht und Erziehung abgestimmt sowie Leistungsanforderungen, die Überprüfung und Bewertung der Leistungen und Fördermaßnahmen sowie Maßnahmen zur Berufsorientierung verabredet und geplant.

Schulinternes Curriculum

Das Gymnasium gewährleistet eine einheitliche Qualität des Unterrichts durch verbindliche Absprachen der Jahrgangsteams und der Fachkonferenzen, durch die Teilnahme an Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 5, 7, 8 und 9 an Prüfungen bzw. Klassenarbeiten mit zentral gestellten Aufgaben in der Jahrgangsstufe 10, die sich an den Anforderungen der Rahmenpläne orientieren, sowie durch die gemeinsame Reflexion der Ergebnisse von Lernstandserhebungen und Prüfungen.

*Kompetenz-orientierung***1.7 Gestaltung der Lernprozesse**

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

Lernen in der Schule hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Schulische Lernarrangements ermöglichen Wissenserwerb und die Entwicklung individuellen Könnens; sie wecken die Motivation, das erworbene Wissen und Können in vielfältigen Kontexten anzuwenden. Um eine systematische Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers zu ermöglichen, werden je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen unterschiedliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler lernen fachbezogen, fächerübergreifend und fächerverbindend in schulischen und außerschulischen Kontexten. Kompetenzorientiertes Lernen ist einerseits an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und eröffnet andererseits allen Schülerinnen und Schülern Zugänge zum theorieorientierten Lernen. Schulischer Unterricht in den Fächern und Aufgabengebieten richtet sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden, aus. Die jeweils zu erreichenden Kompetenzen werden in den Rahmenplänen in Form von Anforderungen dargestellt und auf verbindliche Inhalte bezogen.

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

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

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

auch kooperative Lernarrangements bzw. instruktive und selbstgesteuerte Lernphasen.

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

Individualisierung

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

Neben Individualisierung ist Kooperation der zweite Bezugspunkt für die Gestaltung schulischer Lernarrangements. Notwendig ist diese zum einen, weil bestimmte Lerngegenstände eine gemeinsame Erarbeitung nahelegen bzw. erfordern, und zum anderen, weil die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen nur in gemeinsamen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler möglich ist. Es ist Aufgabe der Schule, die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu sozial verantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen und durch ein entsprechendes Klassen- und Schulklima gezielt für eine lernförderliche Gruppenentwicklung zu sorgen. Bei der Gestaltung kooperativer Lernarrangements gehen die Lehrenden von der vorhandenen Heterogenität der Lernenden aus und verstehen die vielfältigen Begabungen und Hintergründe als Ressource für kooperative Lernprozesse. Getragen sind diese Lernarrangements durch das Verständnis, dass alle Beteiligten zugleich Lernende wie Lehrende sind.

Kooperation

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

*Selbststeuerung und
Instruktion*

Der Unterricht in den Fächern und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Der Rahmenplan legt konkret fest, welche Anforderungen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten zu erfüllen haben und welche Inhalte in allen Schulen verbindlich sind, und nennt die Kriterien, nach denen Leistungen bewertet werden. Dabei ist zu beachten, dass die in diesem Rahmenplan tabellarisch aufgeführten Mindestanforderungen Kompetenzen benennen, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen. Durch die Einführung von Mindestanforderungen werden die Vergleichbarkeit, die Nachhaltigkeit sowie die Anschlussfähigkeit des schulischen Lernens gewährleis-

*Orientierung an den
Anforderungen des
Rahmenplans*

tet und es wird eine Basis geschaffen, auf die sich die Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler, die Sorgeberechtigten sowie die weiterführenden Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen verlassen können. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen.

*Sprachförderung in
allen Fächern und
Lernbereichen*

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

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

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

*Studien- und
Berufsorientierung*

Zur Vorbereitung auf unterschiedliche Übergangsmöglichkeiten bieten die weiterführenden Schulen im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung Konzepte zur Klärung der individuellen Bildungs- und Berufswegeplanung an und stellen ggf. erforderliche Beratung und Unterstützung zur Verfügung. Im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Stärken, beruflichen Vorstellungen bzw. Plänen auseinander und erwerben realistische Vorstellungen über Möglichkeiten und Chancen in der Berufswelt und die entsprechenden Anforderungen in der Berufsausbildung bzw. im Studium. Sie werden dabei unterstützt, Eigenverantwortung für ihre Bildungs- und Berufswegeplanung zu übernehmen, Entscheidungen rechtzeitig zu treffen und die erforderlichen Übergangsschritte umzusetzen.

Spätestens zum Ende der Jahrgangsstufe 8 machen Stadteilschulen und Gymnasien Schülerinnen und Schülern Angebote zur Klärung der Frage, welchen weiteren Bildungsweg sie anstreben. Auf dieser Grundlage erstellen die Schülerinnen und Schüler ihren Berufswege- bzw. Studienplan und aktualisieren diese Planung regelmäßig. Dazu werden u. a. im Fachunterricht Bezüge zur Arbeitswelt hergestellt.

1.8 Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen

Leistungsbewertung ist eine pädagogische Aufgabe. Sie gibt den an Schule und Unterricht Beteiligten Aufschluss über Lernerfolge und Lerndefizite: *Leistungsbewertung*

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

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

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

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

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

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

Schriftliche Lernerfolgskontrollen¹ dienen sowohl der Überprüfung der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs als auch dem normierten Vergleich des erreichten Lernstands mit dem zu einem bestimmten Zeitpunkt erwarteten Lernstand (Kompetenzen). Im Folgenden werden Arten, Umfang und Zielrichtung schriftlicher Lernerfolgskontrollen sowie deren Korrektur und Bewertung geregelt.

*Schriftliche
Lernerfolgs-
kontrollen*

Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind:

1. Klassenarbeiten, denen sich alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe unter Aufsicht und unter vorher festgelegten Bedingungen unterziehen,
2. Prüfungsarbeiten, für die Aufgaben, Termine, Bewertungsmaßstäbe und das Korrekturverfahren von der zuständigen Behörde festgesetzt werden,

¹ Für die Deutsche Gebärdensprache gelten besondere Umsetzungen von „Schriftlichkeit“ in Form von medialem Gebärden. Entsprechend sind die Lernerfolgskontrollen zu gestalten. Vgl. im Einzelnen 4. Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung.

3. besondere Lernaufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler eine individuelle Aufgabenstellung selbstständig bearbeiten, schriftlich ausarbeiten, präsentieren sowie in einem Kolloquium Fragen zur Aufgabe beantworten; Gemeinschafts- und Gruppenarbeiten sind möglich, wenn der individuelle Anteil feststellbar und einzeln bewertbar ist.

Kompetenz-orientierung

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

Mindestanzahl

An der Grundschule werden in den Fächern Deutsch und Mathematik ab Jahrgangsstufe 3, in Englisch bzw. einer anderen ersten Fremdsprache² sowie im Sachunterricht ab Jahrgangsstufe 4 pro Schuljahr mindestens vier schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet. In allen anderen Fächern und Lernbereichen mit Ausnahme von Sport, Musik, Bildende Kunst und Theater werden ab Jahrgangsstufe 3, in Religion ab Jahrgangsstufe 4 pro Schuljahr mindestens zwei schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet.

An den weiterführenden Schulen werden in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Fremdsprachen pro Schuljahr mindestens vier schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet. In den Fächern, in denen in der Jahrgangsstufe 10 am Gymnasium zentrale schriftliche Überprüfungen stattfinden, zählen diese Arbeiten als eine der vier schriftlichen Lernerfolgskontrollen. In den Jahrgangsstufen, in denen Prüfungsarbeiten zum Erwerb eines Schulabschlusses geschrieben werden, zählen diese Arbeiten als eine der vier schriftlichen Lernerfolgskontrollen. In allen anderen Fächern mit Ausnahme der Fächer Sport, Musik, Bildende Kunst und Theater werden pro Schuljahr mindestens zwei schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet.

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

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

Korrektur und Bewertung

Die in den schriftlichen Lernerfolgskontrollen gestellten Anforderungen und die Bewertungsmaßstäbe werden den Schülerinnen und Schülern mit der Aufgabenstellung durch einen Erwartungshorizont deutlich gemacht. Klassenarbeiten und besondere Lernaufgaben sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler nachweisen können, dass sie die Mindestanforderungen erfüllen. Sie müssen den Schülerinnen und Schülern darüber hin-

² Die Deutsche Gebärdensprache ist hinsichtlich der Anzahl der Lernerfolgskontrollen als Fremdsprache zu behandeln.

aus Gelegenheit bieten, höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen durch den Erwartungshorizont und die Korrekturanmerkungen Hinweise für ihre weitere Arbeit. In den Korrekturanmerkungen werden gute Leistungen sowie individuelle Förderbedarfe explizit hervorgehoben. Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind zeitnah nach ihrer Durchführung korrigiert und bewertet zurückzugeben.

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

2 Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Deutsche Gebärdensprache

Mehrsprachigkeit als Bildungsziel/ Interkulturelle Kompetenz

Die Lebenswelt der heute Heranwachsenden ist allgemein nicht mehr ausschließlich einsprachig geprägt. In der Schule, im Freizeitbereich und vermittelt durch Medien begegnen ihnen unterschiedliche Kulturen und Sprachen. Die Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit ist daher eine übergreifende Aufgabe von Schule und Gesellschaft. In diesem Zusammenhang kommt dem Erwerb von Sprachen eine entscheidende Rolle zu. Er bildet die Voraussetzung für Verstehen und Verständigung, für privates Kennenlernen, berufliche Mobilität und Kooperationsfähigkeit. Der Aufbau und die Förderung einer individuellen Mehrsprachigkeit ist deshalb eine wichtige Aufgabe von Schule. Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und zu Sprachbewusstheit.

Der Erwerb interkultureller Kompetenzen im Fach Deutsche Gebärdensprache (DGS) beinhaltet zugleich den Erwerb einer sprachlich-kulturellen Kompetenz im Hinblick auf die sozialen Besonderheiten der Gebärdensprachgemeinschaft. Die Kenntnis dieser Spezifika und der verständnisvolle Umgang damit werden mit der Kenntnis der Inhalte anderer Kulturen (Sprachgemeinschaften) verbunden, die für die Schülerinnen und Schüler im Alltag erfahrbar sind. Auf diese Weise wird das Miteinander von Menschen mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen gefördert. Der Erwerb der DGS trägt dazu bei, die im Alltag notwendige Mehrsprachigkeit für das Gelingen der Kommunikation zwischen gebärdensprachkompetenten und nichtgebärdensprachkompetenten Personen zu gewährleisten.

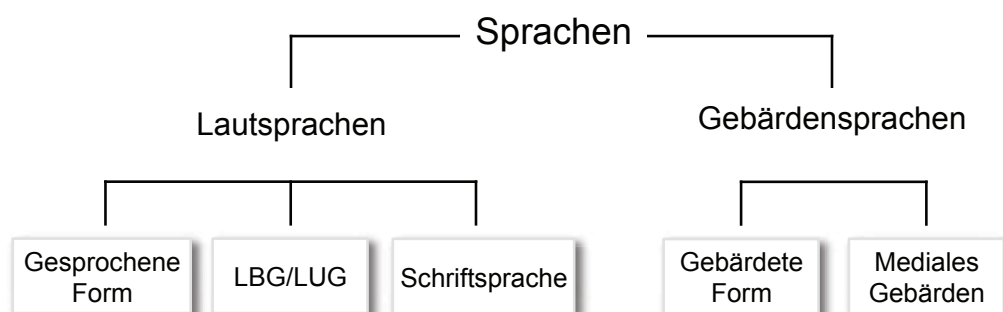
Bedeutung der Deutschen Gebärdensprache

DGS ist die Sprache der Gebärdensprachgemeinschaft. Sie ist seit 2002 auf der Grundlage des Bundesgleichstellungsgesetzes als eine der deutschen Lautsprache rechtlich gleichgestellte Sprache anerkannt. Sprache stellt ein wichtiges Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung dar, sie dient aber auch als Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis. Wie jede andere Sprache kann DGS für jede Schülerin und jeden Schüler sowohl Basis- als auch Zielsprache sein.

Gebärdensprachen werden visuell, gesprochene Sprachen akustisch wahrgenommen, es werden also zwei unterschiedliche Modalitäten genutzt. Wenn bei einer Zweisprachigkeit eine der Sprachen eine Gebärdensprache und die andere eine Lautsprache (in gesprochener und/oder geschriebener Form) ist, handelt es sich um einen bimodalen Bilingualismus.

Eine weitere Besonderheit ist, dass die Gebärden der Deutschen Gebärdensprache parallel zum Sprechen der Deutschen Lautsprache in Form von lautsprachbegleitendem oder lautsprachunterstützendem Gebärden (LBG / LUG) eingesetzt werden können. Dabei handelt es sich um ein Hilffssystem, um eine Visualisierungsform der Deutschen Lautsprache, die den Regeln der Grammatik der deutschen Lautsprache folgt. LBG und LUG sind keine eigenständigen Sprachsysteme, sie werden überwiegend in pädagogischen Kontexten genutzt.

Lautsprachen – Gebärdensprachen



Bi-bi Toolbox³

Dem Unterricht im Fach DGS kommt eine doppelte Bedeutung zu: Zunächst ist der Erwerb von DGS als Kommunikationswerkzeug eine Voraussetzung für die Interaktion in dieser Sprache mit anderen. Weiterhin können im Fach DGS analog zu anderen Fächern wie Deutsch oder Englisch überfachliche Kompetenzen erworben werden.

*Bedeutung des
Faches Deutsche
Gebärdensprache*

Im Fach DGS können Schülerinnen und Schüler Handlungskompetenz in DGS erwerben bzw. ausbauen. Der Unterricht zielt auf den Erwerb der Sprache und Kultur der Gebärdensprachgemeinschaft ab. Dies ist die Voraussetzung für das Verstehen und die Verständigung in der Gebärdensprachgemeinschaft Deutschlands. Somit kann die Anschlussfähigkeit in gebärdensprachlichen Kommunikationssituationen innerhalb und außerhalb der Schule sowie nach dem Ende der Schulzeit gesichert werden. Darüber hinaus kann DGS auch als Bildungssprache in anderen Fächern genutzt werden. Durch den Erwerb von Kenntnissen zu sprachlich-kulturellen und sozialen Besonderheiten der Gebärdensprachgemeinschaft und den Vergleich mit der eigenen Lebenswirklichkeit lernen die Schülerinnen und Schüler außerdem, in sprachlich-kulturellen Begegnungssituationen zu bestehen und können diese als Bereicherung für ihre Persönlichkeit empfinden. Dabei entwickeln sie in zunehmendem Maße die Fähigkeit, die notwendige sinngemäße Wiedergabe von geschriebenem oder gesprochenem Deutsch in DGS und umgekehrt zu leisten.

Gebärdensprachunterricht eröffnet den Schülerinnen und Schülern durch die Rezeption und Produktion von erzählenden und poetischen Texten in DGS über kommunikative Anwendungssituationen hinaus verschiedene Möglichkeiten der ästhetischen Erfahrung.

Der systematische Aufbau und die situative Nutzung sprachlichen Wissens und Könnens bilden eine wichtige Grundlage des Unterrichts. Die Lernenden

³ Mireille Audeoud, Claudia Becker, Verena Krausnecker, Darina Tarcsiová: Bi-bi Toolbox. Impulse für die bimodal-bilinguale Bildung. Zürich, Berlin, Wien, Bratislava 2016.

erhalten im DGS-Unterricht die Gelegenheit, über Sprache zu reflektieren und Gemeinsamkeiten und Besonderheiten sowie Unterschiede zwischen DGS und Deutsch sowie anderen Gebärdensprachen zu erkennen. Kompetenzen auf der metasprachlichen Ebene werden somit ebenfalls gezielt gefördert.

Unterschiedliche Lernvoraussetzungen werden im DGS-Unterricht aufgegriffen und sind Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns. Für Schülerinnen und Schüler mit keiner oder einer geringen Sprachkompetenz in DGS hat der Gebärdensprachunterricht den Auftrag, eine grundlegende gebärdensprachige Handlungskompetenz auf der Basis funktional-kommunikativer, methodischer und kultureller Kompetenzen auszubilden. Schülerinnen und Schüler mit einer altersangemessenen bzw. weiter entwickelten Sprachkompetenz werden auf höherem Niveau gefördert. Da DGS in der Regel in einem mehrsprachigen Kontext erworben bzw. erlernt wird, wird abhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen DGS in der Praxis als Mutter- bzw. Erstsprache, Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet.

*Deutsche
Gebärdensprache als
Wahlpflichtfach*

DGS als Wahlpflichtfach ermöglicht zunehmend mehr Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur DGS und damit Einblicke in die Lebenswelt von Menschen mit einer Hörbehinderung. Gleichzeitig leistet das Fach einen Beitrag zur Verbreitung barrierefreier Kommunikation im Sinne des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der UN von 2006. Schülerinnen und Schüler begegnen heute verstärkt DGS in ihrer Lebenswelt (Dolmetscheinblendungen im Fernsehen, Gebärdensprachvideos im Internet, Theateraufführungen und weitere Situationen mit Gebärdensprachdolmetscherinnen usw.).

Der DGS-Unterricht ist geeignet, solche interkulturellen Begegnungen bewusst zu machen und kritisch zu reflektieren. Er trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler Aufgeschlossenheit, Verständnis und Toleranz entwickeln. Sie lernen, sich offen auf andere Einstellungen einzulassen und interkulturelle Situationen erfolgreich zu meistern.

2.1 Überfachliche Kompetenzen

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

Die Schülerinnen und Schüler sollen überfachliche Kompetenzen in drei Bereichen erwerben:

- Bei den **Selbst-Kompetenzen** steht die Haltung der Schülerin bzw. des Schülers zu sich selbst im Mittelpunkt, darunter der Umgang mit den eigenen Meinungen, Gefühlen und Interessen.
- Bei den **sozialen Kompetenzen** steht der angemessene Umgang mit anderen im Mittelpunkt, darunter die Fähigkeiten, zu kommunizieren, zu kooperieren und sich in Konflikten angemessen zu verhalten.

- Bei den **lernmethodischen Kompetenzen** stehen die Fähigkeit zum systematischen, zielgerichteten Lernen sowie die Nutzung von Medien zur Beschaffung und Darstellung von Informationen im Mittelpunkt.

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

Überfachliche Kompetenzen – Struktur

Selbst-Kompetenzen	Sozial-kommunikative Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Die Schülerin / der Schüler ...		
... hat Zutrauen zu sich und dem eigenen Handeln,	... nimmt eigene Gefühle wahr, kann diese ausdrücken und mit ihnen umgehen / kann angemessen mit Kritik und Misserfolg umgehen,	... beschäftigt sich konzentriert mit einer Sache,
... glaubt, gute schulische Kompetenzen zu besitzen,	... kann sich in andere hineinversetzen, nimmt Rücksicht, hilft anderen,	... merkt sich Neues und erinnert Gelesenes,
... schätzt die eigenen Fähigkeiten realistisch ein,	... übernimmt Verantwortung für sich und für andere,	... erfasst Zusammenhänge bzw. stellt sie her,
... entwickelt eine eigene Meinung, trifft Entscheidungen und vertritt diese gegenüber anderen,	... beteiligt sich an Gesprächen und geht angemessen auf Gesprächspartner ein,	... hat kreative Ideen,
... ist beharrlich und ausdauernd,	... arbeitet in Gruppen kooperativ,	... arbeitet und lernt selbstständig und gründlich,
... zeigt Eigeninitiative und Engagement,	... hält vereinbarte Regeln ein,	... wendet Lernstrategien an,
... ist motiviert, etwas zu schaffen oder zu leisten, und ist zielstrebig,	... verhält sich in Konflikten angemessen,	... kann Informationen aus Medien entnehmen,
... zeigt Neugier und Interesse, Neues zu lernen.	... kann mit unterschiedlichen Werten und widersprüchlichen Informationen umgehen,	... kann Informationen aufbereiten und darstellen,

2.2 Bildungssprachliche Kompetenzen

Lehren und Lernen findet im Medium der Sprache statt. Ein planvoller Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schafft für alle Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch Merkmale, wie sie auch die geschriebene oder mediale Formen von Sprache aufweist. Während alltagssprachliche Äußerungen auf die konkrete Kommunikationssituation Bezug nehmen können, sind bildungssprachliche Äußerungen durch eine raum-zeitliche Distanz geprägt. Bildungssprache ist gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte und einen differenzierte-

Bildungssprache

ren Wortschatz, der auch fachsprachliches Vokabular einbezieht.

Aufgabe aller Fächer

Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der von Alltagssprache dominierten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht automatisch erworben, sondern ihr Aufbau ist Aufgabe aller Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts. Jeder Unterricht orientiert sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an den individuellen Sprachvoraussetzungen an. Die Schülerinnen und Schüler werden an die besonderen Anforderungen der Unterrichtskommunikation herangeführt. Um sprachliche Handlungen (wie z.B. „Erklären“ oder „Argumentieren“) verständlich und präzise ausführen zu können, erlernen Schülerinnen und Schüler Begriffe, Wortbildungen und syntaktische Strukturen, die zur Bildungssprache gehören. Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachgebrauch werden immer wieder thematisiert.

Fachsprachen

Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen herangeführt, sodass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Fachsprachen weisen verschiedene Merkmale auf, die in der Alltagssprache nicht üblich sind, aber in Fachtexten gehäuft auftreten (u. a. Fachwortschatz, Nominalstil, unpersönliche Konstruktionen, fachspezifische Textsorten). Um eine konstruktive Lernhaltung zum Fach und zum Erwerb der Fachsprache zu fördern, wird Gelegenheit zur Aneignung des grundlegenden Fachwortschatzes, fachspezifischer Wortbildungsmuster, Textstrukturen und Argumentationsmuster gegeben. Dazu ist es notwendig, sprachliches und inhaltliches Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, Texte und Aufgabenstellungen zu entlasten, auf den Strukturwortschatz zu fokussieren, Sprachebenen bewusst zu wechseln (von der Fachsprache zur Alltagssprache), fachspezifische Textsorten einzuüben und den Gebrauch von digitalen Wörterbüchern zuzulassen.

Differenzierte Sprachentwicklung

Die Lehrkräfte akzeptieren, dass sich die Sprache der Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung befindet, und eröffnen ihnen Zugänge zu Prozessen aktiver Sprachaneignung. Schülerinnen und Schüler, für die weder Deutsch noch DGS Basissprache ist, können nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen.

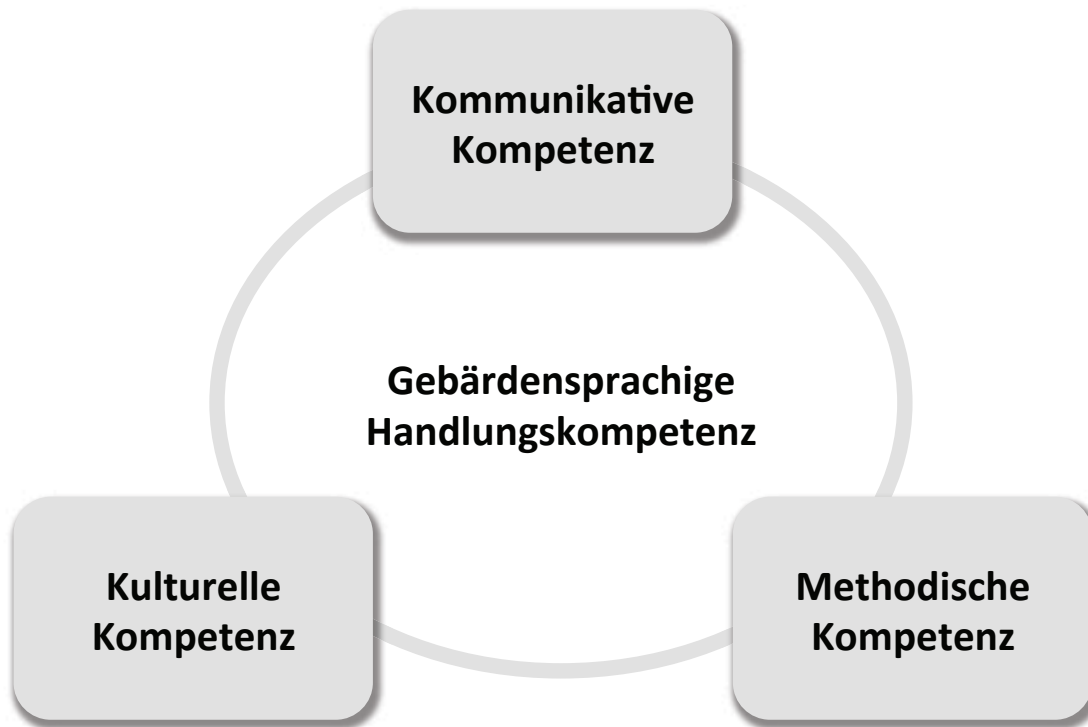
Bewertung des Lernprozesses

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

Vergleichbarkeit

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

2.3 Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche



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

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

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,
- zentrale Zusammenhänge des Sach- bzw. Handlungsbereiches erkennen,
- angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,
- Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen,
- beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,
- das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen.

Kommunikative Kompetenz in DGS ist die Fähigkeit und Bereitschaft, in dieser Sprache bewusst, verständlich und konstruktiv mit Gesprächspartnerinnen und -partnern zu kommunizieren. *Kommunikative Kompetenz*

Kommunikative Kompetenz umfasst

- Sehverstehen (Rezeption),
- Gebärden (Produktion),

- Sprachwissen,
- Sprachmittlung.

Die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten ist eng mit dem Erwerb und der sicheren Verfügbarkeit folgender grundlegender sprachlicher Mittel verbunden: Gebärdenlexik, Phonologie (manuelle Komponenten der Artikulation von Gebärdenzeichen durch Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung sowie weitere non-manuelle Komponenten), Morphologie und Syntax von DGS. Die gebärdensprachliche Handlungsfähigkeit steht dabei im Vordergrund. Sprachliche Mittel haben in diesem Sinne dienenden Charakter. Sie werden aufgebaut, geübt und gefestigt mit dem Ziel ihrer zunehmend sicheren und korrekten Anwendbarkeit in kommunikativen Kontexten. In Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen kann dabei insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichem Förderbedarf in den Bereichen „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ auch eine funktionale, d. h. zielsprachlich nicht korrekte, aber kommunikativ erfolgreiche Nutzung sprachlicher Mittel das Ziel des Unterrichts sein.

Kulturelle Kompetenz

Im Laufe ihrer Schulzeit entwickeln und erweitern die Schülerinnen und Schüler durch die Beschäftigung mit vielseitigen Themenbereichen und beim Erwerb einzelner sprachlicher Fertigkeiten (z. B. Gebärden oder Verständnissicherung) ihre bilingual-bikulturelle gebärdensprachige Handlungsfähigkeit, insbesondere jedoch in realen und unterrichtlichen Kommunikationssituationen. Sie begegnen Neuem und stellen Ähnlichkeiten mit der eigenen Lebenswelt, aber auch Unterschiede zu Gewohntem fest.

Kulturelle Kompetenz umfasst

- Wissen zu Geschichte und Gemeinschaft der Gehörlosen bzw. der Gebärdensprachgemeinschaft,
- Wissen zur Kommunikation innerhalb der Gebärdensprachgemeinschaft und beim Kontakt mit der umgebenden lautsprachlich geprägten Mehrheitsgesellschaft sowie zur Alltagsbewältigung von Gehörlosen,
- Haltungen,
- die Fähigkeit zur Perspektivübernahme.

Im Rahmen des Erwerbs kultureller Kompetenz werden sowohl Wissen als auch Haltungen vermittelt, die ihren Ausdruck im Denken, Fühlen und Handeln haben. Kulturelle Kompetenz beinhaltet Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und Verhaltens sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Wahrnehmung interkultureller Perspektiven. Die Schülerinnen und Schüler kennen die Normen und Werte der Gehörlosen- bzw. Gebärdensprachgemeinschaft einerseits und die Kultur der umgebenden Mehrheitsgesellschaft andererseits und setzen diese in ein individuell ausbalanciertes Verhältnis zueinander. So können sich die Schülerinnen und Schüler neugierig auf Begegnungen mit Gebärdensprachnutzern und -nutzerinnen einlassen und diese als Bereicherung empfinden. Sie sind letztlich in der Lage, in einem mehrsprachigen und interkulturellen Kontext erfolgreich zu handeln. Der Erwerb von kultureller Kompetenz ist ein lebenslanger Prozess, der auch durch andere Fächer und außerschulische Erfahrungen geprägt wird. Erst

die praktische Anwendung im Alltagsleben gibt Aufschluss darüber, ob die genannten Ziele erreicht worden sind.

Methodische Kompetenz betrifft fachliche und überfachliche Fähigkeiten, die in zunehmendem Maße selbstgesteuertes und kooperatives Sprachlernverhalten gewährleisten. Sie beinhaltet die Fähigkeit, den Prozess des Wissens- und Kompetenzerwerbs zu planen, zu gestalten und zu reflektieren.

Methodische Kompetenz umfasst

- Strategien, Lern- und Arbeitstechniken,
- den Umgang mit Texten und Medien,
- die Gestaltung von Präsentationen.

Methodische Kompetenz ist eine Grundlage für den Erwerb anderer Sprachen und dient dem lebenslangen, selbstständigen Lernprozess. Dabei greifen Lern- und Kooperationsstrategien sowie relevante Verfahren, mit traditionellen und modernen Medien umzugehen, ineinander.

2.4 Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsche Gebärdensprache

Kommunikative Kompetenz zeigt sich in sprachlich erfolgreich bewältigten Situationen. Um dieses Ziel zu erreichen, erwerben die Schülerinnen und Schüler in vielfältigen Lernarrangements kumulativ und in möglichst realen Sprachverwendungszusammenhängen rezeptive, produktive und interaktive sprachliche Fertigkeiten. Sie nutzen ihre zunehmenden Fähigkeiten, grammatikalische Strukturen sinnvoll einzusetzen. Kompetenzen, also Fähigkeiten, Kenntnisse und Haltungen, lassen sich nur über Inhalte erwerben. Diese orientieren sich an Themenkreisen, die im Sinne eines Spiralcurriculums wiederholt und erweitert werden, sodass die Schülerinnen und Schüler ihr Repertoire an sprachlichen Mitteln schrittweise aufbauen und miteinander verknüpfen können.

Themen und Inhalte, an denen die Kompetenzen ausgebildet werden, sollten nachvollziehbar und begründbar sein. Guter Sprachunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrerin oder der Lehrer Lernarrangements so gestaltet, dass fachliche Kompetenzen aufgebaut werden können und ein Kompetenzzuwachs für Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen stattfindet.

Der Erwerb von Handlungskompetenz setzt einen Unterricht voraus, der sich durch handlungs- und situationsbezogene Lernanlässe auszeichnet. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Angebote, sich möglichst aktiv und selbstständig mit Inhalten auseinanderzusetzen. Bei der Unterrichtsgestaltung wird berücksichtigt, dass jede Schülerin, jeder Schüler systematisch die für ihre bzw. seine Kompetenzentwicklung erforderlichen Freiräume wie auch die notwendigen Orientierungen erhält. Unterrichtsinhalte knüpfen an den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Beim Erwerb einer Sprache eignen sich Praxisaufgaben in lebensnahen Kontexten, um das bereits Erlernete anzuwenden und dieses als bedeutsam erleben zu können. Der Kontakt zu erwachsenen Gehörlosen vermittelt kulturelles Wissen, soziale Konventionen

Methodische Kompetenz

Kompetenzorientierung

Handlungsorientierung und Lebensweltbezug

und Werte, Kommunikationsstrategien und verbessert so die Sprachkompetenz in DGS.

Mehrsprachigkeit

DGS ist Unterrichts- und Arbeitssprache. Der Einsatz der Deutschen Lautsprache kann in bestimmten kommunikativen bzw. unterrichtlichen Situationen erforderlich sein. Wechseln die Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer Äußerungen zwischen DGS und Deutsch, um Ausdrucksdefizite zu überbrücken, so ist dies als ein natürliches Phänomen des Spracherwerbs zu sehen. Zweisprachige Äußerungen werden daher nach dem Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit toleriert und nötigenfalls von der Lehrkraft in die jeweilige andere Sprache übertragen.

Der DGS-Unterricht berücksichtigt unterschiedliche Spracherfahrungen der jeweiligen Lerngruppe. Viele Schülerinnen und Schüler haben einen zwei- oder mehrsprachigen familiären Hintergrund, einige lernen in bilingualen Klassen. Die Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit werden von den Lehrerinnen und Lehrern im DGS-Unterricht besonders für sprachlich-kulturelle Themen aus interkulturellen Perspektiven und für die Sprachbetrachtung genutzt.

Im DGS-Unterricht wird an die eventuell vorhandene Mehrsprachigkeit in der jeweiligen Lerngruppe angeknüpft. Der Unterricht nutzt die sprachliche Vielfalt der Lerngruppe, indem mehrsprachige Begegnungen ermöglicht werden.

Sprachbewusstheit und Sprachreflexion

Der Unterricht dient zudem der Entwicklung von Sprachbewusstheit. Mithilfe von Sprachvergleichen und Sprachspielen erkennen die Schülerinnen und Schüler modale, lexikalische und grammatikalische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen DGS, Deutsch und ggf. weiteren Sprachen. Trotz dieser metasprachlichen Arbeit stehen die zu erwerbenden sprachlichen Mittel und die Entwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen sowie deren handlungsorientierte Anwendung im Rahmen der Themen und Inhalte im Vordergrund.

Schülerorientierung

Der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler kann nur ein Unterricht gerecht werden, der die individuellen Lernvoraussetzungen, Erfahrungen und die unterschiedlichen Interessen und Motive der Lernenden berücksichtigt. Entsprechend müssen die Lernangebote differenziert nach Zielen, Inhalten, Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, nach dem Lerntempo sowie nach Formen des Aneignens und Festigens gestaltet werden, sodass alle Schülerinnen und Schüler angemessen gefördert und gefordert werden. Durch ein vielfältiges Aufgabenspektrum werden die individuellen Lernressourcen der Schülerinnen und Schüler angesprochen und individuelle Lernwege eröffnet.

Gleichwertig neben der Berücksichtigung der Individualität jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers steht die Entwicklung kooperativer Fähigkeiten. Verschiedene Formen der Partner- und Gruppenarbeit erhöhen die Lernfreude, vermitteln Sicherheit, ermöglichen wechselseitiges Helfen und begünstigen das Lernen am Modell innerhalb der Peergroup. Durch Partner- und Gruppenarbeiten werden alltägliche Kommunikationssituationen trainiert sowie Gesprächsverhalten und Kommunikationsstrategien entwickelt. Kooperative Lernsituationen unterstützen das Lernen der Schülerinnen und Schüler voneinander und helfen, ein kulturelles Bewusstsein zu entwickeln.

In Abhängigkeit von ihrem Lernort können Schülerinnen und Schüler in anderen Unterrichtsfächern die im DGS-Unterricht erworbenen gebärdensprachlichen Kompetenzen nutzen. Durch die im DGS-Unterricht erlernten Arbeitstechniken werden sie befähigt, sich Unterrichtsinhalte aus anderen Sachgebieten zu erschließen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und von Sprachbewusstheit ist die Abstimmung mit dem Deutschunterricht.

*Fächerübergreifender
und fächerverbinden-
der Unterricht*

DGS-Unterricht bietet durch die Rezeption und Produktion von erzählenden und poetischen Gebärdensprachtexten und medialen Texten verschiedene Möglichkeiten zur ästhetischen Bildung von Schülerinnen und Schülern.

Im fächerverbindenden Unterricht werden Inhalte und Methoden unterschiedlicher Fächer miteinander in Beziehung gesetzt, um zu einem umfassenderen Verstehen zu gelangen. Dadurch wird auch die Anwendung des im DGS-Unterricht Gelernten in anderen Zusammenhängen unterstützt.

Im DGS-Unterricht kommt dem Einsatz und der intensiven Nutzung visueller Medien und multimedialer Technologien eine besondere Bedeutung zu.

Mediennutzung

Der reflektierte Umgang mit Medien und ihre produktive Nutzung befähigen Schülerinnen und Schüler, Medienangebote zunehmend selbstständig auszuwählen, eigene Medienbeiträge zu gestalten, zu verbreiten sowie kritisch zu bewerten.

Multimediale Technologien ermöglichen den Schülerinnen und Schülern gerade im Zusammenhang mit Gebärdensprache authentische Kommunikationssituationen im Unterricht, innerhalb derer sie aktiv in Prozesse eingreifen und somit Kompetenzen entwickeln können.

Der Einsatz von multimedialen Technologien unterstützt differenzierte bzw. individualisierte Lernangebote. Er erweitert die Vielfalt von Lernformen im Unterricht und verändert die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer hin zu Lernbegleitern.

3 Anforderungen und Inhalte im Fach Deutsche Gebärdensprache

3.1 Kompetenzen und Standards

Die Standards beschreiben auf unterschiedlichen Niveaustufen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit im Fachunterricht erwerben, je nachdem, über welche Lernvoraussetzungen sie verfügen und welchen Abschluss bzw. Übergang sie zu welchem Zeitpunkt anstreben. Die Standards orientieren sich an einem Kompetenzmodell, das auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen basiert, und an den fachlichen Unterrichtszielen. Sie berücksichtigen die Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden.

Die im Kapitel 3 aufgeführten Themen und Inhalte können auf unterschiedlichen Niveaustufen angeboten werden.

Schülerinnen und Schüler mit Sinnes- und Körperbehinderungen und anderen Beeinträchtigungen erhalten behindertenspezifisch aufbereitete Lernangebote, die es ihnen ermöglichen, den gewählten Bildungsgang erfolgreich abzuschließen.

Bei den Standards handelt es sich um Regelstandards. Sie beschreiben, welche Voraussetzungen die Lernenden in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 erfüllen müssen, um Übergänge erfolgreich zu bewältigen bzw. Abschlüsse zu erreichen. Sie stellen in ihren jeweiligen Niveaustufen steigende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres individuellen Lernens dar, sodass Standards höherer Niveaustufen darunterliegende einschließen.

Ein differenziertes Unterrichtsangebot stellt sicher, dass die Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend lernen können. Das Unterrichtsangebot berücksichtigt in den verschiedenen Jahrgangsstufen die jeweils gesetzten Anforderungen. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, die in den Standards formulierten Anforderungen zu verstehen, damit sie sich unter Anleitung und mit steigendem Alter zunehmend selbstständig auf das Erreichen des jeweils nächsthöheren Niveaus vorbereiten können.

Die Anforderungen werden auf acht Stufen ausgewiesen, die durch die Buchstaben A bis H gekennzeichnet sind. Die Niveaustufen beschreiben die bildungsgangbezogenen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler.

Für die Lehrkräfte verdeutlichen sie in Kombination mit den für ihre Schulstufe und Schulform gültigen Rechtsvorschriften, auf welchem Anforderungsniveau sie in der jeweiligen Jahrgangsstufe Unterrichtsangebote unterbreiten müssen.

Die Standards werden als Basis für die Feststellung des Lern- und Leistungsstands und der darauf aufbauenden individuellen Förderung und Lernberatung genutzt. Dafür werden differenzierte Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien verwendet, die die individuellen Lernvoraussetzungen und Lerngeschwindigkeiten berücksichtigen und dafür passgerechte Angebote bereitstellen.

Die Leistungsbewertung erfolgt auf der Grundlage der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften.

Im schulinternen Curriculum dienen die Standards als Grundlage für die Festlegungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Unterricht.

Für **Grundschulen** gilt:

Jahrgangsstufen 1–2 Niveaustufen A, B, in Teilen C

Jahrgangsstufen 3–4 Niveaustufe C, in Teilen D

Für die Sekundarstufe I der **Stadteilschule** gilt:

Jahrgangsstufe 5 Niveaustufen C–D

Jahrgangsstufe 6 Niveaustufe D, in Teilen E

grundlegendes Niveau:

Jahrgangsstufen 7–8 Niveaustufen D–E

Jahrgangsstufen 9–10 Niveaustufen E–F

erweitertes Niveau:

Jahrgangsstufen 7–8 Niveaustufe E, in Teilen F

Jahrgangsstufen 9–10 Niveaustufen F–G

Jahrgangsstufe 11 Niveaustufe H

Für die Sekundarstufe I des **Gymnasiums** gilt:

Jahrgangsstufe 5 Niveaustufe D

Jahrgangsstufe 6 Niveaustufe D, in Teilen E

Jahrgangsstufe 7 Niveaustufe E

Jahrgangsstufe 8 Niveaustufe F

Jahrgangsstufe 9 Niveaustufe G

Jahrgangsstufe 10 Niveaustufe H

Die folgende Darstellung veranschaulicht die in den Jahrgangsstufen 1 bis 10/11 möglichen Lerngeschwindigkeiten im Überblick. Sie bietet zudem eine Grundlage für eine systematische Schullaufbahnberatung. Dieses Niveau können auch Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen erreichen, wenn sie den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) anstreben.

Jahrgangsstufen											Niveau
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
A	B	C	D	E	F	G	H				ESA
A	B	C	D	E	F	G	H				MSA
A	B	C	D	E	F	G	H				Niveau zum Übergang in die Studienstufe (StS)
A	B	C	D	E	F	G	H				Niveau zum Übergang in die Studienstufe (Gym)

Das Fach DGS kann ab der Jahrgangsstufe 1 unterrichtet werden. Ein späterer Beginn im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts ist möglich. Die Schülerinnen und Schüler können in diesem Fall auf erworbenen Kompetenzen aus dem Deutschunterricht bzw. dem Fremdsprachenunterricht aufbauen.

Aufgrund ihrer Lernerfahrung (im Besonderen im Bereich des Fremdsprachenlernens) und ihres Weltwissens benötigen sie dafür jedoch eine kürzere

Lernzeit. Sie erreichen daher das Niveau G (bzw. das Niveau H für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe) rascher als in der ersten Fremdsprache.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) für den Mittleren Schulabschluss (MSA) das Niveau B1 festgelegt. Dies entspricht dem Niveau G im vorliegenden Fachteil. Für den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) wurde das Niveau A2 des GeR zugrunde gelegt, das dem Niveau F des Fachteils Deutsche Gebärdensprache entspricht.

Die Standards des Kompetenzbereiches Funktionale kommunikative Kompetenz stehen in enger Verbindung zu den entsprechenden Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Neuere Fremdsprachen. Synergieeffekte auf der sprachlichen Metaebene ergeben sich beispielsweise bei der inhaltlichen Überschneidung von Wort- und Gebärdenwortschatz, in der Arbeit mit identischen oder ähnlichen Textsorten in verschiedenen Sprachen, beim Entwickeln von Sprachwissen und Sprachbewusstheit oder auch beim sinngemäßen Wiedergeben in der jeweils anderen Sprache und deren Sprachmittel.

3.1.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen

	Dialogisches Sehverstehen	Mediales Sehverstehen	Dialogisches Gebärden	Mediales Gebärden
	Die Schülerinnen und Schüler			
A	- wenden die Aufmerksamkeit der gebärdenden Person zu, - verstehen einzelne Gebärden sowie häufig verwendete Strukturen in Gebärdensprachtexten, wenn langsam und deutlich gebärdet wird, - reagieren auf einfache Anweisungen und Fragen adäquat handelnd, - verstehen einzelne Fingeralphabetzeichen.	ordnen Gebärdenzeichen nach vorgegebenen Kriterien.	- imitieren mit- und gebärden nach, - äußern Gefühle und Wünsche mit adäquater Mimik, wenden ausgewählte Fingeralphabetzeichen an.	zeichnen einzelne Gebärden und kurze Sätze medial auf (z. B. per Video oder Foto).
B	- verstehen ausgewählten Gebärdenswortschatz und Satzmuster in Gebärdensprachtexten, wenn Pausen Zeit für die Sinnerfassung lassen und Inhalte im Kontext präsentiert werden, - verstehen alle Zeichen des Fingeralphabets, wenn diese deutlich präsentiert werden.	verstehen kurze Sätze in einfachen kurzen medialen Gebärdensprachtexten.	- antworten auf einfache Fragen zur eigenen Person, zu Alltagssituationen und bekannten Sachverhalten, - wenden alle Fingeralphabetzeichen an.	
C	verstehen in Sineinheiten dargebotene Gebärdensprachtexte mit bekannten sprachlichen Mitteln und einfachen Inhalten.	entnehmen mit Unterstützung Informationen aus einfachen kurzen medialen Gebärdensprachtexten mit bekannten sprachlichen Mitteln,	führen ein kurzes Gespräch zu vertrauten Alltags- und Unterrichtsthemen mit bekannten Satzstrukturen und begrenztem Gebärdenswortschatz,	zeichnen mit Unterstützung kurze Texte zu Alltagsthemen medial auf.
D	verstehen Äußerungen über persönliche Dinge mit Bezug zu alltäglich vertrauten Themen in Gebärdensprachtexten.	entnehmen Informationen aus einem einfachen, inhaltlich eingeschränkten DGS-Notationssystem.	- äußern sich in verschiedenen Gesprächssituationen mit kurzen Beiträgen, - passen sich dabei teilweise an Gesprächsziel und -beteiligte an.	planen mit Unterstützung strukturiert gestaltete Texte zu Alltagsthemen und zeichnen diese medial auf.

	Dialogisches Sehverstehen	Mediales Sehverstehen	Dialogisches Gebärden	Mediales Gebärden
	Die Schülerinnen und Schüler			
E	verstehen wichtige Inhalte zu vertrauten Themen in Gebärdensprachtexten ausgewählter Textsorten,	verstehen wichtige Inhalte zu vertrauten Themen mit Bezug zum Alltag und zu Unterrichtsinhalten in medialen Gebärdensprachtexten,	- knüpfen an Äußerungen der Gesprächspartner an (<i>turn taking</i>), passen sich dabei überwiegend an Beteiligte, Ziel und Situation an, - tauschen zunehmend differenzierte Informationen und Reflexionen aus.	- gestalten und überarbeiten eigene mediale Texte prozesshaft, - beschreiben und vergleichen mediale Texte anderer kriterienorientiert, - schreiben bekannte Gebärden in einem einfachen Notationssystem auf.
F	verstehen längere, inhaltlich komplexere Gebärdensprachtexte mit Bezug zum Alltag und zu Unterrichtsinhalten.	- entnehmen globale Informationen aus einem DGS-Notationssystem, - nutzen die Ordnungsprinzipien von ausgewählten Gebärdensprachlexika zur Suche.	- äußern sich monologisch und dialogisch zu unterrichts- sowie alltagsrelevanten Themen, - setzen dabei ein gesichertes Repertoire sprachlicher Mittel flüssig ein.	- gestalten eigene Texte zunehmend ziel- und adressatengerecht medial (auch mit Unterstützung von Gebärdensprachlexika und anderer Hilfsmittel), - geben reflektierte Rückmeldungen zu Äußerungen anderer und zeigen Alternativen dazu auf, - schreiben Gebärden und einfache Satzstrukturen in einem einfachen Notationssystem auf.
G	- entnehmen auch Detailinformationen von nativen signern (L1)¹ Gebärdensprachtexten unterschiedlicher Textsorten, wenn in deutlich artikulierter Standard- bzw. unterrichtsbezogener Fachsprache gebärdet wird, - verstehen fingeralphabetische Elemente in längeren Äußerungen.	- entnehmen wichtige Informationen zu bekannten Themen und persönlichen Interessensgebieten aus medialen Gebärdensprachtexten ausgewählter Textsorten von nativen signern (L1), - entnehmen Detailinformationen aus einem DGS-Notationssystem.	- beteiligen sich spontan verständlich an inhaltlich zunehmend komplexen Gesprächen, - äußern sich personen-, ziel- und situationsbezogen zu einer Reihe von bekannten Themen gedanklich strukturiert und ihre Ansichten begründend.	gestalten klar strukturierte mediale Texte zu bekannten Themen und persönlichen Interessensgebieten.
H	verstehen von nativen signern (L1)⁴ Gebärdensprachtexte zu weniger vertrauten Themen	verstehen von nativen signern (L1) mediale Gebärdensprachtexte unterschiedlicher Textsorten zu weniger vertrauten Themen. .	- analysieren und reflektieren dialogische Strukturen, - formulieren umfassende Sachinformationen ziel- und adressatengerecht in DGS.	planen strukturiert zunehmend detaillierte und umfangreiche Texte ausgewählter Textsorten zu einem breiteren Spektrum von Themen.

⁴ Als native signer bezeichnet man Mitglieder einer Gebärdensprachgemeinschaft, die diese Sprache von Geburt an im natürlichen Prozess des Spracherwerbs im Umgang mit einer Bezugsperson erlernt haben und seitdem verwenden. Analog zum native speaker bei Lautsprachen ist ein native signer ein Muttersprachler einer Gebärdensprache.

3.1.2 Sprachwissen

	Sprachbewusstheit	Sprachliche Vielfalt
	Die Schülerinnen und Schüler	
A	- unterscheiden konventionalisierte Gebärdensprachzeichen von Nicht-Gebärden, - unterscheiden phonologische Parameter.	nennen DGS und Deutsch (in Form der lautsprachbegleitenden oder lautsprachunterstützenden Gebärden LGB bzw. LUG).
B	- beschreiben auffällige Besonderheiten der DGS (Aufbau von lexikalischen Gebärden, Funktionen der Satzstruktur und der Struktur einfacher Sätze), - beschreiben und vergleichen manuelle und non-manuelle Parameter der DGS bei der Analyse von lexikalischen Gebärden.	
C		ordnen Äußerungen der DGS und dem Deutschen mit begleitenden Gebärden zu.
D	beschreiben erweiterte Satzstrukturen.	- äußern sich zunehmend personen- und situationsbezogen in DGS und Deutsch (LGB/LUG), - unterscheiden eigenen Dialekt von verschiedenen anderen Dialekten, - wenden Strategien zum Umgang mit unbekannten Gebärdensprachzeichen anderer Dialekte an.
E	vergleichen kriterienorientiert einfache Gebärdensprachtexten ausgewählter Textsorten auf der Gebärden- und Satzebene,	unterscheiden zunehmend zwischen Strukturen der DGS und dem Deutschen (mit den Hilfsystemen Lautsprachbegleitende Gebärden und Lautsprachunterstützende Gebärden).
F	nutzen grundlegende Einsichten in die Struktur der DGS bei dem eigenen Textverstehen und der Textproduktion (auch Poesie).	beschreiben und identifizieren in Texten grundlegende Eigenschaften der Umgangssprache und anderer sprachlicher Register (z. B. Fachgebärden) in der DGS.
G	- beschreiben, vergleichen und bewerten zunehmend komplexe Gebärdensprachtexte auf der Gebärden-, Satz- und Textebene kriterienorientiert, - produzieren auf der Grundlage ihres Sprachwissens bewusst eigene Äußerungen.	- berücksichtigen im eigenen Sprachgebrauch die Unterschiede zwischen Umgangs- und Fachsprache zunehmend, - schätzen Ausdrucksvarianten in Texten anderer kriterienorientiert ein.
H		produzieren auf der Grundlage ihres Wissens um die sprachlichen Varianten ihre eigenen Äußerungen in DGS bewusst.

3.1.3 Sprachmittlung

	Sprachmittlung	Umgang mit Dolmetschenden
	Die Schülerinnen und Schüler	
A	ordnen bekannte Wörter und Gebärden bei inhaltlicher Entsprechung zu.	erkennen die Funktion von Dolmetschenden.
B	geben wiederkehrende Informationen aus einfachen Äußerungen in Deutsch oder DGS ansatzweise in der jeweils stärkeren Sprache wieder.	
C D	- vergleichen wiederkehrende Informationen aus einfachen Äußerungen in Deutsch oder DGS miteinander und geben sie global in der jeweils anderen Sprache wieder, - berücksichtigen dabei das Hintergrundwissen des Adressaten ansatzweise.	wenden einfache kommunikative Strategien im Umgang mit Dolmetschsituationen an.
E F	- erklären die Bedeutung einzelner bekannter Wörter und Gebärden, wenn der Kommunikationspartner das Wort/ Gebärdenzeichen nicht versteht, - übertragen situations- und adressatengerecht zusammenhängende grundlegende Informationen in zweisprachigen Situationen sinngemäß in die jeweils andere Sprache, - setzen zunehmend den Sprachwechsel adressatengerecht ein.	- verstehen DGS in realen Dolmetschsituationen. - passen zunehmend ihr kommunikatives Verhalten an die Dolmetschsituation an und wenden ausgewählte kommunikative Strategien bei Nichtverstehen an.
G H	übertragen situations- und adressatengerecht zusammenhängende strukturierte Äußerungen zu bekannten Themen sinngemäß in die jeweils andere Sprache.	- verstehen DGS in realen und in medialen Übersetzungen, - passen ihr kommunikatives Verhalten – auch bei Nichtverstehen – an die Dolmetschsituation an, - geben den Dolmetschenden ein konstruktives Feedback über einzelne Aspekte der Dolmetschsituation, - äußern ihre eigenen kommunikativen Bedürfnisse.

3.1.4 Interkulturelle Kompetenzen

	Die Schülerinnen und Schüler
A B	- erwerben Kenntnisse über die Lebenswelt der Gebärdensprachgemeinschaft, - lernen erste gebärdensprachpoetische Gedichte und Geschichten kennen, - vergleichen typische Rituale (z. B. Begrüßung, Verabschiedung, Namensgebärden), Tagesabläufe und Lebensgewohnheiten (z. B. sich verabreden, Kommunikation mit Gebärdensprachdolmetschern) und erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, - versetzen sich in das Denken und Fühlen gehörloser Kinder und erkennen respektvolles Verhalten, - nehmen sich selbst als Individuen mit ihren Einzigartigkeiten und Kompetenzen wahr (z. B. Geschichte meines Namens, meine Sprachkenntnisse), - nehmen Vielfalt und Mehrfachzugehörigkeit als Wert wahr (z. B. Sprachenvielfalt, Mehrsprachigkeit, besondere Lebensbedingungen), - nennen technische Hilfsmittel für gehörlose Menschen und deren Einsatz,
C D	- erkennen in einfachen Ansätzen die Bedeutung von Sprache als Kommunikation, - zeigen Interesse für die Denk- und Lebensweisen anderer Sprachgemeinschaften, lernen diese zu verstehen und zu tolerieren, - setzen sich mit der Lebenswelt der Gebärdensprachgemeinschaft auseinander, - erkunden und vergleichen die Gebärdensprachgemeinschaft mit der eigenen Lebenswelt (Alltag, Sitten, Gebräuche), - werden sich in Ansätzen eigener Einstellungen bewusst, - zeigen Interesse, sich mit der Situation taubblinder Menschen auseinanderzusetzen, - setzen sich mit Inklusion und sprachlicher Vielfalt auseinander,
E F	- verfügen über ein grundlegendes Wissen über die Lebenswelten Jugendlicher mit Hörbehinderungen (z. B. Freizeitgestaltung, Schulalltag), - entwickeln eine Sensibilität für die eigenen Einstellungen und werden sich zunehmend der Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit Menschen anderer kultureller Hintergründe bewusst (z. B. Feste, Bräuche), - bewerten stereotypische Anmerkungen über gehörlose Menschen und reagieren angemessen darauf, - nennen die unterschiedlichen Begriffe (gehörlos, taubstumm, taub, Deaf ...) für gehörlose Menschen und erklären die damit zusammenhängenden Sichtweisen, - handeln in einfachen Begegnungssituationen mögliche Missverständnisse und Konflikte aus (z. B. Anekdotenkonversation, Streit, Party, Feste ...), - nennen Persönlichkeiten der Gebärdensprachgemeinschaft und beschreiben ihre Bedeutung,
G H	- verfügen über Kenntnisse zu politischen Aktivitäten (z. B. Anerkennung DGS), bildungsgeschichtlichen sowie (medizinisch-) technischen Entwicklungen und deren Bedeutung für die Lebenssituation gehörloser Menschen, - informieren sich über gehörlose Menschen in anderen Ländern und vergleichen sie mit ihrer eigenen Situation bzw. mit der der gehörlosen Menschen in Deutschland, - wenden in unterschiedlichen Situationen bewusst adäquate sprachliche Register (z. B. Höflichkeitsformen, Zustimmung, Ablehnung) an, - berücksichtigen bei eigenen Aufführungen oder Filmvorführungen die Rezeptionsbedingungen gehörloser Menschen, - geben Inhalte ausgewählter Literatur und Filme von gehörlosen oder über gehörlose Menschen wieder, bewerten und interpretieren sie unter Berücksichtigung des erworbenen interkulturellen Wissens, - hinterfragen und beurteilen das eigene Handeln in vertrauten Kontexten auf Grundlage ihrer Erfahrungen und Wertevorstellungen, - entwickeln eigene Sichtweisen und Verständnis für andere Lebensweisen (z. B. Geschlechterrollen), - beschreiben Stereotypen und Vorurteile und benennen Auswirkungen wie Diskriminierung oder Ausgrenzung für Individuen und Gruppen und nehmen dazu Stellung, - nehmen Perspektivwechsel vor, um interkulturell komplexere Begegnungssituationen zu bewältigen.

3.1.5 Methodische Kompetenzen

	Sprachlernen
	Die Schülerinnen und Schüler
A B	• nutzen vorhandene Sprachlernstrategien aus dem bisherigen Spracherwerb.
C D	• wenden bekannte und neue Sprachlernstrategien allein und gemeinsam mit anderen an, ◦ nutzen die individuell als hilfreich erfahrenen Techniken des Vokabellernens, ◦ gestalten eine kleine Präsentation und tragen die Ergebnisse vor der Klasse vor, ◦ organisieren Partner- und Gruppenarbeit in vertrauten Arbeitsformen und mit Unterstützung selbstständig (z.B. Rollenverteilung, Zeiteinteilung), ◦ sind in der Lage, einen kurzen Gebärdensprachtext sprachlich zu überarbeiten, ◦ dokumentieren mit Hilfestellung ihren eigenen Lernfortschritt und schätzen ihn ein (z.B. Portfolio), ◦ benutzen gebärdensprachliche Lernsoftware.
E F	• wenden Sprachlernstrategien zunehmend reflektiert und bewusst an ◦ erproben Möglichkeiten, in vertrauten Situationen sprachlich zu paraphrasieren, ◦ schließen kleine Verständnislücken (z.B. im Wortschatz) gelegentlich durch intelligentes Raten, ◦ erkennen sprachliche Regelhaftigkeiten, finden Fehler und nutzen diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess, ◦ nutzen Lerngelegenheiten, die sich aus dem Miteinander von deutscher Sprache, ggf. anderer Herkunftssprache sowie Zielsprache ergeben, ◦ setzen in kooperativen Arbeitsphasen die Gebärdensprache häufiger als Gruppenarbeitsprache ein (z.B. bei der Erarbeitung von Arbeitsaufträgen, in Vorbereitung von Rollenspielen, Partnerinterviews oder kleineren mündlichen Präsentationen), ◦ kontrollieren sich selbst und den Partner (z.B. durch unterschiedliche Feedbackmethoden), ◦ kontrollieren sich selbst und den Partner (z.B. durch unterschiedliche Feedbackmethoden), ◦ gestalten und überarbeite eigene Texte zunehmend ziel- und adressatengerecht medial (auch mit Unterstützung von Gebärdensprachlexika und anderer Hilfsmittel).
G H	• wenden Sprachlernstrategien bewusst und zunehmend selbstständig an und reflektieren und optimieren diese ◦ erkennen einfache Gebärdensprachverwandtschaften, ◦ setzen in kooperativen Unterrichtsphasen zunehmend konsequent die Fremdsprache als Arbeitssprache ein, ◦ gestalten Lern- und Arbeitsprozesse selbstständig und kooperativ (u. a. legen sie Arbeitsziele fest, sichten und beschaffen fremdsprachliches Material, gestalten Präsentationen), ◦ arbeiten selbstständig mit wortschatz- und strukturorientierter Lernsoftware, nutzen elektronische Wörterbücher und Nachschlagewerke ◦ erschließen und gliedern längere gebärdensprachliche Texte aufgabenbezogen (z.B. finden Überschriften und Zwischenüberschriften, stellen Inhalte in einem Schaubild dar) und fassen sie zusammen, ◦ reflektieren weitgehend selbstständig ihren Lernprozess, kontrollieren und dokumentieren diesen (u. a. mithilfe des Europäischen Portfolios der Sprachen, in der Auseinandersetzung mit Testformaten, Prüfungen und ggf. durch die Beteiligung an außerschulischen Zertifikatsprüfungen).

3.2 Inhalte

3.2.6 Inhalte Jahrgangsstufen 1-10

Inhalte Jahrgangsstufen 1-4

Thema	Jahrgangsstufen 1/2	Jahrgangsstufen 3/4
Kommunikationsstrategien	• Blickkontakt, Signale für Aufmerksamkeit • Kommunikationsregeln in der Klasse • erste Erfahrungen mit Dolmetschenden im schulischen Kontext	• Kommunikationsstrategien in verschiedenen Situationen im schulischen und im außerschulischen Alltag • Kommunikationsstrategien im Umgang mit nicht gebärdensprachkompetenten (hörenden) Menschen im eigenen Umfeld • ausgewählte Aufgaben von Gebärdensprachdolmetschern • Wahrnehmung von Kommunikationssituationen mit Gebärdensprachdolmetschern
Persönliche Lebensgestaltung: Identität und Umwelt	• eigene benutzte Sprachen / Kommunikationsformen • eigener Hörstatus • eigene Familiensituation und Nutzung von DGS in der Familie und bei Freunden	• Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung von anderen gehörlosen Kindern (Texte und Filme mit gehörlosen Kindern) • Nutzung weiterer Sprachen in der Familie und bei Freunden
Unmittelbare Erfahrungsbereiche: Schule und Umfeld	• Nutzung von DGS bei Freunden / Klassenkameraden / Pädagogen in der eigenen Schule	• Erarbeitung von ausgewählten Aspekten der Lebenswelten gehörloser, schwerhöriger und hörender Menschen
Ausdrucksformen in der Gebärdensprache	• Gebärdendoesie für ritualisierte Situationen (Feiern)	• Geschichten erzählen
Medien und technische Kommunikationsmittel	• Gebärdensprachtexte für Kinder (Internet, iPad, DVD, usw.) • Kenntnisse zu ausgewählten technischen Hilfsmitteln	• Rezeption umfangreicherer und anspruchsvollerer Gebärdensprachtexte für Kinder • sachgerechte Nutzung von technischen Kommunikationsmitteln

Inhalte Jahrgangsstufen 5-10

Thema	Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufen 7/8	Jahrgangsstufen 9/10
Kommunikationsstrategien	- Kommunikationsstrategien im Umgang mit fremden, nicht gebärdensprachkompetenten Menschen - grundlegende Aspekte im Umgang mit Gebärdensprachdolmetschenden und deren Einsatzbereiche	- aktive Gestaltung von Dolmetschsituationen - Kommunikationsstrategien bei internationalen Begegnungen mit anderen Gebärdensprachnutzern	adressatenbezogene Kommunikation in privaten und beruflichen Zusammenhängen
Persönliche Lebensgestaltung: Identität und Umwelt	Hobbys und Freizeitaktivitäten in der hörenden und Gebärdensprachgemeinschaft	Rollenverständnis im Kontext der hörenden und sprechenden Gesellschaft	Wünsche und Träume im Kontext der hörenden und sprechenden Gesellschaft
Unmittelbare Erfahrungsbereiche: Schule und Umfeld	- regionale und überregionale schulische Veranstaltungen - außerschulische Verbände und Vereine	grundlegende Umgangsformen in der Gebärdensprachgemeinschaft	- staatliche Leistungen für die Unterstützung zur Teilhabe im Privat- und Arbeitsleben hörbehinderter Menschen - Beratungsangebote für hörbehinderte Menschen - unterschiedliche Möglichkeiten der Sprachvermittlung (Relay-Service, Schriftvermittlung usw.)
Das öffentlich-gesellschaftliche Leben: Teilhabe am gesellschaftlichen Leben	Dolmetschereinblendungen bei Kindersendungen	Dolmetschereinblendungen im Fernsehen	- Rollenverständnis des Lehrenden und des Dolmetschenden - grundlegende Aspekte des Ehrenkodex der Dolmetschenden - Nachteilsausgleich - relevante gesetzliche Grundlagen des Privat- und Arbeitslebens betreffend
Ausdrucksformen in der Gebärdensprache	- Erzählungen in DGS - Witze in DGS - bedeutende Gebärdensprachkünstler	(inter-) nationale Wettbewerbe und Festivals mit Gebärdensprache - Erarbeitung eines Theaterstücks / Films in DGS	- Poesie, Performance und andere künstlerische Formen der Auseinandersetzung mit Gebärdensprache - nationale und internationale Veranstaltungen der Gebärdensprachgemeinschaften
Gebärdensprachgemeinschaften	- unterschiedliche Sprachgemeinschaften - Situation von gehörlosen mit zusätzlichen Behinderungen	- Situation von Gehörlosen mit Migrationshintergrund - Gebärdensprachgemeinschaften in anderen Kulturen	Ziele und Aufgaben verschiedener Organisationen und Verbände hörbehinderter Menschen auf nationaler und internationaler Ebene

Thema	Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufen 7/8	Jahrgangsstufen 9/10
Spurensuche	• Geschichte der eigenen Schule	• hörbehinderte Persönlichkeiten in der Geschichte • Lebenssituation gehörloser Menschen in der NS-Zeit	• der Mailänder Kongress und seine Folgen für die Lebenssituation gehörloser Menschen • Situation hörbehinderter Menschen und Stellung der Gebärdensprache in Bildung und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert • Entwicklung und Bedeutung der Anerkennung der DGS in Deutschland
Medien und technische Kommunikationsmittel	• Funktionen des Internets für Menschen mit Hörbehinderungen (Kommunikationsmedium, Alltagsbewältigung, • Informationsquelle, NDR-Kindernachrichten) • Rezeption ausgewählter Kindersendungen mit Dolmetschereinblendungen und Untertitelung	• Erstellung von multimedialen Gebärden-sprachtexten • Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von technischen Kommunikationsmitteln • Rezeption und Reflektion ausgewählter Untertitel- und Dolmetschereinblendungen	• Herstellung von barrierefreien Sendungen (mit Gebärdensprache und Untertiteln)

3.2.7 Inhalte Wahlpflicht Jahrgangsstufen 5-10

Thema	Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufen 7/8	Jahrgangsstufen 9/10
Kommunikationsstrategien	• unterschiedliche Wahrnehmungskanäle und Merkfähigkeiten bewusst machen (visuelle, auditive, taktile) • Fokus auf visuelle Wahrnehmung richten und diese schärfen • Formen und Stufen der Kontaktaufnahme in Gebärdensprache • Kommunikationsregeln für Gebärdensprache • unterschiedlicher Einsatz von non-manuellen Komponenten, wie Mimik oder Körperhaltung • Bedeutung und Funktion des Fingeralphabets • Entstehung und Hintergrund von Namensgebärden • Umgang mit und Bewusstmachung von technischen Hilfsmitteln • Kommunikation mit Gebärdensprachdolmetschenden		
Persönliche Lebensgestaltung: Identität und Umwelt	• Familie und Freunde • tägliches Leben • Freizeitaktivitäten • Feste und Traditionen	• Freundschaft und Familienbeziehungen • Lebenskonzepte • Hobbys, Sport und Freizeit • Medien in der Freizeit (Filme, Musikvideos, Computer etc.)	• Identität • Partnerschaft • Geschlechterrollen • Jugendkulturen • Zukunftsplanung
Unmittelbare Erfahrungsbereiche: Schule und Berufsorientierung	• Schule und Schulalltag (Inklusion, Segregation)		
	• Berufe und Ausbildungswege (Familie und Freunde)	• eigene Berufspläne • Praktika / Ausbildung / Studium	• Nachteilsausgleich in der Schule • Schülerjobs • Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit • Schüler- und Studienaustausch
Das öffentlich-gesellschaftliche Leben: Teilhabe am gesellschaftlichen Leben	• Barrierefreiheit im persönlichen Alltag und in der Öffentlichkeit (z.B. Kindernachrichten in Gebärdensprache)	• Aufgaben von Gebärdensprachdolmetschenden • nationaler und internationaler Austausch	• politische, gesellschaftliche und medizinische Themen, die für Gebärdensprachnutzer von Bedeutung sind • (Integration, Segregation, Zukunftsperspektiven, Migration)
Gehörlose und Gebärdensprachgemeinschaft	• nationale Gebärdensprache und Dialekte	• sprachliche und kulturelle Gemeinschaft • Formen von Gebärdendoesie und Witzen	• internationale Gebärdensprache • Internationale Veranstaltungen (z.B. Deafolympics)
Spurensuche	• Persönlichkeiten mit Hörbehinderungen und Ereignisse in der Gegenwart und Geschichte		
		• Lebenssituation gehörloser Menschen in der NS-Zeit	• Stellung der Gebärdensprache und Bildungssituation gehörloser Menschen in der Gegenwart und Geschichte
Medien und technische Kommunikationsmittel	• Rezeption ausgewählter Kinder- und Jugendsendungen mit Dolmetschereinblendungen und Untertitelung	• Informationszugang (formell, informell) und -angebote (z.B. Sehen statt Hören, Taubenschlag, Vi-belle)	• Rezeption und Reflexion von Untertitel- und Dolmetschereinblendungen

4 Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung

Die Bewertung von Schülerleistungen ist eine pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte. Sie wird Schülerinnen und Schülern gegenüber transparent gemacht und erläutert, unter anderem in den Lernentwicklungsgesprächen. Gegenstand des Gesprächs sind die von der Schülerin bzw. vom Schüler nachgewiesenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Anforderungen dieses Rahmenplans. Die Schülerin bzw. der Schüler soll auf Grundlage der im Unterricht angestrebten fachlichen und überfachlichen Ziele zunehmend in die Lage versetzt werden, erbrachte Leistungen selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen, Lernziele zu benennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

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

Die Eltern erhalten Informationen über den Leistungsstand und die Lernentwicklung ihrer Kinder, die unter anderem für die Beratung zur weiteren Schullaufbahn hilfreich sind, sowie Hinweise, wie sie den Entwicklungsprozess ihrer Kinder unterstützen können. Ein kompetenzorientierter Unterricht hat zum Ziel, unterschiedliche Kompetenzen zu fördern, und erfordert die Gestaltung von Lernangeboten in vielfältigen Lernarrangements. Diese ermöglichen den Schülerinnen und Schülern eine große Anzahl von Aktivitäten. Dadurch entstehen diverse Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Grundsätzlich stehen dabei die nachweisbaren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.

Die wesentlichen Bereiche der Leistungsbewertung sind:

- das Arbeitsverhalten (z.B. Selbstständigkeit, Kooperation bei Partner- oder Gruppenarbeit, Mitgestaltung des Unterrichts, Qualität und Quantität der Beiträge im Unterrichtsgespräch);
- Beiträge in der laufenden Kursarbeit nach Absprache (z.B. Herstellen von Produkten wie z.B. Dialoge zu vorgegebenen Themen, Fragen- oder Antwortensammlungen, Erzählungen zu Bildern, kurze Präsentationen von Arbeitsergebnissen);
- praktische Arbeiten (z.B. Herstellen von Filmen, Anfertigen von Zeichnungen und Plakaten, Durchführung kürzerer Befragungen);

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

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

*Bereiche der
Leistungsbewertung*

*Trennung von
Lernprozess und
Lernergebnis*

Leistungen im Unterricht Deutsche Gebärdensprache

Für die Feststellung des Lern- und Sprachstandes im DGS-Unterricht geht es nicht um punktuell Abfragen von Fertigkeiten, sondern die Beobachtungen richten sich auf die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Die im Unterricht verwendeten Aufgabenformate zum Sehverstehen, zum Gebärden und später zum Verstehen und Erstellen von Gebärdensprachtexten müssen so geartet sein, dass sie ermitteln, was die Schülerinnen und Schüler können. Die Bewertung benennt keine sprachlichen Defizite, sondern kennzeichnet den jeweils erreichten Entwicklungsstand der sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten.

In Jahrgangsstufe 1 und 2 werden die kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler z.B. anhand kompetenzorientierter Beobachtungsbögen eingeschätzt. Ab Jahrgangsstufe 4 wird der Leistungsstand auch mit schriftlichen Arbeiten (Klassenarbeiten und Tests, andere schriftliche Arbeiten, Gebärdensprachtexte) festgestellt. In der Jahrgangsstufe 5 baut der DGS-Unterricht auf dem bis dahin erworbenen Kompetenzniveau aus der Grundschule auf. Der Grad der erreichten kommunikativen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zeigt sich durch ihre Leistungen in den Bereichen der Sprachrezeption, der Sprachproduktion und der Interaktion. Verständlichkeit, Gewandtheit und Einfühlungsvermögen sind dabei wichtige Qualitäten.

Neben den kommunikativen Kompetenzen werden auch Sprachwissen und interkulturelle Kompetenzen bei der Leistungsbewertung berücksichtigt.

Maßstab für die Leistungsbewertung im DGS-Unterricht ist der Grad, in dem die Schülerinnen und Schüler die kompetenzorientiert formulierten Regelanforderungen erreichen. Der Unterricht orientiert sich an Anforderungen, die über diesen liegen.

Lernprozess und Leistungsbewertung

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

In Aneignungsphasen schulen die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten, bewusst wahrzunehmen und zu bewerten. Sie lernen ihre Leistungen und Lernfortschritte – auch mithilfe von Kompetenz- und Bewertungsrastern – selbstkritisch einzuschätzen. Sie erkennen Lerndefizite und analysieren Fehler; dabei werden sie – besonders in den Jahrgängen 5 und 6 – durch die Lehrerinnen und Lehrer unterstützt.

Umgang mit Fehlern

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

Ein kompetenzorientierter Unterricht in DGS bietet den Lernenden durch geeignete Aufgabenstellungen einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problem-

lösungen zu erproben; andererseits fordert er den Kompetenznachweis in anspruchsvollen Leistungssituationen ein.

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen, Grundsätzen, Inhalten und Anforderungen des Unterrichts im Fach Deutsche Gebärdensprache.

*Kriterien der
Bewertung in
Lernprozessen*

Zu den Kriterien der *Bewertung von Lernprozessen* gehören:

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

Die Schülerleistungen in *Lernprozessen* lassen sich beispielsweise beobachten

- an der Reaktion auf Anweisungen,
- bei Sehverstehensübungen,
- beim Geschichtenerzählen (Bilderbücher und Geschichten),
- an den mündlichen Beiträgen,
- beim Gebärden in Phasen der Partner- und Gruppenarbeit,
- beim Wiedergeben von Poesien, Gebärden von Dialogen und beim Rollenspiel.

*Beobachtungssituationen von
Lernprozessen –
Grundschule*

In den Jahrgangsstufen 3 und 4 werden nicht nur die Kompetenzbereiche Sehverstehen und Gebärden, sondern auch die Bereiche Verstehen und Erstellen von Gebärdensprachtexten bewertet.

Die Schülerleistungen in *Lernprozessen* lassen sich in den Jahrgangsstufen 3 und 4 beispielsweise beobachten

- im Verständnis und der Verwendung von häufig verwendeten Wendungen im Unterricht,
- bei Sehverstehensübungen mit dabei verbundenen Aufgaben,
- bei der Teilnahme an Unterrichtsgesprächen,
- bei der Beteiligung in Phasen der Partner- und Gruppenarbeit,
- beim Rollenspiel/bei szenischen Darstellungen,
- bei kleinen Präsentationen,
- bei Übungen zum Verstehen von Gebärdensprachtexten mit dabei verbundenen Aufgaben,
- beim Bearbeiten gebärdensprachtextlicher Aufgabenformate, beim Einsatz von Hilfsmitteln und Strategien zur Bewältigung einer Aufgabe.

Beobachtungssituationen von Lernprozessen – Stadteilschule und Gymnasium

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

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

Kriterien der Bewertung in Lernergebnissen – Grundschule

In der Grundschule gelten folgende Bewertungskriterien für *Lernergebnisse*:

Rezeption

- der Grad des Verständnisses,
- der Grad der Vollständigkeit und Genauigkeit der Informationsentnahme aus einem Gebärdensprachtext oder eines Gebärdensbeitrags,
- der Grad des Erfassens einer zentralen Aussage eines Gebärdensprachtextes.

Produktion

- die Verständlichkeit der Aussage,
- die Länge und Komplexität der Äußerung,
- die sprachliche Richtigkeit,
- die aktive Beteiligung an Gesprächen,
- die angemessene Differenziertheit von Wortschatz und Strukturen,
- die Spontanität des sprachlichen Agierens und Reagierens.

Kriterien für die Bewertung von Lernergebnissen – Stadteilschule und Gymnasium

Zu den Kriterien für die *Bewertung von Lernergebnissen in der Stadteilschule und im Gymnasium* gehören z. B.:

Rezeption

- der Grad der Vollständigkeit und Genauigkeit der Informationsentnahme aus einem Gebärdensprachtext oder eines Redebeitrags,
- der Grad des Erfassens einer zentralen Aussage eines Gebärdensprachtextes.

Produktion

- die Aufgaben- und Sachbezogenheit,
- der Grad der Selbstständigkeit und Originalität,
- die Verständlichkeit der Aussage (sprachliche Klarheit und gedankliche Stringenz),

- die Länge und Komplexität der Äußerung,
- die angemessene Differenziertheit von Wortschatz und Strukturen,
- die sprachliche Richtigkeit,
- die textsortenspezifische Gestaltung von Texten.

Interaktion

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

Die Fachkonferenz legt die Kriterien für die Leistungsbewertung im Rahmen der Vorgaben dieses Rahmenplans fest und macht sie gegenüber Schülerinnen und Schülern altersgemäß transparent. Die Schülerinnen und Schüler wissen bei der Vorbereitung auf Lernerfolgskontrollen, welche Leistungen sie für eine erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe erbringen müssen, und kennen die Aufgabenformate, die zur Überprüfung der erwarteten Kompetenzen eingesetzt werden.

Fachkonferenzen

Die Bewertungskriterien für den DGS-Unterricht sind auf das für die Lerngruppe definierte Kompetenzniveau und auf die jeweils zu überprüfenden Kompetenzbereiche abzustimmen.

Im Bereich der kommunikativen Kompetenz werden kommunikativer Erfolg und gelungener sprachlicher Ausdruck höher gewichtet als sprachliche Korrektheit.

Überprüft werden die funktionalen kommunikativen Kompetenzen des Sehverstehens, des Verstehens und Erstellens von Gebärdensprachtexten, des Gebärdens und der Sprachmittlung.

5 Basisgrammatik

Ein auf kommunikative Kompetenzen ausgerichteter Sprachunterricht vermittelt grammatische Strukturen, deren Auswahl, Einführung und Einübung sich nach ihrem kommunikativen Stellenwert im jeweiligen Lernkontext richtet. Die Schülerinnen und Schüler erwerben grammatische Kompetenz, indem sie die Strukturen einer Sprache in thematisch sinnvollen Zusammenhängen kennenlernen und zunehmend sicher und variabel verwenden.

Die Basisgrammatik bietet eine Gesamtübersicht der grammatischen Strukturen, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 kennengelernt haben sollen, d. h., sie verstehen die Äußerungen, ohne dass sie die dabei benutzten Strukturen in jeder Situation sicher anwenden können. Dazu bedarf es einer kontinuierlichen Anwendung in sinnvollen Zusammenhängen.

5.1 Basisgrammatik Deutsche Gebärdensprache

Funktion	Grammatische Strukturen
Phonologie ⁵	• Handform, Handstellung, Ausführungsstelle, Bewegung, Anordnung der Hände, nonmanuelle Komponenten • Ikonizität (ikonische Eigenschaften der Gebärdensprachen)
Personen, Sachen, Sachverhalte und Tätigkeiten bezeichnen und beschreiben	• Singular- und Pluralformen der Nomen (inkl. der Klassifikatornutzung und der Verben) • Komposita • Indexikalisierung (Zuordnung eines referentiellen Objektes zu einem Ort im Gebärdenraum) • Pronominale Referenz (Formen von Pronomen) • Reflexivpronomen • Adjektive (Formen unter Eibezug der Klassifikatornutzung und non-manuellen Markierung) • Klassifikatoren zur Beschreibung von Subjekt, Objekt und Prädikat • Relativpronomen und Relativsätze (inkl. non-manueller Markierung)
Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen	• Tempora: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft • Zeitlinien • aspektuelle und temporale Adverbien (z. B. GEWESEN, SCHON, FERTIG, BALD, GLEICH) • Verbarten: einfache Verben, Richtungsverben, Orts- und Bewegungsverben • Aspektuelle Modulationen (kontinuierlich, wiederholend und habituativ)
Ort, Zeit und Richtung angeben	• Zeitangaben (STUNDEN, MONAT, JAHR, usw.) • Zeitlinien • Räumliche Beziehungen im Gebärdenraum • Ortsangaben im Gebärdenraum (Standort „Ort“, Ausgangsort „Quelle“ und Zielort „Ziel“)

⁵ Bei den hier genannten Sprachelementen handelt es sich nicht um grammatische Strukturen, sie werden hier zur Verdeutlichung der Modalitäten sowie für deren Bewusstmachung aufgelistet.

Funktion	Grammatische Strukturen
Mengen angeben	• Grund- und Ordnungszahlen • Mengenangaben (z. B. über Klassifikatorkonstruktionen) • Mengenangebende Adjektive: HALB, EINIGE, WENIG, VIEL, ALLE) • Zahleninkorporation • Teilungszahlen, Prozentzahlen • Dualbildung • Pluralbildung der Nomen und Verben • Verbale Klassenbildung mit Klassifikatoren (z.B. Personenpluralmarker)
Sachverhalte als möglich darstellen; eine Annahme / Hypothese / Bedingung formulieren	• Konditionales Satzgefüge mit WENN bzw. mit non-manuellem Marker einführen • Modalverben (MAG, WILL, KANN, MUSS) • Konditionalsätze (Einsatz der Mimik analog zu den entsprechenden Gebärdenzeichen oder eines Satzteils)
Informationen geben und erfragen	• Aussagesätze • Fragegebärden • Fragesätze • Direkte Rede unter Ausnutzung der Rollenübernahme • Indirekte rede unter Ausnutzung der referentiellen Verortung im Gebärdenraum
Aussagen verneinen	• Verneinungsadverbien • Negation – NEG (Alpha-Bewegung bei Modalverben), -KEIN, -NEIN
Besitzverhältnisse darstellen	• Possessivpronomen
Vergleiche anstellen	• Adjektiv: Komparationsbildung (Steigerung von Eigenschaften) • Raumausnutzung
Vorlieben/Präferenzen ausdrücken – Anliegen ablehnen und Aussagen verneinen	• Nonmanuelle Komponenten (Einsatz der Mimik analog zu den entsprechenden Gebärdenzeichen oder eines Satzteils) • Modalverben DARF, MAG
Begründungen geben und Kommentare formulieren	• Kausale Konjunktion mit GRUND, WARUM und/oder nonmanuellen Komponenten
Regionale Formen / Spezifikationen	• Regionale Ausdrucksformen von Gebärdenzeichen (Dialekt)

Behörde für Schule und Berufsbildung
Hamburger Straße 31
22083 Hamburg
<http://www.hamburg.de/bildungsplaene/>



Hamburg | Behörde für Schule
und Berufsbildung