



Schleswig-Holstein
Ministerium für Allgemeine und
Berufliche Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Kultur

Fachanforderungen Deutsch

Primarstufe/Grundschule

2. überarbeitete Auflage

Impressum

Herausgeber: Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur
Brunswiker Straße 16-22, 24105 Kiel

Layout: Stamp Media GmbH, Agentur für Kommunikation & Design, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.stamp-media.de

Druck: Schmidt & Klaunig, Druckerei & Verlag seit 1869, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.schmidt-klaunig.de
Kiel, Juni 2024, 2. überarbeitete Auflage

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

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben.

Bestellungen können unter www.fachanforderungen.de aufgegeben werden.

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

Fachanforderungen Deutsch

Primarstufe/Grundschule

2. überarbeitete Auflage

Inhalt

I Allgemeiner Teil	6
1 Einleitung	6
2 Überfachliche Kompetenzen	7
3 Guter Unterricht	9
4 Zentrale Themen des gesellschaftlichen Lebens	11
5 Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung	11
6 Leistungsbeurteilung	13
II Fachanforderungen Deutsch Primarstufe	16
1 Das Fach Deutsch in der Primarstufe	16
2 Das Fach Deutsch in der Eingangsphase	19
2.1 Schriftspracherwerb.....	19
2.2 Kompetenzermittlung.....	21
3 Kompetenzbereiche	23
3.1 Sprechen und Zuhören.....	24
3.2 Schreiben.....	29
3.3 Lesen.....	34
3.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen.....	36
3.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	40
4 Themen und Texte	44
5 Schulinternes Fachcurriculum	45
6 Leistungsbeurteilung	47
6.1 Unterrichtsbeiträge und Leistungsnachweise.....	47
6.2 Hinweise zur Leistungsbeurteilung in den einzelnen Kompetenzbereichen.....	47
6.3 Unterrichtsbeiträge.....	50
6.4 Leistungsnachweise.....	50
III Anhang	52
1 Erläuterung: Kernwortschatz, Kernwörter, Funktionswörter, Merkwörter, Fremdwörter und Eigennamen ...	52
2 Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe	53
3 Operatoren	55

I Allgemeiner Teil

1 Einleitung

Geltungsbereich

Fachanforderungen gelten für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II aller allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein. Sie enthalten ebenso wie Lehrpläne verbindliche Vorgaben. Die Fachanforderungen gehen von den Bildungs- und Erziehungszielen aus, wie sie im Schulgesetz formuliert sind (§ 4 SchulG). In allen Fächern, in denen die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards beschlossen hat, liegen diese den Fachanforderungen zugrunde. Sie berücksichtigen auch die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II.

Funktionen

Fachanforderungen beschreiben den spezifischen Beitrag eines jeden Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung. In den Fachanforderungen ist festgelegt, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II wissen und können sollen. Im Fokus des Unterrichts steht der Kompetenzerwerb. Die fachlichen Anforderungen werden als Kompetenz-beziehungsweise Leistungserwartungen beschrieben und teilweise mit Themen und Inhalten verknüpft. Die Fachanforderungen für die Primarstufe weisen zusätzlich Kompetenzerwartungen für das Ende der Eingangsphase aus. Die Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II enthalten Rahmenvorgaben für die Abschlussprüfungen der entsprechenden Schulabschlüsse.

Die Fachanforderungen dienen der Transparenz und der Vergleichbarkeit. Durch ihre schulartübergreifende Gültigkeit gewährleisten sie die Durchlässigkeit und Mobilität im Schulwesen.

Entstehungsprozess

Die Fachanforderungen werden von Fachkommissionen erstellt und überarbeitet. In die Kommissionsarbeit sind in der Regel Landesfachberatungen, Studienleitungen aus dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein sowie Schul- und Fachaufsichten aus dem Bildungsministerium und Lehrkräfte der entsprechenden Schularten und Fächer aus den Schulen eingebunden. Die

Fachanforderungen werden vor der Inkraftsetzung wissenschaftlich begutachtet. Sie durchlaufen eine Anhörung und werden den Fachlehrkräften im Land auf Informationsveranstaltungen vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Hinweise aus diesem Verfahren werden bei der Erstellung der Endfassung in den Fachkommissionen erörtert.

Implementation

Lehrkräfte gestalten den Unterricht und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in eigener pädagogischer Verantwortung (§ 34 Absatz 1 SchulG). Sie berücksichtigen bei der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts die Fachanforderungen und die Beschlüsse der Fachkonferenz im schulinternen Fachcurriculum und setzen deren verbindliche Vorgaben um. Mit ihren Vorgaben bilden die Fachanforderungen den Rahmen für die Fachkonferenzarbeit in den Schulen. Innerhalb dieser Rahmenvorgaben besitzen die Fachkonferenzen im Benehmen mit der Schulleitung Gestaltungsfreiheit bezüglich der Ausgestaltung der durch die Schulkonferenz beschlossenen schulischen Kontingenzstundentafel, der Lern- und Unterrichtsorganisation, der pädagogisch-didaktischen Konzepte sowie der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Die Fachanforderungen werden in der Regel durch einen Leitfaden ergänzt. Dieser enthält Anregungen zur Umsetzung in den Jahrgangsstufen und zur Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums sowie illustrierende Aufgabenbeispiele.

Schulinternes Fachcurriculum

In den schulinternen Fachcurricula werden die Kerninhalte und Kompetenzen, die in den Fachanforderungen auf den jeweiligen Abschluss bezogen ausgewiesen sind, den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet. Die schulinternen Fachcurricula bilden die Planungsgrundlage für den Fachunterricht an der jeweiligen Schule und enthalten konkrete Beschlüsse zu den Aspekten: Unterricht, überfachliche Kompetenzen, Sprachbildung, Differenzierung, Lehr- und Lernmaterial, Medienkompetenz, basale / grundlegende Kompetenzen, Leistungsbeurteilung sowie Überarbeitung und Weiterentwicklung. Sie berücksichtigen die Prinzipien des fächerverbindenden und fächerübergreifenden sowie des themenzentrierten Arbeitens. Die schulinternen Fachcurricula werden durch die Fachkonferenzen regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt.

Die jeweils aktuelle Version des schulinternen Fachcurriculums wird auf der Schulhomepage veröffentlicht.

Primarstufe

In der Primarstufe zielt der Unterricht auf den Erwerb grundlegender Allgemeinbildung ab. Die Grundschule ist eine gemeinsame Schule für alle Schülerinnen und Schüler. Sie gliedert sich in eine Eingangsphase und die Jahrgangsstufen drei und vier. Der Unterricht in der Grundschule bereitet Schülerinnen und Schüler auf einen erfolgreichen Übergang in die Gemeinschaftsschule oder das Gymnasium vor. Schülerinnen und Schüler wechseln am Ende der vierten Jahrgangsstufe in die Sekundarstufe I einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule.

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I zielt der Unterricht sowohl auf den Erwerb von Allgemeinbildung als auch auf die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler ab. An Gemeinschaftsschulen können Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss, am Ende der zehnten Jahrgangsstufe den Mittleren Schulabschluss mit und ohne Versetzung in die Sekundarstufe II erlangen (§ 43 Absatz 2 SchulG, § 7 Absatz 5-6 GemVO). Die Schülerinnen und Schüler erwerben am Gymnasium mit der Versetzung in die zehnte Jahrgangsstufe den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und mit der Versetzung in die elfte Jahrgangsstufe den Mittleren Schulabschluss (§ 44 Absatz 2 SchulG). In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf drei Anforderungsebenen ausgewiesen:

1. Erster allgemeinbildender Schulabschluss (ESA): Die Anforderungsebene beschreibt die Regelanforderungen für den Erwerb des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses. Diese sind in den folgenden Anforderungsebenen enthalten.
2. Mittlerer Schulabschluss (MSA): Die Anforderungsebene beschreibt die über den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss hinausgehenden Regelanforderungen für den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses. Diese sind in der folgenden Anforderungsebene enthalten.
3. Allgemeine Hochschulreife (AHR): Die Anforderungsebene beschreibt die über den Mittleren Schulab-

schluss hinausgehenden Regelanforderungen für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife.

Der Unterricht in der Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule führt Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Leistungsvermögen zum Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss, zum Mittleren Schulabschluss und zum Übergang in die Oberstufe mit anschließendem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und muss daher allen Anforderungsebenen gerecht werden. Der Unterricht in der Sekundarstufe I am Gymnasium zielt auf einen erfolgreichen Übergang in die Oberstufe mit dem anschließenden Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife ab. Der Bildungsgang am Gymnasium ist auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife ausgerichtet.

Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II zielt der Unterricht auf eine vertiefte Allgemeinbildung, die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Grundlagen und auf das Erreichen der allgemeinen Berufs- und Studierfähigkeit ab. In der Sekundarstufe II erwerben die Schülerinnen und Schüler mit bestandener Abiturprüfung die Allgemeine Hochschulreife und bei Abgang ohne Abitur und Erfüllung der Voraussetzungen den schulischen Teil der Fachhochschulreife (§ 36 Absatz 1, § 30 Absatz 1 in Verbindung mit §§ 31-33 OAPVO). In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe II werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf zwei Anforderungsniveaus ausgewiesen (§ 6 OAPVO):

1. Unterricht mit grundlegendem Anforderungsniveau repräsentiert das Lernniveau der Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung.
2. Unterricht mit erhöhtem Anforderungsniveau repräsentiert das Lernniveau der Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung, die exemplarisch vertieft wird.

2 Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen sind sowohl Bildungsziele als auch Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse. Unter überfachlichen Kompetenzen werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen gefasst, die zur Teilhabe

am gesellschaftlichen Leben und zur Aneignung fachlichen Wissens notwendig sind. Sie sind die Voraussetzung zur Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen und zu langfristig erfolgreichem Lernen. Sie werden als kognitive und handlungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie soziale und motivationale Haltungen und Einstellungen verstanden. Überfachliche Kompetenzen sind nicht einzelnen Bildungsbereichen oder Fächern zugeordnet, sondern bereichsübergreifend relevant. Die Entwicklung und Förderung fachlicher und

überfachlicher Kompetenzen sollen im Unterricht aller Fächer zusammen gedacht und konzipiert werden. Die Vereinbarungen dazu sollen in die schulinternen Fachcurricula aufgenommen werden. Überfachliche Kompetenzen lassen sich über die folgenden Bereiche ordnen: Selbstkompetenzen (personale Kompetenzen und motivationale Einstellungen), lernmethodische Kompetenzen, soziale Kompetenzen.

Selbstkompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Personale Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit: Die Schülerin bzw. der Schüler hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und glaubt an die Wirksamkeit des eigenen Handelns. • Selbstbehauptung: Die Schülerin bzw. der Schüler entwickelt eine eigene Meinung, trifft Entscheidungen und vertritt diese gegenüber anderen. • Selbstreflexion: Die Schülerin bzw. der Schüler schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein und nutzt eigene Potenziale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien: Die Schülerin bzw. der Schüler geht beim Lernen strukturiert und systematisch vor, plant und organisiert Arbeitsprozesse. • Problemlösefähigkeit: Die Schülerin bzw. der Schüler kennt und nutzt unterschiedliche Wege, um Probleme zu lösen. • Medienkompetenz: Die Schülerin bzw. der Schüler verarbeitet Informationen angemessen. Vgl. die sechs Kompetenzbereiche der KMK-Strategie <i>Bildung in der digitalen Welt</i> (2016).
Motivationale Einstellungen <ul style="list-style-type: none"> • Engagement: Die Schülerin bzw. der Schüler zeigt persönlichen Einsatz und Initiative. • Lernmotivation: Die Schülerin bzw. der Schüler ist motiviert, etwas zu lernen oder zu leisten. • Ausdauer: Die Schülerin bzw. der Schüler arbeitet ausdauernd und konzentriert. 	Soziale Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsfähigkeit: Die Schülerin bzw. der Schüler arbeitet konstruktiv mit anderen zusammen und übernimmt Verantwortung in Gruppen. • Konstruktiver Umgang mit Vielfalt: Die Schülerin bzw. der Schüler zeigt Toleranz und Respekt gegenüber anderen und geht angemessen mit Widersprüchen um. • Konstruktiver Umgang mit Konflikten: Die Schülerin bzw. der Schüler verhält sich in Konflikten angemessen, versteht die Sichtweisen anderer und geht darauf ein.

Abbildung: Struktur überfachlicher Kompetenzen

Selbstkompetenzen

Zu den Selbstkompetenzen zählen personale Kompetenzen und motivationale Einstellungen. Personale Kompetenzen beschreiben Einstellungen und Haltungen sich selbst gegenüber. Es geht dabei um das Bewusstsein eigener Stärken, Schwächen und Potenziale und eine gesunde Form von Selbstvertrauen. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten personalen Kompetenzen nehmen Herausforderungen an, schätzen sich realistisch ein und

lassen sich durch Misserfolge nicht entmutigen. Sie entwickeln eine eigene Meinung, stehen dazu und können sich behaupten. Motivationale Einstellungen sind Motor jeden Handelns und nehmen so Einfluss auf das lernbezogene Verhalten. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten motivationalen Einstellungen zeigen Einsatz, Engagement und Zielstrebigkeit. Sie strengen sich an, um sich zu verbessern und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Dabei arbeiten sie ausdauernd und konzentriert und

bringen Vorhaben zum Abschluss. Voraussetzung für ein engagiertes und motiviertes Lernverhalten ist ein inhaltliches Interesse am Lerngegenstand und an der Erkundung neuer Themen. Zu den Selbstkompetenzen zählen Selbstwirksamkeit, Selbstbehauptung, Selbstreflexion, Engagement, Lernmotivation und Ausdauer.

Lernmethodische Kompetenzen

Lernmethodische Kompetenzen bilden die Grundlage für einen bewussten Wissens- und Kompetenzerwerb und damit für erfolgreiches, selbstgesteuertes Lernen. Wesentlich sind dabei die Kenntnisse über die Mittel und Methoden des Lernens. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten lernmethodischen Kompetenzen gehen planvoll, strukturiert und systematisch beim Lernen vor. Dabei überprüfen sie regelmäßig ihre Arbeitsergebnisse und korrigieren diese bei Bedarf. Sie denken und handeln vorausschauend, erkennen Zusammenhänge und finden neue Lösungswege. Sie wissen, wie sie an Informationen gelangen, die sie auch kritisch hinterfragen und einordnen. Zu den lernmethodischen Kompetenzen zählen Lernstrategien, Problemlösefähigkeit und Medienkompetenz.

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen sind erforderlich, damit Kinder und Jugendliche in der Interaktion mit anderen gut zurechtkommen. Sie sind die Voraussetzung dafür, soziale Beziehungen aufzunehmen und so zu gestalten, dass sie von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten sozialen Kompetenzen arbeiten konstruktiv in Gruppen und unterstützen andere. Sie erkennen die Vorschläge und Leistungen anderer an und halten sich an Regeln und Absprachen. Konflikte gehen sie nicht aus dem Weg, sondern zeigen sich kompromissbereit. Sie verstehen und respektieren die Gefühle und Grenzen anderer und berücksichtigen deren Interessen. Anderen Lebensweisen und Kulturen gegenüber sind sie aufgeschlossen, tolerant und respektvoll. Zu den sozialen Kompetenzen zählen Kooperationsfähigkeit, konstruktiver Umgang mit Konflikten und konstruktiver Umgang mit Vielfalt.

Medienkompetenz: Selbststeuerung, Eigenständigkeit und der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien und Werkzeugen sind wichtige Voraussetzungen für den Erwerb der Medienkompetenz. In der Strategie der Kultusministerkonferenz *Bildung in der digitalen Welt* (2016) haben sich die Länder auf einen fachintegrativen Kompetenzrahmen verständigt, der sechs Kompetenzbereiche unterscheidet.

- K1: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
- K2: Kommunizieren und Kooperieren
- K3: Produzieren und Präsentieren
- K4: Schützen und sicher Agieren
- K5: Problemlösen und Handeln
- K6: Analysieren und Reflektieren

Eine Konkretisierung der Kompetenzen für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II ist der *Ergänzung zu den Fachanforderungen: Medienkompetenz – Lernen mit digitalen Medien* (2024) zu entnehmen.

Fragebögen

Zur Einschätzung und Dokumentation überfachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stellt das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein Fragebögen und ein erläuterndes Handbuch für verschiedene Altersgruppen zum [Download](#) zur Verfügung. Die Fragebögen zur Einschätzung überfachlicher Kompetenzen sind ein wissenschaftlich fundiertes Instrument, um einen differenzierten Blick auf Kompetenzen, Entwicklungen und Potenziale einzelner Schülerinnen und Schüler zu werfen. Die transparent formulierten Kriterien können auch bei der Kommunikation zwischen allen am Lern- und Erziehungsprozess beteiligten Personen unterstützen.

3 Guter Unterricht

Guter Unterricht ist von zentraler Bedeutung für Lehrkräfte, da er maßgeblich den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Dabei spielen nicht nur die Organisationsformen, Methoden und Medien eine Rolle, sondern vor allem die Tiefenstruktur des Unterrichts, die in drei zentralen Dimensionen guten Unter-

rechts beschrieben werden kann: strukturierte Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung.

Strukturierte Klassenführung

Strukturierte Klassenführung bedeutet, dass die Lehrkraft das Unterrichtsgeschehen so koordiniert und steuert, dass die zur Verfügung stehende Lernzeit optimal genutzt werden kann. Hierzu werden klare Regeln aufgestellt, um Zeitverluste durch nicht lernbezogene Aktivitäten zu vermeiden und Unterrichtsunterbrechungen vorzubeugen. Kriterien der strukturierten Klassenführung sind:

- störungsfreier Verlauf des Unterrichts,
- Überblick der Lehrkraft über das Geschehen im Unterricht,
- Nutzung der Unterrichtszeit zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten.

Kognitive Aktivierung

Kognitive Aktivierung wird durch anspruchsvolle Aufgaben gefördert, die auf die individuellen Niveaus der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind und zur vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten herausfordern. Die Unterrichtsinhalte sollen fachlich gehaltvoll sein, an das bestehende Wissen anknüpfen und gleichzeitig verschiedene Lösungen oder Positionen aufzeigen sowie bekannte Konzepte infrage stellen. Kriterien der kognitiven Aktivierung sind:

- Fokus im Unterricht auf zentrale Inhalte,
- Ermittlung des aktuellen Verständnisses der Lernenden,
- Bearbeitung herausfordernder Fragen und Aufgaben,
- engagierte Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen.

Konstruktive Unterstützung

Konstruktive Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkraft zielt darauf ab, ein förderliches Lernklima zu schaffen. Dazu werden die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert, sodass die Lehrkraft strukturierend eingreifen kann. Dabei gibt die Lehrkraft wertschätzendes Feedback, nimmt sich Zeit bei Verständnisschwierigkeiten, unterstützt die Lernenden und gestaltet dabei eine positive Be-

ziehung zu den Lernenden. Kriterien der konstruktiven Unterstützung sind:

- hilfreiches Feedback zum Weiterlernen durch die Lehrkraft,
- individuelle Unterstützung im Lernprozess,
- Begegnung mit gegenseitiger Wertschätzung und Respekt.

Fragebogen

Zur Beobachtung der Tiefenstrukturen von Unterricht stellt das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein einen Fragebogen und ein erläuterndes Handbuch zum [Download](#) zur Verfügung. Der Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen sowie das Handbuch wurden auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt. Sie dienen dazu, die oben beschriebenen Merkmale strukturiert zu beobachten und zu reflektieren beziehungsweise zurückzumelden. Sie sind fächer- und schulartübergreifend einsetzbar.

Datengestützte Qualitätsentwicklung

Datengestützte Qualitätsentwicklung berücksichtigt empirisch gewonnene Ergebnisse zum Beispiel aus der PISA-Studie oder dem Bildungstrend. Diese bilden eine konkrete, abgesicherte Grundlage, um Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung einzelner Schulen sowie der Weiterentwicklung und Steuerung des Bildungssystems insgesamt bereitzustellen. Die datengestützte Qualitätsentwicklung ist neben den Fachanforderungen ein wichtiger Baustein einer kohärenten Qualitätsstrategie für Schulen in Schleswig-Holstein.

Die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (VERA) sind Ausgangspunkt für Strategien und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung. Sie ermöglichen die Identifikation von Stärken und Entwicklungsbedarfen von Lerngruppen. Vergleichsarbeiten in den Kernfächern sind länderübergreifend konzipiert und an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz orientiert. Die Ergebnisse geben somit Aufschluss darüber, ob und inwieweit Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards formulierten Leistungserwartungen erfüllen. Die Teilnahme an den Vergleichsarbeiten ist per [Erlass](#) sowie im Schul-

gesetz für Schülerinnen und Schüler (§ 11 Absatz 2 Satz 3 SchulG) und für Lehrkräfte (§ 34 Absatz 1 Satz 4 SchulG) geregelt. In der Grundschule ist die Etablierung regelmäßiger zentraler Überprüfungen des Leistungsstands wichtig, um die basalen Kompetenzen zu sichern. Dazu gehören die Erhebung der Lernausgangslage zu Beginn der Eingangsphase sowie Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse.

4 Zentrale Themen des gesellschaftlichen Lebens

Schülerinnen und Schüler werden durch die Auseinandersetzung mit den zentralen Themen des gesellschaftlichen Lebens befähigt, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf andere Menschen, künftige Generationen, die Umwelt oder das Leben in unterschiedlichen Kulturen auswirkt. Die zentralen Themen beschreiben wichtige Aspekte, die sowohl die Lebensgestaltung des Einzelnen als auch das gemeinsame gesellschaftliche Handeln betreffen. Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Schule insbesondere mit den folgenden zentralen Themen auseinandersetzen:

- Grundwerte des menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen,
- Nachhaltigkeit der ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung: Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Sicherung und Weiterentwicklung der sozialen, wirtschaftlichen und technischen Lebensbedingungen im Kontext der Globalisierung,
- Gleichstellung und Diversität: Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter, Wahrung des Gleichberechtigungsgebots, Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt, Förderung sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit,
- Partizipation: Recht auf verantwortungsvolle Mitgestaltung der eigenen soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse.

5 Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung

Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung sind Querschnittsthemen, die sich aus den im Schulgesetz festgelegten pädagogischen Zielen ergeben. Sie sind nicht dem Unterricht einzelner Fächer zugeordnet, sondern im Unterricht aller Fächer zu berücksichtigen:

- Basale Kompetenzen: Basale Kompetenzen sind nach dem Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (2022) die Voraussetzung für das Erreichen der Mindeststandards in der Grundschule. Diese Kompetenzen bilden die Grundlage für anschließende Lernprozesse. Zu diesen zählen bestimmte kognitive Kompetenzen, fachliche (sprachliche und mathematische) Kompetenzen sowie sozial-emotionale Kompetenzen. Die Förderung der basalen Kompetenzen ist wichtig, um sicherzustellen, dass kein Kind den Anschluss verliert. Auch in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II findet die Förderung grundlegender Kompetenzen, die die Voraussetzung für das Erreichen der Mindeststandards sind, besondere Berücksichtigung.
- Inklusive Schule und sonderpädagogische Förderung: Die inklusive Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie in allen Schularten und Schulstufen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult und ihren Unterricht auf eine Schülerschaft in der ganzen Bandbreite ihrer Heterogenität ausrichtet. Diese Heterogenität bezieht sich nicht allein auf Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie steht generell für Vielfalt und schließt beispielsweise die Hochbegabung ebenso ein wie eine kulturelle Vielfalt und unterschiedliche soziale Ausgangslagen. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf orientiert sich an den Fachanforderungen der allgemeinbildenden Schulen. Je nach Förderbedarf wird die (sonderpädagogische) Unterstützung über einen individuellen Förderplan, Lernplan oder einen gewährten Nachteilsausgleich geplant und dargestellt. An allgemeinbildenden Schulen findet dies in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Förderzentren statt.

- **Sprachbildung im Fachunterricht:** Die Vermittlung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten (Bildungssprache) erfolgt im Unterricht aller Fächer. Sprachbildung ist über jeden einzelnen Fachunterricht hinaus auch für Schulentwicklungsprozesse zentral. Das Ziel ist, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Erstsprache, sozialen Herkunft oder anderen Faktoren – im Schriftlichen sowie im Mündlichen systematisch auf- und auszubauen. Das setzt einen entsprechenden Wortschatz und die Kenntnis bildungssprachlicher grammatischer Strukturen sowie fachspezifischer Textsorten voraus. Die Lehrkräfte aller Fächer planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf die Sprachebene Bildungssprache und stellen die Verbindung von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache explizit her.
- **Deutsch als Zweitsprache:** Es gibt Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Migrationsbiografie nicht über ausreichende Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen, um in vollem Umfang ihr Potenzial entfalten und an den schulischen Bildungsangeboten teilhaben zu können. Der Ausbau ihrer bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen im Deutschen ist ein jahrelanger Prozess, der im Unterricht aller Fächer begleitet werden muss. Deshalb sollen diese Schülerinnen und Schüler in Schulen aller Schularten und in allen Jahrgangsstufen im Rahmen einer Sprachbildung im Fachunterricht durch unterrichtliche Maßnahmen so gefördert werden, dass sie ihre sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache weiter ausbauen und erfolgreich am Unterricht teilhaben können. Ihr Wissen und Können, ihre Migrationserfahrungen sowie ihre Herkunftssprache sollen dabei als Ressource verstanden und im Rahmen individueller Förderung systematisch einbezogen werden.
- **Mehrsprachigkeit:** Sie gehört mit Blick auf die Regional- und Minderheitensprachen sowie die vielfältigen Herkunftssprachen zum schleswig-holsteinischen Selbstverständnis. Sprachenvielfalt ist ein wichtiger Grundwert, den es auch in der Schule zu fördern gilt. Für die Bildungseinrichtungen des Landes erwächst die Aufgabe, das Niederdeutsche, das Friesische und die vielen weiteren gesprochenen Herkunftssprachen zu fördern und zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen.
- **Kulturelle Bildung:** Kulturelle Bildung ist unverzichtbarer Teil der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, die die Einzelne und den Einzelnen zur Mitgestaltung von gesellschaftlicher Prozesse befähigt und unabhängig von sozioökonomischen Rahmenbedingungen kulturelle Teilhabe ermöglicht. Der Zusammenarbeit mit professionellen Kulturschaffenden aller Genres kommt hierbei in allen Fächern und insbesondere an außerschulischen Lernorten eine besondere Bedeutung zu.
- **Berufliche Orientierung:** Die berufliche Orientierung im schulischen Kontext soll allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, altersangemessen und schrittweise ein Verständnis über ihre individuellen Stärken, Potenziale und Interessen zu entwickeln und sich Vorstellungen über die eigene Zukunft zu erarbeiten. Sie sollen lernen, eigenverantwortliche Entscheidungen über den jeweils nächsten Schritt auf ihrem Bildungs- und Berufsweg zu treffen und diese in der Schule und nach dem Verlassen der Schule umsetzen. Berufliche Orientierung ist für alle Fächer und Jahrgangsstufen eine verbindliche Querschnittsaufgabe. Dabei ist die Zusammenarbeit der Schulen mit externen Partnern, wie zum Beispiel der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit, den Jugendberufsagenturen und Unternehmen zentral.
- **Demokratiebildung:** Es gehört zum Auftrag von Schule, junge Menschen auf ihre Stellung als Bürgerin und Bürger in einem freiheitlichen demokratischen Staat vorzubereiten und sie zur Teilhabe und zur Übernahme von Verantwortung zu befähigen. Die Schule soll die Offenheit der jungen Menschen gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt, den interkulturellen Dialog und die Friedensfähigkeit fördern. Dazu gehören Fähigkeiten, wie Empathie und Konfliktlösungskompetenzen sowie Einstellungen, wie die Toleranz für Mehrdeutigkeit und die Anerkennung demokratischer Prinzipien und Werte. Darunter fällt auch die Auseinandersetzung mit Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, wie Rassismus und Antisemitismus. Für den politisch bildenden Unterricht gelten die dem sogenannten Beutelsbacher Konsens zugrundeliegenden Grundsätze des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Schülerorientierung.
- **Bildung für nachhaltige Entwicklung:** Bildung für nach-

haltige Entwicklung zielt auf den für die Gestaltung von Zukunft notwendigen fachlichen und überfachlichen Aufbau von Wissen und die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten ab. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule setzt auf die selbstbestimmte Urteils- und Entscheidungsfindung der Lernenden. Sie sollen dazu befähigt werden, ihre eigene Rolle in einer Welt komplexer Herausforderungen, Unsicherheiten, Zielkonflikte und Widersprüche zu reflektieren (Global Citizenship Education), verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und eigene Handlungsspielräume für eine gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Transformation zu erkennen.

6 Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung erfasst alle in den Fachanforderungen ausgewiesenen Kompetenzbereiche und berücksichtigt sowohl die Prozesse als auch die Ergebnisse schulischen Arbeitens und Lernens. Die Beurteilung von Leistungen dient der kontinuierlichen Rückmeldung an Schülerinnen, Schüler und Eltern, zudem ist sie für die Lehrkräfte eine wichtige Grundlage für Förder- und Beratungsstrategien. Sie kann als formative Beurteilung einer notenfreien Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler dienen und diese während ihres Lernprozesses unterstützen. Die Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern kann verschiedene Funktionen erfüllen:

- Als summative Beurteilung geht sie mit der Notenvergabe einher und stellt eine abschließende Vergleichbarkeit her.
- Als formative Beurteilung unterstützt sie die Schülerinnen und Schüler während ihres Lernprozesses.

Auch die Einschätzung anderer (zum Beispiel motivationaler) Merkmale ist wichtig für das erzieherische Handeln. Die Leistungsbeurteilung ist also nur ein Teilaspekt der relevanten schulischen Diagnostik, aber ein wichtiger, wenn man den Fokus auf die Unterrichtsziele und Lernergebnisse legt. Kriterien und Verfahren der Leistungsbeurteilung werden den Schülerinnen, Schülern und Eltern vorab offengelegt und erläutert.

Schülerinnen und Schüler erhalten eine kontinuierliche Rückmeldung über ihren Leistungsstand. Diese erfolgt so rechtzeitig, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, aus der Rückmeldung zukünftige Lern- und Arbeitsstrategien abzuleiten (Erlasse).

Leistungsbeurteilung im Zeugnis

Noten können für einzelne Leistungen oder kumuliert für Halbjahres-, Ganzjahres-, Abschluss- oder Abgangszeugnisse gegeben werden. In der Regel werden ab Jahrgangsstufe drei Notenzeugnisse vergeben. Unter bestimmten Umständen können in den Jahrgangsstufen drei bis sieben Berichtszeugnisse oder Portfolio-basierte Zeugnisse vergeben werden, in denen die Leistungen anhand verbindlich festgelegter Kriterien beschrieben werden (§ 3 Absatz 1-4 ZVO, § 6 Absatz 3 GrVO, § 7 Absatz 3 SAVOGym, § 7 Absatz 3 GemVO).

Zeugnisnoten können sich aus den folgenden zwei Beurteilungsbereichen zusammensetzen: Unterrichtsbeiträge und Leistungsnachweise.

- Unterrichtsbeiträge umfassen alle Leistungen, die sich auf die Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht oder im unterrichtlichen Kontext beziehen. Zu ihnen gehören sowohl mündliche als auch praktische und schriftliche Leistungen.
- Leistungsnachweise werden in Form von Klassenarbeiten und diesen gleichwertigen Leistungsnachweisen erbracht. Sie decken die verbindlichen Leistungserwartungen der Fächer und die Kompetenzbereiche angemessen ab. Art und Zahl der in den Stufen und Fächern zu erbringenden Leistungsnachweise werden in Erlässen geregelt.

Bei der Bildung der Zeugnisnote hat der Bereich der Unterrichtsbeiträge ein stärkeres Gewicht als der Bereich der Leistungsnachweise.

Besondere Regelungen

Ein Anspruch auf Nachteilsausgleich besteht für Schülerinnen und Schüler, deren Fähigkeit, ihr vorhandenes Leistungsvermögen darzustellen, lang andauernd oder vorübergehend erheblich beeinträchtigt ist. Darunter sind auch unzureichende Kompetenzen in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit

Deutsch als Zweitsprache zu verstehen (Erläss). Die wesentlichen Leistungsanforderungen, die sich aus den Lernzielen und zu erwerbenden Kompetenzen ergeben, bleiben allerdings bestehen (§ 2 NuNVO). Nachteilsausgleich kann zum Beispiel in Form von verlängerten Arbeitszeiten, alternativen Arbeitsmitteln und -formen und organisationalen Veränderungen gewährt werden (§ 3 NuNVO). Notenschutz kann auf Antrag bei einer Lese-Rechtschreib-Schwäche, bei Beeinträchtigung der körperlichen Motorik, beim Sprechen oder in der Sinneswahrnehmung sowie aufgrund autistischen Verhaltens gewährt werden. Dabei werden Teile der zu erbringenden Leistung nicht bewertet oder zurückhaltend gewichtet. Im Zeugnis ist die nicht erbrachte, nicht bewertete oder zurückhaltend gewichtete fachliche Leistung zu vermerken. Ein Hinweis auf die Beeinträchtigung selbst unterbleibt (§ 4 NuNVO). Schülerinnen und Schüler mit anerkanntem sonderpädagogischen Förderbedarf, die zieldifferent unterrichtet und beurteilt werden, werden individuell auf der Grundlage eines eigenen Förderplans gefördert (§ 10 SoFVO). Nachteilsausgleich und Notenschutz findet dabei keine Anwendung.

Zentrale Abschlussprüfungen

Der Erwerb des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses, des Mittleren Schulabschlusses und der Allgemeinen Hochschulreife werden in Schleswig-Holstein in den entsprechenden Verordnungen geregelt (§ 7 Absatz 4-6 GemVO, § 12 SAVOGym). In einigen Fächern werden die Prüfungen auf Basis der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz mit zentraler Aufgabenstellung durchgeführt. Grundsätzlich richten sich die Prüfungsregelungen aller Fächer nach den jeweiligen Fachanforderungen.

II Fachanforderungen Deutsch Primarstufe

1 Das Fach Deutsch in der Primarstufe

Grundlagen und Lernausgangslage

Grundlagen dieser Fachanforderungen sind die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards für den Primarbereich im Fach Deutsch in der Fassung vom 23.06.2022. Die verbindlichen Kompetenzen werden durch Konkretisierungen ergänzt. Diese Struktur setzt sich in den Fachanforderungen Deutsch für die Sekundarstufe I fort. Damit wird ein kumulativer Kompetenzaufbau über alle Schularten und -abschlüsse hinweg ermöglicht.

Die fünf Kompetenzbereiche werden stufenübergreifend einheitlich genutzt und ermöglichen durch die Progression der Anforderungen einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau, der in den Fachanforderungen ebenso abgebildet wird.

Die Primarstufe gliedert sich in die in der Regel zwei Schuljahre umfassende Eingangsphase und die Jahrgangsstufen 3 und 4. Beide Phasen weisen spezifische Schwerpunkte auf. So steht im Deutschunterricht der Eingangsphase der Schriftspracherwerb, also der Aufbau grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören, im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen und Voraussetzungen für das schulische Lernen mit. Der Unterricht der Eingangsphase berücksichtigt unterschiedliche Lernvoraussetzungen unter Berücksichtigung sprachdiagnostischer Erkenntnisse. Auf Basis der in der Eingangsphase erworbenen grundlegenden Kompetenzen werden die analog zu den Bildungsstandards für das Ende der Jahrgangsstufe 4 formulierten Kompetenzen im Sinne einer umfassenderen Lese- und Schreibkompetenz als wesentliche Bestandteile einer entwicklungsgemäßen Sprachhandlungskompetenz weiterentwickelt.

Der Beitrag des Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung

Das Fach Deutsch ist von zentraler Bedeutung, denn von den Schülerinnen und Schülern wird in allen Schulstufen erwartet, dass sie nicht nur in diesem Fach, sondern auch in allen anderen Schulfächern die prozessbezogenen

Kompetenzen nutzen und anwenden und dabei die Strukturen und Möglichkeiten ihrer Sprache reflektieren. In vielen anderen fachlichen Kontexten wird gefordert, dass sie Texte und Medien verstehen, mit ihnen umgehen, verschiedenartige Texte schreiben sowie in vielfältigen Situationen mit unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten schriftlich wie mündlich angemessen kommunizieren.

Über schulische wie berufliche Bildung hinaus ist vor allem der sichere Gebrauch gesprochener und geschriebener Sprache eine Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Damit leistet das Fach Deutsch einen wesentlichen Beitrag zur inner- und außerschulischen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit zentralen Themen unserer Gesellschaft sowie der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer überfachlichen Kompetenzen.

Im Laufe der Primarstufe erwerben Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch grundlegende Kompetenzen in den Bereichen Sprache, Literatur und Medien. Dabei erfahren sie, welche Bedeutung kulturelle Traditionen in diesen Bereichen für die Gesellschaft haben. Indem ihnen der Reichtum kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt bewusst wird, eröffnet sich ihnen auch der Blick auf andere Kulturen.

Didaktische Leitlinien

Der Deutschunterricht in der Primarstufe ist, basierend auf den Bildungsstandards, auf den Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz einschließlich fachlicher, personaler, sozialer, motivationaler und lernmethodischer Kompetenzen ausgerichtet. Fachdidaktische und inhaltliche Orientierung – auch hinsichtlich geeigneter Methoden, Arbeitstechniken, Lernstrategien und Prinzipien – bieten hierfür die vorliegenden Fachanforderungen.

Die fünf Kompetenzbereiche werden in einem vorwiegend integrativen Unterricht aufeinander bezogen und sowohl in fachspezifischen als auch in fachübergreifenden Kontexten anhand passender lebensbedeutsamer Inhalte erworben. Um gegenwärtige und zukünftige persönliche und gesellschaftliche Herausforderungen

sprachlich bewältigen zu können, entwickeln Schülerinnen und Schüler im Kontext fachlicher Inhalte und Methoden auch Wert- und Normvorstellungen und erschließen sich dadurch neue Zusammenhänge.

Vor allem im Deutschunterricht wird in unterschiedlichen Kontexten gelernt, sich mündlich und schriftlich mitzuteilen, zu argumentieren sowie Gefühle und Vorstellungen zu formulieren. Darüber hinaus unterscheiden die Lernenden im Umgang mit vielfältigen Texten zunehmend die in Literatur und Medien dargestellten sprachlichen Konstruktionen von ihrer eigenen Lebenswirklichkeit.

Das Fach Deutsch leistet außerdem einen wesentlichen Beitrag zum Medienkompetenzerwerb. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Deutschunterricht, digitale Technologien zur Kommunikation und Informationsgewinnung zu nutzen. Bei der Gestaltung des Unterrichts werden digitale Medien und Lernumgebungen genutzt, um kooperatives, kreatives, prozess- und produktionsorientiertes Lernen zu fördern und die Schülerinnen und Schüler an einen zunehmend selbstständigen und kritisch hinterfragenden Umgang mit digitalen Medien heranzuführen.

Der Unterricht im Primarbereich und besonders der Deutschunterricht stehen auch im Sinne einer inklusiven Bildung vor der Aufgabe, an den jeweiligen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schülern anzuknüpfen. Im Deutschunterricht werden daher diagnostische Erkenntnisse einschließlich entsprechender Beobachtungen lernprozessbegleitend genutzt. Alle Schülerinnen und Schüler bedürfen individueller Zuwendung, Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Entwicklung oder mit besonderer Begabung auch spezifischer Förderung.

Für viele Schülerinnen und Schüler ist die deutsche Sprache nicht die erste und nicht die (einzige) Familiensprache. Sie verfügen dadurch zum Teil über andere sprachliche Erfahrungen und Kompetenzen als einsprachig Aufwachsende. Der Deutschunterricht sollte dies als Ressource verstehen und für die interkulturelle Bildung aller Schülerinnen und Schüler nutzen. Bei Schülerinnen und Schülern mit anderer Herkunftssprache müssen bei geringen Deutschkenntnissen Grundlagen für schulisches Lernen in

der Unterrichtssprache Deutsch geschaffen, kontinuierlich gesichert und erweitert werden. Hinweise und Vorschläge zur Unterstützung des Kompetenzaufbaus in den Schwerpunkten Wortschatz und grammatische Strukturen finden sich insbesondere in den Konkretisierungen der Kompetenzbereiche *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*.

Aspekte von Heterogenität wie zum Beispiel Lerntempi, kognitive und sprachliche Voraussetzungen oder individuelle Interessen finden durch einen differenzierten Unterricht Berücksichtigung. Indem Schülerinnen und Schüler durch die Vielfalt der Lerngelegenheiten auf jeweils passendem Leistungsniveau gefordert und gefördert werden, wird der grundsätzliche Anspruch auf individuellen Kompetenzerwerb eingelöst. Dabei werden besondere Begabungen sowie Förderbedarfe durch die Bereitstellung entsprechender Aufgaben und Methoden individuell und konkret berücksichtigt, gegebenenfalls über den regulären Deutschunterricht hinaus in dafür zusätzlich bereitgestellten Stunden.

Der Deutschunterricht in der Primarstufe

- ist kompetenzorientiert und integrativ,
- ist themenorientiert,
- ist fächerverbindend und / oder -übergreifend,
- weist systematische Einheiten auf,
- bietet Sprachhandlungssituationen mit Bezug zur Lebenswelt der Lerngruppe an,
- ermöglicht handlungs- und produktorientierten Kompetenzerwerb,
- berücksichtigt individuelle Lerntempi, Lernwege und -strategien,
- integriert durchgängige Sprachbildung,
- berücksichtigt Aspekte von Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung (IBE),
- integriert Grundwortschatzarbeit unter orthografischen sowie semantischen Aspekten,
- integriert den Erwerb von Medienkompetenz,
- bietet Aufgaben zu allen Anforderungsbereichen.

Anforderungsbereiche

In einem kompetenzorientierten, individuell ausgerichteten Deutschunterricht werden die drei folgenden Anfor-

derungsbereiche der Bildungsstandards sowohl bei der Entwicklung von Aufgaben als auch bei der Beurteilung von Unterrichtsbeiträgen und Leistungsnachweisen berücksichtigt. Die Kompetenzen sind so formuliert, dass sie in Aufgaben umgesetzt werden können.

Die Anforderungsbereiche bieten einen Orientierungsrahmen für die Aufgabenentwicklung. Die Übergänge zwischen den Anforderungsbereichen sind nicht immer trennscharf. Aufgaben können auch mehrere Anforderungsbereiche abdecken. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben wird gesteuert durch

- die Komplexität der Aufgabenstellung,
- die Komplexität und Anforderungshöhe des vorgelegten Textes, Textensembles oder einer entsprechenden Problemstellung,
- die Anforderung an Kontext- und Orientierungswissen,
- die Anforderung an die sprachliche Darstellung,
- Umfang und Komplexität der notwendigen Reflexion oder Bewertung.

Grundsätzlich sollten für den Kompetenzerwerb im Unterricht Aufgaben aus allen drei Anforderungsbereichen angeboten werden. Dies ist für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Leistungsvermögen von zentraler Bedeutung, um erfolgreich und nachhaltig Kompetenzen auf- und auszubauen.

Die folgenden drei Anforderungsbereiche lassen sich unterscheiden und beschreiben:

Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten, Textinhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie

das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte (auch auf der Basis von Texten unterschiedlicher medialer Form) unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte (auch auf der Basis von Texten unterschiedlicher medialer Form) mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken, Strategien und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an.

Um Hinweise auf die Zuordnung von Aufgabenstellungen zu einzelnen Anforderungsbereichen zu bekommen, können diese sogenannten Operatoren zugeordnet werden. Wenn kontinuierlich mit Operatoren gearbeitet und deren Bedeutung immer wieder bewusst gemacht wird, wird damit auch für Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Leistungserwartungen ein hohes Maß an Transparenz erreicht (siehe Teil III, Kapitel 3).

2 Das Fach Deutsch in der Eingangsphase

2.1 Schriftspracherwerb

Der Schriftspracherwerb beginnt bereits im vorschulischen Alter – beispielsweise, wenn gegenständliche Abbildungen oder charakteristische Wortbilder gelesen und erste Verschriftungsversuche unternommen werden – und wird in einem Prozess als Erwerb der Vielfalt von Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens über alle Schulstufen hinweg kontinuierlich und altersgemäß weiterentwickelt.

In der Eingangsphase steht der Schriftspracherwerb als Erwerb grundlegender Fertigkeiten und Fähigkeiten im Lesen und Schreiben im Zentrum des Deutschunterrichts. Sprache wird mit Schulbeginn zum Gegenstand des Lernens und ist zugleich auch Medium des Lernens.

Ungeachtet unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen wird das Lesen und Schreiben im Unterricht von Anfang an aufeinander bezogen. Dementsprechend sind die vielfältigen Lerngelegenheiten so gestaltet, dass individuelle vorschulische Sprach- und Schrifterfahrungen aufgegriffen werden und das Lesen und Schreiben für die Schülerinnen und Schüler Bedeutung und Funktion hat.

Im Umgang mit literarischen Texten entwickeln die Schülerinnen und Schüler Lese- und Schreibfreude und setzen sich handelnd und produktiv mit literarischen Figuren auseinander. In Gesprächen mit anderen formulieren sie eigene Gedanken zu Texten und beschreiben ihre Lese- und Medienerfahrungen. Der Umgang mit unterschiedlichen Texten und Medienangeboten fördert von Beginn an die LeseFreude, das Leseinteresse und das literarische Lernen.

Grundsätzlich entspricht der Unterricht in der Eingangsphase dem didaktischen Konzept des Deutschunterrichts in den Jahrgangsstufen 3 und 4, berücksichtigt aber noch stärker die für den Schriftspracherwerb entscheidenden Fähigkeiten und Kenntnisse, die systematisch und kontinuierlich eingeführt und trainiert

werden. Dazu gehören insbesondere die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Schrift, die Automatisierung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie die Synthesefähigkeit und das Lesen und Schreiben von Silben, Wörtern, Wortgruppen und Sätzen.

Schülerinnen und Schüler erkennen bis zum Ende der Jahrgangsstufe 1, dass es im Deutschen keine eindeutige Zuordnung zwischen Phonemen und Graphemen gibt. Dabei wird bis zum Ende der Eingangsphase deutlich, dass Prinzipien wie das silbische, das morphematische (Wortbildung) und das syntaktische (Großschreibung am Satzanfang, Satzzeichen) Grundlagen für das orthografische Schreiben sind. Schülerinnen und Schüler erwerben dafür entsprechende Rechtschreibstrategien wie das Abhören von Lautfolgen und dessen Umsetzung in Schriftzeichen (phonografisches Prinzip), das Erkennen von Silben und ihrem Aufbau (silbisches Prinzip), das Ableiten von Wortschreibungen und das Erkennen von Wortverwandtschaften (morphematisches Prinzip) oder das Nutzen syntaktischer Kenntnisse (syntaktisches Prinzip) zur orthografisch korrekten Schreibung. Sie bekommen häufig die Gelegenheit, die Strukturen der Schriftsprache am Beispiel von prototypisch aufgebauten Wörtern zu entdecken. Hinzu kommen die Berücksichtigung häufig vorkommender Funktionswörter und Schreibungen von eher selten vorkommenden Wörtern in funktionalen Zusammenhängen.

Basis für den Erwerb von Rechtschreibkenntnissen und von Regel- und Strategiewissen ist ein gesicherter Bestand von Wörtern, die für den Erwerb von Rechtschreibsicherheit wichtig sind. Dafür bietet der schleswig-holsteinische Rechtschreib-Grundwortschatz: *Ebbe, Krabbe, Flut und Seepferdchen* (2023) eine strukturierte Wörterliste, die den systematischen Aufbau orthografischer Prinzipien von Anfang an unterstützt.

Da Geschriebenes Schülerinnen und Schülern in ihrer Lebenswelt vor allem in unverbundener Schrift begegnet und sie diese häufig schon in der vorschulischen Phase beispielsweise zum Schreiben ihres Namens verwenden, wird die unverbundene Schrift zunächst für

das Lesen und Schreiben genutzt. Die Einführung einer verbundenen Schrift erfolgt im Laufe der Eingangsphase. Hierfür treffen die Schulkonferenzen der einzelnen Schulen die verbindliche Wahl zwischen der lateinischen Ausgangsschrift und der Schulausgangsschrift. Der konkrete Zeitpunkt des Übergangs von der unverbundenen zur verbundenen Schrift wird individuell getroffen. Ziel ist die Entwicklung einer lesbaren und flüssigen individuellen Handschrift. Dazu gehört das bewegungsgerechte Schreiben formklarer Buchstaben und Buchstabenverbindungen einer verbundenen Handschrift. Diesen Entwicklungsprozess begleitet und unterstützt die Lehrkraft.

Zu den individuellen Voraussetzungen des Schreibens mit der Hand gehören die Berücksichtigung der Links- und Rechtshändigkeit sowie die Entwicklung der Grafomotorik, auch Stifthaltung, Blattlage sowie die Wahl und Handhabung von Schreibmaterialien einschließlich einer der individuellen Händigkeit entsprechenden Ausstattung des Arbeitsplatzes (Schreibunterlage, Lichteinfall).

Die Schülerinnen und Schüler erhalten von Anfang an die Möglichkeit, die Schrift als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu erproben.

Das gemeinsame Schreiben wird auch für Rechtschreibgespräche genutzt, in denen grundlegende Strukturen der Schriftsprache wie Regelmäßigkeiten und Besonderheiten der Phonem-Graphem-Zuordnung, aber auch lautübergreifende Phänomene, Strategien und Regelmäßigkeiten thematisiert werden.

Im Rahmen der Lernverlaufsdagnostik wird die individuelle Schreib- und Rechtschreibentwicklung erfasst. Auf Grundlage der Ergebnisse werden passende Aufgaben und vielfältige Lernanlässe für den Unterricht abgeleitet.

Durch den Vergleich einzelner Wörter mit der korrekten Schreibweise wird darüber hinaus das Entdecken und Formulieren von Rechtschreibwissen bereits in der 1. Jahrgangsstufe ermöglicht. Das gemeinsame Nach-

denken und Sprechen über Schreibweisen sowie entsprechende Übungen im Unterricht führen dazu, dass das Spektrum der Rechtschreibstrategien über das Abhören von Lautfolgen und dessen Umsetzung in Schriftzeichen hinaus erweitert wird und die Schreibungen der Norm entsprechen. Für Veröffentlichungen werden eigene Texte rechtschriftlich überarbeitet.

Trainings zur Entwicklung der Lese- und Schreibflüssigkeit ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, die hierarchieniedrigen Bereiche im Lesen und Schreiben zu automatisieren.

Lautleseverfahren stellen ein zentrales Element zur Förderung der Leseflüssigkeit dar. Damit die Schülerinnen und Schüler lernen, Texte genau, flüssig, automatisiert und gestaltend vorzutragen, ist die Auswahl des Lesematerials an ihre individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen angepasst.

Vielleseverfahren wie freie Lesezeiten im Unterricht oder Methoden, die Anreize für das Lesen zu Hause schaffen, können zusätzlich das individuelle Lesepensum und die Lesemotivation erhalten und steigern. Um diese Verfahren effektiv nutzen zu können, werden die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Lektüre, beim Lesen selbst und bei der Reflexion des Gelesenen eng begleitet und unterstützt.

Neben der Leseflüssigkeit wird auch die Schreibflüssigkeit systematisch weiterentwickelt. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler Buchstaben, einzelne Wörter, häufig wiederkehrende Phrasen und kurze Sätze schnell, mühelos und korrekt aufschreiben und eigene Ideen flüssig formulieren. Neben Übungen zur Handschrift und zur Rechtschreibung unterstützen Wortproduktionsaufgaben wie das schnelle Benennen von Gegenständen, das Ergänzen treffender Verben oder die Erweiterung passender Phrasen das flüssige Formulieren.

Der Schriftspracherwerb ist in einen integrativen Unterricht eingebunden, der möglichst authentische alters- und entwicklungsgemäße Lese- und Schreibsituationen

anbietet. Damit ermöglicht ein erfolgreicher Schriftspracherwerb den Kindern, das Lesen und Schreiben in unterschiedlichen Zusammenhängen zu erwerben und diese Fähigkeiten effektiv anzuwenden. Es geht dabei nicht nur um das bloße Erkennen und Schreiben von Buchstaben und Wörtern, sondern von Beginn an um einen vielfältigen und freudvollen Umgang mit unterschiedlichen Texten und Textsorten in unterschiedlichen medialen Formaten, das Untersuchen von Sprache und Sprachgebrauch sowie die Fähigkeit, eigene Gedanken und Ideen mündlich und schriftlich auszudrücken. So wird die Bedeutung des Schriftspracherwerbs als Befähigung zur Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben für Schülerinnen und Schüler von Anfang an nachvollziehbar.

2.2 Kompetenzermittlung

Zu Beginn der Eingangsphase werden bereits vorhandene Kompetenzen ermittelt. Die regelmäßige Überprüfung der Lernentwicklung ist Voraussetzung für die individuelle Unterstützung und Rückmeldung. Insbesondere die in den prozessbezogenen Kompetenzbereichen formulierten Fähigkeiten und Kenntnisse bilden die Grundlage für ein erfolgreiches Lernen in allen Fächern.

Die Verweildauer in der Eingangsphase variiert je nach Leistungs- und Entwicklungsstand zwischen ein, zwei oder drei Schuljahren. Zur Entscheidung des Übergangs in die Jahrgangsstufe 3 werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Eingangsphase ermittelt und mit den Kompetenzerwartungen abgeglichen. Dazu werden vorliegende diagnostische Daten genutzt und gegebenenfalls durch weitere Verfahren ergänzt.

Die folgende Übersicht der erwarteten prozessbezogenen Kompetenzen am Ende der Eingangsphase hilft Lehrkräften zu erkennen, inwieweit die Leistungen der Schülerinnen und Schüler den Mindestanforderungen der Eingangsphase entsprechen. Die Reduzierung auf grundlegende prozessbezogene Kompetenzen dient der Effizienz, ermöglicht Transparenz bei Übergangs-

entscheidungen und hilft, Schwerpunkte bei der individuellen Förderung zu setzen.

Es werden Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler – auch derjenigen mit besonderen Begabungen – erkannt, um entsprechende Lerngelegenheiten für den weiteren Kompetenzerwerb bereitzustellen. Für den Unterricht sind die in Kapitel 3 genannten Kompetenzen im Sinne eines kumulativen Aufbaus von Anfang an verbindlich. Sie werden durch Aufgaben in allen drei Anforderungsbereichen im Unterricht konkretisiert und beurteilt.

2 Das Fach Deutsch in der Eingangsphase

Sprechen und Zuhören <i>Die Schülerin / Der Schüler...</i>	Schreiben <i>Die Schülerin / Der Schüler...</i>	Lesen <i>Die Schülerin / Der Schüler...</i>
<p>äußert sich verständlich (zusammenhängend, deutlich) und situationsadäquat (themenbezogen, Reihenfolgen beachtend),</p> <p>hört in vertrauten und überschaubaren Situationen sinnverstehend zu, gibt Informationen korrekt wieder (z. B. mehrteilige Arbeitsaufträge),</p> <p>beteiligt sich an vertrauten und überschaubaren Gesprächssituationen (fragen, antworten, eine Meinung äußern und begründen),</p> <p>beachtet Gesprächsregeln (zuhören, abwarten, melden, anschauen),</p> <p>spricht über das sprachliche und literarische Lernen sowie über Lernerfahrungen (z. B. Beobachtungen wiedergeben, Sachverhalte beschreiben),</p> <p>leistet kurze, freie Beiträge adressatenorientiert,</p> <p>vollzieht die Handlungslogik erzählender Texte nach,</p> <p>entwickelt eigene Vorstellungen zu erzählenden Texten,</p> <p>verfügt über einen angemessenen Wortschatz.</p>	<p>ordnet Phoneme und Grapheme sicher einander zu,</p> <p>schreibt Buchstaben, Wörter, Wortgruppen und kurze Sätze geläufig und leserlich,</p> <p>schreibt häufig vorkommende Kernwörter richtig (Häufigkeitswörter und prototypische Wörter, Grundwortschatz),</p> <p>schreibt Satzanfänge, Eigennamen und Kerne von Nominalgruppen groß (z. B. Konkreta wie Haus, Buch; gängige Abstrakta wie Liebe, Glück),</p> <p>kennt und nutzt eingeführte Interpunktionszeichen: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen,</p> <p>kennt und wendet eingeführte wortbezogene und zum Teil auch satzbezogene Rechtschreibstrategien an, nutzt Rechtschreibhilfen (z. B. Wörterbuch),</p> <p>formuliert einfache Texte / eigene Gedanken verständlich und sprachlich angemessen,</p> <p>nutzt eingeführte textsortenspezifische Kriterien.</p>	<p>ordnet Grapheme und Phoneme sicher einander zu,</p> <p>liest in angemessenem Tempo (60-80 Wörter pro Minute),</p> <p>erliest unvertraute Wörter anhand größerer Einheiten wie Silbe oder Morphem,</p> <p>nutzt die schriftsprachlichen Informationen (z. B. Silbe, Morphem, Punkt, Fragezeichen) beim Lesen,</p> <p>verfügt bei häufig vorkommenden Wörtern über eine weitgehend sichere Worterkennung und korrigiert sich ggf. selbst,</p> <p>liest dem Lernstand entsprechende Texte nach Vorbereitung sinngestaltend vor,</p> <p>ermittelt explizite oder durch einfaches Schließen zu gewinnende Textinformationen auf lokaler Ebene,</p> <p>stellt bei multimodalen Texten einfache Bezüge zwischen Text, Bild und Ton her.</p>

Auch nach der Eingangsphase bildet die fortlaufende lernprozessbegleitende Diagnostik die Grundlage für individuelle Unterstützung.

Eine weitere Orientierung bieten die Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 3. Neben Beobachtungen, Gesprä-

chen, Leistungsnachweisen und Unterrichtsbeiträgen, die sich direkt aus dem Unterricht ergeben, werden diese Ergebnisse genutzt, um weitere Unterstützungsmaßnahmen in den entsprechenden Kompetenzbereichen einzuleiten.

3 Kompetenzbereiche

Die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch und ihre Struktur

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch sind in fünf Kompetenzbereiche gegliedert, die in komplexer Weise miteinander verzahnt sind. In den Kompetenzbereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* und *Lesen* werden sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen ausgewiesen. Diese prozessbezogenen Kompetenzen sind

fachbezogen wie überfachlich bedeutsam. Die Kompetenzbereiche *Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen* und *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* weisen die fachspezifischen Domänen aus, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert sind. Über die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachhandlungskompetenz, wodurch die Grundlagen für fachliches und überfachliches sprachliches Handeln geschaffen werden.

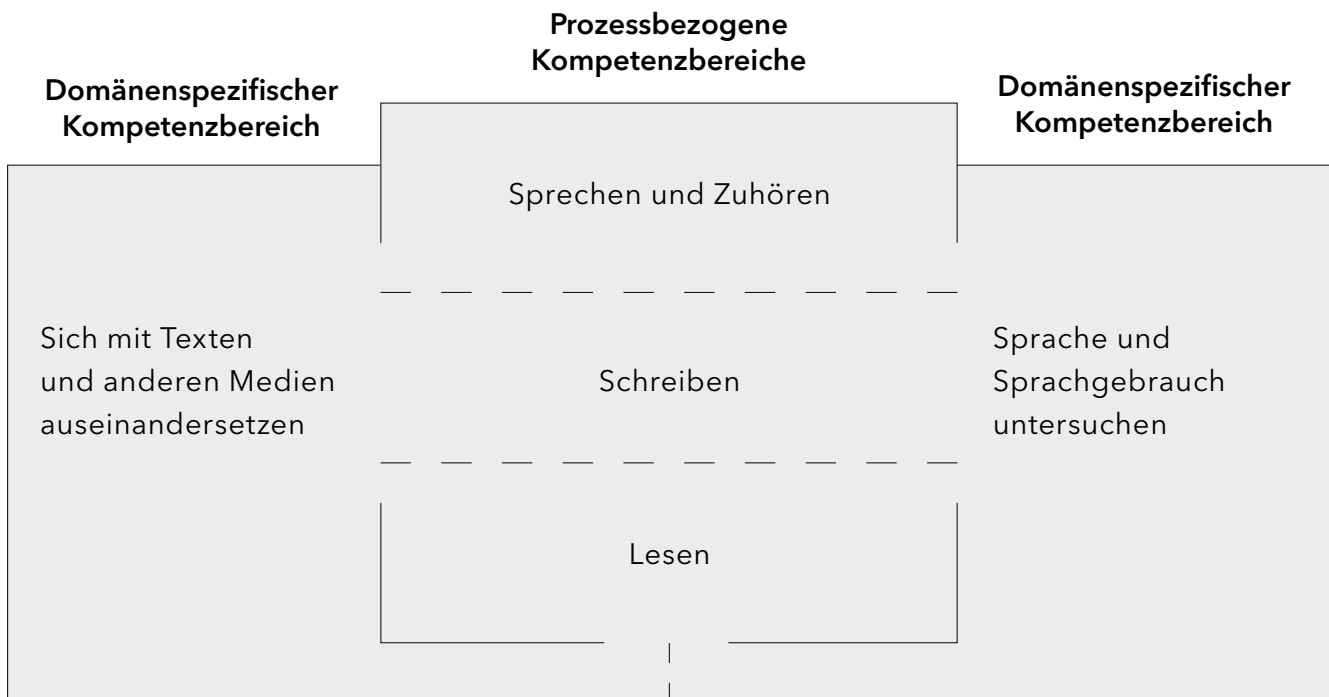


Abbildung: Kompetenzmodell

Die grafische Darstellung des Kompetenzmodells für die Primarstufe entspricht der der Sekundarstufe I. Die dort unterschiedenen Kompetenzbereiche finden sich in der unten abgebildeten Struktur wieder. Dabei kommt den prozessbezogenen Kompetenzbereichen ein zentraler Stellenwert zu.

Sprechen und Zuhören (siehe Kapitel 3.1): mündliche Kommunikationskompetenz, sich mithilfe der gesprochenen Sprache zu unterschiedlichen Zwecken über verschie-

dene Sachverhalte verständigen und Identität ausdrücken in den Kernbereichen *Zu anderen sprechen*, *Verstehend zuhören*, *Mit anderen sprechen* und *Vor anderen sprechen*.

Schreiben (siehe Kapitel 3.2): Schreibfertigkeiten entwickeln, sich mithilfe selbst verfasster Texte über verschiedene Sachverhalte verständigen, sich Wissen aneignen und Identität ausdrücken in den Kernbereichen *Über Schreibfertigkeiten verfügen*, *Orthografisch schreiben* und *Texte verfassen*.

3 Kompetenzbereiche

Lesen (siehe Kapitel 3.3): Lesefertigkeiten entwickeln und Texte verstehen, sie mit dem Vorwissen und externen Wissensbeständen verbinden und die eigene Lesekompetenz für den Umgang mit (auch digitalen) Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe nutzen in den Kernbereichen *Lesefertigkeiten* und *Lesefähigkeiten*.

Die folgenden Kompetenzbereiche betreffen in besonderer Weise die fachlichen Domänen des Deutschunterrichts:

Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen (siehe Kapitel 3.4): sich literarische Texte sowie Sach- und Gebrauchstexte unterschiedlicher medialer Form erschließen und gezielt nutzen in den Kernbereichen *Über Textwissen verfügen, Sich im Medienangebot orientieren, Texte und andere Medien erschließen und nutzen* sowie *Digitale Formate und Umgebungen*.

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (siehe Kapitel 3.5): sich mit sprachlicher Verständigung, sprachlicher Vielfalt und sprachlichen Strukturen auseinandersetzen und gezielt nutzen in den Kernbereichen *Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen* sowie *Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen*.

Kompetenzbereiche

Die Standards legen fest, welche Kompetenzen von einer Schülerin beziehungsweise einem Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 in den Kernbereichen des Faches Deutsch in der Regel erwartet werden. Sie sollen eine klare Perspektive für die anzustrebenden Ziele geben, auf die hin auch eine individuelle Förderung ausgerichtet sein muss. Sie konzentrieren sich zudem auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Deutschunterrichts, die zum Aufbau der personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beitragen.

Die nachfolgenden tabellarischen Übersichten stellen die fünf Kompetenzbereiche des Kompetenzmodells mit den entsprechenden Standards dar. In einem vorangestellten Text wird jeweils erläutert, welche spezifische Funktion die einzelnen Kompetenzbereiche haben und was sie im Wesentlichen ausmacht.

Insgesamt enthalten die Übersichten jeweils in der linken Spalte verbindliche Anforderungen an die Primarstufe, die auf Planungsebene für die entsprechenden Jahrgangsstufen in schulinterne Fachcurricula einfließen. Die Lehrkraft nutzt die Fachanforderungen und schulinterne Fachcurricula für die Entwicklung integrativ und systematisch ausgerichteter Unterrichtseinheiten. Damit stehen den Schülerinnen und Schülern leistungs-, interessen- und entwicklungsgemäße Lerngelegenheiten zum Erwerb einer umfassenden Sprachhandlungskompetenz zur Verfügung.

Auch wenn die Kompetenzen für die gesamte Primarstufe gelten, so ergeben sich für deren Entwicklung und Erwerb Schwerpunkte. Die Fachkonferenz Deutsch beschließt darüber, wie der Aufbau der verbindlichen Kompetenzen im Laufe der Primarstufe entwickelt werden soll. Die Konkretisierungen in der rechten Spalte zeigen relevante Teilkompetenzen auf und beschreiben Lernaktivitäten, die zur Erreichung der übergeordneten Kompetenzen beitragen können. Es handelt sich hierbei um unverbindliche Hinweise und Vorschläge.

3.1 Sprechen und Zuhören

Die gesprochene Sprache ist ein zentrales Mittel schulischer und außerschulischer Kommunikation. Dabei ist gesprochene Sprache immer auch soziales Handeln.

Die Schülerinnen und Schüler lernen, grundlegende, kommunikative Situationen in persönlichen, schulischen und öffentlichen Zusammenhängen angemessen und adressatengerecht zu bewältigen. Dabei lernen sie, sprachliche Werkzeuge auch im digitalen Kontext zu nutzen.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine demokratische Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist. Sie erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Sie führen Gespräche und realisieren kommunikative Funktionen wie Erzählen, Informieren und Argumentieren. Sie gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten konstruktive gesprochene Beiträge zum Unterricht. Sie

drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf die Zuhörerinnen und Zuhörer und die Situation angemessen, hören aufmerksam und konzentriert zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander.

Im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* sind die kommunikativen Anforderungen von besonderer Bedeutung. In den Kernbereichen *Zu anderen sprechen* (Produktion) und *Verstehend zuhören* (Rezeption) sind deswegen grundlegende und situationsübergreifende Standards des *Vor anderen Sprechens* und *Mit anderen Sprechens* dargestellt. Der Kernbereich *Mit*

anderen sprechen bezieht sich durchweg auf Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler aufeinander Bezug nehmen. Der Kernbereich *Vor anderen sprechen* umfasst Standards zu solchen Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler eine Zeit lang das Rederecht wahrnehmen, zum Beispiel bei Präsentationen und Reden. Die Beiträge können dabei jeweils vorbereitet oder unvorbereitet sein.

Je nach kommunikativen Anforderungen entwickelt sich die Fähigkeit zum bewussten Registerwechsel mit Blick auf die kommunikativen Ziele und die Gesprächspartnerinnen und -partner, zum Beispiel Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>Zu anderen sprechen Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und überschaubaren Situationen des <i>Vor</i> und <i>Mit anderen Sprechens</i> angemessen und adressatengerecht kommunizieren, z. B. in Gesprächen, bei Präsentationen. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>äußern sich verständlich und situationsadäquat auch in der gesprochenen Standardsprache, verfügen über einen angemessenen Wortschatz, nutzen die Konventionen der gesprochenen Standardsprache für die Gestaltung ihrer Äußerungen, kommunizieren mit Blick auf Adressatinnen und Adressaten Ziele situationsangemessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählen, • Informieren: Berichten, Beschreiben, • Erklären, • Argumentieren, • Appellieren, 	<p>Alltagssprache, Standardsprache und Bildungssprache unterscheiden und situationsangemessen gebrauchen reale und erfundene Geschichten erzählen Sachverhalte, Vorgänge, Wege, Anleitungen, Standpunkte, Diskussionen, Bitten, Beschwerden, Entschuldigungen, Lob, Wünsche kommunizieren rezeptiven und produktiven Wortschatz erweitern u. a. im Rahmen von Aufgaben zum Lesen / Textverstehen und Schreiben Wörter und Formulierungen im Kontext identifizieren und klären (Wortbedeutungen textintern erschließen, nachschlagen, Wortgeländer nutzen, etc.) Wörter und Formulierungen üben (memorieren, schreiben, etc.) Wörter und Formulierungen nutzen (Wörter umschreiben, Ergänzungsübungen, Arbeitsergebnisse vortragen, etc.) über Wörter und Formulierungen reflektieren (Klassifikationen vornehmen, Variationen untersuchen, überarbeiten, etc.)</p>
<p><i>Fortführung der Tabelle »</i></p>	

3 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>nutzen ihre Vorbereitungen für die sach- und situationsgerechte Gestaltung vertrauter oder überschaubarer Situationen,</p> <p>bauen Redebeiträge in vertrauten und überschaubaren Situationen für andere nachvollziehbar und sinnvoll auf,</p> <p>berücksichtigen ausgewählte Wirkungen ihrer Redeweise situations- und adressatengerecht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lautstärke, • Betonung, • Sprechtempo, • Pausen, • Körpersprache, • Körperhaltung, 	<p>Unterrichtsgespräche, Diskussionen führen Präsentationen halten</p> <p>Konventionen und Prozeduren für Redebeiträge in Standardsituationen: Abläufe und Ergebnisse vorstellen, sich entschuldigen, um etwas bitten, gratulieren</p> <p>situations- und adressatengerechte Anpassung der Redeweise: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Pausen, Körpersprache (Gestik / Mimik / Körperhaltung) oder auch der sprachlichen Gestaltung (z. B. Anrede, Wortwahl, Satzbau) z. B. unter Berücksichtigung von Beziehungen der Personen (Bekanntheitsgrad, Alter, Rollen)</p> <p>kommunikative Zwecke (jemanden zum Lachen bringen, überzeugen wollen, bitten)</p> <p>Wirkungen beim Zuhörer (erwartete Reaktion, verneinen, lachen)</p> <p>Umsetzungsszenarien: Rollenspiel, szenisches Spiel, Vortrag, Interview</p>
<p>geben in vertrauten und überschaubaren Situationen gezielt Feedback zu Redebeiträgen,</p>	<p>Feedbackregeln beachten Kriterien absprechen</p>
<p>nutzen technische Möglichkeiten beim digitalen Kommunizieren in vertrauten und überschaubaren Situationen: die eigene Stimme aufzeichnen, Gesprächsregeln beim digital vermittelten Sprechen einhalten.</p>	<p>Audio- und Videokonferenzen, digitale Abstimmungstools nutzen</p> <p>multimodale Inhalte gestalten</p>
<p>Verstehend zuhören</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können die Aufmerksamkeit auf die Beiträge anderer richten und ihr Verstehen in vertrauten und überschaubaren Situationen zum Ausdruck bringen.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>können in vertrauten und überschaubaren Kommunikationssituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsprozesse verfolgen, verstehen und gezielt nachfragen, • Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen, 	<p>Informationsaufnahme und -verarbeitung z. B. beim dialogischen Lesen, im Unterrichtsgespräch</p> <p>Gesprächsregeln einhalten, auf Gesagtes Bezug nehmen, Nachfragen, Kommentieren, Feedback geben</p>

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>hören in vertrauten und überschaubaren Situationen sinnverstehend zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Informationen wieder und ziehen einfache Schlussfolgerungen, • erfassen dem Lernstand entsprechende Hörtexte, Gesprächsphasen oder Gespräche (z. B. zentrale Aussagen sowie Sprech- und Gesprächsabsichten), • beurteilen einfache Aussagen zum Gehörten begründet, • zeigen Aufmerksamkeit für paraverbale (z. B. Stimmführung) und nonverbale Äußerungen (z. B. Gestik, Körperhaltung), 	<p>Stichwörter nutzen</p> <p>körpersprachliche Signale erkennen - u. a. interkulturelle Unterschiede</p> <p>Stimmführung, Körpersprache, Gestik, Körperhaltung wahrnehmen und Feedback dazu geben</p>
<p>wenden in vertrauten und überschaubaren Situationen erste kognitive und metakognitive Strategien vor, während und nach dem Zuhören an.</p>	<p>Hörverstehen: konzeptionell mündlichen und schriftlichen (Hör-)texten Informationen entnehmen und verarbeiten</p> <p>Aufmerksamkeitslenkung: Blickkontakt herstellen, Zuhörhaltung einnehmen</p> <p>vor dem Hören: z. B. Hörerwartung aufbauen, Vorwissen aktivieren, Hörauftrag formulieren, Fragen stellen</p> <p>während des Hörens: z. B. Leitfragen beantworten, Medium mehrmals hören, Figuren, Handlung und Orte imaginieren</p> <p>nach dem Hören: z. B. Erwartungen überprüfen, Verstehen überprüfen, Strategieeinsatz angeleitet reflektieren, Fragen beantworten, inhaltliche Weiterverarbeitung des Gehörten</p> <p>Strategie-Erwerb:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziel und Zweck von Strategien erfassen • Modellierte Strategie nachvollziehen • Strategieschritte memorieren • unter Anleitung (auch kooperativ) die Strategieanwendung üben • selbstständige Strategieanwendung (auch fächerübergreifend) • Strategien angeleitet aufgaben- und zielbezogen anpassen • selbstregulative Strategien nutzen
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>Mit anderen sprechen Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und überschaubaren Situationen mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>beteiligen sich an vertrauten und überschaubaren Gesprächssituationen mit verständlichen, zuhörerbezogenen, themenbezogenen und konstruktiven Beiträgen, beachten (gemeinsam entwickelte) Gesprächsregeln; achten auf eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre, formulieren in vertrauten und überschaubaren Situationen angemessen; gehen auf die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner und die jeweilige Situation ein, nehmen in Gesprächen einfache Rollen ein (z. B. ZuhörerIn bzw. Zuhörer, Sprecherin bzw. Sprecher),</p>	<p>Gesprächsroutinen kennen und variieren</p> <p>Gespräch und Diskussionen geregelt führen: andere zu Ende sprechen lassen, das Wort weitergeben, beim Thema bleiben, Gesprächsbeiträge weiterführen, auf Argumente reagieren (begründen, bestätigen, widersprechen)</p> <p>Rollenwechsel etwa bei der Auswertung von Lösungen, kurzen Präsentationen, Meinungsäußerungen</p> <p>Umsetzungsszenarien: Rückmeldegespräche, Klassenrat</p>
<p>wenden erste Gesprächsstrategien an,</p>	<p>Fragen stellen, an Gesprächsbeiträge anknüpfen, etwas zusammenfassen, Rückmeldung geben</p>
<p>praktizieren ausgewählte Gesprächs- und Lernformen, sprechen über das sprachliche und literarische Lernen sowie über Lernerfahrungen.</p>	<p>Beobachtungen wiedergeben, Sachverhalte beschreiben, Erklärungen und Begründungen geben, reflektieren</p> <p>Umsetzungsszenarien: Lesetandems, Rechtschreibgespräche, literarische Gespräche, Diskussionen, videogestützte Gespräche, Interviews, Gespräche über eigene Texte</p>
<p>Vor anderen sprechen Die Schülerinnen und Schüler können über einen kurzen, begrenzten Zeitraum (vorbereitet und durch Medien gestützt) sprechen und eigene kommunikative Ziele verfolgen (Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion).</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>leisten kurze, auch freie Beiträge adressatenorientiert und mithilfe eines Stichwortzettels, einer Gliederung, von Notizen, eines Textes,</p>	<p>Gedichtvortrag, Buchvorstellung, Referat halten</p>
<p>nutzen ausgewählte Werkzeuge für das Sprechen vor anderen,</p>	<p>Tafel, Plakat, Moderationskarten, Präsentationssoftware, Whiteboard nutzen</p>
<p>planen und gestalten ausgewählte Formen des Präsentierens,</p>	<p>Umsetzungsszenarien: Referat, Podcast, Erklärvideos</p>
<p>planen und gestalten unter Anleitung Formen des szenischen Sprechens und Spielens.</p>	<p>Umsetzungsszenarien: szenische Lesung, Szene, Aufführung, Hörspiel, Videoclip, Standbild, Improvisation</p>

3.2 Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Schreibfertigkeiten und eine weitgehend korrekte Rechtschreibung. Sie nutzen das Schreiben als Mittel der Kommunikation.

Sie schreiben kurze Sätze flüssig. Sie können Texte zur Unterstützung des Lesens in den Kernbereichen der Orthografie richtig schreiben. Orthografische Zweifelsfälle können sie mithilfe orthografischer Strategien und durch Nachschlagen klären. Sie beherrschen die Zeichensetzung im Kernbereich. Sie haben grundlegende Einsicht in die Prinzipien der Rechtschreibung und der Struktur von Wörtern und Sätzen gewonnen, eine individuelle Fehlerrückmeldung ausgebildet und gelangen durch das Anwenden von Rechtschreibstrategien und Nachschlagen zu richtigen Schreibungen.

Die Schülerinnen und Schüler schreiben, um zu kommunizieren, um Informationen festzuhalten, um Gedanken und Gefühle auszudrücken und um kreativ und gestaltend mit Sprache umzugehen. Sie verfassen für konkrete und überwiegend bekannte Leserinnen und Leser adressatenorientierte einfache Texte zu bekannten Textsorten mit Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion.

Ihren Schreibprozess gestalten sie sowohl angeleitet als auch unterstützt durch kooperative Schreibumgebungen. Im Schreibprozess berücksichtigen sie bereits grundlegende Anforderungen an Texte im Hinblick auf allgemeine Texteigenschaften, auf Adressatinnen und Adressaten, Textfunktion, Schreib Anlass und Textsorte. Sie nutzen Formen kooperativen Schreibens, digitale Schreibwerkzeuge und Schreibstrategien.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>Über Schreibfertigkeiten verfügen Die Schülerinnen und Schüler schreiben kurze Sätze flüssig. Sie schreiben in einer leserlichen Handschrift und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge. Sie gestalten ihre Texte zweckmäßig und übersichtlich.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>schreiben Buchstaben, Wörter, Wortgruppen und kurze Sätze flüssig, d. h. zügig, sicher und korrekt (automatisiert),</p> <p>schreiben Texte in leserlicher Handschrift und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge,</p>	<p>effiziente Stifthaltung, ergonomische Sitzhaltung beachten Wörter und Sätze mit Tastatur schreiben, ergonomische Platzierung der Finger und Hände (beidhändiges Schreiben)</p> <p>Handschrift entwickeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buchstabenformen beschreiben, vergleichen • Richtungspfeile nutzen • Buchstabenkenntnis und handschriftliche Fertigkeiten entwickeln • Bewusstsein für die eigene Handschrift entwickeln • Buchstaben leserlich und geläufig schreiben <p>flüssig schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Druckschrift / verbundene Schrift, • zügiges und korrektes Abschreiben im Rahmen von Wiederholungsaufgaben: Buchstaben, Wörter, Wortgruppen, kurze Sätze, • Schreibtraining: Buchstaben, Silben, Wörter auf Zeit korrekt schreiben, • Entwicklung einer individuellen Handschrift <p>Schriftgespräche führen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gelungene Buchstaben / Buchstabenverbindungen / Wörter identifizieren • Feedback nehmen und geben
<p><i>Fortführung der Tabelle »</i></p>	

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
	flüssiges Formulieren auf Wort-, Phrasen- und Satzniveau: <ul style="list-style-type: none"> • schnelles Benennen von Gegenständen, Ergänzen von Verben (Fußball spielen, Bücher lesen) • Erweitern von Phrasen (der Hund, der bellende Hund, der laut bellende Hund an der Leine) • Verbindung von Sätzen durch Konjunktionen (Der Junge hat Angst. Der Hund bellt. → Der Junge hat Angst, weil der Hund bellt.) • Bewusstheit für die (schrift)sprachlichen Besonderheiten durch gemeinsame Reflexion und Gespräche entwickeln
gestalten Texte (handschriftlich und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge) zielorientiert und übersichtlich.	Schriftgröße, Blattaufteilung anpassen, Seitenränder einhalten, Absätze nutzen
<p>Orthografisch schreiben Die Schülerinnen und Schüler schreiben häufig vorkommende Inhalts- und Funktionswörter richtig, sie beachten die Zeichensetzung (Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Anführungszeichen), haben eine Fehleraufmerksamkeit ausgebildet, kennen Rechtschreibstrategien und Rechtschreibhilfen und wenden diese zur Klärung fraglicher Schreibungen an. Sie überprüfen und korrigieren Texte auf ihre orthografische Richtigkeit.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
schreiben Kernwörter richtig (Inhalts- und Funktionswörter), prägen sich Merkwörter ein, schreiben häufig vorkommende Fremdwörter richtig,	Wortauswahl: <ul style="list-style-type: none"> • Grundwortschatz (trochäische Zweisilber als typisches Grundmuster, Funktionswörter, Merkwörter) • Schreibungen der Schülerinnen und Schüler • Wörter aus aktuellen Unterrichtsthemen (auch fächerübergreifend) Wörter untersuchen: <ul style="list-style-type: none"> • sammeln • ordnen • systematisieren Grundmuster erkennen und nutzen Wörter und Bausteine einprägen Ausnahmen (z. B. Tiger, Igel) erkennen und als Merkwörter kennzeichnen häufig vorkommende Fremdwörter (z. B. Apfelsine, Brise, E-Mail, Zoo) einprägen
kennen wortbezogene und zum Teil auch satzbezogene Rechtschreibstrategien und wenden diese an, schreiben Satzanfänge, Eigennamen und Kerne von Nominalgruppen (Konkreta wie Haus, Buch; gängige Abstrakta wie Liebe, Glück) groß, erschließen sich die Struktur von Kernwörtern, vergleichen Wortschreibungen,	Rechtschreibprinzipien: <ul style="list-style-type: none"> • phonografisches Prinzip • silbisches Prinzip • morphologisches Prinzip • syntaktisches Prinzip Rechtschreibstrategien kennen und anwenden: <ul style="list-style-type: none"> • Zweisilber untersuchen • Verlängern • Ableiten • Zerlegen • Proben zur Bestimmung der Kerne von Nominalgruppen

»

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen – Hinweise und Vorschläge
	<p>Wörter analysieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Betonungsmuster • Silbenbau • Vokalquantität • Bausteine (Morpheme, Wortverwandtschaften) <p>orthografische Nachbarn untersuchen: Raum / Saum, Unterscheidungsschreibungen: Wahl / Wal, Ausnahme- und Regelschreibungen: Vater / fahren, Basisschreibungen und abgeleitete Schreibungen: Hund / Hunde, Alternativschreibungen: kennenlernen / kennen lernen) über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sprechen</p> <p>Kernwörter und Fremdwörter unterscheiden</p> <p>Abschreiben: Abschreibetechniken nutzen</p> <p>Rechtschreibgespräche: Strukturen der Schrift erkennen und Schreibweisen erklären</p>
<p>kennen und nutzen folgende Interpunktionszeichen: Punkt, Komma bei Aufzählungen, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Anführungszeichen,</p>	<p>Funktion der Interpunktionszeichen für Lesende erproben / untersuchen</p> <p>Satzarten unterscheiden und kennzeichnen</p> <p>Texte strukturieren</p> <p>Zeichen bei wörtlicher Rede setzen</p>
<p>verfügen über Fehleraufmerksamkeit und nutzen Strategien zur Klärung orthografischer Fragen, überprüfen und korrigieren Texte auf orthografische Richtigkeit, nutzen Rechtschreibhilfen (Wörterbuch und digitale Rechtschreibhilfe).</p>	<p>Rechtschreibgespräche: Fehler erkennen und Schreibweisen erklären</p> <p>individuelle Fehlerschwerpunkte benennen und abbauen</p> <p>fremde und eigene Texte überarbeiten</p> <p>Strategien zur Überarbeitung auf Texte anwenden</p> <p>Strategie-Erwerb (s. Kapitel 3.1)</p>
<p>Texte verfassen Die Schülerinnen und Schüler planen und strukturieren, formulieren und überarbeiten Texte und beachten dabei allgemeine Textmerkmale, Adressatinnen und Adressaten, den Schreibanlass, Schreibfunktion und Textsorte sowie verschiedene Formen des Schreibens, den Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge und die Anwendung von Schreibstrategien.</p> <p>Texte planen und strukturieren Die Schülerinnen und Schüler können ihre Schreibumgebung (Arbeitsplatz mit Blatt oder Heft und Stift bzw. digitalen Schreibumgebungen) einrichten und einfache Planungsschritte durchführen.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>sammeln Ideen, ordnen Informationen und fertigen eine Gliederung an, sammeln erste sprachliche Mittel: Wörter und Wortfelder,</p>	<p>numerische Gliederung, Cluster, Mindmap erstellen der Schreibaufgabe und dem Thema entsprechend passende Übungen zur Schreibflüssigkeit umsetzen: Rechtschreibung, Verschriften, flüssiges Formulieren</p>
<p><i>Fortführung der Tabelle »</i></p>	

3 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>stellen Überlegungen zu den Adressatinnen und Adressaten (konkret, bekannt), deren thematischem Vorwissen und ihren angenommenen Lesezielen an, klären entsprechend dem Schreibziel die Schreibabsicht, Schreibsituation und Textfunktion, führen einzelne Planungsschritte (Inhalt, Aufbau) kooperativ durch,</p>	<p>Schreibaufträge klären: Warum, worüber und für wen wird geschrieben? Schreibplan erstellen Einsatz von Schreibstrategien klären Textsortenwissen klären Textmodelle, Mustertexte, Textprozeduren untersuchen und nutzen Kriterien an Texten verdeutlichen Planungsideen und -schritte sammeln und austauschen, Feedback einholen Strategie-Erwerb (s. Kapitel 3.1)</p>
<p>nutzen die Möglichkeiten digitaler Schreibwerkzeuge zur Vorbereitung der Textproduktion.</p>	<p>Stoffsammlungen und Mindmaps, Schreibpläne (auch digital unterstützt) anlegen</p>
<p>Texte formulieren Die Schülerinnen und Schüler beherrschen grundlegende Schreibfunktionen, sie können Texte zu bekannten Textsorten mit einer kommunikativen oder personalen Funktion für konkrete und überwiegend bekannte Adressatinnen und Adressaten verständlich und angemessen sowohl in ausgewählter kooperativer als auch digitaler Schreibumgebung formulieren und Schreibstrategien anwenden. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>formulieren einfache Texte verständlich, kohärenzstiftend, strukturiert und sprachlich angemessen, formulieren Texte für konkrete und überwiegend bekannte Adressaten angemessen,</p>	<p>Schreibziele umsetzen Textkohärenz: Roten Faden verfolgen, Schreibplan verfolgen vielfältige Schreiberfahrungen sammeln und reflektieren Kohäsionsmittel auf Satz-, Absatz- und Textebene untersuchen, vergleichen und nutzen Verständlichkeit und Wirkung im Prozess überprüfen</p>
<p>realisieren mit ausgewählten Textsorten grundlegende kommunikative und personale Schreibfunktionen: • Ausdrücken: sich selbst, Erlebtes und Erdachtes, Gedanken und Gefühle (auch auf Basis von Schreibimpulsen wie Texten, Bildern oder Musik) • Darstellen: Beschreiben, Erklären, Informieren, Instruieren, • Appellieren: Bitten, Auffordern oder Wünschen, eine Meinung begründen (Argumentieren),</p>	<p>Schreiben als soziale Praxis erfahren Ausdrücken: z. B. Erlebniserzählung, Fantasieerzählung, Selbstportrait, Gedicht verfassen Darstellen: z. B. Personen-, Orts- und Bildbeschreibung, Lexikon-eintrag, Gebrauchsanweisung, Bastel- oder Spielanleitung, Back- oder Kochrezept verfassen Appellieren: z. B. Brief, Buch-, Spiel- oder Filmtipp verfassen</p>
<p>nutzen unterschiedliche Schreibformen: kooperative, produktive und kreative</p>	<p>Schreiben im Tandem, Umschreiben, Weiterschreiben, Schreiben zu Bildern</p>
<p>kennen ausgewählte Möglichkeiten digitaler Textgestaltung und nutzen sie angeleitet,</p>	<p>digitale Textverarbeitung (auch multimedial), Etherpads nutzen</p>

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>kennen grundlegende Formulierungsstrategien und wenden sie an.</p>	<p>Wörter ersetzen, streichen, ergänzen Sätze verbinden, Sätze verkürzen, Sätze umstellen Sätze mit passenden Konnektoren verbinden (z. B. und, aber, weil, nachdem) wiederkehrende sprachliche Teilhandlungen identifizieren (Textprozeduren wie z. B. die Nennung notwendiger Materialien bei Bastelanleitungen), Textprozeduren nutzen, sprachliche Mittel gezielt auswählen (Prozedurausdrücke wie z. B. "Du benötigst", "Man braucht", "Material" etc. für die Nennung notwendiger Materialien für die eigene Bastelanleitung) Strategie-Erwerb (s. Kapitel 3.1) Formulierungen im Gespräch reflektieren</p>
<p>Texte überarbeiten Die Schülerinnen und Schüler können auf Textteile bezogene Hinweise (z. B. von der Lehrkraft oder von Mitschülerinnen und Mitschülern) einarbeiten und Überarbeitungsstrategien anwenden. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>nutzen ausgewählte textsortenspezifische Kriterien für die Textüberprüfung und -überarbeitung,</p>	<p>aufgabenspezifische Kriterienraster / Checklisten nutzen</p>
<p>überprüfen auf der Basis von Rückmeldungen Texte nach ausgewählten Kriterien und überarbeiten diese im Hinblick auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau, Inhalt und Formulierungen, • treffende Wortwahl, Rechtschreibung, Gestaltung, • Kohärenz (bei kürzeren, einfach aufgebauten Texten) und Verständlichkeit, • bekannte Adressatinnen und Adressaten, <p>holen Text-Feedback ein und formulieren selbst auch Feedback zu Texten anderer,</p>	<p>Feedback von Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern zur Überarbeitung nutzen kooperative Methoden für die Überarbeitung nutzen: Textlupe, Schreibkonferenz Vorgehensweisen: Sätze / Abschnitte / Texte laut lesen, Planungsnotizen, Schreibziele, Kriterien und Wirkung auf die Lesenden überprüfen Klangprobe durchführen, Umstellen, Ersetzen, Ergänzen, Streichen Überarbeitungsziele umsetzen</p>
<p>nutzen bei der Textüberarbeitung angeleitet digitale Schreibwerkzeuge,</p>	<p>digitale Textverarbeitung: Einfügen und Umstellen von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen kollaboratives Schreiben: digitale Schreibplattformen / -umgebungen nutzen</p>
<p>kennen erste Überarbeitungsstrategien und wenden diese an.</p>	<p>Text als ersten Entwurf begreifen, sich den Textentwurf laut vorlesen, Planungsnotizen, Kriterienraster, Checklisten zur Überprüfung des Textes nutzen alternative Formulierungen entwickeln und Wirkung am Schreibziel überprüfen Strategie-Erwerb (s. Kapitel 3.1) Strategieeinsatz im Gespräch reflektieren im Gespräch Wirkung und Funktion von Texten reflektieren</p>

3 Kompetenzbereiche

3.3 Lesen

Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Lesen zu können, bildet sowohl die Basis dafür, eigenständig zum Vergnügen zu lesen und sich genießend und selbstvergessend auf ein Leseerlebnis einzulassen als auch dafür, aus Texten zu lernen und sich mithilfe von Texten und Büchern mit der Welt auseinanderzusetzen. Dafür benötigen die Schülerinnen und Schüler auch Vertrauen in die eigenen Lesefähigkeiten. Leseanimierende Verfahren sollen die Lesemotivation steigern. Sie wirken dabei nicht direkt auf den Leseprozess, sondern zielen vielmehr darauf ab, Lesegewohnheiten zu etablieren und zu steigern.

Verfahren der Leseanimation:

- vorlesen / dialogisches Lesen,
- LesePASS,
- (mehrsprachige) Bücherkisten / Hörbücher im Klassenzimmer,
- Klassenbibliothek / Schulbibliothek,
- lesefreundliches Klassenzimmer,
- Lesetagebuch,

- Buchvorstellungen von aktuellen Lieblingsbüchern / Erstellung von Hitlisten,
- literarische Talkshow,
- Eltern informieren und beteiligen.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln grundlegende Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten im Umgang mit literarischen und pragmatischen Texten, auch in digitaler und multimodaler Form: Sie lesen flüssig und verstehend und können sich im Text orientieren. Auf der Basis von Fragen, die sich ihnen stellen, oder Aufgaben, die sie lösen, entwickeln die Schülerinnen und Schüler Leseerwartungen und Leseziele. Um diese zu erreichen, nutzen sie auch Strategien. Zunehmend eigenständig und selbstbewusst weisen sie Texten ein Gesamtverständnis zu.

Die Förderung des Lesens zielt immer auch darauf, das Leseinteresse und die Lesebereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu pflegen. Auch dort, wo die prozessbezogenen Fähigkeiten im Zentrum stehen, werden Texte gewählt, die die Schülerinnen und Schüler ansprechen und als Kommunikationsanlass dienen können.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
Lesefertigkeiten: Flüssig lesen Die Schülerinnen und Schüler lesen leise und laut, automatisiert, genau, sinngestaltend und zügig. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i>	
nutzen die schriftsprachlichen Informationen (u. a. Silbe, Morphem, Komma, Punkt, Fragezeichen, Großschreibung) beim Lesen, beachten beim Lesen Satzgrenzen und lesen über das Zeilenende hinweg,	Präfixe, Suffixe, Wortstämme erkennen und nutzen, Kennzeichnung wörtlicher Rede nutzen
verfügen bei häufig vorkommenden Wörtern über eine weitgehend sichere Worterkennung und korrigieren sich ggf. selbst, erlesen unvertraute Wörter anhand größerer Einheiten wie Silbe oder Morphem,	Sichtwortschatz automatisieren Übungsformen anwenden: regelmäßiges, wiederholtes Lesen gleicher Silben / Wörter / Phrasen / ähnlicher Sätze
lesen dem Lernstand entsprechende Texte nach Vorbereitung sinngestaltend vor, lesen in angemessenem Tempo.	genau, automatisiert, gestaltend lesen Texte zum Vorlesen vorbereiten Lautleseverfahren - auch digital unterstützt - anwenden: wiederholtes Lesen, begleitetes Lesen

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
Lesefertigkeiten: Über Lesetechniken verfügen Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Techniken zur Orientierung in und zwischen Texten. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i>	
orientieren sich in und zwischen klar strukturierten Texten und verschaffen sich auch mithilfe textueller Lesehilfen einen Überblick.	Überschriften, Zwischenüberschriften, Absätze, Abbildungen, Illustrationen nutzen
Lesefähigkeiten: Leseverstehen Die Schülerinnen und Schüler lesen dem Lernstand entsprechende Texte sinnverstehend. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i>	
ermitteln explizite oder durch einfaches Schließen zu gewinnende Textinformationen auf lokaler Ebene und beachten dabei auch sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs,	orientierendes Lesen (Überfliegen) suchendes Lesen Arbeitsaufträge selbständig lesen, Fragen zum Text beantworten (Einzelinformationen / einfache Verknüpfungen) Wortwiederholungen, Ersatzformen (Pronomen, Substitutionen), Konnektoren identifizieren
stellen bei multimodalen Texten einfache Bezüge zwischen Text, Bild und Ton her,	analoge und digitale Formate / Umsetzungen vergleichen
verknüpfen Textinformationen, ziehen auch unter Nutzung ihres Vorwissens Schlussfolgerungen und konstruieren ein Gesamtverständnis.	intensives Lesen Leseprodukt erstellen
Lesefähigkeiten: Über Strategien zum Leseverstehen verfügen Die Schülerinnen und Schüler kennen erste grundlegende kognitive und metakognitive Lesestrategien zum Einsatz vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Sie können diese bei gut strukturierten Texten anwenden. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i>	
bereiten das Lesen vor,	vor dem Lesen: Leseziel formulieren, Vorwissen aktivieren, Erwartungen an den Text formulieren, Textsorte nach Möglichkeit klären Strategieeinsatz angeleitet aufgaben- und zielbezogen auswählen Strategie-Erwerb (s. Kapitel 3.1)
lesen Texte organisierend, elaborierend und reflektierend,	während des Lesens: Vorwissen verknüpfen, Imaginieren mit dem Stift lesen: für das Leseziel wichtige Aussagen markieren, eigene Gedanken assoziieren, Verstehenschwierigkeiten erkennen und beheben: unbekannte Wörter unterstreichen und nachfragen / nachschlagen Strategie-Erwerb (s. Kapitel 3.1)
bereiten das Lesen nach.	nach dem Lesen: zentrale Textaussagen wiedergeben, wertende Einschätzung zum Text abgeben, Leseziel und Textverstehen überprüfen, Leseerwartung reflektieren Strategieeinsatz angeleitet aufgaben- und zielbezogen reflektieren Strategie-Erwerb (s. Kapitel 3.1)

3.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass das Lesen von Büchern und Texten eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann. Dazu werden an unterschiedlichen Texten Lesefreude, Leseinteresse und -bereitschaft, Lesefähigkeit und sinnverstandenes Lesen entwickelt. Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander. Dies gilt auch für Theateraufführungen, bei denen sie zuschauen oder an denen sie mitwirken.

Die Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um. Sie können sich ihrem Alter und Lernstand entsprechend im Medienangebot orientieren, das heißt in Druckmedien, in digitalen Medien und auditiven und audiovisuellen Medien, und ihren eigenen Lese- und Medieninteressen nachgehen. Sie lernen aus Texten und anderen Medien und können zu ihnen Stellung beziehen. Grundlegende Formen der Nutzung digitaler Medien sind ihnen vertraut. Der Deutschunterricht legt (auch in Kooperation mit anderen Fächern) das Fundament für einen zunehmend eigenständigen Umgang mit dem vielfältigen Medienangebot und leitet zur kritischen Reflexion der eigenen Mediennutzung an.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>Über Textwissen verfügen Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein grundlegendes Orientierungswissen zu Texten unterschiedlicher medialer Form, Textsorten und Gattungen. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
berichten über ein Spektrum kinderliterarischer Texte und ihre Leseerfahrungen, unterscheiden erzählende, lyrische und szenische Texte, ordnen typische Beispiele einer Gattung zu (u. a. Märchen, Fabel, Gedicht, Comic) und entwickeln gattungsspezifische Leseerwartungen,	über Autorinnen und Autoren, Titel, Figuren, Handlung berichten Lese- und Medienerfahrungen dokumentieren - auch digital
kennen verschiedene Textsorten aus dem Bereich pragmatischer Texte: informierende, instruierende, regulierende,	Lexikonartikel, Spielanleitungen, Klassenregeln untersuchen und nutzen
nutzen ausgewählte auditive und audiovisuelle Medien für persönliche und schulische Zwecke, nutzen typische Formen digitaler Textstrukturierung (u. a. Links / Hyperlinks, Text-Bild-Kombinationen) beim Lesen sowie beim Recherchieren.	Hörspiele, Hörbücher, Podcasts, Wissenssendungen, Erklärvideos nutzen und erstellen, Lesungen vorbereiten und durchführen

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>Sich im Medienangebot orientieren Die Schülerinnen und Schüler nutzen das Medienangebot zur Entwicklung und Pflege eigener Interessen, zur Erweiterung ihrer Wissensbasis und als Anlass zum Austausch mit anderen. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
wählen Bücher und Texte unterschiedlicher medialer Form auf der Basis von Interessen und Vorlieben sowie aufgabenbezogen aus; sie begründen und bewerten ihre Auswahl,	<p>schulische und außerschulische kulturelle Angebote nutzen: Autorinnen- und Autorenlesung, Klassenbücherei, Bücherei, Film, Kino, Theater, Mediatheken</p> <p>Buchvorstellung zur Präsentation vorbereiten Erfahrungsaustausch über Leseerlebnisse eigene / vorgegebene Leseziele verfolgen Portfolio, Medientagebuch - auch digital - führen</p>
nutzen unterschiedliche Informationsangebote und Recherchemöglichkeiten (u. a. Internet, Zeitschriften, Zeitungen, Hörfunk, Fernsehen, Bücherei),	Sachverhalte klären, Expertinnen- und Expertenvorträge halten
können sich in einer Bücherei orientieren,	Raumerkundung, Ausleihmodalitäten beherrschen, Recherchemöglichkeiten kennen und nutzen
schätzen ausgewählte Informationen in Hinblick auf ihre Aussagekraft angemessen und kritisch ein.	<p>reale und mediale Wirklichkeiten unterscheiden</p> <p>Nachrichten, soziale Medien und Werbung untersuchen und vergleichen</p>
<p>Texte in unterschiedlicher medialer Form erschließen und nutzen Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich Texte unterschiedlicher medialer Form - auch als Grundlage für die mündliche und schriftliche Anschlusskommunikation. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
beschreiben die eigene Lese- und Medienerfahrung,	(digitales) Lese- bzw. Medientagebuch führen
<p>erfassen zentrale Aussagen eines Textes und geben sie wieder,</p> <p>vollziehen die Handlungslogik erzählender Texte nach,</p> <p>setzen Informationen zu Raum, Zeit, Handlung, Figuren und Atmosphäre in Vorstellungen um und stellen diese mithilfe handlungs- und produktionsorientierter Verfahren und im Gespräch dar,</p> <p>nehmen die Perspektive einer literarischen Figur ein und grenzen sich von einer literarischen Figur ab,</p> <p>nutzen wichtige Fachbegriffe zur Beschreibung literarischer Medien (u. a. Handlung, Figur, Reim, Vers, Sprecherin, Sprecher, Dialog, Erzählerin, Erzähler),</p>	<p>Vorlesegespräch</p> <p>Strategien zur Erschließung literarischer Texte nutzen: Zeit, Raumstrukturen, Figuren, Situationen und Handlungsstruktur identifizieren, analysieren, reflektieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeit: Ist die erzählte Zeit bestimmbar? Auf welchen Zeitraum erstreckt sich die erzählte Zeit? • Raum: Wie erstreckt sich der Handlungsraum? Wird der Handlungsraum in Teilräume unterteilt? Gibt es zentrale Handlungsorte? Wie werden die unterschiedlichen Räume beschrieben bzw. semantisiert? Wie werden die Räume von den Figuren wahrgenommenen? • Handlungsstruktur: Kann ein Schlüsselereignis als handlungsauslösendes Moment ausgemacht werden? Gibt es Wendepunkte? • Figuren: Beziehungen und Konstellationen erkennen und benennen, Figureneigenschaften, Handlungsabsichten und -motivationen erkennen, Figuren vergleichen, Verhalten antizipieren, Stellung zu einer Figur und deren Verhalten nehmen und bewerten, sich selbst zu einer literarischen Figur in Bezug setzen (Identifikation bzw. Abgrenzung)
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

3 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
	<p>Vorstellungsbildung mithilfe handlungs- und produktionsorientierter Verfahren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • szenisch (Standbild / Standbildfolge, Rollenspiel) • schreibend (fiktiver Brief, Gedanken) • visualisierend, akustisch (multimodales eBook / Mux-Books, Hörspiel)
<p>belegen Deutungsansagen mit Textstellen, werten Text-Bild-Bezüge für Textverständnis und Deutung aus,</p>	<p>Zeilen angeben, Szenen auswählen</p> <p>Bilder beschreiben, Bild- und Textaussage vergleichend betrachten</p> <p>Deutungsoffenheit als Merkmal literarischer Texte erkennen</p> <p>Deutungsspielräume ausloten und unterschiedliche Deutungen entwickeln</p>
<p>tauschen sich mit anderen zu Text- bzw. Medienwahrnehmungen, -deutungen und -wertungen aus (u. a. im literarischen Gespräch), formulieren eigene Gedanken zu Texten und nehmen zu Texten Stellung, stellen Bezüge zwischen unterschiedlichen Texten her (auch intermedial, z. B. Märchenfassungen in Literatur und Film; thematische Vergleiche),</p>	<p>die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen bei literarischen Texten erkennen und aushalten</p> <p>wichtige Fachbegriffe zur Beschreibung literarischer Medien nutzen: Handlung, Figur, Reim, Vers, Sprecherin, Sprecher, Dialog, Erzählerin, Erzähler</p> <p>Medienverbände nutzen und aufeinander beziehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersuchen</p>
<p>entnehmen nicht-linearen Darstellungsformen Informationen.</p>	<p>diskontinuierliche Texte lesen: Tabelle, Diagramm, Karte</p>
<p>Digitale Formate und Umgebungen (Formate: z. B. Chats, Wikis, Videoclips, Computerspiele, Podcasts; Umgebungen: z. B. Lernplattformen, Online-Portale, Suchmaschinen) <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>beschreiben Erfahrungen mit digitalen Formaten und Umgebungen und reflektieren ggf. verändertes Rezeptionsverhalten, setzen sich kritisch mit digitalen Formaten und Umgebungen auseinander,</p>	<p>Medienerfahrungen vergleichen, einordnen geeignete Angebote und Gefahren erkennen</p>

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
nutzen digitale Werkzeuge für die Gestaltung eigener medialer Produkte.	Basisfunktionen digitaler Medien anwenden Werkzeuge für das Schreiben, Präsentieren, Erstellen und Bearbeiten audiovisueller Medien nutzen: Apps, Suchmaschinen, Erklärvideos, digitale Tools
Texte präsentieren Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Texte eigener Wahl oder vorgegebene Texte und nutzen verschiedene Präsentationsformen. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i>	
lesen selbstgewählte literarische Texte nach Vorbereitung sinngestaltend vor, tragen kurze literarische Texte auswendig vor, auch im Rahmen von Aufführungen, wählen ein Kinderbuch selbst aus und stellen es situations- und adressatengerecht vor, nutzen Vorlesetechniken und Techniken des Auswendiglernens, gestalten Texte in unterschiedlicher medialer Form szenisch (auch kooperativ, z. B. im Rahmen von Theateraufführungen).	Präsentationen innerhalb der Klasse / Klassenstufe / Schule halten im Rahmen von: Lesetheatern, Lesewettbewerben, Lesungen, Festen, Poetry Slams, Theateraufführungen Videoclips, Stopp-Motion-Filme, Hörtexte gestalten

3.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die Sprache und der Sprachgebrauch sind zentrale Gegenstände des Deutschunterrichts. Die Untersuchung von sprachlichen Strukturen und sprachlicher Verständigung eröffnet Einblicke in die Leistungen von Sprache als Kommunikationsmedium und in die Bedingungen ihrer situations-, adressaten- und intentionsangemessenen Verwendung. Diese Einblicke bilden die Grundlage für einen bewussten Umgang mit Sprache beim Sprechen und Zuhören, beim Lesen und Schreiben, beim Umgang mit Texten und Medien und beim Nachdenken über digital vermittelte Formen des sprachlichen Handelns.

Dabei sind verschiedene Herangehensweisen leitend: Über die Arbeit an Wörtern und Sätzen, Texten und Gesprächen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachbewusstheit weiter und gewinnen Einsichten in Aufbau und Funktion von Sprache. Sie entwickeln Freude am experimentellen und kreativen Umgang mit Sprache und an der Aufdeckung sprachsystematischer Zusammenhänge. Diese Einsichten tragen dazu bei, Verständigungsprobleme aufzudecken, Textverstehen zu vertiefen sowie adressatengerecht und situationsangemessen zu sprechen und zu schreiben. Der Aufbau von sprachsystematischem

Wissen ist darüber hinaus grundlegend für die Entwicklung von orthografischen und grammatischen Kompetenzen für das Lesen und Schreiben. Zentrale Begriffe zur Beschreibung von Sprache dienen als gemeinsame Verständigungsgrundlage für das Sprechen über Texte und Gespräche. Sie erlauben es, Struktureinheiten der deutschen Sprache zu beschreiben und für einen bewussten Umgang mit Sprache, Texten und Medien zu nutzen.

Erste Einblicke in Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation tragen dazu bei, Sprache als ein flexibles Instrument sozialen Handelns wahrzunehmen. Der Deutschunterricht lenkt die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Register und ihren angemessenen Gebrauch (zum Beispiel Alltagssprache und Bildungssprache). Durch die Gelegenheit, über Erfahrungen mit anderen Sprachen zu sprechen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken, entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihr Sprachverständnis und ihre Sprachfähigkeiten weiter – auch als Grundlage für das Erlernen von Fremdsprachen. Die Berücksichtigung von Herkunftssprachen, Regionalsprachen und Dialekten, auch der deutschen Gebärdensprache regt zum Nachdenken über Sprache und Sprachen an und fördert so die metasprachlichen Fähigkeiten sowie die Sprachbewusstheit.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und beschreiben Aspekte sprachlicher Verständigung und sprachlicher Variation in Texten, Gesprächen und Formen digitaler Kommunikation. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>Sprachliche Verständigung als Form des Handelns</p>	
<p>untersuchen den Zusammenhang zwischen Äußerungsabsicht, sprachlichen Mitteln und Wirkungen, untersuchen an ausgewählten Beispielen, wie sich Adressatenorientierung im sprachlichen Handeln zeigt, sprechen über Verstehens- und Verständigungsprobleme,</p>	<p>Wirkungen von Wortwahl, Äußerungen und Formulierungen in Sätzen und Texten reflektieren und nach ihrer Situationspassung bewerten Unterschiedliche Sprachregister untersuchen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alltagssprache • Bildungssprache • Standardsprache • Dialekte und andere Varietäten • Rollenspiele durchführen

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
tauschen sich über die Nutzung digitaler Technologien als Werkzeuge der Kommunikation und der Informationsgewinnung (grundlegende Funktionen) aus.	Möglichkeiten digitaler Kommunikation nutzen: Klassenchat, Kollaborative Plattform, E-Mail, Lernmanagementsysteme Teilen und Zusammenarbeiten
Mündliche und schriftliche Kommunikation	
untersuchen und gestalten die Rollen von Sprecherin und Sprecher / Schreiberin und Schreiber - Hörerin und Hörer / Leserin und Leser, kennen Unterschiede gesprochener und geschriebener Sprache.	Sprachhandlungen erproben Schreiben als soziale Praxis erfahren Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache untersuchen Satzstrukturen und Wortwahl gesprochener und geschriebener Sprache vergleichen Gespräche, Dialoge, Briefe, Chats, szenische Darstellungen untersuchen und gestalten
Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt	
beschreiben eigene Erfahrungen mit sprachlicher Variation und Vielfalt, untersuchen an ausgewählten Beispielen Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen (u. a. Herkunftssprachen, Fremdsprachen).	Mehrsprachigkeit, Dialekt, Regional- und Minderheitensprachen: Niederdeutsch, Friesisch, Standardsprache - Alltagssprache; Sprach(en)wandel, Sprache in der digitalen Kommunikation; deutsche Gebärdensprache Schreibung, Aussprache, Sprachverwandtschaften untersuchen: zweisprachige Bilderbücher, Hörbücher, Gedichte, Reime, Sprachspiele Wörterbücher nutzen Sprachvergleiche / Varietätenvergleiche auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene durchführen Kommunikation bei Hörbeeinträchtigungen kennenlernen
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

3 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
<p>Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen Die Schülerinnen und Schüler können an ausgewählten Beispielen grundlegende sprachliche Strukturen in Texten und Gesprächen, in gesprochener und geschriebener Sprache – auch unter Nutzung von Ressourcen zur deutschen Sprache (z. B. Wörterbücher, Grammatiken) – beschreiben und nutzen. <i>Die Schülerinnen und Schüler...</i></p>	
<p>Wörter und Sätze</p>	
<p>identifizieren Wortbausteine und untersuchen Möglichkeiten der Wortbildung (u. a. Ableitung, Komposition),</p>	<p>Wörter strukturieren und von den Möglichkeiten der Wortbildung Gebrauch machen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laute • Silben • Morpheme (Wortstamm, Wortbausteine) • Wortfamilien • Wortstammprinzip • Zusammensetzungen • Singular- und Pluralbildung • Zeitstufen und Personalformen des Verbs • Vergleichsformen • Deklination
<p>nutzen Wörter, Wendungen und Formulierungsmuster funktional und erweitern ihren Wortschatz,</p>	<p>Formulierungen untersuchen, vergleichen, präzisieren, erweitern</p> <p>Grundwortschatzarbeit sprachliche Handlungen (z. B. nennen, beschreiben, erklären) im Rahmen von Aufgabenstellungen nutzen und anwenden</p> <p>Wörter vernetzen und ordnen, z. B. nach Wortfeldern, Wortfamilien, lexikalischen Verbindungen</p>
<p>nutzen ausgewählte grammatische Operationen und grundlegende Fachbegriffe für die Untersuchung sprachlicher Struktureinheiten,</p>	<p>siehe Übersicht: <i>Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe</i> (s. Teil III, Kapitel 2)</p>
<p>untersuchen grundlegende Satzstrukturen (insbesondere Prädikat, Satzglieder) und die Stellung des finiten Verbs im Satz,</p>	<p>Verbzweitstellung, Verbendstellung, Satzklammer untersuchen und nutzen</p> <p>regelhafte und typische grammatische Strukturen erfassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strukturen in Verwendungszusammenhängen reproduzieren • Strukturen untersuchen und vergleichen • Strukturen systematisieren • Strukturen variieren
<p>untersuchen den Beitrag von Wörtern verschiedener Wortarten (insbesondere Verb, Nomen, Adjektiv, Artikel, Pronomen) zum Aufbau von Sätzen,</p>	<p>die Kategorien Wort und Satz beschreiben Funktion von Zeitformen ermitteln Sätze in verschiedenen Sprachen vergleichen</p>

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen - Hinweise und Vorschläge
gewinnen Einsichten in sprachliche Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten durch den experimentellen und kreativen Umgang mit Sprache.	experimentell und kreativ mit Sprache umgehen: Sprachspiele, Gedichte, Geheimsprache, Kinder- und Jugendsprache
Texte und Gespräche	
wenden grundlegende Fachbegriffe für die Untersuchung von Texten und Gesprächen an,	Fachbegriffe Übersicht: <i>Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe</i> (s. Teil III, Kapitel 2)
untersuchen an ausgewählten Beispielen die sprachliche Gestaltung von Texten.	Gedichte, Kinderliteratur, Dialoge, eigene Textproduktionen untersuchen: Reime, Wiederholungen, sprachliche Bilder, Vergleiche
Rechtschreibung	
untersuchen Schreibweisen von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen, tauschen sich über die Schreibung von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen aus.	Rechtschreibgespräche führen Kernmerkmale der Wortarten bestimmen, begründete Kategorisierungen vornehmen Wörter untersuchen: flektieren, kombinieren, einsetzen, ersetzen, erweitern, verschieben <i>Schreiben</i> (s. Kapitel 3.2)
Aussprache	
nutzen die Konventionen der gesprochenen Standardsprache für die Gestaltung ihrer Äußerungen.	<i>Sprechen und Zuhören</i> (s. Kapitel 3.1)
Ressourcen zur deutschen Sprache	
nutzen Wörterbücher, Grammatiken und digitale Rechtschreibhilfen für das Nachschlagen.	<i>Schreiben</i> (s. Kapitel 3.2)

4 Themen und Texte

Der themenzentrierte, integrative Deutschunterricht in der Primarstufe ist von Vielfalt geprägt. Inhaltlich orientiert sich der Unterricht an den zentralen Themen des gesellschaftlichen Lebens, an den Voraussetzungen und Interessen der Lerngruppe sowie an örtlichen Gegebenheiten. Eine verbindliche Vorgabe einzelner Themen oder Texte gibt es nicht.

Literarisches Lernen

In der Primarstufe werden bei der Auswahl literarischer Texte verschiedene mediale Formen wie zum Beispiel Buch, Hörspiel, Kurzfilm / Film, Theateraufführung und narrative Computerspiele berücksichtigt. Dieses vielfältige Angebot ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern Zugangsweisen, Literatur als persönlich bedeutsam zu erfahren und sich auf einen Sinnbildungsprozess einzulassen. Dabei geht es auch darum, literarische Werke und Autorinnen sowie Autoren kennenzulernen und zu erforschen, die Kreativität anzuregen, das kritische Denken herauszufordern und die Möglichkeit Empathie zu entwickeln, indem sich die Schülerinnen und Schüler in andere Perspektiven und Erfahrungen hineinversetzen und sich mit verschiedenen Vorstellungen, Emotionen und Problemen auseinandersetzen. Der Austausch mit anderen hilft, einen literarischen Text tiefer zu verstehen.

Um den individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, bietet es sich an, beispielsweise zu einzelnen Themen mehrere sprachlich, inhaltlich oder strukturell unterschiedliche Texte und Medien anzubieten. Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Strategien kennen, um literarische Texte besser zu verstehen und zu erschließen. Diese Strategien berücksichtigen die Besonderheiten des jeweiligen Mediums.

Die Auswahl von literarischen Texten kann von verschiedenen Kriterien abhängen, je nachdem, welches Ziel mit der Auswahl verfolgt wird. Die Kriterien zur Auswahl literarischer Texte können nach Bildungsniveau, Zielgruppe und Kontext variieren. Kriterien für die Auswahl sind unter anderem:

- Lebensweltbezug,
- thematische Relevanz,
- kulturelle Vielfalt,
- Identifikationsmöglichkeiten / Alteritätserfahrungen,
- Deutungsoffenheit,
- literarische, sprachliche und formal-gestalterische Qualität,
- sprachliche Form (zum Beispiel hochdeutsche oder niederdeutsche Literatursprache),
- Medienverbund,
- aktuelle und klassische altersgemäße Kinderliteratur.

Zur Förderung literarischer Lernprozesse, Lesekompetenz, Lesefreude und Leseinteresse wird mindestens eine Ganzschrift pro Jahrgangsstufe in den Unterricht einbezogen. Wenn die Kinder Verfahren und Strategien zur Erschließung literarischer Texte erworben haben, bietet es sich an, verschiedene Ganzschriften zu einem Thema oder zu einer Autorin oder einem Autor anzubieten.

In jeder Jahrgangsstufe werden kleine Texte oder Textausschnitte auswendig gelernt und vorgetragen.

5 Schulinternes Fachcurriculum

Innerhalb der Rahmenvorgaben der Fachanforderungen besitzen die Schulen Gestaltungsfreiheit bezüglich der Umsetzung der Kontingenzstundentafel, der Lern- und Unterrichtsorganisation, der pädagogisch-didaktischen Konzepte wie auch der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Im schulinternen Fachcurriculum dokumentiert die Fachkonferenz ihre verbindlichen Vereinbarungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts an ihrer Schule. Die Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums stellt eine ständige gemeinsame Aufgabe der Fachkonferenz dar.

Somit stellt das schulinterne Fachcurriculum Verbindlichkeit für die Lehrkräfte im Rahmen der Gestaltungsfreiheit der Schulen her. Es schafft Entlastung für die Lehrkräfte durch gemeinsame Absprachen und eine Aufgabenteilung innerhalb der Fachschaft. Die Teamentwicklung innerhalb der Fachschaft wird gefördert. Entscheidend im Prozess sind weniger die letztlich

formulierten Ergebnisse, sondern vielmehr der Diskussions- und Verständigungsprozess innerhalb der Fachkonferenz.

Das schulinterne Fachcurriculum gibt einen Überblick über wichtige gemeinsame pädagogische und fachliche Absprachen. Es ist fortlaufend zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Gründe für mögliche Anpassungen können zum Beispiel schulinterner Wandel, gesellschaftlicher Wandel oder didaktische Neuerungen sein.

Im schulinternen Fachcurriculum sind Vereinbarungen zu den in der Tabelle folgenden Aspekten zu treffen. Darüber hinaus kann die Fachkonferenz weitere Vereinbarungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts an ihrer Schule treffen und im schulinternen Fachcurriculum dokumentieren. Der Vorschlag des schulinternen Fachcurriculums wird von der Fachkonferenz erarbeitet und von der Schulleitung genehmigt (§ 66 Absatz 3 SchulG). Im Zuge der Transparenz ist die jeweils aktuelle Fassung des schulinternen Fachcurriculums auf der Homepage der Schule zu veröffentlichen.

Aspekte	Konkretisierungen
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • jahrgangsbezogene Schwerpunktsetzungen, Verteilung und Gewichtung von Unterrichtsinhalten und Themen • Orientierung der jeweiligen Unterrichtseinheit an ausgewählten allgemeinen und fachbezogenen Kompetenzen • Einbeziehung außerunterrichtlicher Lernangebote und Projekte • Konkretisierungen fachdidaktischer Prinzipien • Konkretisierungen fachspezifischer Arbeitstechniken und Methoden • Auswertung und Nutzung der Ergebnisse von zentralen Vergleichsarbeiten (VERA)
Überfachliche Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Wo / wie lassen sich die vier Bereiche überfachlicher Kompetenzen in den Unterricht des Faches Deutsch integrieren? (siehe Teil I, Kapitel 2) • personale Kompetenzen • motivationale Einstellungen • soziale Kompetenzen • lernmethodische Kompetenzen
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

Aspekte	Konkretisierungen
Sprachbildung	<ul style="list-style-type: none"> • einheitliche Verwendung von Bezeichnungen und Begriffen, einheitliche Verwendung von Korrektürkürzeln • Wortschatzarbeit mit Fachbegriffen • Planung und Gestaltung des Unterrichts mit Blick auf die Sprachebenen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache • konkrete Maßnahmen zur Förderung der Fach- und Bildungssprache (z.B. Festlegung eines einheitlichen und verbindlichen Kanons an Fachwörtern; Einigung auf besonders geeignete Methoden (z. B. Scaffolding) und Sprachhilfen für einen sprachsensiblen Deutschunterricht • Einbindung von Mehrsprachigkeit, insbesondere der Regionalsprache Niederdeutsch, der Minderheitensprache Friesisch sowie den vielfältigen Herkunftssprachen, in den Unterricht
Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit hohem Förderbedarf sowie für besonders begabte Schülerinnen und Schüler • Absprachen zur Diagnostik, Differenzierung und Förderung
Lehr- und Lernmaterial	<ul style="list-style-type: none"> • Anschaffung und Nutzung von Lehr- und Lernmaterial • Nutzung von digitalen Medien im Deutschunterricht • angemessene mediale Gestaltung des Unterrichts
Medienkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Beitrag zur Medienkompetenz • fachspezifische Umsetzung der KMK-Strategie <i>Bildung in der digitalen Welt</i> (2016) • Bezug zum Mediencurriculum der Schule
Basale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • fachspezifische Absprachen, wo / wie basale Kompetenzen im Deutschunterricht gefördert werden können: <ul style="list-style-type: none"> • kognitive Kompetenzen, • sprachliche Kompetenzen, • sozial-emotionale Kompetenzen • Maßnahmen zur Sicherung basaler Kompetenzen • fachspezifische Umsetzung der basalen Kompetenzen • Festlegung, welche Maßnahmen für das Erreichen der Mindeststandards erfolgen sollen (siehe IQB-Kompetenzstufenmodelle, 2013-2025)
Leistungsbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung der Art und Anzahl der Leistungsnachweise auf der Grundlage der Vorgaben des gültigen Erlasses und Festlegung der entsprechenden Beurteilungskriterien • Grundsätze über den Umfang und die Anzahl der Klassenarbeiten sowie die unterschiedliche Dauer in den jeweiligen Klassenstufen • Absprachen zur Beurteilung von Unterrichtsbeiträgen • Absprachen zur Diagnostik • Absprachen zum formativen Feedback • Absprachen zu einheitlichen Beurteilungskriterien
Überarbeitung und Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Das schulinterne Fachcurriculum ist kein abgeschlossenes Produkt, sondern sollte regelmäßig aktualisiert werden, wenn die Fachkonferenz neue Beschlüsse festlegt (z. B. bei neuen Erlassen oder Verordnungen, die das Fach betreffen usw.) • regelmäßige Überprüfung des Überarbeitungsbedarfs des schulinternen Fachcurriculums durch geeignete Formen der Evaluation • Überprüfung des Überarbeitungsbedarfs des schulinternen Fachcurriculums aufgrund geänderter Rahmenvorgaben des Landes

6 Leistungsbeurteilung

Für den Deutschunterricht erfordert das Prinzip eines individualisierten Kompetenzerwerbs nicht nur differenzierte Formen der Aufgabenstellungen, sondern ebenso differenzierte Formen der Leistungsbeurteilung, die grundsätzlich neben der diagnostischen auch eine ermutigende Funktion erfüllen. Die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung werden kontinuierlich dokumentiert und entsprechende Lernangebote abgeleitet. Grundsätze und konkrete Kriterien dafür werden auf der Basis der Fachanforderungen schulintern in den jeweiligen Fachkonferenzen Deutsch beschlossen und sind im Sinne einer transparenten Lern- und Leistungskultur auch Schülerinnen und Schülern bekannt.

6.1 Unterrichtsbeiträge und Leistungsnachweise

In der Leistungsbeurteilung werden zwei Bereiche unterschieden:

- Unterrichtsbeiträge
- Leistungsnachweise

Beide Bereiche sind darauf ausgerichtet, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen, die sie im Unterricht erworben haben, wiederholt und in unterschiedlichen Formen und Zusammenhängen unter Beweis zu stellen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, sich sprachlich handelnd zu erproben. Fehler werden dabei als Lerngelegenheiten genutzt.

Voraussetzung für eine umfassende Leistungsbeurteilung ist das systematische Beobachten der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft. Ergänzt werden diese Beobachtungen durch Gespräche, die Analyse schriftlicher Ergebnisse und weitere diagnostische gegebenenfalls standardisierte Testverfahren. Dies geschieht in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen und auf der Basis deskriptiver Kriterien, die im schulinternen Fachcurriculum dokumentiert werden.

Für Lehrkräfte sind die Ergebnisse der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Evaluation des Kompetenzer-

werbs Anlass, die Zielsetzungen und Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen. Für Schülerinnen und Schüler ist regelmäßiges Feedback zu den erreichten Ergebnissen eine Hilfe zur Selbsteinschätzung. Es dient der Lenkung und Unterstützung des individuellen Kompetenzerwerbs.

Grundsätzlich werden alle fünf Kompetenzbereiche des Faches Deutsch bei der Leistungsbeurteilung angemessen und kontinuierlich berücksichtigt. Unterrichtsbeiträge (mündliche und schriftliche) sowie Leistungsnachweise (Klassenarbeiten und gleichwertige Leistungsnachweise) im Fach Deutsch orientieren sich an den verbindlichen Kompetenzen der Fachanforderungen, außerdem repräsentieren sie in ihren Aufgabenstellungen die drei Anforderungsbereiche.

6.2 Hinweise zur Leistungsbeurteilung in den einzelnen Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich: Sprechen und Zuhören

Im Deutschunterricht zeigen die Schülerinnen und Schüler in vielfältigen kooperativen Lernsituationen oder bei der Präsentation von Lernergebnissen ihre mündliche kommunikative Kompetenz. Dabei wird deutlich, über welchen individuellen Stand von Gesprächskompetenz sie verfügen und inwieweit sie sorgfältig und bewusst sprechen und ihre Beiträge passend in gemeinsame Gespräche einbringen. Darüber hinaus können zum Beispiel Textvorträge, Ergebnispräsentationen oder szenische Darstellungen beurteilt werden.

Bei akustischen Formen der Textbegegnung wird im Sinne des Hörverstehens das Erfassen wesentlicher Informationen und Aussagen sowie die Fähigkeit zur Reflexion und Beurteilung des Gehörten ermittelt (siehe Kapitel 3.1). Für die Ermittlung der Kompetenzen im Bereich Hörverstehen steht für das Fach Deutsch in der Grundschule das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören (2013) zur Verfügung.

Kompetenzbereich: Schreiben

Eine angemessene Schreibflüssigkeit bildet die Grundlage für das Verfassen eigener Texte. Deshalb werden

sowohl die Schreibfertigkeiten als auch die Schreibfähigkeiten regelmäßig erfasst. Bei den Schreibfertigkeiten wird überprüft, wie zügig, sicher, korrekt und lesbar die Schülerinnen und Schüler schreiben.

Das Lesen und Schreiben ist von Anfang an eng miteinander verbunden. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im Umgang mit unterschiedlichen Texten ein Wissen über die verschiedenen Textmuster und -sorten und deren Funktionen, das sie sowohl für die Rezeption im Kompetenzbereich *Lesen* als auch im Kompetenzbereich *Schreiben* für die Produktion von Texten zunehmend sicher anwenden. Im Umgang mit unterschiedlichen Texten entdecken die Schülerinnen und Schüler typische Textstrukturen und sprachliche Besonderheiten, aus denen sich textsortenspezifische Kriterien ableiten lassen und die somit einen klaren Orientierungsrahmen für den gesamten Schreibprozess ermöglichen.

Auf diese Weise werden Beobachtungs- und Beurteilungskriterien zu einem Instrument, um eigene und fremde Texte zu reflektieren und zu überarbeiten. Die Lehrkraft diagnostiziert regelmäßig die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Phasen und leitet entsprechende Unterstützungsangebote ab. Das können zum Beispiel geeignete Schreibstrategien, der Erwerb von Textmusterwissen, das Bereitstellen zusätzlicher sprachlicher Mittel, kooperative Schreibformen oder kooperative Schreibformen sein.

Schülerinnen und Schüler verfassen im Deutschunterricht regelmäßig Texte oder Textteile und berücksichtigen dabei zunehmend die Phasen des Schreibprozesses (Planen und Strukturieren, Formulieren, Überarbeiten). In den Prozess eingebunden wird das formative Feedback, anhand dessen die Schülerinnen und Schüler ihre Texte weiterentwickeln.

Ein formatives Feedback enthält Angaben darüber,

- was an dem Text gelungen ist,
- an welchen Stellen es Probleme / Überarbeitungsbedarfe gibt (fehlende Textteile, Inkonsistenzen – Pro-

bleme eines Soll-Ist-Vergleichs im Hinblick auf die Planung beziehungsweise das Schreibziel),

- wie Probleme zu lösen sind und woran man das Überarbeitungsziel überprüfen kann (konkrete Schrittfolge / Tipps werden benannt).

Ein lernförderliches Feedback nimmt vor allem die zu verändernden Tiefenmerkmale des Textes in den Blick, wie zum Beispiel die Umsetzung der kommunikativen Funktion des Textes und die Berücksichtigung der Adressaten.

Die Überprüfung der Schreibkompetenz kann sich auf verschiedene Phasen im Schreibprozess beziehen. Es können sowohl die Textprodukte als auch Teilleistungen aus den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses (Planen und Strukturieren, Formulieren, Überarbeiten) herangezogen werden. Grundsätzlich kann auch die Überarbeitungskompetenz an fremden, gegebenenfalls didaktisierten Texten beurteilt werden.

Die Rechtschreibkompetenz wird sowohl als Teilbereich der Textproduktionen als auch im Rahmen systematisch konzipierter Rechtschreibüberprüfungen in Form von Rechtschreibarbeiten erfasst. Die Kompetenzen aus dem Bereich *Orthografisch schreiben* (siehe Kapitel 3.2) werden dafür in konkrete Aufgaben überführt: eingeführte Rechtschreibstrategien anwenden und begründen, Texte abschreiben, Schreiben nach Diktat, Nachschlagen im Wörterbuch, Überprüfen und Korrigieren von Wörtern beziehungsweise Texten. Für das Fach Deutsch in der Grundschule gibt das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich Rechtschreibung (2013) Orientierung im Hinblick auf die Entwicklung korrekter Schreibungen und Fehlersensibilität.

Darüber hinaus werden Textproduktionen für das orthografisch korrekte Schreiben einschließlich der Verwendung elementarer Interpunktionszeichen genutzt, indem die Schülerinnen und Schüler individuelle Rückmeldungen zu ihren Verschriftungen erhalten und im Anschluss entsprechende Übungen bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Strategien, die

eigenen Texte auf orthografische Richtigkeit zu überprüfen und zu korrigieren.

Kompetenzbereich: *Lesen*

Eine angemessene Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit bildet die Grundlage für das Leseverstehen. Deshalb werden sowohl die Lesefertigkeiten als auch die Lesefähigkeiten regelmäßig erfasst.

Bei den Lesefertigkeiten wird überprüft, wie automatisiert, genau, sinngestaltend und zügig die Schülerinnen und Schüler einen Text vortragen können.

Um die Lesefähigkeiten zu beurteilen, wird geprüft, inwieweit die Schülerinnen und Schüler relevante Einzelinformationen in Texten identifizieren, in Beziehung setzen, zentrale Handlungsabläufe und Hauptgedanken erfassen, abstrahieren, verallgemeinern und Präferenzen sowie eigene Meinungen begründen können. Hier bietet das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (2013) Orientierung.

Darüber hinaus fordern entwicklungsgemäße Aufgabenstellungen den Nachweis über Kenntnisse unterschiedlicher Textsorten, -inhalte und -strukturen.

Kompetenzbereich: *Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen*

In diesem Kompetenzbereich werden unter Bezug auf die Vorgaben der Fachanforderungen im Rahmen gleichwertiger Leistungsnachweise oder Unterrichtsbeiträge rezeptionsbezogene und produktive Aufgaben bearbeitet. Dabei wird bewertet, inwieweit literarische, Sach- und Gebrauchstexte erschlossen werden, Informationen in unterschiedlicher medialer Form erfasst, miteinander verknüpft und mit dem individuellen Vorwissen verbunden werden können. Darüber hinaus fordern Aufgabenstellungen den Nachweis über ein Grundlagenwissen zu Texten, Inhalten und Strukturen.

In Unterrichts- und literarischen Gesprächen lassen sich Perspektivübernahme, Empathiefähigkeit, Fremdverste-

hen und emotionale Beteiligung sowie die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Anschlusskommunikation über das Gelesene beobachten.

Kompetenzbereich: *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*

Sprachliche Kompetenzen werden vor allem integrativ im Kontext der prozessbezogenen Kompetenzbereiche als Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs ermittelt. Dabei wird – im Mündlichen wie im Schriftlichen – vor allem die Sprachfunktion im Satz- und Textzusammenhang berücksichtigt. Aufgaben im Rahmen der Leistungsnachweise und Unterrichtsbeiträge werden in thematische und funktionale Zusammenhänge eingebunden. Hierbei dienen das Grundwissen über grammatische Strukturen und Begriffe sowie Verfahren zur Untersuchung von Sprache als Werkzeug (siehe Teil III, Kapitel 2).

Das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (2015) bietet Orientierung.

6.3 Unterrichtsbeiträge

Unterrichtsbeiträge umfassen alle Leistungen, die sich auf die Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht und im unterrichtlichen Kontext im Hinblick auf die in Kapitel 3 formulierten Kompetenzen beziehen. Zu ihnen gehören sowohl mündliche und schriftliche als auch praktische Leistungen, die analog oder digital präsentiert werden. Zum Beispiel:

- Textproduktion,
- Lesetagebuch, Schreibportfolio, Mappe, Projektbeitrag,
- Präsentation zu Autorinnen und Autoren und deren Werken,
- Buchvorstellung,
- Dokumentation von Hör- und Leseverstehen,
- Referat, Präsentation von Ergebnissen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit),
- Nachweis von Kenntnissen im orthografischen Schreiben,
- Identifizierung und Wertung sprachlicher Mittel.

Texte, die für Lesende veröffentlicht werden, werden vor dem Erstellen der finalen Fassung durch die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls mit Unterstützung der Lehrkraft korrigiert.

6.4 Leistungsnachweise

Leistungsnachweise setzen sich aus Klassenarbeiten – zu gleichen Teilen bestehend aus Textproduktionen und Rechtschreibeleistungen – und gleichwertigen Leistungsnachweisen zusammen. Die Mindestzahl der Leistungsnachweise, die als Klassenarbeiten in den Jahrgangsstufen 3 und 4 zu erbringen sind, richtet sich nach dem entsprechenden Erlass in der jeweils gültigen Fassung.

Der zeitliche Umfang der Klassenarbeiten wird im Laufe der Primarstufe bis zum Umfang einer Unterrichtsstunde gesteigert.

Textproduktionen

Für die Produktion eigener Texte als Klassenarbeit gibt es hinsichtlich der Durchführung verschiedene Möglichkeiten. Grundsätzlich können auch hier einzelne Phasen des Schreibprozesses oder die Überarbeitung eines fremden Textes beurteilt werden.

Die Textproduktionen in der Primarstufe sind zunehmend verständlich, strukturiert, adressatengerecht und auf zentrale Schreibfunktionen ausgerichtet. Dazu gehört, dass erarbeitete sprachliche Mittel der unterschiedlichen Textsorten und -funktionen angewendet werden. Mit ausgewählten Textsorten realisieren die Schülerinnen und Schüler grundlegende kommunikative und personale Schreibfunktionen: Ausdrücken, Darstellen, Appellieren. Schreibaufgaben orientieren sich dabei an Textsorten, das heißt konventionellen Mustern für sprachliche Handlungen. Beispiele für mögliche Umsetzungsformen sind in Kapitel 3.2 aufgeführt.

Aus dem thematischen Rahmen des Unterrichts heraus wird eine funktionale Schreibaufgabe als Klassenarbeit gestellt. Diese Aufgabe ist so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler wissen, warum, worüber und für wen sie schreiben. Sie stellt einen Lebensweltbezug her und berücksichtigt das Welt- und das sprachliche Vorwissen. Aus der Schreibaufgabe leiten sich Kriterien zur Beurteilung der Schreibprodukte ab. Diese Kriterien bilden sowohl die Grundlage für die Selbstbeurteilung als auch die Grundlage für die Leistungsbeurteilung. Auf Grundlage dieser Kriterien erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihren ersten Entwurf im Hinblick auf die Schreibaufgabe und sprachliche Normen zu überarbeiten.

Beurteilung von Textproduktionen

Zur Beurteilung von Textproduktionen ist entscheidend, inwieweit es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die grundlegende kommunikative Funktion verschiedener Sprachhandlungen (zum Beispiel Erzählen, Anleiten, Argumentieren) adressatenspezifisch und sprachlich angemessen zu realisieren. Mit Hilfe textsorten- und aufgabenspezifischer Kriterien (siehe Kapitel 3.2) wird beurteilt, inwieweit ein verständlicher, strukturierter und sprachlich angemessener Text umgesetzt worden ist und ob das Schreibziel der Schreibaufgabe erreicht werden konnte.

Schülerinnen und Schüler verschriften Wörter und Texte auf der Grundlage ihrer derzeitigen schriftsprachlichen Kompetenz. Abweichungen von orthografischen Normen geben demnach einen Hinweis auf ihre bereits

vorhandenen beziehungsweise noch nicht vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Rechtschreibung. Deshalb werden Rechtschreibfehler grundsätzlich qualitativ – gegebenenfalls mit Unterstützung durch Analysebögen – ausgewertet, rückgemeldet und in individuell abgeleitete Übungen überführt. Zur Rechtschreibung erfolgt eine gesonderte Rückmeldung, die sich an den unter Kapitel 3.2 aufgeführten Kompetenzen und an den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientiert.

Auf der Grundlage der Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung wird eine Gesamtbeurteilung oder -note ausgewiesen. Sie wird nach fachlicher Einschätzung vor allem aus der Beurteilung oder Note für die in Kapitel 3.2 angegebenen Aspekte der Schreibkompetenz abgeleitet. In die Beurteilung eines Textes wird zusätzlich die Qualität der Überarbeitung einbezogen. Grundsätzlich fließen in die Beurteilung der standardsprachlichen Normen nur diejenigen Bereiche der Rechtschreibung wie auch der Zeichensetzung ein, die bereits im Unterricht erarbeitet worden sind.

Die durch die Schülerinnen und Schüler überarbeiteten Textprodukte werden final als Klassenarbeit beurteilt.

Für Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten Rechtschreibschwierigkeiten oder einer förmlich festgestellten Rechtschreibschwäche gilt bei der Beurteilung von Textproduktionen der diesbezügliche Erlass in seiner jeweils gültigen Fassung.

Bei Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch werden Kompetenzen dem Erlass zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache entsprechend beurteilt.

Rechtschreibarbeiten

Die Rechtschreibkompetenz wird in Form von Rechtschreibarbeiten überprüft. Diese enthalten unterschiedliche Aufgaben und überprüfen die in Kapitel 3.2 formulierten Kompetenzen, wie zum Beispiel die Kenntnis und Anwendung von Rechtschreibstrategien und -regeln, zum Nachschlagen im Wörterbuch, zur Fehlersuche und

-korrektur in vorgegebenen und eigenen Texten oder zum Abschreiben und Schreiben nach Diktat. Werden im Rahmen von Rechtschreibarbeiten Texte nach Diktat geschrieben, handelt es sich um unbekannte Texte, die im Wesentlichen durch Übungen gesichertes Wortmaterial aus dem Grundwortschatz beinhalten.

Bei Schülerinnen und Schülern mit ausgeprägten Rechtschreibschwierigkeiten oder einer förmlich festgestellten Rechtschreibschwäche gilt der diesbezügliche Erlass in seiner jeweils gültigen Fassung.

Gleichwertige Leistungsnachweise

Gleichwertige Leistungsnachweise entsprechen dem Anspruch an eine Klassenarbeit. Welche der Unterrichtsbeiträge (siehe Kapitel 6.3) als gleichwertige Leistungsnachweise herangezogen werden, beschließt die Fachkonferenz – einschließlich entsprechender Beurteilungskriterien.

Alle Kompetenzbereiche, die nicht in Form von Klassenarbeiten beurteilt werden, werden im Rahmen gleichwertiger Leistungsnachweise berücksichtigt. So sind beispielsweise Aufgaben zur Texterschließung je nach unterrichtlichem Schwerpunkt in verschiedenen Kompetenzbereichen möglich: *Lesen, Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen* oder im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören (Verstehend zuhören)*.

Leistungsbeurteilung im Zeugnis

Die Zeugnisnote oder -beurteilung ist eine pädagogisch-fachliche Gesamturteilung aller Leistungen im Fach und ist auf die entsprechenden Verordnungen und Erlasse bezogen. Bei der Gewichtung der Einzelbeurteilungen von Klassenarbeiten ist die Komplexität der Anforderungen zu berücksichtigen. Dementsprechend erhält die Textproduktion als komplexere Leistung mehr Gewicht als Formen zur Ermittlung von Rechtschreibkompetenz.

Bei der Ermittlung der Zeugnisnote oder -beurteilung haben Unterrichtsbeiträge insgesamt ein stärkeres Gewicht als die Leistungsnachweise.

III Anhang

1 Erläuterung: Kernwortschatz, Kernwörter, Funktionswörter, Merkwörter, Fremdwörter und Eigennamen

Mit dem Begriff **Kernwortschatz** werden Wörter einer Sprache bezeichnet, die eine vorhersagbare Schreibung aufweisen und die für die Wortbildung produktiv sind. Einfache Beispiele im Bereich der Nomen sind die Einsilber *Baum*, *Strich*, *Mensch* und die Zweisilber *Hase*, *Farbe*, *Wasser* (anfangsbetont und mit Reduktionssilbe am Schluss). Beispiele für Verben sind *baden*, *spielen*, *rudern* und *zeichnen*, für Adjektive *lang* und *leise*, für Adverbien *oft*, *selten*, *draußen*. Viele Kernwörter sind entlehnt, aber so gut integriert, dass man die Fremdheit nicht mehr spürt. So merkt man den Substantiven *Tante* und *Onkel* ihre Herkunft aus dem Französischen, *Jacke* aus dem Arabischen, *Bammel* aus dem Hebräisch-Jiddischen nicht mehr an.

Komplexere Kernwörter entstehen insbesondere durch Komposition (*Schreibtisch*), durch Präfigierung (*verbinden*, *zerschneiden*) oder Suffigierung (*Zeichnung*). Sie lassen sich auf einfache Strukturen / Stämme zurückführen (zum Beispiel *schreiben*, *Tisch*, *binden*, *schneiden*, *zeichnen*).

Auch die sogenannten **Funktionswörter** gehören zum Kernwortschatz. Dieser Begriff bezeichnet diejenigen „kleinen“ Wörter, die im Gegensatz zu den Inhaltswörtern meist keine eigenständige lexikalische Bedeutung haben, aber wichtige syntaktisch-strukturelle Funktionen erfüllen (Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Hilfsverben, Modalverben).

Die Schreibung der Kernwörter kann oft hergeleitet und muss im Gegensatz zu sogenannten **Merkwörtern** nicht auswendig gelernt werden.

Andere Gesetzmäßigkeiten weisen Fremdwörter und Eigennamen auf: bei **Fremdwörtern** gibt es verallgemeinerbare Schreibungen, die nicht auswendig gelernt werden müssen (etwa bei der Dehnungsschreibung: kein Dehnungs-h, *belohnen* versus *Melonen*, ie-Schreibung (*Schiene* versus *Maschine*; *Biene* versus *Turbine*).

Die **Eigennamenschreibung** weist kaum vorhersagbare Schreibungen auf, weshalb sich Eigennamen nicht für den Schriftspracherwerb eignen.

2 Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe

Primarstufe: Die folgenden sprachlichen Strukturen und Begriffe werden im Primarbereich eingeführt. Dabei geht es in erster Linie um die Kategorien. Diese auf die Erwerbssituation der Primarstufe abgestimmten Begriffe werden hier aufgeführt, um Transparenz darüber herzustellen, mit welchen Strukturen und Begriffen die Schülerinnen und Schüler am Übergang zur Sekundarstufe vertraut sein sollten.

Sekundarstufe I: Die folgenden sprachlichen Strukturen und Begriffe werden in der Sekundarstufe verwendet bzw. eingeführt. Dabei geht es in erster Linie um die Kategorien. Weiterhin wird auf das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke verwiesen, aus dem ausgewählt werden kann.

2.1 Wort und Satz

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Wort	Buchstabe, Laut, Selbstlaut / Vokal, Mitlaut / Konsonant, Umlaut, Doppellaut / Zwiellaut / Diphthong, Silbe, Alphabet	Buchstabe, Laut, Vokal, Konsonant, Umlaut, Diphthong, Silbe, Alphabet
	Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein	Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein, Präfix, Suffix
	Wortfeld	Wortfeld
	Wortart	Wortarten (flektierbar, nicht flektierbar)
	Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht	Nomen Numerus: Singular, Plural Kasus: Nominativ, Genitiv, Akkusativ, Dativ Genus: femininum, maskulinum, neutrum
	Verb: Grundform, gebeugte Form/ finites Verb	Verb: finites / infinites Verb, Partizip I und II Modus: Indikativ, Konjunktiv I und II Imperativ, Aktiv / Passiv
	Zeitformen: Präsens, Präteritum, Futur	Tempus: Präsens, Perfekt, Präteritum, Futur, Plusquamperfekt, Futur II
	Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel	Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel
	Adjektiv: Grundform und Vergleichsformen (erste Steigerungsform / Komparativ; zweite Steigerungsform / Superlativ)	Adjektiv: Grundform und Vergleichsformen (Komparativ, Superlativ)
	Pronomen	Pronomen (Personal-, Possessiv und Demonstrativpronomen, Indefinit-, Interrogativ-, Relativ-, Reflexivpronomen)
andere Wörter (alle hier nicht kategorisierten Wörter)	Präposition, Konjunktion, Adverb, Partikel	

Fortführung der Tabelle »

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Satz	Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen	Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen, Semikolon, Gedankenstrich
	Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz	Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz, Hauptsatz, Nebensatz (Relativsatz, Konjunktionalsatz, Infinitivsatz, Partizipialsatz)
	wörtliche Rede / direkte Rede	direkte Rede, indirekte Rede
	Subjekt, Prädikat, Satz Kern	Prädikat, Subjekt, Satz Kern
	Wortgruppe	
	Ergänzungen: Satzglied (einteilige, mehrteilige Ergänzung)	Objekte, adverbiale Bestimmungen, präpositionales Objekt (präpositionale Gruppe), Attribute
	Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (als Zeitstufen)	

2.2. Text und Gespräch

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Text	Titel, Inhaltsverzeichnis, Kapitel; Überschrift, Zwischenüberschrift; Zeile, Absatz; Spalte	Titel, Inhaltsverzeichnis, Kapitel; Überschrift, Zwischenüberschrift; Zeile, Absatz; Spalte
	Abbildung, Tabelle, Diagramm, Schaubild	Abbildung, Tabelle, Diagramm, Schaubild
		Gliederung
	Hypertext, (Hyper-)Link	Hypertext, Hyperlink
	Autor / Autorin, Handlung, Figur, Reim, Vers, Strophe, Dialog, Sprecherin / Sprecher	Autor / Autorin, Erzählerin / Erzähler, Erzählperspektive, Figur, Monolog, Dialog; Reim, Vers, Strophe, Sprecherin / Sprecher, lyrische Sprecherin / lyrischer Sprecher; Kameraperspektive, Einstellungsgröße, Montage, Kamerabewegung, Schnitt
	Sprachliche Gestaltungsmittel: Wiederholung, Vergleich	Sprachliche Gestaltungsmittel: Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Wiederholung, sprachliche Bilder, Vergleich, Metapher, Symbol
Gespräch	Redebeitrag	Äußerung
		Redebeitrag
		Sprecherwechsel
		Gesprächsphase

3 Operatoren

Um Hinweise auf die Zuordnung von Aufgabenstellungen zu einzelnen Anforderungsbereichen zu bekommen, sind diesen sogenannte Operatoren zugeordnet. Wenn kontinuierlich mit Operatoren gearbeitet und

deren Bedeutung immer wieder bewusst gemacht wird, wird damit auch für Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Leistungserwartungen ein hohes Maß an Transparenz erreicht.

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
markiere (be-)nenne / zähle auf notiere schildere wiederhole stelle zusammen etc.	ordne (zu) erzähle beschreibe untersuche erkläre vergleiche fasse zusammen etc.	(über)prüfe nimm Stellung begründe bewerte / beurteile / schätze ein präsentiere gestalte etc.

