



ORIENTIERUNGSRAHMEN FÜR VORBEREITUNGSKLASSEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit

 Curriculum

GUTE **BILDUNG**
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Wozu ein Curriculum?	3
Zielgruppen	4
Kompetenzorientierung	4
Berücksichtigung anderer Fächer	5
Aufbau und Handhabung des Curriculums	6

Basisniveau

Sprachliche Mittel (Sprachgebrauch und Sprachreflexion)	10
Hör- / Hörsehverstehen	15
Sprechen	17
Leseverstehen	20
Schreiben	23

Aufbauniveau

Sprachliche Mittel (Sprachgebrauch und Sprachreflexion)	27
Hör- / Hörsehverstehen	30
Sprechen	31
Leseverstehen	35
Schreiben	37

Anhang

Progressionsempfehlungen

für obligatorische Elemente im Satz	40
für fakultative Elemente im Satz	41

Didaktische-methodische Empfehlungen

Hör- / Hörsehverstehen	44
Sprechen	45
Leseverstehen	46
Schreiben	47

Einführung

Wozu ein Curriculum?

Vorbereitungsklassen (VKL) bieten zugewanderten Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen einen geschützten Raum, der es ihnen erlaubt, in der neuen Gesellschaft anzukommen, sich auf die neue Sprache einzulassen und mit den schulischen Anforderungen vertraut zu werden.

Der Unterricht in VKL bereitet auf die Integration in die Regelklasse vor. Der Wechsel in die Regelklasse soll nach Möglichkeit im ersten Jahr erfolgen, spätestens jedoch nach zwei Jahren. Die Kontingenztafel weist für das Fach Deutsch zehn Lehrerwochenstunden in der Grundschule und zwölf Lehrerwochenstunden in der Sekundarstufe I aus. Damit die schulische Integration einhergehend mit chancengleicher Bildungsteilnahme gelingen kann, muss diese Zeit effektiv genutzt werden, um den Schülerinnen und Schülern jene Kompetenzen und Strategien zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, am Regelunterricht zu partizipieren und sich ohne permanente Überforderung sprachlich wie fachlich weiterentwickeln zu können. Ein erfolgreicher Übergang in den Regelunterricht setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler über grundlegende bildungs- und fachsprachliche Kenntnisse verfügen und bereits rezeptive und produktive Kompetenzen im Umgang mit Texten erworben haben.

Das Curriculum zeigt auf, wie die Schülerinnen und Schüler vom Einstieg in die Sprache und in das Schriftsystem über alltagssprachliche Kommunikation an die inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen des Faches Deutsch herangeführt werden können. Es soll den Lehrkräften helfen, ihren Unterricht mit Blick auf das Ziel *Anbahnung und Ausbau bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen* zu planen. Vor dem Hintergrund der in Vorbereitungsklassen besonders ausgeprägten Heterogenität und der starken Fluktuation kann das Curriculum lediglich eine Orientierung geben. Auf der Grundlage des Curriculums mit zwei detailliert ausgearbeiteten Sprachniveaus (Basis- und Aufbauniveau) entscheiden die Schulen und die beteiligten Lehrkräfte vor Ort unter Berücksichtigung der Bildungsbiografien der Schülerinnen und Schüler, welche konkreten Kompetenzziele am Ende eines Jahres erreicht werden sollten. Die Entscheidung hängt maßgeblich davon ab, in welche Klasse integriert werden soll und welche sprachlichen Anforderungen nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch fächerübergreifend auf die Schülerinnen und Schüler zukommen werden.

Das Curriculum dient also zum einen den Schulen und den VKL-Teams als Entscheidungsgrundlage für die festzulegenden Kompetenzziele und zum anderen den VKL-Lehrkräften als Orientierungshilfe für ein systematisches Heranführen an bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen. Darüber hinaus erleichtert das Curriculum aufgrund der kleinschrittigen Darstellung der Kompetenzerwartungen die Gestaltung der in heterogenen Klassen notwendigen Binnendifferenzierung.

Obgleich das vorliegende Curriculum in erster Linie für den Deutschunterricht in VKL konzipiert worden ist, kann und sollte es auch eingesetzt werden, um den Übergang in den Regelunterricht sprachsensibel zu gestalten und um (dem VKL-Jahr eventuell folgende) additive Förderangebote zu strukturieren.

Zielgruppen

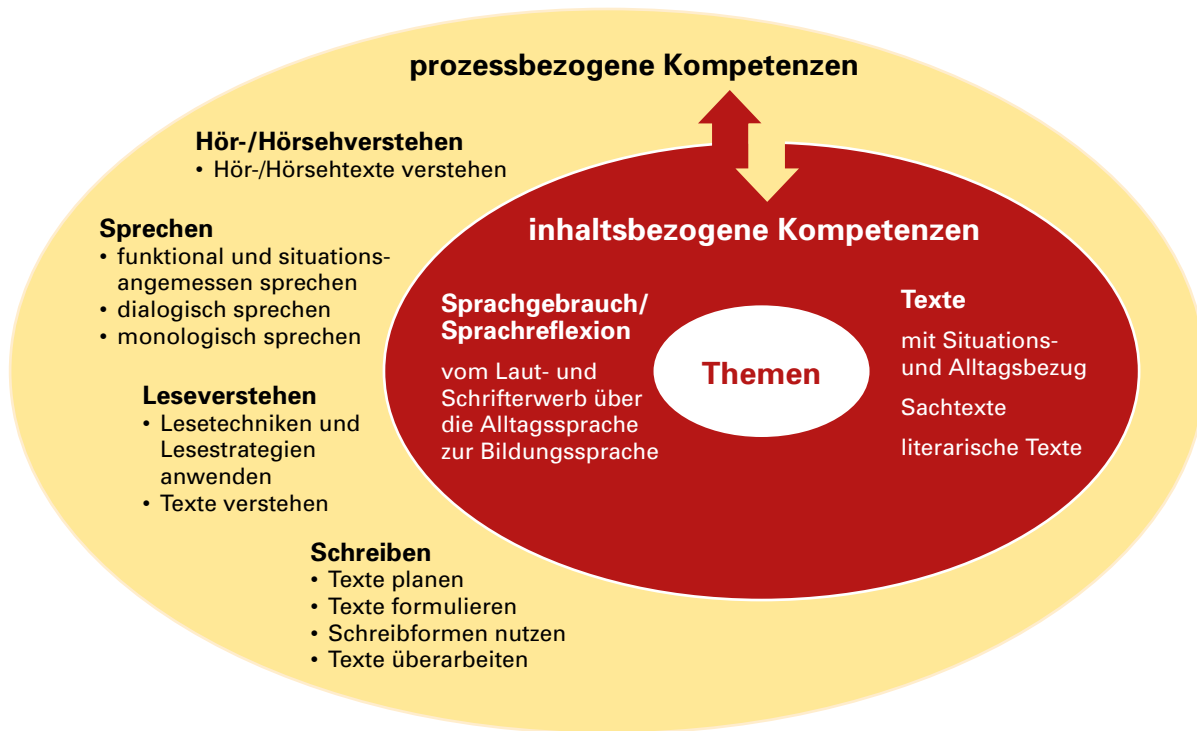
Obgleich der Rahmenplan *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* von einer sehr heterogenen Schülerschaft ausgeht, können mit dem vorliegenden Curriculum lediglich Schülerinnen und Schüler adressiert werden, die im Herkunftsland eine Schulsozialisation erfahren haben und alphabetisiert wurden. Schülerinnen und Schüler, die nicht diese Voraussetzungen erfüllen, benötigen deutlich mehr Zeit sowie zusätzliche Materialien und Methoden, um im Schulalltag und im Schriftsystem anzukommen.

Es ist vorgesehen, ein ergänzendes Curriculum für Schülerinnen und Schüler ohne bisherige Schulerfahrung und Alphabetisierung zu erarbeiten.

Kompetenzorientierung

Um Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts heranzuführen, ist ein systematischer Kompetenzaufbau und eine Verknüpfung unterrichtsrelevanter Sprach- und Inhaltsarbeit unerlässlich. Das Curriculum orientiert sich – wie dies auch andere Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im deutschsprachigen Raum (z. B. in Bayern: LehrplanPLUS DaZ, ISB München) tun – an den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Dementsprechend stellen die Bildungspläne Baden-Württembergs für das Fach Deutsch (2016) der Grundschule, der Sekundarstufe I und des Gymnasiums die Hauptbezugquellen des vorliegenden Curriculums dar, wobei die prozessbezogenen Kompetenzbereiche Sprechen, Leseverstehen und Schreiben der Fachpläne Deutsch ergänzt wurden um den für den Zweit- und Fremdspracherwerb zentralen Bereich des Hör-/Hörsehverstehens.

Im Fokus des Curriculums stehen einerseits die sogenannten prozessbezogenen Kompetenzen (auch bekannt als die vier Teilfertigkeiten Hör-/Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) und andererseits inhaltsbezogene Kompetenzen, die auf den Sprachgebrauch und die Sprachreflexion sowie auf die fachunterrichtsvorbereitende Textarbeit abzielen. Wie die nachstehende Grafik veranschaulicht, sollten die Kompetenzbereiche immer in Beziehung zueinander gesetzt werden. Wie lassen sich im VKL-Unterricht inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen zusammenführen? Dies sei bezugnehmend auf das Schaubild kurz illustriert: In das weiße Themen-Feld des Schaubildes lässt sich jedes dem Sprachentwicklungsstand und der Jahrgangsstufe angemessene Stundenthema einfügen (z. B. Schule, Tagesablauf, Einkaufen, Familie, Tiere im Zoo, Personenbeschreibung, Fahrradreparatur, Bundestagswahl). Ausgehend vom Thema und zunächst im Bereich der inhaltsbezogenen Kompetenzen bleibend, wird im nächsten Schritt überlegt: Welche sprachlichen Mittel sind für die Bearbeitung dieses Themas relevant (z. B. Tagesablauf: Temporaladverbiale; Personenbeschreibung: Adjektive) und sollten eingeführt und geübt werden? Und welche (dis-/kontinuierliche) Textform erweist sich unter Berücksichtigung des aktuellen Sprachniveaus als besonders geeignet (z. B. Schule: Stundenplan; Einkaufen: Einkaufsliste; Tagesablauf: Tagebucheintrag; Personenbeschreibung: Steckbrief)? Anschließend gilt es zu überlegen, welche der prozessbezogenen Kompetenzen bei der Themenbearbeitung in welcher Weise einbezogen werden sollten. Idealerweise werden inhaltsbezogene Kompetenzen (ein konkretes Thema mit spezifischem Wortschatz, bestimmte grammatische Mittel und/oder eine bestimmte Textsorte) unter Einbeziehung mehrerer prozessbezogener Kompetenzen erarbeitet, geübt, gefestigt und erweitert. Hierbei sollten die rezeptiven den produktiven Kompetenzen vorausgehen.



Prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen im Curriculum Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (modifizierte Grafik nach einer Vorlage aus dem Bildungsplan BW 2016 Deutsch Sekundarstufe I, Seite 5)

Berücksichtigung anderer Fächer

Das Stundenkontingent für Deutsch in VKL (zehn Lehrerwochenstunden in der Grundschule und zwölf Lehrerwochenstunden in der Sekundarstufe) muss auch tatsächlich diesem Fach vorbehalten bleiben. Im Fokus des vorliegenden Curriculums stehen die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch. Diese beinhalten auch den Gegenstand Sachtexte. Damit eröffnen sich Möglichkeiten des fächerübergreifenden Lernens in Form eines fachsensiblen Sprachunterrichts (siehe Grundlagenteil, Abschnitt 3.6). Sachtexte dienen hierbei unter anderem als Lernmedium für Lese- und Schreib-Operationen. Das Curriculum empfiehlt dementsprechend an mehreren Stellen die Arbeit mit fachbezogenen Texten. Die Kontingentstundentafel für die VKL sieht im Pflichtbereich für Demokratiebildung zwei Lehrerwochenstunden für die Grundschule und vier Lehrerwochenstunden für die Sekundarstufe I vor. Darüber hinaus kann eine Zuweisung von weiteren Lehrerwochenstunden durch die Schulaufsichtsbehörden im Rahmen der insgesamt für Vorbereitungsklassen zur Verfügung stehenden Ressourcen erfolgen. Diese könnten für den sprachsensiblen Fachunterricht genutzt werden (z. B. mit dem Schwerpunkt MINT-Fächer).

Aufbau und Handhabung des Curriculums

Zwei Sprachniveaustufen

Das Curriculum ist in Form eines Zweistufenmodells konzipiert und orientiert sich bei der Unterteilung in zwei Sprachniveaustufen am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR). Es führt von der elementaren Sprachverwendung (Basisniveau; GeR A1–2) zur überwiegend selbstständigen Sprachverwendung (Aufbauniveau; GeR B1–2), stellt dabei aber (im Unterschied zum GeR) nach einer situations- und alltagsbezogenen Spracheinstiegsphase Inhalte des Unterrichtsfaches Deutsch in den Mittelpunkt. Da in das Curriculum aus dem Fach Deutsch nur jene inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen eingegangen sind, die in allen Schulformen (von der Grundschule bis zum Gymnasium) erwartet werden, kann das Curriculum jahrgangsstufenübergreifend und schulartunabhängig eingesetzt werden. Anzupassen sind lediglich die Textgrundlagen und die Aufgaben. Die Lehrkraft entscheidet in Abhängigkeit von den sprachlichen Fähigkeiten, dem Alters und der Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie unter Berücksichtigung der Jahrgangsstufe, in die integriert werden soll, welche inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen aufgebaut werden sollen.

Auf dem **Basisniveau** stehen in den ersten Monaten der Laut- und Schrifterwerb in der Zweit- und Drittsprache Deutsch sowie die Alltagskommunikation im Mittelpunkt. Anregungen für die Erarbeitung von alltagsbezogenen Lernfeldern (z. B. Schule, Familie, Ernährung, Einkaufen, Wetter) finden sich in den Kapiteln 7 und 8 der Handreichung *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*.¹

Darüber hinaus lassen sich für jede Altersgruppe geeignete Lehrwerke Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) finden, aus denen einzelne Themen und Übungssequenzen ausgewählt werden können. Zum Einsatz von Lehrwerken in der VKL siehe Kapitel 3.4. in Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen. Das Curriculum sieht nach dieser Spracheinstiegsphase vor, die Anteile konzeptioneller Schriftlichkeit sukzessive zu erhöhen und dies über typische Aufgaben- und Textformate des Deutschunterrichts unter Einbeziehung einfacher Sachtexte zu realisieren.²

Auch wenn die für das Basisniveau ausgewiesenen sprachlichen Mittel noch längst nicht zielsprachlich gebraucht werden, sollte dies nicht davon abhalten, den Schülerinnen und Schülern Strategien für die rezeptive und produktive Textarbeit zu vermitteln und ihnen operatorenspezifische Sprachbausteine an die Hand zu geben, die sie in die Lage versetzen, textbezogene Aufgaben des Unterrichtsfaches Deutsch zu bewältigen und mit verschiedenen Textsorten vertraut zu werden (siehe Seite 26). Textarbeit und Grammatikaufbau sollten eng miteinander verknüpft werden, da die Funktionen grammatischer Strukturen im Text erfahrbar werden (siehe Seite 22).

¹ Handreichung Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule (2016), Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg.

² Zum Einsatz von Sachtexten im Deutschunterricht siehe: Fix, M. & Jost, R. (2013) *Sachtexte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Das **Aufbauniveau** setzt die fachspezifische Spracharbeit fort und nimmt zunehmend den Charakter eines sprachbildenden Deutschunterrichts an. Auf der Basis der Bildungsstandards für das Fach Deutsch (2016) wird fachspezifisches und fachsprachliches Wissen vermittelt. Die sprachlichen Anforderungen entsprechen hierbei dem GeR-Niveau B1 und in Anteilen B2 (z. B. in Bezug auf: indirekte Rede, Infinitivsätze, Konjunktiv und Funktionsverbgefüge – sprachliche Mittel, die ab Klasse 7 benötigt werden).

Während im fortgeschrittenen Basisniveau (A2) die Alltagssprache zunehmend abgelöst wird durch das bildungssprachliche Register, rückt im Aufbauniveau die Fachsprache des Unterrichtsfaches Deutsch in den Fokus. Auch bei der Arbeit mit Sachtexten sollte im Rahmen fachsensibler Sprachunterrichtseinheiten zunehmend auf die Verwendung von fachsprachlichen Elementen geachtet werden.

Mindestens das Basisniveau sollte vor dem vollständigen Wechsel in den Regelunterricht erreicht worden sein. Für den Unterricht auf M- oder E-Niveau wird das Aufbauniveau empfohlen.

Die nachstehende Tabelle fasst noch einmal die zentralen Merkmale des Basis- und Aufbauniveaus zusammen.

	Basisniveau		Aufbauniveau
Niveau GeR	A1 + A2		B1 (+B2)
Inhalte	Laut- und Schrifterwerb; Kommunikation und Texte mit Situations- und Alltagsbezug	einfache Aufgaben- und Textformate aus dem Fach Deutsch einfache Sachtexte als Lernmedium für Lese- und Schreib-Operationen und für fachspezifische Inhalte (z. B. Sachunterricht)	Aufgaben- und Textformate aus dem Fach Deutsch Sachtexte als Lernmedium für Lese- und Schreib-Operationen und für fach(sprach)spezifische Inhalte (z. B. Biologie, Geographie, Physik, ...)
Sprachregister	Alltagssprache —————→	Bildungssprache —————→	Fachsprache —————→
Unterrichtsart	DaZ/DaF-Unterricht	Fachsensibler Sprachunterricht (im Fokus: Fach Deutsch)	Sprachbildender Deutschunterricht + Fachsensibler Sprachunterricht (z. B. Biologie, ...)
Für wen?	alle Schularten		M-Niveau Realschule und Gemeinschaftsschule E-Niveau Gemeinschaftsschule und Gymnasium

Basis- und Aufbauniveau im Curriculum Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit

Sprachliche Mittel (Sprachgebrauch und Sprachreflexion)

Jeweils am Anfang der beiden Niveaubeschreibungen befindet sich zunächst eine Übersicht der sprachlichen Mittel, die auf dem jeweiligen Niveau Gebrauch finden sollten. Diese sind für einen besseren Überblick den sprachlichen Ebenen (z. B. Phonologie, Orthografie, Morphologie, Syntax) zugeordnet. Selbstverständlich sind diese Listen nicht so zu verstehen, dass sämtliche hier aufgeführten sprachlichen Mittel schon zielsprachlich beherrscht werden sollen. Es bedarf zahlreicher (un-)gesteuerter Kontexte und didaktischer Schleifen, bis sprachliche Mittel in zielsprachlicher Weise produktiv verwendet werden. Die sprachlichen Mittel sollten keinesfalls isoliert vermittelt werden, sondern immer funktional im Kontext passender Themen (in den tabellarischen Verlaufsplänen zu den vier prozessbezogenen Kompetenzbereichen finden sich zahlreiche Anregungen). Grundsätzlich gibt es zwei Vorgehensweisen: Entweder man geht von den sprachlichen Mitteln aus (z. B. Wechselpräpositionen) und überlegt sich, welches Thema sich für die Vermittlung eignen würde (z. B. eine Zimmerbeschreibung für den statischen Gebrauch der Präpositionen mit Dativrektion (*auf dem Tisch, unter dem Bett*)). Alternativ geht man vom Thema, von einer bestimmten Textsorte oder einer bestimmten kommunikativen Funktion aus und wählt die hierfür notwendigen sprachlichen Mittel. Idealerweise wird das Sprachangebot so aufbereitet (z. B. durch eine gezielte Strukturanreicherung, durch Hervorhebungen oder Kontrastierungen), dass die Schülerinnen und Schüler Regelmäßigkeiten entdecken können, die sie dann mit ihren eigenen Worten versprachlichen. Die Lehrkraft ergänzt oder modifiziert die Schülerreflexionen und führt dabei die für den Deutschunterricht relevanten Fachbegriffe (z. B. Singular und Plural, Subjekt und Objekt) ein.

In diesem Kontext sei auch darauf hingewiesen, dass sich die Berücksichtigung der Erstsprachen sowie bereits gelernter Fremdsprachen begünstigend auf den Sprachlernprozess und die Entwicklung des Sprachbewusstseins auswirken kann. Beispielsweise lässt sich durch eine kontrastive Sprachbetrachtung die Aufmerksamkeit gezielt auf sprachliche Phänomene lenken, die Deutschlernenden potenziell Schwierigkeiten bereiten (siehe Seite 14). Durch Sprachvergleiche und die Einbeziehung ihrer Erstsprache(n) erfahren die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus eine Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit, was sich förderlich auswirkt auf die transkulturelle Identität und die Akzeptanz der Lebenssituation im Einflussbereich mehrerer Kulturen (LehrplanPLUS DaZ, ISB München). Zur Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource siehe auch 2.2 im Grundlagenteil.

Tabellarische Verlaufspläne: Hör-/Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben

Herzstück der Niveaubeschreibungen sind tabellarische Verlaufspläne, die separat für alle vier prozessbezogenen Kompetenzbereiche (Hör-/Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) inhaltsbezogene Kompetenzen benennen und anhand von Sprach- und Aufgabenbeispielen konkretisieren. Die Progression vom Spracheinstieg über die Alltagskommunikation hin zu textbasierten Sprachhandlungen wird durch die Anordnung in der Tabelle (von oben nach unten) ausgedrückt. Auch innerhalb der einzelnen Aufgabendomänen (z. B. Textsortenspezifisches Schreiben) sind die Kompetenzerwartungen, soweit möglich, entsprechend ihrer Komplexitätszunahme von oben nach unten angeordnet. Diese Art der Darstellung soll den Lehrkräften helfen, den Unterricht binnendifferenziert zu gestalten. Die Schülerinnen und Schüler können zum gleichen Thema Aufgaben unterschiedlicher Komplexität bearbeiten.

Die Kompetenzerwartungen sind so formuliert (z. B. *eine Personenbeschreibung verfassen*), dass sie jahrgangsspezifisch konkretisiert werden können. Hierzu wird den VKL-Lehrkräften empfohlen, sich an den Deutschlehrwerken der jeweiligen Jahrgangsstufen zu orientieren. Während beispielsweise in der Grundschule eine Personenbeschreibung als Steckbrief in Stichworten oder einfachen Hauptsätzen zu realisieren ist, wird in der 6. Klasse einer Realschule (M-Niveau) oder eines Gymnasiums erwartet, dass auf der Basis eines Steckbriefes ein zusammenhängender Text geschrieben wird, der auch inhaltlich zusätzliche Aspekte (wie z. B. die Fremdwahrnehmung) aufweist.

Die Festlegung der Kompetenzziele und der Binnendifferenzierung erfolgt entsprechend den (individuellen) Lernvoraussetzungen und (individuellen) Lernbedingungen.

In allen vier prozessbezogenen Kompetenzbereichen sollten situations- und alltagsbezogene Sprachhandlungen sukzessive abgelöst werden durch textbasierte Aufgaben. Diese lassen sich sinnvoll nutzen, um sprachliche Mittel zu erlernen, zu vertiefen und zu festigen. Das heißt, es wird nicht erwartet, dass zum jeweiligen Zeitpunkt die für die Aufgaben erforderlichen sprachlichen Mittel bereits bekannt sind. Die Lernaufgaben bieten eine ideale Gelegenheit, sprachliche Mittel zielgerichtet und funktional motiviert einzuführen. So werden zum Beispiel für eine Aufgabe des Beschreibens prädikative Strukturen (*Das Kleid ist rot.*) oder Attribute (*das rote Kleid, das Kleid mit den weißen Punkten*) oder lokale Adverbiale (*auf dem Tisch*) benötigt, für eine Aufgabe des Begründens hingegen kausale Adverbialsätze (*..., weil...*). Auf diese Weise erweitern die Schülerinnen und Schüler ihr sprachliches Repertoire und lernen gleichzeitig die sprachlichen Prozeduren des Faches kennen.

Die Lehrkraft kann entscheiden, welche konkreten sprachlichen Mittel im Kontext der Textarbeit in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden sollen. Die Tabellen enthalten aber auch entsprechende Empfehlungen. Die empfohlenen sprachlichen Mittel (z. B. Verbklammer mit Partikelverben, Verbklammer mit Modalverben, Perfekt, temporale Adverbiale) sind in roter Schrift in den jeweils rechten Spalten aufgeführt. Sprachbeispiele und Aufgabenideen in der mittleren Spalte geben zusätzliche Anregungen für das Arrangement der sprachlichen Mittel.

Die Arbeit an Texten eignet sich in besonderer Weise, um auf bestimmte, in ihnen vorkommende Strukturen (z. B. Verbklammer, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Relativsätze, ...) aufmerksam zu machen und über diese zu reflektieren, um sie im Anschluss daran in produktiven Sprachhandlungen selbst zu verwenden. Vorschläge, wie hierbei methodisch vorgegangen werden kann, finden sich auf Seite 22.

Anhang

Im Anhang befinden sich ergänzend zu den Auflistungen der sprachlichen Mittel Progressionsempfehlungen für die Satzebene, die von einfachen syntaktischen Konstruktionen (z. B. *Das Kleid ist rot.*) des frühen Basisniveaus hin zu komplexen bildungssprachlichen Satzgefügen des Aufbauniveaus (z. B. *Die Aufgabe lässt sich lösen, indem man ...*) führen.

Zudem enthält der Anhang für jede der vier Teilfertigkeiten (Hör-/Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) umfangreiche Listen didaktisch-methodischer Hinweise. Nach Rücksprache mit VKL-Lehrkräften aller Jahrgangsstufen wurden für die einzelnen Methoden Empfehlungen gegeben, ab welcher Jahrgangsstufe und ab welchem Sprachniveau sie sich potenziell einsetzen ließen.

Basisniveau

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprachbeispiele
Phonologie	
Wahrnehmung und weitgehend korrekte Artikulation der bedeutungsunterscheidenden Laute (Phoneme) des Deutschen (inkl. lange vs. kurze Vokale)	[mitə] → <i>Mitte</i> vs. [mi:tə] → <i>Miete</i>
weitgehend korrekte Artikulation von Konsonantenverbindungen	<i>Blume, Frage, Strumpf</i>
typische Wortbetonungsmuster (Trochäus, Stammbetonung)	<i>Hose, Blume, Garten, schreiben, beschreiben, gefahren, ...</i>
Reduktionssilben mit vokalisiertem R-Laut, Schwa-Laut und Schwa-Tilgung	<i>Mutter</i> [mʊtɐ], <i>Schule</i> [ʃu:lə], <i>Nagel</i> [na:gɪ]
Satzintonation: Aufforderung, Entscheidungsfrage, W-Frage	
Orthografie	
Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln	z. B. [i:] → <ie>, [ʃ] → <sch>, [ts] → <z>
Schreibung von Reduktionssilben	[lampə] → <i>Lampe</i> , [fo:gɪ] → <i>Vogel</i> , [fa:tɐ] → <i>Vater</i>
Schärfungsmarkierung	<i>Sonne, sollen</i>
silbentrennendes <h>	<i>gehen, sehen</i>
Dehnungsmarkierung	<i>bohren, zahlen, Hühnchen</i>
Stammkonstanz (Beachtung von: Schärfung, silbentrennendem <h>, Auslautverhärtung, Umlautschreibung)	<i>fallen – Fall, gehen – geht, Hund – Hunde, Haus – Häuser</i>
Schreibung von häufigen Wortbildungsaffixen, Flexionsmorphemen und Pronomen	<i>ver-fahren</i> (statt <i>fer-fahren</i>), <i>ich komme</i> (statt <i>ich komm</i>), <i>ihr</i> (statt <i>ier</i>) ...
Zusammenschreibung von Komposita und Partikelverben	<i>Schreibtisch</i> (statt <i>Schreib Tisch</i>), <i>aufmachen</i> (statt <i>auf machen</i>)
Großschreibung am Satzanfang	
weitgehend korrekte satzinterne Groß- und Kleinschreibung	<i>Der kleine Hund schläft unter dem Tisch.</i>
Interpunktion: Punkt, Komma (im Satzgefüge, bei Aufzählungen), Frage- und Ausrufezeichen	
Morphologie: Wortbildung	
Diminutivbildung mit <i>-chen</i>	<i>der Hund – das Hündchen, die Katze – das Kätzchen</i>
einfache Kompositabildung	<i>das Haus + die Tür → die Haustür</i>
<i>er</i> -Nominalisierungen	<i>les- + -er → Leser (Lehr-er, Tauch-er)</i>
Movierung	<i>der König + -in → die Königin (Lehrer-in, Leser-in)</i>
frequente Partikelverben (trennbare Verben)	<i>rein- / rausgehen, auf- / zumachen, an- / ausziehen, aus- / ab- / durchschneiden</i>

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprachbeispiele
Morphologie: Nominalflexion (Deklination) ohne Adjektive	
bestimmter und unbestimmter Artikel, Nullartikel	<i>Schau mal, da ist ein Hund. Der Hund ist aber groß. Ich mag Hunde.</i>
Singular und Plural von Nomen	<i>die Katze – die Katzen, der Hund – die Hunde, der Baum – die Bäume, das Auto – die Autos, das Kind – die Kinder, der Vogel – die Vögel</i>
Nomen ohne Numerusdistinktion	<i>das Obst, die Milch, die Hitze</i>
verbregierter Kasus: Nominativ, Akkusativ und Dativ bei ditransitiven Verben für Rezipientenrolle	<i>z. B. Sie gibt dem Hund einen Knochen.</i>
präpositionsregierter Kasus Dativ und Akkusativ bei besonders frequenten Präpositionen	Dativ: <i>mit dem Messer / der Schere, bei dem Rathaus / der Schule, von der Schule bis zum Schwimmbad / zur Bibliothek</i> Akkusativ: <i>für meine Mutter / meinen Vater, ohne seinen Rat / ihre Hilfe</i> Dativ und Akkusativ: Wechselpräpositionen (z. B. <i>in, auf, an, unter, neben, vor, hinter</i>)
possessiver Genitiv an Eigennamen	<i>Annas Mutter, Erkas Vater</i>
zentrale Genuszuweisungsregeln (semantische, phonologische, morphologische)	semantische Regeln: z. B. Sexus (männl., weibl.) → Genus (M, F); junge Personen / Tiere → N (<i>das Kind, das Baby</i>) phonologische Regeln: z. B. <i>er</i> -Endung → M (<i>der Koffer, der Teller</i>) Schwa-Endung → F (<i>die Nase</i>), Einsilber → M (<i>der Kopf</i>) morphologische Regeln: z. B. Suffix <i>-chen</i> → N (<i>das Kätzchen</i>), Suffix <i>-er</i> → M (<i>der Lehr-er</i>), Suffix <i>-in</i> → F (<i>die Lehrer-in</i>)
Possessivartikel im Nominativ, im Akkusativ und im Dativ	im Nominativ: <i>meine / deine / ihre / seine Mütze; mein / dein / ihr / sein Schal; unsere / eure Aufgabe; unser / euer Beitrag</i> im Akkusativ: <i>Ich suche meinen Schal / meine Mütze.</i> im Dativ: <i>Ich komme mit meinem Freund / meiner Freundin.</i>
Negationsartikel (<i>kein/e</i>) im Nominativ, Akkusativ, Dativ	<i>z. B. Akkusativ: Ich habe keinen Stift / kein Papier / keine Lust.</i>
Personalpronomen und einfache Demonstrativpronomen im Nominativ, Akkusativ, Dativ	<i>Sie hat ihn gesehen. Ist der / die aber groß!</i>
Negationspronomen (<i>keine/r, niemand</i>) im Nominativ, Akkusativ, Dativ	<i>keinen / niemanden sehen, keinem / niemandem vertrauen</i>

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprachbeispiele
Morphologie: Adjektivflexion	
Adjektive in prädikativer Verwendung (unflektiert)	<i>Das Auto ist neu. Das Buch ist spannend.</i>
Adjektive in adverbialer Verwendung (unflektiert)	<i>Das Auto fährt schnell. Sprich bitte langsam.</i>
Komparation (Grund- und Vergleichsstufe)	<i>schnell – schneller / Schwa-Tilgung: dunkel – dunkler Umlautung: groß – größer / Suppletivform: gut – besser</i>
Adjektive in attributiver Verwendung: starke und schwache Flexion, jeweils Nominativ und Akkusativ	schwache Flexion Nominativ: <i>der hohe Stuhl, die breite Couch, das weiche Bett</i> schwache Flexion Akkusativ: <i>den hohen Stuhl, die breite Couch, das weiche Bett</i> starke Flexion Nominativ: <i>ein hoher Stuhl, eine breite Couch, ein weiches Bett</i> starke Flexion Akkusativ: <i>einen hohen Stuhl, eine breite Couch, ein weiches Bett</i>
Morphologie: Verbalflexion (Konjugation)	
Person und Numerus (Subjekt-Verb-Kongruenz)	<i>Ich singe. – Du singst. – Er singt. – Wir singen. – Ihr singt. – Sie singen.</i>
Tempus: Präsens, Perfekt (regelmäßige und unregelmäßige Formen) von Vollverben; Präteritum von <i>haben</i> (als Vollverb) und von <i>sein</i> (als Kopulaverb), im fortgeschrittenen Basisniveau Präteritum frequenter Verben	<i>Ich fahre. – Ich bin gefahren. / Ich gehe. – Ich bin gegangen. Er hatte kein Geld. Er war sehr arm. Er sagte / fragte / dachte / beobachtete / wusste, ... Sie bekam / ging ...</i>
Modus: Indikativ, Imperativ	<i>Du malst ein Bild. Mal ein Bild!</i>
Genus Verbi: nur Aktiv (noch kein Passiv!)	<i>Sie öffnet die Tür. (Noch nicht: Die Tür wird geöffnet.)</i>

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprachbeispiele	
Syntax		
Wortstellung Verberststellung (Aufforderung, Entscheidungsfrage) Verbzweitstellung (Hauptsatz, W-Fragen) Verbletzstellung (Nebensatz)	<i>Komm her! Gehst du jetzt?</i> <i>Er isst einen Apfel. Wo wohnst du?</i> <i>Wenn ich nach Hause komme, ...</i>	zu empfehlende Progression in den ersten VKL-Monaten:
Verbklammer Modalverb + Infinitiv, mehrteilige Tempusformen, trennbare Verben	<i>Ich möchte eine Cola trinken.</i> <i>Ich habe eine Cola getrunken.</i> <i>Ich mache gleich das Fenster zu.</i>	einfache Aussagesätze (SV _) Verbklammer / Distanzstellung
Variables Vorfeld (z. B. Temporal- und Lokaladverbien) mit Subjekt-Verb-Inversion	<i>Gestern / am Wochenende habe ich einen Film gesehen.</i> <i>In der Schule / beim Training habe ich ...</i>	Subjekt-Verb-Inversion Verbletzstellung (Nebensatz)
Einfache Satzgefüge: Hauptsatz + Nebensatz	<i>Er ist traurig, weil seine Tasche kaputt ist.</i> <i>Ich glaube, dass Tina gleich kommt.</i>	
Negation (<i>nicht</i>)	<i>Sie liest das Buch nicht. /</i> <i>Sie hat das Buch nicht gelesen.</i>	
Syntaktische Funktionen Prädikat / Prädikativ Subjekt Objekt Adverbial Attribute	für Beispiele und Progressionsempfehlungen bei obligatorischen und fakultativen Elementen im Satz siehe Anhang Seite 40–43	
Deixis (Referenz mit Bezug zur Äußerungssituation)		
Personaldeixis Lokaldeixis Temporaldeixis Objektdeixis	<i>ich, du, wir, ihr, Sie</i> als Höflichkeitsform <i>hier, da, dort, da vorne, da hinten, da(d)rauf</i> <i>jetzt, heute, gestern, morgen</i> Demonstrativpronomen (<i>der, die, das</i>) und betonte Personalpronomen der 3. Person (<i>er, sie</i>)	
Textebene		
referentielle Verknüpfungen: Bezug mit Personalpronomen (im Nominativ, Akkusativ und Dativ) auf zuvor erwähnte (belebte) Entitäten	<i>Tom ist krank. Er hat Fieber. / Ihm ist übel. / Seine Freunde vermissen ihn.</i>	
relationale Verknüpfungen	additiv: <i>und</i> alternativ: <i>oder</i> kausal: <i>weil</i> temporal: <i>dann, danach, wenn, seit, als, nachdem</i> konditional: <i>wenn</i> adversativ: <i>aber</i> konsekutiv: <i>darum, deshalb, deswegen</i> final: <i>damit</i> (optional: <i>um zu</i>)	

Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nutzen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sprachen entdecken

Die Berücksichtigung der Erstsprachen sowie bereits gelernter Fremdsprachen kann sich begünstigend auf den Sprachlernprozess und die Entwicklung des Sprachbewusstseins auswirken. Durch eine kontrastive Sprachbetrachtung lässt sich die Aufmerksamkeit gezielt auf sprachliche Phänomene lenken, die Deutschlernenden potenziell Schwierigkeiten bereiten.¹

Zur Veranschaulichung seien Türkisch und Arabisch (als häufig anzutreffende Erstsprachen) ausgewählt und mit Deutsch kontrastiert.

Die nachstehende Tabelle enthält ausgewählte Beispiele aus den Bereichen Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik.

	Deutsch	Arabisch	Türkisch
ö- und ü-Laute	lange und kurze ö- und ü-Laute (<i>Höhle – Hölle, Hüte – Hütte</i>)	keine ö- und ü-Laute	ö- und ü-Laute (keine langen Vokale)
b und p	b und p	b	b und p
Natürliches Geschlecht	<i>Der Mann / Die Frau ... Er / Sie ...</i> <i>Der Lehrer / Die Lehrerin ... Er / Sie ...</i>	<i>Al rajul / Al sayyida ... Hoa / Heya ...</i> <i>Al muallim / Al muallima ... Hoa / Heya ...</i>	<i>Adam / Bayan ... O / O ...</i> <i>(Erkek) Öğretmen / (Bayan) Öğretmen ... O / O ...</i>
Grammatisches Geschlecht	<i>Der Teller ... Er ... Die Sonne ... Sie ...</i>	<i>Al mara ... Hoa ... Al schams ... Heya ...</i>	<i>Tabak ... O... Günes ... O...</i>
Plural	<i>der Hund</i> → <i>die Hunde / fünf Hunde</i>	<i>el kalb</i> → <i>el kilab / kamas kilab</i>	<i>köpek</i> → <i>köpekler / beş köpek</i>
Verbstellung im Hauptsatz	<i>Der Junge <u>trinkt</u> eine Cola.</i> <i>Der Junge <u>hat</u> eine Cola <u>getrunken</u>.</i> <i>Gestern <u>hat</u> der Junge eine Cola <u>getrunken</u>.</i>	<i>Al subjan <u>yaschrab</u> pepsi.</i> <i>Al subjan <u>shariba</u> pepsi.</i> <i>Al bariha el subjan <u>shariba</u> pepsi.</i>	<i>Çocuk cola <u>içiyor</u>.</i> <i>Çocuk cola <u>içti</u>.</i> <i>Dün çocuk cola <u>içti</u>.</i>
Lokalisierung	<i>Die Lampe hängt über dem Tisch.</i> <i>Die Tasse steht auf dem Tisch.</i> <i>Das Bild hängt an der Wand.</i>	<i>Al lamba mauguda ala el tarabisa.</i> <i>Al tabak maugud ala el tarabisa.</i> <i>Al sura marfua ala el halet.</i>	<i>Lamba masanın üstünde asılı.</i> <i>Bardak masanın üstünde.</i> <i>Resim duvarda asılı.</i>

¹ Literaturempfehlung: Krifka et al. (2014) *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS.

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Wahrnehmung ²		
lange und kurze Vokale (a, i, o, u, e) wahrnehmen	Arbeit mit Minimalpaaren und Verbindung von Klangbild und Schriftbild: Zeigt auf [mitə] → <i>Mitte</i> , auf [ʔo:fən] → <i>Ofen</i> , zeigt mir [mi:tə] → <i>Miete</i> , zeigt mir [bɛt] → <i>Bett</i> , [ʔɔfən] → <i>offen</i> , [be:t] → <i>Beet</i>	
die Vokale ü und ö wahrnehmen	Wahrnehmungsübungen mit offenen Silben: Meldet euch, wenn ihr ein [ø:] hört: [mo:], [me:], [mø:], [my:], [mø:], ... und jetzt, wenn ihr ein [y:] hört; Wahrnehmungsübungen mit Wörtern (zuerst mit langen Vokalen ü und ö → <i>Mühle, schön, fönen</i> , dann mit kurzen → <i>küssen, müssen, Müll, können, ...</i>)	
lange und kurze Vokale ü und ö wahrnehmen	Arbeit mit Minimalpaaren und Verbindung von Klangbild und Schriftbild: Zeigt auf [hy:tə] → <i>Hüte</i> , auf [hytə] → <i>Hütte</i> , auf [fʏlɐ] → <i>Füller</i> , ...	
stimmhafte und stimmlose Plosive unterscheiden (b-p, t-d, k-g)	Wahrnehmungsübungen mit offenen Silben: Meldet euch, wenn ihr ein [p] hört (und dabei den Buchstaben P anschreiben): [bo:], [be:], [pi:], [bi:], [pa:], ... und jetzt meldet euch, wenn ihr ein [b] hört ... Wahrnehmungsübungen mit Wortpaaren: <i>backen – packen, Blatt – platt</i>	
stimmhafte und stimmlose Frikative (f-w, s-Laute) unterscheiden	Wahrnehmungsübungen mit Wortpaaren <i>waren – fahren, fließen – fliesen</i>	
die typischen Wortbetonungsmuster wahrnehmen (Trochäus: betont – unbetont, Stammbetonung)	Während des Vorlesens von Wörtern: betonte Silben unterstreichen lassen: <i>Hose, Blume, Garten, schreiben, beschreiben, ...</i>	
Situationsbezogenes Hörverstehen im Schulalltag		
in der Schule und im Unterricht oft gebrauchte Phrasen und formelhafte Sätze verstehen	<i>Setzt euch bitte hier / dort hin! Seid bitte ruhig! Wir fangen jetzt an! Jetzt ist Pause! Die Pause ist zu Ende! Öffnet eure Bücher! Ich brauche einen Stift!</i>	Imperativ, Personal-, Lokal- und Temporal- deixis Hauptsätze mit V2
Arbeitsanweisungen verstehen – am Anfang mit und später ohne visuelle Unterstützung	<i>Notiert! Arbeitet gemeinsam mit eurem Partner! Unterstreicht ...! Kreuzt ... an! Schreibt fünf Wörter auf!</i>	Imperativ, Verbkammer mit Partikelverben
einfache Frageformen verstehen	<i>Wer kommt heute? Woher kommst du? Wann ist die Pause? Wo ist X? Hast du die Hausaufgaben gemacht? Magst du Eis?</i>	W-Fragen, Entscheidungs- fragen
einfachen Gesprächen zu bereits vertrauten Themen folgen		

2. Literaturempfehlung zu Hörübungen: Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2016). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: ESV, S. 162–170.

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Vom Hörsehverstehen zum Hörverstehen		
handlungsbegleitende Ausführungen verstehen	sprachbegleitende Experimente, Bastel- und Malaktivitäten <i>Zuerst füllen wir ... in den Becher. Dann geben wir etwas Wasser hinzu. Mit einer Schere schneiden wir ... durch / aus.</i>	Verbkammer, Subjekt-Verb-Inversion, Adverbiale (lokale, temporale, instrumentale)
bei Vorlage eines Gegenstandes bzw. mehrerer Gegenstände die Beschreibung hierzu verstehen	Ratespiel bei Vorlage mehrerer Gegenstände <i>Mein Gegenstand ist klein, rot und aus Holz.</i>	Prädikative, Adjektive
bei Vorlage eines Bildes die Beschreibung hierzu verstehen	Suchspiele mit Wimmelbild <i>Wo ist der Junge, der ein Eis isst? Wer findet zuerst den Jungen mit der roten Hose? Wer steht neben der Ampel?</i>	Attribute, lokale Adverbiale
den Handlungsverlauf einer Bilder-Hörgeschichte verstehen und mit Vorlage der Bilder und sprachlicher Unterstützung wiedergeben		temporale Adverbien
mithilfe konkreter Aufgabenstellungen die zentralen Informationen aus einem Kurzfilm / einer Filmsequenz entnehmen		
einfache, kurze Hörtexte aus dem Alltag verstehen	Wettervorhersagen im Radio, Durchsagen am Bahnhof (ggf. das Hören unterstützen durch simultanes Lesen)	
zu einem bekannten Thema (nach Aktivierung des Vorwissens) einen Hörtext verstehen und Fragen hierzu beantworten	offene Fragen (W-Fragen), geschlossene Fragen (Multiple-Choice)	
mithilfe konkreter Aufgabenstellungen allgemeine und detaillierte Informationen aus einem Hörtext entnehmen und mit sprachlicher Unterstützung wiedergeben	Hörgeschichten, Interviews	
erste Unterschiede zwischen Sprachvarietäten / Sprachregistern erkennen (Dialekt vs. Standarddeutsch, Jugendsprache vs. Erwachsenensprache, formelles vs. informelles Sprachregister)	fragengeleiteter Vergleich von kurzen Gesprächen	

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Aussprache und Intonation ³	
lange und kurze Vokale (a, i, o, u, e) artikulieren	Wortpaare vorlesen und nachsprechen lassen: <i>Wal / Wahl – Wall, lahm – Lamm, zahlen – fallen, Zahl – Fall, Dieb – Tipp, Liebe – Lippe</i>
die langen Vokale ü und ö artikulieren	Übung zur Lautanbahnung: [i:] wie in <i>liegen</i> und [e:] wie in <i>lesen</i> bilden lassen + Lippen runden → <i>lügen</i> und <i>lösen</i>
die langen und kurzen Vokale ü und ö artikulieren	Wortpaare vorlesen und nachsprechen lassen: <i>Hölle – Höhle, füllen – fühlen, gefüllt – gefühlt</i>
Diphthonge artikulieren	<i>leise, laut, heute</i>
stimmhafte und stimmlose Plosive artikulieren (b-p, t-d, k-g)	Wortpaare vorlesen und nachsprechen lassen: <i>backen – packen, Mandel – Mantel, Deich – Teich, rauben – Raupen, Gasse – Kasse</i>
stimmhaftes / stimmloses „s“ artikulieren	Wortpaare vorlesen und nachsprechen lassen: <i>reisen – reißen, weise – weiße</i>
ich- / ach-Laute artikulieren	Wortpaare vorlesen und nachsprechen lassen: <i>ich – ach, Buch – Bücher</i>
Affrikate [ts] → <z> und [pf] artikulieren	<i>Zeh – See, Zahl – Saal, Pferd – fährt, rufen – rufen</i>
die typischen Wortbetonungsmuster realisieren (Trochäus: betont – unbetont, Stammbetonung)	Klatschmuster einführen: z. B. betonte Silben laut klatschen (mit ganzer Hand), unbetonte Silben leise (mit nur einem Finger)
einfache Fragesätze richtig intonieren	Intonation mit Handbewegung begleiten
Konsonantenverbindungen weitgehend korrekt artikulieren	<i>Blume, Frage, Strumpf</i>
weitgehend korrekte Umlautung bei Pluralbildung, Komparativ und Verbflexion frequenter Wörter	<i>Mutter – Mütter / Vater – Väter / Sohn – Söhne / Haus – Häuser; alt – älter / jung – jünger / hoch – höher; schlafen – er schläft / du schläfst</i>

³ Literaturempfehlungen: Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2016). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: ESV. / Reinke, K. & Hirschfeld, U. (2014). *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Situations- und erfahrungsbezogenes Sprechen im Schulalltag		
ihr Verstehen zum Ausdruck bringen und bei Nichtverstehen nachfragen, z. B. mit Mimik, Gestik, Handzeichensystemen	mögliche Reaktionen bei Nichtverstehen in der Klasse besprechen	
einfache Gespräche unter Zuhilfenahme von bekannten / formelhaften Redemitteln beginnen, fortführen und beenden	<i>Ich habe eine Frage / ein Problem. Können Sie mir helfen? Können wir ...? Ich möchte noch etwas sagen! Danke für das Gespräch!</i>	Hauptsätze mit V2, Verbkammer mit Modalverben, Entscheidungsfragen
mit erlernten Redemitteln Wünsche, Bitten, Aufforderungen, Bedürfnisse, Vorschläge unter Beachtung der Höflichkeitskonventionen formulieren	<i>Kann ich bitte zur Toilette gehen? Können Sie das bitte nochmal erklären / sagen? Ich möchte gerne mit Aylin lernen. Darf ich?</i>	Verbkammer mit Modalverben, Entscheidungsfragen
unterrichtsbezogene Mitteilungen äußern	<i>Heute haben wir Mathematik! In der zweiten Stunde schreiben wir ein Diktat.</i>	temporale Adverbiale, Subjekt-Verb-Inversion
über Ereignisse aus der Lerngruppe und dem Unterricht erzählen	<i>Gestern haben wir ... / In Mathe haben wir ... Zuerst / Dann / Zum Schluss haben wir ...</i>	temporale / lokale Adverbiale, Perfekt, Verbkammer, Subjekt-Verb-Inversion
statische Lokalisierungen erfragen und versprachlichen	Sprach- und Suchspiele <i>Wo liegt das Buch? Das Buch liegt auf dem Tisch / in der Schultasche / unter dem Heft. Wo hängt das Bild? Das Bild hängt an der Wand.</i>	W-Fragen, Wechselprepositionen <i>in, auf, an, unter, neben</i> mit dem Dativ
dynamische Lokalisierungen erfragen und versprachlichen	Sprach- und Ausagierspiele <i>Wohin legst du dein Buch? Ich lege mein Buch auf den Tisch / in die Tasche! Wohin soll ich die Kanne stellen? In den Schrank oder auf den Schrank?</i>	W-Fragen, Wechselprepositionen <i>in, auf, an, unter, neben, vor, hinter</i> mit dem Akkusativ
ihre Zustimmung und Ablehnung sowie die eigene Meinung unter Zuhilfenahme von Redemitteln kurz formulieren und austauschen	<i>Ich bin dagegen / dafür, (dass ...) Ich denke / glaube, dass das gut / schlecht ist ... Meiner Meinung nach ...</i>	Präpositionaladverbien, Nebensätze mit <i>dass</i> (Komplementsätze)
sich zusammenhängend in mehreren Sätzen zur eigenen Person und Lebenswelt und über persönlich Erlebtes (z. B. Personen, Ereignisse, Pläne, Tätigkeiten, Orte, Gegenstände) unter Zuhilfenahme von bekannten / einfachen Redemitteln äußern	Partnergespräche, Gruppengespräche, kurze Präsentationen	Prädikative, Attribute (Adjektive), temporale / lokale Adverbiale

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Sprechen über Bilder und Texte		
über einfache diskontinuierliche Texte (z. B. Stundenplan / Ferienplan) durch Notizen / sprachliche Formulierungshilfen gestützt sprechen	<i>Am Montag haben wir ... Die Ferien sind vom ... bis zum ...</i>	temporale Adverbiale, Subjekt-Verb-Inversion
bildgestützt mit Wortschatzhilfen über Handlungen von Personen sprechen	Wimmelbild <i>Auf dem Bild sehe ich eine kleine Familie. Der große Junge isst ein Eis. Er steht neben den Eltern. Der Vater umarmt die Mutter. Die kleine Tochter spielt im Sandkasten. Sie lacht.</i>	Verbergänzungen, Wechselpräpositionen, Attribute, Personalpronomen
bildgestützt mit Wortschatzhilfen das Aussehen von Personen und Tieren beschreiben	fächerübergreifendes Lernen (Sachkunde, Biologie)	Prädikative, Attribute, Personalpronomen
die Figuren / das Figurenverhalten aus kurzen Erzähltexten mit Hilfe von Wortlisten und Satzbausteinen beschreiben	<i>Der Mann ist Maurer. Er ist groß und kräftig. Er trägt eine graue Hose. Er ist hilfsbereit. / Er verhält sich hilfsbereit.</i>	Prädikative, Attribute, Personalpronomen
mit Hilfe konkreter Fragestellungen die Handlungsmotivationen der Hauptcharaktere darlegen	<i>Warum hat sich der Wolf verkleidet? Der Wolf hat sich verkleidet, weil er ...</i>	Kausalsätze mit <i>weil</i> , Personalpronomen
über eigene Leseerwartungen mit Hilfe von vorgegebenen formelhaften Wendungen sprechen und sie begründen.	<i>Ich glaube, dass es um Liebe geht. Vielleicht geht es um ..., weil ...</i>	Nebensätze mit <i>dass</i> (Komplementsätze), Kausalsätze mit <i>weil</i>
ihre Meinung zu verschiedenen, einfachen und vorentlasteten (literarischen) Themen, Figuren (-verhalten) und Handlungen mit Hilfe von Satzbausteinen und Wortlisten äußern und begründen	<i>Ich finde das Thema (sehr) interessant / spannend. Mir hat die Geschichte sehr gefallen, weil ... Ich bin der Meinung, dass ... Darum / Daher bin ich der Meinung, dass ...</i>	Nebensätze mit <i>weil</i> und <i>dass</i> , konsekutive Konnektoren (<i>darum</i>)
über altersgerechte literarische (z. B. Erzähltexte / Lieder / Gedichte) und nicht-literarische Texte (Sach- und Gebrauchstexte) geleitet durch konkrete Aufgaben (z. B. Fragen) in sprachlich einfacher Form sprechen, wenn auch häufig noch stockend	Auswahl von Sach- und Gebrauchstexten für fächerübergreifendes Lernen	temporale und kausale Adverbialsätze, einfache Relativsätze

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Aussprache und Intonation ³	
einfache zweisilbige Wörter (betont – unbetont) lesen	<i>Hose, Biene, Blume, Lampe, liegen, schlafen</i>
Reduktionssilben im Zweisilber lesen (mit Schwa-Laut und mit Schwa-Tilgung, mit vokalisiertem r)	<i>Lampe</i> [lampə], <i>Vogel</i> [fo:g], <i>Vater</i> [fa:tɐ]
zweisilbige Wörter mit Silbengelenk lesen	<i>Mutter, Wasser, rennen, Jacke, Katze, machen, waschen, singen</i>
sich reimende Wörter in Wortlisten, Gedichten, Liedern finden und diese vorlesen	<i>Hose – Rose, Bein – dein, Butter – Mutter, Tasche – Flasche, kaufen – laufen</i>
Druck- und Schreibschrift zunehmend sicher lesen	
Wörter, Phrasen, Sätze zunehmend sinnverstehend vorlesen	
kurze, zuvor besprochene Dialoge in verteilten Rollen zunehmend sicher vorlesen	
selbstgewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinn-gestaltend vorlesen	
Situationsbezogenes Leseverstehen im Schulalltag	
bereits besprochene schriftliche Arbeitsaufträge verstehen	<i>Unterstreiche ... / Verbinde ... / Notiere ...</i>
die besprochenen / vorgelesenen Tafelanschriften verstehen	
Textverstehen	
geleitet durch konkrete Fragestellungen in einfachen und vertrauten diskontinuierlichen Texten zunächst eine einzige Information (und später dann mehrere) auffinden	Stundenplan, Speisekarte, einfacher Stadtplan
den Inhalt eines einfachen kurzen (mit Bildern illustrierten) Textes global verstehen	
Überschriften, Bilder, Illustrationen zunehmend sicher zum globalen Verstehen von (kurzen) Texten nutzen	
geleitet durch konkrete Fragestellungen in einfachen kontinuierlichen Texten zunächst eine einzige Information (und später dann mehrere) auffinden	Brief, E-Mail, Werbetext, Wetterbericht, Tier- / Personenbeschreibungen, informierende Texte über bekannte Persönlichkeiten / Sportarten kurze Sachtexte → fächerübergreifendes Lernen Empfehlung: anhand einfacher kontinuierlicher Texte und zusätzlicher Übungen systematische Heranführung an die Interpretation von Textkohäsionsmitteln (referenzielle Bezüge durch Pronomen, relationale Bezüge durch Konnektoren); sukzessive Vertiefung und Festigung bei jeder Textarbeit

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
mit Hilfe unterstützender Fragestellungen und Markierungen referenzielle Bezüge erkennen	<i>Der Mann / der Opa / der Schüler ... Er ... Die Frau / die Oma / die Schülerin ... Sie ...</i>	referenzielle Verknüpfung (Bezugsentitäten: belebt, Pronomen im Nominativ)
	<i>Wo ist der Kamm / der Rock / der Hut / der Korb / der Ring ... Er ... Wo ist die Bürste / die Hose / die Brille / die Tasche / die Kette ... Sie ...</i>	referenzielle Verknüpfung (Bezugsentitäten: unbelebt, Pronomen im Nominativ)
	zuerst in mündlichen und schriftlichen Übungen, dann in Kurztexten <i>Wo ist denn Yara / Tom? Ich bin mit ihr / ihm verabredet. Da liegt deine Jacke / dein Pullover. Willst du sie / ihn gleich anziehen?</i>	referenzielle Verknüpfung (Bezugsentitäten: belebt und unbelebt, Pronomen im Akk. / Dat.)
mit Hilfe unterstützender Aufgabenstellungen Sinnzusammenhänge zwischen Textteilen durch das Verstehen einfacher Konnektoren erkennen	additiv (<i>und</i>), alternativ (<i>oder</i>), kausal (<i>weil</i>), temporal (<i>dann, danach</i>), konsekutiv (<i>darum</i>)	referenzielle Verknüpfung (Bezugsentitäten: belebt und unbelebt, Pronomen im Akk. / Dat.)
	temporal (<i>wenn, seit, als, nachdem</i>), konditional (<i>wenn</i>), adversativ (<i>aber</i>), konsekutiv (<i>deshalb, deswegen</i>), final (<i>damit, optional: um zu</i>)	relationale Verknüpfung (einfache Konnektoren), relationale Verknüpfung (Erweiterung des Konnektorenspektrums)
ihre Leseantizipationen mittels vorgegebener Antwortmöglichkeiten äußern ggf. zunehmend sicher eigene Hypothesen formulieren		
in einem kurzen literarischen Text mit gezielten Aufgaben und sprachlichen Hilfestellungen das Figurenverhalten und die Figurenbeziehungen verstehen	Bilderbuchgeschichten (mit Sprechblasen), sprachlich vereinfachte Erzähltexte	
vorgegebene Abschnittsüberschriften einem längeren, aber sprachlich einfachen Text (zu einem bekannten / vorentlasteten Thema) zunehmend sicher zuordnen		
einen längeren, aber sprachlich einfachen Text (zu einem bekannten Thema) in Abschnitte gliedern und Abschnittsüberschriften finden	Erzähltexte, Gebrauchstexte, Sachtexte	
sprachlich einfache Texte zu einem neuen Thema erarbeiten	Wörterbucheinträge aus Kinderwörterbüchern, Sachtexte aus Kinder- und Jugendlexikon, Sachtexte aus anderen Fächern, einfache Definitionen	
kurze, sprachlich etwas anspruchsvollere Texte global verstehen	Sachtexte aus Kinder- und Jugendlexikon, Sachtexte aus anderen Fächern, Definitionen	

Textbasierter Grammatikunterricht: Wie lassen sich grammatische Strukturen im Rahmen von Textarbeit vermitteln?

Das Lesen sowie das Hören von Texten ermöglicht Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Strukturen und ihren Funktionen in Berührung zu kommen, sie bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Hinweise, wie ein textbasierter Grammatikunterricht aufgebaut sein kann:

1. Schritt: Textauswahl

Wählen Sie einen Text, der thematisch und sprachlich angemessen ist und der die grammatischen Zielstrukturen aufweist. (Eventuell reichern Sie den Text mit den Zielstrukturen an.)

2. Schritt: Vor-dem-Lesen Aufgabe

Suchen Sie sich eine gute Einstiegsmethode aus, die die Schülerinnen und Schüler auf den Text einstimmt (→ siehe Anhang).

3. Schritt: Globales Verstehen

Helfen Sie den Schülerinnen und Schüler dabei, den Text zu verstehen. Leiten Sie nicht sofort zu Fragen über, die sich auf bestimmte neue grammatische Strukturen beziehen. Denken Sie daran, dass für Sprachlernende die Textbedeutung vor der grammatischen Form steht.

4. Schritt: Detailliertes oder selektives Verstehen

Stellen Sie weitere relevante Aufgaben, die das Leseverstehen unterstützen. Erarbeiten Sie das Thema!

5. Schritt: Fokus auf die Form / auf die sprachliche Struktur lenken

Bewegen Sie sich nun weg von der Textbedeutung hin zur grammatischen Form. Helfen Sie Ihren Schülerinnen und Schüler dabei, die neuen sprachlichen Strukturen zu entdecken. (Eventuell haben Sie für diesen Schritt eine Textversion erstellt, in der die Zielstrukturen farblich oder fett markiert sind.)

Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler über die Form und die Bedeutung der Strukturen reflektieren. Schreiben Sie die zusammengetragenen Aspekte an die Tafel und formulieren Sie ggf. die Regelsätze.

6. Schritt: Sprachproduktion

Schaffen Sie Gelegenheiten, die Strukturen in Übungen / eigenen Texten anzuwenden.

Beispiele sprachlicher Strukturen, die sich gut im textbasierten Grammatikunterricht vermitteln lassen: Verbklammer (trennbare Verben), Nominalflexion, Verbalflexion, Präpositionen, Personalpronomen, Attribute, attributive Relativsätze, Adverbialsätze, Präpositionen, Konnektoren, ...

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Kennenlernen des deutschen Schriftsystems ⁴	
die Buchstaben des deutschen Alphabets schreiben	
Silben / Wörter von links nach rechts abschreiben / schreiben	
die Vokal- und Konsonantengrapheme des Deutschen schreiben	
die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln anwenden	z. B. [i:] → <ie>, [ʃ] → <sch>, [ts] → <z>
Schreibung von Reduktionssilben	[lampə] → <i>Lampe</i> , [fo:gl] → <i>Vogel</i> , [fa:tə] → <i>Vater</i>
die Regel, dass am Silbenanfangsrand vor <t> und vor <p> statt <sch> ein <s> stehen muss, anwenden	<i>Straße</i> (statt <i>Schtraße</i>), <i>Sport</i> (statt <i>Schport</i>)
die Schärfungsschreibung / Silbengelenkschreibung umsetzen	Doppelkonsonanz: <i>können</i> , <i>Sonne</i> , <i>sollen</i> , <i>Wasser</i> , <i>Affe</i> (Trennung: <i>Af-fe</i>) Mehrgraphen: <i>waschen</i> , <i>machen</i> (Trennung: <i>ma-chen</i>) tz und ng: <i>Katze</i> , <i>lange</i> (Trennung: <i>Kat-ze</i> , <i>lan-ge</i>) ck: <i>Zucker</i> (Trennung: <i>Zu-cker</i>)
das silbentrennende <h> korrekt einsetzen	Wenn die erste Silbe mit einem Vokal endet und die zweite Silbe mit einem Vokal beginnt, dann wird immer ein (nicht mit gesprochenes) <h> eingeschoben: <i>geh<u>h</u>en</i> , <i>seh<u>h</u>en</i> , <i>Ru<u>h</u>e</i> , <i>Rei<u>h</u>e</i> .
die Dehnungsschreibung mit <h> weitgehend korrekt umsetzen (aufgrund vieler Ausnahmen sehr schwierig)	Wenn die zweite Silbe mit r, l, m, n beginnt, dann wird oft ein Dehnungs-h geschrieben: <i>boh<u>h</u>-ren</i> , <i>zah<u>h</u>-len</i> , <i>neh<u>h</u>-men</i> , <i>loh<u>h</u>-nen</i> .
die Stammkonstanz beachten (bei Schärfung, silbentrennendem <h>, Auslautverhärtung, Umlautschreibung)	<i>fallen</i> – <i>Fall</i> , <i>gehen</i> – <i>geht</i> , <i>Hund</i> – <i>Hunde</i> , <i>Haus</i> – <i>Häuser</i>
häufige Wortbildungsaffixe, Flexionsmorpheme und Pronomen korrekt schreiben	<i>ver-fahren</i> (statt <i>fer-fahren</i>), <i>ich komme</i> (statt <i>ich komm</i>) <i>ihr</i> (statt <i>ier</i>) ...
Großschreibung am Satzanfang	
weitgehend korrekte satzinterne Groß- und Kleinschreibung	<i>Der kleine Hund hat den ganzen Tag gebellt. Jetzt schläft er unter dem T<u>is</u>ch.</i>
Komposita und Partikelverben zusammenschreiben	<i>Schreibt<u>is</u>ch</i> (statt <i>Schreib Tisch</i>), <i>auf<u>m</u>achen</i> (statt <i>auf machen</i>)
folgende Interpunktionszeichen (weitgehend) korrekt verwenden: Punkt, Doppelpunkt, Komma (im Satzgefüge, bei Aufzählungen), Frage- und Ausrufezeichen	
(zu erwartende Unsicherheiten über das Basisniveau hinaus: u. a. bei satzinterner Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, s-Schreibung (<i>ss-ß</i>), Dehnungsschreibung, Umlautung, orthografischen Ausnahmen: z. B. <i>V<u>ie</u>h</i> , <i>B<u>i</u>ber</i> , <i>T<u>i</u>ger</i>)	

⁴ Bredel, Ursula (2010). Der Schrift vertrauen. Praxis Deutsch 221, 14–21.

Röber, Christa (2012). Die Orthografie als Lehrmeisterin beim Spracherwerb. Die Bedeutung der Rechtschreibung für die Veranschaulichung der Strukturen des Deutschen im DaZ-Unterricht. Deutsch als Zweitsprache 2/2012, 34–49.

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Listen und alltagsbezogene Sätze schreiben		
neue Wörter / Wortverbindungen in Vokabelhefte / -listen übertragen		
alltagsbezogene Listen schreiben	Einkaufsliste, Liste zum Taschepacken, Tagesablauf	
kurze Anfragen / Kurzmitteilungen (SMS, Email) verfassen	<i>Hallo Yara, kommst du heute mit ins Schwimmbad?</i>	
einfache Sätze über selbstbezogene Inhalte schreiben, wie z. B. zum Lebensumfeld, zu Interessen, Vorlieben und Abneigungen	<i>Ich mag gerne ... Ich mag kein/e ... Ich mag ... gar nicht. Ich spiele gerne ... Ich interessiere mich für ... Mein Lieblingsfach ist ...</i>	
Aufgaben- und textsortenspezifische Produktion ⁵		
über persönliche Erfahrungen mithilfe von bereitgestellten Redemitteln und Wörtern berichten	Tagebucheintrag, Brief	Temporal- / Lokalangaben, Perfekt
stichpunktartige Steckbriefe zu Personen und Tieren mithilfe von bereitgestellten Redemitteln und Wörtern anfertigen	meine beste Freundin (z. B. Aussehen: <i>hübsches Gesicht, kleine Nase, rote Brille, sehr lange, schwarze Haare, braune Augen</i>)	Adjektivflexion
Personenbeschreibungen mithilfe von bereitgestellten Redemitteln und Wörtern verfassen	meine beste Freundin (... <i>ist 1,60 m groß. Sie hat sehr lange, schwarze Haare. Ihre Augen sind braun.</i>)	Prädikative, Adjektivflexion, Personalpronomen, possessive Artikelwörter
Tierbeschreibungen mithilfe von bereitgestellten Redemitteln und Wörtern verfassen	fächerübergreifendes Lernen (Sachkunde, Biologie)	Prädikative, Adjektivflexion, Personalpronomen, possessive Artikelwörter
eine Gegenstandsbeschreibung mithilfe von bereitgestellten Redemitteln und Wörtern verfassen	meine Schultasche, mein Lieblingskleidungsstück	Prädikative, Attribute, Lokalangaben
eine Vorgangsbeschreibung mithilfe von bereitgestellten Redemitteln und Wörtern verfassen	einen Milchshake / einen Obstsalat zubereiten; eine Maske / ein Windrad / einen Bumerang basteln / ein kleines Experiment durchführen (fächerübergreifendes Lernen: Sachkunde, naturwissenschaftliche Fächer)	Temporalangaben, Verbklammer, Partikelverben
einzelne Teile einer Geschichte zu Bildimpulsen mithilfe von bereitgestellten Redemitteln schreiben	Screenshots eines zuvor gesehenen Trickfilms, <i>Vater und Sohn, Max und Moritz</i>	Konnektoren, Personalpronomen, Attribute, Adverbale, Präteritum

⁵ Mit fortschreitendem Sprachniveau sollten bei der Textproduktion immer alle drei Prozessebenen *Planen, Schreiben* und *Überarbeiten* Berücksichtigung finden. Methodische Anregungen finden sich im Anhang.

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
eine Geschichte zu Bildimpulsen mithilfe von bereitgestellten Redemitteln schreiben	Screenshots eines zuvor gesehenen Trickfilms, <i>Vater und Sohn</i> , <i>Max und Moritz</i>	Konnektoren, Personalpronomen, Attribute, Adverbiale, Präteritum
Argumente für bzw. gegen eine bestimmte Position mithilfe von bereitgestellten Redemitteln zusammentragen und verschriftlichen	Klassenausflug nach A oder nach B? Handy in der Schule – dafür oder dagegen?	kausale (<i>weil</i>) und konsekutive (<i>darum, deshalb</i>) Verknüpfungen, Komparation (<i>besser als, schöner / schneller / ... als</i>)
eine Argumentation mithilfe von bereitgestellten Redemitteln schreiben	Klassenausflug nach A oder nach B? Handy in der Schule – dafür oder dagegen?	kausale (<i>weil</i>) und konsekutive (<i>darum, deshalb</i>) Verknüpfungen, Komparation (<i>besser als, schöner / schneller / ... als</i>)

Textsorten unterrichten: Mustertexte als Schreibmodell

In jedem Schulfach gibt es typische Textsorten. Jede Textsorte hat ihre spezifischen Funktionen: Eine Erzählung (z. B. nach einer Bildergeschichte) soll unterhalten und verständlich sowie spannend sein, eine Bildbeschreibung soll wesentliche Aspekte auswählen, genau beschreiben, etc. Aus der Funktion einer Textsorte ergeben sich die spezifische Struktur und die erforderlichen Sprachmittel. Jede Textsorte muss gesondert eingeführt und geübt werden, immer mit Blick auf die Funktion der Textsorte. Mögliches Vorgehen:

1. Schritt: Ins Thema einführen, Wortschatzarbeit

Vorwissen aktivieren, motivieren fürs Thema und fürs Schreiben: Worum geht es (fachlich / inhaltlich)? Welche Sprachmittel / welchen Wortschatz braucht man? Wer / Was kommt im Videoclip / auf den Bildern vor? Was passiert? (Empfehlung: Das Thema nicht zu häufig wechseln. Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler kann dann vom Inhalt auf die Form gelenkt werden.)

2. Schritt: Reflexion über die Funktion der Textsorte

Welche Funktion(en) hat die Ziel-Textsorte? Wie kann sie diese besonders gut erfüllen? (Warum / für wen schreibe ich eine Erzählung? Welche Merkmale soll eine Erzählung haben? Welche Informationen braucht man als Leser, in welcher Reihenfolge?)

3. Schritt: Arbeit mit Mustertexten

Struktur der Textsorte am Textmuster entdecken lassen, z. B. zwei Texte (gut / schlecht) vergleichen; funktionale Frage: Welcher ist besser? Warum? (z. B.: Welche Erzählung ist warum spannender, unterhaltsamer? → Text erzeugt (keine) Spannung, man weiß gleich / nicht so richtig, worum / um wen es geht, man erfährt (nicht), wie die Geschichte ausgeht ... → Einleitung, Hauptteil, Schluss markieren lassen, Spannungsbogen ...); die nötigen Sprachmittel (Satzanfänge, Konnektoren, Pronomen, Präteritum ...) markieren und ggf. herausschreiben lassen.

4. Schritt: Gemeinsames Textschreiben

Schreiben Sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler einen Text mit dem Textmuster aus Schritt 3 als Vorlage.

z. B. am Smartboard, Ziel: Textsorten- / Strategielernen (Wie geht ein kompetenter Schreiber (Lehrkraft) beim Planen/Schreiben/Überarbeiten vor?)

5. Schritt: Eigenständiges Textschreiben

Schülerinnen und Schüler schreiben selbst einen Text der Ziel-Textsorte – Textmuster aus Schritt 3 und Modelltext aus Schritt 4 liegen vor; Übertragung von Funktion, Strukturen und Strategien aus den Schritten 2, 3 und 4; Fachwissen, Wortschatz, etc. aus Schritt 1.

Hilfestellungen: Modelltexte, Satzanfänge, Wortschatz, Konnektoren, Strategien (Planen, Schreiben, Überarbeiten) etc.

Hinweise: Textsortenarbeit braucht Zeit – eine Stunde pro Textsorte reicht nicht. Gleichzeitig: Wortschatz, Fachliches, Grammatik. Möglichkeit: Textteile einzeln üben: Schritte 3–4 zuerst mit Einleitung, dann mit Hauptteil, dann mit Schluss. Mehrere Schleifen sinnvoll.

Aufbauniveau

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Phonologie	
Wahrnehmung und weitgehend korrekte Artikulation der bedeutungsunterscheidenden Laute (Phoneme) des Deutschen	
typische Wortbetonungsmuster (Trochäus; Stammbetonung; akzentuierte Wortkonstituenten)	
Satzbetonungsmuster	
Orthografie	
satzinterne Groß- und Kleinschreibung normgerecht anwenden und dabei auch grammatisches Wissen einbeziehen	<i>Beim Schreiben habe ich gemerkt, ... Das laute Bohren ...</i>
Satzzeichen am Ende des Satzes zur Verdeutlichung des Sprechakts erläutern und verwenden	
die Satzzeichen bei Nebensätzen, Ausrufen und Aufzählungen in einfachen Sätzen und bei der direkten Rede zunehmend normgerecht setzen	
Fehlersensibilität (weiter)entwickeln	z. B. durch Erarbeiten eines individuellen Fehlerprofils
Morphologie: Wortbildung	
Wortbestandteile (Wortstamm, Präfix, Suffix) unterscheiden und benennen	<i>Ver-ab-red-ung: Präfix – Präfix – Stamm – Suffix Präfixe: ver-legen, zer-stören, be-bauen, ... Suffixe: Lehr-er-in, Köch-in, Heil-ung, heil-sam, mut-ig, häss-lich, halt-bar</i>
Komposita in ihrem Aufbau beschreiben (Nomen-Kompositionen, Adjektiv-Kompositionen und Verb-Kompositionen)	<i>Nomen-Kompositionen: Haustür, Vogelbeere, Fensterrahmen, ... Adjektiv-Kompositionen: sonnengelb, bärenstark, eiskalt, ... Verb-Kompositionen: kennenlernen, staubsaugen, ...</i>
Nominalisierungen erkennen	<i>laufen → der Lauf, das Laufen atmen → die Atmung schön → die Schönheit, sauber → die Sauberkeit</i>

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Morphologie: Nominalflexion (Deklination)	
Genus und Numerus bestimmen und zunehmend sicher verwenden; in einfachen Zusammenhängen alle Kasus bestimmen	
possessiver Genitiv	<i>der Koffer des Mannes, die Farbe der Tasche, der Vater der Kinder</i>
Morphologie: Adjektivflexion	
Deklination der Adjektive im Nominativ, Akkusativ und Dativ zunehmend sicher bilden	<i>Ich sehe den tollen Mann. / Ich habe da einen guten Kaffee bekommen. / Ich helfe der armen Frau.</i>
Komparationsformen der Adjektive bilden und Vergleichspartikel zunehmend korrekt verwenden	<i>schön – schöner – am schönsten Sie ist schneller als er. Meine Oma ist genauso alt wie deine.</i>
Morphologie: Verbalflexion (Konjugation)	
Präsens, Perfekt, Präteritum und Futur I zunehmend sicher bilden und verwenden, ggf. Plusquamperfekt	<i>du malst – du hast gemalt – du maltest – du hattest gemalt – du wirst malen ich schwimme – ich bin geschwommen – ich schwamm – ich war geschwommen – ich werde schwimmen</i>
Aktiv und Passiv (Präsens) kontrastiv erkennen und bilden	<i>Jemand öffnet die Tür. – Die Tür wird geöffnet.</i>
7. – 10. Klasse: Konjunktiv I, Konjunktiv II, indirekte Rede	Konjunktiv I: <i>ich sei, ich könne, ich wolle, ich wisse, ich rede, ...</i> Konjunktiv II: <i>ich wäre, ich könnte, ich wollte, ich wüsste, ich redete ...</i> Indirekte Rede: <i>Er sagt, er habe keine Lust. Ich fragte, warum sie das nicht wüssten / nicht wissen würden.</i>

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Syntax	
Wortarten benennen und ihren Funktionen und Formen entsprechend verwenden	z. B. <i>Verb, Nomen, Pronomen, Artikel, Adjektiv und Präpositionen</i>
die zentrale Bedeutung des Prädikats für den Satz erkennen	
Satzglieder bestimmen (z. B. Umstellprobe)	
Art und Anzahl der vom Prädikat abhängigen Satzglieder (Subjekt, Objekt, Präpositionalobjekt, adverbiale Bestimmung) bestimmen sowie den Kasus der Objekte bestimmen	
(einfache) adverbiale Bestimmungen in ihrer semantischen Funktion erkennen und ggf. erläutern	z. B. Temporal-, Kausal- und Finalsätze (<i>als / nachdem, weil / da, damit / um ... zu</i>)
indirekte Fragesätze	<i>Ich sehe mal nach, wann der Bus fährt. Ich weiß nicht, wo Erkan gerade ist.</i>
die Struktur von Sätzen und Satzgefügen im Feldermodell analysieren	
Gleich- und Unterordnung von Sätzen unterscheiden, dazu hochfrequente Konjunktionen und Subjunktionen in ihrer Funktion erläutern und verwenden	<i>und, oder, aber, weil, damit / um...zu, als / nachdem, wenn ... dann</i>
Genus und Numerus bestimmen und zunehmend sicher verwenden; in einfachen Zusammenhängen alle Kasus bestimmen	
7 – 10. Klasse:	
besonders häufige Funktionsverbgefüge	<i>jmd. einen Rat geben, Platz nehmen, Rücksicht nehmen auf etw. / jmd., ...</i>
verschiedene Relativsätze (auch eingeleitet mit Präpositionen)	<i>Die Frau, mit der ich gestern reden wollte, ...</i>
Nebensätze als Satzglieder bzw. Satzgliedteile (Attributsätze) erkennen, verwenden und die Verwendung erläutern	
Textebene	
Beziehungen zwischen gleichen Diskursreferenten des Textes herstellen (referenzielle Kohärenz)	Substitutionen, Personal- / Demonstrativpronomen, Possessivpronomen <i>Der Dieb, ... Dieser Mann, ... Er, In seiner, Tasche ...</i>
Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen des Textes herstellen (relationale Kohärenz)	Konnektoren – einschließlich: modal instrumentaler (<i>indem</i>), konzessiver (<i>trotzdem, dennoch, obwohl</i>) und temporal nachzeitiger (<i>bevor</i>)

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Situationsbezogenes Hörverstehen im Schulalltag	
einem normalen Sprechtempo überwiegend problemlos folgen	
häufige Arbeitsanweisungen ohne visuelle Unterstützung verstehen	<i>Notiere ... / Kreuzt ... an! / Schreibt ... ab / auf! Tauscht euch aus! / Vergleiche .../ Beschreibe .../ Überlege dir ...</i>
An- und Durchsagen im Unterricht und im Schulhaus verstehen	<i>Heute wird sich die ganze Schule auf dem Schulhof versammeln! Die Kandidaten zur Schulsprecherwahl stellen sich vor!</i>
Hör- / Hörsehverstehen	
mithilfe gezielter Aufgaben und ggf. Wortschatzhilfen die Hauptaussagen aus einem Text entnehmen und zunehmend sicher wiedergeben	z. B. Filmausschnitt, kurze Präsentation, kurzer Bericht, Interview, Lied Beispielaufgabe: <i>Ist die Aussage richtig (r) oder falsch (f)? Kreuze an und ergänze!</i> <input type="radio"/> <i>Der Sänger hat Liebeskummer, weil ...</i> <input type="radio"/> <i>Der Sänger ärgert sich über das schlechte Wetter ...</i> <input type="radio"/> ...
mithilfe gezielter Aufgaben und ggf. Wortschatzhilfen explizit hörbare Aussagen aus einem Text entnehmen und zunehmend sicher wiedergeben	z. B. Filmausschnitt, kurze Präsentation, kurzer Bericht, Interview, Lied Beispielaufgaben: <i>Warum entscheidet sich Peter, die Schule wieder zu besuchen? Kreuze die möglichen Antworten beim Hören an! Mehrantworten sind möglich!</i>
mithilfe konkreter Aufgabenstellungen implizite Informationen aus einem Text entnehmen und mit sprachlicher Unterstützung wiedergeben	z. B. Filmausschnitt, kurze Präsentation, kurzer Bericht, Interview, Lied Beispielaufgabe: <i>Finde beim zweiten Hören heraus, was Peter eigentlich über seine Lehrerin denkt!</i>
zunehmend selbständig selektive Informationen entnehmen und ggf. mit sprachlicher Unterstützung wiedergeben	Beispielaufgaben: <i>Warum hat Juliane am Samstagvormittag Ron besucht? Was wollte sie eigentlich machen?</i>
die Handlungsmotivationen, die Haltungen und die Beziehungen zwischen den Sprechenden in (Kurz-)Filmen erschließen	durch Standbilder, szenisches Spiel oder Hörsehaufträge
nach vorausgehender Entlastung mithilfe von mehreren Oberbegriffen / Stichpunkten zunehmend selbständig mehrere, im Zusammenhang stehende Informationen entnehmen und wiedergeben	z. B. (Kino-)Film, Dokumentation, Präsentation, Interview
zunehmend Unterschiede zwischen Sprachvarietäten / Sprachregistern erkennen (Dialekt vs. Standarddeutsch, Jugendsprache vs. Erwachsenensprache, formelles vs. informelles Sprachregister)	

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Situations- und erfahrungsbezogenes Sprechen im Schulalltag		
ihr Verstehen zum Ausdruck bringen und bei Nichtverstehen nachfragen und sich rückversichern		W-Fragen
überwiegend flüssig und verständlich sprechen		
auf einfache Fragen spontan und überwiegend sicher eingehen		
Gespräche sicher beginnen, fortführen und beenden		
unterrichtsbezogene Mitteilungen sicher äußern	<i>Heute fällt der Matheunterricht aus. Frau Hilker hat bei uns Vertretung. Frau Hilker hat gesagt, dass die Aufgaben in den Fächern liegen.</i>	Temporal- / Lokalangaben, dass-Sätze
über (persönliche) Erlebnisse, Ereignisse aus der Lerngruppe und aus dem Unterricht in zunehmend komplexer Form und detailliert berichten	<i>Am Wochenende waren wir in Stuttgart. Dort haben wir zuerst meine Verwandten besucht und sind dann in den Zoo gegangen, wo wir die Seelöwen gesehen haben. Der Tierpfleger erzählte uns sehr genau, wie ... Zuerst wird das Futter gewogen, ...</i>	Perfekt, Temporal- / Lokalangaben, Adverbialsätze, Komplementsätze, Passiv (Präsens)
Vorschläge und Aufforderungen formulieren, sich auf ein Ziel in Alltags- / Unterrichtssituationen einigen	<i>Lasst uns doch jetzt üben! Wir könnten ... Ich schlage vor, dass ... Ich würde vorschlagen, dass ... Ich bin dafür, dass ...</i>	Imperativ, Konjunktiv II, dass-Sätze
ihre Gedanken / Meinungen mit ihren Partnern austauschen und im Plenum äußern	<i>Meiner Meinung / Ansicht nach ... Ich bin der Meinung, dass ... Ich bin dagegen / dafür, dass ...</i>	dass-Sätze
Personen und Sachverhalte vergleichen	<i>Der Museumsbesuch war viel schöner als der Ausflug auf den Wochenmarkt. Ich finde, dass Mobbing ein ernstes und wichtiges Thema ist. Deswegen sollten wir „Knallhart“ lesen</i>	Komparation, Attributive, Adjektive, im Gegensatz zu, im Vergleich zu
Unterrichtsinhalte mithilfe von bereitgestellten Redemitteln wiedergeben oder zusammenfassen	<i>Gestern haben wir ... gelernt / geübt / gefestigt. Zuerst haben wir... Dann ...</i>	Temporaladverbien, Perfekt
über den eigenen Lernprozess / erreichte Lernziele reflektieren	<i>Ich habe festgestellt / gemerkt, dass ich noch Probleme mit ... habe ...</i>	dass-Sätze

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Sprechen über Texte im Allgemeinen		
ausgewählte Aufgabenstellungen bzw. handlungsleitende Verben (Operatoren) erklären	Schülerbeispiel für den Operator <i>Beschreibe: „Ich soll über das Bild erzählen, wie z. B., was man auf dem Bild alles sehen kann und weitere Punkte. Dabei soll mir die Checkliste helfen.“</i>	indirekte Fragesätze
ihre Leseerwartungen äußern	<i>Ich vermute / denke / glaube / nehme an, dass ... Wenn ich an das Wort / an den Titel denke, glaube ich, dass es um ... geht.</i>	Verben des Denkens
ihren ersten Leseindruck äußern	<i>Ich finde die Kurzgeschichte / der Sachtext ist interessant / langweilig / traurig, weil ... Mir gefällt, wie ... / dass ...</i>	Verben des Fühlens
Aussagen zum Textverständnis mit Textstellen belegen	<i>Nachdem ich den Auszug gelesen habe, denke ich, dass es um ... geht. In der Zeile / in dem Vers steht, dass ...</i>	Temporalsätze Lokalangaben
über Hauptaussagen von (dis-)kontinuierlichen Texten zusammenhängend informieren	Randnotizen oder vorgegebene Hauptaussagen /	
über Inhalte von literarischen Texten und von Sach- und Gebrauchstexten zusammenhängend informieren	Textabschnittsüberschriften zum Sprechen	
selektive und detaillierte Informationen zusammenhängend wiedergeben		
mithilfe von Visualisierungen Textinhalte und Textstruktur präsentieren	z. B. Tabelle, Schaubild, Grafik, Karte	
mithilfe einer Auswahl an Formulierungen über das Thema eines Textes sprechen	Kreuze an, welche Formulierungen deiner Meinung nach das Thema am besten wiedergeben. <input type="radio"/> <i>Es geht in der Geschichte um die Angst eines kleinen Jungen.</i> <input type="radio"/> <i>Die Geschichte handelt von zwei Jungen, die zu besten Freunden werden.</i> <input type="radio"/> ...	
Sprechen über literarische Texte		
einfache Fachbegriffe zur formalen Beschreibung von Texten beim Sprechen verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Autor, Erzähler, Schluss, Zeile / Abschnitt, Stimmung • Reim, Rhythmus, Vers, Metrum, sprachliche Bilder (Metapher, Vergleich, Personifikation), lyrisches Ich, Atmosphäre / Stimmung 	Fachwortschatz
über den Aufbau eines Textes informieren	<i>Zum Aufbau des Textes lässt sich sagen, dass er in drei Abschnitte unterteilt / untergliedert ist.</i>	

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
über den Handlungs- und Konfliktverlauf informieren ggf. ihre Funktion beschreiben	<i>Am Anfang / Am Ende ... Zu Beginn / Gegen Mitte / Ende der Handlung</i>	Temporal- adverbiale, Inversion
die Handlungen und Verhaltensweisen von Figuren beschreiben und begründend bewerten	<i>Er verhält sich ..., weil Er zeigt ein sehr aggressives Verhalten, da ...</i>	Reflexive Verben, Kausalsätze
Beziehungen von Figuren beschreiben und begründen	<i>Die Beziehung zwischen Michael und seiner Mutter ist vertrauensvoller Art, weil ... Das Verhältnis zwischen XY und XY ist schlecht, da ...</i>	possessive Artikelwörter, Kausalsätze, Pronominal- adverbien (daher, deshalb)
die literarische Welt und die eigene Lebenswelt vergleichen	z. B. in Bezug auf persönliche Einschränkungen, Lebensweisen, Verhaltensweisen, kulturelle Prägungen, Rollenbilder	<i>Im Vergleich zu ..., Im Gegensatz zu ..., Anders als ...</i>
Sprechen über Sach- und Gebrauchstexte		
über ausgewählte (einfache) Sachthemen nach vorausgehender Entlastung weitgehend sicher sprechen, Wortschatz aufbauen	z. B. Landeskunde, Tierwelt / Tiere im Zoo, Berufe, Werte, Kinderrechte, Vegetarier, Arbeiten als Entwicklungshelfer (siehe auch Demokratiebildung)	Fachwortschatz, Nebensätze
einfache Fachbegriffe zur formalen Beschreibung von Sachtexten verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • der Verfasser / Autor, die Zeile / der Abschnitt • die Hauptüberschrift / Nebenüberschrift • der Aufbau 	
mit gezielten Aufgaben über den Aufbau eines Textes informieren	<i>Der Text gliedert sich in drei Abschnitte./ Der Text ist in drei Abschnitte unterteilt. Zum Aufbau des Textes lässt sich sagen, dass er in drei Abschnitte unterteilt / untergliedert ist.</i>	formelhafte Wendungen
nach gründlicher Vorbereitung ihren eigenen Standpunkt zu einem Thema äußern	<i>Ich bin fest davon überzeugt, dass ... Meiner Meinung nach lässt sich ..., weil ...</i>	dass-Sätze, Kausalsätze
ihre eigene Meinung mit Alltagsbeispielen / Erfahrungswerten untermauern unter Zuhilfenahme von Wortschatz- und Formulierungshilfen	<i>Ein gutes Beispiel hierfür wäre / ist ... Also ich hatte vor drei Jahren ... Ich weiß, dass ...</i>	
an einfachen kontroversen Gesprächen zu bekannten Themen zunehmend sicher teilnehmen	<i>Ich stimme dir (nicht) zu, weil ... Ich teile deine Meinung (nicht), weil ... Das stimmt überhaupt nicht, weil ...</i>	Kausalsätze, Negation

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Präsentationsformen		
längere Hausaufgaben / Aufgaben zusammenhängend vortragen		Textkohäsionsmittel (z. B. Pronomen, Konnektoren)
angeleitet (Kurz-)Referate über Sachthemen halten	<i>Heute halte ich ein Referat über Tiger. Als erstes / zweites / drittes werde ich ... erzählen ... Auf diesem Bild sieht man einen Tiger, der ... Ich habe dieses Thema ausgewählt, weil ...</i>	Fachwortschatz, Temporaladverbien, Nebensätze, Textkohäsionsmittel
mit verteilten Rollen Gruppenarbeitsergebnisse mit Folien / durch Notizen / Plakate gestützt zunehmend zusammenhängend und strukturiert vortragen	<i>Wir stellen euch jetzt unseren Teil vor. Sandra wird zuerst erklären, was das Wort „Vegetarier“ bedeutet. Dann wird ...</i>	Temporaladverbien, Nebensätze, Textkohäsionsmittel
Bücherreferate zusammenhängend und strukturiert durch Notizen und Visualisierungen gestützt halten		Nebensätze, Verben des Sagens / Denkens / Fühlens, Textkohäsionsmittel
Power-Point-Präsentationen zu ausgewählten (projektbezogenen / fächerübergreifenden) Themen halten		Fachwortschatz, Nebensätze, Textkohäsionsmittel

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Elementares	
Wörter, Phrasen, Sätze sinnverstehend vorlesen	
zuvor besprochene Dialoge in verteilten Rollen sicher vorlesen	
schriftliche Arbeitsaufträge zunehmend sicher verstehen	<i>Fasse ... zusammen! / Gib den Inhalt wieder! / Beschreibe ...! / Charakterisiere ...! / Vergleiche ...! / Erkläre ...! Begründe ...! / Erörtere ...!</i>
zweisprachige und einsprachige Nachschlagewerke zum Verstehen von unbekanntem Wörtern zunehmend sicher nutzen	
Verstehen von Texten im Allgemeinen	
einfache referentielle Bezüge auch dann erkennen, wenn die Bezugsentität nicht belebt ist (<i>der Besen – er</i>)	<i>Unterstreiche die Pronomen in der Ballade „Der Zauberlehrling“. Wer oder was ist gemeint mit dem Pronomen er: der Hexenmeister, der Leser oder der Besen?</i>
einfache referenzielle Bezüge auch dann erkennen, wenn das Pronomen im Akkusativ oder Dativ erscheint (<i>der Junge – ihn / ihm</i>)	
ihre Leseerwartungen nach überfliegendem Lesen kundtun	<i>Wovon könnte der Text handeln? Sieh dir dafür die Überschrift, die Randnotizen und die Bilder an!</i>
ihren Leseindruck textbezogen erläutern und begründen	
mithilfe einer Auswahl an Formulierungen das Thema eines Textes verstehen	
die Hauptaussagen von sprachlich anspruchsvolleren (nicht-)linearen Texten global verstehen	
Inhalte von sprachlich anspruchsvolleren literarischen Texten global verstehen	
mit gezielten Aufgaben die Sinnzusammenhänge von einzelnen Textteilen durch das Verstehen von Konnektoren erkennen	<i>Was passierte, nachdem der Vater das Gespräch mit seinem Sohn hatte?</i>
den einzelnen Abschnitten Überschriften geben bzw. den Abschnittsinhalt in Sätzen zusammenfassen	<i>Das gemeinsame Treffen (Z. 1–16)</i>
selektive und detaillierte Informationen zusammenhängend wiedergeben	
Textbelege zu detaillierten oder selektiven Fragen angeben	<i>Peter trifft sich mit seinen Freunden in der Schule (Z. 1–4). Peter sagte, dass sie besonders hübsch sei. (Z. 5)</i>
Textinhalte und -struktur visualisieren	z. B. Grafik, Schaubild, Tabelle

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Verstehen literarischer Texte	
Fachbegriffe zur formalen Textbeschreibung verstehen	siehe Sprechen
Texten weitgehend selbstständig explizite Detailinformationen für zielgerichtete Aufgaben entnehmen	
die Stimmung von Haupt- / Nebenfiguren verstehen	<i>Die Figur fühlt sich ..., weil ... Aufgrund / Wegen der Trennung / des Konflikts fühlt sich die Figur ... Die Gefühle der Figur sind sehr wechselhaft, weil ...</i>
das Figurenverhalten verstehen und deuten	z. B. durch Standbilder, szenisches Spiel, Visualisierungen oder innere Monologe
Figurenbeziehungen verstehen und deuten	z. B. durch Standbilder, szenisches Spiel, Visualisierungen oder innere Monologe
direkte und indirekte Charaktereigenschaften zentraler Figuren verstehen und beschreiben	z. B. <i>Lest die Textstellen auf den Seiten 13, 24 und 25. Welche weiteren Informationen findet ihr über die Hauptfigur Michael? Berücksichtigt diese neuen Informationen für eure Rollenbiografie.</i>
beim Lesen einen Bezug zwischen der literarischen Welt und der eigenen Lebenswelt herstellen	siehe Sprechen
mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren ein plausibles Textverständnis herausarbeiten	z. B. innerer Monolog, Texttransformation
Verstehen von Sach- und Gebrauchstexten	
mit gezielten Aufgaben Sach- und Gebrauchstexte im Hinblick auf verschiedene Aspekte verstehen: Thema, Aufbau, Sprache, Adressaten, Intention	Beispielaufgaben: <i>Fällt dir an der Form / an der Sprache des Textes etwas auf? Ordne die Abschnittsüberschriften den Abschnitten im Text zu! An wen richtet sich der Text?</i>
Textgrundlagen	
Kurzgeschichten, Märchen, Fabeln, Anekdoten, Kalendergeschichten, Sagen, längere Erzähltexte, Kinder- / Jugendliteratur, Jahreszeitengedichte, Haikus / Elfchen, Gedichte, Balladen, Lieder, Zeitungsartikel, Diagramme, Karten, Stadt- / Lagepläne, kurze Sachtexte, Tierbeschreibungen, Lexikonartikel, Definitionen, Gebrauchsanweisungen, Bastel- und Versuchsanleitungen, (Protokolle)	

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Elementares (Orthografie, Handschrift, Blattaufteilung, Strategien)		
weitgehend fehlerfrei schreiben		
Interpunktionszeichen korrekt verwenden		
in gut lesbarer Form schreiben		
Tafelanschriften korrekt abschreiben		
neue Wörter / Wortverbindungen in Vokabelhefte / -listen übertragen	<i>Einfluss auf jemanden haben / jemanden beeinflussen; eine Prüfung ablegen / absolvieren / bestehen</i>	
Texte unter Beachtung von Seitenrändern schreiben		
Texte beim Schreiben in Absätze gliedern		
mit Unterstützung Planungsstrategien anwenden	z. B. Brainstorming, Mind Map, Gliederung erstellen	
in Anlehnung an Mustertexte und mit Zuhilfenahme von Sprachgerüsten Texte / Textteile verfassen	z. B. die Einleitung für eine Vorgangsbeschreibung	
kriteriengeleitete Texte überarbeiten	z. B. <i>Überprüfe, ob du in deiner Bildbeschreibung auch Adjektive verwendet hast! Überprüfe die Form der Adjektive (die Flexion der Adjektive)!</i>	
Alltags- und erfahrungsbezogene Texte schreiben		
Briefe und E-Mails unter Berücksichtigung der Höflichkeitskonventionen verfassen		
lange, zusammenhängende Berichte über persönliche Erfahrungen, Erlebnisse schreiben		Präteritum, temporale Konjunktionen und Temporaladverbien
über Wünsche, Träume und Zukunftspläne schreiben	<i>Ich werde im Sommer die Prüfung ablegen. Es wäre schön, wenn ich Lehrerin werden könnte. Ich träume davon, Ärztin zu werden.</i>	Futur I Konjunktiv II Infinitivsatz
formalisierte Texte mit Lebensweltbezug schreiben	Lebenslauf, Bewerbungsschreiben	

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Aufgaben- und textsortenspezifische Produktion		
informieren		
eine Gegenstandsbeschreibung verfassen	z. B. die eigene Schultasche, ein Spielbrett fachlich: geometrische Figuren (Mathematik), Architektur (Kunst)	attributive Adjektive, Relativsätze, Präpositionen
eine Vorgangsbeschreibung verfassen	z. B. ein Rezept, eine Fahrradreparatur, ein Spiel, eine Gymnastikübung, fachlich: Funktionsweise eines Gelenks (Bio), Ablauf der Bundestagswahl (Politik)	man, Passiv Präsens, Finalsätze (um zu, damit), Relativsätze, Temporaladverbien
eine Ortsbeschreibung verfassen	z. B. das Klassenzimmer, die Schule, der Wohnort	attributive Adjektive, Lokalangaben
eine Bildbeschreibung verfassen	z. B. ein bekanntes Gemälde (Kunst) (Auf der rechten Seite / am unteren Rand des Bildes befindet sich ...)	attributive Adjektive, Lokalangaben, attributiver Genitiv
eine Personenbeschreibung (eine literarische Charakterisierung) verfassen	z. B. Steckbriefe in Fließtexte umwandeln, Rollenbiografien schreiben (unter Beachtung der referentiellen Kohärenz: Lisa Kunz ... Sie ... Die junge Frau ... Ihr Kleid ...)	attributive Adjektive, verschiedene Formen referenzieller Kohärenz
von Ereignissen berichten	z. B. Unfallbericht, vom Schulsportfest berichten oder mit Fachbezug (Geschichte) von der Entdeckung Amerikas	Präteritum, Lokalangaben, Temporalangaben, Plusquamperfekt, attributive Adjektive
Informationen aus (nicht-)linearen Texten zusammenfassen	z. B. den Inhalt eines Erzähltextes zusammenfassen (... geht es um / handelt von ...)	temporale und lokale Konjunktionen / Adverbien

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Aufgaben- und textsortenspezifische Produktion		
argumentieren		
eine lineare Erörterung zu einfachen Themen schreiben – nach einer schrittweisen Erarbeitung der einzelnen Bestandteile:	z. B. Großstadtleben oder Landleben	
anhand einer Modellvorlage und mit Unterstützung sprachlicher Baugerüste eine problemorientierte Einleitung schreiben		
sprachlich einfache Thesen formulieren	<i>Kinder lieben das Landleben.</i>	Aussagesatz
Argumente mit nachvollziehbarer Begründung unter Zuhilfenahme von vorgegebenen inhaltlichen Vorschlägen und Begründungen entwickeln bzw. formulieren	z. B. <i>Kreuze die Argumente an, die für dich zutreffen! Finde im Anschluss die passenden Begründungen und verbinde sie mit den Argumenten!</i>	kausale Konnektoren
Argumente durch vorgegebene Belege unterstützen	z. B. <i>Finde die passenden Belege, die deine ausgesuchten Argumente unterstützen / stärken.</i>	
Argumente zu einer Argumentationskette verknüpfen	<i>Außerdem übernehmen Kinder und Jugendliche schon sehr früh Verantwortung, was sich sehr positiv auf das spätere Leben auswirken kann.</i>	Textadverbien: <i>erstens, zweitens, ... außerdem, weiterhin, schließlich</i>
Argumente gewichten	<i>Noch wichtiger ist ... / Das wichtigste Argument ...</i>	Komparation
eine eigenständige Schlussfolgerung ziehen und begründen	<i>Zusammenfassend lässt sich sagen ... / Nach Betrachtung / Abwägung der Argumente ...</i>	

Progressionsempfehlungen für obligatorische Elemente im Satz (Subjekt, Prädikat, Objekt / adverbiale Ergänzung)

Subjekt	Prädikat		Objekt / adverbiale Ergänzung
	Kopulaverb (sein) + Adjektiv, Nominalphrase, Präpositionalphrase	Vollverb (auch in Verbindung mit Hilfsverb und Modalverb)	
<ul style="list-style-type: none"> • Eigennamen • Pronomen • Nomen mit Artikel 	<p><i>Da ist Tina. / Das ist Tina.</i> <i>Tina ist groß. / Frau Schmidt ist klein. / Der Junge ist schnell.</i> <i>Ich bin / du bist / er ist / wir sind stark.</i> <i>Da ist meine Mutter. / Sie ist Lehrerin.</i> <i>Er ist aus Berlin. / Sie ist im Kino.</i></p>	<p>einstellige Verben <i>Der Mann / Er schläft.</i> <i>Die Frau / Sie lacht.</i> <i>Das Baby / Es weint.</i></p> <p>zweistellige Verben <i>haben</i> als Vollverb: <i>Ich habe Durst / Hunger.</i> <i>Hast du Zeit?</i> <i>Ich habe eine Schwester und einen Bruder.</i></p> <p><i>Er liest ein Buch / einen Brief.</i> <i>Ich möchte einen Brief schreiben.</i> <i>Er hat einen Tee / eine Cola getrunken.</i></p> <p><i>Er wartet auf mich / seinen Freund.</i></p> <p><i>Er wohnt in Berlin / neben der Schule.</i> <i>Der Mantel hängt im Schrank / am Haken.</i> <i>Er ist ins Kino gegangen.</i> <i>Wir wollen ins Schwimmbad gehen.</i></p> <p><i>Ich habe gelesen / gehört / gesehen, dass ...</i> <i>Ich hoffe / glaube / denke / weiß, dass ...</i></p> <p>dreistellige Verben <i>Er schenkt / gibt / bringt ihr ein Buch.</i> <i>Sie zeigt ihm den Weg.</i> <i>Sie erklärt ihm die Aufgabe.</i></p> <p><i>Sie stellt das Glas auf den Tisch.</i> <i>Sie hängt den Mantel in den Schrank.</i></p>	<p>Akkusativ-Objekt</p> <p>Präpositionalobjekt</p> <p>adverbiale Ergänzung</p> <p>Objektsatz mit <i>dass</i> (für ein Akkusativ-Objekt)</p> <p>Akkusativ- und Dativ-Objekt</p> <p>Akkusativ-Objekt und adverbiale Ergänzung</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Subjektsatz 	<p><u><i>Gut zu essen, ist wichtig.</i></u> <i>Es ist wichtig, gut zu essen.</i></p> <p><u><i>Dass er mitspielt, ist doch klar.</i></u> <i>Es ist doch klar, dass er mitspielt.</i></p> <p><u><i>Wo er herkommt, ist unwichtig.</i></u> <i>Es ist unwichtig, wo er herkommt.</i></p>		

Adverbiale: Adjektive, Adverbien, adverbiale Präpositionalphrasen

Adjektive	Adverbien	Adverbiale Präpositionalphrasen
<p>modal – wie? <i>Er fährt schnell. / Er singt schön. Er springt hoch. / Er springt weit. Er spricht laut und deutlich. Er schreibt unleserlich. Er hört geduldig zu.</i></p>	<p>temporal – Zeitpunkt: wann? <i>jetzt, heute, gestern, morgens, dann, danach, davor</i></p> <p>temporal – Wiederholung: wie oft? <i>immer, dreimal, manchmal, oft, häufig, sonntags, mehrmals</i></p> <p>konsekutiv (Konnektoradverbien) <i>darum, deshalb, daher, deswegen</i></p> <p>modal-instrumental (Konnektoradverbien) <i>dadurch, damit</i></p> <p>konzessiv (Konnektoradverbien) <i>trotzdem, dennoch</i></p>	<p>temporal – wann? <i>am Montag, am Wochenende, in den Ferien</i></p> <p>temporal – bis wann? <i>bis Montag, bis zum 1. März, bis zur nächsten Woche</i></p> <p>temporal – seit wann? <i>seit Montag, seit letzter Woche, seit unserer Ankunft</i></p> <p>modal – mit wem? <i>mit Yara, mit dir, mit Freunden, mit meinen Eltern</i></p> <p>modal – womit? <i>mit der Schere, mit dem Messer</i></p> <p>kausal – warum? <i>aus Sorge / Mitleid / Angst, wegen des Regens / schlechten Wetters</i></p> <p>konditional – unter welchen Bedingungen? <i>bei Regen / Sonnenschein, unter diesen Umständen / Bedingungen</i></p> <p>final – wozu? <i>zur Überprüfung, für eine bessere Zukunft</i></p>

*blau markiert: Aufbauniveau

Adverbialsätze

kausal i.w.S.	temporal
<p>kausal i.e.S. <i>Mehtap konnte nicht zur Theateraufführung kommen, <u>weil</u> sie krank war / ... <u>da</u> sie krank war.</i></p> <p>konditional <i><u>Wenn</u> ich jeden Tag eine Stunde übe, (dann) werde ich mich bestimmt verbessern.</i></p> <p>final <i>Ich übe fast täglich, <u>damit</u> ich in der Klausur ein gutes Ergebnis erreiche.</i> <i>Ich übe fast täglich, <u>um</u> in der Klausur ein gutes Ergebnis zu erreichen.</i></p> <p>modal-instrumental <i>Die Aufgabe lässt sich lösen, <u>indem</u> man ...</i></p> <p>konzessiv <i>Tina möchte unbedingt am Schulsportfest teilnehmen, <u>obwohl</u> sie Sport eigentlich gar nicht mag.</i></p>	<p>temporal-gleichzeitig <i><u>Wenn</u> ich heute aus der Schule komme, sind meine Großeltern bei uns zu Hause.</i> <i><u>Während</u> ich in der Schule bin, besuchen meine Eltern einen Sprachkurs.</i> <i><u>Seit</u> / <u>Seitdem</u> wir hier sind, warten wir auf Nachrichten von unserer Familie.</i> <i><u>Als</u> wir in Deutschland ankamen, mussten wir in einem Zeltlager übernachten.</i></p> <p>temporal-vorzeitig <i><u>Nachdem</u> er alle Fenster geschlossen hatte, verließ er das Haus.</i></p> <p>temporal-nachzeitig <i><u>Bevor</u> er das Haus verließ, schloss er alle Fenster.</i></p>

*blau markiert: Aufbauniveau

Hör- / Hörsehverstehen

Allgemeine Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> • Höraufträge mit Hilfe von Bildern / Piktogrammen kenntlich machen
<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtssituationen aktiv nutzen, um das Hörverstehen zu trainieren, wie z. B. Aufgaben durch Schülerinnen und Schüler erklären lassen / Beiträge wiederholen lassen → ab Klasse 5, ab A2
Allgemeine Empfehlungen zur Unterrichtsplanung
<ul style="list-style-type: none"> • bei jedem Hörtext / jedem Interview oder Lied auf die sprachliche und thematische Angemessenheit achten
<ul style="list-style-type: none"> • klare Höraufgaben zu einem Unterrichtsgegenstand formulieren (Vor-dem-Hören, Während-des-Hörens und Nach-dem-Hören) → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • vor der Besprechung von Höraufgaben zunächst die Anschlusskommunikation unter den Schülerinnen und Schüler ermöglichen (<i>Think! Pair! Share!</i>) → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • gestellte Höraufgaben sollten auf verschiedene Bereiche eingehen: Inhalt, Grammatik, Wortschatz (ab Klasse 1, ab A1)
<ul style="list-style-type: none"> • gestellte Höraufgaben sollten Hilfestellungen enthalten (Lernaufgaben), wie z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, Sätze in die richtige Reihenfolge bringen, Bild-Bild-Zuordnungen, Bild-Wort-Zuordnungen → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz (d. h. Schlüsselbegriffe) vor der Höraufgabe gezielt einführen und ggf. übersetzen lassen, z. B. eine Übersicht mit neuen und unbekanntem Wörtern vorbereiten, Wortassoziationen machen und Wort-Bilder zeigen → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • beim Einführen von Wortschatz ggf. an das Vorwissen in der Herkunftssprache anknüpfen, ein Vokabelheft einführen, Bildwörterbücher verwenden → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • Höraufträge beim Einsatz von Hörtexten, Liedern, Interviews oder Referaten verteilen → ab Klasse 3, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • Methoden: Fehlergeschichte, Lückentexte → ab Klasse 2, ab A2; Rätselgeschichte → ab Klasse 6, ab A2
Vermittlung von Strategien
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, wie sich globale / selektive / detaillierte Hörstrategien zum Verstehen nutzen lassen → ab Klasse 5, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, wie sich visuelle (z. B. Videoclips) und auditive Informationen (z. B. Lautstärke in Liedern) zum Verstehen nutzen lassen → ab Klasse 5, ab A2

Sprechen

Allgemeine Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> • feste Erzählzeiten im Unterricht haben (z. B. Sitzkreis zu Anfang / zum Ende jeder Woche) • in der Grundschule eignet sich zudem auch das gemeinsame Frühstück, um routinierte Sprechansätze zu schaffen
Allgemeine Empfehlungen zur Unterrichtsplanung
<ul style="list-style-type: none"> • klare Sprechaufgaben zu einem Unterrichtsgegenstand formulieren (Vor-dem-Sprechen, Während-des-Sprechens und Nach-dem-Sprechen) → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • themenbezogene Sprechansätze anbieten, wie z. B. durch Wimmelbilder, Poster beschreiben lassen, Pantomime (z. B. Gefühle zeigen und versprachlichen) → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • alle Phasen durch Ausdruckshilfen / Formulierungshilfen entlasten; neuen Wortschatz durch regelmäßige Anwendung vertiefen → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • alle Phasen in Partnerarbeit und Kleingruppen stattfinden lassen (Anschlusskommunikation), bevor in der Plenumsphase über die Ergebnisse gesprochen wird, z. B. Think! Pair! Share!, Murmelrunden, Partnerbriefing → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • Methodenvielfalt zur Steigerung der kommunikativen Kompetenz im Unterricht: <i>Ich sehe was, was du nicht siehst</i> → ab Klasse 1, ab A1; Fragenwettbewerb, Kugellager, Redekette, Tabu, Schreibgespräch <i>Wer bin ich?</i>, WuselIn → ab Klasse 5, ab A2
Umgang mit Fehlern
<ul style="list-style-type: none"> • modellierend sprechen, wie z. B. korrektive Reformulierung („Ich bin zu Sport gegangen.“ → „Ah stimmt, du bist ja gestern zum Sport gegangen.“)
<ul style="list-style-type: none"> • Verständnisfragen formulieren, wie z. B. <i>Wie meintest du das?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • durch Gestik / Mimik / Intonation auf elementare Fehler hinweisen
<ul style="list-style-type: none"> • Redefluss der Schülerinnen und Schüler nicht unterbrechen, sofern eine zu erlernende grammatische Form nicht im Vordergrund steht
<ul style="list-style-type: none"> • korrektiv einwirken, wie z. B. <i>Du meintest wohl „der Text“!</i>
Vermittlung von Strategien
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler anleiten, notizengestützt zu sprechen (z. B. mit Karteikarten, Plakat, Folie) → ab Klasse 5, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler anleiten, den formalen Aufbau eines Referats / einer Präsentation einzuhalten (z. B. Einleitung / Sprechabsicht, Hauptteil, Schlussteil) → ab Klasse 7, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, mit einem kriteriengeleiteten Feedbackbogen eine Rückmeldung zu geben (z. B. Inhalte, Grammatik) → ab Klasse 7, ab A2

Leseverstehen

Allgemeine Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> • Bücherbox / Lese-Ecke zur Verfügung stellen, Kinder an Bücher heranzuführen → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • ggf. feste Lesezeiten haben / gemeinsames Lesen und Besprechen von kurzen Texten oder kurzen Lektüren in einfacher Sprache → ab Klasse 2, ab A1/2
<ul style="list-style-type: none"> • bei der Auswahl von kurzen, sprachlich einfachen (Erzähl-)Texten sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden: das Alter, das Interesse, die Aktualität, das Sprachniveau, Visualisierungshilfen, Wortschatzerklärungen • bei den Themen auch darauf achten, ob diese geeignet sind für traumatisierte Kinder/Jugendliche
Allgemeine Empfehlungen zur Unterrichtsplanung
<ul style="list-style-type: none"> • unbekannte Texte oder unbekannte Wörter in Aufgabenstellungen sind durch die Lehrkraft vorzulesen
<ul style="list-style-type: none"> • das Lesen mit den Schülerinnen und Schülern kontinuierlich üben, indem die Lehrkraft selbst ein Lesevorbild ist <ol style="list-style-type: none"> 1. Leserunde: Fokus liegt auf dem Inhalt 2. Leserunde: Fokus auf der Intonation
<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Methoden zum Steigern der Leseflüssigkeit verwenden, wie z. B. die Lautleseroutine, Lautlese-Tandems → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • klare Leseaufgaben zu einem Unterrichtsgegenstand formulieren und dadurch das Verstehen unterstützen → in Abhängigkeit der Aufgabe bereits ab Klasse 1, ab A1/2: <ul style="list-style-type: none"> • Vor-dem-Lesen (z. B. Lesevermutungen mit Blick auf die Überschrift eines Textes oder Wortassoziationen äußern lassen) • Während-des-Lesens (z. B. ein Bild zu einer bestimmten Textstelle malen, Vorausdeutungen formulieren, Tagebucheinträge schreiben, detaillierte / selektive Fragen beantworten) • Nach-dem-Lesen (z. B. das Ende der Geschichte weiterschreiben lassen, einen inneren Monolog schreiben, den Text in eine andere Textsorte umschreiben lassen)
<ul style="list-style-type: none"> • das Textverstehen durch Anschlusskommunikation sichern, wie z. B. Austausch mit dem Sitznachbarn → ab Klasse 1, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • das Textverstehen durch Lernaufgaben sichern bzw. überprüfen, wie z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnung von Abschnittsüberschriften, Vorgabe von Zeilenangaben / Abschnitten zur Beantwortung von Fragen → ab Klasse 2, ab A1
<ul style="list-style-type: none"> • Methoden: Gestaltendes Vorlesen, Lesegemurmel, Lückenrätsel, Textpuzzle, Impuls-Lesen, Figuren- / Personen-Steckbrief, Fünf-Schritt-Lesemethode, Lesetagebücher oder Leseportfolios einsetzen → ab Klasse 2, ab A1
Vermittlung von Strategien
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler anleiten, einsprachige und zweisprachige Nachschlagewerke zu nutzen → ab Klasse 1, ab A1

Schreiben

Allgemeine Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> • Zeit für die Planung, das Schreiben und das Überarbeiten eines Textes einplanen
<ul style="list-style-type: none"> • klare, verständliche und motivierende Schreibaufgaben formulieren, die Lebenswelt- und Aufgabenbezug haben
Allgemeine Empfehlungen zur Unterrichtsplanung
<ul style="list-style-type: none"> • modellhafte Sätze, Textteile, Texte vorstellen und besprechen → Sensibilisierung für das textsortenspezifische Schreiben (z. B. Modellvorlage für eine Einleitung einer Bildergeschichte)
<ul style="list-style-type: none"> • die Schreibprozessebenen <i>Planen</i>, <i>Schreiben</i> und <i>Überarbeiten</i> bei Schreibaufträgen berücksichtigen und die Schülerinnen und Schüler anleiten → ab Klasse 3, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz-, Ausdrucks- und Formulierungshilfen zur Verfügung stellen
<ul style="list-style-type: none"> • je nach Schreib Anlass verschiedene Schreibmethoden verwenden, wie z. B. Schreiben nach den Sinnen, Schreiben nach Mustern (z. B. Elfchen, Haikus, Jahreszeitengedichte) → ab Klasse 4, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • Methodenvielfalt: Sätze /Texte im Klassenverband formulieren und an der Tafel visualisieren, W-Fragen → ab Klasse 2, ab A1/2; Beschreibungsbremse → ab Klasse 6, ab A2 zur Planung: Brainstorming, Mind Map → ab Klasse 4, ab A2 zur Überarbeitung: UWE-Methode (Umstellprobe, Weglassprobe, Ersatz- und Erweiterungsprobe), Partner- und / oder Schreibkonferenzen → ab Klasse 6, ab A2
Umgang mit Fehlern in Schriftstücken
<ul style="list-style-type: none"> • mit verschiedenfarbigen Stiften Fehler rückmelden: z. B. grüner Stift (<i>was du noch nicht wissen kannst</i>), blauer Stift (<i>was du wissen solltest</i>)
Vermittlung von Strategien
<ul style="list-style-type: none"> • in tabellarischer Form Checklisten austeilen, mithilfe derer Texte nach ausgewählten Kriterien (z. B. Inhalt, Form, Sprache) überarbeitet werden können → ab Klasse 3, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • Strategien zur Textüberarbeitung vorstellen und üben (z. B. UWE-Methode) → ab Klasse 6, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler anleiten, individuelle Fehler-Checklisten zu erstellen, die sie in Überarbeitungsphasen benutzen können → ab Klasse 6, ab A2
<ul style="list-style-type: none"> • ein Schreibproduktportfolio implementieren → ab Klasse 1, ab A1

IMPRESSUM:**Herausgeber:**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Thouretstr. 6
70173 Stuttgart
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de
www.km-bw.de

Autorinnen:

Prof. Dr. Doreen Bryant, Universität Tübingen
Susann Abdukerimov, Justinus-Kerner-Gymnasium Heilbronn

Redaktion:

Philipp Steinle, Ministerium für Kultus, Jugend
und Sport Baden-Württemberg

Foto:

Robert Thiele

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Stand: September 2017

GUTE **BILDUNG**
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT