



FÜR LEHRKRÄFTE

FÜR SCHULLEITUNGEN

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
Zum Einsatz des Curriculums	4
Kompetenzorientierung	5
Berücksichtigung anderer Fächer	6

Aufbau und Handhabung des Curriculums

Zwei Sprachniveaustufen	7
Sprachliche Mittel (Sprachgebrauch und Sprachreflexion)	10
Tabellarische Verlaufspläne: Hör-/Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben ..	10
Anhang	12

Basisniveau

Sprachliche Mittel (Sprachgebrauch und Sprachreflexion)	13
Hör-/Hörsehverstehen	18
Sprechen	20
Leseverstehen	24
Schreiben	27

Aufbauniveau

Sprachliche Mittel (Sprachgebrauch und Sprachreflexion)	31
Hör-/Hörsehverstehen	34
Sprechen	35
Leseverstehen	39
Schreiben	41

Anhang

Progressionsempfehlungen

für obligatorische Elemente im Satz	46
für fakultative Elemente im Satz	47

Didaktisch-methodische Empfehlungen

Hör-/Hörsehverstehen	50
Sprechen	51
Leseverstehen	52
Schreiben	53

Glossar	54
---------------	----

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.

Zielgruppen

Das Curriculum richtet sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler, die erst im Schulalter mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind und die auf die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts vorbereitet werden sollen. Einzelne Themenbereiche sind aber durchaus auch für in Deutschland aufgewachsene Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache und diagnostiziertem Sprachförderbedarf relevant. 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 von Seiten des Kultusministeriums vorgesehen, Hilfestellungen für Schulen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern ohne bisherige Schulerfahrung und Alphabetisierung zu erarbeiten.

Zum Einsatz des Curriculums

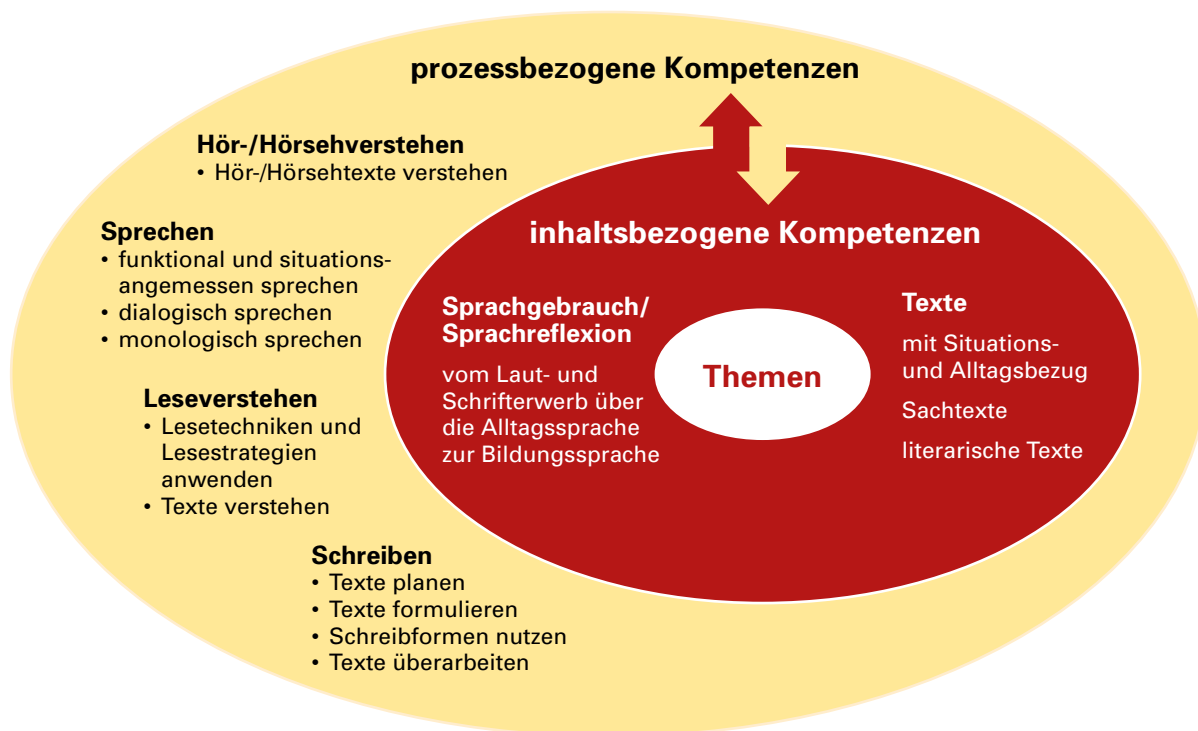
Das vorliegende Curriculum ist im Rahmen des Stundenkontingents für **Deutsch in VKL** einzusetzen. Hierfür stehen der Grundschule zehn Lehrerwochenstunden und der Sekundarstufe zwölf Lehrerwochenstunden zur Verfügung. Darüber hinaus sollte das Curriculum auch für die inhaltliche Ausgestaltung additiver, dem **VKL-Jahr nachgehender Sprachförderangebote** als Grundlage dienen. Im Rahmen additiver Förderangebote lassen sich die in der VKL-Klasse bearbeiteten Themen weiter vertiefen und ausbauen sowie neue Inhalte des Deutschunterrichts unter Einbeziehung der im Curriculum aufgeführten sprachlichen Mittel behandeln.

Es bietet sich beim erstmaligen Besuch der Regelklasse (in Abhängigkeit von zur Verfügung stehenden Ressourcen) an, die Schülerinnen und Schüler in einem **parallel zum Deutschunterricht stattfindenden Unterricht *Deutsch im Mehrsprachigkeitskontext (DiM)*** gezielt zu unterstützen, um den besonderen Anforderungen des Lernens von Deutsch als Nichtprimärsprache gerecht zu werden und auf mehrsprachigkeitsbedingte Schwierigkeiten eingehen zu können. Auch hierfür wird empfohlen, sich am Curriculum (insbesondere am Aufbauniveau) zu orientieren. Es kann genutzt werden, um ausgewählte Inhalte des Faches Deutsch sprachbildend zu vermitteln und hierbei gezielt auf Strategien und Operatoren einzugehen. Bei der Umsetzung und inhaltlichen Gestaltung des DiM-Unterrichts bedarf es einer sehr engen inhaltlichen Absprache zwischen der (VKL-)Lehrkraft des DiM-Unterrichts und der Lehrkraft des regulären Deutschunterrichts, damit der inhaltliche Anschluss im ersten offiziellen Lernjahr gelingen kann. Da das Curriculum nach einer Spracheinstiegsphase im alltagssprachlichen Register auf die bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen des Deutschunterrichts vorbereitet, können auch Deutschlehrkräfte sprachlich heterogener Regelklassen im Curriculum vielfältige Anregungen für einen **sprachbildenden Deutschunterricht** finden.

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 Hauptbezugsquellen 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 Themenfeld 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 dem Erwerb des Deutschen und dem Fach Deutsch vorbehalten bleiben. Das vorliegende Curriculum orientiert sich daher an den Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch. Diese beinhalten auch den Gegenstand Sachtexte. Damit eröffnen sich Möglichkeiten des fächerübergreifenden Lernens. Der Fokus bleibt aber auf dem sprachbildenden Fachunterricht Deutsch. 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 bzw. sprachbildenden 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)* und in Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte – schon bereits nachdem eine einfache sprachliche Verständigung möglich ist – an den Lehrplänen für das Fach Deutsch.

Das Curriculum 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. Ein Sprachunterricht allein auf der Basis des GeR würde die Schülerinnen und Schüler nicht an die bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts heranzuführen. Im Curriculum werden daher inhaltsbezogene Kompetenzen des Fachunterrichts Deutsch (z. B. einen inneren Monolog schreiben, eine Figur charakterisieren) in Beziehung gesetzt zu den zu erwerbenden prozessbezogenen Kompetenzen, um den Schülerinnen und Schülern eine Anschlussfähigkeit im Fach Deutsch zu ermöglichen.

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 Alter 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 ausgesucht werden können. Es wird empfohlen, bei der Auswahl der Lehrwerke darauf zu achten, dass diese auch die Teilfertigkeiten Lesen und Schreiben beinhalten. Nach der alltagsbezogenen Spracheinstiegsphase sieht das Curriculum vor, die Anteile konzeptioneller Schriftlichkeit sukzessive zu erhöhen und dies über typische Aufgaben- und Textformate des Deutschunterrichts unter Einbeziehung einfacher Sachtexte zu realisieren.² Um die Sprachlernmotivation aufrechtzuerhalten, ist auf die Verstehbarkeit der ausgewählten Texte zu achten. Illustrierende Bilder, die Ersetzung oder Erklärung schwieriger Wörter sowie die Vereinfachung komplexer Satzstrukturen können hierzu beitragen.

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

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

Auch wenn die für das Basisniveau ausgewiesenen sprachlichen Mittel (Seite 13–16) 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 30). Die im Curriculum für das Basisniveau ausgewählten Operatoren (u. a. *nennen, beschreiben, entnehmen*) stammen aus dem Anforderungsbereich I (AFB I). Aber auch diese Operatoren können je nach Kontext und Konkretisierung in ihren kognitiven und sprachlichen Anforderungen von unterschiedlicher Komplexität sein. So ist beispielsweise die Beschreibung des Äußeren einer Person einfacher als die Beschreibung einer Fahrradreparatur, einer gymnastischen Übung oder der Funktionsweise eines Gelenks. (Fachspezifische) Vorgangsbeschreibungen dieser Komplexität sind daher erst im Aufbauniveau vorgesehen. Im Basisniveau wird an die Beschreibung einer Person zunächst unter Verwendung von W-Fragen herangeführt (Wie sieht der Mann aus? Wie alt ist er wohl? Was hat er an?). In der nachstehenden Tabelle sind für das fortgeschrittene Basisniveau (A2) und für das Aufbauniveau die im Curriculum verwendeten Operatoren aufgeführt.

AFB	Operatoren	Basisniveau (ab A2)	Aufbauniveau
I	<i>(be-)nennen</i>	x	x
I	<i>beschreiben</i>	x	x
I	<i>entnehmen</i>	x	x
I	<i>(nach-)erzählen</i>	x	x
I	<i>wiedergeben</i>	x	x
II	<i>begründen</i>	x	x
II	<i>belegen</i>		x
II	<i>berichten</i>	x	x
II	<i>darstellen/darlegen</i>		x
II	<i>gliedern</i>		x
II	<i>präsentieren</i>		x
II	<i>überarbeiten</i>		x
II	<i>vergleichen</i>		x
II	<i>zusammenfassen</i>		x
III	<i>Stellung nehmen</i> <i>(argumentieren, diskutieren)</i>		x

Im Curriculum „Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit“ vorkommende Operatoren

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, die im Fach Deutsch als Lernmedium für Lese- und Schreiboperationen fungieren, sollte zunehmend auf die Verwendung von fachsprachlichen Elementen geachtet werden. In Bezug auf die einzufordernden Sprachhandlungen ist unter Berücksichtigung der Jahrgangsstufe, in die integriert werden soll, das Spektrum der Operatoren sukzessive zu erweitern (siehe Tabelle).

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) Operatoren des AFB I	Aufgaben- und Text- formate aus dem Fach Deutsch Sachtexte als Lernmedium für Lese- und Schreib- Operationen und für fach(sprach)spezifische Inhalte (z. B. Biologie, Geographie, Physik, ...) Operatoren der AFB I, II, III
Sprachregister	Alltagssprache —————→	Bildungssprache —————→	Fachsprache —————→
Unterrichtsart	DaZ/DaF-Unterricht	Fachsensibler Sprachunterricht (im Fokus: Fach Deutsch)	Sprachbildender Deutsch- unterricht + 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 (leicht zu erkennen an den dunkelroten Kopfzeilen der Seiten) 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 17). 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 (siehe LehrplanPLUS DaZ, ISB München).

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. Grammatikarbeit – für den Aufbau eines soliden Sprachfundaments von zentraler Bedeutung – sollte also nicht isoliert, sondern im Kontext angemessener, die spezifischen Funktionen der grammatischen Strukturen sichtbar werden lassender Inhalte erfolgen und metasprachlich reflektiert werden. Ein Abarbeiten stupider Arbeitsblätter bringt hier wenig Erfolg.

Die Arbeit an (dem Sprachstand gerecht werdenden und ggf. vereinfachten) Texten eignet sich hingegen 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 26.

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.

Anhang

Im Anhang befinden sich ergänzend zu den Auflistungen der sprachlichen Mittel (auf den Seiten 13–16 für das Basisniveau und auf den Seiten 31–33 für das Aufbauniveau) Progressionsempfehlungen für die Satzebene, die sich an natürlichen Erwerbsabfolgen und linguistischen Komplexitätsannahmen orientieren. Hierbei wird unterschieden zwischen Progressionsempfehlungen für obligatorische Elemente im Satz und Progressionsempfehlungen für fakultative Elemente. Bei den erstgenannten Empfehlungen werden die Sätze ausgehend vom Verb und dessen zu besetzenden Leerstellen zunehmend komplexer: beginnend bei einstelligen Verben, die nur ein Subjekt fordern (z. B. *Tom schläft.*) bis hin zu dreistelligen Verben, die ein Subjekt, ein Akkusativ-Objekt und eine adverbiale Ergänzung verlangen (z. B. *Anna stellt ihr Fahrrad in den Keller.*). Die hier aufgeführten Strukturen (einschließlich der Verbstellungsregularitäten – siehe hierzu Seite 16 zur Syntax) werden für eine korrekte Alltagssprache benötigt und sollten daher am Ende des Basisniveaus weitgehend beherrscht werden. Bei den fakultativen Elementen wird noch einmal unterschieden zwischen Attributen und Adverbialen. Hier findet man in der Progressionsempfehlung am Anfang einfache auch in der Alltagssprache gebräuchliche Konstruktionen (z. B. *das gute Buch*), die auf dem Basisniveau zu erwarten sind, und zum Ende hin komplexe bildungssprachliche Konstruktionen (z. B. *das ausgeliebene Buch* > *das von dir gestern ausgeliebene Buch*), die dem Aufbauniveau vorbehalten sind.

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)	[m ^l i:tə] → <i>Mitte</i> vs. [m ^l i: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:tə] → <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>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.: er-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	z. B. Akkusativ: <i>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: Adjektive unflektiert und flektiert	
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: schwache und starke 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 (auch mit Zukunftsbezug); 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; im fortgeschrittenen Basisniveau Futur I	<i>Ich lese ein Buch./Ich gehe morgen ins Kino. Wir haben die Geschichte gehört/gelesen./Wir sind ... gefahren/gegangen. Er hatte kein Geld./Er war sehr arm. Er sagte/fragte/dachte/beobachtete/wusste, ... Sie bekam/ging ... Wir werden euch helfen./Der Film wird euch gefallen.</i>
Modalität: Modus des Verbs: Indikativ, Imperativ Modalverben: Auswahl (<i>können, wollen, dürfen, sollen</i>)	<i>Du malst ein Bild. Mal ein Bild! Ich kann gut singen. (Fähigkeitslesart) Du kannst jetzt gehen. (Erlaubnislesart) Dort kann man gut einkaufen. (Möglichkeitslesart)</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 46 – 49	
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, dahinten, 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 und unbelebte Entitäten	<i>Tom ist krank. Er hat Fieber./Ihm ist übel./Seine Freunde vermissen ihn.</i> <i>Tom sucht seine Mütze/seinen Schal. Wo könnte sie/er sein?</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.³

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>

³ 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 ⁴		
lange und kurze Vokale (a, e, i, o, u) 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> , zeigt mir [ʔɔfən] → <i>offen</i> , zeigt mir [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, föhnen</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 [fvlɐ] → <i>Füller</i> , auf [fy:lɐ] → <i>Fühler</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 (Schul-)Alltag		
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 Temporaldeixis, Hauptsätze mit V2
Arbeitsanweisungen verstehen – am Anfang mit und später ohne visuelle Unterstützung	<i>Notiert! Arbeitet gemeinsam mit eurer Partnerin/eurem Partner! Unterstreicht ...! Kreuzt ... an! Schreibt fünf Wörter auf!</i>	Imperativ, Verbklammer 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, Entscheidungsfragen
einfachen Gesprächen zu bereits vertrauten Themen folgen		

⁴ Literaturempfehlung zu Hörübungen: Hirschfeld, U. und Reinke, K. (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: ESV, 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>	Verbklammer, 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 ⁵	
lange und kurze Vokale (a, e, i, o, u) 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>

⁵ Literaturempfehlungen: Hirschfeld, U. und Reinke, K. (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: ESV./Reinke, K. und 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 (Schul-) Alltag		
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, Verklammer 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>	Verklammer mit Modalverben, Entscheidungsfragen
sich selbst unter Verwendung formelhafter Redewendungen vorstellen	<i>Mein Name ist Esma. Ich bin 13 Jahre alt. Ich habe einen Bruder und eine Schwester.</i>	Flexion von <i>sein</i> und <i>haben</i> (als Vollverb)
jemanden aus der Gruppe unter Verwendung formelhafter Redewendungen vorstellen	<i>Das ist Esma. Sie ist 13 Jahre alt. Sie hat einen Bruder und eine Schwester.</i>	Flexion von <i>sein</i> und <i>haben</i> , Personalpronomen der 3. Person (<i>er, sie</i>)
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, Verklammer, 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, Wechselpräpositionen <i>in, auf, an, unter, neben</i> mit 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, Wechselpräpositionen <i>in, auf, an, unter, neben, vor, hinter</i> mit 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
auf eine Person oder ein Objekt zutreffende Adjektive nennen	<i>klein – groß, jung – alt, neu – alt, dünn – dick, rund – eckig, rot, schwarz, ...</i>	Adjektive
eine Person mit Hilfe unterstützender W-Fragen und Wortschatzvorgaben beschreiben	<i>Wir beschreiben diesen Mann. Wie alt ist er wohl? Wie sieht er aus: klein oder groß, dünn oder dick, sportlich, ...? Was hat er an? Welche Farbe hat seine Hose?</i>	W-Fragen, Prädikative, Attribute, Personalpronomen (<i>er, sie</i>)
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
über eigene Leseerwartungen (mit Hilfe vorgegebener Satzbausteine) 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>
fragengeleitet die in einer Kurzgeschichte vorkommenden Personen, Orte, Zeiten nennen	<i>Welche Personen kommen in der Geschichte vor? An welchen Orten spielt die Geschichte?</i>	W-Fragen, Lokal- und Temporaladverbiale
den Inhalt eines zuvor rezipierten kurzen Sachtextes oder eines kurzen Berichts (bild-/notizengestützt) wiedergeben	z. B. kurze Zeitungsartikel oder Erlebnisberichte mithilfe von W-Fragen (<i>wer, wo, wann, wie, warum</i>) wiedergeben	Inversion, Adverbiale, Personalpronomen
eine zuvor gehörte oder gelesene Geschichte (bild-/notizengestützt) nacherzählen	z. B. Kurzgeschichten, Fabeln, Märchen (vereinfachte Ausgaben)	Inversion, Adverbiale, 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

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
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
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/Deshalb 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
Einfaches (Vor-)Lesen	
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 [lampə], Vogel [fo:g], Vater [fa:tɐ]</i>
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
unter Berücksichtigung der Überschrift (und ggf. der Illustrationen) erste Leseerwartungen entwickeln	<i>Schau dir die Überschrift des Textes genau an! Was passiert wohl in der Geschichte? Was glaubst du? Ich glaube, in der Geschichte geht es um ...</i>
den Inhalt eines einfachen kurzen (mit Bildern illustrierten) Textes global verstehen	
mit Hilfe von Multiple-Choice-Aufgaben Fragen zu einem Gebrauchstext / Sachtext beantworten	Brief, E-Mail, Werbetext, Wetterbericht, Tier-/ Personenbeschreibungen, informierende Texte über bekannte Persönlichkeiten / Sportarten
geleitet durch konkrete Fragestellungen in kurzen Sachtexten zunächst eine einzige Information (und später dann mehrere) auffinden	Wörterbucheinträge aus Kinderwörterbüchern, Sachtexte aus Kinder- und Jugendlexika, Sachtexte aus anderen Fächern, einfache Definitionen → fächerübergreifendes Lernen

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
mit Hilfe unterstützender Fragestellungen und Markierungen referenzielle Bezüge erkennen	<p><i>Worauf bezieht sich das Pronomen?</i></p> <p>a) <i>Wer besorgt die Getränke und wer den Kuchen? Lela und Tom feiern dieses Jahr zusammen. <u>Er</u> bringt den Kuchen und <u>sie</u> besorgt die Getränke.</i></p> <p><i>Worauf bezieht sich das Pronomen?</i></p> <p>b) <i>Ging der Krug oder ging die Schale kaputt? Der Krug fiel in die Schale und dabei ging <u>er</u> kaputt. Der Krug fiel in die Schale und dabei ging <u>sie</u> kaputt.</i></p>
mit Hilfe unterstützender Aufgabenstellungen Sinnzusammenhänge zwischen Textteilen durch das Verstehen einfacher Konnektoren erkennen	<p>additiv (<i>und</i>), alternativ (<i>oder</i>), kausal (<i>weil</i>), temporal (<i>dann, danach</i>), konsekutiv (<i>darum</i>)</p> <p>später dann Erweiterung des Konnektorenspektrums: temporal (<i>wenn, seit, als, nachdem</i>), konditional (<i>wenn</i>), adversativ (<i>aber</i>), konsekutiv (<i>deshalb, deswegen</i>), final (<i>damit</i>, optional: <i>um zu</i>)</p>
bei literarischen Texten ihre Leseantizipationen mittels vorgegebener Antwortmöglichkeiten äußern und ggf. zunehmend sicher eigene Hypothesen formulieren	<p><i>Überlege, was das Thema der Kurzgeschichte „Der Retter“ ist. Achte auch auf die Bilder.</i></p> <p><i>Kreuze die Aussagen an, die du für richtig hältst:</i></p> <p><input type="radio"/> <i>In der KG geht es um einen Mann, der einen Hund rettet.</i></p> <p><input type="radio"/> <i>In der KG geht es um einen Mann und einen Hund, die man beide rettet.</i></p> <p><input type="radio"/> <i>andere Idee: _____</i></p>
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
in einem Erzähltext die referenziellen Bezüge erkennen und markieren	<i>Ein alter Mann (...). Der Alte (...). Er (...). (...) ihn (...). (...) dem Mann (...). Er (...).</i>
in einem kurzen literarischen Text mit gezielten Aufgaben und sprachlichen Hilfestellungen das Figurenverhalten und die Figurenbeziehungen verstehen	Bilderbuchgeschichten (mit Sprechblasen), sprachlich vereinfachte Erzähltexte

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 S. 52).

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 ⁶	
die Buchstaben des deutschen Alphabets schreiben	
Silben/Wörter von links nach rechts (ab-)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>) <i>tz</i> und <i>ng</i> : <i>Katze</i> , <i>lange</i> (Trennung: <i>Kat-ze</i> , <i>lan-ge</i>) <i>ck</i> : <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 Tisch.</i>
Komposita und Partikelverben zusammenschreiben	<i>Schreibtisch</i> (statt <i>Schreib Tisch</i>), <i>aufmachen</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>Vie<u>h</u></i> , <i>Bibe<u>r</u></i> , <i>Tige<u>r</u></i>)	

⁶ 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 ⁷		
über persönliche Erfahrungen und Erlebnisse mithilfe von bereitgestellten Redemitteln und Wörtern berichten	Tagebucheintrag, Brief	Temporal-/ Lokalangaben, Perfekt
zu Bildern von gelesenen kurzen Texten Sätze schreiben und/oder Sprechblasen ergänzen		
einen Comic/eine Bildabfolge/eine Fotoreihe zu einem ausgewählten Thema erstellen und pro Bild einen informierenden Satz hinzufügen	<i>Meine Osterferien, Zoobesuch, Unser Ausflug ins Römerkastell</i>	
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 und 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, Personalpronomen, possessive Artikelwörter
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

⁷ 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	
einzelne Teile einer Geschichte zu Bildimpulsen mithilfe von bereitgestellten Redemitteln schreiben	Screenshots eines zuvor gesehenen Trickfilms (z. B. <i>Vater und Sohn, Max und Moritz</i>)	Konnektoren, Personalpronomen, Attribute, Adverbiale, Präteritum
einen inneren Monolog zur Gedanken- und Gefühlswelt einer literarischen Figur verfassen	<i>Was sind die Gedanken von Rabe Socke, als er sieht, wie das Haus fortgeschwemmt wird? Wie fühlt er sich? Warum? Schreibe über seine Gefühle und Gedanken in der Ich-Form.</i>	
eine Geschichte zu Bildimpulsen mithilfe von bereitgestellten Redemitteln schreiben	Screenshots eines zuvor gesehenen Trickfilms (z. B. <i>Vater und Sohn, Max und Moritz</i>)	Konnektoren, Personalpronomen, Attribute, Adverbiale, Präteritum
eine bestimmte Position mithilfe von bereitgestellten Redemitteln begründen	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 lässt sich dann leichter vom Inhalt auf die Form lenken.)

2. Schritt: Reflexion über die Funktion und über spezifische Merkmale 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 Leserin oder Leser, in welcher Reihenfolge?

Tipp: Um die Schülerinnen und Schüler bei diesem Schritt etwas zu entlasten, bietet es sich an, ihnen zu den jeweiligen Fragen verschiedene Antworten zur Auswahl zu geben (Multiple-Choice-Aufgaben).

3. Schritt: Arbeit mit Mustertexten

Struktur der Textsorte am Textmuster entdecken lassen, z. B. zwei Texte (gut/schlecht) vergleichen; funktionale Fragen: 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

Von der Lehrkraft geleitetes gemeinsames Schreiben eines Textes mit dem Textmuster aus Schritt 3 als Vorlage. z. B. am Smartboard; Ziel: Textsorten-/Strategielernen (Wie geht eine kompetente Schreiberin oder 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 ist sehr anspruchsvoll, da gleichzeitig Textinhalte, Wortschatz sowie grammatische Strukturen und Textspezifika zu berücksichtigen sind. Es braucht daher mehrere Stunden, um eine Textsorte zu erschließen und viele Wiederholungen, um eine gewisse Sicherheit in einer Textsorte zu erlangen. Um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern, wird empfohlen, auf die Textteile zunächst einzeln einzugehen. Im Fall einer Erzählung wären die Schritte 3 und 4 zuerst mit der Einleitung, dann mit dem Hauptteil, dann mit dem Schluss zu erarbeiten.

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 beherrschen	<i>Ich sehe den tollen Mann./Ich habe da einen guten Kaffee bekommen./Ich helfe der armen Frau.</i>
Komparationsformen der Adjektive bilden und Vergleichskonstruktionen 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	<i>z. B. 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	<i>z. B. Temporal-, Kausal- und Finalsätze (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, dass, ob, wenn ...</i>
7.–10. Klasse:	
besonders häufige Funktionsverbgefüge	<i>Abstand halten, Platz nehmen, jemandem einen Rat geben, Rücksicht nehmen auf etwas/jemanden, ...</i>
verschiedene Relativsätze (auch eingeleitet mit Präpositionen)	<i>Die Frau, <u>mit der</u> 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>Ein Dieb₁... Dieser Mann₁... Er₁... In seiner₁ 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 (Schul-)Alltag	
einem normalen Sprechtempo überwiegend problemlos folgen	
häufige Arbeitsanweisungen ohne visuelle Unterstützung verstehen	<i>Notiere .../Kreuzt ... an!/Unterstreicht ...! 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>
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 (Schul-)Alltag		
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. Sie 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 Partnerinnen und 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.</i>	Attribute, Komparation, im Gegensatz zu, im Vergleich zu
Unterrichtsinhalte wiedergeben oder zusammenfassen	<i>Gestern haben wir ... gelernt/geübt/gefestigt. Zuerst haben wir ... Dann ...</i>	Temporal- adverbien, 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 Aufgabenstellungen in eigenen Worten wiedergeben	Schülerbeispiel für den Operator Beschreibe: „ <i>Ich soll über das Bild erzählen, wie z. B., was man auf dem Bild alles sehen kann.</i> “	indirekte Fragesätze
ihre Leseerwartungen äußern	<i>Ich vermute/denke/glaube/nehme an, dass ...</i> <i>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 ...</i> <i>Mir gefällt, wie .../dass ...</i>	Verben des Fühlens
mithilfe einer Auswahl an Formulierungen über das Thema eines Textes sprechen	<i>Kreuze an, welche Formulierungen deiner Meinung nach das Thema am besten wiedergeben.</i> <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"/> ...	
Aussagen zum Textverständnis mit Textstellen belegen	<i>Im zweiten Absatz/in der fünften Zeile/ im zweiten Vers steht, dass ...</i>	Lokalangaben
Hauptaussagen von (dis-)kontinuierlichen Texten zusammenhängend darstellen	Randnotizen oder vorgegebene Hauptaussagen/ Textabschnittsüberschriften zum Sprechen	
Inhalte von literarischen Texten und von Sach- und Gebrauchstexten zusammenhängend darstellen		
selektive und detaillierte Informationen zusammenhängend wiedergeben		
mithilfe von Visualisierungen Textinhalte und Textstruktur präsentieren	z. B. Tabelle, Schaubild, Grafik, Karte	
Sprechen über literarische Texte		
einfache Fachbegriffe zur formalen Beschreibung von Texten beim Sprechen verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Autor/in, Schriftsteller/in, Dichter/in • Kapitel, Abschnitt, Zeile • Reim, Rhythmus, Vers, Metrum • Metapher, Vergleich, Personifikation, lyrisches Ich • Atmosphäre, Stimmung 	Fachwortschatz
über den Aufbau eines Textes informieren	<i>Der Text besteht aus drei Abschnitten./ Der Text ist in drei Abschnitte unterteilt./Der Text ist in drei Teile gegliedert.</i>	

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
den Handlungsverlauf darstellen	<i>Am Anfang/Am Ende ... Zu Beginn/Gegen Mitte/Ende der Handlung</i>	Temporal- adverbiale, Inversion
die Handlungen und Verhaltensweisen von Figuren beschreiben und begründen	<i>Er verhält sich so aggressiv, weil ... Er zeigt ein sehr aggressives Verhalten, da ... Aus Angst vor .../Wegen .../Aufgrund von ... reagiert er so aggressiv.</i>	kausale Adverbiale
Beziehungen von Figuren beschreiben und begründen	<i>Die Beziehung zwischen Michael und seiner Mutter ist vertrauensvoll, weil ... Das Verhältnis zwischen X und Y ist schlecht, da ...</i>	possessive Artikelwörter, Kausalsätze, Konnektor- 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 Entwicklungshelferin oder -helfer (siehe auch das Curriculum zur Demokratiebildung)	Fachwortschatz, Nebensätze
einfache Fachbegriffe zur formalen Beschreibung von Sachtexten verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Verfasser/in, Autor/in • Aufbau, Einleitung, Abschnitt, Zeile • Hauptüberschrift/Nebenüberschrift 	Fachwortschatz
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 darlegen	<i>Ich bin fest davon überzeugt, dass ... Meiner Meinung nach lässt sich ..., weil ...</i>	dass-Sätze, Kausalsätze
ihre eigene Meinung mit Alltagsbeispielen / Erfahrungswerten belegen unter Zuhilfenahme von Wortschatz- und Formulierungshilfen	<i>Ein gutes Beispiel hierfür wäre/ist ... Also ich hatte vor drei Jahren ... Ich weiß/ich habe gehört/gelesen, dass ...</i>	Pronominal- adverbien, Adverbiale, dass-Sätze
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 ...!</i>
zweisprachige und einsprachige Nachschlagewerke zum Verstehen von unbekanntem Wörtern zunehmend sicher nutzen	
Verstehen von Texten im Allgemeinen	
ihre Leseerwartungen nach überfliegendem Lesen äußern	<i>Wovon könnte der Text handeln? Sieh dir dafür die Überschrift, die Randnotizen und die Bilder an!</i>
ihren Leseindruck textbezogen erläutern und begründen	
die Hauptaussagen von sprachlich anspruchsvolleren (nicht-)linearen Texten global verstehen ggf. mit Ankreuzmöglichkeiten	
Inhalte von sprachlich anspruchsvolleren literarischen Texten global verstehen ggf. mit Ankreuzmöglichkeiten	
mit gezielten Aufgaben einfache referenzielle 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>
mit gezielten Aufgaben einfache referenzielle Bezüge auch dann erkennen, wenn das Pronomen im Akkusativ oder Dativ erscheint (<i>der Junge – ihn/ihm</i>)	
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>
selektive und detaillierte Informationen zusammenhängend wiedergeben	
den einzelnen Abschnitten Überschriften geben bzw. den Abschnittsinhalt in Sätzen zusammenfassen	<i>Das gemeinsame Treffen (Z. 1–16)</i>
mithilfe einer Auswahl an Formulierungen den Inhalt eines Textes verstehen und wiedergeben	
Textinhalte und -struktur visualisieren	z. B. Grafik, Schaubild, Tabelle
Textbelege angeben	<i>Peter trifft sich mit seinen Freunden in der Schule (Z. 1–4). Peter sagte, dass sie besonders hübsch sei (Z. 5).</i>

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele
Verstehen literarischer Texte	
Fachbegriffe zur formalen Textbeschreibung verstehen	siehe Kapitel Sprechen auf Seite 35–38
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 Kapitel Sprechen auf Seite 35–38
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, 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	
kriteriengeleitet Texte überarbeiten	<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 ⁸		
Briefe und E-Mails unter Berücksichtigung der Höflichkeitskonventionen verfassen		
Ferienbücher/Ausflugsbücher mit selbstgemalten Bildern/ Fotos schreiben und gestalten	<i>Meine Herbstferien, Mein Ausflug ins Technik-Museum</i>	
lange, zusammenhängende Berichte über persönliche Erfahrungen, Erlebnisse schreiben		Präteritum, temporale Konjunktionen und Temporal- adverbien
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	

⁸ Bei der Textproduktion sollten 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	
Aufgaben- und textsortenspezifische Produktion ⁹		
erzählen		
eine gelesene oder gehörte Geschichte in eigenen Worten schriftlich nacherzählen	Zu achten wäre hier insbesondere auf den Gebrauch von Textkohäsionsmitteln zum Herstellen referenzieller und relationaler Kohärenz (siehe Glossar).	Personalpronomen (<i>er, ihm</i>), Possessiva (<i>sein</i>), temporale und kausale Konnektoren
<p>schriftlich von einem Erlebnis erzählen</p> <p>eine Bildergeschichte schriftlich erzählen (Darauf achten, dass eine Erzählung und nicht etwa eine Bildbeschreibung entsteht.)</p> <p>zu einer ausgewählten Reizwortreihe eine Fantasiegeschichte schreiben</p>	<p>Je nach Sprachstand ließe sich gezielt an bestimmten narrativen Gestaltungsmitteln arbeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen (<i>beobachten, erblicken, belauschen</i>) • Verbalisierung von inneren Zuständen und Empfindungen (<i>Angst haben, sich ärgern, sich erschrecken, erfreut sein, überrascht sein, ...</i>) • (in-)direkte Rede /Versprachlichung von Gedanken (z. B. <i>Ich dachte: „Das schaffe ich ja nie!“</i>) • Markierung von Plötzlichkeit (<i>plötzlich, auf einmal</i>) • Markierung von Bedeutsamkeit (<i>mit lautem Knall, extrem schnell, ...</i>) • Veranschaulichung /Vergleichskonstruktionen (<i>Wie eine Rakete raste er .../Er sah aus wie ein</i>) 	
beschreiben		
eine Gegenstandsbeschreibung verfassen	z. B. die eigene Schultasche, ein Spielbrett (unter Beachtung der referenziellen Kohärenz: <i>Meine Schultasche ... Die Tasche ... sie ... Im Innenraum der Tasche ...</i>) fachspezifisch: geometrische Figuren (Mathematik), Architektur (Kunst)	Personalpronomen, attributive Adjektive, Relativsätze, Präpositionen, attributiver Genitiv
eine Personenbeschreibung (eine literarische Charakterisierung) verfassen	z. B. Steckbriefe in Fließtexte umwandeln, Rollenbiografien schreiben (unter Beachtung der referenziellen Kohärenz: <i>Lisa Kunz ... Sie ... Die junge Frau ... Ihr Kleid ...</i>)	attributive Adjektive, verschiedene Formen referenzieller Kohärenz
eine Ortsbeschreibung verfassen	z. B. das Klassenzimmer, die Schule, der Wohnort	attributive Adjektive, Lokalangaben

⁹ Bei der Textproduktion sollten 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 Bildbeschreibung verfassen	z. B. ein bekanntes Gemälde (Kunst) <i>(Auf der rechten Seite/am unteren Rand des Bildes befindet sich ...)</i>	attributive Adjektive, Lokalangaben, attributiver Genitiv
eine Wegbeschreibung verfassen	z. B. den Schulweg, den Weg vom Klassenzimmer zum Sekretariat	Temporaladverbien, Lokalangaben
eine Vorgangsbeschreibung verfassen	z. B. ein Rezept, eine Fahrradreparatur, ein Spiel, eine Gymnastikübung; fachspezifisch: Funktionsweise eines Gelenks (Biologie), Ablauf der Bundestagswahl (Politik)	man, Passiv, Präsens, Finalsätze (um zu, damit), Relativsätze, Temporaladverbien
berichten		
von Ereignissen berichten	z. B. Unfallbericht, Schulsportfest fachspezifisch: Entdeckung Amerikas (Geschichte)	Präteritum, Lokalangaben, Temporalangaben, Plusquamperfekt, Adjektive in adverbialen, prädikativen und attributiven Konstruktionen
zusammenfassen		
Informationen aus (nicht-)linearen Texten und literarischen Texten zusammenfassen	Je nach Sprachstand lassen sich unterschiedliche bildungssprachliche Aspekte in den Fokus rücken, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Subordinationen: <i>In dem Text geht es um einen Jungen, der von zu Hause wegläuft.</i> <i>Der Text handelt davon, dass/wie ...</i> • Passiv <i>..., wie ein Junge gerettet wird.</i> • Nominalisierung <i>In dem Text geht es um die Rettung von einem Jungen.</i> • Nominalisierung + Genitivattribut <i>... um die Rettung eines Jungen.</i> • (erweitertes) Partizipialattribut <i>... um einen (im Wald) verunglückten (und geretteten) Jungen.</i> 	Relativsätze, Komplementsätze, Adverbialsätze, Adverbialphrasen, Passiv, Nominalisierung, attributiver Genitiv, Partizipialattribute

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Aufgaben- und textsortenspezifische Produktion		
diskutieren / argumentieren / Stellung nehmen		
zu lebensweltnahen problemorientierten Fragestellungen sprachlich einfache Thesen formulieren	Mögliche Themen: Handy in der Schule? Großstadtleben oder Landleben? LK: <i>Weil die Mieten immer mehr steigen, entscheiden sich viele Eltern, auf dem Land zu leben.</i> <i>Sind aber die Jugendlichen/Kinder mit einem Umzug von der Stadt auf das Land einverstanden?</i> SuS: <i>Kinder wollen nicht auf dem Land leben.</i> <i>Kinder wollen gern auf dem Land leben.</i> oder <i>Es gefällt Kindern, auf dem Land zu leben.</i> <i>Es gefällt Kindern nicht, auf dem Land zu leben.</i>	
Argumente für die jeweiligen Thesen nennen und verschriftlichen	alternativ und einfacher: vorgegebene Argumente (z. B. langer Schulweg, keine Kulturangebote für Jugendliche, gesunde Luft, Leben mit Tieren) den jeweiligen Thesen zuordnen lassen	
Argumente durch vorgegebene Belege unterstützen	<i>Ich habe im Radio gehört/in einem Artikel gelesen ... /In der Zeitung stand ... /Die Statistik zeigt ...</i> alternativ und einfacher: vorgegebene Belege den Argumenten zuordnen lassen	
die eigene Meinung mit mindestens einem (beleggestützten) Argument begründen	<i>Ich finde/Ich denke/Ich bin der Auffassung/der Ansicht, dass ... , weil/denn ...</i>	kausale Konnektoren
mehrere Argumente, die die gleiche These stützen, aneinanderreihen	<i>Erstens ... , zweitens ... außerdem ... schließlich ...</i>	Textadverbien
Argumente gewichten	<i>Noch wichtiger ist ... /Das wichtigste Argument ... /Am überzeugendsten ...</i>	Komparation

Was können die Schülerinnen und Schüler?	Konkretisierungen: Sprach- und Aufgabenbeispiele	
Argumente abwägen und Gegensätze zum Ausdruck bringen	<i>Einerseits ... andererseits ... Auf der anderen Seite .../ Im Gegensatz/im Kontrast dazu ...</i>	adversative Konnektoren (<i>jedoch, dennoch, allerdings</i>)
ein Gegenargument in die Argumentation integrieren	<i>Ich mag saubere, gesunde Luft. Trotzdem würde ich nicht auf dem Land leben wollen, weil ...</i>	konzessive Konnektoren (<i>dennoch, obwohl</i>)
mit Unterstützung sprachlicher Baugerüste eine Schlussfolgerung ziehen und begründen	<i>Zusammenfassend lässt sich sagen ... / Nach Betrachtung/Abwägung der Argumente ...</i>	konsekutive Konnektor- adverbien (<i>darum, deshalb, deswegen, folglich</i>)

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

Subjekt	Prädikat		Objekt / adverbiale Ergänzung
	Kopulaverb (<i>sein</i>) + 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><i>Gut zu essen, ist wichtig.</i> <i>Es ist wichtig, gut zu essen.</i> <i>Dass er mitspielt, ist doch klar.</i> <i>Es ist doch klar, dass er mitspielt.</i> <i>Wo er herkommt, ist unwichtig.</i> <i>Es ist unwichtig, wo er herkommt.</i></p>		

Progressionsempfehlungen für fakultative Elemente im Satz

Attribute

Attribute	
vor dem Nomen stehende (pränominal) Attribute	nach dem Nomen stehende (postnominale) Attribute
<p>Eigennamen als vorangestelltes Genitivattribut <i>Annes/Kerims Buch</i></p> <p>attributive Adjektive schwache Adjektivflexion: <i>der alte Mann, die große Frau, das kleine Kind</i> starke Adjektivflexion: <i>ein alter Mann, eine große Frau, ein kleines Kind</i></p> <p>attributive Partizipien <i>die reparierte Tür, das ausgeliehene Buch, die geputzten Fenster</i></p> <p>erweiterte Attribute <i>die gestern reparierte Tür, die gestern von ihm reparierte Tür, das von dir ausgeliehene Buch, die mit einem Ledertuch geputzten Fenster</i></p>	<p>attributive Präpositionalphrasen <i>Da liegt das Buch <u>von Tina</u>/das Buch <u>aus der Bibliothek</u>. Sie trägt wieder das Kleid <u>mit den weißen Punkten</u>. Drückst du bitte auf den Lichtschalter <u>neben dem Schrank</u>.</i></p> <p>Relativsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> mit Kopulaverb im Matrixsatz <i>Da ist der Mann/die Frau, <u>der/die bei uns eingezogen ist</u>.</i> <i>Da ist der Mann/die Frau, <u>den/die ich so nett finde</u>.</i> mit Vollverb im Matrixsatz, Bezugsnomen: Objekt <i>Er repariert den Zaun/die Tür, <u>der/die kaputt gegangen ist</u>.</i> <i>Sie besucht ihren Vater, <u>der .../den ...</u>.</i> mit Vollverb im Matrixsatz, Bezugsnomen: Subjekt <i>Mein Opa, <u>der schon 80 Jahre alt ist</u>, kommt morgen zu Besuch.</i> <i>Der Mann, <u>der gestern eingezogen ist</u>, hat die Tür repariert.</i> mit Relativpronomen als Präpositionalobjekt <i>Das Haus, <u>in dem ich wohne</u>, ist blau angestrichen.</i> <i>Der Stift, <u>mit dem ich am liebsten schreibe</u>, ist ...</i> <p>Genitivattribute <i>das Buch <u>des Lehrers</u>/die ersten Seiten <u>des Buches</u></i></p>

*blau markiert: Aufbauniveau

Adverbiale: Adjektive, Adverbien, adverbiale Präpositionalphrasen

Adjektive	Adverbien	Adverbiale Präpositionalphrasen
<p>modal – wie? <i>Er fährt schnell./Er singt schön.</i> <i>Er springt hoch./Er springt weit.</i> <i>Er spricht laut und deutlich.</i> <i>Er schreibt unleserlich.</i> <i>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>mit Kommentarfunktion (Satzadverbien / Kommentaradverbien) <i>vielleicht, möglicherweise, eventuell, wahrscheinlich, sicherlich, bestimmt, zweifellos</i></p> <p>konzessiv (Konnektoradverbien) <i>trotzdem, dennoch, jedoch</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 Note</i></p> <p>mit Kommentarfunktion <i>meiner Meinung nach, meines Erachtens, für mein Gefühl, nach meinem Eindruck/Empfinden</i></p> <p>konzessiv <i>trotz des schlechten Wetters, trotz seiner Bemühungen, trotz heftiger Schmerzen</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/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 Basisniveau (BN)/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 BN/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 BN/A1
<ul style="list-style-type: none"> • gestellte Höraufgaben sollten auf verschiedene Bereiche eingehen: Inhalt, Grammatik, Wortschatz (ab Klasse 1, ab BN/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 BN/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 BN/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 BN/A1
<ul style="list-style-type: none"> • Höraufträge beim Einsatz von Hörtexten, Liedern, Interviews oder Referaten verteilen → ab Klasse 3, ab BN/A2
<ul style="list-style-type: none"> • Methoden: Fehlergeschichte, Lückentexte → ab Klasse 2, ab A2; Rätselgeschichte → ab Klasse 6, ab BN/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 BN/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 BN/A2

Sprechen

Allgemeine Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> • feste Erzählzeiten im Unterricht haben (z. B. Sitzkreis am Anfang/zum Ende jeder Woche) • in der Grundschule eignet sich zudem auch das gemeinsame Frühstück, um routinierte Sprechanlässe 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 BN/A1
<ul style="list-style-type: none"> • themenbezogene Sprechanlässe anbieten, wie z. B. durch Wimmelbilder, Poster beschreiben lassen, Pantomime (z. B. Gefühle zeigen und versprachlichen) → ab Klasse 1, ab BN/A1
<ul style="list-style-type: none"> • alle Phasen durch Ausdruckshilfen/Formulierungshilfen entlasten; neuen Wortschatz durch regelmäßige Anwendung vertiefen → ab Klasse 1, ab BN/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. <i>Think! Pair! Share!</i>, Murmelrunden, Partnerbriefing → ab Klasse 1, ab BN/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 BN/A1; Fragenwettstreit, Kugellager, Redekette, Tabu, Schreibgespräch <i>Wer bin ich?</i>, Wuseln → ab Klasse 5, ab BN/A2
Umgang mit Fehlern
<ul style="list-style-type: none"> • modellierend sprechen, wie z. B. korrektive Reformulierung (<i>Ich bin zu Sport gegeht. → Ah stimmt, du bist ja gestern zum Sport gegangen.</i>)
<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 BN/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 BN/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 BN/A2

Leseverstehen

Allgemeine Empfehlungen
<ul style="list-style-type: none"> • Bücherbox/Lese-Ecke zur Verfügung stellen, Kinder an Bücher heranführen → ab Klasse 1, ab BN/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 BN/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 BN/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 BN/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 der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn → ab Klasse 1, ab BN/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 BN/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 BN/A1
Vermittlung von Strategien
<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler anleiten, einsprachige und zweisprachige Nachschlagewerke zu nutzen → ab Klasse 1, ab BN/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 BN/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 BN/A2
<ul style="list-style-type: none"> • Methodenvielfalt: Sätze/Texte im Klassenverband formulieren und an der Tafel visualisieren, W-Fragen → ab Klasse 2, ab BN/A1/2; Beschreibungsbremse → ab Klasse 6, ab BN/A2 zur Planung: Brainstorming, Mind Map → ab Klasse 4, ab BN/A2 zur Überarbeitung: UWE-Methode (Umstellprobe, Weglassprobe, Ersatz- und Erweiterungsprobe), Partner- und/oder Schreibkonferenzen → ab Klasse 6, ab BN/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 BN/A2
<ul style="list-style-type: none"> • Strategien zur Textüberarbeitung vorstellen und üben (z. B. UWE-Methode) → ab Klasse 6, ab BN/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 BN/A2
<ul style="list-style-type: none"> • ein Schreibproduktportfolio implementieren → ab Klasse 1, ab BN/A1

Glossar

Adjektiv (auch Eigenschaftswort, Wie-Wort)

Adjektive können adverbial (*Der Junge rennt schnell.*), prädikativ (*Der Junge ist schnell.*) und attributiv (*der schnelle Junge*) verwendet werden. Bei letztgenannter Verwendung muss das Adjektiv dekliniert werden, wobei zwischen starker (*ein schneller Junge, ein schnelles Mädchen, eine schnelle Frau*) und schwacher Deklination (*der schnelle Junge, das schnelle Mädchen, die schnelle Frau*) unterschieden wird.

Adverb (auch Umstandswort, Beiwort)

Nicht flektierbares Wort, das im Unterschied zu anderen nicht flektierbaren Wörtern allein im Vorfeld (in der Position vor der linken \nearrow Verbklammer) stehen kann und den Sachverhalt im Satz lokal, temporal, modal oder kausal einordnet, z. B. *Sie arbeitet dort/heute/gerne/deshalb.* Eine Sondergruppe bilden die sogenannten Satzadverbien, die sich als Sprecherurteil auf den ganzen Satz beziehen, z. B. *Hoffentlich/vielleicht/wahrscheinlich arbeitet sie.*

Adverbial (auch adverbiale Bestimmung, Umstandsbestimmung)

Adverbiale liefern eine lokale, temporale, modale oder kausale Information zu dem im Satz dargestellten Vorgang oder Sachverhalt, z. B. *Sie tanzt dort/auf der Bühne; heute/die ganze Nacht; verträumt/wie ein Star; wegen der guten Musik/weil ihr die Musik so gut gefällt.* Wie die Beispiele zeigen, können Adverbiale auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden – als \nearrow Adverb, als \nearrow Adjektiv, als Nominalphrase, als Präpositionalphrase und als \nearrow Adverbialsatz.

adverbiale Angabe vs. adverbiale Ergänzung

Die meisten \nearrow Adverbiale sind optional, auch ohne sie wäre der Satz grammatisch korrekt, z. B. *Er schreibt einen Brief (im Garten).* In diesem Fall spricht man von adverbialen Angaben. Es gibt aber auch Verben, die ein Adverbial fordern, z. B. *wohnen (Er wohnt in Berlin.)* oder *legen (Er legt den Pulli in den Schrank.)* Ohne Lokaladverbial wären diese Sätze nicht vollständig. Wenn Adverbiale einen solchen obligatorischen Status haben, spricht man von adverbialen Ergänzungen.

Adverbialsatz

Nebensatz, der in seinem übergeordneten Satz als \nearrow Adverbial fungiert, z. B. *Er beeilte sich, als er sie sah/weil er verschlafen hatte.*

adversativ (gegensätzlich, entgegensetzend)

Adversative Konjunktionen (z. B. *aber, jedoch, sondern*) verknüpfen zwei gegensätzliche Sachverhalte.

Affix

Man unterscheidet zwischen Wortbildungsaffixen (*Les-ung, un-les-bar*) und Flexionsaffixen (*klein-e, sag-st*). Es handelt sich um nicht frei vorkommende Elemente, die sich mit einer lexikalischen Basis verbinden. Je nachdem, ob das Affix vor der Basis oder nach der Basis steht, spricht man von einem Präfix oder Suffix.

Affrikate

Konsonantenkombination aus \nearrow Plosiv und \nearrow Frikativ, die am gleichen Artikulationsort gebildet werden, z. B. [pf] in *Pferd* und *Kopf* und [ts] in *Zahl* und *Katze*.

Anapher

Sprachliche Einheit, die Bezug auf eine zuvor erwähnte sprachliche Einheit nimmt und sich auf den gleichen Referenten wie diese bezieht, z. B. *Anna₁ hat sich ein Auto₂ gekauft. Mit dem₂/dem Auto₂/dem Wagen₂ hat sie₁ nur Ärger.* Alle unterstrichenen Einheiten sind Anaphern. Die Koreferenz zu den vorerwähnten Einheiten (*Anna* und *Auto*) wird durch den gleichen Index angezeigt.

Anaphorisches Verweisen

Rückbezug/Wiederaufnahme von im Satz oder im Text erwähnten Personen, Objekten oder Sachverhalten, z. B. mit Pronomen (*Paul₁ traf gestern seinen Freund₂. Der₂ wollte ihm₁ ein Geheimnis anvertrauen*). Die Pronomen werden in dieser Verweisfunktion als ↗ Anaphern bezeichnet.

Attribut (auch Beifügung, Gliedteil)

Attribute dienen der näheren Bestimmung von ↗ Nomen. Zu den häufigsten Typen gehören:

Adjektiv-Attribut: *das schöne Kleid;*

Genitiv-Attribut: *Annas Kleid, das Kleid meiner Mutter;*

Präpositionalphrasen-Attribut: *das Kleid von Anna, das Kleid mit den Punkten;*

Attributsatz (Relativsatz): *Wo ist das Kleid, das meiner Mutter gehört?*

attributiv

Als ↗ Attribut verwendet.

Auslautverhärtung

Stimmhafte Konsonanten werden am Wort- und Silbenende stimmlos ausgesprochen, z. B. *loben* [b] – *Lob* [p] – *lobte* [p].

Deiktischer Ausdruck (auch Zeigewort)

Die Bedeutung deiktischer Ausdrücke ist sprechsituationsbezogen. Mit Hilfe deiktischer Ausdrücke lenkt die Sprecherin/der Sprecher den Aufmerksamkeitsfokus der Hörerin/des Hörers auf einzelne Aspekte des gemeinsamen Bezugsraums: auf am Gespräch beteiligte Personen (*ich, du, wir, ihr*), auf Objekte (mit ↗ Demonstrativpronomen wie *der, dieser, jener* oder mit demonstrativ gebrauchten Personalpronomen wie *er* oder *sie*), auf Orte (z. B. *hier, da, dort*), auf Zeiten (*gestern, jetzt, heute, morgen*). Dementsprechend unterscheidet man Personaldeixis, Objektdeixis, Lokaldeixis und Temporaldeixis.

Deixis (griech. 'das Zeigen')

Verweis auf Aspekte in unmittelbarer Äußerungssituation mit Hilfe ↗ deiktischer Ausdrücke.

Demonstrativpronomen (auch hinweisendes Fürwort)

Untergruppe der Pronomen mit der Funktion des deiktischen Verweizens oder des ↗ anaphorischen Verweizens, z. B. *der, dieser, jener, solcher*.

Diminutivbildung

Bildung der Verkleinerungsform von Nomen mit *-chen* oder *-lein*. Mit diesen Endungen wird als grammatisches Geschlecht (Genus) das Neutrum zugewiesen, z. B. *der Vogel* → *das Vögelchen*, *der Tisch* → *das Tischlein*.

Diphthong

Verbindung zweier Vokale innerhalb einer Silbe, z. B. [aɪ] wie in *Reis* oder *Mais*; [aʊ] wie in *Haus*; [ɔɪ] wie in *heu.te* oder *Häu.ser*.

dis-/kontinuierliche Textform

Kontinuierlich: fortlaufend geschriebener Text, z. B. Erzählung, Sachtext.
 Diskontinuierlich: nichtlinearer Text, z. B. Tabelle, Stundenplan, Liste.

ditransitives Verb

Mit dem Begriff ditransitiv bezeichnet man Verben, die zur Bildung eines vollständigen Satzes zwei Objekte fordern, z. B. *Er bringt dem Kind das Buch.* Im Unterschied dazu verlangt ein transitives Verb nur ein Objekt (z. B. *Er holt das Buch*) und ein intransitives Verb kein Objekt (z. B. *Er schläft*).

dynamische vs. statische Lokalisierung

Bei Verben, die eine \nearrow adverbiale Ergänzung mit lokaler Bedeutung fordern, unterscheidet man statische Verben (eine Situation beschreibende) und dynamische Verben (eine Bewegung ausdrückende). Bei statischen Verben erfragt man das Lokaladverbial mit „Wo?“ (z. B. *Wo wohnst du? Wo liegt das Buch?*), bei dynamischen Verben mit „Wohin?“ (z. B. *Wohin gehst du? Wohin legst du das Buch?*). Bei den sogenannten \nearrow Wechselpositionen muss bei statischer Lokalisierung („Wo?“) der Dativ gebraucht werden (z. B. *in der Stadt, auf dem Tisch, im Regal*), bei dynamischer Lokalisierung („Wohin?“) der Akkusativ (z. B. *in die Stadt, auf den Tisch, ins Regal*).

Feldermodell (auch Topologisches Modell)

Ein Modell zur Veranschaulichung der Wortstellungsregularitäten des Deutschen. Ausgehend von der \nearrow Verbklammer wird der Satz in Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld unterteilt. Mit Hilfe des Modells lässt sich zeigen, worin genau sich die Satzformen des Deutschen unterscheiden. Das Modell unterstützt die Wahrnehmung syntaktischer Besonderheiten des Deutschen (z. B. \nearrow Verbklammer, Verbzweitstellung im Hauptsatz, Verbendstellung im Nebensatz) und sollte daher unbedingt im Deutschunterricht zum Einsatz kommen. (LK = Linke Klammer, RK = Rechte Klammer)

Vorfeld	LK	Mittelfeld	RK	Nachfeld
	<i>Hast</i>	<i>du Kerem</i>	<i>gesehen?</i>	
<i>Kerem</i>	<i>trainiert</i>	<i>jeden Tag im Fußballclub.</i>		
<i>Mit Fußball</i>	<i>kennt</i>	<i>Kerem sich schon besser</i>	<i>aus</i>	<i>als sein Vater.</i>
<i>Am Sonntag</i>	<i>soll</i>	<i>er am Fußballturnier</i>	<i>teilnehmen.</i>	
<i>Wo</i>	<i>findet</i>	<i>das Turnier</i>	<i>statt?</i>	

Hauptsätze und Fragesätze im Feldermodell

Vorfeld	LK	Mittelfeld	RK	Nachfeld
HS <i>Er</i>	<i>hat</i>	<i>mir gestern</i>	<i>erzählt</i>	<i>dass zwei Spieler eine rote Karte erhalten haben.</i>
NS	<i>dass</i>	<i>zwei Spieler eine rote Karte</i>	<i>erhalten haben.</i>	

Haupt- und Nebensatz im topologischen Modell

final

Das Ziel/den Zweck/die Absicht betreffend. Eine Klasse von \nearrow Adverbialen, die sich mit „Wozu? Zu welchem Zweck?“ erfragen lassen. Realisierung durch einen Finalsatz (z. B. *Ich übe täglich, damit ich in der Klausur ein gutes Ergebnis erreiche/um ein gutes Ergebnis zu erreichen*) oder eine adverbiale Präpositionalphrase (z. B. *für ein gutes Ergebnis*).

Finitum (auch finites Verb, flektiertes Verb, konjugiertes Verb)

Flexion (auch Beugung, Formenbildung)

Veränderung der Form eines Wortes. Oberbegriff für Deklination (Flexion der nominalen Wortarten: Nomen, Adjektive, Artikel, Pronomen) und Konjugation (Flexion von Verben).

Nomen flektieren nach Kasus und Numerus, die anderen nominalen Wortarten flektieren nach Genus, Kasus und Numerus. Verben flektieren nach Person, Numerus, Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv, Imperativ) und Genus Verbi (Aktiv, Passiv).

Flexionsmorphem (auch Flexiv)

Element zur Bildung flektierter Wortformen, z. B. *ich such-e*, *ge-such-t*.

frequent (häufig vorkommend)**Frikativ** (auch Reibelaut oder Engellaut)

Konsonant, bei dem durch eine Verengung des Luftstroms im Mund- und Rachenraum ein Reibegeräusch entsteht, z. B. bei [f], [v], [s], [z], [ʒ], [ʃ], [ç], [x], [h].

Funktionsverbgefüge

Mehr oder weniger feste Redewendung, bestehend aus einem Verb (z. B. *halten*, *nehmen*, *geben*, *bringen*), das in Verbindung mit bestimmten Nomen oder Präpositionalphrasen seine eigentliche lexikalische Bedeutung fast gänzlich verloren hat (z. B. *Abstand halten*, *Abschied nehmen*, *jmdm. einen Rat geben*, *zur Aufführung bringen*).

Grapheme

Grundeinheiten des alphabetischen Schriftsystems. Hierzu gehören Einzelbuchstaben aber auch Buchstabenkombinationen, die einen Laut repräsentieren, z. B. *ch* für [ç] und [x] wie in *dich* und *Dach*, *sch* für [ʃ] wie in *Busch*, *ng* für [ŋ] wie in *Ring*.

kausal

Begründend, die Ursache oder den Grund bezeichnend. Eine Klasse von \nearrow Adverbialen, die sich mit „Warum? Weshalb?“ erfragen lassen. Kausale \nearrow Konnektoren: z. B. *weil*, *denn*, *da*; kausale Konnektoradverbien: z. B. *darum*, *deshalb*, *daher*, *deswegen*; kausale adverbiale Präpositionalphrase: z. B. *wegen des schlechten Wetters*.

Kohäsion vs. Kohärenz

Von Kohäsion (Textkohäsion) spricht man, wenn mittels konkreter sprachlicher Mittel ein satzübergreifender Zusammenhang hergestellt wird. Die hierbei zum Einsatz kommenden Mittel nennt man auch Kohäsionsmittel. Hierzu gehören z. B. \nearrow Anaphern und \nearrow Konnektoren.

Es ist nun aber durchaus möglich, auch ohne sprachliche Kohäsionsmittel einen Zusammenhang zwischen Aussagen herzustellen, vgl. *Es regnet. Paul öffnet den Regenschirm*. In diesem Fall ist es nicht notwendig, einen \nearrow Konnektor zu verwenden. Wir können den kausalen Zusammenhang aufgrund unseres Weltwissens auch so erkennen. Der Text ist kohärent, obwohl er auf Kohäsion verzichtet.

Während also *Kohäsion* den Zusammenhang meint, der durch konkrete sprachliche Mittel entsteht, erfasst der Begriff *Kohärenz* den Zusammenhang auf konzeptueller Ebene. Die Kohärenz kann natürlich durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln unterstützt werden.

Kohärenz wird auch oft als Oberbegriff für alle expliziten und impliziten Relationen verwendet, die einen Text als zusammenhängend erscheinen lassen.

Komparation (auch Steigerung, Graduierung)

Formveränderung bei Adjektiven. Man unterscheidet drei Stufen: Positiv (*schnell*), Komparativ (*schnell + er*), Superlativ ((*am*) *schnell + st(en)*).

Komplementsatz

Nebensatz, dem im übergeordneten Hauptsatz die Funktion des Subjekts (*Dass sie heute nicht kommt, ärgert ihn*) oder des Objekts (*Sie hat gestern gesagt, dass sie kommen will*) zukommt.

Komposition (Komposita, Pl.) (auch Zusammensetzung)

Mit Komposition kann entweder der Prozess der \nearrow Wortbildung gemeint sein oder die durch Komposition entstandenen Wörter. Beispiele für Komposita: *Fußballspiel, dunkelrot*.

konditional

Eine Bedingung ausdrückend. Eine Klasse von \nearrow Adverbialen, die sich mit „In welchem Fall? Unter welcher Bedingung?“ erfragen lassen. Realisierung durch einen Konditionalsatz (z. B. *Wenn/falls es regnet, bleiben wir drin*) oder eine Präpositionalphrase (z. B. *bei schlechtem Wetter*).

Kongruenz

Übereinstimmung zwischen zwei oder mehreren Satzelementen hinsichtlich bestimmter grammatischer Merkmale. Das Verb kongruiert hinsichtlich Person und Numerus mit dem Subjekt des Satzes (z. B. *Sie fahren/Ich fahre nach Berlin*). Man spricht diesbezüglich auch von Subjekt-Verb-Kongruenz. Ein anderes Beispiel ist die nominalgruppeninterne Kongruenz (*Ich sehe eine alte Frau/einen alten Mann*). Die übereinstimmenden Merkmale sind hier Genus, Numerus und Kasus.

Konnektor (auch Bindewort)

Sprachliche Ausdrücke mit satzverknüpfender Funktion. Konnektoren stammen aus verschiedenen Wortarten: z. B. Konjunktionen (z. B. *und, aber*), \nearrow Subjunktionen (z. B. *weil, dass*), \nearrow Adverbien (z. B. *danach, trotzdem*), Relativpronomen (z. B. *der, welcher*).

Konnektoradverb (auch Konjunkionaladverb)

\nearrow Adverb mit satzverknüpfender Funktion (z. B. mit temporaler Bedeutung: *danach*; mit \nearrow konsekutiver Bedeutung: *daher*; mit \nearrow konzessiver Bedeutung: *trotzdem*).

konsekutiv

Eine Wirkung oder Folge bezeichnend. Häufig realisiert mit einem \nearrow Konnektoradverb (z. B. *daher, darum, deshalb, deswegen, demzufolge, (dem)entsprechend, somit*).

konzeptionelle Schriftlichkeit vs. konzeptionelle Mündlichkeit

Die Begriffe gehen zurück auf die Sprachwissenschaftler Koch/Österreicher (1985, 1994, 2007), die das Begriffspaar mündlich/schriftlich im doppelten Sinne verwenden: in Bezug auf das Medium (Lautsprache vs. Schriftsprache) und in Bezug auf Versprachlichungsstrategien, die unter bestimmten Kommunikationsbedingungen der Nähe und Distanz Anwendung finden. Während das *mediale* Kontrastpaar auf eine Dichotomie referiert – d.h. ein sprachliches Produkt ist entweder lautsprachlich oder schriftsprachlich –, bezieht sich das *konzeptionelle* Begriffspaar auf ein Kontinuum. Eine lautliche Äußerung oder ein geschriebener Text lassen sich mehr oder weniger dem Nähe- bzw. Distanzpol zuordnen. So wäre ein Pausengespräch unter Freunden oder ein Chat mit eben diesen eher dem Nähepol zuzuordnen und als konzeptionell mündlich zu charakterisieren, während eine Präsentation im Fachunterricht oder ein Lehrbuchtext dicht am Distanzpol zu verorten wäre. Zu den typischen Kommunikationsbedingungen, die das distanzsprachliche Register konzeptioneller Schriftlichkeit hervorrufen, gehören z.B. raum-zeitliche Distanz, Fremdheit der Kommunikationspartner, Öffentlichkeit, Situationsentbindung, Monologizität, Objektivität, Reflektiertheit und Themenfixierung. Diesen Kommunikationsbedingungen wird mit spezifi-

schen Versprachlichungsstrategien entsprochen, wie z. B. durch einen differenzierten Wortschatz und eine präzise Ausdruckweise (z. B. ↗ Attribute und ↗ Komposita), durch sprachliche Verdichtung (z. B. ↗ Nominalisierungen wie *die Zerstörung der Stadt* und Partizipialkonstruktionen wie *die zerstörte Stadt*), durch ein hohes Maß an ↗ Kohäsion und den Gebrauch unpersönlicher Konstruktionen (z. B. *man*, Passiv).

konzessiv

Konzessive ↗ Konnektoren (z. B. *trotzdem, dennoch, obwohl*) bringen zum Ausdruck, dass zwischen den Inhalten der beteiligten Sätze ein Gegensatz besteht (z. B. *Lisa hatte starke Bauchschmerzen. Trotzdem bestellte sie sich ein großes Eis.*). Die Funktion konzessiver ↗ Konnektoren besteht darin, die eigentliche Unvereinbarkeit der ausgedrückten Sachverhalte anzuzeigen.

Kopulaverb

Bildet zusammen mit anderen Ausdrücken (z. B. mit einer Adjektiv-, Nominal- oder Präpositionalphrase) das Prädikat, z. B. *Sie ist/bleibt/wird gesund; Sie war Lehrerin; Sie ist im Kino.* Kopulaverben (*sein, bleiben, werden*) haben kaum eine Eigenbedeutung. Sie dienen vor allem zum Anzeigen der Flexionskategorien (↗ Flexion).

modal-instrumental

Mittelbezogene Bedeutungsrelation zwischen Aussagen. Die entsprechenden Adverbiale lassen sich erfragen mit „Wie? Auf welche Weise? Womit?“. Die Realisierung erfolgt mit modal-instrumentalen ↗ Konnektoradverbien (z. B. *dadurch, damit*), mit modal-instrumentaler ↗ Subjunktion (z. B. *indem*) oder mit instrumentalen Präpositionalphrasen (*mit der Schere*).

Modalverb

Modifiziert den Inhalt eines anderen Verbs, z. B. als Fähigkeit (*Er kann (gut) schwimmen*), als Möglichkeit (*Er kann jetzt gehen*), als Erlaubnis (*Er darf jetzt gehen*), als Notwendigkeit (*Er muss jetzt gehen*). Auch der Wille oder der Wunsch lässt sich mit Modalverben ausdrücken (*Er will/möchte jetzt gehen*). Die häufigsten Modalverben sind: *können, dürfen, müssen, sollen, wollen, mögen*.

Morphologie

Lehre vom Strukturaufbau der Wörter, wobei unterschieden wird zwischen ↗ Wortbildung und ↗ Flexion.

Movierung

Ableitung weiblicher Personenbezeichnungen von männlichen Personenbezeichnungen durch Anfügen des Suffixes *-in*: *der Lehrer* → *die Lehrerin*, *der König* → *die Königin*.

Nomen (auch Substantiv)

Nominalisierung (auch Substantivierung)

Bildung eines ↗ Nomens aus einem Wort einer anderen Wortart, z.B. aus einem Verb durch das Anfügen bestimmter Endungen an den Verbstamm: *les-* + *-er* → *der Leser*; *les-* + *-ung* → *die Lesung*.

Numerusdistinktion

Unterscheidung von Numeruskategorien. Im Deutschen unterscheidet man bei Zählnomina zwischen Singular und Plural (z. B. *ein Kind, drei Kinder*). Massennomina haben nur einen Numerus, meist den Singular (z. B. *Schnee, Milch, Reis*). Es gibt auch einige wenige ↗ Nomen, die nur im Plural auftreten (z. B. *Eltern, Leute, Ferien*).

Objektsatz

Nebensatz, der im übergeordneten Satz die Funktion des Objekts einnimmt, z. B. *Ich habe gehört, dass die Lehrerin krank ist. Ich hoffe, es geht ihr gut.*

Operatoren

Aufgabenstellungen in Form handlungsinitierender Verben (z. B. *beschreiben, begründen, erklären*), für deren Ausführung der Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel und Formulierungsmuster notwendig ist.

Partikelverb

Verb, das einen trennbaren Teil aufweist z. B. *ankommen, ausziehen, aufschreiben*. Bei der Bildung des Perfekt-Partizips schiebt sich *-ge* zwischen die beiden Verbbestandteile (*angekommen, ausgezogen, aufgeschrieben*) und bei der Bildung eines Hauptsatzes mit einfacher Tempusform muss der finite Verbstamm die linke \nearrow Verbklammer besetzen und die Verbpartikel die rechte (z. B. *Er kommt mit etwas Verspätung an.*).

Phonem

Kleinste bedeutungsunterscheidendes Element im Lautsystem.

Phonem-Graphem-Korrespondenz (auch Laut-Buchstaben-Zuordnung)

Systematische Zuordnung der Grundeinheiten des Lautsystems zu Grundeinheiten des Schriftsystems, z. B. [t] \rightarrow <t>, [i:] \rightarrow <ie>. In Sprachen mit Alphabetschrift besteht eine enge Beziehung zwischen Lautsystem und Schriftsystem. In einem idealen Schriftsystem ließen sich Phoneme und Grapheme eindeutig aufeinander abbilden. Im Deutschen überschreiben/ergänzen allerdings häufig andere Regularitäten die Phonem-Graphem-Korrespondenzen, z. B. *sprechen wir [hant]*, *schreiben aber <Hand>*. Hierfür ist das Prinzip der \nearrow Stammkonstanz verantwortlich.

Plosiv (auch Verschlusslaut)

Konsonant, der durch einen Verschluss an einer Artikulationsstelle mit anschließend plötzlicher Lösung des Verschlusses gebildet wird. Hierbei entsteht ein kleines Explosionsgeräusch. Im Deutschen bilden \nearrow stimmlose und \nearrow stimmhafte Plosive Kontrastpaare: [p] - [b], [t] - [d], [k] - [g].

Reduktionssilbe

Nichtbetonbare Silbe, z. B. Silben mit \nearrow Schwa-Laut (*Kis.te, Vo.gel, lau.fen*).

Referenzielle Kohärenz

Einführung und Wiederaufnahme von Diskursreferenten (Personen oder Objekte) unter Verwendung bestimmter, hierfür vorgesehener, sprachlicher Mittel. Eingeführt wird eine Person oder ein Objekt meist unter Verwendung eines indefiniten Artikels (z. B. *Vor unserer Haus spielte gestern ein Junge*). Im weiteren Verlauf der Geschichte müsste nun eine definite Markierung oder ein Pronomen verwendet werden (*Er, war dort ganz allein. Ich habe den Jungen, /den Kleinen, /das Kind, /ihn, noch nie zuvor gesehen*). In Vermeidung lexikalischer Wiederholung kann man neben Pronomen z. B. auch Synonyme oder Ober- bzw. Unterbegriffe verwenden. Um auszudrücken, dass man sich mit den Ausdrücken auf die gleiche Person bzw. das gleiche Objekt bezieht, verwendet man den gleichen Index. Man kann diesen Zusammenhang (die referenzielle Kohärenz) aber auch mit gleichen Farben oder der gleichen Art des Unterstreichens ausdrücken.

Rektion

Eigenschaft von Verben und Präpositionen, den Kasus der abhängigen Elemente zu bestimmen. Zum Beispiel regiert das Verb *suchen* den Akkusativ (*Ich suche dich*) und das Verb *helfen* den Dativ (*Ich helfe dir*). Ähnlich den Verben gibt es Präpositionen, die den Akkusativ nach sich ziehen (z. B. *ohne meinen Freund*) und Präpositionen, die den Dativ (*mit meinem Freund*) fordern. Bei den sogenannten ↗ Wechselprepositionen (z. B. *auf, in, unter*) hängt die Kasusrektion davon ab, ob es sich um eine ↗ dynamische (*auf den Tisch stellen*) oder ↗ statische Lokalisierung (*auf dem Tisch stehen*) handelt. Es gibt auch einige Präpositionen, die den Genitiv regieren (z. B. *trotz, anhand, aufgrund, anlässlich*).

Relationale Kohärenz

Beziehung zwischen einzelnen Aussagen im Text, die typischerweise (aber nicht notwendigerweise) mit ↗ Konnektoren zum Ausdruck gebracht werden. Die Beziehungen zwischen den Aussagen werden hinsichtlich ihrer Bedeutung klassifiziert, z. B. additiv (*und*), adversativ (*aber*), temporal (*danach*), ↗ konditional (*wenn – dann*), ↗ kausal (*weil*), ↗ konsekutiv (*darum*), ↗ final (*damit*), ↗ konzessiv (*trotzdem*).

rezeptiv

Mit den Sinnen aufnehmend. Bei der Sprachrezeption geht es um die Aufnahme von Sinnesreizen, die der sprachlichen Kommunikation dienen. Bei der gesprochenen Sprache handelt es sich um einen akustisch-auditiven Vorgang und bei der geschriebenen Sprache um einen optisch-visuellen Vorgang.

Rezipient (auch Adressat, Empfänger)

Semantische Rolle des von der Verbalhandlung indirekt betroffenen Mitspielers. Bei Verben des Besitzwechsels (z. B. *bringen, schenken, geben*) handelt es sich um den Empfänger, bei Mitteilungsverben um den Adressaten (z. B. *berichten, erzählen, anvertrauen*). Die Rolle des Rezipienten wird mit dem Dativ markiert, z. B. *Er bringt ihm den Kaffee./Er erzählt ihr ein Geheimnis.*

Satzgefüge (auch hypotaktische Satzstruktur, Hypotaxe)

Bei einem Satzgefüge sind ein oder mehrere Nebensätze einem Hauptsatz untergeordnet.

Schärfung (auch Schärfungsmarkierung, Schärfungsschreibung)

Dopplung von Konsonantengraphemen, wenn in der zweisilbigen Wortform ein ↗ Silbengelenk vorliegt (z. B. *kommen, lassen, Mutter, Himmel*). Diese Regel gilt allerdings nur für einfache ↗ Grapheme. ↗ Grapheme, die sich aus mehreren Buchstaben zusammensetzen, werden nicht verdoppelt: z. B. *machen, waschen, Zange*. Weitere Ausnahmen: Die ↗ Affrikate [ts] wird als <tz> wie in *Katze* abgebildet und [k] wird als ↗ Silbengelenk mit <ck> geschrieben wie in *Jacke*.

Schwa-Laut (auch Murmelvokal, Zentralvokal)

Vokal mit dem Lautzeichen [ə], der nur in unbetonbaren Silben (z. B. *Hase, Vogel, gebe, lesen*) vorkommt und bei den Endungen *-en* und insbesondere *-el* häufig ausgelassen wird.

Silbengelenk

Konsonant, der gleichzeitig zwei aufeinanderfolgenden Silben angehört. Beispielsweise bildet im Wort *Mitte* → [mitə] der Laut [t] zum einen den Silbenauslaut der ersten Silbe, aber auch den Silbanlaut der zweiten Silbe. Die Silbengrenze liegt also im Konsonanten. Der Konsonant verbindet beide Silben und wird daher auch als Silbengelenk bezeichnet. In der Schriftsprache wird ein solches Silbengelenk durch Verdopplung des Konsonantengraphems markiert, z. B. *Mitte*. Man spricht von ↗ Schärfungsschreibung.

Silbentrennendes <h>

Das sogenannte silbentrennende <h> wird regelhaft dort eingesetzt, wo ansonsten zwei Vokalgrapheme zweier Silben direkt nebeneinander stehen würden: *drohen* statt *droen*, *nähen* statt *näen*, *gehen* statt *geen*. Dieses <h> wird nicht gesprochen. Es ist eine Art Lesehilfe, denn die Silbengrenze wird so leichter erkannt.

Sprachregister

Für einen bestimmten Kommunikationsbereich charakteristische Sprech- oder Schreibweise. Beispielsweise wird die Bildungssprache als formelles Sprachregister der Schule angesehen. Die Beherrschung dieses Registers, das sich durch ↗ konzeptionelle Schriftlichkeit auszeichnet, ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg.

Stammkonstanz (auch Stammprinzip, Stammschreibung, Morphemkonstanz, Schemakonstanz)

Wichtiges Prinzip des deutschen Schriftsystems. Durch eine gleichbleibende Schreibweise wird die Wortverwandtschaft sichtbar und der Zugriff aufs mentale Lexikon erleichtert. So verknüpfen wir mit der Lautform [hɛlt] in Abhängigkeit ihrer Schreibung (*hält*, *Held*, *hellt*) unterschiedliche Bedeutungen. Dank der Stammkonstanz bringen wir *hält* und *halten* zusammen, denn einem Vokalwechsel wird im Geschriebenen mit dem zugehörigen Umlautgraphem (*Hand* – *Hände*, *Fuß* – *Füße*, *Floh* – *Flöhe*) entsprochen.

Das Prinzip der Stammkonstanz greift auch bei der Doppelkonsonanz (↗ Schärfungsschreibung) und dem silbentrennenden <h>. Diese im zweisilbigen Wort (↗ Trochäus) motivierten Schreibungen müssen auch dann bei verwandten Wortformen realisiert werden, wenn es in diesen keinen silbenbasierten Grund für die spezielle Markierung gibt. So liegt in *knallt* kein Silbengelenk vor und in *geht* treffen keine zwei Vokalgrapheme aufeinander, die einer optischen Trennung bedürfen.

Der Trochäus bestimmt auch darüber, welcher Buchstabe in wort- bzw. silbenfinaler Position geschrieben wird (*Held* wegen *Helden*, *Lob* wegen *loben*). Die ↗ Auslautverhärtung ([hɛlt], [lo:p]) wird nicht verschriftlicht.

stimmhaft (mit Stimmbeteiligung) **vs.** **stimmlos** (ohne Stimmbeteiligung)

Während es bei der Bildung stimmhafter Laute (z. B. [b], [d], [g]) zur Schwingung der Stimmbänder kommt, passiert dies nicht bei stimmlosen Lauten (z. B. [p], [t], [k]). Die Opposition stimmhaft vs. stimmlos bewirkt bei ↗ Plosiven und ↗ Frikativen im Deutschen oftmals eine Bedeutungsunterscheidung, z. B. *Bein* vs. *Pein*, *wach* vs. *Fach*.

Subjektsatz

Nebensatz, der im übergeordneten Satz die Funktion des Subjekts einnimmt, z. B. *Gut zu essen, ist wichtig.* / *Dass er nicht bleiben konnte, ist schade.*

Subjekt-Verb-Inversion

Umkehrung der Abfolge Subjekt-Verb im deutschen Hauptsatz, wenn ein anderes Element vor das Verb gestellt wird, vgl. (a) und (b). Während in (a) das Subjekt vor dem Verb steht, verkehrt sich in (b) die Abfolge. Bei Deutschlernenden, die diese Regel noch nicht verinnerlicht haben, sind nicht-zielsprachliche Äußerungen mit dem Verb an dritter Stelle zu beobachten, z. B. **Gestern Leo kaufte ein Buch*. (Ein hochgestelltes Sternchen (Asterisk) steht für die Ungrammatikalität der sprachlichen Konstruktion.)

(a) *Leo kaufte gestern ein Buch.*

(b) *Gestern kaufte Leo ein Buch.*

Subjunktion

Subordinierende Konjunktion, die einen Nebensatz einleitet, z. B. *dass, ob, wenn, weil*.

Syntax (auch Satzlehre)

Teilbereich der Grammatik, der sich mit den Regeln des Satzaufbaus beschäftigt.

Temporaladverbial

↗ Adverbial

Textadverbien

↗ Adverbien mit textgliedernder Funktion, z. B. *erstens, zweitens, einerseits, andererseits*.

Textkohäsion

↗ Kohäsion

Topologisches Modell (auch ↗ Feldermodell)**Trochäus**

Betonungsmuster im zweisilbigen Wort: betont – unbetont, z. B. *Ha.se, Kis.te, lau.fen*. Der Trochäus ist im Deutschen das dominante Betonungsmuster.

Verbklammer (auch Satzklammer)

Entsteht durch die Distanzstellung der verbalen Teile im deutschen Satzbau. Man unterscheidet die linke Verbklammer, in der im Hauptsatz immer das ↗ Finitum steht und die rechte Verbklammer, in der infinite Prädikatsteile oder Verbpartikel stehen, z. B. *Er will mich morgen abholen/Er holt mich morgen ab*. Durch die Verbklammer wird der Satz unterteilt in ein Feld vor dem ↗ Finitum (Vorfeld), ein Feld zwischen den beiden Klammerpositionen (Mittelfeld) und ein sich anschließendes Nachfeld. Diese Klammerkonstruktion mit den so entstehenden Stellungsfeldern wird vom ↗ Feldermodell genutzt, um alle Satzformen und Wortstellungsregularitäten des Deutschen darzustellen.

Vollverb

Ein Vollverb hat im Gegensatz zum Hilfsverb einen lexikalischen Inhalt und kann allein das Prädikat im Satz bilden, z. B. *Er kocht./Sie schläft*. Vgl. die beiden Sätze „*Er hat zwei Brüder*“ und „*Er hat gekocht*“. Im ersten Satz ist *haben* ein Vollverb mit der Bedeutung ‚besitzen, über etwas verfügen‘, im zweiten Satz ein Hilfsverb zur Bildung des Perfekts.

Wechselpräposition

Präposition, die je nach Kontext den Dativ oder den Akkusativ fordert (*in, auf, neben, über, unter, vor, hinter, neben, zwischen*). Bei ↗ statischer Lokalisierung („Wo?“) muss der Dativ gebraucht werden (z. B. *in der Stadt, auf dem Tisch, im Regal*), bei ↗ dynamischer Lokalisierung („Wohin?“) der Akkusativ (z. B. *in die Stadt, auf den Tisch, ins Regal*).

Wortbildung

Bildung neuer Wörter. Es gibt verschiedene Wortbildungstypen. Bei der Komposition wird ein komplexes Wort aus zwei oder mehreren Wörtern gebildet (z. B. *das Haus + die Tür → die Haustür, die Haustür + der Schlüssel → der Haustürschlüssel*). Bei der Derivation verbindet sich ein Wort mit einem ↗ Affix (z. B. *lehr- + -er → Lehrer; Lehrer + -in → Lehrerin*). Wird aus einem ↗ Adjektiv (*schön + -heit → Schönheit*) oder aus einem Verb (*lös- + -ung → Lösung*) durch Anfügen eines ↗ Affixes ein ↗ Nomen, spricht man auch von ↗ Nominalisierung.

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

Lektorat:

Isabell Beeg

Foto:

Robert Thiele

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Stand: Juli 2019

**ABONNIEREN SIE DIE INFODIENSTE
DES KULTUSMINISTERIUMS!**

INFODIENST ELTERN

Zielgruppe Eltern

Aktuell informiert sein über bildungspolitische Themen, Veranstaltungen, Fortbildungen und Wettbewerbe mit den Newslettern des Kultusministeriums.

Nähere Infos unter
www.km-bw.de/Infodienst+Eltern

INFODIENST SCHULE

Zielgruppe Lehrkräfte

Aktuell informiert sein über bildungspolitische Themen, Veranstaltungen und Wettbewerbe mit den Newslettern des Kultusministeriums.

Nähere Infos unter
www.km-bw.de/Infodienst+Schule

INFODIENST KINDERGARTEN

Zielgruppe Erzieherinnen und Erzieher

Aktuell informiert sein über bildungspolitische Themen, Veranstaltungen und Fortbildungen mit den Newslettern des Kultusministeriums.

Nähere Infos unter
www.km-bw.de/Infodienst+Kindergarten

SCHULNEWS ONLINE

Zielgruppe Schülerinnen und Schüler

In Zusammenarbeit mit dem Landesschülerbeirat (LSBR) hat das Kultusministerium den Newsletter SchulNews online für alle Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen entwickelt. Neben aktuellen bildungspolitischen Themen informiert er über Veranstaltungen, Aktionen und Wettbewerbe sowie aus dem Landesschülerbeirat.

Nähere Infos unter
www.km-bw.de/SchulNews+Online

