



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

LEHRPLAN DEUTSCH

Sekundarstufe I, Klassen 5 – 10



VORWORT DER MINISTERIN

Junge Menschen darin zu unterstützen, eigene Positionen zu entwickeln, sich verständnisvoll und konstruktiv mit ihren Mitmenschen austauschen sowie an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen teilhaben zu können, ist eine der wesentlichsten und wichtigsten Aufgaben der Schule.

Der vorliegende Lehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I nimmt sich dieser Aufgabe an. Unter den Überschriften *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen*, *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* sowie *Digitale Medien nutzen* benennt und beschreibt er, welche Inhalte und Fähigkeiten der Unterricht im Fach Deutsch dazu vermitteln kann.

Die Fachdidaktische Kommission hat den Lehrplan so gestaltet, dass er dabei hilft, fachliches Lernen an individuellen Lernwegen auszurichten. Auch wenn die beschriebenen Lernlinien perspektivisch auf unterschiedliche Abschlüsse blicken, sind sie in einem hohen Maße durchlässig.

Ergebnisse der Lern- und Unterrichtsforschung sowie aktuelle Positionen der Fachdidaktik wurden von der Fachdidaktischen Kommission erörtert und in die Erarbeitung des Lehrplans einbezogen. Dabei entstanden sehr konkrete und differenzierte Beschreibungen der einzelnen Anforderungsniveaus, die zur Diagnose von Lernständen und als Grundlage der Beratung genutzt werden können. Die synoptische Darstellung der einzelnen Niveaustufen soll die Planung und Durchführung eines durchweg prozess- sowie lernerinnen- und lernerorientierten Unterrichts fundieren und unterstützen.

Als besondere Schwerpunkte werden neben der *Differenzierung* und der *Medienerziehung* auch die *kulturelle Bildung*, die *Förderung der sprachlichen Bildung* sowie die *Demokratieerziehung* beschrieben. Sie verbinden die persönlichkeitsbildenden Lernziele mit den gesellschaftlichen Anliegen des Deutschunterrichts und werden in alle Lern- und Arbeitsbereiche des Faches integriert.

Darüber hinaus blickt der Lehrplan auch auf den zieldifferenten Unterricht. Bezogen auf Lernsituationen in den Förderschwerpunkten *Lernen* und *ganzheitliche Entwicklung* sind zahlreiche Vernetzungen in den Blick genommen worden. Lehrerinnen und Lehrer, die in inklusiven Unterrichtssituationen arbeiten, werden dadurch ebenso unterstützt wie die Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen.

So bildet der Lehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I ein Unterrichtsverständnis ab, das gleichermaßen das Beschreiten individueller Lernwege wie die konstruktive und demokratische Mitgestaltung der Gesellschaft fördert und unterstützt.

Ich danke allen, die sich an der Entwicklung des Lehrplans beteiligt haben. Besonderer Dank gilt dabei der Fachdidaktischen Kommission für ihre fundierte und differenzierte Arbeit an diesem Lehrplan. Ihr Engagement wird zur Weiterentwicklung des Deutschunterrichts in Rheinland-Pfalz beitragen.



A handwritten signature in black ink that reads "Stefanie Hubig". The script is cursive and matches the name of the official below.

Dr. Stefanie Hubig
Ministerin für Bildung
des Landes Rheinland-Pfalz

DIE MITGLIEDER DER FACHDIDAKTISCHEN KOMMISSION

Susann Alexandru

Fachleiterin Deutsch, Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Realschulen plus Kaiserslautern mit TDS Landau-Land

Simone Jungbluth

Regionale Fachberaterin für Deutsch an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Kollegs und Abendgymnasien im Bezirk Westpfalz

Kirsti Winzer

Stellvertretende Schulleiterin der IGS An den Rheinauen Oppenheim

Thorsten Zimmer

Fachleiter Deutsch, Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Koblenz

Der Lehrplan Deutsch Sekundarstufe I, Klassen 5-10 entstand in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Fachdidaktischen Kommission zur Erarbeitung der **Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch Sekundarstufe I für die Klassenstufen 5 bis 9 für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht**: **Martina Ohmer** (Förderschullehrerin, Christiane-Herzog-Schule, Neuwied) und **Anja Zilles** (Fachleiterin für den Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung, Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen Neuwied)

INHALTSVERZEICHNIS

ALLGEMEINE HINWEISE	8
Die Konzeption des Lehrplans.....	9
Grundsätzliches.....	9
Lernvorstellungen	11
Kompetenzen und Inhalte.....	14
Weitere Grundsätze	21
Den Lehrplan lesen.....	23
DIE KOMPETENZBEREICHE	25
Sprechen und Zuhören.....	26
Schreiben	27
Lesen	29
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	31
Digitale Medien nutzen.....	33
DIE KLASSEN 5 UND 6.....	36
Sprechen und Zuhören.....	37
Situations- und adressatenkreisgerecht kommunizieren.....	37
Verstehend zuhören.....	39
Mit anderen sprechen (<i>dialogisches Sprechen</i>).....	40
Vor anderen sprechen (<i>monologisches Sprechen</i>).....	42
Szenisches Spielen.....	44
Fachbegriffe.....	45
Lernraum.....	45
Leistungsraum.....	45
Schreiben	46
Über Schreibfertigkeiten verfügen.....	46
Richtig schreiben.....	47
Fachbegriffe.....	48
Lernraum.....	48
Leistungsraum.....	48
Texte planen und entwerfen	49
Texte formulieren.....	49
Texte überarbeiten.....	52
Fachbegriffe.....	53
Lernraum.....	53
Leistungsraum.....	53
Lesen	54
Lesetechniken und Lesestrategien anwenden	54
Literarische Texte verstehen und erschließen.....	56
Fachbegriffe.....	59
Lernraum.....	59
Leistungsraum.....	59
Pragmatische Texte verstehen und nutzen	60

Fachbegriffe.....	61
Lernraum.....	61
Leistungsraum.....	61
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	62
Sprachliche Strukturen beschreiben und Sprachwissen funktional nutzen.....	63
Gespräche und Texte in Verwendungszusammen-hängen reflektieren und bewusst gestalten.....	65
Fachbegriffe.....	69
Lernraum.....	69
Leistungsraum.....	70
Digitale Medien nutzen.....	71
Medien in Lernprozesse integrieren.....	71
Medieninhalte finden, erfassen und nutzen.....	72
Medien zur Entwicklung, Gestaltung und Präsentation von Lernprodukten nutzen.....	73
Mithilfe von Medien kommunizieren und kooperieren.....	74
Die Mediennutzung reflektieren.....	74
Fachbegriffe.....	75
Lernraum.....	75
Leistungsraum.....	75
DIE KLASSEN 7 UND 8.....	76
Sprechen und Zuhören.....	77
Situations- und adressatenkreisgerecht kommunizieren.....	77
Verstehend zuhören.....	80
Mit anderen sprechen (<i>dialogisches Sprechen</i>).....	81
Vor anderen sprechen (<i>monologisches Sprechen</i>).....	83
Szenisches Spielen.....	85
Fachbegriffe.....	86
Lernraum.....	86
Leistungsraum.....	86
Schreiben	87
Über Schreibfertigkeiten verfügen.....	87
Richtig schreiben.....	88
Fachbegriffe.....	90
Lernraum.....	90
Leistungsraum.....	90
Texte planen und entwerfen	91
Texte formulieren.....	92
Texte überarbeiten.....	95
Fachbegriffe.....	95
Lernraum.....	96
Leistungsraum.....	96
Lesen	97
Lesetechniken und Lesestrategien anwenden	97
Literarische Texte verstehen und erschließen.....	100
Fachbegriffe.....	103
Lernraum.....	104
Leistungsraum.....	104
Pragmatische Texte verstehen und nutzen	104
Fachbegriffe.....	106
Lernraum.....	106
Leistungsraum.....	106

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	107
Sprachliche Strukturen beschreiben und Sprachwissen funktional nutzen.....	107
Gespräche und Texte in Verwendungszusammen-hängen reflektieren und bewusst gestalten.....	110
Fachbegriffe.....	115
Lernraum.....	115
Leistungsraum.....	115
Digitale Medien nutzen.....	116
Medien in Lernprozesse integrieren.....	116
Medieninhalte finden, erfassen und nutzen.....	117
Medien zur Entwicklung, Gestaltung und Präsentation von Lernprodukten nutzen.....	119
Mithilfe von Medien kommunizieren und kooperieren.....	120
Die Mediennutzung reflektieren.....	120
Fachbegriffe.....	121
Lernraum.....	121
Leistungsraum.....	121
DIE KLASSEN 9 UND 10.....	122
Sprechen und Zuhören.....	123
Situations- und adressatenkreisgerecht kommunizieren.....	123
Verstehend zuhören.....	125
Mit anderen sprechen (<i>dialogisches Sprechen</i>).....	126
Vor anderen sprechen (<i>monologisches Sprechen</i>).....	128
Szenisches Spielen.....	131
Fachbegriffe.....	131
Lernraum.....	132
Leistungsraum.....	132
Schreiben	133
Über Schreibfertigkeiten verfügen.....	133
Richtig schreiben.....	134
Fachbegriffe.....	136
Lernraum.....	136
Leistungsraum.....	136
Texte planen und entwerfen	136
Texte formulieren.....	137
Texte überarbeiten.....	140
Fachbegriffe.....	141
Lernraum.....	142
Leistungsraum.....	142
Lesen	143
Lesetechniken und Lesestrategien anwenden	143
Literarische Texte verstehen und nutzen	146
Fachbegriffe.....	150
Lernraum.....	150
Leistungsraum.....	151
Pragmatische Texte verstehen und nutzen	151
Fachbegriffe.....	153
Lernraum.....	153
Leistungsraum.....	153
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	154
Sprachliche Strukturen beschreiben und Sprachwissen funktional nutzen.....	154
Gespräche und Texte in Verwendungszusammen-hängen reflektieren und bewusst gestalten.....	158
Fachbegriffe.....	163

Lernraum.....	164
Leistungsraum.....	164
Digitale Medien nutzen.....	165
Medien in Lernprozesse integrieren.....	165
Medieninhalte finden, erfassen und nutzen.....	166
Medien zur Entwicklung, Gestaltung und Präsentation von Lernprodukten nutzen.....	168
Mithilfe von Medien kooperieren und kommunizieren.....	170
Die Mediennutzung reflektieren.....	170
Fachbegriffe.....	171
Lernraum.....	172
Leistungsraum.....	172



ALLGEMEINE HINWEISE

DIE KONZEPTION DES LEHRPLANS

GRUNDSÄTZLICHES

DAS SELBSTVERSTÄNDNIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS

Die Schülerinnen und Schüler¹ in der Ausbildung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen, ihr Selbstbewusstsein zu fördern und ihre Fähigkeit und Bereitschaft zu einer konstruktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und Prozessen auf- und auszubauen, sind Auftrag und Anliegen jeglicher schulischen Bildung und Erziehung. Der Unterricht im Fach Deutsch nimmt sich dieser Aufgaben auf verschiedenen Ebenen an.

Zentrale Gegenstandsbereiche des Deutschunterrichts sind dabei die deutsche **Sprache** und die deutschsprachige **Literatur**, die gleichermaßen als Lernmedien wie als Lerngegenstände verstanden werden. Die Sprache wird in der didaktischen Perspektive als Mittel des Denkens und der Weltnähe, als Grundlage der individuellen wie der kulturellen Identitätsbildung sowie als Werkzeug des Ausdrucks und der Verständigung wahrgenommen. Die Begegnung mit Literatur fundiert die Persönlichkeitsentwicklung und die kulturelle Bildung der Schülerinnen und Schüler. Literarische Texte unterbreiten Angebote zur Identifikation oder zur Distanzierung, ermöglichen Begegnungen mit ästhetischer und wirkungsvoller Sprachgestaltung und unterstützen die Wertorientierung grundlegend.

Das Ausloten der mündlichen und schriftlichen Möglichkeiten der deutschen Sprache erweitert – wie auch der analytisch-beschreibende Blick auf ihre Verwendung und Entstehung – die Denk-, Sprech- und Handlungsräume der Schülerinnen und Schüler. Hierzu fördert der Sprachunterricht ihre Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen schrittweise: Er vergrößert ihren Wortschatz, festigt ihren Sprachstil und verhilft ihnen zu einer normgerechten und intentional differenzierten Verwendung der Sprache in mündlichen wie in schriftlichen Kommunikationssituationen.

Im Kontext des literarischen Lernens ermöglicht der Deutschunterricht eine Auseinandersetzung

mit fiktiven Charakteren, Entwicklungen, Problemen und Lebensmodellen, die zu einer Ausschärfung eigener Positionen und Haltungen führt und Fremdverstehen wie Toleranz unmittelbar fördert. Der Blick in Lebenswelten und Kulturen, die nicht zum unmittelbaren Erfahrungsalltag der Schülerinnen und Schüler gehören, hilft ihnen beim Klären eigener Positionen und Vorstellungen und erweitert ihre Perspektive grundsätzlich. Die Beschäftigung mit sprach- und literaturgeschichtlichen Entwicklungen differenziert die Wahrnehmung des deutschsprachigen Kulturlebens und seiner Vernetzungen innerhalb Europas und innerhalb der Welt. Deutschunterricht versteht sich in allen Jahrgangsstufen und Kompetenzbereichen daher auch als **Kulturunterricht** mit einer ausdrücklich offenen und wertschätzenden **interkulturellen Perspektive**.

Sowohl in den Zielbereichen des Sprachunterrichts als auch in den Kontexten des literarischen Lernens vermittelt und übt der Deutschunterricht notwendige **Lesefertigkeiten**. Er trainiert die Fähigkeit, Inhalte zu erfassen, und schult das Gespür für Textwirkungen und Texthandlungen. Als Möglichkeiten des Ausdrucks und der Kommunikation werden **Schreib-, Sprech- und Zuhörfähigkeiten** geschult. Auch die reflektierte Nutzung **digitaler Medien** zur Rezeption, Produktion und Kommunikation von Inhalten wird im Deutschunterricht geübt und professionalisiert.

Über ihre fachbezogenen Konkretisierungen hinaus tragen die Wissensinhalte und die Fähigkeiten, die der Deutschunterricht vermittelt, somit zu einer Fundierung und Differenzierung eigener Positionen bei. Empathie, Kompromissbereitschaft, Verständnis und Toleranz sollen ebenso gefördert werden wie die Bereitschaft, eigene Prioritäten im Kontext sozialer Systeme zu betrachten und gegebenenfalls zu relativieren. **Rollenverständnisse** werden geprüft und hinterfragt.

Demokratisches Denken und Sprechen in unmittelbaren wie in komplexeren Diskurs- und Kommunikationssituationen zu fördern, muss ebenso ein Ziel des Deutschunterrichts sein wie die Reflexion der menschlichen **Verantwortung für die Gesellschaft und die Umwelt**.

Insgesamt unterstützt der Deutschunterricht der Sekundarstufe I auch die Reife und Fähigkeit, eine **Berufsausbildung** zu absolvieren oder die schulische Ausbildung fortzusetzen. Fragestellungen zu erfassen, Problemlösungsstrategien zu entwickeln,

¹Der Deutschunterricht und der Lehrplan für das Fach Deutsch blicken auf alle in der Schule lernenden jungen Menschen – unabhängig von deren Geschlecht.

Herausforderungen strategisch zu bewältigen und Frustrationen auszuhalten, sind Lernziele, die der Deutschunterricht auf seiner grundsätzlichen Ebene ebenfalls im Blick hat.

IDEE UND ZIELSETZUNG DES LEHRPLANS

Der vorliegende Lehrplan für das Fach Deutsch versteht sich als gemeinsamer Lehrplan der **Realschule plus**, der **Integrierten Gesamtschule** und des **Gymnasiums**. Ausgehend von kompatiblen Positionen zu den grundsätzlichen Anliegen und Aufgaben des Faches Deutsch, von nachhaltigem und individuell wie gesellschaftlich relevantem Unterricht und vor allem auf der Grundlage eines gemeinsamen Lernbegriffs können die Ziele und Profile der Schulformen integrativ verbunden werden, ohne die jeweiligen Notwendigkeiten und Besonderheiten nivellieren oder ignorieren zu müssen. Dass verschiedene Prozess- und Abschlussniveaus im Fach Deutsch existieren und beschreibbar sind, wird ausdrücklich angenommen. Die benannten Kompatibilitäten spiegeln aber die Idee eines möglichst durchlässigen Systems. Die Beschreibung der Lernlinien, ihrer Progressionen und der verschiedenen Niveaustufen ist an verschiedenen Abschlussniveaus ausgerichtet und bildet eine schulformübergreifende Arbeits- und Diagnosegrundlage.

Die Vorstellungen von „gelingendem Unterricht“ und „gelingendem Lernen“ ergeben sich aus der Reflexion aktueller Positionen der Lehr-Lernforschung, der Fachdidaktik Deutsch und allgemeiner Thesen zur Unterrichtsentwicklung. Neurobiologische Erkenntnisse zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lernens werden ebenso einbezogen wie die Forschungsergebnisse und -positionen der akademischen Fachdidaktik und die Ergebnisse der fachspezifischen wie der fachübergreifenden empirischen Unterrichtsforschung.

Ausdrücklich und selbstredend versteht sich der Lehrplan dabei als ein **Instrument für die Praxis**. Die theoretischen Implikationen aufnehmend, zielt er darauf ab, praktikable Aussagen zu den Grundsätzen des Deutschunterrichts und seiner Kompetenzbereiche zu formulieren und dabei umsetzbare Progressionen und erreichbare Unterrichtsziele zu benennen.

Der Deutschunterricht in der Sekundarstufe I greift das Konzept der Diversität auf, das Heterogenität und Verschiedenheit als Bereicherung für eine Gruppe versteht. Diese Bereicherung ergibt sich allerdings nicht von selbst; sie kann nur durch eine geeignete Unterrichtsgestaltung Wirklichkeit werden. So werden auch die Ziele der Inklusion und das damit verbundene Recht auf Teilhabe aller Menschen an gesellschaftlichen Entwicklungen – insbesondere auch an der schulischen Bildung – ernst genommen. **Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht**² wurden parallel und begleitend zum vorliegenden Lehrplan entwickelt und werden gesondert veröffentlicht. Sie konkretisieren die Zielsetzung zu einem diversen, inklusiven schulischen System, das gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen ermöglicht. Der **Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I** impliziert die entsprechenden Gemeinsamkeiten in den Vorstellungen von *Lernen* und *Bildung*. An verschiedenen Stellen öffnet er ausdrücklich einen Blick auf die bereichernden pädagogischen, didaktischen und schulpraktischen Korrespondenzen zwischen den verschiedenen Lern- und Schulformen.

IMPLIZITE POSITIONEN UND DOKUMENTE

Der Lehrplan orientiert sich an den Vorstellungen von Unterricht, wie sie im **Orientierungsrahmen Schulqualität**³ benannt und ausdifferenziert sind: Fachliche Fundiertheit, Klarheit und Strukturiertheit der Lernprozesse, individuelle Lernerorientierung unter Einbeziehung einer differenzierten Diagnose- und Förderkultur sowie methodische Angemessenheit und Vielfalt beschreiben die Eckpunkte dieser Vorstellungen von wirkungsvollem und nachhaltigem Lernen.

Dazu passend werden Positionen der **empirischen Unterrichtsforschung** einbezogen: Vor allem die im Anschluss an die Hattie-Studie entstandene Forderung nach einem „Sichtbarmachen“⁴ von Lernschritten und Lernergebnissen – etwa in Form von Lernplateaus – wird als Grundlage eines individualisierten und konsequent lernerorientierten Unterrichts angenommen.

² Im weiteren Verlauf wird zu Gunsten der Lesbarkeit nur von *ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht* gesprochen

³ Orientierungsrahmen Schulqualität. Hrsg. v. Ministerium für Bildung, 5. Auflage. Mainz 2017

⁴ Vgl.: Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013

Der vorausgehende **Lehrplan für das Fach Deutsch**⁵ stammt aus dem Jahr 1998. Er enthält viele noch gültige und bedenkenswerte Positionen zu den Aufgaben des Faches Deutsch und zur Vernetzung der einzelnen Kompetenzbereiche, die auf einer grundsätzlichen Ebene in diesen Lehrplan eingeflossen sind.

Ausdrücklich knüpft der Lehrplan für die Sekundarstufe I auch an den **Teilrahmenplan Deutsch für die Grundschule**⁶ an. Dessen Vorstellungen von alltagsrelevantem und fächerverbindendem Deutschunterricht werden aufgenommen und fortgesetzt. Namentlich der Aufweis allgemeiner, auch fachübergreifend relevanter Teilkompetenzen in den Bereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* und *Lesen* bildet diese Vernetzung ab.

Der Kompetenzbegriff des vorliegenden Lehrplans, das zugrundeliegende grundsätzliche Kompetenzmodell sowie die Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen basieren im Wesentlichen auf den **Bildungsstandards für das Fach Deutsch**. Berücksichtigt sind die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und vor allem diejenigen für den Mittleren Schulabschluss⁷ sowie deren Überarbeitungen⁸. Perspektivisch sind die zu beschreibenden Kompetenzlinien und deren Progressionschritte auch auf die **Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife**⁹ bezogen.

Die Strategie der Kultusministerkonferenz **Bildung in der digitalen Welt**¹⁰ sowie die von der rheinland-pfälzischen Landeszentrale für Medien und Kommunikation herausgegebenen „Wege zum Medienkompass“¹¹ formulieren differenzierte didaktische und methodische Positionen zur Professionalisierung des Umgangs der Schülerinnen und Schüler mit **digitalen Medien**. Auch diese Ausführungen berücksichtigt der Lehrplan.

⁵ Lehrplan Deutsch (Klassen 5-9/10). Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionale Schulen, Gesamtschulen. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung 1998.

⁶ Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Deutsch. Hrsg. v. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Mainz. Mainz 2005 bzw. 2015

⁷ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 04.10.2004. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München und Neuwied: Wolters 2005.; Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters 2004

⁸ Die Überarbeitungen der Bildungsstandards liegen während der Erstellung des Lehrplans als Entwurf vor. Die Entwicklung der Entwürfe wurde in der Lehrplanarbeit berücksichtigt.

An verschiedenen Stellen werden Verweise auf die **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**¹² vorgenommen und somit der Bezug zum Unterricht in den Förderschulen hergestellt. Ausgehend von einem **Basiskompetenzmodell** (vgl. S. 19) werden detailliert die fachdidaktischen Ausführungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen um die Perspektive des Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergänzt (vgl. S. 25ff).

Die ergänzenden Richtlinien erweitern dabei auch das Spektrum möglicher Schulabschlüsse um den der besonderen Form der Berufsreife.

Die **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**¹³ unterstützen die Deutschlehrkräfte

- in der Sekundarstufe I an Förderschulen,
- an Schulen mit inklusivem Unterricht der Sekundarstufe I (Schwerpunktschulen),
- an den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I

bei der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern.

LERNVORSTELLUNGEN

GELINGENDER DEUTSCHUNTERRICHT

Die fachspezifischen Ziele und Absichten, die der Deutschunterricht im Blick auf die Unterstützung und Begleitung individueller wie gesellschaftlicher Entwicklungen verfolgt, sind oben beschrieben.

Darüber hinaus basiert die Lehrplankonzeption auf einer Vorstellung von gelungenem Deutschunterricht, nach welcher dieser Unterricht ...

⁹ Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn und Berlin: KMK 2013 und 2014

¹⁰ Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Hrsg. v. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK 2016

¹¹ Wege zum Medienkompass. Unterrichtsideen für die Primar- und Orientierungsstufe. Hrsg. v. der Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK). Ludwigshafen o. J.

¹² Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

¹³ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

- ... fachlich korrekt, fachdidaktisch reflektiert und fachmethodisch wirkungsvoll und nachhaltig gestaltet ist.
- ... Fachinhalte und Fachkompetenzen konsequent in Korrelation zu grundsätzlichen persönlichen und sozialen Lernzielen versteht.
- ... in von Lehrerinnen und Lehrern arrangierten Lernumgebungen stattfindet, die eine klare Zielorientierung mit größtmöglicher Lernerorientierung verbinden.
- ... das Lernen prozesshaft anleitet und damit einen hohen Grad an individualisiertem Lernen ermöglicht.
- ... individuelles Lernen fruchtbar mit diskursiven Phasen verbindet.
- ... ein hohes Maß an diagnosetauglicher Transparenz aufweist und regelmäßig Unterstützungs- und Förderperspektiven anbietet.
- ... zwischen Lern- und Leistungsräumen unterscheidet.
- ... das Arbeiten auf individuellem Niveau ermöglicht und Förderperspektiven aufweist.

Deutschunterricht, der sich in diesem Sinne einzelnen Arbeitsschritten und Teilprozessen zuwendet, der Produkte immer wieder als Ergebnis des Zusammenspiels verschiedener Teilschritte sieht und der den Aufbau derartiger Teilfähigkeiten als Ziel seiner Lernsituationen definiert, ist grundsätzlich **kompetenzorientiert**.

Wo mit differenzierten Kompetenzmodellen gearbeitet wird, deren einzelne Anforderungsbereiche in den Blick genommen werden, ist er auch **individualisiert**. Die Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche durch den Blick auf Teilkompetenzen und die Formulierung konkreter Möglichkeiten einer individuellen Förderung sind dabei zentrale Anliegen und Grundsätze dieses Lehrplans.

Differenzierung als übergreifende Bezeichnung kann dabei sowohl innere Differenzierung als auch notwendige äußere Differenzierungsmaßnahmen meinen. Zudem gilt es, neben der Differenzierung in verschiedensten Formen im zielgleichen Unterricht, die Differenzierungsmaßnahmen für den ziel-differenten Unterricht in seiner Intention zu berücksichtigen. In den **Ausführungen zum Basiskompetenzmodell der ergänzenden Richtlinien** werden weitere Differenzierungsmöglichkeiten aufgezeigt, um das gemeinsame Lernen, ausgerichtet am individuellen Entwicklungsstand, zu gestalten.

LERNEN IM FACH DEUTSCH

Viele Lernsituationen des Deutschunterrichts lassen sich als **hermeneutisch-diskursive Unterrichtsarrangements** beschreiben, in denen sich individuelle Lernschrittfolgen mit der bereichernden Möglichkeit und Notwendigkeit regelmäßiger Diskurse verbinden.

Ausdrücklich realisiert der Deutschunterricht dabei sein Potenzial, **reelle und unmittelbare Gesprächs- und Austauschsituationen** zu schaffen und zu nutzen. Unterstützt durch didaktisch und methodisch schlüssig angelegte Lernlinien, durch gezielte Moderation wie auch durch regelmäßige Schüler-Schüler-Interaktionen gelingen individuelles Lernen und individueller Kompetenzaufbau. Sowohl in der Ausbildung von Problemlöse- und Arbeitskompetenzen als auch im Blick auf das Training fairer, zielführender und konstruktiver Diskurse wird der Deutschunterricht damit zu einem Übungsfeld für entsprechende Herausforderungen im weiteren Ausbildungs-, Berufs- und Alltagsleben.

Gängige Unterrichtskonzepte aufgreifend, besteht ein mögliches Grundmuster des Lernens im Fach Deutsch darin, erste Begegnungen mit Lerngegenständen bei einer individuellen Hypothesenbildung beginnen zu lassen, die im Diskurs zu einer gemeinsamen Arbeitsperspektive ausgestaltet wird. Arbeitsmethoden aufgreifend, entwickelnd oder ausschärfend, werden Materialien erfasst, analysiert und zur Bearbeitung der entstandenen Arbeitsperspektive genutzt. Ein in unterschiedlichen Sozialformen zu erstellendes Arbeitsergebnis („Lernprodukt“) formuliert Lösungsideen oder Teileden. Die Präsentation und der Diskurs werden vorbereitet, in wachsender Selbstständigkeit werden die Ergebnisse moderiert, diskutiert, verglichen und ausgeschärft. Sie werden anschließend in unterschiedlicher Form gesichert und in übergreifende Diskurse eingebunden. Kreativere Herangehensweisen ersetzen oder erweitern die analytische Arbeit.

Gesteuert und begleitet wird der hermeneutisch-diskursive Lernprozess ebenso durch vorbereitete Lernaufgaben und didaktisierte Materialien sowie durch situative Moderation und diskursiven Austausch.

LERN- UND LEISTUNGSKULTUR

Der Lehrplan weist ausdrücklich darauf hin, dass es innerhalb des Fachunterrichts zwischen **Lernräumen** und **Leistungsräumen** zu unterscheiden gilt. **Lernräume** sind dadurch charakterisiert, dass

das Arbeiten in Form individueller Schwerpunktsetzungen und Arbeitsgeschwindigkeiten hier gewünscht und möglich ist. Arbeitsperspektiven sollen selbstständig entwickelt, ihre Tauglichkeit soll überprüft werden. Fehler im Lernraum ermöglichen eine Ausdifferenzierung der Arbeitsstrategien und sind insofern eine wirkungsvolle Grundlage des Lernens. Die Lehrerin und der Lehrer diagnostizieren Lernerfolge und Lernprobleme und machen diese zur Grundlage der weiteren Unterrichtsgestaltung. Kollektive wie individuelle Übe- und Vertiefungsangebote werden vorbereitet und durchgeführt. Grundsätzlich ist es wünschenswert, die Selbst- und Handlungssicherheit der Schülerinnen und Schüler zu stärken, indem ihr **Könnensbewusstsein** ausgeprägt wird und sie **Lernen als Erfolg** wahrnehmen können.

Leistungsräume prüfen den Umfang und das Niveau erworbenen Wissens und erworbener Fähigkeiten und ermöglichen eine Rückmeldung zu Lernerfolgen aufgrund individueller wie allgemeiner und kollektiver Bezüge. Wichtig ist, dass den Leistungssituationen adäquate Lern- und Übungssituationen vorausgehen. In der Regel sollen alle Kompetenzen, die in einer Leistungssituation bewertet werden, vorher thematisiert und geübt worden sein. Sowohl die Anforderungen, die in Leistungssituationen geprüft werden, als auch die Maßstäbe, nach denen Leistungen bewertet und gegebenenfalls in Noten abgebildet werden, müssen den Schülerinnen und Schülern im Sinne der **Transparenz** bekannt sein.

Die **Verteilung der Klassenarbeiten** und weitere Grundlagen der Leistungsfeststellung sind in der Schulordnung, in Verwaltungsvorschriften und anderen Dokumenten geregelt.¹⁴

Eine individualisierte Leistungsbewertung in den Kontexten des binnendifferenzierenden Unterrichts, der Berücksichtigung von Lernschwächen sowie der fairen und konstruktiven Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, deren Mutter- oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, sind wichtig. Auch hierzu existieren verbindliche Regelungen.¹⁵ Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass sich Leistungsnachweise ausgewogen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche des Faches beziehen.

¹⁴ Vgl. z. B. die Verwaltungsvorschrift zur Zahl der benoteten Klassenarbeiten in den Pflichtfächern an Realschulen plus, Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen (Klassenstufen 5 bis 10) vom 12. Juli 2012

¹⁵ Verwaltungsvorschrift zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Recht-

Die **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**¹⁶ geben Hinweise, wie Lern- und Leistungsräume alternativ als Anwendungs- und Übungsraum bzw. auch als Raum für Förderdiagnostik genutzt werden können.

AUFGABENFORMATE IM FACH DEUTSCH

Die Steuerung der Lernprozesse im Deutschunterricht erfolgt unter anderem durch intentional gestaltete und eingesetzte Aufgaben. Passend zu den beschriebenen Grundsätzen und Zielen der Lern- und Leistungskultur werden vor allem **Lernaufgaben** und **Leistungsaufgaben** unterschieden. Sie variieren in unterschiedlichen Graden der Prozesshaftigkeit, in verschiedenem Ausmaß an möglichen Hilfestellungen und in der grundsätzlich unterschiedlichen Möglichkeit zum diskursiven Austausch.

Lernaufgaben ...	Leistungsaufgaben ...
<ul style="list-style-type: none"> ■ steuern einen Lernprozess schrittweise 	<ul style="list-style-type: none"> ■ prüfen Kompetenzniveaus differenziert und gestuft ab
<ul style="list-style-type: none"> ■ integrieren und verbinden Kompetenzbereiche 	<ul style="list-style-type: none"> ■ prüfen bestimmte Kompetenzbereiche (als Schwerpunkte) ab
<ul style="list-style-type: none"> ■ verbinden individuelles und kollektives Arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ werden in der Regel individuell bearbeitet
<ul style="list-style-type: none"> ■ machen Fehler in einer gewählten Vorgehensweise bewusst und erlauben deren Verbesserung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ bewerten die Richtigkeit und Angemessenheit einer gewählten Vorgehensweise

Schulinterne wie schulübergreifende **Diagnostiktests** geben der verantwortlichen Lehrperson die Möglichkeit, Lern- und Übungsschwerpunkte zu ermitteln. Neben Ankreuz-, Zuordnungs- und Kurztextaufgaben ermöglichen in der Regel auch offenerere Schreibaufgaben eine vielfältige Diagnose in den relevanten Kompetenzbereichen. Sinnvolle **schulinterne Diagnostikformate** prüfen zum Beispiel die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 5. Klasse oder am Ende der 10. Klasse. Vergleichsarbeiten und VERA-Tests

schreiben 2007; Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ (2015, letzte Fassung vom 24.02.2021)

¹⁶ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

ermöglichen eine über die einzelne Schule hinausgehende Einschätzung der eruierten Leistungsniveaus.

DEUTSCHLEHRERINNEN UND -LEHRER

Fachlehrerinnen und -lehrer agieren sowohl als Fachexperten wie auch als verantwortliche Planer und Begleiter der Lehr-Lernprozesse. Fachliche und grundsätzliche Ziele im Blick behaltend, arrangieren sie die Lernumgebungen des hermeneutisch-diskursiven Unterrichts. Sie verantworten das Lernen der im Lehrplan und in den schulischen Arbeitsplänen definierten Inhalte und Kompetenzen. Dazu entwickeln und gestalten sie Materialien, Aufgaben und Lernfolgen, welche ein grundsätzlich lern- und lernerorientiertes, dabei ebenso individuelles wie zielorientiertes Lernen in den verschiedenen Kompetenzbereichen ermöglichen. Deutschlehrerinnen und -lehrer stehen den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern/Erziehungsberechtigten in beratender Funktion zur Verfügung und zeigen ggf. Förderperspektiven auf. Im Kontext des Umgangs mit einer potenziellen Lese- und Rechtschreibschwäche koordinieren sie – nach Beauftragung durch die Schulleitung – gemeinsam mit der Klassenleitung die Förderung einer Schülerin oder eines Schülers.¹⁷

Grundsätzlich sollte es selbstverständlich sein, dass Lehrerinnen und Lehrer des Faches Deutsch darüber hinaus als **Sprach- und Lesevorbilder** agieren. Sie nutzen die Sprache selbst situations- und adressatenkreisgerecht und bezeugen ihre eigenen Zugänge und ihre Freude an Literatur gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern in einem passenden Maß.

Die Vernetzung des Lehrplans mit den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**¹⁸ unterstützt die Zusammenarbeit der Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen. Sie zielt ausdrücklich darauf ab, die Verbindung der unterschiedlichen Expertisen im Sinne der Inklusion anzuregen und zu fördern.

KOMPETENZEN UND INHALTE

EIN KOMPETENZMODELL

Der Lehrplan arbeitet mit dem **Kompetenzbegriff** von Franz E. Weinert und versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“¹⁹. Um eine Grundlage zur Diagnose zu schaffen, sind wesentliche Momente des Kompetenzerwerbs an sichtbare Produkte oder Handlungen gebunden. So sind – im Sinne von Josef Leisen – auch im Deutschunterricht Kompetenzen als ein „handelnder Umgang mit Wissen“²⁰ zu verstehen. Auch die Vorbereitung und Durchführung verschiedenster Diskurssituationen können in diesem Sinne als Handlungen verstanden werden.

Die Struktur der Bildungsstandards aufgreifend und weiterdenkend, unterscheidet der Lehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I zwischen den Kompetenzbereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen*, *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* und *Digitale Medien nutzen*. Neben zahlreichen weiteren Überschneidungen verbinden sich vor allem die Teilkompetenzen aus dem Bereich der Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch mit denen der anderen Bereiche, sodass dieser in besonderem Maße als integrierter Kompetenzbereich zu verstehen ist. Die Trennung der Lesekompetenzen in einen allgemeinen, prozessorientierten Kompetenzbereich *Lesen* und den domänenspezifisch definierten Bereich *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* übernimmt das Kompetenzmodell des Lehrplans nicht ausdrücklich, womit die enge Verknüpfung des prozessbezogenen Kompetenzaufbaus mit anspruchsvollen und sinnvollen Fachinhalten beschrieben werden soll. Gleichwohl sind die prozessbezogenen Teilkompetenzen in einer eigenen Kategorie als Lesetechniken und -strategien ausgewiesen. Das Schaffen eines eigenen Titels für den Kompetenzbereich *Digitale Medien nutzen* unterstreicht die Bedeutsamkeit der Differenzierung und Reflexion entsprechender Kompetenzen. Die enge und

¹⁷ Vgl.: Verwaltungsvorschrift zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben 2007

¹⁸ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

¹⁹ Leistungsmessungen in Schulen. Hrsg. v. Franz E. Weinert. Weinheim und Basel: Beltz 2001. 27f.

²⁰ <http://www.lehr-lem-modell.de/kompetenzorientierung> (Zugriff am 28.08.2021)

grundsätzliche Nähe zu den übrigen Lesekompetenzen bleibt dabei ausdrücklich im Blick.

Zu allen Kompetenzbereichen lassen sich sowohl Teilkompetenzen benennen, die sich auf die Aufnahme und Untersuchung von Inhalten und Strukturen beziehen, als auch solche, die eher auf eine produktive Gestaltung sowie den kommunikativen Austausch und die Verhandlung blicken. Die kritisch-reflexive Einordnung des Wahrgenommenen wird darüber hinaus ebenso durch einzelne Teilkompetenzen abgebildet wie die ganzheitliche – auch emotionale – Begegnung mit ihnen. Somit lassen sich für alle Kompetenzbereiche **rezeptive, analytische, produktive, diskursive** und **affektive Teilkompetenzen** benennen, die ihrerseits zu bereichsspezifischen Kompetenzmodellen zusammengefasst werden können.

Die beschriebene Differenzierung der Kompetenzbereiche und der Teilkompetenzen muss in einem integrierten und ganzheitlichen Deutschunterricht dabei als **modellhaft** verstanden werden. Vielfältige Vernetzungen und Korrelationen ergeben sich in der praktischen Konkretisierung des Deutschunterrichts zwangsläufig.

Auch die **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**²¹ nehmen die Kompetenzbegriffe auf, indem sie durch die Verwendung der Teilkompetenzen (als Sachkompetenz in Form von Rezeption, Produktion und Reflexion sowie Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) die Anschlussfähigkeit an die benannten Teilkompetenzen des Lehrplans Sek I bieten. Besonders betont wird dabei der Bezug zur Didaktik und Methodik des handlungsorientierten Unterrichts mit seinen besonderen Differenzierungsmöglichkeiten.

KOMPETENZAUFBAU AN FACHINHALTEN

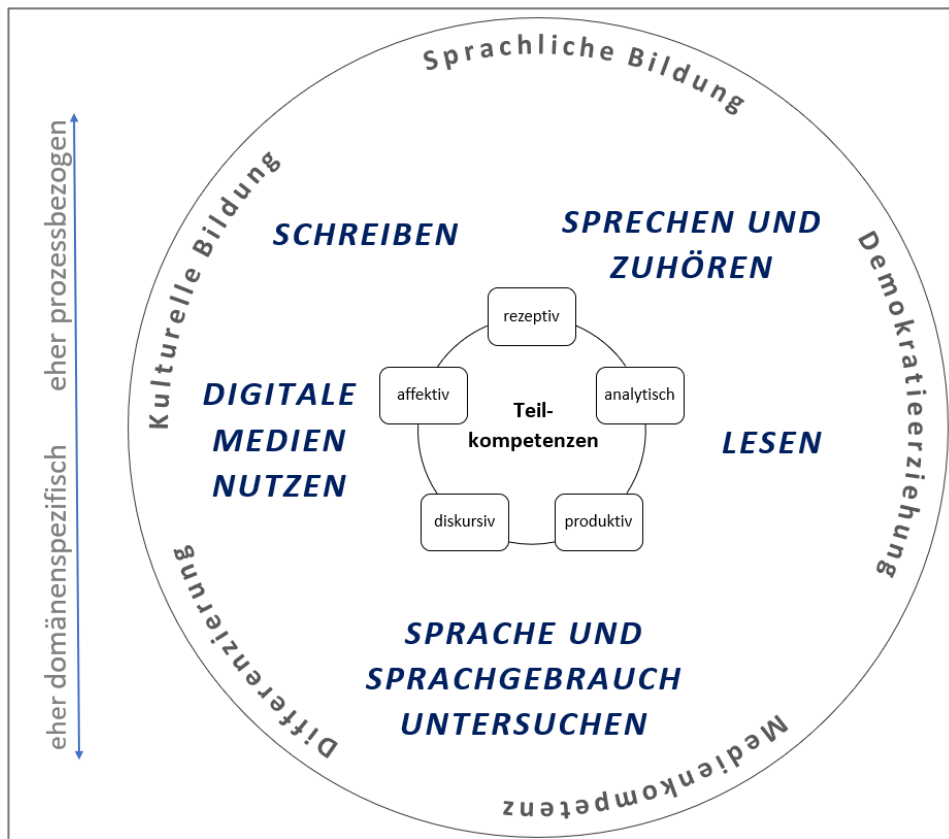
Grundsätzlich gehen das Kompetenzmodell und die Konzeption des Lehrplans ausdrücklich von einer Korrelation zwischen den Inhalten und Kompetenzen im Fachunterricht aus: Um Inhalte des Deutschunterrichts zu erfassen, miteinander zu vernetzen und für die eigene Bildung zu nutzen, bedarf es einerseits der verschiedenen Kompetenzen und Teilkompetenzen. Diese müssen schrittweise aufgebaut und geübt werden und ermöglichen eine immer intensivere und immer selbstständigere Auseinandersetzung mit den fachlichen In-

halten. Andererseits ist beim Erlernen und Differenzieren von Kompetenzen darauf zu achten, dass sinnvolle Inhalte rezipiert, produziert oder reflektiert werden. So sollte jeglicher Kompetenzaufbau immer auch auf einer Auseinandersetzung mit Inhalten basieren.

Fachspezifische Inhalte des Deutschunterrichts ergeben sich aus literarischen Texten sowie aus den verschiedenen Themenbereichen der diachronen und synchronen Sprachbetrachtung. Dabei ist es im Deutschunterricht der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I durchaus zu begründen, auch an Themen zu arbeiten, die keinen direkten und spezifischen Fachbezug aufweisen. Gerade in den Kompetenzbereichen des informierenden und argumentierenden Sprechens, Schreibens und Lesens kann es sinnvoll und motivierend sein, mit Themen ohne direkten inhaltlichen Fachbezug zu arbeiten. Gleichwohl ist es dabei unerlässlich, auf die allgemeine gesellschaftliche Relevanz und Akzeptanz derartiger Themen sowie ihren Bezug und ihre Passung zur Lebenswelt und zum Alter der Schülerinnen und Schüler zu achten. Eine Arbeit an Themen, die einen Bezug zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule und zu den hinten zu benennenden **Querschnittsthemen** (vgl. S. 20) aufweisen, ist sehr wünschenswert. Die Erarbeitung und Erörterung von Materialien, die die interkulturelle Perspektive der Schülerinnen und Schüler und ihren Blick auf die Gesellschaft und deren Entwicklung erweitern und den verantwortungsbewussten Umgang mit der Natur und Nachhaltigkeit fördern, sind gute Beispiele hierfür.

Eine missverstandene Engführung des Kompetenzbegriffs klammert die affektiven Ebenen des Deutschunterrichts aufgrund der fehlenden Messbarkeit und diagnostischen Überprüfbarkeit oftmals aus. Ausdrücklich geht der Lehrplan aber davon aus, dass die existenziellen, sozialen, ästhetischen und motivatorischen Lernziele und Kompetenzen einen nicht zu vernachlässigenden Kern fachdidaktischer Begründungen ausmachen.

²¹ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht



Kompetenzbereiche
und Leitprinzipien
des Lehrplans Deutsch
für die Sekundarstufe I

LEITPRINZIPIEN DES LEHRPLANS

Die Ausrichtung des Lehrplans an der individuellen wie der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit des Faches Deutsch und der korrelative Abgleich der fachspezifischen Kompetenzen und Teilkompetenzen mit den allgemeinen Zielen von Schule und Unterricht führen zur Etablierung der folgenden Leitprinzipien des Lehrplans, die sich im Sinne von allgemeinbildnerischen Querschnittskompetenzen in allen Kompetenzbereichen des Faches Deutsch verorten lassen.

- **Differenzierung:** Im Sinne der Konzeption eines gemeinsamen Lehrplans für alle weiterführenden Regelschulformen bzw. für die verschiedenen Bildungsgänge arbeitet der Lehrplan mit differenzierenden Kompetenzmodellen. Ausgewiesene konkrete Anforderungs- und Progressionsbeschreibungen sollen die individuelle Diagnose und Förderung der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Die Matrices zu den einzelnen Kompetenzbereichen sind derart angelegt, dass einzelne Kompetenzlinien in der Regel in den Klassenstufen 5 und 6 begonnen und in schrittweiser Progression bis zu den Abschlüssen und Übergängen in den Klassen 9 und 10 weitergeführt werden. Auch innerhalb der Jahrgangsmatrices werden Differenzierungsmöglichkeiten nebeneinandergestellt und aufeinander bezogen, welche die begonnene Lernlinie nicht verlassen.

Differenzierungen erfolgen zum Beispiel ...

- durch unterschiedliche Grade von Nähe und Distanz der Lerninhalte zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler,
- durch quantitative Einschränkungen oder Erweiterungen der zu bearbeitenden Materialien,
- durch das Maß und den Umfang an Hilfestellungen,
- hinsichtlich des Umfangs und der Differenziertheit erwarteter Arbeits- und Lernprodukte – z. B. auch hinsichtlich der Verwendung von Fachsprache,
- aufgrund der Komplexität der jeweiligen Kommunikationssituation, in welcher Lernergebnisse präsentiert und verhandelt werden sollen,
- durch den Grad der Vernetzung von Lernschritten und -ergebnissen über die unmittelbare Arbeitssituation hinaus,
- durch die Differenziertheit der erforderlichen oder intendierten pragmatischen und wertorientierten Reflexion und Beurteilung von Lerninhalten und -ergebnissen.
- **Demokratieerziehung:** Auf verschiedenen Ebenen kann der Deutschunterricht einen wirkungsvollen Beitrag zur Demokratieerziehung

leisten. Inhaltlich kann die ausdrückliche Auseinandersetzung mit der Geschichte, der Entwicklung und der Relevanz demokratischen Denkens und Handelns anhand literarischer und pragmatischer Texte angeregt und differenziert werden. Der Blick auf Sprache und Kommunikation – etwa die Entlarvung von Diskriminierungs- und Manipulationsstrategien – beschreibt eine weitere Möglichkeit, mit der sich der Deutschunterricht an der Demokratieerziehung beteiligen kann. Auch das Erlernen und Einüben konstruktiver Verhaltensweisen in unterschiedlichen Diskursituationen konkretisiert das entsprechende Leitprinzip.

- **Kulturelle Bildung:** Der Deutschunterricht kann in Bezug auf den kulturellen Bildungsprozess vielfältige Anlässe schaffen, um die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, sich durch Spiel, Kunst und Kultur zu sich selbst und der Welt zu verhalten, die individuelle Persönlichkeit auszubilden und so eine letztendlich weltweite gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Der vorliegende Lehrplan zeigt in allen Kompetenzbereichen Möglichkeiten zur Einbindung von Kultureller Bildung auf: So erproben die Kinder und Jugendlichen zum einen kulturelle Ausdrucksformen, künstlerische Mittel oder spielerische Methoden, zum anderen nehmen sie Kunst und Kultur - und damit auch Sprache - in ihrer Diversität wahr und setzen sich damit auseinander. Sie werden bestärkt, eigene Positionen zu entwickeln, diese zu artikulieren und mit anderen in einen Dialog zu treten. Somit lernen sie der Individualität und den unterschiedlichen – auch kulturellen – Hintergründen und Erfahrungen, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Geschlechter oder Altersgruppen mit Wertschätzung und Offenheit zu begegnen, Diskriminierung aufzudecken und dabei Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.
- **Sprachliche Bildung:** Sich sprachlich präzise, differenziert und – im Sinne der Sach-, Situations- und Adressatenkreisorientierung – angemessen auszudrücken, fällt Schülerinnen und Schülern häufig schwer. Auch im Bereich der sprachlichen Bildung kann der Deutschunterricht als Leitfach fungieren. Das Einüben und Reflektieren verschiedener pragmatischer Sprech- und Schreibintentionen, stilistische Übungen und die Verwendung der bildungs- und fachsprachlichen Register lassen sich in

den verschiedenen Kompetenzbereichen konkretisieren. Verbunden mit den Zielen der demokratischen und kulturellen Bildungsprozesse erleben und erfahren die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht, wie Sprache zur eigenen Identitätsbildung und zur Gestaltung einer konstruktiven Kommunikation beitragen kann. In der Begegnung mit Mehrsprachigkeit differenziert und erweitert sich die interkulturelle Perspektive im Sinne der beschriebenen Welt-offenheit.

- **Medienkompetenz/Digitalkompetenz:** Literatur- und Sprachunterricht gründen per se auf der medialen Vermittlung und Konkretisierung ihrer Fachgegenstände. Davon ausgehend und darüber hinaus bietet der Deutschunterricht eine Fülle von Möglichkeiten, digitale Medien sinnvoll rezeptiv und produktiv zu nutzen und dabei den Aufbau einer reflektierten Medienkompetenz zu unterstützen. Auch hierzu lassen sich in allen Kompetenzbereichen passende Teilkompetenzen formulieren. Der Lehrplan gibt dem Fach Deutsch hier insbesondere die Aufgabe, differenzierte Recherchefähigkeiten, inhaltserschließende und kritische Lesekompetenzen sowie mediengestützte Textproduktions- und Präsentationsmöglichkeiten sowohl ausdrücklich wie integrativ lernen, üben und anwenden zu lassen.

DAS DIFFERENZIERUNGSVERSTÄNDNIS DER ERGÄNZENDEN RICHTLINIEN FÜR FÖRDER-SCHULEN UND INKLUSIVEN UNTERRICHT²²

Auseinandersetzung im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität macht Differenzierung und Individualisierung zum grundsätzlichen Prinzip aller Schulformen und gehört zum Selbstverständnis der Lehrkräfte.

Um sich der Vielschichtigkeit der heterogenen Voraussetzungen im inklusiven Kontext anzunähern, werden gemeinsame Chancen und Möglichkeiten genutzt, Unterrichtskonzepte durch die Ansätze einer diversitätsorientierten Didaktik zu erweitern und zu bereichern.

Die sich daraus ergebenden möglichen zentralen Spannungsfelder von

- inklusiven Zugängen und Ansprüchen fachwissenschaftlicher Zugänge,
- Individualisierung und Standardisierung,

²² Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

- Subjektorientierung und Gegenstandsorientierung sowie
- Kompensation, Prävention, Vielfalt und Anspruch

stellen sich als kooperative Herausforderung und gleichzeitig gemeinsames Anliegen im Prozess dar.

Ausgehend von den Richtlinien konkretisiert sich dies unter anderem im Diskurs um

- Deutschunterricht im Sinne einer voraussetzungslosen Pädagogik, der sich auf den Prozess und den Input bezieht und nicht den Output in den Fokus stellt,
- die Annäherung an die Fachdidaktik und den Umgang mit beeinträchtigungsbedingten Herausforderungen und Grenzen,
- kompetenzorientierte und prozessorientierte Diagnostik und Förderplanung im interdisziplinären Team als Basis für Unterricht und Förderung,
- Berufsorientierung und Lebensplanung und damit verbundene vulnerable Übergänge, welche besondere Unterstützung und Begleitung bedürfen,
- Schule als Lebens-, Handlungs- und Erfahrungsraum mit seinen spezifischen Lernfeldern (z. B. Selbstversorgung, Mobilitäts- und Verkehrstraining, Freizeitgestaltung, Ich-Identität), um der individuellen Förderung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit gerecht werden zu können.

Richtet sich Didaktik durch Binnendifferenzierung und Individualisierung am gemeinsamen Lerngegenstand auf die Heterogenität von Lerngruppen aus, wird der Anspruch fortgeführt, dies derart zu gestalten, dass Lernsituationen und Kooperationen entstehen, die für alle Schülerinnen und Schüler förderlich und gewinnbringend sind.

Neben der didaktischen Differenzierung braucht es im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts somit soziale, methodische, arbeitsorganisatorische und ggf. auch räumliche Differenzierung, um dies zu ermöglichen. Die Gestaltung individueller Aneignungsprozesse wird begleitet durch besondere Zugänge, Methoden und Strukturierungsprozesse sowie durch entwick-

lungsorientierte, schrittweise und kompensatorische Unterstützung im Aufbau individueller Handlungskompetenzen.

Ausgehend von der ressourcenorientierten und differenzierten Erfassung des Lern- und Förderbedarfs braucht es entsprechend im Unterricht individuelle und kreative Konstruktionen, um Interesse und Motivationslagen zu berücksichtigen und um gleichzeitig auch die Begegnung mit kulturell bedeutsamen Lerngegenständen zu ermöglichen.

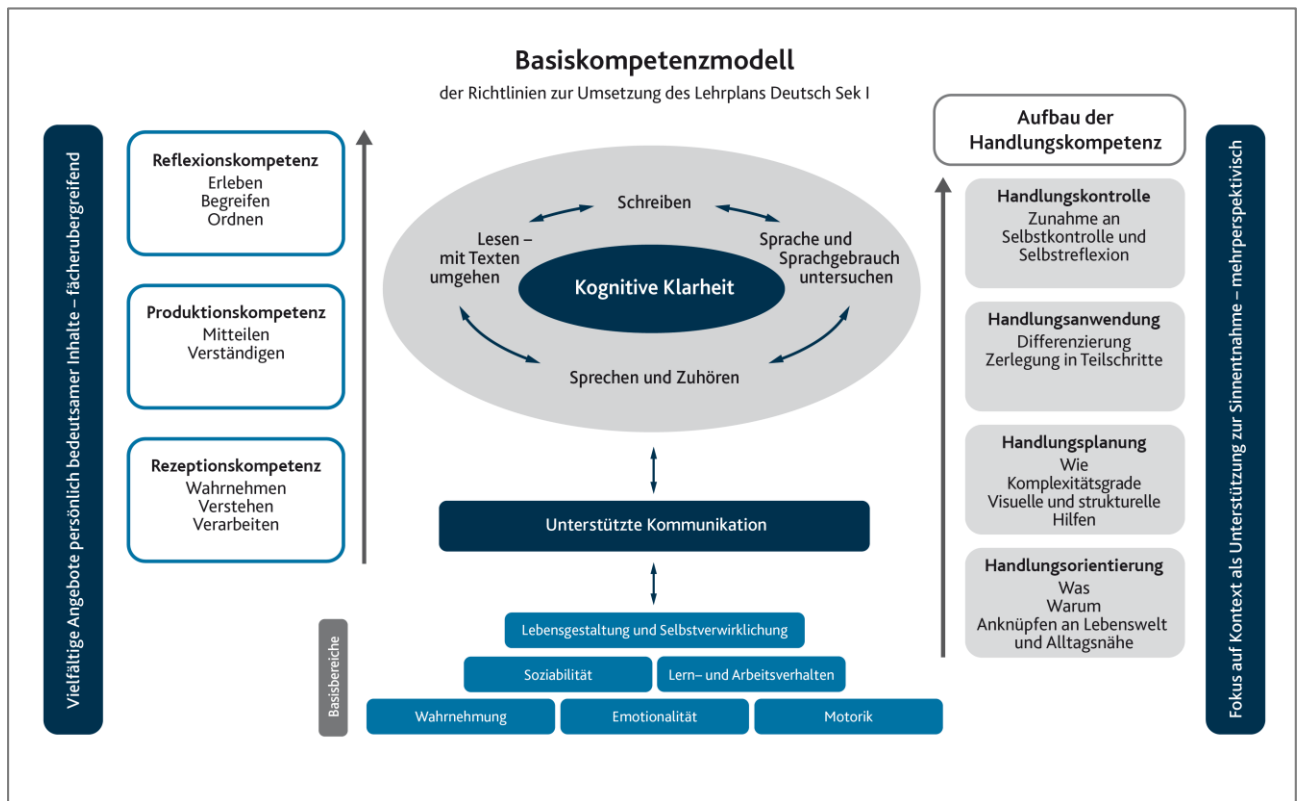
In diesem Sinne ist es wünschenswert und erforderlich, dass gemeinsame Teams aus Fachlehrerinnen und -lehrern, Förderschullehrerinnen und -lehrern sowie Unterstützerinnen und Unterstützern individuelle Lernwege gestalten, ohne den gemeinsamen Bezug zu verlieren:

- Offene Lernsettings werden mit Verbindlichkeiten und strukturgebenden Orientierungs- und Visualisierungsmaßnahmen sowie individuellen Unterstützungsangeboten verbunden.
- Förderbereiche und Lernfelder werden mit Blick auf eine möglichst selbstbestimmte Lebensgestaltung kontinuierlich im Unterricht mitgedacht und eng mit der Anbahnung fachlicher Kompetenzen vernetzt.
- Eine kontinuierliche Lern- und Förderplanung ist dazu erforderlich.

Dieser Lehrplan und seine Verzahnung mit den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**²³ hat den Anspruch, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Bildungsinhalte, die Lern- und Handlungsfelder sowie die Förderziele sinnvoll miteinander verbunden, aufeinander bezogen und in eine Balance gebracht werden können.

Besonders dem inklusiven Deutschunterricht kommt somit eine tragende Rolle zu im Prozess der Verschränkung von Fachorientierung und den spezifischen Lern- und Handlungsfeldern.

²³ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht



Basiskompetenzmodell der ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht

DAS BASISKOMPETENZMODELL IN DEN ERGÄNZENDEN RICHTLINIEN FÜR FÖRDERSCHULEN UND INKLUSIVEN UNTERRICHT²⁴

Das **Basiskompetenzmodell** stellt neben der Vernetzung der Kompetenzbereiche unter besonderer Berücksichtigung der kognitiven Klarheit und der Prinzipien von Kontexthilfe und Lebensbedeutsamkeit vor allem die Differenzierung in den Mittelpunkt. Komplexe Differenzierungsprozesse am gemeinsamen Lerngegenstand fordern Austausch und Kooperation von Fach- und Förderschullehrkräften. Neben den fachlichen Inhalten wird durchgängig und gleichwertig im Unterricht auch der Förderbereich berücksichtigt, um Lernen und Fördern gleichermaßen zu gestalten.

Der Deutschunterricht ist für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in besonderem Maße mehrperspektivisch, fächerübergreifend und von enger Verknüpfung zum Lebensweltbezug geprägt. Die **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**²⁵ orientieren sich ebenfalls an den vier Kompetenzbereichen der Bildungsstandards. Dies vernachlässigt nicht die gleichwertige und sich gegenseitig bedingende Förderung von *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*,

Lesen – sich mit Texten und Medien auseinanderzusetzen sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, sondern unterstützt die individuelle Förderung nach dem wichtigen **Prinzip der kognitiven Klarheit**.

Die Theorie der **kognitiven Klarheit** besagt, dass Lehrende und Lernende beim Schriftspracherwerb eine gedankliche Klarheit erzielen müssen im Hinblick auf die Fragen:

- Was soll ich lernen?
- Warum soll ich das lernen?
- Wie soll ich das lernen?

Wird Lerninhalten mit klarer Intention begegnet, schafft dies eine Fokussierung auf Fragestellung und Lerninhalt und vereinfacht somit die in der Praxis häufig komplexen Anforderungen.

Auch den Kontexthilfen kommt eine besondere Bedeutung zu. Durch zur Verfügung stehende Sinnstützen werden die Kontexterwartung geweckt und das mentale Lexikon aktiviert, damit die gesamten sprachlichen und außersprachlichen Erfahrungen genutzt und in den Lernprozess integriert werden

²⁴ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

²⁵ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

können. Schafft man Erfahrungsraum zu einem im Unterricht zu behandelnden Themenbereich unter Berücksichtigung der Prinzipien der Alltagsnähe und Lebensbedeutsamkeit, so erleichtert dies Zugänge auf Lerninhalte.

Um die Komplexität der Lerninhalte zu reduzieren, ist das **Prinzip der leichten Sprache** ein weiterer wichtiger Baustein methodischer Überlegungen.

Durch offene Unterrichtsformen, wechselnde Sozialformen, bewegtes Lernen und **structured teaching** können die Basisbereiche als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen neben den fachlichen Inhalten als Förderbereich kontinuierlich Berücksichtigung finden. Ein hohes Maß an innerer Differenzierung ist Voraussetzung für gemeinsames Lernen.

Eine hilfreiche qualitative Differenzierung findet sich in den Kompetenzstufen von der Rezeptionskompetenz über die Produktionskompetenz bis zur Reflexionskompetenz. Besonders auf der Ebene der Rezeptionskompetenz kann die Berücksichtigung verschiedener Repräsentationsstufen (enaktiv, ikonisch, symbolisch) eine gewinnbringende Unterstützung im Aneignungsprozess sein.

Dem Ziel des Aufbaus von Handlungskompetenz wird im **Basiskompetenzmodell** besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Neben der häufig im Fokus stehenden Phase der Handlungsausführung wird im Sinne bedeutsamer Gelingensbedingungen für erfolgreiches Lernen auch die Phase der Handlungsorientierung, Handlungsplanung und Handlungskontrolle im Spektrum der individuellen Förderung und der damit verbundenen Differenzierung berücksichtigt.

Während Schülerinnen und Schüler, die den Lerninhalt auf der Ebene der Rezeptionskompetenz erfassen, durch die Unterstützung in der Handlungsorientierung und Handlungsplanung besonders profitieren, können Schülerinnen und Schüler, die auf der Ebene der Produktionskompetenz arbeiten, besonders gut durch Differenzierungsangebote in der Handlungsplanung und Handlungsausführung unterstützt werden. Differenzierungen in der Handlungsausführung und in der Handlungskontrolle unter klarem Rückbezug auf vorgegebene oder selbstgeschaffene Handlungsplanung stärken vor allem die Reflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Formen der **Unterstützten Kommunikation** als ergänzendes oder ersetzendes sprachliches Mittel finden durchgängige Berücksichtigung, da sie Grundlage zur Teilhabe an Sprachhandlungen darstellen. (Weitere Erläuterungen in den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**²⁶.)

WEITERE QUERSCHNITTTHEMEN

Namentlich für die oben beschriebenen **Leitprinzipien** sieht der Lehrplan das Fach Deutsch auch als **Leitfach** an. Teilkompetenzen, die zu den benannten Prinzipien gehören, lassen sich präzise formulieren und sind in alle Kompetenzbereiche integriert. Relevant sind darüber hinaus auch die im Folgenden genannten **Querschnittsthemen**. Anders als die Teilkompetenzen der Leitprinzipien findet die Auseinandersetzung mit diesen Themen und der Erwerb der hierzu gehörenden Fähigkeiten auf der **Inhaltsebene** des Deutschunterrichts statt. Dort, wo die Auswahl literarischer Texte zu bestimmten Themen, das Lesen von Sachtexten mit bestimmten Inhalten oder das Erörtern einzelner Thesen aus dem Bereich der Querschnittsthemen möglich und geboten ist, finden sich innerhalb des Lehrplans entsprechende Hinweise darauf. Zu folgenden Bereichen lassen sich passende Inhalte in die Lernsituationen des Faches Deutsch in der Sekundarstufe I integrieren:

- Einen Beitrag zur Fundierung der **Europakompetenz** kann der Deutschunterricht leisten, wenn Kinder- und Jugendbücher gelesen werden, in denen die aktuelle Lebenssituation in verschiedenen Regionen Europas wie auch geschichtliche Entwicklungen der gesellschaftlichen und politischen Situation in Europa altersgemäß betrachtet werden. Auch die globale Rolle Europas kann anhand entsprechender literarischer Werke thematisiert werden. Informierende Texte und Medien zu konkreten Lebensweisen, kulturellen Ausprägungen und politischen Aktualitäten in anderen Regionen und Ländern können darüber hinaus die Grundlage des argumentierenden und materialgestützten Schreibens sein. Wo sich der Deutschunterricht dabei auch mit Mehrsprachigkeit, mit Kommunikationsschwierigkeiten, aber vor allem auch mit Kommunikationsmöglichkeiten beschäftigt, fundiert er die **interkulturelle Handlungsfähigkeit** der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtsrei-

²⁶ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

hen, die ausdrücklich auf die Bereiche Kommunikation und Sprachentwicklung schauen, bieten hierzu viele Möglichkeiten.

- Auch die Bereiche **Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ökonomie** und **Verbraucherbewusstsein** lassen sich inhaltlich anhand literarischer Texte – etwa in Form von Jugendbüchern – thematisieren und differenzieren. Gerade die hierzu gehörenden Themen bergen darüber hinaus auch ein hohes motivatorisches Potenzial und eine hohe Relevanz, wenn sie zur Grundlage des informierenden und argumentierenden Lesens und Schreibens gemacht werden. Aktuelle Themen können aufgegriffen und durch entsprechende Materialien repräsentiert und differenziert werden.
- Metasprachliche und auf Sprachkritik blickende Kompetenzen werden im Deutschunterricht der Sekundarstufe I behutsam und in altersgemäßer didaktischer Reduktion aufgebaut. Erstgendersprachliche Wahrnehmungen und Einschätzungen lassen sich durchaus – angebunden an konkrete Szenarien – anhand literarischer und informierender Texte schon differenzieren und diskutieren, so dass der Deutschunterricht hier einen Beitrag zur Fundierung des **Genderdiskurses** leisten kann. Eine ausdrücklichere Beschäftigung mit Themen, die zur **Sexualerziehung** beitragen, wird wiederum im Literaturunterricht möglich. Die Auseinandersetzung mit bestimmten Rollen, Rollenentwicklungen und -erwartungen sowie mit entsprechenden Konflikten und Strategien zu deren Reduzierung sind gängige und selbstverständliche Bezugspunkte der Literaturdidaktik für die Sekundarstufe I.

In allen Formen der weiterführenden Schulen trägt der Deutschunterricht zum Aufbau und zur Ausdifferenzierung von **Berufsorientierung und Studienorientierung** bei. Über die grundsätzliche Erweiterung der persönlichen und gesellschaftlichen Perspektiven hinaus spiegelt sich dies vor allem in den Kompetenzbereichen des Lese- und Schreibunterrichts, in denen Textsorten aus dem Umfeld der Berufs- und Studienwahl besprochen und geübt werden. Informationen zu Berufsbildern und Studiengängen zu sammeln, Lebensläufe und Bewerbungen gestalten und verfassen zu können und sich auf die spezifische Kommunikationssituation eines Vorstellungsgesprächs vorzubereiten, gehört selbstredend zu den Zielen des Fachunter-

richts in der Sekundarstufe I. Konkrete Teilkompetenzen zu diesen Bereichen sind in den Kompetenzmatrices verankert.

In den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**²⁷ kommt der Berufsorientierung in den Klassen 7-9 ebenfalls besondere Bedeutung über das Fach Deutsch zu. Die durch den Deutschunterricht erworbenen Kompetenzen sind von grundlegender Bedeutung für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Selbstverwirklichung in sozialer Integration wird durch sozial-kommunikative Kompetenzen wesentlich ermöglicht. Die Chancen im Hinblick auf selbstbestimmte und selbstständige Lebensführung, auf Wohnen, Arbeiten, Freizeitgestaltung und Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben stehen in enger Wechselwirkung mit der sozial-kommunikativen Kompetenz. Der Erwerb vielfältiger Lese- und Schreiberfahrungen sowie Sprachhandlungs- und Handlungskompetenz sind wesentlich für Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung und damit für die Entwicklung der Persönlichkeit.

In den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**²⁸ finden für Klasse 9 Konzepte der persönlichen Zukunftsplanung Berücksichtigung. Hier gilt es, gemeinsam mit einem Unterstützerkreis den Übergang von Schule zu Beruf individuell vorzubereiten und zu begleiten, damit diese vulnerable Schnittstelle im Leben junger Menschen erfolgreich unterstützt werden kann.

WEITERE GRUNDSÄTZE

DIE GESTALTUNG VON ÜBERGÄNGEN

Damit der Übergang von der **Grundschule** in die weiterführende Schule gelingen kann, brauchen die Schülerinnen und Schüler klare Strukturen, eine vertrauensvolle Beziehung zur Lehrkraft und Zeit. Behutsam knüpft der Deutschunterricht der Orientierungsstufe daher an bereits aus der Grundschule bekannte Arbeitsformen, Methoden und Inhalte an, um die Kompetenzen der Lernenden zu vertiefen und zu erweitern. Spielerisch-intuitive Herangehensweisen und narrative Text- und Gesprächsformen werden um sachorientierte bzw. argumentative Muster und stärker kognitiv ausgerichtete Methoden ergänzt. Insbesondere zu Be-

²⁷ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

²⁸ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

ginn der Orientierungsstufe ist eine genaue diagnostische Beobachtung der individuellen fachlichen Kompetenzen wichtig, um Begabungen zu stärken und vorhandene Schwächen durch gezielte Förderung ausgleichen zu können. Binnendifferenzierende Aufgabenstellungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Zugleich tragen kooperative Lernarrangements dazu bei, Peer-Beziehungen innerhalb der neuen Lerngruppe aufzubauen und zu festigen.

Mit dem Übergang in die **Jahrgangsstufe 7** sind die Schülerinnen und Schüler an der weiterführenden Schule angekommen, doch ergeben sich für viele erneut Veränderungen – sei es durch eine neue Klassenzusammensetzung oder durch eine abschlussbezogene innere oder äußere Differenzierung. Um die Schülerinnen und Schüler in dieser neuen Phase zu unterstützen und zugleich ihrem entwicklungsbedingten Bedürfnis nach mehr Unabhängigkeit gerecht zu werden, treten neben dem oben Genannten die individuelle Lernbegleitung durch die Lehrkraft, das Peer-Feedback und die zunehmende Anleitung zur Selbstdiagnose stärker in den Vordergrund. Falls Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsgängen notwendig sind, werden diese durch die grundsätzlich differenzierende Anlage des Lehrplans erleichtert.

Am **Ende der Sekundarstufe I** tritt die Vorbereitung auf den weiteren Bildungsweg in den Vordergrund. Dabei vermag auch das Fach Deutsch in Kooperation mit der Berufsberatung einen Beitrag zur Diagnose und Beratung hinsichtlich des Bildungsgangs zu leisten.

Um den Übergang in die **Sekundarstufe II** zu erleichtern, werden die Schülerinnen und Schüler mit Arbeitsformen konfrontiert, die ihnen eine größere Selbstständigkeit und Eigenorganisation abverlangen; die Steuerung durch die Lehrkraft erfolgt weniger kleinschrittig. Prozessbezogene und domänenspezifische Kompetenzen werden zunehmend geschärft; insbesondere erhält die Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine größere Bedeutung.

Der Übergang zu **Berufsschule und Ausbildung** kann durch berufsspezifische Themen und Arbeits- bzw. Textformen vorbereitet werden, auch sollten Basiskompetenzen (insbesondere in den Kompetenz- bzw. Kernbereichen *Sprechen, Pragmatische Texte verstehen und nutzen* und *Digitale Medien*

nutzen) gefestigt werden, an welche die Berufsschule anknüpfen kann. Darüber hinaus kann eine Kooperation mit Betrieben den Übergang in den Beruf erleichtern.

Die **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**²⁹ enthalten weiterführende Hinweise über zu erreichende Kompetenzen in Klasse 9 im Zusammenhang mit dem **Abschluss der besonderen Berufsreife**. Ebenso werden konkrete Hinweise gegeben, welche Kompetenzen aufgebaut werden müssen, um den Übergang in das freiwillige zehnte Schuljahr mit dem Ziel des **Abschlusses der Berufsreife** zu ermöglichen. Im **Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung** wird der Übergang in die **Berufsschulstufe/Werkstufe** angebahnt.

DEUTSCHUNTERRICHT UND DAS FACH DARSTELLENDES SPIEL

Für das Fach Deutsch gilt es auch, Schnittmengen mit dem Fach „Darstellendes Spiel“ auszuschöpfen. Produktionsästhetische und rezeptionsästhetische Bildung sind Erziehungsaufträge, die den Schülerinnen und Schülern eine Grundlage für die Teilhabe am kulturellen Leben der Gegenwart liefern. Wahrnehmen, Deuten und Beurteilen theatraler Produkte sollen über die Jahrgangsstufen hinweg ebenso wie die produktionsorientierte, kreative Annäherung an Literatur und Gesellschaft ausreichend Raum im Unterrichtsgeschehen finden. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit fördert Kompetenzen im persönlichkeitsbildenden Bereich und kann häufig den Schritt aus der kognitiven Betrachtung hin zur Ich-, zur Kommunikations- und zur Ästhetischen Kompetenz erleichtern.

DEUTSCHUNTERRICHT UND UNTERRICHT IN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Kinder und Jugendliche, deren Mutter- oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist und die entsprechend zur Erreichung schulischer Abschlüsse eine zusätzliche Sprachförderung benötigen, werden gemäß der Verwaltungsvorschrift „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“³⁰ im Unterricht Deutsch als Zweitsprache gefördert.

²⁹ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

³⁰ Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ (2015, letzte Fassung vom 24.02.2021)

Der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“³¹ beschreibt die wesentlichen Ziele und Inhalte dieses Sprachunterrichts, stellt aber auch gleichzeitig die Grundlage für eine integrierte Sprachförderung im übrigen Unterricht im Rahmen des sprachsensiblen Fachunterrichts dar.

Das Fach Deutsch nimmt in Bezug auf die Entwicklung der individuellen Sprachkompetenz und des Erwerbs von Spracherwerbsstrategien im Fächerkanon per se eine Sonderrolle ein.

Im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts wird im Fach Deutsch explizit ein sprachbewusstes Arbeiten initiiert, bei dem die Sprache nicht nur als Medium, sondern auch als Gegenstand des Unterrichts fungiert, denn fachliches und sprachliches Lernen bedingen einander und nur über den Erwerb der Bildungs- und Fachsprache lassen sich fachspezifische Inhalte und Denkweisen und das entsprechende Handeln erschließen und darlegen. Konkret bedeutet dies für die Lehrkräfte im Deutschunterricht:

- den Sprachstand der zu fördernden Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, um sprachliche Lernziele zu formulieren,
- in der Rolle des sprachlichen Vorbildes gezielt und reflektiert Sprache und Formulierungen zu verwenden, die an das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler angepasst sind,
- in allen Handlungsfeldern des Unterrichts Sprachlernsituationen wahrzunehmen, entsprechend sprachliche Binnendifferenzierungsmöglichkeiten und sprachbewusste Unterstützungsangebote adressatenkreisgerecht zu konzipieren und Unterrichtsinhalte und Texte sprachlich entsprechend vorzuentlasten,
- Darstellungsformen, z. B. gegenständliche (Handlung, Szene), bildliche (z. B. Bilder, Grafik, Diagramm) und sprachliche (z. B. Texte, Mind-Map, Gliederung), in den Aufgabenstellungen und den von den Schülerinnen und Schülern zu erstellenden und zu präsentierenden Lernprodukten zu variieren,
- Aufgaben im Sinne des **Scaffoldings** durchzustufen und zu individualisieren,

um Sprachlernprozesse zu ermöglichen und um so die kommunikativen Kompetenzen in fachlichen Aufgabenstellungen und Handlungssituationen integrativ zu fördern.

DEN LEHRPLAN LESEN

KOMPETENZMODELLE UND MATRICES

Der Lehrplan ist nach den folgenden übergeordneten Kompetenzbereichen gegliedert:

- Sprechen und Zuhören,
- Schreiben,
- Lesen,
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen,
- Digitale Medien nutzen.

Hierzu sind jeweils spezifische und differenzierte Kompetenzmodelle entwickelt worden, die im folgenden Kapitel beschrieben und erläutert werden. Neben einer Einordnung der einzelnen Kompetenzbereiche in fachdidaktische Positionen und Entwicklungen erfolgt dabei eine Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen. Einzelne Lernlinien werden benannt, ihre Progression – auch über die Jahrgangsstufen hinaus – wird beschrieben. Für jeden Kompetenzbereich werden Hinweise zur Nutzung **der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht formuliert.**

Die **Matrices** mit den ausgewiesenen Kompetenzen sind jeweils für die Jahrgangsstufengruppen 5/6, 7/8 und 9/10 zusammengestellt. Ihre Dreiteilung in die Stufen **Grundlegendes Kompetenzniveau**, **Mittleres Kompetenzniveau** und **Erhöhtes Kompetenzniveau** bildet dann – so konkret wie möglich – verschiedene Niveaus ab, die beim Erwerb einer Kompetenz erreicht werden können. Die Dreiteilung spiegelt die Ausrichtung der Progression an den verschiedenen Bildungsgängen:

- Die Anforderungsniveaus und die Progressionen des **grundlegenden Kompetenzniveaus** beschreiben die Mindestanforderungen, deren Erreichen schrittweise zu einem Schulabschluss nach Klasse 9 führt. Darüber hinaus bilden sie auch die Grundlage für die Lernprogressionen des **mittleren Kompetenzniveaus** sowie des **erhöhten Kompetenzniveaus**.
- Die Ausführungen zum **mittleren Kompetenzniveau** blicken auf das Erreichen des Mittleren Schulabschlusses nach Klasse 10. Sie konkreti-

³¹ Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“, herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2002, letzte Fassung 2006)

sieren die Regelanforderungen für diesen Lernweg. Für die weitere Progression des **erhöhten Kompetenzniveaus** bilden sie die Grundlage.

- Das **erhöhte Kompetenzniveau** blickt auf eine fachspezifische Fortsetzung des schulischen Lernens in der Sekundarstufe II. Hier werden Anforderungen beschrieben, die über diejenigen des Mittleren Schulabschlusses hinausgehen und eine Grundlage für das Lernen in der Oberstufe schaffen.

Unabhängig von der Abbildung verschiedener Bildungsgänge versteht der Lehrplan die beschriebenen Niveaustufen als **Grundlage zur Planung und Durchführung von differenziertem und individualisiertem Unterricht**. Die Konkretisierungen der Niveaustufen werden ausdrücklich nicht voneinander abgegrenzt, sondern sind als Orientierungspunkte innerhalb **eines grundsätzlich durchlässigen Anforderungsprofils** zu verstehen. In diesem Sinne stellen sie eine Diagnosegrundlage und -hilfe zur Einschätzung des Lernniveaus und der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler dar. Beratungen zu einzelnen Fördersituationen sowie zu grundsätzlichen Laufbahnentscheidungen können sich hieran orientieren.

Im Anschluss an die einzelnen Kompetenzmatrices wird jeweils eine **Liste von Fachbegriffen** angeboten. Im Sinne des Lehrplans ist es sinnvoll und wünschenswert, dass die Schülerinnen und Schüler die Begriffe kennen und nutzen. Begriffe, die eher zu den höheren Kompetenzniveaus gehören, sind dabei **nicht fett gedruckt**.

Teilkompetenzen, die sich ausdrücklich auf die reflektierte **Nutzung digitaler Medien** beziehen, sind in den Kompetenzmatrices durch **kursiven Druck** gekennzeichnet. Ihre Wichtigkeit und die Möglichkeiten der Integration werden dadurch ausgedrückt.



DIE KOMPETENZBEREICHE

SPRECHEN UND ZUHÖREN

Mündliche Kommunikation ist – trotz der großen Bedeutung der Schrift in unserer Gesellschaft – noch immer das wichtigste Mittel der zwischenmenschlichen Verständigung; *Sprechen und Zuhören* bilden – korrelierend zum *Schreiben* – **grundlegende Fähigkeiten zur gesellschaftlichen, aber auch zur kulturellen Teilhabe**. Besondere Bedeutung kommt der mündlichen Kommunikationskompetenz dabei im Rahmen der **Demokratieerziehung** zu.

Im Alltag sind unterschiedliche Situationen und Formen mündlicher Kommunikation zu bewältigen, was eine Anpassung des kommunikativen Handelns an Situation und Adressatenkreis erfordert. Zum Gelingen von mündlicher Kommunikation tragen wichtige basale Fähigkeiten wie Wortschatz, grammatische Kompetenz und Artikulation bei, ebenso nonverbale Mittel zur Unterstützung des Gesagten, Wertschätzung des Gegenübers und aktives Zuhören. Sprechen und Zuhören bedingen einander dabei gegenseitig. **Monologisches Sprechen** zielt auf Vermittlung von Inhalten und Sachverhalten oder auf Unterhaltung, **dialogisches Sprechen** dient der Überzeugung eines oder mehrerer Gesprächspartnerinnen bzw. -partner, der Vermittlung in Konflikten und der Gesprächslenkung, ist also auf Verständigung ausgerichtet. Während **verstehendes Zuhören** in besonderer Weise auf das Erfassen von Inhalten und Gestaltungsmerkmalen verschiedener Hörtexte zielt, dient das **szenische Spielen** – sowohl als Rollenspiel als auch als textbezogenes darstellendes Spiel – der Ausbildung von wichtigen kommunikativen und sozialen Kompetenzen und von Ich-Kompetenz.

Als grundsätzliche und didaktisch relevante Kennzeichen mündlicher Kommunikation erweisen sich die **Multimodalität** (d. h. der gleichzeitige Einsatz verbaler und nonverbaler Signale), die **Flüchtigkeit**, die **Sequenzialität** (mündliche Äußerungen laufen zeitlich nacheinander ab) und die **Interaktivität**. Mündliche Kommunikation ist ein Prozess, der mit spezifischen, im Kompetenzaufbau zu berücksichtigenden Anforderungen verbunden ist: Die Sprechenden und Zuhörenden müssen gleichzeitig thematisches Wissen abrufen, Handlungsmuster kennen und durchführen, Unterstützungsverfahren zur Verständnissicherung nutzen sowie die Identität der an der Kommunikation Beteiligten und ihre Beziehung zueinander beachten. Im Gegensatz zum Schreiben erfolgt der Aufbau produktiver, rezeptiver und analytisch-metakommunikativer Teilkompetenzen daher zeitgleich und in enger Verzahnung miteinander.

Da die Entwicklung mündlicher kommunikativer Kompetenz wesentlich von der Gestaltung der Unterrichtskommunikation beeinflusst wird, sollte der Unterricht zahlreiche Möglichkeiten zu umfassenden und eigenständigen Gesprächsbeiträgen bieten, etwa innerhalb von Gruppen- oder Partnerarbeiten, durch Ergebnispräsentationen, Diskussionen, Planungs- und Konfliktgespräche. **Aufgaben**, welche den Aufbau von Sprech- und Zuhörkompetenzen fokussieren, sehen Lern-, Übungs-, Analyse- und Reflexionsphasen vor; neben Präsentations- und Zuhöraufgaben treten zunehmend Beobachtungs-, Analyse- und Reflexionsaufgaben sowie Diskussions- und Moderationsübungen.

Neben der grundsätzlichen Professionalisierung des Sprechens und Zuhörens durch Übung und Routinebildung ergibt sich die **didaktische Progression** in diesem Kompetenzbereich unter anderem aus der zeitlichen Ausweitung von Sprech- und Zuhörsituationen und der Erweiterung stilistischer Kompetenzen. Thematisch werden monologische und dialogische Sprechsituationen, Hörtexte und szenische Darstellungen komplexer und weniger vertraut, sodass die Notwendigkeit, Verständnisschwierigkeiten zu antizipieren und ihnen durch den Einsatz von Unterstützungsverfahren zu begegnen, zunimmt. Die Vertrautheit zwischen Sprechenden und Zuhörenden nimmt ab, Beziehungen werden formeller und die Zuhörerschaft wird heterogener, wodurch die Verantwortung der Kommunizierenden für das Gelingen von Gesprächen steigt. Nicht zuletzt werden monologische und dialogische Gesprächs- und Handlungsmuster zunehmend komplexer, die Orientierung an Vorgaben, Gepflogenheiten und Notwendigkeiten nimmt ab, Gespräche werden weniger kontrollierbar, widersprüchlicher und lassen geringere Handlungsspielräume zu. Um den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen, welche mündliche Kommunikation an sie stellt, zu unterstützen, findet von Beginn an eine reflektierende Auseinandersetzung mit realen und simulierten Beispielen statt. Geschieht dies zu Beginn der Sekundarstufe I noch auf beschreibender Ebene, gewinnt die Analyse mündlicher Kommunikation zunehmend an Komplexität: Der Abstraktionsgrad und die Modellhaftigkeit der Analyse nehmen zu, Gestaltungselemente und Kennzeichen mündlicher Kommunikation werden zunehmend funktionalisiert und interpretiert.

Differenzierter Unterricht berücksichtigt diese Kompetenzprogression. Aufgabenstellungen variieren das Verhältnis zwischen Sprechenden und Zuhörenden, die Komplexität von Thema, Gesprächs- und Handlungsmustern und analytischem

Zugriff, sie bieten unterschiedliche Grade an Hilfestellungen. Das Einbeziehen tatsächlicher Gesprächsverläufe – gegebenenfalls mittels medialer Aufzeichnung und Transkription – ist insgesamt wünschenswert und bietet seinerseits Differenzierungspotenzial.

ASPEKTE ZU DEN ERGÄNZENDEN RICHTLINIEN FÜR FÖRDERSCHULEN UND INKLUSIVEN UNTERRICHT³²

Dem Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* kommt ein besonderer Stellenwert zu, da **Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf** Fähigkeiten erwerben und entwickeln, die in allen Arbeitsbereichen und Lebensbereichen Relevanz haben. Als besonderes Spannungsfeld gilt hier, dass Sprachhandlungskompetenzen gleichzeitig aktiv genutzt und gleichzeitig aufgebaut werden müssen. Dies erfolgt unter Berücksichtigung möglicher Erschwernisse im Zugang zur Sprache. Ein entwicklungsorientiertes Vorgehen, eingebunden in sinnhafte Handlungsprozesse, basierend auf Förderdiagnostik und Förderplanung in interdisziplinärer Zusammenarbeit aller an der Förderung Beteiligten, bildet die Grundlage. Neben bedachter Methodenwahl, Differenzierung, Individualisierung und der Gestaltung entwicklungsgemäßer Lern- und Handlungsfelder kommt der bewusst ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrersprache eine besondere Bedeutung zu.

Das dialogische Miteinander wird unter anderem durch den Einsatz von Modellierungstechniken in der gemeinsamen Interaktion in Unterricht und Schulalltag bestimmt.

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf verstehen nicht immer alle Details des Unterrichts. Kinder und Jugendliche mit **Autismusspektrumsstörungen** (ASS) sind gegebenenfalls nicht in der Lage, nonverbale Anteile von Sprache (Sprachmelodie, Mimik, Gestik, Lautstärke) entsprechend zu dechiffrieren. Hier bedarf es **Strukturierungshilfen** zum Verstehen oder eindeutig formulierte Sachinformationen. Schülerinnen und Schüler mit **auditiven Wahrnehmungsstörungen** bedürfen **visueller Unterstützung** durch Bilder, Piktogramme und Gebärden. Grundsätzlich gehen dabei aber wichtige nonverbale Anteile eines Gesprächs verloren.

In allen Schulformen und Schulstufen geht es trotz der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler darum, Gespräche zu führen, zu argumentieren, eine Präsentation zu erstellen, etwas vorzulesen oder anderen etwas zu erzählen. In den Schulen mit dem **Förderschwerpunkt Motorik und ganzheitliche Entwicklung** wird seit einigen Jahren verstärkt auf den Einsatz von **Unterstützter Kommunikation** gesetzt. Hierbei geht es darum, durch den Einsatz von körper-eigenen Kommunikationsmitteln, nichttechnischen und technischen Kommunikationshilfen Sprache anzubahnen, zu unterstützen bzw. zu ersetzen. Beispielsweise gibt es mehr und mehr Kinder, die mit Hilfe elektronischer Geräte Sprache einsetzen oder mit Hilfe von Kommunikationstafeln durch den Einsatz von Piktogrammen und Buchstaben kommunizieren. (Weitere Erläuterungen in den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**³³.)

SCHREIBEN

Schreiben stellt eine **grundlegende Fähigkeit zur Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungs- und Kommunikationsprozessen** dar und fungiert darüber hinaus als Mittel der Erkenntnis – auch der Selbsterkenntnis.

In vielen Alltagssituationen verfolgt und unterstützt ein kommunikations- und **leserorientiertes Schreiben** pragmatische Ziele. Texte zielen zum Beispiel auf Information, Überzeugung, empathische Berührung oder Unterhaltung einer konkreten Leserschaft. Heuristisches oder **gegenstandsbezogenes Schreiben** leistet oder unterstützt demgegenüber die sachliche und sprachliche Annäherung an Sachverhalte und Gegenstände und wird zum wesentlichen und wirkungsvollen Mittel der Weltaneignung und des Alltagsverstehens. **Schreiberbezogene Schreibsituationen** machen der Schreiberin und dem Schreiber eigene Gedanken und Gefühle bewusst und differenzieren diese aus.

Als grundsätzliche und didaktisch relevante Abgrenzung von der mündlichen Kommunikation erweist sich die der schriftlichen Kommunikation implizite **Verzögerung und Revidierbarkeit** der Äußerungen. Wo Schreibsituationen ohne die Notwendigkeit einer direkten Reaktion wahrgenom-

³² Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

³³ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

men, deren Implikationen gründlich erfasst, Prozessschritte geplant und Arbeitsergebnisse geprüft und korrigiert werden können, werden Äußerungen differenzierter und reflektierter. Teilkompetenzen und Kompetenzniveaus können individuell erfasst und ausgebaut werden.

Dabei findet der Kompetenzaufbau im Schreibunterricht bei aller selbstredenden Produktorientierung vor allem **prozessorientiert** statt. Das Erfassen der Schreibaufgabe, das Planen des Schreibens, das Schreiben selbst und die Prüfung und Überarbeitung der Ergebnisse und Teilergebnisse werden als sinnvolle und handhabbare Teilschritte des Schreibprozesses verstanden. Eine Ausdifferenzierung der grundsätzlichen Schreibfertigkeit im technischen Sinn und der immer sicherer werdende Umgang mit der grundsätzlichen sprachlichen und orthografischen Korrektheit des Schreibens bilden dabei grundlegende Teilkompetenzbereiche, die ebenfalls geübt und ausdifferenziert werden. Die **Rechtschreibkompetenz** versteht sich dabei als eine schrittweise differenzierter werdende Verbindung aus automatisiertem Rechtschreibkönnen, orthografischer Denkfähigkeit im Blick auf Normen, Regeln und Strategien, strategischer Rechtschreibermittlung sowie der Fähigkeit, Fehler zu erkennen und über Strategien zur Fehlerreduzierung zu verfügen. Insgesamt fundieren individuelle, kommunikative und sprachhistorische Reflexionen die Rechtschreibmotivation der Schreiberinnen und der Schreiber.

Lernaufgaben steuern den prozessorientierten Kompetenzaufbau. Ihre Einbettung in erfassbare und nachvollziehbare Schreibkontexte ist hilfreich, konkretisieren sich hierin doch die Erwartungen des Adressatenkreises und weitere Anforderungen an die Textsorte. Übungsaufgaben nehmen einzelne Teilkompetenzen in den Blick oder beziehen sich auf einzelne Schritte des Schreibprozesses.

Die **Textsorten**, denen die Schülerinnen und Schüler im Schreibunterricht begegnen, haben dabei häufig eine didaktische Funktion. Sie unterstützen den Kompetenzaufbau, indem sie Orientierungsmuster hinsichtlich der Anforderungen und der Strukturierung bestimmter Schreibaufgaben geben. Sie bilden vereinfachte und standardisierte Anforderungsprofile zu den verschiedenen Schreibzielen ab. Mit zunehmender Ausdifferenzierung der Schreibkompetenzen durch die Schreiblehrgänge der verschiedenen Jahrgangsstufen wächst die Affinität zwischen den schulischen Textmustern und den Textsorten des alltäglichen Schreibens. Differenzierte private, offizielle – auch berufliche und wissenschaftliche –

Schreibsituationen werden in höheren Jahrgangsstufen präsenter.

Neben der grundsätzlichen Professionalisierung des Schreibens durch Übung und Routinebildung ergibt sich die **didaktische Progression** des Schreiblehrgangs unter anderem aus der größer werdenden Distanz zwischen Schreiberin bzw. Schreiber, dem Schreibgegenstand und dem Adressatenkreis. Die Bewältigung von Schreibsituationen mit unmittelbarem und naheliegender Alltagsbezug und einfachen Kommunikationspartnerinnen und -partnern wird schrittweise durch eine Ausdifferenzierung der zu beschreibenden Dinge und Sachverhalte, immer stärkeren Abstraktionsgraden und einer zunehmend komplexeren – teilweise auch abstrakten – Leserschaft abgelöst. Schrittweise vergrößert sich die strukturelle Differenz zwischen dem zu Beschreibenden und seiner schriftlichen Repräsentation: Wahrnehmungsreihenfolgen müssen verändert, zeitliche Abläufe umgestaltet und Gewichtungen vorgenommen werden.

Differenzierter Schreibunterricht berücksichtigt diese Kompetenzprogression. Aufgabenstellungen variieren das Verhältnis zwischen Schreiberin bzw. Schreiber, zu Schreibendem und dem Adressatenkreis, differenzieren die einzelnen Faktoren aus und bieten unterschiedliche Grade an Hilfestellungen. Das Einbeziehen „echter“ Schreibsituationen in den Unterricht ist insgesamt wünschenswert und bietet seinerseits Differenzierungspotenzial.

Leistungssituationen im Schreibunterricht orientieren sich an geübten Schritten des Schreibprozesses und an kommunizierten Textsorten und entsprechenden Textmustern. Fokussierungen auf bestimmte Teilprozesse des Schreibens sind auch in Leistungssituationen möglich. Insgesamt sollte der Schreibüberprüfung eine angemessene Übung vorausgehen. Die Bewertungskriterien sollten mit den Schülerinnen und Schülern besprochen sein. Selbstredend versteht sich der Deutschunterricht als **Leitfach** beim Aufbau und beim Training von Schreibfähigkeiten. Eine Berücksichtigung der grundsätzlichen schreibdidaktischen Positionen – mindestens der Konsequenzen einer prozessorientierten Vorgehensweise – ist darüber hinaus auch in den anderen Fächern, in denen Schreibaufgaben gestellt werden, wünschenswert.

ASPEKTE ZU DEN ERGÄNZENDEN RICHTLINIEN FÜR FÖRDERSCHULEN UND INKLUSIVEN UNTERRICHT³⁴

Dem **erweiterten Schreibbegriff** kommt hier im Sinne der Teilhabe eine besondere Bedeutung zu, da grundlegende Schreibfähigkeiten und basale Rechtschreibkompetenzen nicht bei allen **Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf** vorausgesetzt werden können. Die Förderung der Schreibfähigkeiten und Schreibfertigkeiten nimmt großen Raum in der alltäglichen Unterrichtsarbeit ein, in enger Vernetzung mit den anderen Kompetenzbereichen sowie in der fächerübergreifenden Arbeit. Basale Schreibfähigkeiten und damit verbundene Wahrnehmungsleistungen sind als Förderbereich neben den fachspezifischen Schreibfertigkeiten förderdiagnostisch zu erfassen und eng zu begleiten. Der **visuellen Wahrnehmung** gilt hier, ähnlich wie der **fein- und grafomotorischen Förderung**, besondere Aufmerksamkeit. Der Prozess des Dekodierens und Kodierens steht in enger Korrelation zu möglichen Sprachproblemen, kurzer Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Merkspanne und dem mentalen Lexikon. **Konkrete Unterstützungsmaßnahmen**, wie beispielsweise der Einsatz digitaler Medien, die Verwendung von Lautgebärden, die Anpassung von Schreibgeräten, Lineatur und Sitzposition, gezielte Merkhilfen und Gedächtnisstützen und das Vermitteln regelmäßiger Erfolgserlebnisse, stützen den prozessorientierten Schreibunterricht.

Besonders das richtige Schreiben und damit verbundene Korrekturen, Vergleichbarkeit und Frustrationstoleranz sind im Hinblick auf die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler sensibel zu betrachten. Gezielte Konzepte und Strategien sind mit individueller Anpassung einzusetzen, um die Teilkompetenz *Richtig schreiben* aufzubauen, auszudifferenzieren und zu festigen.

Das **Planen, Entwerfen und Schreiben von Texten** ist eng an vorgegebene Textmuster und Beispiele, gut strukturierte Handlungsanleitungen, konkrete Zielvorgaben und klare, einfach formulierte Anweisungen gebunden. Bereits die Seriationsfähigkeit zum Erkennen sinnvoller Reihenfolgen kann eine besondere Herausforderung darstellen. Hier können komplexe Aufgaben in Teilaufgaben zerlegt werden. **Wichtige Unterrichtsprinzipien** sind klare Strukturierung, Reduktion der Komplexität, Adressatenkreisorientierung und enger Bezug zur Lebenswelt. Fehlende Erfahrung,

reduzierter Wortschatz und/oder eingeschränkte Ausdrucksfähigkeit können durch das konkrete Erleben, die Realbegegnung oder das Lernen am Modell angeregt werden. (Weitere Erläuterungen in den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**³⁵.)

LESEN

Im Lesen fundieren und vollziehen die Leserin und der Leser die Auseinandersetzung mit der Welt, der Gesellschaft und sich selbst. Lesen unterstützt den Erwerb und die Erweiterung von Wissen sowie die Ausdifferenzierung von Positionen. Es ermöglicht eine Partizipation an gesellschaftlichen Entwicklungen und kulturellen Prozessen, es fördert die Selbstwahrnehmung, das Fremdverstehen und unterstützt das reflektierte und verantwortungsbewusste Handeln. Lesen kann als ästhetische und intellektuelle Bereicherung empfunden werden. Den Schülerinnen und Schülern vielfältige Begegnungen mit Texten zu ermöglichen und ihnen tragfähige Techniken zu deren Rezeption zu vermitteln, stellt damit eine weitere wichtige Aufgabe der Schule – insbesondere des Deutschunterrichts – dar.

Texte begegnen den Schülerinnen und Schülern im Alltag und im Unterricht in verschiedenen Formen. Einen weiten Textbegriff zugrunde legend, lassen sich **kontinuierliche**, d.h. aus fortlaufenden Sätzen bestehende und eine nachvollziehbare Themenentfaltung vornehmende Texte, von **diskontinuierlichen** Texten – etwa Grafiken und Schaubildern – unterscheiden. Weiterhin beschrieben und kategorisiert werden Texte aufgrund des Veröffentlichungsmediums, ihrer Textsorte oder ihres Genres, ihrer Inhalte, Absichten und der Art der thematischen Entfaltung sowie der verwendeten Sprache. Der Blick auf Kontexte und den Adressatenkreis ergänzt die Textbeschreibung weiterhin. Dabei ist die grundsätzliche Unterscheidung zwischen **literarischen Texten** und **pragmatischen Texten** – trotz der Existenz von Mischformen – plausibel und für die schulische Kompetenzbeschreibung hilfreich. Auch das Verhältnis des Textes zur Wirklichkeit, erkennbare Leserlenkungen sowie inhaltliche und formale Fiktionalitätssignale stellen relevante Kategorien der Textbeschreibung dar.

³⁴ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

³⁵ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

Texte werden im Deutschunterricht dabei sowohl als **Lerngegenstände** wie auch als **Lernmedien** verstanden und behandelt. Als **Lernmedium** hat ein Text in erster Linie die Funktion, eine außerschulische Wirklichkeit zu repräsentieren. Das Lesen im Unterricht zielt auf die Nachkonstruktion dieser Wirklichkeit und bereitet deren Einbeziehen in weiterführende Gespräche vor. Didaktisch interessant und relevant ist dabei die Qualitätsambivalenz der so verstandenen Lesesituation: Gegenüber der von ihm repräsentierten Wirklichkeit fungiert der Text zunächst als deren defizitärer Stellvertreter, der niemals umfassend und niemals vollständig objektiv erscheint. Dennoch birgt diese Medialität auch didaktische Vorteile: Im Unterschied zum tatsächlichen Ereignis ermöglicht sie eine – zum Beispiel in Bezug auf die Geschwindigkeit und die Schwerpunktsetzungen – individuell steuerbare Handhabung der Begegnung mit dem textlich Vermittelten.

Das **Lesen** bringt Leserinnen und Leser in einen wechselseitigen Kontakt mit dem Text, wenn Lesen als heuristische Konstruktion verstanden wird: Leserin und Leser bringen ihr Vorwissen, vielleicht auch ihre Fragen und Erwartungen und ein bestimmtes Maß an Lesemotivation in den Leseprozess ein. Sie nehmen den Text sowohl auf den niedrigen wie auf höheren Kompetenzebenen wahr, erweitern damit ihr Wissen, differenzieren ihre Position oder entwickeln Vorstellungen, die ihnen wiederum dazu verhelfen, den Text noch intensiver zu erfassen.

Die **unterrichtlichen Lernlinien** greifen die grundsätzliche Unterscheidung zwischen literarischen Texten und Sachtexten auf. Das **literarische Lesen** knüpft an die Leseerfahrungen der Grundschule an. Texte, die aufgrund ihres Verhältnisses zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gut zu verstehen sind, beginnen den Kompetenzaufbau. Die Progression ergibt sich schrittweise aus umfassender und komplexer werdenden Texten: Die Entfernung zwischen Lebenswelt und literarischer Welt wird größer, vorkommende Charaktere und deren Entwicklungen werden anspruchsvoller, die sprachliche Codierung weicht immer weiter von den alltagssprachlichen Mustern ab, das Verhältnis zwischen Leserin bzw. Leser, Erzähler und Handlung wird komplexer. Literarische Texte begegnen dabei als erzählende, dialogische und lyrische Texte. Mischformen – auch medienübergreifend – kommen hinzu.

Auch die Progression der **Lektüre pragmatischer Texte** bringt die Schülerinnen und Schüler in Kontakt zu immer umfangreicheren und komplexeren Themen. Die Inhalte entfernen sich weiter vom Alltagshorizont der Schülerinnen und Schüler, das

zum Verständnis erforderliche Vorwissen wird umfassender. Argumentierende Texte werden ebenfalls differenzierter, zu entlarvende Überzeugungsmuster und Manipulationstechniken werden diffiziler.

Rezeptionsituationen in medialen Kontexten müssen in Schule und Alltag bewältigt werden. Die kritische Prüfung der Textqualität und der Verlässlichkeit des Dargestellten sind hierbei in besonderem Maße zu beachten und zu fördern. Sensibilität gegenüber Manipulationstechniken muss entwickelt werden. Wie eng und grundsätzlich die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Digitale Medien nutzen* miteinander verbunden sind, wird hierbei deutlich.

Leseunterricht versteht sich in allen Teilbereichen als **Leseförderung**. Er greift **Lesemotivationen** auf und vermittelt **Lesetechniken**, die zunehmend vielfältiger werden und zunehmend selbstständiger genutzt werden sollen. Zur Reduzierung von Verstehenshürden bringt differenzierter Leseunterricht sowohl die Schülerinnen und Schüler näher an den Text als auch den Text näher zu den Schülerinnen und Schülern. Ersteres wird erreicht, indem Vorwissen aktiviert oder vergrößert wird, Lesetechniken geübt und internalisiert werden. Um andererseits den Text näher an die Leserin und den Leser zu bringen, kann er verkürzt, vorstrukturiert, eingeleitet und mit Anmerkungen und Aufgaben versehen werden.

Leseunterricht verbindet sich in hohem Maße integrativ mit den anderen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts. Wo Texte wirkungsvoll vorgelesen werden und wo ihre Inhalte zur Grundlage und zum Gegenstand eines Diskurses gemacht werden, bildet und benötigt der Leseunterricht Kompetenzen im Bereich des *Sprechens und Zuhörens*. Darüber hinaus gründen alle Formen des materialgestützten Schreibens in einer intensiven rezeptiven Aneignung von Texten und Materialien und verknüpfen die Lesefähigkeiten intensiv mit dem Kompetenzbereich des *Schreibens*. Die Vernetzungen mit dem Bereich *Digitale Medien nutzen* wurden bereits benannt.

Leistungsräume im Leseunterricht ergeben sich vor allem aus der produktiven Verbindung der rezeptiven Fähigkeiten mit den anderen Kompetenzbereichen. Textanalysen, -deutungen, -auswertungen und -bewertungen können im Sinne von Textbeschreibungen und Texterörterungen verfasst und bewertet werden. Interpretationen literarischer Texte und Textauszüge sowie Formen des materialgestützten Schreibens nutzen Texte als Grundlage zur Schaffung eigener Schreibprodukte. Auch

das wirkungsvolle Vortragen und Vorlesen literarischer Texte kann als Leistungssituation gestaltet werden.

ASPEKTE ZU DEN ERGÄNZENDEN RICHTLINIEN FÜR FÖRDERSCHULEN UND INKLUSIVEN UNTERRICHT³⁶

Ebenso wie im Kompetenzbereich *Schreiben* kann auch im Kompetenzbereich *Lesen* eine grundlegende Lesefertigkeit nicht bei allen **Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf** vorausgesetzt werden. Hier findet der **erweiterte Lesebegriff** Anwendung und Berücksichtigung.

Der **Aufbau literarischer Kompetenz** bezieht sich somit auf die Lesestufen – das Lesen von Situationen, Bildern, Symbolen, Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Texten – und umfasst auch die vielen medialen Felder. Schülerinnen und Schüler verfügen über unterschiedlichste Vorerfahrungen, was sich in der Berücksichtigung und Verwendung der Begriffe **Literacy** und **Emergent Literacy** ausdrückt. Um Lesemotivation aufzubauen und aufrecht zu erhalten, muss der Unterricht hier ansetzen. Durch die Verwendung von **vereinfachter Sprache** oder **leichter Sprache** und den damit verbundenen Prinzipien können komplexe und komplizierte Inhalte vereinfacht und gut strukturiert angeboten werden. Lesen ist Verstehen – dazu braucht es den äußerlich technischen Vorgang, die Lesetechnik und den gedanklich verarbeitenden Vorgang, das Leseverständnis. Nur ein Beherrschen der Lesetechnik sichert noch nicht das Verständnis und damit den Prozess des sinnentnehmenden Lesens. **Lesestrategien** werden kontinuierlich verfeinert und automatisiert, sodass direkte und indirekte Lesestrategien sich zunehmend aufbauen und kognitive Kapazitäten im Leseprozess frei werden, um sich der tieferen und genaueren Erschließung widmen zu können. Die Förderung der weiterführenden Lesekompetenz umfasst neben der Lesetechnik und der Bedeutungserschließung auch die **Lesemotivation**, die Sinn- und Klanggestaltung und die Begegnung mit Texten und Medien. Besonderes Augenmerk für Aufbau und Förderung der Lesekompetenz gilt der fundierten Diagnostik und der daraus resultierenden Anpassung der Anforderungen an die Ausgangslage im Hinblick auf Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistungen, Sprachkenntnisse, Denk- und Vorstellungsvermögen (mentales Lexikon), Abstraktions-

vermögen und soziale und soziokulturelle Hintergründe. Lesemotivation und Anstrengungsbereitschaft zu erhalten, gelingt stärker über Einsicht und Anwendungsbezug in der Alltagsbewältigung, indem Informationen zielgerichtet entnommen, geordnet, geprüft, ergänzt und in handlungs- sowie produktionsorientierten Aufgaben verarbeitet werden können. Stilles Lesen wie auch lautes Lesen, gegebenenfalls unter besonderer Berücksichtigung des **paired reading**, finden im Unterricht Anwendung. Frustrationserlebnissen ist durch optimale Anpassung, Differenzierung und Unterstützungsangebote in dem sensiblen Feld des Leseunterrichts entgegenzuwirken.

Leseunterricht unter Berücksichtigung des erweiterten Lesebegriffs braucht Differenzierung, Individualisierung, eine Vielfalt methodisch-didaktischer Hilfen und die Berücksichtigung spezifischer Prinzipien. (Weitere Erläuterungen in den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**³⁷.)

SPRACHE UND SPRACHGEBRAUCH UNTERSUCHEN

Menschen nutzen **Sprache als Werkzeug**, um Sachverhalte, Abläufe, Gegenstände und Personen sowie eigene und fremde Gedanken und Gefühle auszudrücken, zu beschreiben und zu beurteilen. Die Sprache bezieht sich dabei auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft, auf räumlich Nahes oder Entferntes. Grundsätzlich fungiert sie als essenzielles **Medium des Denkens**, der **Selbstvergewisserung**, der **Begegnung mit der Welt** und zur **Gestaltung von Beziehungen**.

Um die hierzu erforderlichen Kompetenzen aufzubauen und auszudifferenzieren, versteht der Unterricht im Fach Deutsch Sprache gleichermaßen als Grundlage wie als Gegenstand kognitiven, affektiven und kommunikativen Lernens. In nahezu allen analytischen, reflexiven und produktiven Lernprozessen wird Sprache zum **basalen Lernmedium**: Sprachunterricht muss zwangsläufig **integrativ** verstanden und gestaltet werden, wenn sich Sprech-, Zuhör-, Lese- und Schreibprozesse in Sprache manifestieren. Mit dem Ziel, sprachliche Fähigkeiten und Potenziale bewusst zu machen,

³⁶ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

³⁷ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

auszuschärfen und auszubauen, wird Sprache daneben auch zum ausdrücklichen **Lerngegenstand**: Die Erweiterung, Ausdifferenzierung und Reflexion sprachlicher Paradigmen und Strukturen sind wesentliche und grundsätzliche Aufgaben des Deutschunterrichts als Sprachunterricht.

Der Gebrauch der Sprache kann angemessener, zielführender und bewusster werden, wenn Sprecherinnen und Sprecher / Schreiberinnen und Schreiber **Kommunikationssituationen**, Kontexte und Erwartungen als dessen Konstituenten in den Blick nehmen und reflektieren. Insbesondere das Gestalten gelingender Gespräche und die Reduzierung von Konflikten können hierin eine Grundlage haben. In diesem Sinne unterstützt der Deutschunterricht Schülerinnen und Schüler in der jeweils altersgemäßen **Teilhabe an Austausch-, Verhandlungs- und Problemlösungsprozessen**. Sie werden schrittweise zu reflektierten Sprachverwenderinnen und -verwendern ausgebildet, indem sie spezifisches Wissen nutzen – etwa zum Aufbau, zur sprachlichen Ausformung und zur Wirkweise einzelner Textsorten – und in komplexer werdenden Kommunikationssituationen anwenden. **Modellhaft geübte Gesprächssituationen**, die **Erweiterung des Wortschatzes** oder die **Übung variantenreicher Satzbaumuster** können hierzu beitragen. Darüber hinaus entdecken die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I schrittweise den Zusammenhang zwischen **Sprache und Denken**. Die wechselseitige Beeinflussung von Sprech- und Denkprozessen, die Bildung und Ausgestaltung von Wertvorstellungen werden betrachtet und differenzieren das Sprachhandeln weiterhin. Einblicke in **sprachliche Rollenzuschreibungen** – etwa im Vergleich von potenzieller Kinder- und Erwachsenensprache –, Begegnungen mit **sprachlicher Vielfalt** – sowohl im Blick auf innersprachliche Sprachregister und Varietäten als auch auf andere Muttersprachen – bilden eine weitere Grundlage zur Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen Verortung wie der darin gründenden Begegnung mit anderen **sprachlichen und kulturellen Identitäten**. Erste Einblicke in **sprachgeschichtliche Entwicklungen**, die Ursachen und Hintergründe sprachlicher Veränderungen oder die Entstehung von Konventionen und Normen vermitteln den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus ein Gefühl von der organischen Ausbildung der Sprache, der Verknüpfung von Sprachbestand und Sprachgebrauch sowie der grundsätzlichen Veränderbarkeit von Sprache.

Eng mit der Beschreibung, Reflexion und Differenzierung des Sprachgebrauchs verbunden, blickt der Kompetenzbereich auch auf die Sprache – nämlich ihre Strukturen – als solche. Dabei nimmt

der Sprachunterricht der Sekundarstufe I die verschiedenen Beschreibungsebenen in den Blick und erweitert die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler als Sprecherinnen und Sprecher / Schreiberinnen und Schreiber. Die Beschäftigung mit gängigen und besonderen Laut-Buchstaben-Zuordnungen, der Blick auf Flexionen und Möglichkeiten der Wortbildung, auf Satzmuster und deren Variationen können zu einer Ausdifferenzierung **systematischen Sprach- und Grammatikwissens** beitragen und fundieren ihrerseits die bewusste, **situations-, adressatenkreis- und zweckgemäße Sprachverwendung**.

Sowohl bei der Untersuchung des Sprachgebrauchs als auch in der systematischen Betrachtung der Sprachstrukturen verbindet der Deutschunterricht den **Auf- und Ausbau von Wissen** mit der Ausdifferenzierung performativer, rezeptiver und affektiver Fähigkeiten. **Sprachkompetenz wird in diesem Sinne ganzheitlich verstanden** und konkretisiert sich – nach der Vorstellung des Lehrplans – unter anderem in der Verbindung von strukturellem und terminologischem Wissen, systematischer und modellorientierter Analysekompetenz, ausgeschärfter Empathiefähigkeit und vielfältiger Sprachverwendung.

Insbesondere verbinden sich kognitive und performative Kompetenzen im Sinne eines Wissens und Könnens auch im Bereich der schulgrammatischen Untersuchung und **Beschreibung des Sprachsystems**. Schrittweise erweitert der Deutschunterricht der Sekundarstufe I das **Repertoire an Fachbegriffen und -methoden** zur Analyse und Bezeichnung sprachlicher Elemente und Strukturen. Wo dies möglich und sinnvoll ist, sollte das erarbeitete Formalwissen **funktional verwendet** und angebunden werden: Teilkompetenzen können genutzt werden, um orthografisches Lernen zu unterstützen, Aussprachen zu präzisieren, Sprech- und Schreibstile zu steuern und zu variieren, Sprech- und Schreibabsichten wahrzunehmen und umzusetzen sowie Kommunikation gelingen zu lassen.

Die **Progression** des Kompetenzbereichs *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* ergibt sich sowohl aus dem Blick auf komplexer werdende Kommunikationssituationen als auch aus der ausdrücklicher werdenden **Meta-Betrachtung**. Sprech- und Schreibsituationen, die beschrieben oder geübt werden, entfernen sich in den höheren Klassenstufen weiter von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Um Situationen und Adressatenkreis-erwartungen zu antizipieren und zu verstehen, sind ein schrittweise größer werdendes Grundlagenwissen und ein wachsendes Maß an Empathie und

Antizipationsfähigkeit erforderlich. Die Beschreibung entsprechend komplexer werdender Situationen gründet in differenzierter werdenden Untersuchungsmustern und einem ständig sich erweiternden Repertoire an Fachbegriffen.

Modelle der Sprach- und der Grammatikbeschreibung sowie der damit verbundenen Didaktik unterscheiden sich in grundsätzlichen Zugriffen wie in den Details der Betrachtung und Bezeichnung teilweise deutlich. Eine ausdrückliche Gegenüberstellung und Bewertung der unterschiedlichen Perspektiven ist in der Sekundarstufe I allenfalls ausnahmsweise und in hohen Anforderungsbereichen der Abschluss- bzw. Übergangsjahrgänge möglich. Wichtiger als entsprechende metasprachliche Abwägungen sind die Kohärenz und Handhabbarkeit der vermittelten und geübten Sprachverwendungs- und Sprachbeschreibungsmodelle. Innerschulische Absprachen – auch in der Kooperation mit den anderen Sprachfächern und gegebenenfalls mit dem DaZ-Unterricht – sind hier wünschenswert.

Die grundsätzliche **Integration und Integrierbarkeit des Kompetenzbereichs Sprache und Sprachbetrachtung** in die anderen Lernbereiche spiegelt sich auch im **Leistungsraum**. Kompetenzen in der angemessenen und differenzierten Sprachbeschreibung und -verwendung werden im Rahmen schriftlicher und mündlicher Leistungssituationen innerhalb von Lese-, Sprech- und Schreibaufgaben berücksichtigt. Die Sprachverwendung der Schülerinnen und Schüler wird beurteilt im Blick auf die Angemessenheit und Differenziertheit angesichts der Sprech-/Schreibsituation und den jeweiligen Adressatenkreis. Leistungssituationen, die die sprachanalytischen Fähigkeiten prüfen, fragen nach Fachbegriffen und Musterverstehen, blicken aber – wenn sie anspruchsvoller sein wollen – immer auch auf kommunikative und funktionale Absichten und Wirkungen des Analysierten.

ASPEKTE ZU DEN ERGÄNZENDEN RICHTLINIEN FÜR FÖRDERSCHULEN UND INKLUSIVEN UNTERRICHT³⁸

In diesem Kompetenzbereich ergänzen die **Richtlinien** die Bedeutungsbereiche *Wirkung von Sprache erkennen* und *Bau der Sprache erkennen*.

Das Reflektieren und Sprechen über Sprache stellt für **Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf**

eine besondere Herausforderung dar, denn es setzt Fähigkeiten zum analytischen Denken und Verstehen komplexer Strukturen voraus. In den meisten Fällen verfügen sie bereits über syntaktische Strukturen und wenden diese richtig an, ohne sich dessen bewusst zu sein.

Eine Bewusstmachung und isolierte Erarbeitung von Sprache und Sprachgebrauch führt oftmals zu Verwirrung und Verunsicherung. Daher sollte Unterricht über Sprachstrukturen immer von einem Text, einer aktuellen Situation oder einem konkreten Problem ausgehen und auch wieder in einer lebensnahen Situation Anwendung finden.

Die Wirkung von Sprache zu erkennen, ist eng mit den Kommunikationshandlungen des Alltags verknüpft. Über verschiedene Textformen kann gelernt werden, Sprechweisen zu unterscheiden und deren Wirkung einzuschätzen. Strategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen müssen geübt werden. Im gemeinsamen Reflexionsprozess können Deutungsunterschiede und das Sprechen über Verständigungsprobleme zu mehr Verständnis führen. Das Unterscheiden der Inhalts- und Beziehungsebenen bei Sprachhandlungen kann ebenfalls dem Verständnis- und Empathietraining dienen.

Gelungene Kommunikationsstrategien und damit der bewusste Gebrauch von Sprache zeigen sich vor allem in der alltäglichen Konfliktbewältigung. Die Schulung der **Gewaltfreien Kommunikation** und, damit verbunden, das Formulieren von Ich-Botschaften, das Verbalisieren von Gefühlen, das Erkennen von Bedürfnissen und die Artikulation von Wünschen kann den Schülerinnen und Schülern eine wesentliche Hilfe in der Alltags- und Konfliktbewältigung und somit im sozialen Miteinander bieten. Einen besonderen Zugang bieten hier das Rollenspiel und die szenische Darstellung. (Weitere Erläuterungen in den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**³⁹.)

DIGITALE MEDIEN NUTZEN

Digitale Medien bewusst und bedacht nutzen zu können, stellt einen selbstverständlichen Anforderungsbereich des privaten, schulischen und beruflichen Alltags dar. Dabei fungieren digitale Medien

³⁸ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

³⁹ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

längst nicht mehr als Additum einer ansonsten analog definierten Lebenswelt, sondern sind als **essenzieller und integraler Bestandteil nahezu aller Lebensbereiche** wahrzunehmen: Regelmäßig werden sie genutzt, um Inhalte zu recherchieren oder zu präsentieren, vielfältig unterstützen sie Prozesse der Meinungsbildung und des Meinungsaustauschs, umfassend begleiten sie individuelles wie kooperatives Arbeiten. Dabei erfordern und fundieren digitale Handlungsweisen den Ausbau einer spezifischen Reflexionsfähigkeit und die Ausdifferenzierung medienbezogener Haltungen und Wertvorstellungen ebenso implizit wie ausdrücklich.

Das Schulfach Deutsch ist – in seinen Inhalten, seiner Didaktik und seinen Arbeitsweisen – seit jeher durch die Arbeit mit **Medien in unterschiedlichen Erscheinungsformen** bestimmt: Der Umgang mit literarischen, informierenden oder meinungsbildenden Texten, die Rezeption von Theaterstücken und Filmen oder das Lesen und Verfassen journalistischer Schreibformen sind Beispiele hierfür. Sprache – als Mittel des Denkens, des Ausdrucks und der Kommunikation – ist ihrerseits medial definiert und entsprechend in den Kompetenzbeschreibungen des Faches verortet. So ist Deutschunterricht grundsätzlich ein Unterricht mit und über Medien. Dass dem Fach Deutsch eine ausdrückliche und umfassende Verantwortung im Aufbau derjenigen Kompetenzbereiche zufällt, die für die reflektierte Nutzung digitaler Medien relevant sind, ergibt sich daraus zwangsläufig. Aktuelle und neu entstehende Herausforderungen und Notwendigkeiten lassen sich vielfältig mit bestehenden Kompetenzbereichen verbinden und wechselseitig integrieren: Inhalte und Zielperspektiven der fachspezifischen Medienpraxis und -didaktik greifen Kompetenzformulierungen anderer Bereiche auf und differenzieren diese aus.

Trotz dieser zwangsläufigen und notwendigen Nähe der Lernlinien zu denjenigen der anderen Bereiche weist der Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I einen eigenen Kompetenzbereich aus, in welchem die Ziele, Teilkompetenzen und Progressionen benannt werden, die die Nutzung digitaler Medien bestimmen. Die derartige Gestaltung des Lehrplans trägt damit der Wichtigkeit des entsprechenden Kompetenzaufbaus im Sinne der Beschreibung relevanter Schlüsselfähigkeiten Rechnung, die durch bisher gängige Zuweisungen entsprechender Fähigkeiten – etwa zum Bereich des Lesens – kaum angemessen abgebildet werden kann. Der Lehrplan orientiert sich bei der Einteilung der Teilkompetenzbereiche am **Medienkompass Rheinland-Pfalz** (2017), der seinerseits

die **Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“** (2017) aufnimmt.

Die Kompetenzmatrices der Doppeljahrgänge beginnen jeweils mit einer Auflistung und Differenzierung grundsätzlicher Begegnungsformen und Arbeitsbereiche. Die formulierten Teilkompetenzen und Progressionen geben Hinweise und Anregungen, wie die Schülerinnen und Schüler digitale Medien aktiv in unterschiedliche Lern- und Arbeitsprozesse integrieren. Die Teilkompetenzen stellen dabei die fachspezifische Konkretisierung des Bereichs **Anwenden und Handeln** des Medienkompasses dar.

Zentrale Funktionen der digitalen Medien, auf welche Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht und darüber hinaus zurückgreifen, sind das **Informieren und Recherchieren**. Die Orientierung im Internet, das Erfassen von Arbeitsaufträgen in digitalen Lernumgebungen, die Unterscheidung zwischen relevanten und redundanten Informationen, die Wahrnehmungen zur unterschiedlichen Darstellung von Inhalten in Medienverbänden und das Sichern und Abspeichern von Informationen werden als Teilkompetenzen des Findens, Erfassens und Sicherns in den Blick genommen. Informationen und Arbeitsergebnisse in übergeordnete Fragestellungen einbringen zu können, ihre Vertrauenswürdigkeit zu prüfen und Urheberrechte und Quellenangaben zu berücksichtigen, gehören ebenfalls in diesen Kompetenzbereich.

Wo digitale Medien das **Produzieren und Präsentieren** unterstützen, werden Teilkompetenzen zur Entwicklung, Gestaltung und Präsentation von Lernprodukten relevant. Verbunden mit Fähigkeiten des **adressatenkreisorientierten Schreibens** und des **Sprechens zu anderen** werden Zielvorstellungen beschrieben, auch digitale und digital unterstützte Texte zu planen, zu verfassen sowie sach- und adressatenkreisgerecht zu gestalten. Auch alternative Präsentationsformen – etwa in Form einfacher Filme oder Hörtexte – sind hierbei im Blick.

Der Ausbau von Fähigkeiten des miteinander Sprechens – auch im Zusammenhang des diskursiven und kooperativen Lernens – wird ebenfalls in den Blick genommen: Passend zum Bereich **Kommunizieren und Kooperieren** des Medienkompasses sollen die Schülerinnen und Schüler schrittweise lernen, Medien zur Erstellung kooperativer Arbeitsergebnisse zu nutzen. Eine Sensibilisierung für die Möglichkeiten und Besonderheiten digitaler Interaktionsformen spiegelt sich ebenfalls in den formulierten Teilkompetenzen.

Die **Reflexion** der medialen Arbeitsweisen, die kritische **Prüfung** ihrer Zweckmäßigkeit sowie die differenzierte **Beurteilung** von Rechtmäßigkeit und Angemessenheit einzelner Äußerungen sind im Lehrplan mehrfach als Ansprüche der einzelnen Teilbereiche benannt und ausgewiesen, womit die im Medienkompass beschriebenen Teilkompetenzen des **problembewussten und sicheren Agierens** jeweils in die passenden Kontexte integriert sind. Die erforderliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler bei der Ausbildung einer grundsätzlichen Urteilsfähigkeit und einer grundsätzlichen medienethischen Differenzierung fasst der Medienkompass unter der Überschrift des **Analysierens und Reflektierens** zusammen. Der Lehrplan nennt entsprechende Ziele unter der Vorgabe der Reflexion der Mediennutzung.

Angebunden an die anderen Kompetenzbereiche leistet der Deutschunterricht der Sekundarstufe I damit einen wichtigen Beitrag zur **Medienerziehung**. Die **Progressionen** in den einzelnen Klassenstufen ergeben sich aus anspruchsvoller werdenden Inhalten und differenzierten Formen der Materialgestaltung und der Präsentation. Differenzierungen berücksichtigen die Kenntnisstände der jeweiligen Lerngruppen und werden über die Komplexität der Arbeitsaufträge und das Maß an Unterstützung gesteuert. Wo technische Fähigkeiten unmittelbar zur Umsetzung der deutsch-spezifischen Kompetenzen notwendig sind, sollten diese auch vom Fach Deutsch aufgebaut und verantwortet werden. Die Arbeit mit einer Tastatur, das Layouten von Texten und Präsentationen sowie das Sortieren und Abspeichern von Dateien können im Deutschunterricht geübt und eingefordert werden. Auch die Arbeit mit digitalen Lern- und Arbeitsplattformen wird dort angeleitet und geübt, wo dies zum Erreichen der fachlichen Anforderungen notwendig ist.

Weiterhin in alle anderen Bereiche integriert ist das Nutzen **digitaler Diagnosemöglichkeiten**. Digitale Angebote zur Begleitung des Rechtschreib- und Grammatikunterrichts sowie multimedial aufbereitete Lernmaterialien – etwa Lernvideos – erleichtern und unterstützen individuelles Lernen und Üben wirkungsvoll.

Die **Leistungsräume** im Lernbereich der reflektierten Nutzung digitaler Medien bleiben ihrerseits eng mit anderen Kompetenzbereichen verbunden. Wo materialgestütztes Schreiben eine Auswahl und Sicherung medial vorliegender Inhalte erfordert, wo

Inhalte von Vorträgen und Präsentationen wirkungsvoll veranschaulicht werden, wo Inhalte und Themen digital vorliegender Materialien erfasst, beurteilt und in Lernprozesse integriert werden, können die einzelnen Teilkompetenzen bewertet werden.

ASPEKTE ZU DEN ERGÄNZENDEN RICHTLINIEN FÜR FÖRDERSCHULEN UND INKLUSIVEN UNTERRICHT⁴⁰

Um den **Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf** gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, bedarf es einer Ausbildung digitaler Medienkompetenz. Diese erfordert den gezielten Abbau von Barrieren und den gleichzeitigen Aufbau von Handlungskompetenzen durch mediales Lernen.

Der Einsatz digitaler Medien kann durch die umfassenden didaktisch-methodischen Nutzungsoptionen die Entfaltung individueller Lernpotenziale und damit die Anforderung an Differenzierung und Individualisierung im Unterricht gezielt unterstützen. Im Bereich der Diagnostik bieten sich hier zudem umfangreiche Einsatzmöglichkeiten zur Unterstützung einer individuellen Förderplanarbeit an.

Bedeutsame Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien zeigen sich unter anderem als Schreib-, Lese-, Rezeptions- und Informationsmedium, aber auch als Anleitungs-, Visualisierungs- und Präsentationsmedium, als Lehr-, Lern- und Übungsmedium und vor allem als **Kommunikations- und Kooperationsmedium**. Der **Medienkompass in leichter Sprache** bietet hier mit den Kompetenzbereichen konkrete Möglichkeiten und Anwendungsbezüge.

Die **Reflexionskompetenz** in Umgang und Nutzung digitaler Medien – vor allem im Bereich der sozialen Medien – muss in besonderer Weise begleitet und entwickelt werden.

Auch für das **Lernfeld Freizeitgestaltung** spielt der Aufbau von Medienkompetenz eine bedeutende Rolle, welche gezielt durch Unterricht begleitet und unterstützt werden muss. Dem **Bildungsfeld Kommunikation und kompetenter Medienumgang** kommt für die Persönlichkeitsentwicklung, den Schulerfolg und die Teilhabe am Gesellschaftsleben somit eine zentrale Bedeutung zu. (Weitere Erläuterungen in den **ergänzenden Richtlinien für Förderschulen und inklusiven Unterricht**⁴¹.)

⁴⁰ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht

⁴¹ Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht



DIE KLASSEN 5 UND 6

SPRECHEN UND ZUHÖREN

Die Schülerinnen und Schüler bringen aus der Grundschule grundlegende rezeptive und produktive kommunikative Fertigkeiten mit. Sie achten auf verständliche Artikulation und angemessenen sprachlichen Ausdruck und setzen Gestik und Mimik unterstützend ein. Sie haben gelernt, in unterschiedlichen Situationen der mündlichen Kommunikation eigene Meinungen, Ideen und Gefühle sowie sachbezogene Kenntnisse, Vermutungen und Fragen auszudrücken, Kritik zu üben, aber auch die Äußerungen anderer aufmerksam aufzunehmen und sich mit diesen konstruktiv auseinanderzusetzen. Dabei halten sie sich an Gesprächsregeln. Als Formen monologischer Sprechens haben sie v. a. das Erzählen und das Informieren kennengelernt, außerdem sind ihnen einfache Formen des szenischen Spiels und das Vorlesen bekannt. Gehörtes können sie sinnhaft wiedergeben.

Der Unterricht der Orientierungsstufe knüpft an all diese Lernlinien des Kompetenzbereichs an und vertieft und erweitert sie. Grundlegende Kompetenzen des Sprechens und Zuhörens werden ausgebaut, um gelingende und wertschätzende Kommunikation im neuen Klassenverband zu ermöglichen und die individuelle mündliche Sprachhandlungskompetenz zu erweitern. Im szenischen Spiel bilden die Schülerinnen und Schüler auch ihre Sozial- und Ich-Kompetenz aus. Zu Beginn der Orientierungsstufe sind Formen des monologischen und des dialogischen Sprechens in vertraute unterrichtliche und alltagsnahe Kontexte eingebettet und zeitlich überschaubar, Handlungsmuster der mündlichen Kommunikation orientieren sich an festen Vorgaben. Das Hörverstehen wird an kurzen Texten angeleitet geübt. Die Progression der rezeptiven und produktiven kommunikativen Kompetenzen ergibt sich im Laufe der Klassen 5 und 6 aus komplexer werdenden Themen und Gesprächssituationen sowie zunehmender Dauer von Gesprächen. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen im Kontext der Demokratieerziehung wachsende Verantwortung für das Gelingen von Kommunikation. Eine Auseinandersetzung mit Kommunikation auf analytischer Ebene findet noch nicht systematisch, sondern implizit in Form von Feedback statt.

Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, erweitern ihren individuellen aktiven und passiven Wortschatz und vertiefen ihre produktive und rezeptive grammatische Kompetenz. Der Deutschunterricht unterstützt sie dabei.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 27.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Situations- und adressatenkreisgerecht kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verhalten sich in vertrauten (schulischen und alltäglichen) mündlichen Kommunikationssituationen so, dass es zum Ziel, zum Thema und zur Situation passt ▪ <i>unterscheiden – in didaktisierten Situationen – zwischen analogen und medial</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verhalten sich auch in weniger vertrauten (schulischen und alltäglichen) mündlichen Kommunikationssituationen so, dass es zum Ziel, zum Thema und zur Situation passt ▪ <i>berücksichtigen – in didaktisierten Situationen – Unterschiede zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen (z. B. Revidierbarkeit,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verhalten sich in vertrauten und neuen (schulischen und alltäglichen) mündlichen Kommunikationssituationen so, dass es zum Ziel, zum Thema und zur Situation passt ▪ <i>beurteilen auch schon die Angemessenheit der Kommunikationsform im Blick auf die Situation, den Adressatenkreis und das Ziel</i>

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p><i>vermittelten mündlichen Kommunikationssituationen (z. B. Sprachnachrichten vs. Face-to-Face-Kommunikation)*</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ artikulieren deutlich und sprechen in verständlicher Lautstärke und angemessenem Tempo ■ verwenden in Unterrichtssituationen überwiegend Standardsprache (Bei Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, wird der individuelle Lernstand berücksichtigt.) ■ verfügen über einen situationsangemessenen Wortschatz und über ein grundlegendes Repertoire an Satzmustern (unter Bereitstellung von Lernwörtern, anzustrebendem Wortschatz und beispielhaften/vorgegebenen Satzmustern) ■ gestalten Kommunikation adressatenkreisorientiert, empathisch und wertschätzend ■ verwenden einfache nonverbale und paraverbale Mittel (z. B. Intonation) zur Unterstützung der Inhalte und der Wirkung ■ schätzen die Erwartungen von vertrauten Zuhörerinnen und Zuhörern in einfachen Kommunikationssituationen angemessen ein 	<p><i>Interaktionsmöglichkeiten, nonverbale Mittel)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ verwenden andere Sprachvarietäten bewusst in passenden Situationen (z. B. Jugendsprache, Umgangssprache oder Regionalismen/Dialektformen in selbst-gestalteten Dialogen zu Alltagssituationen) ■ verfügen über einen situationsangemessenen Wortschatz und über ein grundlegendes Repertoire an Satzmustern ■ setzen auch Mittel wie z. B. Gestik, Mimik, Blickverhalten ein ■ stellen sich auf diese Einschätzungen bei der Gestaltung von einfachen Kommunikationssituationen ein 	<ul style="list-style-type: none"> ■ verwenden auch gelernte Fachbegriffe richtig ■ gestalten Kommunikation auch zielführend

* Teilkompetenzen des Bereichs *Digitale Medien nutzen* sind in die anderen Kompetenzbereiche integriert und durch Kursivdruck gekennzeichnet.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ hören ihren Gesprächspartnerinnen/-partnern aktiv zu und bekunden ihr Verstehen, indem sie z. B. zum Gehörten Fragen beantworten ■ benennen ggf. Gründe für Nichtverstehen (z. B. Tempo, Lautstärke, Aussprache, unbekannte Ausdrücke) ■ geben anhand von einzelnen ausgewählten Kriterien wertschätzend Feedback zu inhaltlicher und sprachlicher Verständlichkeit ■ verbessern anhand ausgewählter Rückmeldeaspekte ihre Vortragsweise und ihr eigenes Gesprächsverhalten in vertrauten Kommunikationssituationen ■ <i>kennen einfache technische Möglichkeiten beim Kommunizieren in der digitalen Welt und wenden digitale Werkzeuge in vertrauten Situationen an (z. B. Aufzeichnen der eigenen Stimme, Adaptieren von Gesprächsregeln für Formen digital vermittelten Sprechens wie Audio- und Videokonferenzen)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ bekunden ihr Verstehen, indem sie z. B. auch Kerngedanken wiedergeben ■ geben wertschätzend kriterienorientiertes Feedback zu inhaltlicher und sprachlicher Verständlichkeit ■ nutzen Rückmeldungen gezielt zur Verbesserung ihrer eigenen Vortragsweise und ihres eigenen Gesprächsverhaltens in überschaubaren Kommunikationssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ bekunden ihr Verstehen, indem sie unter Anleitung auch Aussagen anderer im Gespräch aufnehmen (z. B. durch Hilfsformulierungen und standardisierte Gesprächsmuster) ■ nehmen als möglichen Grund für das Nichtverstehen auch die Aussageabsicht der/des Gesprächspartnerin/-partners in den Blick ■ formulieren aufgrund ihrer Beobachtungen konkrete Verbesserungsvorschläge ■ übertragen die Verbesserungsvorschläge auch auf überschaubare neue Kommunikationssituationen
<p>Verstehend zuhören</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ lassen sich in längeren Zuhörsituationen auf ihre Rolle als ZuhörerIn bzw. Zuhörer ein (z. B. eigene Aufmerksamkeit herstellen, nicht dazwischenreden) ■ hören Redebeiträgen und Hörtexten anhand von gezielten Höraufträgen oder Fragen zum Gehörten zu 	<ul style="list-style-type: none"> ■ hören Redebeiträgen und Hörtexten kriterienorientiert zu 	

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ erfassen wesentliche Informationen überschaubarer altersgerechter und abschnittsweise präsentierter Hörtexte (z. B. Kurznachrichten für Kinder, Hörversionen von Märchen, Erzählungen oder Gedichten), indem sie Fragen zum Inhalt beantworten ■ erkennen in Hörtexten zentrale Gestaltungsmerkmale (z. B. Anzahl der Sprechenden, akustische und musikalische Untermalung) ■ sichern – nach Anleitung und mit Unterstützung – zentrale Aussagen einer/eines Sprecherin/Sprechers oder eines Hörtextes mit Hilfe vorgegebener Notizstrukturen ■ formulieren bei Unverständnis klärende Fragen ■ <i>kennen typische audio(visuelle) Medien (z. B. Lesungen, Hörbücher, Wissenssendungen) und nutzen sie für persönliche oder schulische Zwecke</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ erfassen wesentliche Informationen überschaubarer altersgerechter Hörtexte, indem sie auch den Handlungsverlauf nacherzählen ■ sichern diese zentralen Aussagen durch einfache Notizen ■ (auch <i>Podcasts, Erklärvideos</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beantworten weiterführende Fragen zu überschaubaren altersgerechten Hörtexten und formulieren begründete Meinungsaussagen ■ erkennen unter Anleitung auch schwerer wahrzunehmende Gestaltungsmerkmale (z. B. Stimmführung, Sprechtempo) ■ sichern mit zunehmender Selbständigkeit zentrale Aussagen einer/eines Sprecherin/Sprechers oder eines Hörtextes durch einfache Notizen ■ (auch <i>Hörspiele</i>)
<p>Mit anderen sprechen <i>(dialogisches Sprechen)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ kommunizieren in überschaubaren diskursiven (schulischen und alltäglichen) Situationen, indem sie sich selbst positionieren und andere Positionen zulassen ■ halten sich in Gesprächen an allgemein gültige oder gemeinsam vereinbarte Regeln, auch während kooperativer Arbeitsphasen ■ kennen typische Gesprächs- und Lernformen und führen diese angeleitet durch (z. B. Lesetandems, Recht-schreibgespräche) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ suchen dabei auch nach Kompromissen ■ (auch <i>videogestütztes Gespräch</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (auch einfaches literarisches Gespräch)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • argumentierendes Sprechen (Äußerung eigener Anliegen wie Wünsche, Vorstellungen, Entschuldigungen) • Konfliktgespräch: formulieren bei Konflikten ihre Position (ggf. auch angeleitet) weitestgehend sachlich, hören aufmerksam zu, lassen andere ausreden, akzeptieren und tolerieren andere Positionen ▪ holen notwendige Informationen ein, indem sie andere angeleitet befragen (z. B. zu Personen, Wegen) ▪ <i>halten sich bei der Verwendung von sozialen Medien an grundlegende Regeln der Netiquette</i> ▪ hören ihren Gesprächspartnerinnen/-partnern zu, erfassen die Inhalte von deren Beiträgen mit Hilfe von Beantwortung gezielter Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • argumentierendes Sprechen (auch begründetes Darlegen der eigenen Meinung zu einfachen Sachverhalten aus dem persönlichen Erfahrungsbereich mit Hilfe vorgegebener Formulierungsbausteine, Argumentationsstrukturen und exemplarischer Argumente) • Konfliktgespräch: formulieren bei Konflikten ihre Position sachlich, hören aufmerksam zu, lassen andere ausreden, akzeptieren und tolerieren andere Positionen ▪ (z. B. auch zu Vorgängen) ▪ nehmen auch Zustimmung, Ablehnung und Ergänzungen wahr 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • moderierendes Sprechen auf der Grundlage vorgegebener Formulierungsbausteine in einfachen Gesprächsrunden zu Alltagssituationen, auch im Klassenrat; formulieren einfache Zusammenfassungen und ansatzweise auch Kompromisse • Konfliktgespräch: gehen auch auf andere ein, um Konflikte zu lösen (z. B. spiegeln oder wiederholen sie wahrgenommene Positionen) ▪ befragen andere mit Hilfe selbst formulierter Fragen ▪ erfassen auch die Absichten von deren Beiträgen (Informieren, Erzählen, Werten)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beobachten das Gesprächsverhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und prüfen anhand von einzelnen ausgewählten Kriterien oder anhand ausgewählter Kommunikationsausschnitte, inwiefern Gesprächsregeln eingehalten werden ▪ sprechen über eigenes Lernen und Lernerfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beobachten das Gesprächsverhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und prüfen, inwiefern Gesprächsregeln eingehalten werden ▪ reflektieren angeleitet über eigenes Lernen und Lernerfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prüfen auch ihr eigenes Gesprächsverhalten ansatzweise ▪ unterstützen andere in ihrem Lernprozess
<p>Vor anderen sprechen (<i>monologisches Sprechen</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen die Anforderungen und Erwartungen an die/den Sprecherin/Sprecher in vertrauten schulischen und alltäglichen mündlichen Kommunikationssituationen (z. B. Arbeitsergebnisse vorstellen, Textinhalte wiedergeben, in privaten Situationen berichten) ▪ nutzen zur Vorbereitung ihres Sprechens geübte Strategien und Hilfsmittel, z. B. vorstrukturierte Erzählpläne, Lückentexte, ausgewählte Formulierungsbausteine ▪ kennen Mittel zur Reduzierung von Sprechängstlichkeit (z. B. Ritualisierung von Vortragstechniken, Üben in Kleingruppen, evtl. auch Entspannungsübungen und Atemtechniken) und wenden diese an ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen eigener und geübter (literarischer und pragmatischer) Texte anderer Autoren; sie achten insbesondere auf Gliederungssignale im Text 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen auch Strategien und Hilfsmittel wie z. B. Mindmap, Stichwortzettel, Karteikarten, Erzählplan, Textmarkierungen, Formulierungsbausteine und Strukturierungshilfen ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • unterstützender Einsatz einfacher sprachlicher Ausdrucksmittel (z. B. Pausen, Sprechtempo, Lautstärke) beim Vorlesen dieser Texte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen z. B. auch Kurzzusammenfassungen ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • weitgehend flüssiges und sinnbetontes Vorlesen auch ungeübter (literarischer und pragmatischer) Texte

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • wirkungsvolles auswendiges Vortragen kurzer literarischer Texte (z. B. kurzer Gedichte, Witze) • informierendes Sprechen vor Mitschülerinnen und Mitschülern in Unterrichtsbeiträgen, Gruppen- oder Partnerarbeiten mit Hilfe von Text- und Formulierungsbausteinen; z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – klares und strukturiertes Beschreiben (z. B. Gegenstände, Vorgänge, Personen) – klares und strukturiertes Berichten (z. B. über Arbeitsergebnisse) – klares und strukturiertes Erklären (z. B. einfache Spielregeln) – klares und strukturiertes Präsentieren/Referieren von überschaubaren Themen (z. B. Sachthema, Buchvorstellung) • folgerichtiges erzählendes Sprechen mit Hilfe vorgegebener Erzählgerüste/-pläne, angeregt durch eigene Erlebnisse und Erfahrungen oder durch Erzählimpulse (z. B. Bilder, Erzählkerne) ■ veranschaulichen unter Anleitung wesentliche Inhalte mittels einfacher Präsentationsmedien (z. B. Plakate, Bilder, Folien, <i>digitale Medien</i>) ■ setzen Körperhaltung, Aussprache und Stimme gezielt ein 	<ul style="list-style-type: none"> • informierendes Sprechen vor Mitschülerinnen und Mitschülern in Unterrichtsbeiträgen, Gruppen- oder Partnerarbeiten; z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – klares und strukturiertes Beschreiben (z. B. auch Bilder, Situationen) – klares und strukturiertes Berichten (z. B. auch über Ereignisse) – klares und strukturiertes Erklären (z. B. komplexere Spielregeln) – klares und strukturiertes Präsentieren/Referieren (z. B. auch Interviewergebnisse) • folgerichtiges, anschauliches und spannendes erzählendes Sprechen, angeregt durch eigene Erlebnisse und Erfahrungen oder durch Erzählimpulse ■ gestalten diese Präsentationsmedien selbstständig 	<ul style="list-style-type: none"> ■ wählen diese Präsentationsmedien selbstständig aus ■ setzen die Modulation der Stimme wirkungsvoll ein und binden die Zuhörerinnen und Zuhörer zunehmend durch Blickkontakt ein

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zeichnen eigene Beiträge (z. B. Kurzvorträge, Book tubes) digital auf und nutzen das Aufgezeichnete, um über die Wirkung der Beiträge zu sprechen ▪ hören ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bei Rückmeldungen und Fragen (gesteuert durch individuelle Schwerpunktsetzungen) zu und reagieren angemessen darauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verbessern ihre Beiträge auf der Grundlage des digital Aufgezeichneten ▪ hören ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bei Rückmeldungen und Fragen zu und reagieren angemessen darauf 	
Szenisches Spielen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen überschaubare eigene Erlebnisse nach vorgegebenem Muster szenisch dar ▪ übernehmen Rollen, um altersgemäße, überschaubare Texte oder Textauschnitte (z. B. Witze, Märchen) angeleitet szenisch nachzuspielen ▪ lassen sich auf eine Rolle ein ▪ erweitern ihre Empathiefähigkeit, indem sie sich in die Lage realer Personen oder literarischer Figuren versetzen und übernehmen im Spiel mit Hilfe von vorstrukturierten Rollenbeschreibungen deren Rollen ▪ setzen einfache gestalterische Möglichkeiten ein (z. B. Sprechtempo, Lautstärke, Mimik, Gestik) ▪ geben den Mitschülerinnen und Mitschülern eine subjektive wertschätzende Rückmeldung zum Spiel anhand von einzelnen ausgewählten Kriterien oder sie geben anhand ausgewählter Spielausschnitte Rückmeldung zur Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen auch überschaubare vorgegebene Situationen angeleitet szenisch dar ▪ übernehmen im Spiel entsprechende Rollen und bereiten diese selbstständig vor ▪ nutzen das szenische Spiel, um Handlungsmotive nachzuvollziehen und zu verdeutlichen bzw. aus vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten Handlungsalternativen zu erproben ▪ geben den Mitschülerinnen und Mitschülern zu einzelnen Spielausschnitten oder im Blick auf einzelne ausgewählte Kriterien Rückmeldung zur Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen überschaubare eigene Erlebnisse und vorgegebene Situationen frei dar ▪ spielen altersgemäße, überschaubare Texte oder Textauschnitte frei nach ▪ entwickeln zur Erprobung von Handlungsalternativen diverse Möglichkeiten eigenständig ▪ setzen auch Körperhaltung, Stimmmodulation und ggf. Medien gezielt ein

FACHBEGRIFFE

Gestik*, Mimik, **Kommunikation**, Dialog, Monolog

LERNRAUM

Lernaufgaben zur Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenz nutzen Kommunikationsanlässe im Unterricht und sind möglichst integrativ angelegt. Übungsaufgaben fokussieren einzelne Aspekte des kommunikativen Handelns und sind kurz, um alle Lernenden einzubeziehen und ein zeitnahes Feedback zu ermöglichen. Begleitet werden Übungen durch Monitoring und Scaffolding. Einfache Kriterienkataloge und Feedbackregeln helfen bei der Fremdeinschätzung kommunikativer Kompetenzen, eine Selbsteinschätzung wird dadurch bereits angelegt. Beispiele für Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden sind etwa: Zielscheibe, Lernspinne, Raster / Beobachtungs- und Beurteilungsbogen, Lernlogbuch bzw. Lernheft, Feedbackgespräch

LEISTUNGSRAUM

Leistungsüberprüfungen beziehen sich auf die genannten Teilkompetenzen und erfolgen – je nach Teilkompetenz – mündlich oder schriftlich. Denkbar sind in den Klassenstufen 5 und 6 z. B. Buchvorstellungen, Referate zu altersgemäßen Sachthemen, Überprüfungen des Hörverstehens mit Hilfe von geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen, Vorlesen (auch in Anbindung an den Vorlesewettbewerb) und auswendiges Vortragen von Gedichten. Dabei ist zu beachten, dass Leistungsüberprüfungen den gültigen Vorgaben genügen, wenn sie als Klassenarbeiten eingesetzt werden.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

SCHREIBEN

Den Schülerinnen und Schülern wurden in der Grundschule grundlegende Schreibfähigkeiten und basale Rechtschreibkompetenzen vermittelt. Sie haben das individuelle und kommunikative Potenzial des Schreibens erfahren und eine grundsätzliche Schreibmotivation entwickelt. Im prozessorientierten Schreibunterricht haben sie gelernt, einfache Schreibaufgaben zu erfassen und diese anhand vorgegebener Textmuster sowie vorstrukturierter und gesteuerter Arbeitsprozesse zu bewältigen. Der Schreibunterricht der Orientierungsstufe knüpft an all diese Lernlinien des Kompetenzbereichs an und differenziert sie aus. Schreibfertigkeiten werden professionalisiert, Rechtschreibkompetenzen gefestigt und differenziert. Auch zu Beginn der Orientierungsstufe sind Schreibaufgaben zunächst durch ein standardisiertes und definiertes Repertoire an Textsorten zu bewältigen. Sie bleiben in konkrete einfache und alltagsnahe Situationen eingebettet, in die sich Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen hineinversetzen können. Die Progression der Kompetenzen, die sich auf den Schreibprozess beziehen, ergibt sich im Laufe der Klassen 5 und 6 aus differenzierter werdenden Schreibenanlässen, Schreibkontexten und Adressatenkreisen. Der Anspruch an die antizipatorischen und empathischen Kompetenzen, die zur erfolgreichen Umsetzung der Schreibabsichten erforderlich sind, wird schrittweise größer.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 29.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Über Schreibfertigkeiten verfügen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben in lesbarer Handschrift ▪ <i>schreiben kurze Texte auch auf einer Tastatur / auf einem Tablet</i> ▪ <i>nutzen digitale Lernumgebungen (z. B. Lernplattformen) mit Hilfe</i> ▪ unterscheiden grundsätzliche Schreibabsichten (Erzählen, Informieren, Argumentieren) ▪ gestalten Texte zu vorgegebenen und geübten Schreibenanlässen zweck- und adressatenkreisgerecht ▪ strukturieren den Text formal (Blattaufteilung, Rand, Überschriften) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben flüssig in gut lesbarer Handschrift und in angemessenem Tempo ▪ strukturieren den Text formal und inhaltlich (Absätze) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ergänzen vorgegebene Schreibmuster zu diesen Schreibenanlässen auch schon eigenständig und kreativ (z. B. durch einen erweiterten Wortschatz, komplexere Satzmuster, kleinere Variationen beim Textaufbau)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ können vereinfachte Formulare richtig ausfüllen ▪ <i>kennen die Grundlagen der Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen (z. B. Dokumente anlegen und speichern, einfache Formatierungen vornehmen)</i> ▪ <i>nutzen ausgewählte Vorlagen und Muster digitaler Textverarbeitungsprogramme für einfache und standardisierte Textgestaltungen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>(auch Interpunktionsregeln beachten, elementare Layout-Techniken einsetzen)</i> ▪ <i>nutzen Vorlagen und Muster digitaler Textverarbeitungsprogramme</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>nutzen Textverarbeitungsprogramme ansatzweise selbstständig, zielgerichtet und kreativ</i> ▪ <i>binden vorgegebene Präsentationen bzw. Elemente (z. B. einzelne Folien) in ihre Präsentationen ein</i>
Richtig schreiben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben einfache Texte fehlerfrei ab ▪ schreiben – aufbauend auf den Grundschulwortschatz – orthografisch weitestgehend sicher ▪ verfügen über orthografisches Regel- und Strukturwissen in ausgewählten und geübten Themenbereichen (Grundlagen der Groß-/Kleinschreibung und der silbischen Durchgliederung; Dehnung und Schärfung, s-Schreibung, Erkennen von Wortgrenzen, Silbentrennung am Zeilenende) ▪ wenden grundlegende Rechtschreibstrategien an (z. B. Aussprechen von Vergleichspaaren, Ableiten und Verlängern, Orientieren an Wortverwandtschaften, Nutzen grammatischen Wissens) und nutzen Rechtschreibhilfen (z. B. Nachschlagen, <i>Nutzen der digitalen Rechtschreibkorrektur</i>) ▪ wenden einfache Regeln der Zeichensetzung an (v. a. bei: Satzschluss, Aufzählung, wörtlicher Rede) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben Texte fehlerfrei ab ▪ verfügen über orthografisches Regel- und Strukturwissen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben auch besondere Rechtschreibphänomene (z. B. Nominalisierungen) richtig

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ können ein Rechtschreibwörterbuch nutzen (Beherrschen der alphabetischen Sortierung, Suchen mit Hilfe von Leitwörtern) ▪ wenden ausgewählte und geübte Verfahren und Strategien zur Fehlerreduzierung an ▪ entwickeln eine Motivation für normgerechtes Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (auch Auflösen gängiger Abkürzungen, Erfassen grammatischer Kategorien) ▪ erkennen unter Anleitung Fehler in Texten und bestimmen auch Fehlerschwerpunkte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ entwickeln eine erste Fehlersensibilität, indem sie die korrekte Schreibung eigener und fremder Texte prüfen, Fehler erkennen und zur Bestimmung von Fehlerschwerpunkten nutzen können

FACHBEGRIFFE

Laut, Buchstabe, geschlossene/offene* **Silbe, Vorsilbe, Endsilbe, Silbentrennung, Konsonant, Doppelkonsonant, langer/kurzer Vokal, Doppelvokal**, Diphthong, **Umlaut, s-Laut, stimmhaft, stimmlos**
Schwingen, Zerlegen, Ableitungsprobe, Artikelprobe, Ersatzprobe, Erweiterungsprobe, **Verlängerungsprobe**, Stammprinzip, **Wortfamilie, Wortstamm**
Dehnung, Schärfung, Dehnungs-h, Nomen, Nominalisierung, **Adjektiv, Verb, Präposition**, Konjunktion, **Artikel, Pronomen, Anrede, Aufzählung, direkte Rede, Anführungszeichen**

LERNRAUM

Lernaufgaben sind möglichst entdeckend und induktiv angelegt. Wo es möglich und sinnvoll ist, wird der Rechtschreibunterricht in den Unterricht anderer Kompetenzbereiche integriert. Vor allem die Vernetzung mit dem Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* ist geboten. Der Rechtschreibunterricht nutzt vielfältige Zugänge zur Rechtschreibung. Er blickt auf Regeln und Normen, macht Eigenregeln und sprachliche Strukturen bewusst. Der Aufbau einer Fehlersensibilität sowie die Vermittlung von Strategien zur Fehlerreduzierung – auch die Arbeit mit Wörterbüchern und digitalen Rechtschreibhilfen – werden angeleitet. Der Rechtschreibunterricht unterscheidet Lern- und Übungsaufgaben.

LEISTUNGSRAUM

Schriftliche Leistungsüberprüfungen beziehen sich auf die genannten Teilkompetenzen. Sie können aus Rechtschreibtests mit anschließender Wörterbucharbeit, Aufgaben zur Wörterbuchbenutzung, Fehlersuche und -korrektur an vorgegebenen Texten sowie aus Diktaten bestehen. Wird ein Diktat zur Überprüfung der Rechtschreibleistung eingesetzt, so sollte dieses nicht das alleinige Instrument der Leistungsüberprüfung sein. In der Orientierungsstufe wird die Rechtschreibleistung in Klassenarbeiten, die nicht der Überprüfung der Rechtschreibleistung dienen, nicht benotet. In Leistungsüberprüfungen soll ein Rechtschreibwörterbuch zu Hilfe genommen werden können. Die Nutzung und Handhabung des Rechtschreibwörterbuchs wird im Unterricht geübt.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Texte planen und entwerfen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verstehen eine musterhafte Schreibaufgabe, bei der die Situation, der Schreibzweck, die zugehörige Sprech- und Schreibabsicht (v. a. Informieren, Erzählen, Erklären, Überzeugen), der Adressatenkreis und die erforderliche Textsorte geübt und vorgegeben sind ▪ kennen und nutzen Methoden zur Ideenfindung, zur Stoffsammlung und -sortierung (z. B. Cluster, Mind-Map, Stichwortzettel) ▪ beziehen innerhalb konkreter Aufgabenstellungen Materialien (z. B. kurze Texte, Bilder) in die Textplanung ein ▪ verfügen über standardisierte Muster zur Planung der geforderten Textsorte (Erzählungen, informierende und in reduzierter Form auch argumentierende Texte) ▪ sammeln und gliedern mit Hilfe den Stoff zur Erstellung eines Schreibplans ▪ bringen sich auch in kooperative Entwurfs- und Planungsprozesse ein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und verstehen einfache Zusatzinformationen – etwa zur Situation oder zum Adressatenkreis – und beziehen diese in den Schreibprozess ein ▪ (z. B. auch einfache Schaubilder) ▪ (auch argumentierende und instruierende Texte) ▪ erstellen einen Schreibplan, indem sie den Stoff nach geübten Kriterien sammeln und gliedern, etwa in Orientierung an der Struktur des zu Beschreibenden (z. B. Sortierung nach Oberbegriffen, Orientierung an zeitlichen Abfolgen, Vorgehen „vom Großen zum Kleinen“) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen die zu einer Schreibaufgabe gehörende Situation, den Schreibzweck, die zugehörige Sprech- und Schreibabsicht, den Adressatenkreis und die erforderliche Textsorte auch schon selbstständig ▪ erstellen einen Schreibplan: Sie sammeln und gliedern auch komplexere Stoffe
Texte formulieren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ setzen einen Schreibplan gedanklich geordnet, verständlich und strukturiert in einen Fließtext um und berücksichtigen dabei die Situation und den Adressatenkreis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ berücksichtigen dabei auch die Absicht 	

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>Deutschunterrichts (z. B. Tagebucheintrag verfassen, Handlungen weiterschreiben)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kreativ-gestaltendes Schreiben (z. B. kleines Gedicht, Schreibspiel) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meinungen äußern und Stellung nehmen in einfachen und konkreten Entscheidungssituationen (z. B. in einfachen Abfragen) <ul style="list-style-type: none"> • Briefe/E-Mails/Textnachrichten schreiben (auch zwischen privatem und formellem Brief unterscheiden) • Stichwörter/Notizen anfertigen ▪ formulieren Texte inhaltlich und sprachlich nachvollziehbar und wenden dabei vorgegebene Satzverknüpfungsmuster an ▪ verwenden eine der Textform angemessene Zeitform ▪ nutzen ein vorstrukturiertes lexikalisches und syntaktisches Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte; insbesondere gestalten sie Erzählungen anschaulich und spannend, Informationen sachlich und eindeutig 	<p>Wechsel der Erzählperspektive, Füllen von Leerstellen)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kreativ-gestaltendes Schreiben (z. B. auch Schreiben nach Bild- oder Tonimpulsen, Assoziatives Schreiben) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meinungen äußern und Stellung nehmen in einfachen und konkreten Entscheidungssituationen (z. B. auch in einem Brief oder in einem <i>Blog</i>) ▪ formulieren Texte inhaltlich und sprachlich nachvollziehbar und kohärent; dabei verfügen sie über ein standardisiertes und geübtes Repertoire an Satzverknüpfungen ▪ verfügen über ein angemessenes lexikalisches und syntaktisches Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte und Schreibabsicht; insbesondere gestalten sie auch einfache Argumentationen begründend 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erweitern das geübte Repertoire an Satzverknüpfungen und sprachlichen Möglichkeiten zur Herstellung von Textkohärenz (z. B. Bezug auf Vorausgehendes und Kommendes durch Pronomen und Adverbien) ▪ variieren die Zeitform als gestalterisches Element (z. B. zum Spannungsaufbau in erzählenden Texten) ▪ formulieren Texte wirkungsvoll (z. B. Ausgestaltung der Atmosphäre bei Erzählungen, situative Einbettungen und Adressatenkreisbezug bei informierenden Texten, Eindeutigkeit und zielorientierte Begründung bei instruierenden und einfachen argumentierenden Texten)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ formulieren einfache Geschmacksurteile oder formulieren zu Entscheidungssituationen ihre Zustimmung oder Ablehnung ■ bringen sich auch in kooperative Schreibprozesse ein (z. B. in Schreibkonferenzen) ■ <i>nutzen – unter Anleitung – digitale Möglichkeiten der Textgestaltung (z. B. nutzen sie erste Formatierungsmöglichkeiten)</i> 		<ul style="list-style-type: none"> ■ formulieren und begründen eigene Geschmacksurteile und Positionen
Texte überarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen angeleitet vorgegebene textsortenspezifische Kriterien zur Überprüfung der inhaltlichen wie sprachlichen Angemessenheit eigener und fremder Texte ■ beherrschen Arbeitsmethoden zur individuellen und gemeinsamen Prüfung und Überarbeitung von Texten (z. B. Checkliste, Textlupe, Schreibkonferenz) ■ überarbeiten eigene Texte und fremde Texte aufgrund der Ergebnisse der Überprüfung inhaltlich und sprachlich (z. B. im Blick auf die Schreibsituation, den Anlass oder die Textsorte) ■ überarbeiten Texte auch im Blick auf die Grammatik und die Rechtschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen vermittelte textsortenspezifische Kriterien auch zur Überprüfung der Qualität von Texten ■ (z. B. auch im Blick auf die Textfunktion) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ prüfen, ob konkrete Texte oder Textabschnitte der intendierten Wirkabsicht gerecht werden und formulieren grundsätzliche, begründete Qualitätsurteile ■ moderieren gemeinsame Prüfprozesse ansatzweise eigenständig

FACHBEGRIFFE**Cluster, Mind-Map, Stoffsammlung**Textsorte*, **Adressatin/Adressat****Einleitung, Hauptteil, Schluss, Höhepunkt, Pointe oder Lehrsatz**Anschaulichkeit, Sachlichkeit, **Spannung**, Spannungsaufbau, **Spannungsbogen****Erzähler, Er-Sie-Erzähler, Ich-Erzähler, allwissender Erzähler**, auktorialer Erzähler, äußere Handlung, innere Handlung**LERNRAUM**

Lernaufgaben im Kompetenzbereich *Schreiben* bilden den prozessorientierten Kompetenzaufbau ab. Sie sind in erkennbare, altersgemäße und alltagsnahe Kommunikationssituationen eingeordnet, bei denen die Schreibsituation und die Empfängerin/Leserin bzw. der Empfänger/Reader bekannt sind.

Übungsaufgaben vertiefen und verfestigen zuvor Erlerntes. Sie können sich auf den Schreibprozess oder das Arbeiten am Text beziehen und nehmen punktuell einzelne Kompetenzen des Schreibens in den Blick.

Textformen sind die oben aufgezählten, Inhalte dienen der Kontextuierung der Schreibsituationen und der Schreibansätze. Sie beziehen sich auf die Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler (z. B. familiärer und schulischer Alltag, Klassenfahrten, Freizeitsituationen, Begegnung mit Kindern und Jugendlichen mit anderen Sozialisationssituationen, Lebensentwürfen und kulturellen Hintergründen).

Die Differenzierung innerhalb der Aufgabenstellung erfolgt durch verschiedene Öffnungs- und Komplexitätsgrade: Die Öffnungsgrade werden v. a. über das Maß an Hilfestellungen zur Planung und zur Strukturierung der Texte gesteuert. Hilfen erfolgen zum Beispiel durch Vorgaben von Textmustern und typischen Formulierungen. Unterstützend wirkt auch das gemeinsame Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten (kollaboratives Schreiben) oder die Beobachtung vorgelegter Textmodulationen (Modelling). Komplexer werden Texte in der Orientierungsstufe vor allem durch eine quantitative Erweiterung des inhaltlich zu Erfassenden sowie durch eine notwendige Reduktion und Präzisierung in der Darstellung.

LEISTUNGSRAUM

Zur Leistungsfeststellung eignen sich ...

... Schreibaufgaben, die sich an den geübten standardisierten Textformen orientieren. Die Schreibaufgaben implizieren einen erkennbaren, altersgemäßen und alltagsnahen Kommunikationskontext mit erkennbarem Adressatenkreis und erkennbarer Situation.

... Schreibaufgaben, die sich auf einzelne Teilprozesse des Schreibens (z. B. Gestalten eines Schreibplans, Überarbeitung eines vorgegebenen Textes, Ausformulierung eines Textteils) beziehen.

... kreative Schreibaufgaben. Die Bewertung orientiert sich etwa an Kriterien wie Kohärenz, sprachlichem Gestaltungsreichtum, Wagnis. Es ist zu gewährleisten, dass die Bewertungskriterien auch dieser Schreibaufgaben den Schülerinnen und Schülern bekannt und transparent sind.

In Leistungsüberprüfungen soll ein Rechtschreibwörterbuch zu Hilfe genommen werden können. Die Nutzung und Handhabung des Rechtschreibwörterbuchs wird im Unterricht geübt.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

LESEN

In der Grundschule haben die Schülerinnen und Schüler grundlegende Lesefähigkeiten erlernt und angewandt. Sie haben gelernt, Lesetechniken zum Erfassen und Erarbeiten von Textinhalten zu nutzen. Mit der Erfahrung, dass Lesen Konzentration, Aufmerksamkeit und eine Lesebereitschaft benötigt, haben sie eine passende Lesehaltung erworben. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über erste Strategien zum Lesen literarischer und pragmatischer Texte. So kennen sie zum Beispiel verschiedene Textsorten und unterschiedliche mediale Erscheinungsformen von Texten. Sie erschließen Texte anhand erster Orientierungsverfahren und weiterer Methoden zu genauem Lesen. Wo nötig, nutzen sie Verstehenshilfen (z. B. Worterklärungen). Darüber hinaus haben sie gelernt, eigenständig mit dem Gelesenen und Verstandenen weiterzuarbeiten. Sie entwickeln dabei eigene Gedanken zu Texten und bringen sie in weiterführende Gespräche und produktive Arbeitsformen ein. Der Leseunterricht an der weiterführenden Schule greift die grundgelegten Kompetenzlinien auf. Lesetechniken und Lesestrategien werden ausdifferenziert und an zunehmend anspruchsvolleren Texten angewandt. In der Orientierungsstufe befassen sich sowohl die literarischen als auch die pragmatischen Texte noch mit Themen und Inhalten, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nahe sind.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEKI für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 31.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Lesetechniken und Lesestrategien anwenden (Prozessbezogene Lesekompetenzen)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen didaktisch umfassend aufbereitete (z. B. gekürzte, vorstrukturierte, mit Aufgaben bzw. mit Anmerkungen versehene, durch Hilfskarten unterstützte) altersgemäße Texte flüssig und sinnverstehend ▪ berücksichtigen Laut-Buchstaben-Zuordnungen sowie Wort- und Satzgrenzen und beachten schriftsprachliche Informationen (z. B. Interpunktion, Großschreibung) beim Lesen ▪ erfassen einfache Inhalte gelesener Texte ▪ erfassen den Inhalt und – wenn vorhanden – den Textbezug von einfachen Illustrationen, Schaubildern und Grafiken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen leicht didaktisch aufbereitete (z. B. gekürzte, in Kontexte eingebettete) altersgemäße Texte flüssig und sinnverstehend ▪ erfassen auch grundsätzliche Positionen und Schwerpunkte von Texten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen altersgemäße Texte auch ohne didaktische Aufbereitung flüssig und sinnverstehend ▪ erfassen auch einfache, geübte Textfunktionen (z. B. unterscheiden sie erzählende, auffordernde/meinungsbildende und informierende Texte und Textpassagen) ▪ erfassen auch die grundsätzlichen Aussagen einfacher Illustrationen, Schaubilder und Grafiken

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p><i>Vorher-Strategien</i></p> <p><i>Während-Strategien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ entnehmen altersgerechten Sachbüchern und Lexika unter Anleitung Informationen ■ <i>entnehmen vorgegebenen altersgemäßen Internetseiten unter Anleitung Informationen</i> ■ orientieren sich – mit Hilfe – in einer Bücherei (z. B. der Schulbücherei) ■ erfassen und benennen das Leseziel ■ formulieren aufgrund vorgegebener Impulse Erwartungen an Texte und nutzen diese als Verstehensgrundlage ■ nutzen Vorwissen in Bezug auf Thema und Inhalt ■ nutzen einfache Layoutmerkmale (z. B. Überschriften, Bilder, Hervorhebungen) angeleitet zur Texterschließung ■ kennen konkrete literarische Textsorten (Gedicht, Erzählung, Märchen, Fabel) und pragmatische Textsorten (sachlicher Brief, Beschreibung, Erlebnisbericht) und nutzen ihr Textsortenwissen als Verstehensgrundlage ■ erkennen geübte Textstrukturen aufgrund angeleiteter Aufgabenstellungen wieder (z. B. Einleitung – Hauptteil – Schluss, Spannungsbogen) ■ erkennen angeleitet (z. B. durch konkrete Fragen) zentrale Aussagen und Behauptungen in Texten, auch in Sachbüchern und Lexika ■ wenden vorgegebene Bearbeitungstechniken an (z. B. markieren, Stichwörter notieren) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (z. B. auch Sinnabschnitte kennzeichnen, Zwischenüberschriften formulieren, Kernaussagen zusammenfassen) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>entnehmen die benötigten Informationen auch ohne weitere Anleitung</i> ■ entwickeln auch eine eigene Motivation, eine Bücherei zu nutzen ■ formulieren diese Erwartungen auch schon selbstständig aufgrund thematischer Zusammenhänge ■ erkennen und unterscheiden grundsätzlich zwischen den Textfunktionen Erzählen, Informieren und Werten ■ erkennen auch innerhalb der einzelnen Abschnitte geübte und gängige Muster wieder (z. B. Handlungsschritte, Spannungssteigerung)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<i>Nachher-Strategien</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ bringen Texte aufgrund konkreter Aufgaben in vorher geübte andere Darstellungsformen (einfache oder vorstrukturierte Mind-Map, Tabelle, Liste) ■ verfügen über einfache Möglichkeiten (z. B. Nachfragen, Nachschlagen), um Nicht-Verstandenes (z. B. unbekannte Wörter) zu klären ■ fassen Inhalte gelesener Texte mit Hilfe (z. B. in Orientierung an den „W-Fragen“) zusammen ■ dokumentieren ihr Textverständnis (z. B. Lesetagebuch, Fragebogen) ■ nutzen verstandene Inhalte von Texten, Illustrationen, Schaubildern und Grafiken zur Beantwortung konkreter Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen auch gedankliche Zusammenhänge und Schwerpunkte in Texten zur Beantwortung weiterführender Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beziehen Gelesenes auf Fragen und Themen, die im Unterricht entwickelt wurden, und bringen Verstandenes in den Unterricht ein
Literarische Texte verstehen und erschließen	<ul style="list-style-type: none"> ■ kennen ausgewählte Beispiele für Kinderliteratur, konkrete Figuren und Handlungen ■ kennen mindestens zwei Ganzschriften aus der unterrichtlichen Behandlung ■ kennen erste Beispiele von Theaterinszenierungen – z. B. durch einen Besuch im Schultheater, im Kinder- und Jugendtheater oder durch die Beschäftigung mit einer Theaterverfilmung ■ <i>kennen Beispiele für Medienverbände (z. B. Buch – Hörbuch/Hörspiel/Inszenierung/Verfilmung)</i> ■ entwickeln Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>vergleichen die Erscheinungsformen und die Wirkungen der unterschiedlichen Medien innerhalb eines Medienverbundes</i> ■ machen sich Wirkungen und Eindrücke bewusst 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>entwickeln erste begründete Geschmacksurteile zu den verschiedenen medialen Umsetzungen</i>

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ erfassen Inhalte und beschreiben einfache Handlungsverläufe in altersgemäßen literarischen Texten ■ erkennen und unterscheiden erzählende (z. B. Fabel, Märchen, Schwank, Erzählung, Sage, Kinder-/Jugendroman), dialogische (z. B. einfache Spielszenen) und lyrische (z. B. Gedichte, Lieder) Texte ■ erfassen und beschreiben wesentliche Textelemente: <ul style="list-style-type: none"> ● Lyrik: Verse, Strophen, Reime ● Erzählende Literatur: Figuren, Konfliktverlauf, Spannungsverlauf ● Szenisch-dialogische Literatur: Dialoge, Figuren, Handlungsentwicklung, Szenenanweisungen, einfache Gestaltungsmittel (z. B. Kulissen, Licht) ■ erfassen Inhalte und beschreiben Handlungsverläufe in altersgemäßen Filmen (z. B. Verfilmungen von Jugendliteratur) ■ unterscheiden zwischen Ich-Erzählerin / Ich-Erzähler und Er/Sie-Erzählerin / Er/Sie-Erzähler ■ beschreiben Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung (z. B. Wortfelder, Sprachbilder, Gliederungssignale, Spannungsgestaltung) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ erfassen und beschreiben erste grundsätzliche Themen in literarischen Texten (z. B. Freundschaft, Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen Jungen und Mädchen, Verhältnis zu anderen Kulturen, Verhältnis zur Umwelt) ● auch: Raum- und Zeitgestaltung ● auch: erfassen Positionen von Figuren ● auch Figurengestaltung ■ beschreiben auch deren Wirkung ■ wenden vorgegebene Fachbegriffe zur Textbeschreibung an 	<ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen und beschreiben auch die jeweilige spezifische Ausgestaltung der grundsätzlichen Themen ■ deuten die Textelemente auch hinsichtlich der potenziellen Intention und der Wirkung ● auch: reflektieren Positionen von Figuren und verstehen deren Zustandekommen ■ beschreiben die Funktion und Wirkung des Verhältnisses zwischen Leserin bzw. Leser, Erzähler und Erzähltem ■ deuten die Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung in einfachen Textbeispielen auch hinsichtlich der potenziellen Intention und der Wirkung

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden produktive Methoden zur Erschließung von literarischen Texten an (z. B. Weiterschreiben von Handlungen, szenische Umsetzung, Übertragung in Bilder) ▪ stellen eine Beziehung zwischen dem Text und einer übergeordneten Frage / einem übergeordneten Thema her ▪ begründen – unter Anleitung oder in ritualisierten Gesprächsmustern – ihre Deutungen ▪ belegen Deutungen am Text ▪ wissen, dass literarische Texte keine Abbildung tatsächlichen Geschehens darstellen ▪ erleben die Verbindung von Literatur und eigenem Leben, indem sie Charaktere, Entwicklungen und Entscheidungen aus ihrer persönlichen Sicht darstellen und kommentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (z. B. auch Übertragung in eine andere Erzählperspektive, Füllen von Leerstellen) ▪ begründen und diskutieren ihre Deutungen im Gespräch ▪ überprüfen ihre eigene Position angesichts konkreter Fragen und Konflikte innerhalb der Literatur und überdenken diese 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen erste geübte Fachbegriffe zur Beschreibung literarischer Texte ▪ (z. B. auch Verfassen von Paralleltexten, Umschreiben eines erzählenden Textes in einen szenisch-dialogischen Text) ▪ erklären und begründen ihr Produkt auch ▪ entwickeln ihre eigene Deutung im Austausch mit anderen weiter ▪ erleben in konkreten Unterrichtsszenarien (z. B. beim Ändern von Erzählperspektiven oder Erzählmedien) erste Wahrnehmungen der Fiktionalität und Konstruiertheit literarischer Texte bzw. den Zusammenhang zwischen der Konstruktion und der Wirkung ▪ erleben – unter Anleitung und in konkreten Arbeitssituationen (z. B. in ausdrücklichen Reflexions- und Urteilssituationen oder in produktions- und handlungsorientierten Begegnungen) den Unterschied zwischen Identifikation und Distanzierung

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ bewerten Konflikte situativ und im Handlungskontext und formulieren Handlungsgrundsätze 	<ul style="list-style-type: none"> ■ entwickeln Wertvorstellungen in der Auseinandersetzung mit Literatur 	

FACHBEGRIFFE

Märchen, Fabel, Lügengeschichte, Hörspiel, auch möglich: Schwank*, **Sage**, Anekdote

Charakter, Spannung, Spannungsaufbau, **Spannungsbogen**

Erzähler, Er-Sie-Erzähler, Ich-Erzähler, allwissender Erzähler, auktorialer Erzähler, äußere Handlung, innere Handlung

Bühne, Akt, Szene, Dialog, Monolog, **Figur, Konflikt**, Requisite, **Regieanweisung**

Lyrisches Ich, Strophe, Vers, Reim, Paarreim, Kreuzreim, umarmender Reim, Jambus, Trochäus, **Vergleich**, Personifikation, Metapher

LERNRAUM

Der Lernraum des literarischen Lernens leitet die schrittweise hermeneutische Begegnung mit Literatur an. Individuelle Zugänge werden dabei ermöglicht und sowohl durch eine angeleitete und immer systematischer werdende Textarbeit als auch durch regelmäßige Partner-, Gruppen- oder Klassendiskurse weitergeführt und ausdifferenziert. Hinsichtlich seiner Ziele verbindet der literarische Lernraum die Differenzierung der Textwahrnehmung und -analyse mit dem Herstellen einer Verbindung von Literatur und eigenem Leben sowie ersten Wahrnehmungen der Literatur als spezifischer Erscheinungsform von Kunst.

Lehrerinnen und Lehrer gestalten Lernumgebungen und steuern Lernschritte, in denen eine zielorientierte und progressive Verbindung des analytischen, korrelativen (also auf die Verbindung des Gelesenen mit eigenen Erfahrungen bezogenen) und affektiven Lernens möglich ist. Handlungs- und produktionsorientierte Zugänge unterstützen die individuelle und die gemeinsame Begegnung mit Literatur, ihren Themen und Erscheinungsformen regelmäßig und umfassend. Sie öffnen die Schülerinnen und Schüler für analytische Zugänge.

LEISTUNGSRAUM

Die Überprüfung von inhaltlichem Verständnis und vom Erfassen der Handlungszusammenhänge steht in mündlichen wie schriftlichen Leistungsfeststellungen im Vordergrund. Interpretationen werden durch geschlossene und gelenkt-offene Aufgaben angeleitet. Leseverständnis wird auch indirekt in handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen überprüft. Beurteilungskriterien sind definiert und im Vorfeld kommuniziert.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Pragmatische Texte verstehen und nutzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen didaktisch umfassend aufbereitete (z. B. gekürzte, vorstrukturierte, mit Aufgaben und Anmerkungen versehene) Sach- und Gebrauchstexte (z. B. aus Kinder- und Jugendsachbüchern, Jugendlexika, -zeitschriften und -webseiten) flüssig und sinnverstehend ▪ erfassen Inhalte gelesener Sach- und Gebrauchstexte und verstehen – wenn vorhanden – den Textbezug von einfachen Illustrationen, Schaubildern und Grafiken ▪ kennen erste Textsorten (z. B. Brief, Beschreibung, Lexikonartikel, Werbung) und deren Funktionen ▪ unterscheiden angeleitet zwischen verschiedenen Textabsichten (z. B. Informieren, Anleiten, Werben) ▪ erkennen geübte formale Merkmale (z. B. Gliederung, Layout) ▪ erfassen und beschreiben erste sprachliche Merkmale (z. B. Abkürzungen im Lexikonartikel, Imperative bei der Beschreibung, Anordnung von Text und Bild) ▪ nutzen die Texte, um sich zu konkreten Fragen und Themen zu informieren bzw. um Arbeitsaufträge zu bearbeiten, sowie als Grundlage für eigene Vorträge und das eigene Schreiben (z. B. Gestaltung eines Plakats) ▪ beurteilen die Lesbarkeit eines Textes subjektiv und begründend 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen didaktisch leicht aufbereitete (z. B. gekürzte, in Kontexte eingebettete) altersgemäße Sach- und Gebrauchstexte flüssig und sinnverstehend ▪ erfassen dabei auch grundsätzliche Aussagen und Schwerpunkte ▪ erkennen geübte Textabsichten wieder ▪ beurteilen auch den Informationsgehalt eines Textes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen altersgemäße Sach- und Gebrauchstexte auch ohne didaktische Aufbereitung flüssig und sinnverstehend ▪ (unterscheiden auch zwischen sachlichem und argumentierendem Brief) ▪ erfassen, welche Absichten (auch: Begründen, Werten) ein Text verfolgt ▪ beschreiben auch deren Wirkung ▪ beschreiben auch deren Wirkung ▪ nutzen die Texte auch schon, um sich über umfassendere und übergreifende Themen zu informieren

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bringen Verstandenes in Unterrichtsgespräche, Gruppen- und Partnerarbeiten ein ▪ positionieren sich – ausgehend von der Textgrundlage und der Anschlusskommunikation – selbst zu konkreten Fragestellungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ differenzieren dabei auch die eigenen Wertvorstellungen (z. B. im Bereich erster kultureller, gesellschaftlicher und ökologischer Fragestellungen) 	

FACHBEGRIFFE

Bericht, Beschreibung, Brief (sachlich/persönlich), Diagramm, E-Mail, Chat, Illustration*, Lexikonartikel, Referat, Sachtext, Tabelle, Zeitschriftenartikel
Argumentieren, Begründen, Berichten, Beschreiben, Informieren, Überzeugen
Bibliothek, Cover, Klappentext, (Bibliotheks-)Katalog
W-Frage, Abschnitt, Absatz

LERNRAUM

In den Klassen 5 und 6 fungieren Sach- und Gebrauchstexte vor allem als Lieferanten von Informationen. Unterrichtsthemen werden flankiert und ergänzt, wenn etwa Hinweise zur Biografie behandelter Jugendbuchautoren oder zu Entstehungs- und Verbreitungssituationen ihrer Werke geliefert werden. Wo Sachtexte ausdrücklicher zum Lerngegenstand werden, beziehen sie sich auf altersgemäße und alltagsnahe Themen. Interkulturelle Themen und solche aus dem Kontext der Nachhaltigkeitsdiskussion bieten sich dabei an. Sach- und Gebrauchstexte werden regelmäßig in den Unterricht der anderen Kompetenzbereiche integriert. Im Rahmen der Diagnose werden die verschiedenen Ebenen des Leseverstehens geprüft, indem z. B. auf das Entnehmen einzelner Informationen, das Verstehen eines Gesamttextes sowie das Einbringen des Gelesenen in ein Anschlussgespräch geblickt wird. Lern- und Diagnoseaufgaben im Bereich des Lesens verbinden sich zwangsläufig mit produktiven Arbeitsformen, also dem Schreiben und Sprechen über das Gelesene.

LEISTUNGSRAUM

Leistungsbeurteilungen im Kompetenzbereich des Lesens von Sach- und Gebrauchstexten gründen in den Klassen 5 und 6 vor allem noch auf indirekten und integrierten Lesesituationen. Erste ausdrückliche Aufgaben zur Textbeschreibung können aufgrund geschlossener Aufgabenstellungen an einfachen, alltagsnahen Informationstexten erfolgen. Verbunden mit der Bewertung entsprechender Sprech-, Präsentations- und Schreibaufträge – etwa bei der Vorstellung individuell erarbeiteter Ergebnisse, bei der Präsentation umfassender, auch gemeinsam erarbeiteter Themen sowie beim Verfassen informierender oder erklärender Texte – werden das Einzel- und Gesamtverständnis berücksichtigt und beurteilt. Schriftliche Prüfungen des Inhaltsverständnisses von Texten können im Rahmen der „anderen Leistungsnachweise“ stattfinden.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

SPRACHE UND SPRACHGEBRAUCH UNTERSUCHEN

Die Schülerinnen und Schüler bringen aus der Grundschule erste grundlegende Fertigkeiten zur Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch mit. So haben sie in altersgemäßen, lebensnahen Kommunikationssituationen die Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen untersucht, sind dabei im Rahmen der Untersuchung der inhaltlichen Dimension auf die Beziehung zwischen Absicht, sprachlichen Merkmalen und Wirkungen eingegangen, kennen grundlegende Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache, haben die Rollen von Sprecherinnen und Sprechern / Schreiberinnen und Schreibern und Adressatinnen / Adressaten untersucht und zu berücksichtigen gelernt. Sie haben auch erste Verstehens- und Verständigungsprobleme reflektiert. Zudem haben sie die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten in den Blick genommen und dabei Möglichkeiten der Wortbildung und Strukturierung von Wörtern kennengelernt. Erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen (Deutsch – Fremdsprache, Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Muttersprachen in der Klasse) wurden entdeckt, gebräuchliche Fremdwörter untersucht. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein Grundwissen an sprachlichen Strukturen und über einen Grundbestand an Begriffen aus den Bereichen Wortarten, Kasus, Numerus, Genus, Zeiten, Satzglieder, Satzarten und nutzen das Gelernte beim Untersuchen und Produzieren von Sprache. Der Unterricht der Orientierungsstufe knüpft an all diese Lernlinien des Kompetenzbereichs an und erweitert sie. So wird die Beschreibung und Reflexion sprachlicher Strukturen vertieft. Im Vordergrund stehen dabei Einsichten in Laut-Buchstaben-Beziehungen, die Wortschatzarbeit, erste Bedeutungsreflexionen auf der Ebene von Wörtern und einfachen sprachlichen Bildern, die Beschäftigung mit sprachlichen Formen und die Untersuchung von Hauptsätzen und Satzgefügen. Dabei werden erworbenes Sprachwissen und Sprachkönnen funktional in altersgemäßen literarischen und pragmatischen sowie konkreten unterrichtlichen Kommunikationssituationen analysiert, reflektiert und genutzt. In Bezug auf die Reflexion von Texten sollten solche Verwendungszusammenhänge als Grundlage gewählt werden, die den im Kompetenzbereich *Schreiben* aufgeführten Textsorten entsprechen. So können Gestaltungselemente und Textfunktionen, auch mit Hilfe operativer Verfahren, genutzt und hinsichtlich ihrer Wirkung und Angemessenheit reflektiert werden. Zudem kann in ersten Ansätzen die Textkohärenz überprüft werden. Ebenso sollten solche Verwendungszusammenhänge gewählt werden, die den im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* angebahnten vertrauten und ggf. vorstrukturierten Handlungsmustern der mündlichen Kommunikation entsprechen. Im Verlauf der Orientierungsstufe werden Kommunikationssituationen beschrieben, indem auf die Bedingungen des Gelingens und die Ursachen des Misslingens geblickt wird. Außerdem werden Sprachhandlungen, eingebettet in vertraute unterrichtliche und alltagsnahe Kontexte, bewusst gestaltet und reflektiert. Erweitert wird ebenfalls die Bewusstmachung und Beschreibung sprachlicher Vielfalt, noch begrenzt auf die altersgemäße Ausprägung von Sprachregistern, von Sprachvarietäten und von Sprachbegegnungen in alltäglichen Verwendungszusammenhängen.

Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, erweitern ihren individuellen aktiven und passiven Wortschatz und vertiefen ihre produktive und rezeptive grammatische Kompetenz, auch im Vergleich der eigenen Muttersprache mit den Strukturen des Deutschen. Der Deutschunterricht unterstützt sie dabei.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 33.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p>Sprachliche Strukturen beschreiben und Sprachwissen funktional nutzen <i>Laut-Buchstaben-Ebene</i></p> <p><i>Wortebene</i></p>	Die Schülerinnen und Schüler ...		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und reflektieren Laut-Buchstaben-Beziehungen ▪ beherrschen die korrekte Aussprache gemäß den Regeln der hochdeutschen Standardsprache beim lauten Vorlesen ▪ beschreiben einzelne Wörter auf der Ebene von Lauten, Buchstaben, Silben (auch mit Hilfe der Klangprobe) ▪ nutzen die Beschreibung der Wörter für ihre Rechtschreibung ▪ gewinnen einfache Einsichten in Wirkungen von Lauten (z. B. durch Lautmalerei) ▪ unterscheiden Wortbestandteile (z. B. Wortstamm, Präfix, Suffix) ▪ benennen Komposita ▪ benennen Wortarten (Verb, Nomen, Personal-/Fragepronomen, Artikel, Adjektiv) und beschreiben deren Funktion ▪ steigern gebräuchliche Adjektive gemäß der Formen Positiv, Komparativ, Superlativ ▪ konjugieren gebräuchliche Verben im Indikativ (Präsens, Präteritum, Perfekt), bilden den Imperativ und verwenden die Formen funktional korrekt in der entsprechenden Sprech- und Schreibsituation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ auch beim freien Sprechen ▪ beziehen diese Erkenntnisse auch auf verwandte Wörter ▪ kennen Ausnahmen (z. B. Einzelwortschreibungen) ▪ (z. B. auch Einsichten in den Zusammenhang von Klang und Inhalt bei Gedichten) ▪ nutzen Möglichkeiten der Wortbildung (z. B. Ableitungen, Wortneuschöpfungen) ▪ nutzen Komposita als weitere Möglichkeit der Wortbildung ▪ (auch Possessivpronomen, Präposition, Adverb) ▪ unterscheiden auch steigerbare und nicht steigerbare Adjektive ▪ konjugieren die Verben auch im Futur I und im Plusquamperfekt unter Berücksichtigung der Zeitenfolge 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sind sensibel für Aussprachevarianten (z. B. regionale Varianten) und ihre eingeschränkte normative Gültigkeit ▪ ziehen erste Schlussfolgerungen zur grundsätzlichen Wortbildung ▪ nutzen diese Kenntnisse zur Erweiterung des eigenen Wortschatzes und zur Rechtschreibung ▪ beschreiben die Funktion von Grund- und Bestimmungswort ▪ bestimmen die Wortarten auch nach morphologischen Merkmalen (flektierbar / nicht flektierbar; deklinierbar/konjugierbar) ▪ beschreiben auch die Wortarten Konjunktion und Relativpronomen in ihrer Funktion ▪ konjugieren ggf. auch im Futur II, unterscheiden zwischen starken und schwachen Verben

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p><i>Satzebene</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen Hilfsverben und Modalverben ▪ verwenden Numerus und Genus gebräuchlicher Nomen sowie die Kasus in einfachen Satzzusammenhängen korrekt ▪ unterscheiden verschiedene Satzarten aufgrund der Aussageabsicht (z. B. einfache Aussagesätze, Entscheidungs-/Satzteilfragen, Aufforderungssätze) ▪ bestimmen Satzarten nach der Stellung des Prädikats (ggf. auch Verbzweitsatz, Verberstsatz, Verbletztsatz) ▪ unterscheiden zwischen Haupt- und Nebensätzen, Satzreihen und einfachen Satzgefügen ▪ verwenden unterschiedliche Satzverknüpfungen, um logische Beziehungen sprachlich korrekt auszudrücken ▪ bestimmen die Satzgliedgrenzen (z. B. mit Hilfe der Umstellprobe) ▪ untersuchen den Aufbau von einfachen Sätzen und bestimmen dazu Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Dativ- und Akkusativobjekt) mit Hilfe der Frageprobe; ggf. auch mit Hilfe des Feldermodells (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bilden Verbformen im Aktiv und Passiv ▪ beschreiben und vergleichen die Wirkung der unterschiedlichen Modalverben ▪ bestimmen die grammatischen Formen anhand eingeführter Fachbegriffe ▪ (z. B. auch Satzarten wie Ausrufe) ▪ vergleichen die Wirkung dieser verschiedenen Satzarten ▪ unterscheiden die Merkmale von Haupt- und Nebensatz (Stellung des finiten Verbs, einleitendes Wort: Relativpronomen, Konjunktion) ▪ (unterscheiden auch Lokal- und Temporaladverbiale) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Aktiv und Passiv gemäß ihrer Aussageabsicht beim eigenen Sprachgebrauch ▪ nutzen die Modalverben gemäß ihrer Aussageabsicht beim eigenen Sprachgebrauch ▪ (z. B. auch deren Absichten wie Darstellen, Erläutern, Anzweifeln, Überzeugen) ▪ nutzen diese verschiedenen Satzarten variantenreich je nach Textsorte ▪ experimentieren mit der Stellung von Nebensätzen (vorangestellt, eingeschoben, nachgestellt) im Rahmen der eigenen Textproduktion ▪ (erkennen auch Genitivobjekt und Gleichsetzungsnominativ)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p><i>Bedeutungsebene</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verändern Sätze bewusst durch Umstellen, Weglassen und Hinzufügen von Satzgliedteilen ▪ erkennen Subjekt und Prädikat als Bestandteile eines Satzes ▪ ordnen Wörter nach ihrer Bedeutung (z. B. Wortfelder, Wortfamilien) ▪ kennen und nutzen Wortfelder zu gängigen Sprechakten und Textsorten (z. B. aus den Bereichen des Erzählens, Berichtens) ▪ verstehen die Wirkung von Vergleichen und verwenden diese in eigenem Sprachhandeln ▪ erkennen einfache sprachliche Bilder in ihrer übertragenen Bedeutung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben auch die Wirkung dieser Satzveränderungen und wenden diese zur Verbesserung ihrer eigenen Textprodukte an ▪ erkennen die zentrale Bedeutung des Prädikats für den Satz ▪ strukturieren den Wortschatz anhand passender Kategorien (z. B. Oberbegriffe, Wörter mit gleicher oder gegensätzlicher Bedeutung, Umschreibungen) ▪ (z. B. auch aus dem Bereich des Informierens, des Begründens) ▪ erklären auch die Bedeutung gängiger Redensarten sowie Sprichwörter und verwenden diese in eigenem Sprachhandeln ▪ beschreiben die Wirkung sprachlicher Bilder (z. B. Vergleiche) und wenden diese in eigenem Sprachhandeln an 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fassen sinnverwandte Wörter in Wortfeldern und Wörter gleicher Herkunft in Wortfamilien zusammen und erschließen durch Abgrenzung und Vergleich die Bedeutung einzelner Wörter ▪ leiten die Bedeutung und Herkunft ausgewählter gängiger Redensarten und Sprichwörter ab, um gesprochene und geschriebene Texte besser zu verstehen ▪ (ggf. auch Metapher)
<p>Gespräche und Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere unterscheiden sie <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene mediale Vermittlungen (z. B. schriftliche vs. mündliche Vermittlung) • grundlegende Merkmale von öffentlichen und privaten Kommunikationssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden sie verschiedene mediale Vermittlungen (z. B. auch analoge und <i>digitale</i> Vermittlung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Absichten (z. B. Informieren, Anleiten, Werben) und formulieren diese situationsangemessen und adressatenkreisorientiert (z. B. Streitgespräch, Entschuldigung, persönlicher Brief) • verschiedene Textsorten und medien-spezifische Formen ■ erkennen logische und zeitliche Zusammenhänge, entdecken Brüche in der Textkohärenz und gestalten eigene Texte entsprechend kohärent ■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • erfassen und unterscheiden sie Sprechweisen samt ihrer Absicht und Wirkung • beschreiben und nutzen sie Mittel wie Gestik, Mimik, Blickverhalten hinsichtlich ihrer Unterstützung von Inhalt und Wirkung ■ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • zwischen gelingender und misslingender Kommunikation auf der Sachebene unterscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> • berücksichtigen sie die Absicht, die Situation und den Adressatenkreis, z. B. auch in Diskussionen ■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • erfassen sie Absichten und Wirkungen bildhaften Sprechens • erfassen sie Zusammenhänge zwischen nonverbalen und paraverbalen Mitteln und nutzen diese ■ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • zwischen gelingender und misslingender Kommunikation sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene unterscheiden (z. B. Aspekte der Wertschätzung und Adressatenkreisorientierung) 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren sie die Absicht, die Situationsangemessenheit und den Adressatenkreisbezug auch in begründenden, wertenden, appellierenden Texten ■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen sie die Angemessenheit der eingesetzten Sprechweisen und Mittel im Blick auf die Situation, den Adressatenkreis und das Ziel • reflektieren sie dabei auch die Zielführung der Kommunikation als Mittel der Problemlösung ■ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • typische Ursachen für das Gelingen und Misslingen von Kommunikation sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene ermitteln

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen (gesprochene) Sprache sach-, situations- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sich empathisch, wertschätzend, in angemessenem Tempo und verständlich artikulieren • einen differenzierten standard-sprachlichen Wortschatz verwenden (ggf. unter Bereitstellung von Lernwörtern) • über ein grundlegendes Repertoire an Satzmustern verfügen (ggf. unter Bereitstellung von beispielhaften/vorgegebenen Satzmustern) ■ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • vorgegebene Aufbaumuster (<i>auch für digitale Textverarbeitungsprogramme</i>) für einfache und standardisierte Textgestaltungen verwenden • zwischen erzählendem und informierendem Schreiben unterscheiden • ein vorstrukturiertes Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte verwenden • grundlegende Textfunktionen (z. B. Information durch Zeitungsartikel; 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • geübte Vorlagen und Aufbaumuster (<i>auch für digitale Textverarbeitungsprogramme</i>) verwenden • zwischen erzählendem, informierendem und überzeugendem Schreiben unterscheiden • ein angemessenes lexikalisches und syntaktisches Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte und Schreibabsicht verwenden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen (gesprochene) Sprache sach-, situations- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • auch gelernte Fachbegriffe korrekt verwenden ■ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • <i>vorgegebene Präsentationen bzw. Elemente (z. B. einzelne Folien) in ihre Präsentationen einbinden</i> • <i>weitere vorgegebene digitale Schreibwerkzeuge (z. B. Hilfen zur Erstellung von Skizzen und Diagrammen) verwenden</i>

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>Selbstäußerung durch Tagebucheintrag) unterscheiden</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Sprache verschiedener schriftlicher Kommunikationsmöglichkeiten unterscheiden (z. B. von persönlichen E-Mails, Briefen) <ul style="list-style-type: none"> ▪ gestalten bewusst eigene Sprachhandlungen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Merkmale von gesprochener und geschriebener Sprache (z. B. Füllwörter, Pausen, Satzlängen) unterscheiden und beachten • gebräuchliche Begriffe aus schulischen Fachsprachen (z. B. in Texten aus Sachfächern) verstehen und verwenden ▪ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben sie ansatzweise Unterschiede zwischen dem Deutschen und anderen in der Klasse vertretenen Muttersprachen (z. B. typische Floskeln) • unterscheiden sie Merkmale und Verwendungszusammenhänge von Sprachvarietäten (z. B. Standard- und Umgangssprache, Dialekt) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gestalten bewusst eigene Sprachhandlungen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • diese Merkmale auch situationsangemessen und adressatenkreisbezogen anwenden • die Bedeutung und Herkunft gebräuchlicher Fremdwörter kennen ▪ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben sie Unterschiede zwischen der Standardsprache und ihren Varietäten • überprüfen sie dabei auch die Wirkung der Verwendung von bestimmten Sprachvarietäten in ausgewählten Kommunikationssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gestalten und reflektieren eigene Sprachhandlungen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • die Verwendung von Fremdwörtern in verschiedenen Kontexten im Hinblick auf Wirkung und mögliche Verständnisschwierigkeiten bewerten ▪ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren sie dabei die Ergebnisse der Sprachvergleiche und nutzen diese zur Entwicklung des eigenen Sprachbewusstseins • überprüfen sie dabei auch die Angemessenheit der Verwendung von bestimmten Sprachvarietäten in ausgewählten analogen und <i>digitalen</i> Kommunikationssituationen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben sie dabei ihre Erfahrungen hinsichtlich altersgemäßer Ausprägungen bestimmter Sprachregister (z. B. Jugend-/Peergroupsprache) 	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln sie dabei im Vergleich mit dem Sprachhandeln anderer ein Bewusstsein für den eigenen Sprachgebrauch 	

FACHBEGRIFFE

Laut, Buchstabe, Schriftzeichen, geschlossene/offene Silbe*, **Vorsilbe, Endsilbe, Silbentrennung, Konsonant, Doppelkonsonant, langer/kurzer Vokal, Doppelvokal**, Diphthong, **Umlaut, s-Laut, stimmhaft, stimmlos**
Schwingen, Zerlegen, Ableitungsprobe, Artikelprobe, Ersatzprobe, Erweiterungsprobe, **Verlängerungsprobe**, Stammprinzip, **Wortfamilie, Wortstamm, Dehnung, Schärfung, Dehnungs-h**
Nomen, Nominalisierung, **Adjektiv, Verb, Präposition**, Konjunktion, Deklination, Konjugation, **Beugung, Artikel, Pronomen, Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv, Objekt, Singular, Plural**
direkte Rede, Anführungszeichen, Aufforderungssatz, Ausrufesatz, Aussagesatz, Entscheidungsfrage, Hauptsatz, Nebensatz, Fremdwort
 ggf. Feldermodell, Satzklammer, Verberstsatz, Verbzweitsatz, Verbletztsatz, Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld, **Gegenwartsform, Präsens, Präteritum, Perfekt, Futur, Grundform, Infinitiv, Steigerung**, Komparativ, Superlativ
Subjekt, Prädikat, Objekt

LERNRAUM

Sprachliches Lernen findet in allen sprachlichen Handlungssituationen des Deutschunterrichts statt, ist in konkrete unterrichtliche Kommunikationssituationen eingebettet und zielt auf die Erweiterung sprachlichen Könnens in schulischen und alltäglichen Kontexten. Neben altersgemäßen literarischen und pragmatischen Texten werden Schülertexte und mündliche Äußerungen als Anlass genutzt, um über die Angemessenheit sprachlicher Formen, mögliche Varianten und unterschiedliche Verwendungszwecke nachzudenken.

Im Sinne eines sprachbetrachtenden Lernens kommt neben der Vermittlung von grammatischen Fachbegriffen aus den Bereichen Wortarten und Satzglieder dem Operieren mit sprachlichen Strukturen, insbesondere der Anwendung von Proben zum Sammeln, Ordnen, Vergleichen, Verändern, eine besondere Bedeutung zu. Im Vordergrund stehen die Wortschatzarbeit, die Beschäftigung mit sprachlichen Formen und die Untersuchung von Hauptsätzen und einfachen Satzgefügen.

Neben integrativ angelegtem Grammatikunterricht und situativer Sprachbetrachtung hat systematischer Grammatikunterricht dort seine Berechtigung, wo die Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen und ihre konkrete Funktion gerichtet wird. Im Sinne einer Lernerorientierung bedient sich dieser auch Formen des entdeckenden Lernens und der Werkstattarbeit.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

LEISTUNGSRAUM

Sprachliches Können und sprachliche Lernfortschritte werden vielfältig als Teil schriftlicher und mündlicher Leistungsnachweise überprüft und bewertet. Davon zu unterscheiden sind Leistungsnachweise, welche eine explizite Überprüfung von Kompetenzen der Sprachbetrachtung ermöglichen. In den Klassenstufen 5 und 6 sind dies z. B. Überprüfungen zur Anwendung verschiedener grammatischer Operationen/Proben (z. B. zur Satzgliedbestimmung), Aufgaben zur morphologischen Analyse (z. B. Wortstämme identifizieren), Aufgaben zur Begründung von Zuordnungen (z. B. bei der Wortbildung), Aufgaben zur Identifikation und Benennung grammatischer Einheiten (z. B. Satzglieder), Aufgaben zur Flexion.

Dort, wo es um die Überprüfung von Sprachbetrachtung geht, sollte auf ein alleiniges Abfragen von Fachbegriffen verzichtet werden.

DIGITALE MEDIEN NUTZEN

Aus der Grundschule bringen die Schülerinnen und Schüler erste Fähigkeiten zur Verwendung digitaler Medien mit. Ihre Erfahrungen in der grundsätzlichen Arbeit mit Computern und Tablets können – je nach Schwerpunktsetzung der Grundschule – sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Viele Schülerinnen und Schüler haben einfache Texte auf einer Tastatur geschrieben und abgespeichert. Den Schülerinnen und Schülern sind allererste Gestaltungsmöglichkeiten gängiger Textverarbeitungsprogramme bekannt. Darüber hinaus haben sie Erfahrungen in der Rezeption und Besprechung audiovisueller Medien gesammelt, ggf. haben sie auch erste Medienverbünde – zum Beispiel aus Kinderbüchern und Hörbüchern – kennengelernt und besprochen. Die Arbeit mit Lernplattformen wurde ansatzweise geübt. Digitale Medien wurden bereits bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen genutzt. Die Reflexion der Mediennutzung sollte bei den Schülerinnen und Schülern zum Beispiel bei Gesprächen über unangenehme oder ungeeignete Inhalte angebahnt sein. Viele Schülerinnen und Schüler haben erste Erfahrungen mit digitalen Diagnose- und Übeformaten, denen sie entweder im Unterricht oder im Rahmen individueller Förderkonzepte begegneten. Der Unterricht der Orientierungsstufe knüpft hieran an und führt die Schülerinnen und Schüler schrittweise zu einer routinierteren und reflektierteren Nutzung einzelner Medien. Lernlinien, die die mediale Unterstützung in den Bereichen des Recherchierens, Informierens und Präsentierens fundieren, werden weitergeführt oder begonnen. Anleitungen und Reflexionen sollen eine erste Routinebildung vorbereiten, sodass einzelne mediale Techniken nach und nach in andere Lernbereiche integriert werden können. In allen Anwendungssituationen werden dabei die Sach- und die Adressatenkreisorientierung der Lernprodukte im Blick behalten, sodass die aufzubauenden Kompetenzen mit denen der Lernbereiche *Sprechen und Zuhören* und *Schreiben* korrelieren. Die Reflexionsebene nimmt unter anderem das Medienverhalten in den Blick, sodass Schülerinnen und Schüler allgemeine und individuelle Entwicklungen beschreiben und einschätzen können. Bei der Arbeit mit Lernplattformen sind die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe auf intensive Unterstützung angewiesen. Einfache Arbeitsschritte sollten gemeinsam – vielleicht auch in einem ausdrücklichen Methodentraining – besprochen und geübt werden. Auch die Arbeit mit digital unterstützten Diagnose- und Fördermaterialien sollte pädagogisch und didaktisch begleitet werden.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 35.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Medien in Lernprozesse integrieren (Anwenden und nutzen)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen analoge und digitale Medien innerhalb vorbereiteter Lernumgebungen und angeleiteter Lernprozesse, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • nutzen sie Lesestrategien, insbesondere auch in Lesesituationen mit digitaler Materialgrundlage • orientieren sie sich – mit Hilfe – in einer Bücherei (z. B. der Schulbücherei) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ entwickeln auch eine eigene Motivation, eine Bücherei zu nutzen bzw. im Internet zu recherchieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ergänzen die ausgewählten und vorbereiteten Medien durch eigenes Material (z. B. finden sie Informationen in Lexika oder auf altersgemäßen Seiten im Internet)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p>Medieninhalte finden, erfassen und nutzen <i>(Informieren und recherchieren)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen sie ausgewählte Seiten im Internet zum Sammeln von Informationen ▪ kennen Internet-Suchmaschinen (v. a. auch altersgemäÙe Suchmaschinen) und nutzen diese angeleitet innerhalb einer konkreten Aufgabenstellung ▪ können sich in vorbereiteten fachspezifischen Lernumgebungen auf Lernplattformen anmelden ▪ finden die zur Aufgabenstellung gehörenden Materialien und sind in der Lage, Arbeitsergebnisse innerhalb einer Lernumgebung zu sichern und weiterzugeben ▪ kennen und beschreiben medienspezifische Formen, Comics, Filme, Serien, Gesellschaftsspiele, Videoclips, Memes ▪ erfassen Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den einzelnen Medienformen in Medienverbänden (z. B. Verbände aus Buch, Hörbuch und Film) ▪ nehmen – unter Anleitung – Wirkungen und Absichten von Medien wahr und beschreiben diese, unterscheiden dabei insbesondere zwischen informierenden, unterhaltenden und werbenden Elementen ▪ wissen, dass die Vertrauenswürdigkeit von Internetfunden geprüft werden muss 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ differenzieren und variieren Suchbegriffe zielgerichtet ▪ kennen und beschreiben auch wesentliche Darstellungsmittel der verschiedenen Formen sowie deren Absichten und Wirkungen, z. B. in audio-visuellen Medien (Perspektive, Geräusche, Musik) ▪ beschreiben die unterschiedlichen Wirkungen der einzelnen Medien innerhalb eines Medienverbundes ▪ kennen erste Kriterien zur Prüfung der Vertrauenswürdigkeit von Internetfunden (z. B. Vergleich mit Informationen anderer Quellen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben ggf. auch Text-Bild-Musik-kombinationen und deren Wirkung ▪ formulieren erste, subjektive Beurteilungen der verschiedenen Formen innerhalb eines Medienverbundes ▪ erkennen erste grundsätzliche Muster unterhaltender und werbender Medien (z. B. direkte Ansprachen, Versprechungen, Hervorhebungen zentraler Aussagen)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sichern gefundene Informationen (z. B. durch Abspeichern oder Notizen) 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ nehmen erste Sortierungen des gefundenen Materials vor (z. B. innerhalb von Dokumenten, in vorbereiteten Masken für Lesetagebücher oder durch Dateiablagen auf verschiedenen Ordner-Ebenen auf der Festplatte)
<p>Medien zur Entwicklung, Gestaltung und Präsentation von Lernprodukten nutzen (Produzieren und präsentieren)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben kurze Texte auch auf einer Tastatur / auf einem Tablet ▪ kennen die Grundlagen der Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen (z. B. Dokumente anlegen und speichern, einfache Formatierungen vornehmen) ▪ nutzen ausgewählte Vorlagen und Muster digitaler Textverarbeitungsprogramme für einfache und standardisierte Textgestaltungen ▪ verwenden – unter Anleitung – digitale Medien im produktionsorientierten Literaturunterricht (z. B. Um- oder Umschreiben von Texten mithilfe eines Textverarbeitungsprogramms, Nutzen erster Formatierungsmöglichkeiten, Ergänzen von Bildern, audiovisuelles Aufzeichnen von Bildern, Erstellen von Fotostories) ▪ nutzen – unter Anleitung – erste Formen filmischer Gestaltungen (z. B. Stop-Motion-Filme im Zusammenhang der Vorgangsbeschreibung oder als Umsetzung literarischer Handlungsabläufe) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beachten auch elementare Formatierungsregeln (z. B. Leerzeichen nach Komma) und Layout-Techniken ▪ nutzen Vorlagen und Muster digitaler Textverarbeitungsprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Textverarbeitungsprogramme ansatzweise selbstständig, zielgerichtet und kreativ ▪ stimmen einfache Gestaltungen – unter Anleitung – auch schon untereinander ab, sodass Teilergebnisse zu ersten Gesamtprodukten verbunden werden können

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ veranschaulichen unter Anleitung wesentliche Inhalte mittels einfacher Präsentationsmedien (z. B. Plakate, Bilder, Folien, digitale Medien, vorbereitete Portfolio-Textmasken) ■ filmen eigene Beiträge (z. B. Kurzvorträge, <i>Book tubes</i>) und besprechen Gelingen und zu Verbessern des 	<ul style="list-style-type: none"> ■ gestalten diese Präsentationsmedien selbstständig ■ verbessern ihre Beiträge auf der Grundlage des Gefilmten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ wählen diese Präsentationsmedien selbstständig aus
<p>Mithilfe von Medien kommunizieren und kooperieren (<i>Kommunizieren und kooperieren</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ unterscheiden in didaktisierten Situationen zwischen analogen und medial vermittelten mündlichen Kommunikationssituationen (z. B. Sprachnachrichten vs. Face-to-Face-Kommunikation) ■ planen und gestalten digitale Schreibprozesse – z. B. in Kurznachrichten – anlass-, zweck- und adressatenkreisorientiert ■ halten sich bei der Verwendung von sozialen Medien an grundlegende Regeln der Netiquette und gehen respektvoll miteinander um ■ nutzen einfache digitale Austauschmöglichkeiten (z. B. Kurznachrichten) zur Abstimmung gemeinsamer Arbeitsprozesse (z. B. in längerfristigen Partnerarbeiten) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ berücksichtigen in didaktisierten Situationen Unterschiede zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen (z. B. Revidierbarkeit, Interaktionsmöglichkeiten, nonverbale Mittel) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beurteilen auch die Angemessenheit der Kommunikationsform im Blick auf die Situation, den Adressatenkreis und das Ziel
<p>Die Mediennutzung reflektieren (<i>Analysieren und reflektieren</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ kennen Gefahren der im Alltag genutzten Medien (z. B. durch Abonnements, Weiterleitungen, In-App-Käufe) ■ beschreiben – aufgrund vorgegebener Fragen – ihr Medienverhalten unter Anleitung (z. B. Art, Zweck und Zeiträume der Mediennutzung) 		

FACHBEGRIFFE

Suchmaschine, Suchbegriff, Recherche*, Ordner, App
Wiki, **Hörbuch, Hörspiel**, Forum, **Blog, Mail, Chat, Meme, Booktube**
Layout, Formatvorlage
Bibliothek, Signatur

LERNRAUM

Der Kompetenzbereich des Medien-Lernens verbindet inhaltliche, didaktische und methodische Perspektiven und muss grundsätzlich und regelmäßig in die anderen Bereiche integriert werden. Lernsituationen ergeben sich dabei vor allem situativ und in Verbindung mit Sach-, Literatur- oder Sprachthemen in entsprechenden Lernsituationen. Eine Verbindung technischer Fertigkeiten und inhaltlicher – rezipierender oder präsentierender – Mediennutzung mit ersten reflektierenden und kritischen Phasen kann dabei auch in den Klassenstufen 5 und 6 schon vorgenommen werden. Dabei bilden die basalen Anwendungskompetenzen – etwa beim Suchen von Informationen oder beim Gestalten von Texten und ersten Präsentationsformen – einen Schwerpunkt. Eine kontinuierliche Anwendung der gelernten und geübten Fähigkeiten im Sinne des Aufbaus einer reflektierten, aber selbstverständlichen Anwendung der Kompetenzen ist wünschenswert.

LEISTUNGSRAUM

Aufgrund der Integration in die anderen Kompetenzbereiche müssen keine ausdrücklichen Leistungsüberprüfungen zu den digitalen Medien durchgeführt werden. Ein Abfragen von Fachbegriffen sollte nur sehr begrenzt im Leistungsraum erfolgen. Einzelne Recherche-, Zitier- und Sicherungsmethoden können im Rahmen der „anderen Leistungsnachweise“ zur Leistungsfeststellung herangezogen werden. Darüber hinaus können entstandene digitale Produkte (z. B. Audio-Files) im Rahmen der „anderen Leistungsnachweise“ bewertet werden. Auch bei der Bewertung digitaler Produkte müssen die zur Leistungsfeststellung herangezogenen Arbeitsformen und technischen Fertigkeiten im Unterricht geübt worden sein. Leistungsüberprüfungen können im Rahmen der aktuellen Vorschriften auch digital durchgeführt werden.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.



DIE KLASSEN 7 UND 8

SPRECHEN UND ZUHÖREN

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre rezeptiven und produktiven kommunikativen Fertigkeiten aus der Orientierungsstufe. Mündliche Kommunikationssituationen werden länger und thematisch komplexer, neben alltäglichen und schulischen kommen auch erste öffentliche Kommunikationssituationen vor. Die Vertrautheit zwischen Sprecherin/Sprecher und Hörerin/Hörer nimmt in ausgewählten mündlichen Kommunikationssituationen ab, was auch eine Auseinandersetzung mit der situativen Angemessenheit von Hochsprache und sprachlicher Varietät mit sich bringt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich zunehmend analytisch mit überschaubaren mündlichen Kommunikationssituationen auseinander.

Weiterhin werden im Sinne des monologischen Sprechens Texte vorgelesen und auswendig vorgetragen, wobei die Wirkung und Deutung stärker in den Vordergrund treten und die Texte länger werden. Der Stellenwert des erzählenden Sprechens nimmt gegenüber dem des informierenden Sprechens ab. Dieses konzentriert sich nach wie vor auf das Beschreiben, Berichten, Erklären und Referieren, wobei nicht nur die zeitliche und die thematische Komplexität zunehmen, sondern auch die Verantwortung für das Gelingen monologischer Sprechens durch eine erste Antizipation möglicher Verständnisschwierigkeiten und durch verstärkten Einsatz von Unterstützungsverfahren. Das dialogische Sprechen nimmt mehr Raum ein als in der Orientierungsstufe. Gespräche und Diskussionen werden länger und stellen höhere Anforderungen an die argumentativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sie übernehmen darüber hinaus zunehmend eine moderierende Funktion. Neben informelle Formen des dialogischen Sprechens treten erste ritualisierte Formen wie die Debatte – auch im Rahmen der Demokratieerziehung – und das simulierte Vorstellungsgespräch.

Nicht nur die größere Komplexität des monologischen und dialogischen Sprechens, sondern auch umfangreichere Hörtexte, welche durch Fragen angeleitet inhaltlich und mit Blick auf wesentliche Gestaltungselemente formal untersucht werden, stellen höhere Anforderungen an die rezeptiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Beim darstellenden Spiel und beim Rollenspiel ergibt sich gegenüber der Orientierungsstufe eine Progression durch komplexere Texte und Handlungssituationen, welche den Schülerinnen und Schülern weniger vertraut sind, durch den differenzierteren Einsatz von Darstellungselementen und die Selbstständigkeit und Genauigkeit der Reflexion.

Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, erweitern ihren individuellen aktiven und passiven Wortschatz und vertiefen ihre produktive, rezeptive und analytische grammatische Kompetenz. Der Deutschunterricht unterstützt sie dabei.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEKI für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 27.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Situations- und adressatenkreisgerecht kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> verhalten sich in vertrauten und weniger vertrauten (schulischen, alltäglichen und einfachen simulierten öffentlichen) mündlichen Kommunikationssituationen intentions-, sach- und situationsgerecht 	<ul style="list-style-type: none"> verhalten sich auch in neuen mündlichen Kommunikationssituationen intentions-, sach- und situationsgerecht 	

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ beschreiben vertraute (schulische und alltägliche) mündliche Kommunikationssituationen: Anlass, Thema, Beteiligte und Rollen ■ unterscheiden zwischen privaten und öffentlichen Kommunikationssituationen (z. B. Gespräch in der Familie und mit Freunden vs. Klassensprecherversammlung) ■ <i>unterscheiden – in konkreten Situationen – zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen (z. B. Sprachnachrichten vs. Face-to-Face-Kommunikation)*</i> ■ artikulieren deutlich und sprechen in verständlicher Lautstärke und angemessenem Tempo ■ verwenden in Unterrichtssituationen grundsätzlich Standardsprache, andere Sprachvarietäten in passenden Situationen. (Bei Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, wird der individuelle Lernstand berücksichtigt.) ■ verfügen über einen zunehmend umfangreicheren, situationsangemessenen Wortschatz und über ein zunehmend komplexeres Repertoire an Satzmustern (unter Bereitstellung von Lernwörtern, anzustrebendem Wortschatz und beispielhaften/vorgegebenen Satzmustern) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beschreiben auch Rollenerwartungen und Ziele ■ <i>berücksichtigen – in konkreten Situationen – Unterschiede zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen (z. B. Revidierbarkeit, Interaktionsmöglichkeiten, nonverbale Mittel)</i> ■ verfügen über einen zunehmend umfangreicheren, situationsangemessenen Wortschatz und über ein zunehmend komplexeres Repertoire an Satzmustern und verwenden gelernte Fachbegriffe richtig 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beschreiben auch überschaubare unbekannte und öffentliche Kommunikationssituationen ■ analysieren einfache Merkmale privater und öffentlicher Kommunikationssituationen ■ <i>reflektieren – auf Grundlage konkreter Situationen – die Unterschiede zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen und benennen Konsequenzen</i> ■ setzen Variationen von Lautstärke und Tempo wirkungsvoll und intentional ein ■ vergleichen einfache Merkmale von Standardsprache und anderen Sprachvarietäten ■ setzen ihren Wortschatz und ihr Repertoire an Satzmustern variabel und gezielt ein

* Teilkompetenzen des Bereichs *Digitale Medien nutzen* sind in die anderen Kompetenzbereiche integriert und durch Kursivdruck gekennzeichnet.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gestalten Kommunikation adressatenkreisorientiert, empathisch und wertschätzend ▪ verwenden nonverbale und paraverbale Mittel (z. B. Intonation, Gestik, Mimik, Blickverhalten) zur Unterstützung der Inhalte und der Wirkung ▪ stellen sich in einfachen mündlichen Kommunikationssituationen auf die Erwartungen ihnen vertrauter Zuhörerinnen und Zuhörer ein ▪ hören ihren Gesprächspartnerinnen und -partnern aktiv zu und bekunden ihr Verstehen (z. B. zum Gehörten Fragen beantworten, Kerngedanken wiedergeben) ▪ benennen ggf. Gründe für Nichtverstehen (z. B. Tempo, Lautstärke, Aussprache, unbekannte Ausdrücke) ▪ geben anhand von einzelnen ausgewählten Kriterien wertschätzend Feedback zu inhaltlicher und sprachlicher Verständlichkeit und übertragen die Verbesserungsvorschläge auch auf überschaubare neue Kommunikationssituationen ▪ verbessern anhand ausgewählter Rückmeldeaspekte ihre Vortragsweise und ihr eigenes Gesprächsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gestalten Kommunikation auch zielführend ▪ schätzen die Erwartungen von unterschiedlichen – vertrauten und unbekannt – Zuhörerinnen und Zuhörern in einfachen Kommunikationssituationen angemessen ein ▪ nehmen auch Aussagen anderer im Gespräch auf ▪ nehmen als möglichen Grund für das Nichtverstehen auch die Aussageabsicht der Gesprächspartnerin und des Gesprächspartners in den Blick ▪ geben wertschätzend kriterienorientiertes Feedback zu inhaltlicher und sprachlicher Verständlichkeit und übertragen die Verbesserungsvorschläge auch auf überschaubare neue Kommunikationssituationen ▪ nutzen Rückmeldungen gezielt zur Verbesserung ihrer eigenen Vortragsweise und ihres eigenen Gesprächsverhaltens 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ übernehmen zunehmend Verantwortung für das Gelingen von Gesprächen (z. B. durch angeleitete Metakommunikation) ▪ berücksichtigen ihre Einschätzung bei der Gestaltung von konkreten mündlichen Kommunikationssituationen ▪ beteiligen sich auch moderierend am Gespräch ▪ hinterfragen Aussagen im Gesprächsprozess auch kritisch

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>kennen technische Möglichkeiten beim Kommunizieren in der digitalen Welt und wenden digitale Werkzeuge in vertrauten Situationen an (z. B. Aufzeichnen der eigenen Stimme, Adaptieren von Gesprächsregeln für Formen digital vermittelten Sprechens wie Audio- und Videokonferenzen)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>kennen technische Möglichkeiten beim Kommunizieren in der digitalen Welt und wenden digitale Werkzeuge auch in weniger vertrauten Situationen an</i> 	
Verstehend zuhören	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lassen sich in längeren und zunehmend komplexeren Zuhörsituationen auf ihre Rolle als Zuhörerinnen bzw. Zuhörer ein ▪ hören längeren Redebeiträgen und Hörtexten anhand von gezielten Höraufträgen oder Fragen zum Gehörten zu ▪ erfassen wesentliche Informationen pragmatischer und literarischer Hörtexte (z. B. Radioberichte, Podcasts, Hörspiele, Hörversionen von Balladen, Kurzgeschichten), indem sie Fragen zum Inhalt beantworten ▪ erkennen in Hörtexten ausgewählte Gestaltungsmerkmale (z. B. Anzahl der Sprecherinnen bzw. der Sprecher, akustische und musikalische Untermalung, Stimmführung, Sprechtempo) ▪ sichern mit zunehmender Selbstständigkeit zentrale Aussagen einer Sprecherin / eines Sprechers oder eines Hörtextes durch einfache Notizen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hören längeren Redebeiträgen und Hörtexten kriterienorientiert zu ▪ entwickeln eine Aufmerksamkeit für paraverbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) ▪ fassen Inhalte oder Handlungsverläufe zusammen ▪ erkennen in Hörtexten das Zusammenspiel der einzelnen Gestaltungsmerkmale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hören längeren Redebeiträgen auch ihnen unbekannter Rednerinnen und Redner und zunehmend authentischen Hörtexten (z. B. Radionachrichten, Autorenlesung) zu ▪ beantworten weiterführende Fragen, verknüpfen verstreute Informationen miteinander und formulieren begründete Meinungsäußerungen ▪ sichern selbstständig zentrale Aussagen eines Sprechers oder eines Hörtextes durch strukturierte Notizen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formulieren bei Unverständnis klärende Fragen ▪ kennen typische audio(visuelle) Medien (z. B. Lesungen, Hörbücher, Wissenssendungen, Podcasts, Erklärvideos) und nutzen sie für persönliche oder schulische Zwecke 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (auch Hörspiele) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hinterfragen Aussagen im Gesprächsprozess auch kritisch
<p>Mit anderen sprechen (dialogisches Sprechen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kommunizieren in zunehmend komplexeren diskursiven (schulischen und alltäglichen) Situationen – auch in Konfliktsituationen –, indem sie sich selbst positionieren und andere Positionen zulassen ▪ halten sich in Gesprächen an allgemein gültige oder gemeinsam vereinbarte Regeln ▪ kennen typische Gesprächs- und Lernformen und führen diese angeleitet durch (z. B. Rollenspiele, Vorstellungsgespräche ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • argumentierendes Sprechen (Professionalisierung im Formulieren eigener Meinungen und Positionen durch vorstrukturierte Argumente und Beispiele in informellen Diskussionen zu Fragen aus dem persönlichen, dem schulischen und dem beruflichen Erfahrungsbereich); Hilfen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ finden in Konfliktsituationen Kompromisse ▪ übernehmen zunehmend Verantwortung für das Einhalten von Regeln und für das Gelingen von Diskursen ▪ (z. B. auch angeleitetes literarisches Gespräch, videogestütztes Gespräch, Diskussion) ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • argumentierendes Sprechen (Einbringen von vorbereiteten Argumenten und Gegenargumenten in informellen Diskussionen zu Fragen aus dem persönlichen, dem schulischen und dem beruflichen Erfahrungsbereich) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren die Eignung allgemein gültiger oder gemeinsam vereinbarter Gesprächsregeln für konkrete Gesprächssituationen ▪ (z. B. auch längeres literarisches Gespräch, ritualisierte Formen der Debatte) ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster und deren Mischformen: <ul style="list-style-type: none"> • argumentierendes Sprechen (auch in ritualisierten Übungsformen der Debatte, z. B. Fishbowl)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>z. B.: vorgegebene Formulierungsbausteine, Argumentationsstrukturen, exemplarische Argumente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konfliktgespräch: formulieren in exemplarischen Konfliktsituationen ihre Position sachlich, hören aufmerksam zu und lassen andere ausreden • Vorstellungsgespräch (je nach Schulprofil in Klassenstufen 7/8 oder 9/10): üben, sich inhaltlich passend und angemessen positiv zu präsentieren (Höflichkeitsregeln, nonverbales Verhalten, Frage-Antwort-Techniken) <ul style="list-style-type: none"> ▪ holen notwendige Informationen ein, indem sie andere befragen (z. B. zu Vorgängen, Ereignissen und Meinungen) ▪ <i>halten sich bei der Verwendung von sozialen Medien an grundlegende Regeln der Netiquette</i> ▪ hören ihren Gesprächspartnerinnen und -partnern in vertrauten Situationen zu und erfassen die Inhalte von deren Beiträgen ▪ beobachten das Gesprächsverhalten anderer Personen und prüfen, inwiefern Gesprächsregeln eingehalten werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktgespräch: formulieren bei Konflikten ihre Position sachlich, hören aufmerksam zu, lassen andere ausreden und gehen dabei auf sie ein, um Konflikte zu lösen • Vorstellungsgespräch: je nach Schulprofil in Klassenstufen 7/8 oder 9/10 <ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen auch die Absichten von Gesprächsbeiträgen und erkennen Zustimmungen, Ablehnungen und Ergänzungen ▪ prüfen auch ihr eigenes Gesprächsverhalten ansatzweise 	<ul style="list-style-type: none"> • moderierendes Sprechen in einfachen Gesprächsrunden zu schulischen und berufspropädeutischen Situationen; formulieren Zusammenfassungen und ansatzweise Kompromisse • Konfliktgespräch: erkennen und benennen mögliche Ursachen von Konflikten • Vorstellungsgespräch: je nach Schulprofil in Klassenstufen 7/8 oder 9/10 <ul style="list-style-type: none"> ▪ befragen andere mit Hilfe selbst formulierter und strukturierter Fragen ▪ reflektieren den Sinn und Zweck solcher Regeln ▪ bewältigen auch weniger vertraute Gesprächssituationen entsprechend ▪ analysieren anhand ausgewählter Kriterien überschaubare Gesprächssituationen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p>Vor anderen sprechen (<i>monologisches Sprechen</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sprechen über eigenes Lernen und Lernerfahrungen und reflektieren beides angeleitet ▪ kennen die Anforderungen und Erwartungen an den Sprecher in vertrauten schulischen und alltäglichen sowie in öffentlichen Kommunikationssituationen mit definiertem Rahmen (z. B. Klassensprecherversammlung, Kundgebung) ▪ nutzen zur Vorbereitung ihres Sprechens vorgegebene Strategien und Hilfsmittel, z. B. Mindmap, Stichwortzettel, Lückentexte ▪ wenden Mittel zur Reduzierung von Sprechängstlichkeit (z. B. Ritualisierung von Vortragstechniken, Üben in Kleingruppen, evtl. auch Entspannungsübungen und Atemtechniken) zunehmend eigenständig an ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • weitgehend flüssiges und sinnbetontes Vorlesen geübter und didaktisch aufbereiteter ungeübter literarischer und pragmatischer Texte; sie achten insbesondere auf Gliederungssignale im Text und setzen sprachliche Ausdrucksmittel (z. B. Pausen, Sprechtempo, Lautstärke) unterstützend ein • auswendiges Vortragen literarischer Texte (z. B. Gedichte) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterstützen andere in ihrem Lernprozess ▪ nutzen auch Strategien und Hilfsmittel wie z. B. Karteikarten, Textmarkierungen, Kurzzusammenfassungen ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • auch unterstützender Einsatz sprachlicher Ausdrucksmittel beim Vorlesen wie z. B. Rhythmus und Intonation • auswendiges Vortragen literarischer Texte (auch z. B. Balladen, Auszüge aus dialogischen Texten) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ermitteln grundsätzliche Unterschiede in den Anforderungen und Erwartungen an den Sprecher ▪ vergleichen diese Strategien und Hilfsmittel hinsichtlich ihrer Eignung für den jeweiligen Sprech Anlass ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster und deren Mischformen: <ul style="list-style-type: none"> • deutendes Vorlesen literarischer Texte unter Beachtung von rhythmischen, dynamischen und methodischen Aspekten • wirkungsvolles auswendiges Vortragen literarischer Texte

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • klares und strukturiertes informierendes Sprechen vor Mitschülerinnen und Mitschülern in Unterrichtsbeiträgen, Gruppen- oder Partnerarbeiten mit Hilfe von Text- und Formulierungsbausteinen; z. B.: • klares und strukturiertes Beschreiben (z. B. Gegenstände, Bilder, Vorgänge, Personen), • klares und strukturiertes Berichten (z. B. über Arbeitsergebnisse) • Erklären (z. B. alltägliche Phänomene, Wortschreibungen), • klares und strukturiertes Präsentieren/Referieren von überschaubaren Themen (z. B. Buchvorstellungen, Autorenporträts, Sachthemen wie Berufsbilder) • folgerichtiges erzählendes Sprechen mit Hilfe vorgegebener Erzählerüste/-pläne, angeregt durch eigene Erlebnisse und Erfahrungen oder Erzählimpulse (z. B. Bilder, Kriminalfall, Zeitungsmeldung) ■ veranschaulichen unter Anleitung wesentliche Inhalte mittels verschiedener Präsentationsmedien (z. B. Plakate, Bilder, Folien, Schaubilder, digitale Präsentationen) ■ nutzen ausgewählte non- und paraverbale Mittel zur effektiven Vermittlung von Inhalten und zur Unterstützung der Verständlichkeit ihres Vortrags 	<ul style="list-style-type: none"> • klares und strukturiertes informierendes Sprechen vor Mitschülerinnen und Mitschülern in Unterrichtsbeiträgen, Gruppen- oder Partnerarbeiten; z. B.: • klares und strukturiertes Beschreiben (z. B. auch komplexere Gegenstände, Situationen), • klares und strukturiertes Berichten (z. B. auch über Ereignisse in Form eines Radioberichts), • Erklären (z. B. auch naturwissenschaftliche Phänomene, grammatische Phänomene) • folgerichtiges, anschauliches und spannendes erzählendes Sprechen, angeregt durch eigene Erlebnisse und Erfahrungen oder Erzählimpulse ■ veranschaulichen wesentliche Inhalte auch mittels Erklärvideos ■ nutzen non- und paraverbale Mittel zur effektiven Vermittlung von Inhalten und zur Unterstützung der Verständlichkeit ihres Vortrags 	<ul style="list-style-type: none"> • klares und strukturiertes informierendes Sprechen vor Mitschülerinnen und Mitschülern in Unterrichtsbeiträgen, Gruppen- oder Partnerarbeiten; z. B.: ■ • klares und strukturiertes Präsentieren/Referieren (z. B. auch Buchvorstellungen in Form von <i>Booktubes</i>) ■ setzen Präsentationsmedien sach-, situations- und adressatenkreisbezogen ein ■ binden die Zuhörerinnen und Zuhörer gezielt ein, z. B. auch durch Fragen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>zeichnen eigene Beiträge digital auf (z. B. Kurzvorträge, Präsentationen) und überarbeiten diese</i> ▪ hören ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bei Rückmeldungen und Fragen (gesteuert durch individuelle Schwerpunktsetzungen) zu und reagieren angemessen darauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hören bei Rückmeldungen und Fragen zu und reagieren angemessen darauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ antizipieren zunehmend mögliche Verständnisschwierigkeiten ihnen bekannter Zuhörerinnen und Zuhörer und planen passende Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. analoge oder <i>digitale</i> Visualisierungen)
Szenisches Spielen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen eigene Erlebnisse und vorgegebene Situationen szenisch dar ▪ stellen Texte oder Textausschnitte szenisch dar ▪ unterscheiden zwischen Darstellendem und der eingenommenen Rolle ▪ erweitern ihre Empathiefähigkeit: Sie übernehmen die Rollen von Figuren (aus Situationen des Alltags oder aus literarischen Vorlagen), um Handlungsmotive und –muster bzw. Gesprächsverläufe zu verdeutlichen und Handlungssituationen zu erproben. ▪ setzen gestalterische Möglichkeiten wie z. B. Aussprache, Lautstärke, Tempo, Körperhaltung, Mimik, Gestik und ggf. Medien gezielt ein ▪ geben ihren Mitschülerinnen und Mitschülern nach ausgewählten Kriterien Rückmeldung (z. B. mit Hilfe eines Beobachtungsbogens) und gehen dabei auf verschiedene Aspekte der Darstellung ein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen das szenische Spiel auch als Möglichkeit, Haltungen und Handlungsmuster darzustellen ▪ erproben alternative Darstellungsmöglichkeiten eines Textes oder Textausschnittes ▪ beschreiben offensichtliche Merkmale der Rolle weitestgehend selbstständig ▪ entwickeln zur Erprobung von Handlungsalternativen diverse Möglichkeiten eigenständig ▪ setzen die genannten Gestaltungselemente auch bei zunehmend komplexeren Spielsituationen gezielt ein ▪ geben anderen kriterienorientierte Rückmeldungen zu deren szenischer Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen insbesondere das Rollenspiel auch als Möglichkeit zur Konfliktlösung und zur Erprobung des Zwischenmenschlichen ▪ nutzen die szenische Darstellung zur Textdeutung ▪ reflektieren die übernommene Rolle kritisch und verändern diese ggf. ▪ formulieren ihre eigenen Gefühle und Gedanken bei der Durchführung des szenischen Spiels ▪ reflektieren angeleitet die Wirkung ihres Spiels ▪ nutzen das Feedback anderer zur Verbesserung der eigenen szenischen Darstellung

FACHBEGRIFFE

Sender, Empfänger, Nachricht, Argument, Gegenargument

LERNRAUM

Lernaufgaben zur Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenz nutzen Kommunikationsanlässe im Unterricht und sind möglichst integrativ angelegt. Darüber hinaus beziehen sie zunehmend auch praktisches Wissen und eigene Erfahrungen ein, um mündliche unterrichtliche Kommunikationssituationen hinsichtlich ihres Gelingens zu analysieren und zu beurteilen. Übungsaufgaben fokussieren einzelne Aspekte des kommunikativen Handelns und sind kurz, um alle Lernenden einzubeziehen und ein zeitnahes Feedback zu ermöglichen. Begleitet werden Übungen durch Monitoring und Scaffolding. Je nach vorhandenen technischen Möglichkeiten wird dabei Videoanalyse eingesetzt. Für Lerngespräche bieten sich Verfahren des Kooperativen Lernens an. Kriterienkataloge und Feedbackregeln helfen bei der Fremdeinschätzung und zunehmend auch der Selbsteinschätzung kommunikativer Kompetenzen. Anregungen für Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden: Zielscheibe, Lernspinne, Raster / Beobachtungs- und Beurteilungsbogen, Lerntagebuch, Lernportfolio, Feedbackgespräch

LEISTUNGSRAUM

Leistungsüberprüfungen beziehen sich auf die genannten Teilkompetenzen und erfolgen – je nach Teilkompetenz – mündlich oder schriftlich. In den Klassenstufen 7 und 8 sind zum Beispiel Buchvorstellungen, Referate zu Sachthemen und fachlichen Themen, Präsentationen, Überprüfungen des Hörverstehens mit Hilfe von geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen, angeleitete Analysen von Hörtexten und auswendiges Vortragen von längeren Gedichten (z. B. Balladen) denkbar. Dabei ist zu beachten, dass Leistungsüberprüfungen den gültigen Vorgaben genügen, wenn sie als Klassenarbeiten eingesetzt werden.

SCHREIBEN

Die Lernlinien aus der Orientierungsstufe werden aufgegriffen. Weiterhin werden erzählende, informierende und argumentierende Texte unterschieden, geplant und verfasst, wobei die Kommunikationssituationen komplexer und abstrakter, die zu schreibenden Texte umfangreicher werden. Schreibinhalte ergeben sich nun weniger aus einer unmittelbaren Beobachtung. Ihr Adressatenkreis erweitert sich insofern, dass er immer mehr Leserinnen und Leser in den Blick nimmt, die nicht zum unmittelbaren Kommunikationsumfeld der Schülerinnen und Schüler gehören. Schreibprodukte aus beruflichen Kontexten – etwa die Bewerbung um einen Praktikumsplatz – sind Beispiele hierfür. Argumentierenden Texten kommt ein größeres Gewicht zu. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Gespür für die Notwendigkeit, Thesen durch Argumente und Beispiele zu stützen, und lernen, die Qualität und Überzeugungskraft einzelner Argumente einzuschätzen. Korrelierend zu der sich steigernden Lese- und Abstraktionsfähigkeit planen und verfassen die Schülerinnen und Schüler zusammenfassende Texte zu literarischen und pragmatischen Vorlagen. Angeleitet durch steuernde Arbeitsaufträge bearbeiten sie Schreibaufgaben zur Textdeutung, etwa zur Charakterisierung literarischer Figuren. Die Fähigkeit zum prägnanten Verfassen dokumentierender Schreibprodukte wie Notizen, Mitschriften und Protokolle wird trainiert und ausgebaut. Die Lernlinie zum materialgestützten Schreiben rückt deutlicher in den Blick.

Aufgebaute Rechtschreibkompetenzen werden differenziert und weiterhin geübt. Die Sensibilität zur Fehlererkennung wird ausgebaut, Strategien zur Fehlerreduzierung werden durch Anwendung und Übung internalisiert. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die pragmatische Gebotenheit des richtigen Schreibens, entwickeln aber auch eine intrinsische Motivation hierfür.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEKI für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 29.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Über Schreibfertigkeiten verfügen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben flüssig in gut lesbarer Handschrift und in angemessenem Tempo ▪ <i>schreiben kurze Texte auch auf einer Tastatur / auf einem Tablet in angemessener Geschwindigkeit</i> ▪ <i>nutzen digitale Lernumgebungen (z. B. Lernplattformen)</i> ▪ unterscheiden grundsätzliche Schreibabsichten (z. B. Informieren, Argumentieren, Interpretieren) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben in gut lesbarer, individueller und charakteristischer Handschrift und in angemessenem Tempo ▪ <i>kennen und nutzen auch elementare Formatierungsregeln und Layout-Techniken</i> ▪ (auch Appellieren) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wissen, dass es hinsichtlich der Schreibabsicht auch Mischformen geben kann (z. B. informierende Einleitungen argumentierender Texte)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ gestalten Texte zu geübten und bekannten Schreibanslässen zweck- und adressatenkreisgerecht ■ strukturieren den Text auf der Grundlage vorgegebener standardisierter Muster formal angemessen (Blattaufteilung, Rand, Überschriften) ■ können Formulare (je nach Schulprofil z. B. auch aus dem Umfeld der Bewerbung) analog und digital richtig ausfüllen ■ <i>nutzen standardisierte Layout-Vorlagen zur Gestaltung konkreter Textsorten (z. B. offizieller Brief, Lebenslauf, Bewerbung) mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms</i> ■ <i>wissen, in welchen Standardsituationen verschiedene digitale Kommunikationsmittel (z. B. E-Mails, soziale Medien) verwendet werden können, und nutzen diese Möglichkeiten in vorgegebenen situativen Arrangements</i> ■ <i>nutzen ansatzweise und gegebenenfalls mit Unterstützung digitale Formate zur Information und Präsentation (z. B. Arbeit mit Präsentationsprogrammen)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ kennen Regeln zur strukturierten formalen und inhaltlichen Gestaltung eines Textes und wenden diese an (z. B. auch Absätze) ■ <i>wissen, in welchen Standardsituationen verschiedene digitale Kommunikationsmittel verwendet werden können und welche stilistischen und formalen Anforderungen damit verbunden sind, und nutzen diese Möglichkeiten</i> ■ <i>nutzen digitale Formate zur Information und Präsentation (z. B. auch Gestaltung von Homepage-Beiträgen, Web-Beiträge, Stop-Motion-Filme)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (z. B. auch Zwischenüberschriften, Einleitungen, Überleitungen, Zusammenfassungen) ■ <i>kennen und beachten Regeln und Gepflogenheiten bei der Gestaltung konkreter Textsorten (z. B. offizieller Brief, Lebenslauf, Bewerbung) mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms und verändern diese adressatenkreis- und situationsgemäß</i> ■ <i>verfügen über Kriterien zur Entscheidung, wann digitale Kommunikationsmittel genutzt werden können und welche stilistischen und formalen Anforderungen damit verbunden sind</i> ■ <i>verwenden der Situation und dem Adressatenkreis angemessene digitale Formate zur Information und Präsentation</i>
Richtig schreiben	<ul style="list-style-type: none"> ■ schreiben in einem erweiterten Wortschatz orthografisch sicherer ■ verfügen über orthografisches Regel- und Strukturwissen (Groß-/Kleinschreibung bei Nominalisierungen von Verben und Adjektiven, Eigennamen und geo- 	<ul style="list-style-type: none"> ■ schreiben didaktisch aufbereitete Texte orthografisch weitestgehend sicher ■ (auch Groß-/Kleinschreibung bei Zeitanangaben, Schreibung von geläufigen Fremdwörtern und Fachbegriffen, Getrennt- und Zusammenschreibung) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ schreiben – auch nicht didaktisierte – Texte orthografisch sicher

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>grafischen Namen, Schreibung von vorgegebenen Fremdwörtern und Fachbegriffen, ausgewählte Aspekte der Getrennt- und Zusammenschreibung)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden grundlegende Rechtschreibstrategien an (z. B. die Beachtung phonologischer und morphologische Prinzipien) und nutzen Rechtschreibhilfen (z. B. Nachschlagen, <i>Nutzen der digitalen Rechtschreibkorrektur</i>) ▪ wenden Regeln der Zeichensetzung an (z. B. Zeichensetzung bei Gliedsätzen) ▪ erkennen unter Anleitung Fehler in Texten und bestimmen Fehlerschwerpunkte ▪ <i>nutzen digitale Möglichkeiten (Korrekturfunktion am Textverarbeitungsprogramm, Lernsoftware) zur Diagnose eigener Fehlerschwerpunkte und zur individuellen Übung</i> ▪ entwickeln eine Motivation und ein Bewusstsein für normgerechtes Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (auch Anführungszeichen bei wörtlichen Zitaten) ▪ kennen typische Fehlerschwerpunkte und nutzen dazu passende Rechtschreibstrategien zur Reduzierung der Fehler ▪ entwickeln ein differenzierteres Bewusstsein für normgerechtes Schreiben: Sie erfassen den Zweck des richtigen Schreibens für die Lesbarkeit der Texte, aber auch als Wertschätzung gegenüber der Leserin und dem Leser 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (auch Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, Einfügen von Appositionen) ▪ sind sensibel für allgemeine typische und eigene Fehlerschwerpunkte und prüfen Schreibprodukte entsprechend ▪ entwickeln ein differenzierteres Bewusstsein für normgerechtes Schreiben auch als Ausdruck des Bildungsniveaus des Schreibers

FACHBEGRIFFE

Präposition

Apposition*

Haupt- und Nebensatz, Satzgefüge, Satzreihe, vorangestellter/nachgestellter/ingeschobener Nebensatz, Adverbialsatz, Relativsatz/Attributsatz, Infinitivgruppe, Partizipialgruppe, Subjekt- und Objektsatz, Apposition

LERNRAUM

Lernaufgaben im Bereich der Rechtschreibung sind auch in den Klassen 7 und 8 möglichst entdeckend und induktiv angelegt. Ihre Integration in andere Lernbereiche ist sinnvoll.

Der Rechtschreibunterricht nutzt weiterhin vielfältige Zugänge zur Rechtschreibung. Er blickt auf Regeln und Normen, macht Eigenregeln bewusst und nutzt sprachliche Strukturen. Der Aufbau einer Fehlersensibilität sowie die Vermittlung von Strategien zur Fehlerreduzierung – auch die Arbeit mit Wörterbüchern und digitalen Rechtschreibhilfen – werden aufgegriffen und ausgebaut. Der Rechtschreibunterricht unterscheidet Lern- und Übungsaufgaben. Zunehmend vermittelt er eine Motivation für korrektes Schreiben, die über schulische Lern- und Leistungskontexte hinausgeht.

LEISTUNGSRAUM

Schriftliche Leistungsüberprüfungen beziehen sich auf die genannten Teilkompetenzen. Sie können aus Rechtschreibtests mit anschließender Wörterbucharbeit, Aufgaben zur Wörterbuchbenutzung, Fehlersuche und -korrektur an vorgegebenen Texten sowie aus Diktaten bestehen. Wird ein Diktat zur Überprüfung der Rechtschreibleistung eingesetzt, so sollte dieses nicht das alleinige Instrument der Leistungsüberprüfung sein. Die Rechtschreibleistungen werden auch in Leistungssituationen berücksichtigt, welche die Rechtschreibung nicht explizit überprüfen. In Leistungsüberprüfungen soll ein Rechtschreibwörterbuch zu Hilfe genommen werden können. Die Nutzung und Handhabung des Rechtschreibwörterbuchs wird im Unterricht geübt.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
Texte planen und entwerfen	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen die zu einer Schreibaufgabe gehörende Situation, den Schreibzweck, die zugehörige Sprech- und Schreibabsicht (v. a. Informieren, Erzählen, Erklären, Argumentieren), den Adressatenkreis und die erforderliche Textsorte ▪ wenden vorgegebene gelernte und geübte Planungsstrategien auf neue Schreibaufgaben an ▪ erfassen und verstehen Informationen unterschiedlicher Form (z. B. aus Texten, Grafiken, Bildern) – insbesondere auch aus dem Internet – und beziehen sie angemessen in den Schreibprozess ein ▪ kennen und nutzen Methoden zur Ideenfindung, zur Stoffsammlung und zur Sortierung (z. B. Cluster, Mind-Map, Stichwortzettel) ▪ erstellen einen Schreibplan: Sie wählen Inhalte aus und ordnen diese hinsichtlich der Intention, des Themas und des Adressatenkreises in vorgegebene Strukturen; insbesondere ordnen sie in argumentierenden Texten Argumente nach vorgegebenen Schemata ▪ bringen sich in kooperative Entwurfs- und Planungsprozesse ein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sie ordnen auch in argumentierenden Texten Argumente aufgrund eigener Schwerpunktsetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wissen, dass es hinsichtlich der Schreibabsicht auch Mischformen geben kann (z. B. informierende Einleitungen argumentierender Texte) ▪ wenden gelernte und geübte Planungsstrategien selbstständig an und übertragen und modifizieren sie in anspruchsvolleren Schreibaufgaben ▪ werten Informationen unterschiedlicher Herkunft und Qualität - insbesondere auch aus dem Internet - hinsichtlich deren Relevanz und Eignung zur Bearbeitung der Schreibaufgabe aus und beziehen die Ergebnisse in den Schreibprozess ein ▪ sammeln und gliedern Inhalte auch, wobei sie eigenständige Gewichtungen, Umstrukturierungen, Zusammenfassungen und Kürzungen vornehmen; insbesondere ordnen sie in argumentierenden Texten Argumente aufgrund ihrer Stichhaltigkeit (Kriterien sind etwa: allgemeine Bekanntheit, Gültigkeit oder Überprüfbarkeit)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
Texte formulieren	<ul style="list-style-type: none"> ■ setzen einen Schreibplan gedanklich geordnet, verständlich und strukturiert in einen Fließtext um und berücksichtigen dabei die Situation, den Adressatenkreis und die Absicht ■ orientieren sich an vorgegebenen Aufbaumustern ■ gestalten Texte zu folgenden Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> ● Informierende Texte <ul style="list-style-type: none"> – Beschreibungen und Berichte; sie achten insbesondere auf Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem, Nutzen von Fachbegriffen – Lebensläufe im Kontext eines Bewerbungsschreibens ● Materialgestützte informierende und erklärende Texte; sie achten insbesondere auf Auswahl und Schwerpunktsetzung bei der Verwendung des Materials ● Sichernde Texte (z. B. Notizen); sie achten insbesondere auf Unterscheidung von Notwendigem und Unwichtigem ● Zusammenfassende Texte (z. B. als Inhaltsangabe zu literarischen Texten oder als Zusammenfassung von Sachtexten) ● Erzählende Texte; sie achten insbesondere auf Spannungsaufbau 	<ul style="list-style-type: none"> ■ orientieren sich an geübten Aufbaumustern ■ gestalten Texte zu folgenden Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> ● Informierende Texte <ul style="list-style-type: none"> – Beschreibungen und Berichte; sie achten auch auf Berücksichtigung einer nachvollziehbaren und sinnvollen Abfolge ● Materialgestützte informierende und erklärende Texte; sie achten bei der Verwendung des Materials auch auf eine Auswertung und eine neue, zur Schreibaufgabe passende Anordnung ● Sichernde Texte (z. B. Mitschrift, Protokoll); sie achten auch auf Gliederung nach einer nachvollziehbaren Reihenfolge ● Zusammenfassende Texte; sie achten auch auf indirekte Rede ● Erzählende oder schildernde Texte; sie achten insbesondere auf 	<ul style="list-style-type: none"> ■ greifen auf geübte Aufbaumuster zurück und variieren diese situations- und adressatenkreisangemessen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • Analytische Texte mit interpretatorischem Anteil (z. B. erweiterte Personenbeschreibung, Antwort auf konkrete Interpretationsfragen) • Lineare argumentierende Texte (z. B. Leserbrief, einfacher Kommentar); sie achten insbesondere auf: Gewichtung der Argumente, Stützung der Thesen durch Argumente und Beispiele, eigene Positionierung • Werbende Texte <ul style="list-style-type: none"> – Bewerbungsschreiben, auch in <i>Online-Formaten</i> • Freie/freiere Schreibformen <ul style="list-style-type: none"> – im Kontext des handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts (Leerstellen in literarischen Texten füllen, literarische Texte in andere Erzählformen bringen, Perspektiven ändern) – Kreatives Schreiben 	<p>Variation im Spannungsaufbau, Anschaulichkeit der Darstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analytische Texte mit interpretatorischem Anteil (z. B. auch Darlegung von Beziehungen) <ul style="list-style-type: none"> – auch Werbeanzeigen; sie achten insbesondere auf: Berücksichtigung der Lesererwartung, Mischung aus Information und Werbung, bewusstes Erzielen von Wirkung • Freie/freiere Schreibformen <ul style="list-style-type: none"> – im Kontext des handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts; sie achten insbesondere auf: Bemühen um Stringenz, Kohärenz, auch Kreativität – im Kontext des handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts; sie achten insbesondere auf Bemühen um Stringenz, Kohärenz, auch Kreativität 	<ul style="list-style-type: none"> • Analytische Texte mit interpretatorischem Anteil (z. B. auch Charakterisierung literarischer Figuren) • Freie/freiere Schreibformen <ul style="list-style-type: none"> – auch bezugnehmend auf umfangreichere Gesamttexte (z. B. Rollenbiografie)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolios (z. B. als Lesetagebuch) ▪ formulieren Texte inhaltlich und sprachlich nachvollziehbar und kohärent; sie verwenden dabei ein vorstrukturiertes Repertoire an Satzverknüpfungen ▪ verwenden gängige und eingeführte Fachbegriffe angemessen ▪ verwenden das textsortenspezifische Tempus ▪ formulieren auf der Grundlage konkreter und ausdrücklicher Aufgabenstellungen eigene Urteile und Standpunkte ▪ verwenden direkte Zitate bei Übernahme von Textauszügen ▪ wenden Zitierregeln an, auch beim Zitieren aus digitalen Quellen ▪ bringen sich auch in kooperative Schreibprozesse ein (z. B. in Schreibkonferenzen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolios (z. B. auch als Dokumentation eigener Lernstände oder zur Dokumentation von Projekten) ▪ sie verfügen dabei auch über ein grundlegendes Repertoire an Satzverknüpfungen ▪ unterscheiden und verwenden direkte Zitate und indirekte Zitate bei Übernahme von Textauszügen aus Quellen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sie entwickeln dabei aufgrund geübter Beispiele auch ein angemessenes Repertoire an Satzverknüpfungen und sprachlichen Möglichkeiten zur Herstellung von Textkohärenz (Konjunktionen, Pronomen und Adverbien) ▪ verwenden gängige und eingeführte Fachbegriffe und eignen sich einen weiterführenden Schatz an Fachbegriffen selbstständig an ▪ finden und formulieren im Kontext standardisierter Abläufe und Schreibpläne eigene Qualitätsurteile und Standpunkte, die sie begründen und belegen ▪ nutzen geübte standardisierte Techniken zur Übernahme von Textauszügen aus anderen Quellen (v. a. direkte Zitate, indirekte Zitate, korrekte Modus-Verwendung) ▪ kennzeichnen Übernahmen aus Quellen, auch aus digitalen Quellen, formal einheitlich nach standardisierten Mustern

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>nutzen – unter Anleitung – digitale Möglichkeiten der Textgestaltung (z. B. nutzen sie erste Formatierungsmöglichkeiten)</i> 		
Texte überarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ können sich in den Adressatenkreis eines Textes hineinversetzen und/oder die Absicht eines Textes erfassen und auf dieser Grundlage die Qualität eines Textes beurteilen ▪ beherrschen Arbeitsmethoden zur individuellen und gemeinsamen Prüfung und Überarbeitung von Texten (z. B. Textlupe, Schreibkonferenz) ▪ überarbeiten eigene Texte und fremde Texte aufgrund der Ergebnisse der Überprüfung inhaltlich und sprachlich (z. B. im Blick auf die Schreibsituationen, den Anlass oder die Textsorte) ▪ überarbeiten Texte auch im Blick auf die Grammatik und die Rechtschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sie prüfen eigene und fremde Texte auf der Grundlage textsortenspezifischer Merkmale ▪ (z. B. auch im Blick auf die Textfunktion) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prüfen eigene und fremde Texte strukturiert nach Kriterien wie inhaltliche Nachvollziehbarkeit, Kohärenz, Sprache und Stil ▪ moderieren gemeinsame Prüfprozesse eigenständig ▪ beurteilen die Angemessenheit von Prüfergebnissen und entscheiden, ob und in welchem Maß sie zur Überarbeitung zu nutzen sind

FACHBEGRIFFE

Grafik, Karikatur

Basissatz, Thema, Einleitung, Hauptteil, Schluss, Überleitung

Argumentation, These, Argument, Gegenargument, Beispiel

Erzähler, Er-Sie-Erzähler, Ich-Erzähler, allwissender Erzähler, auktorialer Erzähler, Außensicht, Innensicht, Erzählzeit*, erzählte Zeit, Zeitdeckung, Zeitdehnung, Zeitraffung, innere Handlung, äußere Handlung, Charakter, Charakterzug, Charakterentwicklung, Spannung

Bewerbung, Lebenslauf, Qualifikation, Biografie

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

LERNRAUM

Lernaufgaben im Kompetenzbereich *Schreiben* bilden den prozessorientierten Kompetenzaufbau ab. Sie sind in erkennbare, alltägliche Kommunikationssituationen eingeordnet, bei denen die Erwartung der Rezipientin / des Rezipienten des antizipiert und berücksichtigt werden kann.

Übungsaufgaben vertiefen das zuvor Erlernte und integrieren die Kompetenzbereiche, wo dies sinnvoll ist.

Textformen und Inhalte sind die oben aufgezählten. Inhalte und Kontexte der Schreibaufgaben verlassen den Raum der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler. Zum Beispiel können weitere Begegnung mit anderen Sozialisationsituationen, Lebensentwürfen und kulturellen Hintergründen oder soziale und ethische Diskussionsfelder in den Blick rücken. Texte zu Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Geschlechterrollen, Engagement für die Gesellschaft können gelesen und verfasst werden.

LEISTUNGSRAUM

Zur Leistungsfeststellung eignen sich ...

- ... Schreibaufgaben, die sich an den geübten standardisierten Textformen orientieren. Die Schreibaufgaben implizieren einen erkennbaren, altersgemäßen und alltagsnahen Kommunikationskontext mit erkennbarem Adressatenkreis und erkennbarer Situation,
- ... Schreibaufgaben, die sich auf einzelne Teilprozesse des Schreibens (z. B. Gestalten eines Schreibplans; Überarbeitung eines vorgegebenen Textes; Ausformulierung eines Textteils) beziehen,
- ... Gegenstandsbezogene (z. B. analytische und interpretierende) Schreibaufgaben, die den Schreibprozess in Orientierung an einfachen geübten Mustern oder durch konkrete Fragen steuern,
- ... kreative Schreibaufgaben. Die Schwerpunkte der Bewertung werden vor der Überprüfung mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Sie orientiert sich etwa an Kriterien wie Kohärenz, sprachlichem Gestaltungsreichtum und Wagnis,
- ... langfristige Schreibaufgaben (z. B. Portfolios, Praktikumsberichte).

In Leistungsüberprüfungen soll ein Rechtschreibwörterbuch zu Hilfe genommen werden können. Die Nutzung und Handhabung des Rechtschreibwörterbuchs wird im Unterricht geübt.

LESEN

Die Lernlinien des Kompetenzbereichs Lesen knüpfen an den Kompetenzaufbau der Orientierungsstufe an. Lesetechniken und Lesestrategien werden implizit und explizit vermittelt und geübt. Die Progression besteht auf der inhaltlichen und thematischen Ebene vor allem darin, dass auch Texte gelesen und erarbeitet werden, deren Inhalte sich weiter von der unmittelbaren Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler entfernen. Bezüge zur eigenen Lebenswelt bilden zwar weiterhin den Ausgangspunkt des Verstehens, das Begreifen und die Beurteilung der textlich vermittelten Inhalte benötigen aber nun ein intensiveres Einlassen auf Kontexte, eine größere Empathie oder ein umfassenderes Vorwissen. Literarische Texte begegnen als Gedichte, deren Inhalte sich zunächst auf konkrete Erfahrungen (z. B. bestimmte Jahreszeiten, Lebensräume oder historische Ereignisse) beziehen, sich schrittweise auch schon abstrakteren Themen wie bestimmten Gefühlen und Konflikten zuwenden. Dialogische und erzählende Texte bieten Identifikationspotenzial, wenn sie sich den gängigen Adoleszenzthemen zuwenden. Wo bereits literarische Texte erschlossen werden, die sich eigentlich an erwachsene Rezipientinnen und Rezipienten richten, sind ein behutsamer Kompetenzaufbau und eine Anbindung an altersgemäße Themen sinnvoll. Insgesamt intendiert das Lesen in den Klassen 7 und 8 den Aufbau einer reflektierten und auch schon kritischen Lesehaltung. Im Blick auf Aufgaben- und Problemstellungen lernen die Schülerinnen und Schüler, relevante von weniger relevanten Leseinhalten zu unterscheiden und umfangreiche Texte und Textsammlung einer sinnvollen und pragmatischen Auswahl zu unterziehen. Im Bereich des literarischen Lesens erfassen die Schülerinnen und Schüler grundsätzliche Themen und bewerten den jeweiligen Umgang damit.

Wo dies organisatorisch möglich ist, ist es wünschenswert, den Schülerinnen und Schülern Begegnungen mit Literatur- und Sprachkultur auch außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen. Theaterbesuche, Teilnahme an Schul- oder Klassenraum-Theaterstücken und die Einladung von – zum Beispiel regional bekannten – Schriftstellerinnen und Schriftstellern tragen hierzu bei.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 31.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Lesetechniken und Lesestrategien anwenden <i>(Prozessbezogene Lesekompetenzen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen didaktisch aufbereitete Texte (z. B. gekürzte Texte, mit konkreten Aufgaben versehene Texte, mit Anmerkungen versehene Texte) aus alltäglichen und unterrichtsnahen Themengebieten flüssig und sinnverstehend ▪ berücksichtigen Laut-Buchstaben-Zuordnungen, Wort- und Satzgrenzen und beachten schriftsprachliche Informationen (z. B. Ausrufezeichen, Fragezeichen) beim Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen Texte aus alltäglichen und unterrichtsnahen Themengebieten flüssig und sinnverstehend 	

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
Vorher-Strategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen Inhalte und einfache Zusammenhänge gelesener Texte ▪ erfassen den Inhalt, ggf. den Textbezug und die grundsätzliche Aussage von Illustrationen, Schaubildern und Grafiken aus unterrichtsnahen Themengebieten ▪ entnehmen altersgerechten Sachbüchern und Lexika Informationen ▪ <i>recherchieren und finden innerhalb konkreter Aufgabenstellungen Informationen im Internet</i> ▪ <i>nutzen Kriterien und Anleitungen zur Einschätzung der Seriosität und Eignung der Internetfunde</i> ▪ orientieren sich in einer Bücherei (z. B. der Schulbücherei) ▪ erfassen und benennen das Leseziel ▪ formulieren aufgrund des Unterrichtsverlaufs und von vorgegebenen Impulsen Erwartungen an Texte und nutzen diese als Verstehensgrundlage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen auch gedankliche Zusammenhänge gelesener Texte sowie grundsätzliche Positionen und Schwerpunkte ▪ erfassen auch die Textfunktion (z. B. unterscheiden sie erzählende, auffordernde/meinungsbildende und informierende Texte und Textpassagen) ▪ erkennen, ob eine Illustration, ein Schaubild oder eine Grafik eine Textinformation abbildet, ergänzt oder erweitert ▪ vollziehen – unter Anleitung – die Absichten werbender Bilder und Illustrationen nach ▪ entnehmen altersgerechten Sachbüchern und Lexika diejenigen Informationen und Aussagen, die zur Lesesituation und zur Leseaufgabe passen ▪ entwickeln auch eine eigene Motivation im Finden und Ausleihen von Literatur aus einer Bücherei (z. B. der Schulbücherei) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen auch Mischformen (z. B. erkennen sie informierende Passagen in argumentierenden Texten) ▪ beurteilen angeleitet den Wahrheitsgehalt, die Objektivität und die Seriosität der Abbildungen ▪ vollziehen bei einfachen Beispielen die Absichten werbender und suggestiver Bilder und Illustrationen auch schon selbstständig nach

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<i>Während-Strategien</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Vorwissen in Bezug auf Thema und Inhalt ▪ nutzen wiederkehrende Layoutmerkmale (Überschriften, Bilder, Hervorhebungen) zur Entwicklung eines Erstverständnisses ▪ kennen und erkennen konkrete literarische Textsorten (z. B. Geschichte/Erzählung, Theaterstück) und pragmatische Textsorten (z. B. Beschreibung, Bericht, Lexikontext) und nutzen ihr Textsortenwissen als Verstehensgrundlage ▪ erkennen geübte Textstrukturen wieder (z. B. Einleitung-Argumentation-Fazit) ▪ unterscheiden angeleitet (z. B. durch konkrete Aufgaben) zwischen Behauptungen, Begründungen und Beispielen ▪ wenden vorgegebene und geübte Bearbeitungstechniken an (z. B. Unterstreichen, Verstehensinseln/Schlüsselwörter markieren; Stichwörter/Fragen/Zusammenfassungen notieren) ▪ bringen Texte aufgrund konkreter Aufgaben in vorher geübte andere Darstellungsformen (z. B. Mind-Map, Tabelle, Liste) ▪ klären Nicht-Verstandenes durch Nachfragen und angeleitetes Nachschlagen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (auch Kurzgeschichte, Anekdote bzw. Argumentation, Kritik) ▪ erkennen auch innerhalb der einzelnen Abschnitte geübte und gängige Muster wieder (z. B. Orts- und Stimmungsschilderungen) ▪ wählen in einfachen und wiederkehrenden Lesesituationen und bei einfachen und wiederkehrenden Aufgabenstellungen selbstständig eine geübte Bearbeitungs- und Sicherungstechnik ▪ entscheiden sich selbstständig für eine andere Darstellungsform ▪ klären Nicht-Verstandenes auch aufgrund des Kontextes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erkennen auch Handlungs-, Konflikt- und Charakterentwicklungen ▪ erkennen Behauptungen, Begründungen und Beispiele, auch wenn sie nicht deutlich als solche gekennzeichnet sind ▪ finden selbst angemessene Kategorien zur Strukturierung der anderen Darstellungsform, bilden auch Textstrukturen (Bezüge) ab ▪ nehmen eigene Verstehensbarrieren wahr und verfügen über erste Strategien zu deren Reduzierung (z. B. Klären aus dem Kontext heraus, Nachschlagen, Nachfragen)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<i>Nachher-Strategien</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geben Inhalte altersgemäßer Texte bzw. einzelner Textabschnitte längerer Texte wieder ▪ dokumentieren ihr Textverständnis ▪ nutzen verstandene Inhalte von Texten, Illustrationen, Schaubildern und Grafiken zur Beantwortung weiterführender Fragen in mündlicher wie schriftlicher Form 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abstrahieren Inhaltszusammenfassungen zunehmend ▪ dokumentieren ihr Textverständnis auch in besprochenen umfangreicheren Formen (z. B. vorgegebener Arbeitsblatt-Sammlungen) ▪ bringen verstandene Inhalte auch aufgrund eigener Schwerpunktsetzungen in Unterrichtsgespräche ein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dokumentieren ihr Textverständnis auch aufgrund offenerer Aufgabenstellungen (z. B. Blog-Eintrag, Leserbrief)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Literarische Texte verstehen und erschließen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen Beispiele von Jugendliteratur ▪ kennen mindestens zwei Ganzschriften aus der unterrichtlichen Behandlung ▪ kennen Grundlagen der Theaterkultur (z. B. regionale Theaterorte, Berufe im Theater) und besuchen – wenn möglich – eine Theateraufführung ▪ kennen einzelne Faktoren des Buchmarktes (Lesungen, lokale Buchhandlungen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen Beispiele von Jugendliteratur – auch aus und über Zeiten, Milieus und Kulturen, die weiter vom eigenen Erfahrungsraum entfernt sind ▪ lassen sich bewusst auf besuchte Theaterinszenierungen ein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nehmen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Lebenswelt und dem literarisch Dargestellten wahr ▪ nehmen Literatur und literarisches Leben als Teil des gesellschaftlichen Alltags wahr

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen ausgewählte Beispiele für Medienverbände; sie nehmen konkrete Unterschiede in der Gestaltung (z. B. Umfang, Vollständigkeit, visuelle und auditive Ergänzungen des Textes) der verschiedenen Medien (Literarischer Text, Hörspiel/Hörbuch/Verfilmung) im Medienverbund wahr ▪ entwickeln Vorstellungen beim Lesen und Hören auch längerer und anspruchsvollerer literarischer Texte ▪ erfassen Inhalte und beschreiben Handlungsverläufe in literarischen Texten mit überschaubarem Umfang ▪ erfassen und beschreiben grundsätzliche Themen in literarischen Texten (z. B. Coming-of-Age-Themen, Freundschaft, Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, zwischen Jungen und Mädchen, Verhältnis zu anderen Zeiten und Kulturen, Verhältnis zur Umwelt) ▪ erkennen und unterscheiden erzählende (Erzählung, Kurzgeschichte, Roman), szenisch-dialogische (einfache Spielszenen) und lyrische (Gedichte, Lieder, Balladen) Texte grundsätzlich und hinsichtlich der einzelnen Textsorten ▪ erfassen wesentliche Textelemente: <ul style="list-style-type: none"> • Erzählende Literatur: Figurencharakter, Handlungsweise und Verhaltensweise von Figuren, Konfliktverlauf, Spannungsverlauf, Erzählperspektive 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ setzen die Darstellungsformen innerhalb eines Medienverbundes zueinander in Bezug und vergleichen Einzelheiten der Darstellung sowie die verschiedenen Wirkungen ▪ machen sich auch Wirkungen und Eindrücke bewusst ▪ erkennen und beschreiben auch die jeweilige spezifische Ausgestaltung der grundsätzlichen Themen ▪ auch Novelle, Anekdote; umfangreiche szenisch-dialogische Texte (z. B. Hörspiele, Theaterszenen) • Reflektieren auch Positionen von Figuren und verstehen deren Zustandekommen; Raum- und Zeitgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bewerten die Darstellungsformen aufgrund persönlicher Schwerpunkte ▪ setzen verschiedene Texte mit gleichen grundsätzlichen Themen auch zueinander in Bezug ▪ reflektieren ansatzweise das unterschiedliche Darstellungs- und Wirkungspotenzial der verschiedenen Gattungen/ Genres – auch durch eigenes literarisches Gestalten und Umgestalten

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • Szenisch-dialogische Literatur: Figuren, Figurenrede, Szenenanweisungen, Handlungsentwicklung, Akte, Szenen • Lyrik: lyrisches Ich, Reim ▪ <i>nehmen literarische Elemente (z. B. Handlungsplots oder -szenarien, Figurencharaktere) in Filmen oder in digitalen Medien (z. B. in Computerspielen) wahr</i> ▪ erfassen das Verhältnis zwischen Leserin bzw. Leser, Erzähler und Erzähltem ▪ nehmen Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung von Literatur wahr (z. B.: Vergleiche, Übertreibungen, Anschaulichkeit) ▪ wenden produktive Methoden zur Erschließung literarischer Texten an (z. B. Leerstellen füllen, literarische Texte in eine andere Erzählperspektive übertragen, szenische Verfahren) ▪ erfassen unter Anleitung, wie sich einfache, über den Text hinausgehende Informationen (z. B. zum kulturellen oder 	<ul style="list-style-type: none"> • auch freie Rhythmen, einfache Metren ▪ erfassen auch die Funktion und die Wirkung des Verhältnisses zwischen Leserin bzw. Leser, Erzähler und Erzähltem ▪ (z. B. auch Bildlichkeit, Personifizierungen) ▪ nutzen geübte Fachbegriffe zur Beschreibung literarischer Texte ▪ leiten aus den Erfahrungen mit der produktiven Begegnung weitere Deutungsschritte ab 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben das Verhältnis zwischen Leserin bzw. Leser, Erzähler und Erzähltem aufgrund erzähltheoretischer Fachbegriffe ▪ berücksichtigen unter Anleitung das Verhältnis zwischen Leserin bzw. Leser, Erzählerin bzw. Erzähler und Erzähltem (z. B. Unterscheidung von Selbst- und Fremdcharakterisierung) bei der Deutung des Textes ▪ erfassen intentionale und wirkungsvolle Sprachverwendung ▪ beziehen einfache, über den Text hinausgehende Informationen (z. B. zum

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>zeitlichen Hintergrund) in einem literarischen Text spiegeln</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tauschen sich – unter moderierter Anleitung – mit anderen begründet über Deutungen aus ▪ belegen Deutungen am Text ▪ wissen, dass literarische Texte keine reine Abbildung tatsächlichen Geschehens darstellen ▪ erleben die Verbindung von Literatur und eigenem Leben, indem sie Charaktere, Entwicklungen und Entscheidungen aus ihrer persönlichen Sicht beschreiben und kommentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tauschen sich selbstständig (z. B. auch in Arbeitsgruppen) begründet über Positionen und Deutungen aus ▪ nehmen auch wahr, ob sie sich mit einer Figur oder einer Situation identifizieren oder ob sie diese von außen betrachten ▪ schärfen in der Auseinandersetzung mit Literatur ihre grundsätzlichen Wertvorstellungen aus 	<p>kulturellen oder zeitlichen Hintergrund) in die Deutung ein</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vergleichen ihre Positionen auch mit Auszügen aus Buch- und Theaterkritiken (z. B. persönliche Internetbewertungen, Klappentexte, Jugendbuchpreisbegründungen) ▪ erfassen Fiktionalität vor allem auf inhaltlicher Ebene (z. B. in biografischen und auf historische Ereignisse bezogenen literarischen Texten) ▪ bewerten auf der Grundlage der individuellen Begegnung die Verhaltensweisen und Charakterzüge literarischer Figuren unter Anleitung und im Blick auf bestimmte Fragestellungen

FACHBEGRIFFE

Jugendroman, Hörspiel, Novelle*, Kurzgeschichte, Kalendergeschichte, Anekdote

Erzähler, Er-Sie-Erzähler, Ich-Erzähler, allwissender Erzähler, auktorialer Erzähler, Außensicht, Innensicht, Erzählzeit, erzählte Zeit, Zeitdeckung, Zeitdehnung, Zeitraffung, innere Handlung, äußere Handlung, Charakter, Charakterzug, Charakterentwicklung, Spannung

Bühne, Akt, Szene, Dialog, Monolog, Figur, Konflikt, Requisite, Kulisse, Regieanweisung, Regisseur

Ballade, Lyrisches Ich, Strophe, Vers, Reim, Paarreim, Kreuzreim, umarmender Reim, freier Vers, Enjambement, Metrum, Jambus, Trochäus, Daktylus, freier Rhythmus, Vergleich, Personifikation, Metapher

Handlungsplot, Kameraperspektive, Kameraeinstellung, Kamerabewegung

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

LERNRAUM

Die hermeneutische und diskursive Beschäftigung mit Literatur wird fortgesetzt. Lernräume im Literaturunterricht führen zu vielfältigen Begegnungen mit literarischen Texten verschiedener Gattungen und verschiedener Themen. Ausgehend von der persönlichen Auseinandersetzung mit diesen Texten werden Deutungsperspektiven ausgeschärft, indem verstärkt auf grundsätzliche Themen und Aspekte geblickt wird. Analytische Zugriffe werden systematisiert und geübt und um handlungs- und produktionsorientierte Deutungsschritte ergänzt. Verbindungen zwischen Inhalt, Form und Wirkung eines Werks werden ausdrücklicher in den Blick genommen und reflektiert. Unterrichtsreihen präsentieren dabei thematisch verbundene Texte und üben die Textdeutung aufgrund wiederkehrender Arbeitsschritte und Untersuchungsaspekte. Lernumgebungen ermöglichen eine schrittweise Auseinandersetzung mit Literatur, die durch Lernaufgaben, Materialien die Moderation gesteuert wird. Individuelle Zugriffe werden regelmäßig durch Partner-, Gruppen- oder Klassendiskurse weitergeführt und ausdifferenziert. Der Literaturunterricht setzt die Ziele aus der Orientierungsstufe fort: Textwahrnehmungen und -analyse werden ausdifferenziert, die Korrespondenz zwischen Literatur und eigenem wie gesellschaftlichem Leben bleibt präsent, Literatur wird als spezifische Erscheinungsform von Kunst wahrgenommen und reflektiert.

LEISTUNGSRAUM

Schriftliche Leistungsfeststellungen orientieren sich an geübten Zugriffsschritten und leiten die Auseinandersetzung mit literarischen Texten aufgrund von Leitfragen und Teilaufgaben schrittweise und systematisch an. Das Erfassen und Wiedergeben von Textinhalten und Handlungsverläufen wird geprüft. Analysiert und beschrieben werden etwa Erzählweisen, Aufbaumuster und sprachliche Merkmale. Literarische Figuren können charakterisiert, Beziehungen, Beziehungskonstellationen, Konflikte und Beziehungsentwicklungen können beschrieben werden. Konkrete Teilaufgaben leiten umfassendere Deutungen und erste Beurteilungen an. Schreibaufgaben und ihre Bestandteile werden geübt, Bewertungskriterien sind definiert und kommuniziert.

Die Bewertung von handlungs- und produktionsorientierten Arbeitsprozessen und -ergebnissen erfolgt behutsam und in konsequenter Absprache mit den Schülerinnen und Schülern. Zeitlicher Rahmen und Grundlagen der Bewertung werden besprochen.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Pragmatische Texte verstehen und nutzen	<ul style="list-style-type: none"> ■ lesen didaktisch aufbereitete (z. B. gekürzte, in Kontexte eingebettete) Sach- und Gebrauchstexte flüssig und sinnverstehend ■ erfassen Inhalte, grundsätzliche Aussagen und Schwerpunkte der gelesenen Sach- und Gebrauchstexte ■ erfassen - wenn vorhanden - den Textbezug und die grundsätzliche Aussage von Illustrationen, Schaubildern und Grafiken aus unterrichtsnahen Themengebieten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ lesen altersgemäße Sach- und Gebrauchstexte (z. B. auch aus Jugendlexika und Jugendzeitschriften) flüssig und sinnverstehend ■ erkennen, ob eine Illustration, ein Schaubild oder eine Grafik eine Textinformation wiederholt oder erweitert oder ob sie den Text um neue Informationen ergänzt 	

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen Textsorten (z. B. Brief, Bericht, Interview, Kommentar, Werbung, <i>auch die Blog, Online-Kommentar</i>) und deren Merkmale ▪ unterscheiden angeleitet zwischen verschiedenen Textabsichten (v. a. Informieren vs. Überzeugen) ▪ erfassen und beschreiben sprachliche Merkmale aufgrund anleitender Aufgabenstellungen ▪ vergleichen unter Anleitung Texte zu gleichen und ähnlichen Themen und benennen inhaltliche und formale Unterschiede ▪ nutzen Texte, um sich zu konkreten Fragen und Themen zu informieren, Arbeitsaufträge zu bearbeiten sowie als Grundlage für eigene Vorträge und das eigene Schreiben (z. B. Handouts, Texte für - <i>auch digitale</i> - Schülerzeitungen) ▪ beurteilen unter Anleitung auch die Qualität eines Textes (z. B. im Blick auf Verständlichkeit) und seine Eignung im Zusammenhang der konkreten Frage- und Themenstellung ▪ bringen Verstandenes in Unterrichtsgespräche, Gruppen- und Partnerarbeiten ein ▪ positionieren sich - ausgehend von der Textgrundlage und der Anschlusskommunikation – selbst zu konkreten Fragestellungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen die Texte auch schon, um sich zu übergreifenden und umfassenderen Themen zu informieren ▪ beurteilen angeleitet die Lesbarkeit und Angemessenheit eines Textes hinsichtlich des Adressatenkreises, der Situation und der Textabsicht ▪ ziehen auch eigene Schlussfolgerungen und positionieren sich selbst zu konkreten Fragestellungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen eindeutige Textabsichten auch schon ohne Anleitung ▪ beschreiben sprachliche Merkmale und deren Wirkung selbstständig und erkennen unter Anleitung Kohärenzen (z. B. Einleitungen und Verknüpfungen von Abschnitten) ▪ erklären diese Unterschiede im Blick auf die Textabsicht, den Erscheinungskontext (z. B. Lexikon vs. Jugendzeitschrift) und den Adressatenkreis ▪ prüfen und entscheiden, welche Texte und Informationen einer Textsammlung zur Bearbeitung einer Aufgabe geeignet sind

FACHBEGRIFFE

Bericht, Beschreibung, Blog*, Leserbrief, Diagramm, E-Mail, Handout, Illustration, Interview, Klappentext, Lexikonartikel, Nachricht, Präsentation, Referat, Sachtext, Tabelle

Argumentieren, Begründen, Berichten, Beschreiben, Bloggen, Informieren, Überzeugen

These, Argument, Gegenargument, Beispiel

Bibliothek, Katalog, Signatur, Cover, Impressum

Adressat, **Abschnitt**, Sprechabsicht, **W-Frage**, Zitat

LERNRAUM

Sach- und Gebrauchstexte, die eher als Lernmedium - z. B. als Lieferant von Informationen - genutzt werden, werden im Laufe der Klassen 7 und 8 umfangreicher und authentischer. Der Grad an einer ausdrücklichen didaktischen Aufbereitung kann bei altersgemäßen Texten reduziert werden. Thematisch flankieren diese Texte weiterhin den Unterricht der anderen Kompetenzbereiche. Sie liefern zum Beispiel Informationen aus sprachlichen und literarischen Kontexten. Lernsituationen, in denen Texte auch ausdrücklich zum Lerngegenstand werden, nehmen zu. Erste Beschreibungen von Aufbau, Form und Wirkung journalistischer Texte werden geübt, die Wahrnehmung und Beschreibung von Textabsichten und Wirkungen werden ausgebaut, wobei die Schülerinnen und Schüler - je nach möglichem Anspruchsniveau - vor allem für die Unterscheidung zwischen informierenden und persuasiven Texten und Textabschnitten sensibilisiert werden.

LEISTUNGSRAUM

Auch in den Klassen 7 und 8 sind Leistungsüberprüfungen im Bereich des Lesens mit produktiven Elementen verbunden. Ob einzelne Informationen, Gesamtaussagen, Textabsichten und -wirkungen erfasst wurden, wird – indirekt – in schriftlichen und mündlichen Arbeitsergebnissen greifbar. Eigenständige textanalytische Untersuchungen und die Darstellung ihrer Ergebnisse sind im Rahmen der „anderen Leistungsnachweise“ mündlich wie schriftlich überprüfbar; als umfassende schriftliche Überprüfungen begegnen sie in den Klassen 7 und 8 eher nicht.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

SPRACHE UND SPRACHGEBRAUCH UNTERSUCHEN

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre aus der Orientierungsstufe erworbenen Fähigkeiten zur Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch. Im Vordergrund stehen dabei Einsichten in Laut-Buchstaben-Beziehungen, Funktionsbeschreibungen auf der Wort- und Satzebene, Bedeutungsreflexionen auf der Ebene von Wörtern und sprachlichen Bildern, der Ausbau der grammatischen Terminologie, ihre Differenzierung hinsichtlich verschiedener grammatischer Kategorien und die Untersuchung komplexer Satzstrukturen. Dabei werden erworbenes Sprachwissen und Sprachkönnen funktional in altersgemäßen literarischen und pragmatischen Texten sowie in konkreten unterrichtlichen Kommunikationssituationen analysiert, reflektiert und genutzt. In Bezug auf die Reflexion von Texten sollten solche Verwendungszusammenhänge als Grundlage gewählt werden, die den im Kompetenzbereich *Schreiben* aufgeführten Textsorten entsprechen. So können Gestaltungselemente und Textfunktionen, auch mit Hilfe operativer Verfahren, genutzt und hinsichtlich ihrer Wirkung und Angemessenheit reflektiert werden. Zudem kann die Textkohärenz überprüft werden. Ebenso sollten solche Verwendungszusammenhänge gewählt werden, die den im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* angebahnten Handlungsmustern der mündlichen Kommunikation, nun bezogen auf die Bereiche Schule, Alltag, Beruf, entsprechen. Zudem wird die Auseinandersetzung mit Kommunikation sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene systematischer und analytischer. Außerdem werden Sprachhandlungen, eingebettet in schulische, alltägliche und berufliche Kontexte, hinsichtlich des Anlasses, der Angemessenheit sprachlicher Formen sowie unterschiedlicher Verwendungszwecke reflektiert und hinsichtlich der Bedingungen des Gelingens und der Ursachen des Misslingens analysiert. Die Beschreibung sprachlicher Vielfalt (unterschiedliche Muttersprachen, Varietäten, altersgemäß ausgeprägte Sprachregister) wird um die Bewusstmachung der Funktion der Sprache als Mittel der Identitätsbildung erweitert. Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, erweitern ihren individuellen aktiven und passiven Wortschatz und vertiefen ihre produktive und rezeptive grammatische Kompetenz, auch im Vergleich der eigenen Muttersprache mit den Strukturen des Deutschen. Der Deutschunterricht unterstützt sie dabei.

→ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 33.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Sprachliche Strukturen beschreiben und Sprachwissen funktional nutzen <i>Laut-Buchstaben-Ebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und reflektieren Laut-Buchstaben-Beziehungen ▪ beherrschen die korrekte Aussprache gemäß den Regeln der hochdeutschen Standardsprache ▪ beschreiben einzelne Wörter auf der Ebene von Lauten, Buchstaben, Silben und beziehen diese Erkenntnisse auch auf verwandte Wörter ▪ nutzen die Beschreibung der Wörter für ihre Rechtschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sind sensibel für Aussprachevarianten (z. B. regionale Varianten) und ihre eingeschränkte normative Gültigkeit ▪ ziehen aus den Erkenntnissen Schlussfolgerungen zur grundsätzlichen Wortbildung ▪ kennen Beispiele für Ausnahmen 	

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<i>Wortebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Möglichkeiten der Wortbildung (z. B. Ableitungen, Wortneuschöpfungen, Komposita) ▪ benennen und verwenden Wortarten (Verb, Nomen, Pronomen, Artikel, Adjektiv, Präposition, Konjunktion, Adverb) und beschreiben deren Funktion ▪ konjugieren gebräuchliche Verben im Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt und Futur I und verwenden sie funktional korrekt in der entsprechenden Sprech- und Schreibsituation ▪ bilden Verbformen im Aktiv und Passiv ▪ bestimmen und verwenden Numerus und Genus gebräuchlicher Nomen sowie die Kasus in Satzzusammenhängen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen diese Kenntnisse zur Erweiterung des eigenen Wortschatzes und zur Rechtschreibung ▪ bestimmen die Wortarten auch nach morphologischen Merkmalen (flektierbar/nicht flektierbar; deklinierbar/konjugierbar) ▪ unterscheiden auch zwischen starken und schwachen Verben ▪ beschreiben und nutzen die Formen auch in ihrer Funktion (z. B. Darstellung von Vorgängen) und gemäß ihrer Aussageabsicht beim eigenen Sprachgebrauch ▪ unterscheiden und bilden die Modi Indikativ und Konjunktiv I (z. B. in der indirekten Rede) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben die Funktion von Wortbildungen (z. B. poetische und sprachökonomische Funktionen) ▪ reflektieren auch Zusammenhänge zwischen Wortart und syntaktischer Verwendung (z. B. verbaler und adjektivischer Gebrauch von Partizipien; Konjunktion, Adverb, Pronomen als Beziehungswörter) ▪ konjugieren auch im Futur II ▪ unterscheiden auch Zustands- und Vorgangspassiv ▪ beschreiben diese Kategorien auch in ihrem Zusammenhang mit Verben und Präpositionen hinsichtlich Form und Funktion ▪ unterscheiden, bilden und nutzen auch den Konjunktiv II und beschreiben die wesentlichen Funktionen der Modi (Formen des Wirklichkeitsbezugs, indirekte Rede)
<i>Satzebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben die Struktur von Sätzen und Satzgefügen (ggf. auch im Sinne des Feldermodells) ▪ unterscheiden und verwenden Satzarten nach der Stellung des Prädikats 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (beschreiben ggf. im Sinne des Feldermodells auch Satzklammern und Felder) ▪ beschreiben die Satzfunktion in Bezug auf die Stellung des finiten Verbs im Satz 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (unterscheiden ggf. im Sinne des Feldermodells verschiedene Satzklammern, wie z. B. Temporal-, Lexikal-, Passiv- und Modalklammern) ▪ unterscheiden ggf. im Sinne des Feldermodells auch markierte und unmarkierte Formen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterscheiden die Merkmale von Haupt- und Nebensatz (Stellung des finiten Verbs, einleitendes Wort: Relativpronomen, Konjunktion) ▪ verwenden unterschiedliche Satzverknüpfungen, um logische Beziehungen sprachlich korrekt auszudrücken ▪ erkennen die zentrale Bedeutung des Prädikats für den Satz und bestimmen neben den weiteren Satzgliedern (Subjekt, Dativ- und Akkusativobjekt, ggf. Genitivobjekt) Lokal- und Temporaladverbiale in ihrer semantischen Funktion ▪ bestimmen Attribute (Adjektivattribut) ▪ verändern Sätze bewusst durch Umstellen, Weglassen und Hinzufügen von Satzgliedteilen, beschreiben die Wirkung dieser Verfahren und wenden sie an, um Wiederholungen im Satzbau zu vermeiden und um einzelne Elemente des Satzes gezielt hervorzuheben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterscheiden und verwenden verschiedene Nebensatzarten ▪ erweitern und verkürzen Sätze bewusst und experimentieren mit der Stellung von Nebensätzen (vorangestellt, eingeschoben, nachgestellt) im Rahmen der eigenen Textproduktion ▪ bestimmen und verwenden auch Kausal- und Modaladverbiale sowie Präpositionalobjekte in ihrer semantischen Funktion ▪ unterscheiden und verwenden Formen von Attributen auch als Teil eines Satzgliedes (Adjektiv-, Genitiv- und präpositionale Attribute) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bestimmen Nebensätze als Satzglieder (z. B. Subjekt- und Objektsätze; Adverbialsätze) und gestalten damit inhaltlich und stilistisch dem Schreibenanlass entsprechende eigene Texte ▪ unterscheiden Gleich- und Unterordnung (auch: Unterscheidung von Konjunktion und Subjunktion) und beschreiben und verwenden sie in ihren syntaktischen Funktionen ▪ unterscheiden und verwenden Infinitiv- und Partizipialgruppen sowie Einschübe ▪ unterscheiden und verwenden Formen von Attributen (auch Relativsätze/Attributsätze, Appositionen)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<i>Bedeutungsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erschließen durch Abgrenzung und Vergleich die Bedeutung einzelner sowie sinnverwandter Wörter, auch unter Zuhilfenahme von einfachen Nachschlagewerken und des <i>Internets</i> ▪ nutzen Wortfelder zu gängigen Begriffen aus den Bereichen des Informierens, Bewertens und Argumentierens ▪ beschreiben die Wirkung sprachlicher Bilder (z. B. Vergleiche) und wenden diese in eigenem Sprachhandeln an ▪ erschließen die Bedeutung von gängigen Fremdwörtern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ggf. auch unter Zuhilfenahme von Fremd- oder Synonymwörterbüchern ▪ (z. B. auch Personifikation, Metapher) ▪ erschließen die Bedeutung von Lehn- und Fremdwörtern aus verschiedenen Sprachen (z. B. Anglizismen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterscheiden dabei auch Synonyme und Antonyme ▪ unterscheiden Wörter und Wendungen nach funktionalen, thematischen Gesichtspunkten und nutzen diese für die Weiterentwicklung ihres Wortschatzes und im eigenen Sprachhandeln ▪ untersuchen exemplarisch die sprachgeschichtliche Entwicklung des deutschen Wortschatzes (z. B. Bedeutungswandel, veränderte Schreibung, fremdsprachliche Einflüsse)
Gespräche und Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden sie mediale Vermittlungen: distinktive Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache (z. B. Wortwahl, Syntax); distinktive Merkmale analoger und <i>digitaler</i> Vermittlung • analysieren sie Merkmale von privaten und öffentlichen Kommunikationssituationen und wenden diese entsprechend an • berücksichtigen sie die Textabsicht, die Situation und den Adressatenkreis (z. B. bei informierendem, beschreibendem, appellierendem/argumentierendem/überzeugendem, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • berücksichtigen sie die Unterschiede in entsprechenden Kommunikationssituationen • reflektieren sie die Absicht, die Situationsangemessenheit und den Adressatenkreisbezug 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen sie auch Mischformen (z. B. <i>Chat-Sprache</i>)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>selbstdarstellendem/werbendem Schreiben)</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden sie verschiedene Textsorten und medien-spezifische Formen und nutzen diese • erkennen sie logische und zeitliche Zusammenhänge, entdecken Brüche in der Textkohärenz und gestalten eigene Texte entsprechend kohärent <p>■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • erfassen und unterscheiden sie Absicht und Wirkungen verschiedener Sprechakte und Sprechweisen (z. B. formelle oder pejorative Sprache) sowie Absicht und Wirkungen bildhaften Sprechens • erfassen sie Zusammenhänge zwischen paraverbalen, nonverbalen und verbalen Ausdrucksmitteln (Wortwahl, Sprachebenen, Tonfall und Umgangsformen) und nutzen diese zur Unterstützung von Inhalt und Wirkung eigener Äußerungen <p>■ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • zwischen gelingender und misslingender Kommunikation sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene unterscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> • prüfen sie Alternativen kohärenter Textgestaltung und formulieren abwechslungsreich <p>■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • erfassen sie Normen sprachlicher Höflichkeit <p>■ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • typische Ursachen für das Gelingen und Misslingen von Kommunikation sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene ermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen sie Satzverknüpfungs- und sprachliche Möglichkeiten zur Herstellung von Textkohärenz und gestalten eigene Texte entsprechend kohärent <p>■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • erfassen sie auch Normen demokratischer Gesprächs- und Kommunikationskultur • beurteilen sie die Angemessenheit der eingesetzten Sprechakte, Sprechweisen und Ausdrucksmittel im Blick auf die Situation, den Adressatenkreis und das Ziel • reflektieren sie dabei auch die Zielführung der Kommunikation als Mittel der Problemlösung <p>■ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • zwischen gelingender und misslingender Kommunikation in verschiedenen Kontexten (z. B. öffentliche

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen (gesprochene) Sprache sach-, situations- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sich empathisch, wertschätzend, in angemessenem Tempo und verständlich artikulieren und Inhalte übersichtlich darstellen (z. B. auch in Vorstellungsgesprächen) • einen differenzierten Wortschatz verwenden • über ein grundlegendes Repertoire an Satzmustern verfügen ▪ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sich verständlich äußern und Inhalte übersichtlich darstellen (z. B. sachlicher Brief, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf) • vorgegebene Aufbaumuster (<i>auch für digitale Textverarbeitungsprogramme</i>) für einfache und standardisierte Textgestaltungen verwenden (z. B. auch Antragstellung, Formulare) • vorgegebene Präsentationen bzw. Präsentationselemente (z. B. einzelne Folien) in ihre Präsentationen einbinden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen (gesprochene) Sprache sach-, situations- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sowohl Zusammenhänge als auch Inhalte übersichtlich darstellen (z. B. auch in Rollendiskussionen, Dialogen) • auch gelernte Fachbegriffe korrekt verwenden • über ein textsortenspezifisches Repertoire an Satzmustern verfügen ▪ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • geübte Vorlagen und Aufbaumuster (<i>auch für digitale Textverarbeitungsprogramme</i>) verwenden • angemessene digitale Formate zur Information und Präsentation selbstständig verwenden 	<p>und private Kommunikation) unterscheiden und Bedingungen gelingender Kommunikation in diesen Kontexten formulieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen (gesprochene) Sprache sach-, situations- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sowohl komplexere Zusammenhänge als auch Inhalte übersichtlich darstellen • auch idiomatische Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs korrekt verwenden ▪ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Vorlagen und Aufbaumuster ggf. auch bewusst variieren

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • weitere vorgegebene digitale Schreibwerkzeuge (z. B. Hilfen zur Erstellung von Skizzen und Diagrammen) verwenden • zwischen erzählendem, beschreibendem, informierendem und überzeugendem Schreiben unterscheiden • ein vorstrukturiertes Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte verwenden • grundlegende Textfunktionen unterscheiden (z. B. Information durch Zeitungsartikel, Appell durch Werbeanzeige, Selbstdarstellung durch Tagebucheintrag) • die Sprache schriftlicher Kommunikationsmöglichkeiten unterscheiden (z. B. auch von Blogs und Kurznachrichten) ■ gestalten bewusst eigene Sprachhandlungen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache situationsangemessen und adressatenkreisbezogen anwenden • gebräuchliche Begriffe aus schulischen Fachsprachen verwenden, die Bedeutung und Herkunft gebräuchlicher Fremdwörter kennen und diese zur Präzisierung von Äußerungen funktionsgemäß verwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • auch zwischen appellierendem/werbendem, selbstdarstellendem Schreiben unterscheiden • ein angemessenes lexikalisches und syntaktisches Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte und Schreibabsicht verwenden ■ gestalten bewusst eigene Sprachhandlungen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • die Verwendung von Fremdwörtern und Anglizismen in verschiedenen Kontexten im Hinblick auf Wirkung und mögliche Verständnisschwierigkeiten bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ gestalten bewusst eigene Sprachhandlungen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • einfache Merkmale von Fachsprachen unterscheiden

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> ● beschreiben sie ansatzweise Unterschiede zwischen dem Deutschen und anderen in der Klasse vertretenen Muttersprachen ● beschreiben sie Unterschiede zwischen der Standardsprache und ihren Varietäten (z. B. Standard- und Umgangssprache, Dialekt, Regionalsprache) ● beschreiben sie die Unterschiede zwischen der Standardsprache und altersgemäßen Ausprägungen bestimmter Sprachregister (z. B. Jugend-/Peergroupsprache) und entwickeln dabei im Vergleich mit dem Sprachhandeln anderer ein Bewusstsein für den eigenen Sprachgebrauch ● erkennen sie aufgrund der unterschiedlichen Sprachvergleiche Sprache als Mittel der Identitätsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> ● reflektieren sie dabei die Ergebnisse der Sprachvergleiche und nutzen diese zur Entwicklung des eigenen Sprachbewusstseins ● überprüfen sie dabei auch die Wirkung und Angemessenheit der Verwendung von bestimmten Sprachvarietäten in ausgewählten Kommunikationssituationen ● untersuchen sie die Ausprägungen und Wirkungen der Sprache in der digitalen Kommunikation ● untersuchen sie Funktion und Merkmale von Jugendsprache, auch in ihrer Wechselwirkung mit medialen Kommunikationssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> ◆ untersuchen und vergleichen sie sprachliche Phänomene in verschiedenen Sprachen auch im Hinblick auf individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ● unterscheiden sie die kommunikativen Funktionen bestimmter Sprachvarietäten ● bewerten sie Modeerscheinungen in der Sprache (z. B. Jugendsprache, Sprache in der Werbung) im Hinblick auf deren Wirkung und auf mögliche Verständnisschwierigkeiten

FACHBEGRIFFE

Tempus, Tempora, Plusquamperfekt*, **Aktiv, Passiv, Kasus**

nebenordnende (bzw. gleichordnende) **Konjunktion**, unterordnende **Konjunktion**

Hilfsverb, Attribut, Partizip II, Kompositum

Haupt- und Nebensatz, Satzgefüge, Satzreihe, vorangestellter/nachgestellter/eingeschobener Nebensatz, Adverbialsatz, Relativsatz/Attributsatz, Infinitivgruppe, Partizipialgruppe, Subjekt- und Objektsatz, Apposition, ggf. Feldermodell, Satzklammer, Verberstsatz, Verbzweitsatz, Verbletztsatz, Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld, **adverbiale Bestimmung**, Temporal-, Lokal-, Modal-, Kausal-, Instrumentaladverbial, Präpositionalobjekt

rhetorische Gestaltungsmittel, sprachliche Strategie, Interjektion, **Alliteration, Metapher**

Jugendsprache

Mittelhochdeutsch

LERNRAUM

Sprachliches Lernen findet in allen sprachlichen Handlungssituationen des Deutschunterrichts statt, ist in konkrete unterrichtliche und alltägliche Kommunikationssituationen eingebettet und zielt auf die Erweiterung sprachlichen Könnens in schulischen, alltäglichen und beruflichen Kontexten. Neben altersgemäßen literarischen und pragmatischen Texten werden Schülertexte und mündliche Äußerungen als Anlass genutzt, um über die Angemessenheit sprachlicher Formen, mögliche Varianten und unterschiedliche Verwendungszwecke nachzudenken.

Im Sinne eines sprachbetrachtenden Lernens kommt neben der Vermittlung von grammatischen Fachbegriffen aus den Bereichen „Wortarten“, „Satzglieder“, „Modi“ und „Satzarten“ dem Operieren mit sprachlichen Strukturen, insbesondere der Anwendung von Proben zum Sammeln, Ordnen, Vergleichen, Verändern, eine besondere Bedeutung zu. Im Vordergrund stehen der Ausbau der grammatischen Terminologie, ihre Differenzierung hinsichtlich verschiedener grammatischer Kategorien und die Untersuchung komplexer Satzstrukturen.

Neben integrativ angelegtem Grammatikunterricht und situativer Sprachbetrachtung hat systematischer Grammatikunterricht dort seine Berechtigung, wo die Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen und ihre konkrete Funktion gerichtet wird. Im Sinne einer Lernerorientierung bedient sich dieser auch Formen des entdeckenden Lernens und der Werkstattarbeit.

LEISTUNGSRaum

Sprachliches Können und sprachliche Lernfortschritte werden vielfältig als Teil schriftlicher und mündlicher Leistungsnachweise überprüft und bewertet. Davon zu unterscheiden sind Leistungsnachweise, welche eine explizite Überprüfung von Kompetenzen der Sprachbetrachtung ermöglichen. In den Klassenstufen 7 und 8 sind dies z. B. Überprüfungen zur Anwendung verschiedener grammatischer Operationen/Proben (z. B. zur erweiterten Satzgliedbestimmung), Aufgaben zur begründeten Überarbeitung (z. B. bei der Redewiedergabe), Aufgaben zur Identifikation und Benennung grammatischer Einheiten (z. B. Satzglieder, Nebensätze), Aufgaben zur Flexion, Aufgaben zur Untersuchung grammatischer Formen in Sätzen hinsichtlich ihrer Funktion (z. B. Konjunktionen, Adverbien). Dort, wo es um die Überprüfung von Sprachbetrachtung geht, sollte auf ein alleiniges Abfragen von Fachbegriffen verzichtet werden.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

DIGITALE MEDIEN NUTZEN

Bei der Weiterführung der begonnenen Lernlinien kann in den Klassen 7 und 8 von einer größeren Selbstständigkeit in der technischen Nutzung unterschiedlicher Geräte und deren intensiver Integration in das Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden. Die Schülerinnen und Schüler verfügen vor allem im Bereich des kommunikativen Austauschs anhand digitaler Medien und der Beschaffung von konkreten, alltäglich relevanten Informationen über Alltagskompetenzen. Von einem zunehmenden Mediengebrauch im Bereich der Freizeit und Unterhaltung im Vergleich zum Beginn der Orientierungsstufe wird ausgegangen.

Die digitale Gestaltung von Texten wird stärker an der Thematik und den Adressatenkreis, vor allem auch am Veröffentlichungskontext und der beabsichtigten Wirkung ausgerichtet. Rezeptive – auch kritische – Betrachtungen vorliegender Materialien aus den Bereichen journalistischer Textgestaltung oder der Werbung können mit eigenen Gestaltungsüberlegungen verbunden werden. Im Zusammenhang mit dem Sammeln und Recherchieren von Informationen steht der Aufbau von Kompetenzen im Vordergrund, die dabei helfen, die Materialfülle einer Internetrecherche pragmatisch zu bewältigen. Möglichkeiten, die Eignung und Vertrauenswürdigkeit gefundener Materialien einschätzen zu können, Redundanzen zu erkennen und nach wirklich weiterführendem Material zu suchen, sollten vermittelt werden. Wo zu präsentierende Inhalte umfangreicher und komplexer werden, lassen sich notwendige Schwerpunktsetzungen und Veranschaulichungen durch entsprechende Präsentationsmedien unterstützen. Auch hier kann der Aufbau der Medienkompetenzen schrittweise durchgeführt und in andere Lernbereiche integriert werden. Der alltägliche und außerschulische Gebrauch unterschiedlicher Rezeptions-, Kommunikations- und Unterhaltungsmedien kann auf eine erste Meta-Ebene gehoben werden. Wo dies sinnvoll und erforderlich ist, können medienkritische Perspektiven ausdrücklicher eingenommen werden, wenn zum Beispiel auf Nutzungszeiten und -häufigkeiten oder auf Fragen zu Urheber- und Persönlichkeitsrechten geblickt wird.

In der Arbeit mit digitalen Lernplattformen kann – nach entsprechender Erklärung und bei angebotener Beratung – eine zunehmende Selbstständigkeit etabliert werden. Digital aufbereitete Diagnose- und Fördermaterialien können in Beratungssituationen geprüft und besprochen werden, bevor die Schülerinnen und Schüler auch hier selbstständiger arbeiten.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 35.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Medien in Lernprozesse integrieren (Anwenden und handeln)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen analoge und digitale Medien innerhalb vorbereiteter Lernumgebungen und angeleiteter Lernprozesse, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • nutzen sie Lesestrategien insbesondere auch in Lesesituationen mit digitaler Materialgrundlage • orientieren sie sich selbstständig in einer Bücherei 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ entwickeln auch eine eigene Motivation, eine Bücherei zu nutzen bzw. im Internet zu recherchieren, und ergänzen die ausgewählten und vorbereiteten Medien durch eigenes Material, z. B. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ entwickeln auch eine eigene Motivation, eine Bücherei zu nutzen bzw. im Internet zu recherchieren, und ergänzen die ausgewählten und vorbereiteten Medien durch eigenes Material, z. B.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen sie das Internet angeleitet zum Finden und Sammeln von Informationen • arbeiten sie in vorbereiteten fachspezifischen digitalen Lernumgebungen auf Lernplattformen • berücksichtigen sie Schreibabsichten, -anlässe, -zwecke und Adressatenkreise auch beim digitalen Schreiben • verwenden sie digitale Medien in kooperativen Arbeitsprozessen • wissen sie, in welchen Standardsituationen verschiedene digitale Kommunikationsmittel (z. B. E-Mails, soziale Medien) verwendet werden können • veröffentlichen und präsentieren sie Arbeitsergebnisse mithilfe medialer Unterstützung ■ nutzen digitale Möglichkeiten (z. B. die Korrekturfunktion am Textverarbeitungsprogramm, Lernsoftware) zur Diagnose eigener Fehlerschwerpunkte und zur individuellen Übung 	<ul style="list-style-type: none"> • wissen sie, welche stilistischen und formalen Anforderungen mit konkreten Standardsituationen verbunden sind, und berücksichtigen diese 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen sie über Kriterien zur Entscheidung, wann digitale Kommunikationsmittel genutzt werden können ■ nutzen entsprechende Möglichkeiten auch schon eigeninitiativ und selbstständig
<p>Medieninhalte finden, erfassen und nutzen (Informieren und recherchieren)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen Internet-Suchmaschinen innerhalb einer vorgegebenen Aufgabenstellung, indem sie z. B. Suchbegriffe zielgerichtet wählen, variieren und kombinieren ■ wählen aus umfangreicheren Materialangeboten eine Anzahl an Informationen, Dokumenten und Internetseiten so aus, dass eine Aufgabenstellung bearbeitet werden kann 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen inhaltliche und qualitative Kriterien zur Auswahl und Reduzierung der Materialien (z. B. Passung zur Fragestellung, Informationsgehalt) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beurteilen angeleitet die Qualität und Eignung gewählter Such- und Recherchestrategien

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ können sich in vorbereiteten fachspezifischen Lernumgebungen auf Lernplattformen anmelden ■ sind in der Lage, Arbeitsergebnisse innerhalb der Lernumgebung gemeinsam mit Arbeitspartnerinnen und -partnern kollaborativ zu erstellen und zu präsentieren ■ kennen und beschreiben medienspezifische Formen (z. B. Computerspiele, Blogs, Chats, Foren) ■ erfassen Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den einzelnen Medienformen in Medienverbänden (z. B. Verbände aus Buch, Hörbuch und Film, Verbände aus Computerspiel, Trading-Kartenspiel und Fernsehserie) ■ nehmen Wirkungen und Absichten von Medien wahr und beschreiben diese ■ kennen und nutzen angeleitet Kriterien zur Prüfung der Vertrauenswürdigkeit von Quellen (z. B. die Nachvollziehbarkeit der Verfasserschaft und die Angabe von Quellen) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beschreiben zu einzelnen Formen auch Gestaltungseffekte und deren Wirkung (z. B. bei Filmen Kameraführung und -perspektive) ■ beschreiben die unterschiedlichen Wirkungen der einzelnen Medien innerhalb eines Medienverbundes ■ unterscheiden informierende, unterhaltende und beeinflussende Elemente ■ erkennen erste grundsätzliche Muster unterhaltender und werbender Medien (z. B. direkte Ansprachen, Versprechungen, Hervorhebungen zentraler Aussagen) ■ prüfen – in angeleiteten Situationen – die Vertrauenswürdigkeit der Quellen (z. B. durch Gegenprüfung gefundener Inhalte) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (bei Filmen z. B. auch Ton- und visuelle Effekte, Schnitt, Montage, Untermalung mit Musik) ■ beurteilen die verschiedenen Formen innerhalb eines Medienverbundes, z. B. hinsichtlich ihrer jeweiligen Umsetzung, Wirkung und Funktion ■ beschreiben Gestaltungsmittel der Leser- und Zuschauerlenkung ■ erkennen unter Anleitung auch Verbindungen verschiedener Wirkungen (z. B. Verbindungen aus Information und Werbung) und erfassen damit verbundene Beeinflussungsstrategien ■ reflektieren, vergleichen und diskutieren – in angeleiteten Situationen – die Vertrauenswürdigkeit von Quellen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kategorisieren gefundene Informationen (z. B. innerhalb von Dokumenten oder Ablage-Ordern auf der Festplatte, in Form einfacher Portfolios) ▪ kennen Grundlagen des Urheberrechts bei der Verwendung von Daten und Informationen ▪ geben die Quellen verwendeter Materialien an 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden Zitierregeln auch beim Zitieren aus digitalen Quellen an 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennzeichnen Übernahmen aus digitalen Quellen formal einheitlich nach standardisierten Mustern
Medien zur Entwicklung, Gestaltung und Präsentation von Lernprodukten nutzen <i>(Produzieren und präsentieren)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben kurze Texte auch auf einer Tastatur / auf einem Tablet in angemessener Geschwindigkeit ▪ nutzen standardisierte Layout-Vorlagen zur Gestaltung konkreter Textsorten (z. B. offizieller Brief, Lebenslauf, Bewerbung) mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms ▪ nutzen digitale Medien im produktionsorientierten Literaturunterricht (z. B. setzen sie kurze szenische Texte als Hörspiel um oder gestalten Fotostorys) ▪ nutzen Möglichkeiten zu einfachen filmischen Gestaltungen (z. B. erstellen sie Stop-Motion-Filme als einfache Erklärungsfilme) ▪ nutzen – gegebenenfalls mit Unterstützung – digitale Formate zur Information und Präsentation (z. B. Arbeit mit Präsentationsprogrammen, Portfolios) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden auch elementare Formatierungsregeln und Layout-Techniken an ▪ drehen auch kleine Filmsequenzen ▪ nutzen digitale Formate zur Information und Präsentation (z. B. auch Gestaltung von Homepage-Beiträgen, Web-Beiträgen, Pecha Kucha) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen und beachten Regeln und Gepflogenheiten bei der Gestaltung konkreter Textsorten (z. B. offizieller Brief, Lebenslauf, Bewerbung) mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms und verändern diese adressatenkreis- und situationsgemäß ▪ stimmen einfache Gestaltungen – unter Anleitung – auch schon untereinander ab, sodass Teilergebnisse zu gemeinsamen Produkten verbunden werden können (z. B. durch Ergänzung einzelner Folien zu einer gemeinsamen Folienpräsentation) ▪ verwenden der Situation und den Adressatenkreis angemessene digitale Formate zur Information und Präsentation

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p>Mithilfe von Medien kommunizieren und kooperieren (<i>Kommunizieren und kooperieren</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ filmen eigene Beiträge (z. B. Kurzvorträge, Präsentationen) ■ unterscheiden in alltagsnahen Situationen zwischen analoger und digital vermittelter Kommunikation (z. B. Sprachnachrichten vs. Face-to-Face-Kommunikation) ■ wissen, dass die Sachlichkeit und Verlässlichkeit von Äußerungen in digitalen Medien geprüft werden muss ■ planen und gestalten digitale Schreibprozesse – z. B. in Wikis, Blogs und Foren – anlass-, zweck- und adressatenkreisorientiert ■ halten sich bei der Verwendung von sozialen Medien an grundlegende Regeln der Netiquette und gehen respektvoll miteinander um ■ nutzen einfache digitale Austauschmöglichkeiten zur Abstimmung gemeinsamer Arbeitsprozesse (z. B. in längerfristigen Partnerarbeiten) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ reflektieren das Gefilmte inhaltlich und formal und überarbeiten dieses gegebenenfalls ■ kennen und berücksichtigen Unterschiede zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen (z. B. Revidierbarkeit, Interaktionsmöglichkeiten, nonverbale Mittel) ■ beschreiben unter Anleitung die Sachlichkeit und Verlässlichkeit von Äußerungen in digitalen Medien 	<ul style="list-style-type: none"> ■ reflektieren – auf Grundlage konkreter Situationen – die Unterschiede zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen und benennen Konsequenzen ■ reflektieren den Sinn und Zweck solcher Regeln und kennen grundlegende rechtliche Rahmenbedingungen der freien Meinungsäußerung
<p>Die Mediennutzung reflektieren (<i>Analysieren und reflektieren</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ prüfen und beurteilen unter Anleitung die Sicherheit bzw. die Gefahren der im Alltag genutzten Medien (z. B. durch Abonnements, Weiterleitungen, In-App-Käufe, große Öffentlichkeit und Verbreitung sowie langfristige Verfügbarkeit selbst eingestellter Inhalte) ■ erkennen, welche Personen als (vermeintliche) Vorbilder und Leitbilder präsentiert werden bzw. sich selbst als solche präsentieren, und prüfen den Grund von deren Medienwirksamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beschreiben und prüfen kritisch, welche von deren Eigenschaften den vermeintlichen Vorbildcharakter aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ benennen und beurteilen erste Muster, die einer medial präsentierten Person oder Figur einen vermeintlichen Vorbildcharakter verleihen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erkennen, dass auch Schwächen von Menschen gewollt und ungewollt zu Medienwirksamkeit führen ▪ beschreiben und reflektieren ihr eigenes Medienverhalten (z. B. Art, Zweck und Zeiträume der Mediennutzung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben und prüfen kritisch, welche von deren Eigenschaften die Medienwirksamkeit hervorrufen ▪ setzen ihr Medienverhalten zu demjenigen anderer Menschen in Bezug und formulieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ benennen und beurteilen erste Muster, die zur Medienwirksamkeit der Person oder Figur führen ▪ nutzen die Feststellungen zur kritischen Reflexion und ggf. zur Veränderung ihres eigenen Medienverhaltens

FACHBEGRIFFE

Medium/Medien, Virtual Reality*, Urheberrecht

Comic, Blog, Chat, Feature, Podcast, Trading-Kartenspiel, Pecha-Kucha

Bibliothek, Katalog, **Signatur, Cover, Impressum**

Handlungsplot, **Kameraperspektive, Kameraeinstellung, Kamerabewegung**, Schnitt, Montage, Ton, Off-Sprecher

Abonnement, In-App-Käufe

LERNRAUM

Auch in den Klassen 7 und 8 werden mediale Kompetenzen in andere Kompetenzbereiche integriert, sodass reflektierte Handlungsroutrinen entstehen. Lernsituationen ergeben sich weiterhin situativ und in Verbindung mit Sach-, Literatur- oder Sprachthemen. Bei den technischen Fertigkeiten kann eine größere Selbstständigkeit als in den Klasse 5 und 6 vorausgesetzt werden, gleichwohl der Kompetenzaufbau auch hier in vorbereiteten und diagnostisch begleiteten Lernumgebungen erfolgen soll.

LEISTUNGSRAUM

Aufgrund der Integration in die anderen Kompetenzbereiche müssen keine ausdrücklichen Leistungssituationen zu den digitalen Medien durchgeführt werden. Fachbegriffe und einzelne Recherche-, Zitier- und Sicherungsmethoden lassen sich im Rahmen der „anderen Leistungsnachweise“ abfragen. Such- und Präsentationskompetenzen können als Teilleistungen in schriftlichen (z. B. beim materialgestützten Schreiben) wie in mündlichen (z. B. bei Referaten) Kommunikationssituationen in die Bewertung einbezogen werden. Entstandene digitale Produkte (z. B. Audio-Files) können ebenfalls im Rahmen der „anderen Leistungsnachweise“ bewertet werden. Auch bei der Bewertung digitaler Produkte müssen die zur Leistungsfeststellung herangezogenen Arbeitsformen und technischen Fertigkeiten im Unterricht geübt worden sein. Leistungsüberprüfungen können im Rahmen der aktuellen Vorschriften auch digital durchgeführt werden.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.



DIE KLASSEN 9 UND 10

SPRECHEN UND ZUHÖREN

In den Klassen 9 und 10 nehmen der Umfang und die Komplexität der mündlichen Kommunikationssituationen weiterhin zu. Öffentliche Kommunikationssituationen und formelle, flüchtige Beziehungen zwischen Sprecherin/Sprecher und Hörerin/Hörer spielen eine größere Rolle, um die Schülerinnen und Schüler auf Berufsleben und gymnasiale Oberstufe vorzubereiten und sie zu befähigen, sich im Sinne der Demokratieerziehung an gesellschaftlichen (kulturellen wie politischen) Diskursen zu beteiligen. Am Ende der Sekundarstufe I verfügen sie über ein erweitertes Repertoire an rezeptiven und produktiven kommunikativen Fertigkeiten und setzen sich analytisch mit verschiedenen Kommunikationssituationen auseinander, wobei sie gegebenenfalls auf Kommunikationsmodelle zurückgreifen können. Beim monologischen Sprechen tritt neben das Vorlesen das szenische Vortragen von Texten, bei welchem die Textwirkung und -deutung im Vordergrund stehen. Informierendes Sprechen, insbesondere das Referieren, erhält einen noch größeren Stellenwert; Beschreiben, Berichten und Erklären sind zunehmend Teilprozesse zeitlich ausgedehnter und thematisch und formal komplexer mündlicher Kommunikationssituationen. Um möglichen Verständnisschwierigkeiten der Zuhörenden zu begegnen, werden diese zunehmend selbstständig antizipiert; Unterstützungsverfahren werden planvoll, gezielt und adressatenkreisorientiert eingesetzt. Das dialogische Sprechen gewinnt weiterhin an Bedeutung. Eine Progression besteht in der zunehmenden Dauer von Gesprächen und Diskussionen, in den zunehmend komplexeren Anforderungen an die argumentativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und in ihrer Verantwortung für die Gesprächsmoderation. Der Stellenwert ritualisierter Formen dialogischen Sprechens (wie Debatte und Formen des Vorstellungsgesprächs, z. B. Assessmentcenter) nimmt weiterhin zu. Auditiv erschlossene Hörtexte werden umfangreicher, inhaltlich und sprachlich komplexer und durch zunehmende Authentizität (z. B. in Form verwendeter sprachlicher Varietäten und durch Auslassungen) schwieriger. Fragen zu ihrer inhaltlichen und formalen Erschließung werden offener und durch selbstgewählte Untersuchungsschwerpunkte ergänzt. Beim darstellenden Spiel und beim Rollenspiel ergibt sich die Progression nicht allein durch komplexere Texte und Handlungssituationen, welche den Schülerinnen und Schülern weniger vertraut sind, sondern auch durch den differenzierteren Einsatz von Darstellungselementen und die Selbstständigkeit und Genauigkeit der Reflexion. Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, erweitern ihren individuellen aktiven und passiven Wortschatz und vertiefen ihre produktive, rezeptive und analytische grammatische Kompetenz, um die Anforderungen einer Berufsausbildung bzw. der gymnasialen Oberstufe bewältigen zu können. Der Deutschunterricht unterstützt sie dabei.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 27.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Situations- und adressatenkreisgerecht kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verhalten sich in mündlichen Kommunikationssituationen intentions-, sach- und situationsgerecht ▪ beschreiben mündliche Kommunikationssituationen: Anlass, Thema, Beteiligte, Rollen und Rollenerwartungen, Ziele 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bewältigen auch weniger vertraute Kommunikationssituationen ▪ kennen ein ausgewähltes Kommunikationsmodell und wenden es zur Beschreibung von mündlichen Kommunikationssituationen an 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben auch komplexere und weniger vertraute mündliche Kommunikationssituationen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ unterscheiden zwischen privaten und öffentlichen Kommunikationssituationen (z. B. Gespräch in der Familie und mit Freunden vs. Vorstellungsgespräch) ■ <i>unterscheiden zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen (z. B. Sprachnachrichten vs. Face-to-Face-Kommunikation) und kommunizieren entsprechend*</i> ■ artikulieren deutlich, sprechen in verständlicher Lautstärke und angemessenem Tempo und setzen Variationen von Lautstärke und Tempo wirkungsvoll und intentional ein ■ verwenden in Unterrichtssituationen grundsätzlich Standardsprache, andere Sprachvarietäten in passenden Situationen und vergleichen dabei einfache Merkmale von Standardsprache und anderen Sprachvarietäten ■ erweitern ihren aktiven und passiven Wortschatz, ihr Repertoire an Fachbegriffen sowie an einfachen und komplexen Satzmustern ■ gestalten Kommunikation adressatenkreisorientiert, empathisch, wertschätzend und zielführend ■ verwenden nonverbale und paraverbale Mittel (z. B. Intonation, Gestik, Mimik, Blickverhalten) differenzierter zur Unterstützung der Inhalte und der Wirkung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ analysieren einfache Merkmale privater und öffentlicher Kommunikationssituationen ■ berücksichtigen und reflektieren Unterschiede zwischen analogen und <i>digital vermittelten Kommunikationssituationen</i> ■ verwenden auch Fachsprache ■ übernehmen zunehmend Verantwortung für das Gelingen von Gesprächen (z. B. durch angeleitete Metakommunikation) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ reflektieren die Wirkung dieser Merkmale ■ reflektieren grundsätzliche Unterschiede (auch auf der Grundlage von Modellen) ■ reflektieren Wirkung und Funktion des Gebrauchs verschiedener Sprachvarietäten (auch Fachsprachen) ■ kennen und nutzen Metakommunikation zunehmend selbstständig als Mittel, Verantwortung für das Gelingen von Gesprächen zu übernehmen

* Teilkompetenzen des Bereichs *Digitale Medien nutzen* sind in die anderen Kompetenzbereiche integriert und durch Kursivdruck gekennzeichnet.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen sich in konkreten Kommunikationssituationen auf die Erwartungen vertrauter und weniger vertrauter Zuhörerinnen und Zuhörer ein ▪ hören ihren Gesprächspartnerinnen und -partnern aktiv zu und bekunden ihr Verstehen, indem sie z. B. Kerngedanken wiedergeben ▪ benennen ggf. Gründe für Nichtverstehen (z. B. Tempo, Lautstärke, Aussprache, unbekannte Ausdrücke, Aussageabsicht der Gesprächspartnerin bzw. des Gesprächspartners, fehlende Textkohärenz) ▪ hinterfragen Aussagen im Gesprächsprozess auch kritisch ▪ geben wertschätzend und selbstständig kriterienorientiertes Feedback zu inhaltlicher und sprachlicher Verständlichkeit ▪ nutzen Rückmeldungen gezielt zur Reflexion und Verbesserung ihrer eigenen Vortragsweise und ihres eigenen Gesprächsverhaltens ▪ <i>kennen technische Möglichkeiten beim Kommunizieren in der digitalen Welt und wenden digitale Werkzeuge (z. B. Aufzeichnen der eigenen Stimme, Adaptieren von Gesprächsregeln für Formen digital vermittelten Sprechens wie Audio- und Videokonferenzen) an</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schätzen die Erwartungen von unterschiedlichen und unbekanntem Zuhörerinnen und Zuhörern auch in zunehmend komplexeren Kommunikationssituationen angemessen ein ▪ nehmen Aussagen anderer im Gespräch auf und entwickeln sie ggf. weiter ▪ übertragen die Verbesserungsvorschläge auch auf neue Kommunikationssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ berücksichtigen ihre Einschätzung bei der Gestaltung von mündlichen Kommunikationssituationen ▪ erkennen und benennen verwendete Argumentationsstrategien und beteiligen sich moderierend an Gesprächen
Verstehend zuhören	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lassen sich in längeren und komplexeren Zuhörsituationen auf ihre Rolle als Zuhörerinnen bzw. Zuhörer ein 		

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hören längeren Redebeiträgen und <i>Hörtexten</i> kriterienorientiert zu ▪ entwickeln eine Aufmerksamkeit für paraverbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) ▪ fassen Inhalte oder Handlungsverläufe pragmatischer und literarischer <i>Hörtexte</i> zusammen ▪ erkennen in <i>Hörtexten</i> das Zusammenspiel der einzelnen Gestaltungsmerkmale ▪ sichern selbstständig zentrale Aussagen eines Sprechers oder eines <i>Hörtextes</i> durch einfache Notizen ▪ formulieren bei Unverständnis klärende Fragen ▪ <i>kennen typische audio(visuelle) Medien (z. B. Lesungen, Hörbücher, Hörspiele, Wissenssendungen, Podcasts, Erklärvideos) und nutzen sie für persönliche oder schulische Zwecke oder berufsvorbereitend</i> ▪ hinterfragen Aussagen im Gesprächsprozess auch kritisch 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hören längeren Redebeiträgen auch ihnen unbekannter Redner und zunehmend authentischen <i>Hörtexten</i> zu (z. B. Radionachrichten, Autorenlesung) ▪ beantworten auch weiterführende Fragen, verknüpfen verstreute Informationen miteinander und formulieren begründete Meinungsaussagen ▪ analysieren die Funktion der verwendeten Gestaltungsmerkmale ▪ sichern selbstständig zentrale Aussagen eines Sprechers oder eines <i>Hörtextes</i> durch strukturierte Notizen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hören längeren, authentischen Redebeiträgen ihnen unbekannter Redner zu (z. B. auch <i>Radioreportage</i>) ▪ reflektieren Strategien der Beeinflussung in <i>Hörtexten</i> ▪ interpretieren die Funktion der Gestaltungsmerkmale für Inhalt und Aussageabsicht ▪ wählen die Art ihrer Notizen selbstständig aus
Mit anderen sprechen <i>(dialogisches Sprechen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kommunizieren in zunehmend komplexeren diskursiven (schulischen und alltäglichen) Situationen – auch in Konfliktsituationen –, indem sie sich selbst positionieren, andere Positionen zulassen und Kompromisse finden 		

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ übernehmen zunehmend Verantwortung für das Einhalten von Regeln und für das Gelingen von Diskursen ▪ kennen typische Gesprächs- und Lernformen und führen diese weitgehend selbstständig durch (z. B. Rollenspiele, Vorstellungsgespräche, literarische Gespräche, Diskussionen, videogestützte Gespräche) ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • argumentierendes Sprechen (Äußerung von Argumenten und Gegenargumenten in Diskussionen zu Fragen aus dem persönlichen, dem schulischen und dem öffentlichen/beruflichen Erfahrungsbereich unter Zuhilfenahme von z. B. vorgegebenen Formulierungsbausteinen, Argumentationsstrukturen, exemplarischen Argumenten) • Konfliktgespräch: formulieren bei Konflikten ihre Position sachlich, hören aufmerksam zu, lassen andere ausreden und gehen dabei auf sie ein, um Konflikte zu lösen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (auch Debatten) ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster und deren Mischformen: <ul style="list-style-type: none"> • argumentierendes Sprechen (auch situatives Formulieren von Argumenten und Gegenargumenten) • moderierendes Sprechen in einfachen Gesprächsrunden zu schulischen und berufspropädeutischen Situationen; formulieren Zusammenfassungen und ansatzweise Kompromisse • Konfliktgespräch: erkennen und benennen mögliche Ursachen von Konflikten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren die Eignung und Wichtigkeit allgemein gültiger Gesprächsregeln im Kontext der Meinungsfreiheit ▪ beachten in Gesprächen mit anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster und deren Mischformen: <ul style="list-style-type: none"> • argumentierendes Sprechen auch in komplexeren Unterrichtsszenarien (z. B. Podiumsdiskussion, Talkshow, Planspiel) • moderierendes Sprechen auch in komplexeren Gesprächsrunden; fassen gegensätzliche Positionen zusammen und formulieren Kompromisse

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsgespräch: üben, sich inhaltlich passend und angemessen positiv zu präsentieren (Höflichkeitsregeln, nonverbales Verhalten, Frage-Antwort-Techniken) ▪ holen notwendige Informationen ein, indem sie andere befragen (z. B. zu Meinungen, Positionen und Begründungen) ▪ <i>halten sich bei der Verwendung sozialer Medien an grundlegende Regeln der Netiquette</i> ▪ erfassen Inhalte und Absichten von Gesprächsbeiträgen und erkennen Zustimmungen, Ablehnungen und Ergänzungen ▪ prüfen das eigene Gesprächsverhalten und das Gesprächsverhalten anderer inhaltlich und formal in überschaubaren Gesprächssituationen und anhand ausgewählter Kriterien ▪ sprechen über eigenes Lernen und Lernerfahrungen, reflektieren beides und unterstützen andere in ihrem Lernprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsgespräch: je nach Schulprofil in Klassenstufen 7/8 oder 9/10 ▪ prüfen das eigene Gesprächsverhalten und das Gesprächsverhalten anderer inhaltlich und formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsgespräch: je nach Schulprofil in Klassenstufen 7/8 oder 9/10 ▪ beurteilen die Glaubwürdigkeit und Verwendbarkeit erhaltener Informationen ▪ analysieren Gesprächssituationen anhand ausgewählter Kriterien oder auf der Grundlage eines Kommunikationsmodells
<p>Vor anderen sprechen <i>(monologisches Sprechen)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen die Anforderungen und Erwartungen an den Sprecher in vertrauten schulischen und alltäglichen sowie in öffentlichen Kommunikationssituationen mit definiertem Rahmen (z. B. Abschlussfeier) ▪ nutzen zur Vorbereitung ihres Sprechens vorgegebene Strategien und Hilfsmittel, z. B. Mindmap, Stichwortzettel, Karteikarten, Textmarkierungen, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wählen selbstständig eine geübte Strategie aus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ermitteln grundsätzliche Unterschiede in den Anforderungen und Erwartungen an den Sprecher und berücksichtigen diese ▪ beurteilen die Eignung und Effizienz dieser Strategien und Hilfsmittel für den jeweiligen Sprech Anlass

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>Kurzzusammenfassungen, <i>Notizfunktionen digitaler (Präsentations-) Programme und Apps</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden Mittel zur Reduzierung von Sprechängstlichkeit (z. B. Ritualisierung von Vortragstechniken, Üben in Kleingruppen, evtl. auch Entspannungsübungen und Atemtechniken) eigenständig und zur Situation passend an ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • flüssiges und sinnbetontes Vorlesen geübter und ungeübter (literarischer und pragmatischer) Texte; sie achten insbesondere auf Gliederungssignale im Text und setzen sprachliche Ausdrucksmittel (z. B. Pausen, Sprechtempo, Lautstärke, Rhythmus, Intonation) unterstützend ein • weitgehend flüssiges szenisches Vortragen von dialogischen Texten unter Einsatz grundlegender sprecherischer Mittel (z. B. Tempo, Intonation) ▪ informierendes Sprechen vor Mitschülerinnen und Mitschülern in Unterrichtsbeiträgen, Gruppen- oder Partnerarbeiten; z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • klares und strukturiertes Beschreiben (z. B. komplexere Bilder, Grafiken, Diagramme, Vorgänge, Personen, Situationen, Beziehungskonstellationen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster und deren Mischformen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beachten beim Vortragen vor anderen geübte und vorgegebene Handlungsmuster und deren Mischformen <ul style="list-style-type: none"> • deutendes Vorlesen auch komplexerer, verdichteter literarischer Texte unter Beachtung von rhythmischen, dynamischen und methodischen Aspekten • szenisches Vortragen (auch Akzentuierung, Körpersprache)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • klares und strukturiertes Berichten (z. B. über Arbeitsergebnisse, über Ereignisse in Form einer <i>Rundfunkreportage</i>) • klares und strukturiertes Erklären (z. B. literarische, grammatische und orthografische Phänomene) • klares und strukturiertes Präsentieren/Referieren von zunehmend komplexeren Themen (z. B. Autorenbiografien, Sachthemen wie Berufsbilder) <ul style="list-style-type: none"> ■ veranschaulichen wesentliche Inhalte zielgerichtet, adressatenkreis- und situationsbezogen mittels verschiedener Präsentationsmedien (z. B. Folien, Schaubilder, <i>Erklärvideos</i>, <i>digitale Präsentationen</i>) ■ nutzen non- und paraverbale Mittel zur effektiven Vermittlung von Inhalten und zur Unterstützung der Verständlichkeit ihres Vortrags und binden die Zuhörerinnen und Zuhörer gezielt ein (z. B. durch Fragen) ■ <i>zeichnen eigene Beiträge digital auf, (z. B. Kurzvorträge, Präsentationen), reflektieren und überarbeiten diese</i> ■ hören bei Rückmeldungen und Fragen aktiv zu und reagieren angemessen darauf 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (z. B. auch durch vorbereitete Arbeitsaufträge, ein vorbereitetes Quiz) 	<ul style="list-style-type: none"> • klares und strukturiertes Präsentieren/Referieren (z. B. auch Vorstellung literarischer Werke – auch in Form von <i>Booktubes</i> –, Informationen zum literarischen Markt, zur Sprachgeschichte und zur Sprachgeografie) ■ reflektieren die Eignung und Effizienz analoger und digitaler Präsentationsmedien

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> antizipieren zunehmend mögliche Verständnisschwierigkeiten ihnen bekannter Zuhörerinnen und Zuhörer und planen passende Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. analoge oder <i>digitale Visualisierungen</i>) 		<ul style="list-style-type: none"> antizipieren zunehmend auch mögliche Verständnisschwierigkeiten ihnen weniger vertrauter Zuhörerinnen und Zuhörer
Szenisches Spielen	<ul style="list-style-type: none"> nutzen das szenische Spiel als Möglichkeit, Haltungen und Handlungsmuster darzustellen stellen Texte oder Textausschnitte szenisch dar und erproben dabei alternative Darstellungsmöglichkeiten beschreiben offensichtliche Merkmale der übernommenen Rolle weitestgehend selbstständig erweitern ihre Empathiefähigkeit; sie entwickeln innerhalb übernommener Figurenrollen diverse Möglichkeiten zur Erprobung von Handlungsalternativen setzen Aussprache, Lautstärke, Tempo, Körperhaltung, Mimik, Gestik und <i>ggf. Medien</i> gezielt ein geben anderen gezielte kriterienorientierte Rückmeldungen zu deren szenischer Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen insbesondere das Rollenspiel auch als Möglichkeit zur Konfliktlösung und zur Erprobung des Zwischenmenschlichen reflektieren die übernommene Rolle kritisch und verändern diese <i>ggf.</i> reflektieren ihre eigenen Gefühle und Gedanken bei der Durchführung des szenischen Spiels reflektieren die Wirkung ihres Spiels angeleitet nutzen das Feedback anderer zur Verbesserung der eigenen szenischen Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> erproben und reflektieren im szenischen Spiel auch verschiedene Lebenswelten und alternative Lebensentwürfe nutzen die szenische Darstellung zur Textdeutung nehmen <i>ggf.</i> Unterschiede zwischen der eingenommenen Rolle und eigenen Werten und Überzeugungen wahr reflektieren die Eignung der verwendeten Kriterien zum Feedback

FACHBEGRIFFE

Sender, Empfänger, Nachricht, Argument, Gegenargument

LERNRAUM

Lernaufgaben zur Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenz nutzen Kommunikationsanlässe im Unterricht und sind möglichst integrativ angelegt. Darüber hinaus beziehen sie zunehmend auch theoretisches Wissen zu einfachen Kommunikationsmodellen ein, um unterrichtliche, alltägliche und literarische mündliche Kommunikationssituationen hinsichtlich ihres Gelingens zu analysieren und zu beurteilen.

Übungsaufgaben fokussieren einzelne Aspekte des kommunikativen Handelns und sind kurz, um alle Lernenden einzubeziehen und ein zeitnahes Feedback zu ermöglichen. Begleitet werden Übungen durch Monitoring und Scaffolding. Je nach vorhandenen technischen Möglichkeiten wird dabei eine Videoanalyse eingesetzt.

Für Lerngespräche bieten sich Verfahren des Kooperativen Lernens an.

Kriterienkataloge und Feedbackregeln helfen bei der Fremdeinschätzung und zunehmend auch der Selbsteinschätzung kommunikativer Kompetenzen.

Anregungen für Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden: Zielscheibe, Lernspinne, Raster/Beobachtungs- und Beurteilungsbogen, Lerntagebuch, Lernportfolio, Feedbackgespräch.

LEISTUNGSRAUM

Leistungsüberprüfungen beziehen sich auf die genannten Teilkompetenzen und erfolgen – je nach Teilkompetenz – mündlich oder schriftlich. Denkbar sind in den Klassenstufen 9 und 10 z. B. komplexere Buchvorstellungen, Referate zu Sachthemen und fachlichen Themen, Präsentationen, Überprüfungen des Hörverstehens mit Hilfe von geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen, Analysen von Hörtexten, deutendes Vorlesen und szenisches Vortragen auch komplexerer und verdichteter literarischer Texte sowie auswendiges Vortragen literarischer Texte. Dabei ist zu beachten, dass Leistungsüberprüfungen den gültigen Vorgaben genügen, wenn sie als Klassenarbeiten eingesetzt werden. In Leistungsüberprüfungen soll ein Rechtschreibwörterbuch zu Hilfe genommen werden können. Die Nutzung und Handhabung des Rechtschreibwörterbuchs wird im Unterricht geübt.

SCHREIBEN

In den Klassenstufen 9 und 10 wachsen der Umfang und die Komplexität der Schreibaufgaben weiterhin. Kommunikationskontexte werden noch realistischer. Textsorten und deren Formate werden ausdifferenziert, wenn etwa Texte nach dem Muster journalistischer Textsorten verfasst werden sollen. Schriftliche Analyse- und Interpretationsaufgaben fordern die Analyse und Auswertung umfangreicher literarischer und pragmatischer Texte – auch innerhalb übergeordneter Zusammenhänge. Argumentierende Texte werden differenzierter, Erörterungen werden als dialektische Auseinandersetzungen geplant und verfasst. Verbunden mit weiterentwickelten Lesekompetenzen wird das Schreiben ironischer und satirischer Texte geübt. Als Verbindung von erörterndem und freierem Schreiben und als Weiterführung der Lernlinie zum materialgestützten Schreiben können kleinere Essays entworfen und verfasst werden. Das erhöhte Kompetenzniveau bereitet ausdrücklich auch auf die Schreibsituationen in der Sekundarstufe II vor. Das Training der Rechtschreibung folgt zunehmend integrativ, gleichwohl einzelne Wissens- und Kompetenzerweiterungen auch ausdrücklich angeleitet werden müssen. Insgesamt erweitert der Rechtschreibunterricht das Wissen um die Sprache, ihre Strukturen und ihre Geschichte.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEKI für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 29.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Über Schreibfertigkeiten verfügen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben routiniert in gut lesbarer, individueller und charakteristischer Handschrift und in angemessenem Tempo ▪ <i>schreiben in angemessener Geschwindigkeit Texte auf einer Tastatur; sie nehmen das Schreiben am Computer und mit Textverarbeitungsprogrammen als selbstverständliche, regelmäßig praktizierte Schreibsituation wahr</i> ▪ <i>nutzen digitale Lernumgebungen (z. B. Lernplattformen)</i> ▪ gestalten Texte zu schulischen und zu einfachen alltäglichen Schreibanlässen zweck- und adressatenkreisgerecht 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen und schätzen den Wert einer eigenen Handschrift und des handschriftlichen Schreibens, insbesondere verfassen sie Mitschriften von Unterrichtsstunden und Referaten sowie Exzerpte auch handschriftlich ▪ erfassen auch bei komplexeren, nicht didaktisierten Schreibanlässen den Zweck und den Adressatenkreis eines Textes und gestalten den Text entsprechend

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ strukturieren den Text inhaltlich und formal; sie kennen und nutzen standardisierte und geübte Gestaltungsmöglichkeiten (z. B. Aufteilungen in Absätze und Spalten, Hervorhebungen durch Markierungen, farbliche Gestaltungen) ▪ können Formulare aus dem Kontext realistischer alltäglicher Verwaltungssituationen analog und <i>digital</i> richtig ausfüllen ▪ <i>kennen und beachten Regeln und Gepflogenheiten bei der Gestaltung konkreter Textsorten (z. B. offizieller Brief, Lebenslauf, Bewerbung) mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms</i> ▪ <i>nutzen einfache und geübte Layoutierungsmöglichkeiten von Textverarbeitungsprogrammen zur Gestaltung von Texten</i> ▪ <i>verfügen über Kriterien zur Entscheidung, wann digitale Kommunikationsmittel (z. B. E-Mails) genutzt werden können</i> ▪ <i>verwenden der Situation und dem Adressatenkreis angemessene digitale Formate zur Information und Präsentation (z. B. Vortragsfolien, Blogs)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (z. B. auch Einfügen von Zwischenüberschriften) ▪ <i>verändern diese Regeln und Gepflogenheiten auch adressatenkreis- und situationsgemäß</i> ▪ (z. B. auch Thesenpapiere, Erklärvideos, Wikis, Filme) ▪ <i>wissen auch, welche stilistischen und formalen Anforderungen damit verbunden sind</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ strukturieren den Text inhaltlich und formal; sie kennen und nutzen Gestaltungsmerkmale zweckentsprechend, wirkungsvoll und kreativ ▪ <i>nutzen unterschiedliche Möglichkeiten von Textverarbeitungsprogrammen (z. B. Layout, grafische Elemente) kreativ zur wirkungsvollen Gestaltung von Texten</i> ▪ <i>nutzen digitale Formate zur Information und Präsentation auch in umfangreicheren Vortragssituationen selbstständig und reflektiert</i>
<p>Richtig schreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben didaktisch aufbereitete Texte orthografisch weitestgehend sicher 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schreiben Texte orthografisch sicher 	

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verfügen über orthografisches Regel- und Strukturwissen zu allen Bereichen der Rechtschreibung; insbesondere schreiben sie auch vorab geübte Fremdwörter und Fachbegriffe richtig ▪ wenden grundlegende Rechtschreibstrategien an (z. B. die Beachtung phonologischer und morphologische Prinzipien) und nutzen Rechtschreibhilfen (z. B. Nachschlagen, <i>Nutzen der digitalen Rechtschreibkorrektur</i>) ▪ wenden die gängigen Regeln der Zeichensetzung richtig an (z. B. bei Satzreihen und Satzgefügen, Zitaten und Quellenangaben) ▪ kennen eigene Fehlerschwerpunkte und nutzen passende Rechtschreibstrategien zur Reduzierung der Fehler ▪ <i>nutzen digitale Möglichkeiten (Korrekturenfunktion am Textverarbeitungsprogramm, Lernsoftware) zur Diagnose eigener Fehlerschwerpunkte und zur individuellen Übung</i> ▪ besitzen ein Bewusstsein für normgerechtes Schreiben: Sie erfassen den Zweck des richtigen Schreibens für die Lesbarkeit der Texte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verfügen über orthografisches Regel- und Strukturwissen zu allen Bereichen der Rechtschreibung; insbesondere leiten sie die Schreibung von ungeübten Fremdwörtern und Fachbegriffen mit Hilfe des erworbenen Regelwissens richtig ab ▪ (z. B. auch bei Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen) ▪ sind sensibel für allgemeine typische und eigene Fehlerschwerpunkte und prüfen Schreibprodukte entsprechend; sie kennen und nutzen passende Rechtschreibstrategien zur Reduzierung der Fehler ▪ wissen, dass Sprach- und Schriftnormen Ergebnisse einer sprachgeschichtlichen Entwicklung sind, und kennen einzelne Stationen dieser Entwicklung ▪ besitzen ein differenzierteres Bewusstsein für normgerechtes Schreiben; sie erfassen den Zweck des richtigen Schreibens auch als Wertschätzung gegenüber der Leserin bzw. dem Leser 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Satzzeichen zur wirkungsvollen, zweck- und adressatenkreisgerechten Gestaltung von Schreibprodukten (z. B. auch bei Parenthesen, Interjektionen) ▪ nutzen geübte Rechtschreibstrategien eigenständig zur Prüfung und Überarbeitung eigener und fremder Schreibprodukte ▪ kennen sprachgeschichtliche Hintergründe der Entstehung orthografischer Normen und verstehen die Orthografie als Beispiel und Ergebnis einer gewachsenen Sprach- und Schriftkultur ▪ entwickeln Motivation und Bewusstsein für normgerechtes Schreiben sowohl aufgrund pragmatischer wie sprachgeschichtlicher und kultureller Ursachen

FACHBEGRIFFE**Regel, Norm**

Sprachwandel, Sprachgeschichte*

Satzreihen und Satzgefüge, Infinitivkonstruktion, Partizipialkonstruktion, Zitat

Parenthese, Interjektion

LERNRAUM

Auch der Unterricht in den Klassen 9 und 10 schafft Lernräume zum korrekten Schreiben, wobei der Blick auf Schreibnormen und Schreibrichtigkeit in jeglicher Schreibsituation relevant wird. Lern- und Übungssituationen können entsprechend integriert werden.

LEISTUNGSRAUM

In den Klasse 9 und 10 werden keine ausdrücklichen schriftlichen Leistungsüberprüfungen zum Kompetenzbereich des orthografisch korrekten Schreibens durchgeführt. Die Rechtschreibleistungen werden auch in Leistungssituationen berücksichtigt, welche die Rechtschreibung nicht explizit überprüfen. Diagnostische Überprüfungen der Rechtschreibung und Leistungsüberprüfungen im Kontext der „anderen Leistungsnachweise“ sind möglich. In Leistungsüberprüfungen soll ein Rechtschreibwörterbuch zu Hilfe genommen werden können. Die Nutzung und Handhabung des Rechtschreibwörterbuchs wird im Unterricht geübt.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Texte planen und entwerfen	<ul style="list-style-type: none"> ■ leiten die zu einer Schreibaufgabe gehörende Sprech- und Schreibabsicht, den Adressatenkreis und die erforderliche Textsorte selbstständig aus der Situation ab ■ unterscheiden dabei die Schreibabsichten (z. B. Informieren, Argumentieren) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (auch Appellieren, Untersuchen und Gestalten) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ erfassen und berücksichtigen auch anspruchsvollere Lesersituationen (z. B. heterogene Leserschaft, unbekannte Leserschaft, kritische Leserschaft ...) ■ erfassen und unterscheiden die zur Schreibaufgabe passende Schreibabsicht, auch wenn es sich um Mischformen der standardisierten Textsorten handelt (z. B. informierende Texte mit persuasiver Tendenz)

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen und berücksichtigen die Merkmale des Schreibens in bestimmten Medien (z. B. Print- und <i>Online-Zeitungen, Blogs und Online-Kommentaren</i>) ▪ <i>reflektieren die Reichweite und die damit verbundenen Chancen und Gefahren von Veröffentlichungen in digitalen Medien</i> ▪ finden und nutzen Informationen aus unterschiedlichen Quellen und beziehen sie angemessen in den Schreibprozess ein; <i>insbesondere verfügen sie über Strategien zur Internetrecherche</i> ▪ nutzen weiterhin Schreibpläne zur Planung und Vorbereitung der Schreibprodukte; sie gestalten diese Pläne individuell und pragmatisch (z. B. durch Stichwörter oder Symbole) ▪ ordnen Argumente aufgrund geübter inhaltlicher und formaler Kriterien ▪ gewichten und sortieren die Argumente nach vorgegebenen Mustern ▪ bringen sich auch in kooperative Entwurfs- und Planungsprozesse ein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ finden und nutzen Informationen aus unterschiedlichen Quellen – <i>insbesondere auch aus dem Internet</i>; sie werten gefundene Informationen hinsichtlich deren Eignung zur Bearbeitung der Schreibaufgabe aus und beziehen die Ergebnisse in den Schreibprozess ein ▪ verbinden Argumente mit Gegenargumenten; sie gewichten und sortieren die Argumente und Gegenargumente nach vorgegebenen Mustern (z. B. „Sanduhr“- oder „Ping-Pong“-Muster) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen und berücksichtigen die gängigen Schreib- und Lesesituationen dieser Medien und die Anforderungen an die jeweils definierten Textsorten (z. B. journalistische Textsorten) ▪ nutzen umfassend und selbstständig unterschiedliche Informationsquellen – <i>insbesondere auch das Internet</i>; sie werten gefundene Informationen hinsichtlich deren Qualität sowie der Relevanz und Eignung zur Bearbeitung der Schreibaufgabe aus und beziehen die Ergebnisse in den Schreibprozess ein ▪ ordnen Argumente selbstständig ziel-, adressatenkreis- und situationsbezogen ▪ verbinden Argumente mit Gegenargumenten; sie gewichten und sortieren die Argumente und Gegenargumente aufgrund beabsichtigter Wirkungen, dabei nutzen sie geübte Strategien und Muster
Texte formulieren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ setzen einen Schreibplan gedanklich geordnet, verständlich und strukturiert in einen Fließtext um und berücksichtigen 		

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>dabei die Situation, den Adressatenkreis, die Absicht und das Medium</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ orientieren sich an geübten Aufbaumustern ▪ gestalten Texte zu folgenden Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> • Journalistische Texte mit unterschiedlichen Sprechabsichten (z. B. Bericht, Nachricht) • Informierende Texte aus authentischen alltäglichen Kommunikationssituationen (z. B. Lebenslauf) • Schriftliche Analysen <ul style="list-style-type: none"> – von pragmatischen, auch diskontinuierlichen Texten (z. B. Statistiken, Diagrammen) – von literarischen Texten der verschiedenen Gattungen – <i>auch von Filmen und anderen Medienprodukten (z. B. Computerspielen, Blogs, Graphic Novels)</i> • Schriftliche Deutungen/Interpretationen von literarischen Texten und Filmen • Materialgestütztes Schreiben informierender und erklärender Texte • Sichernde Texte (z. B. Mitschrift, Zusammenfassung, Protokoll) • Argumentierende Texte (lineare Erörterung und Stellungnahme) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ greifen auf geübte Aufbaumuster zurück und variieren diese situations- und adressatenkreisgerecht • Journalistische Texte mit unterschiedlichen Sprechabsichten (z. B. auch Reportage, Meldung) • Sichernde Texte (z. B. auch Exzerpt) • Argumentierende Texte (dialektische Erörterung und Stellungnahme, textgebundene Erörterung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Journalistische Texte mit unterschiedlichen Sprechabsichten (z. B. auch Kommentar, Glosse) • Informierende Texte aus authentischen alltäglichen Kommunikationssituationen (z. B. auch <i>Wiki</i>) • Sichernde Texte (z. B. auch Essay)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte • Werbende Texte <ul style="list-style-type: none"> – Bewerbungstexte, <i>auch in Online-Formaten</i> • Werbeanzeigen; insbesondere berücksichtigen sie: Leserinnen- und Lesererwartung, Mischung aus Information und Werbung • Erzählende Texte und Textpassagen; sie nutzen Erzähltechniken (z. B. Erzählerbericht und Figurenrede, äußere – innere Handlung) • freie/freiere Schreibformen <ul style="list-style-type: none"> – im Kontext des handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts (z. B. Leerstellen füllen, Perspektive wechseln, Rollenbiografien verfassen), insbesondere: Bemühen um Stringenz, Kohärenz, auch Kreativität – Kreatives Schreiben • Portfolios (z. B. als Dokumentation eigener Lernstände und im Kontext der Berufsorientierung) ■ formulieren Texte inhaltlich und sprachlich nachvollziehbar und kohärent; sie nutzen dabei ein vorgegebenes Repertoire an Satzverknüpfungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Werbende Texte <ul style="list-style-type: none"> – bei Werbeanzeigen berücksichtigen sie auch das bewusste Erzielen von Wirkung • Erzählende oder schildernde Texte und Textpassagen; sie nutzen bezüglich der Erzähltechniken z. B. auch Zeitdehnung und -raffung • Portfolios (z. B. auch zur Dokumentation von Leseerfahrungen und Projekten) ■ formulieren Texte inhaltlich und sprachlich nachvollziehbar und kohärent; sie nutzen dabei ein vielfältiges Repertoire an Satzverknüpfungen und Möglichkeiten zur Herstellung von Textkohärenz (Konjunktionen, Pronomen und Adverbien) 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolios (z. B. auch als Dokumentation der Stadien eines Schreibprozesses)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verwenden Fachbegriffe sicher und angemessen ▪ verfügen über ein angemessenes lexikalisches und syntaktisches Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte und Schreibabsicht; sie gestalten ihre Texte entsprechend absichts- und wirkungsvoll ▪ formulieren aufgrund erörternder Schreibaufgaben Zusammenfassungen, eigene Positionen und Bewertungen (z. B. in Form eines Abschlussgedankens) ▪ nutzen geübte standardisierte Techniken zur Übernahme von Textauszügen aus anderen - auch digitalen - Quellen (v. a. direkte Zitate) ▪ kennzeichnen Übernahmen aus Quellen formal einheitlich nach standardisierten Mustern ▪ bringen sich auch in kooperative Schreibprozesse ein (z. B. in Schreibkonferenzen) ▪ <i>nutzen – unter Anleitung – digitale Möglichkeiten der Textgestaltung (z. B. nutzen sie erste Formatierungsmöglichkeiten)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eignen sich zudem einen weiterführenden Schatz an Fachbegriffen selbstständig an und verwenden diesen angemessen ▪ sie antizipieren dabei Leserinnen- und Lesererwartungen, kennen die Anforderungen an definierte Textsorten (z. B. auch im journalistischen Kontext) und gestalten ihre Texte entsprechend absichts- und wirkungsvoll ▪ (z. B. in Form eines Fazits) ▪ (direkte und indirekte Zitate) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formulieren aufgrund erörternder Schreibaufgaben differenzierte und kompromisshafte Schlussfolgerungen, eigene Positionen und Bewertungen ▪ nutzen verschiedene Techniken zur Übernahme von Textauszügen aus anderen - <i>auch digitalen</i> - Quellen (direkte Zitate, indirekte Zitate, Paraphrasen, korrekte Modus-Verwendung)
Texte überarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ können sich in den Adressatenkreis eines Textes hineinversetzen und/oder die Absicht des Textes erfassen und auf dieser Grundlage und auf der Grund- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ können sich auch in komplexeren Schreibsituationen in den Adressatenkreis eines Textes hineinversetzen; sie prüfen eigene und fremde Texte auf der 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prüfen Texte nach Kriterien, wie inhaltliche Nachvollziehbarkeit, Kohärenz, Sprache und Stil

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>lage ausgewählter textsortenspezifischer Merkmale die Qualität eines Textes beurteilen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ beherrschen Arbeitsmethoden zur individuellen und gemeinsamen Prüfung und Überarbeitung von Texten ▪ überarbeiten eigene und fremde Texte aufgrund der Ergebnisse der Überprüfung inhaltlich und sprachlich insbesondere im Blick auf die Schreibsituation, den Anlass, die Textfunktion und die Textsorte ▪ überarbeiten eigene Texte auch im Blick auf die Grammatik und die Rechtschreibung 	<p>Grundlage textsortenspezifischer Merkmale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ moderieren gemeinsame Prüfprozesse eigenständig ▪ beurteilen, ob die Prüfergebnisse angemessen sind, und entscheiden, ob und in welchem Maß sie zur Überarbeitung zu nutzen sind

FACHBEGRIFFE

Reportage, Bericht, Nachricht, Meldung, Kommentar, Lead-Stil und Lead*, Glosse

Dialektik, **Pro-These, Contra-These**, Synthese

Exzerpt, Essay

Charakter, Spannung, Erzähler, Erzählform, Erzählperspektive, Er-Sie-Erzähler, Ich-Erzähler, allwissender Erzähler, auktorialer Erzähler, Außensicht, Innensicht, Erzählzeit, erzählte Zeit, Zeitdeckung, Zeitdehnung, Zeitraffung, Rückblende, Vorausdeutung, **äußere Handlung, innere Handlung**

Kohärenz, Stringenz

Abschlussgedanke/Fazit

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

LERNRAUM

Die **Lern- und Übungsaufgaben** bleiben kontextuiert, kompetenz- und prozessorientiert. Sie nehmen Teilkompetenzen und Prozessschritte einzeln in den Blick und unterstützen damit die individuelle Diagnose und das individuelle Training. Schreibaufgaben werden umfangreicher, Planung, Schreiben und Überarbeiten werden zu selbstverständlichen Organisations- und Arbeitsschritten. Schreibkontexte werden noch realistischer, Situationen und Adressatenkreise entfernen sich weiter vom unmittelbaren Alltag der Schülerinnen und Schüler und erfordern eine intensive und komplexe Antizipation und Empathie. Analytische und interpretatorische Schreibaufgaben sind weniger adressatenkreis- als gegenstandsbezogen. Sie leiten die hermeneutische Auseinandersetzung mit (z. B. literarischen) Gegenständen an und benötigen darüber hinaus nicht zwangsläufig eine weitere Kontextuierung.

Die erweiterten Kompetenzen bereiten unmittelbar auf die Schreibsituationen in der Sekundarstufe II vor.

Schülerinnen und Schüler, deren schulische Ausbildung nach der 9. Klasse endet, verfügen mindestens über die beschriebenen Basiskompetenzen. Weitere **Differenzierungen** ergeben sich durch die thematische Steuerung des Unterrichts, den Umfang und die Komplexität der Schreibaufgaben und die materialen Grundlagen des Schreibens.

LEISTUNGSRaum

Zur Leistungsfeststellung eignen sich ...

- ... Schreibaufgaben, die sich an den geübten standardisierten Textformen orientieren. Die Schreibaufgaben implizieren einen erkennbaren, altersgemäßen und alltagsnahen Kommunikationskontext mit erkennbarem Adressatenkreis und erkennbarer Situation.
- ... Schreibaufgaben, die sich auf einzelne Teilprozesse des Schreibens (z. B. Gestalten eines Schreibplans, Überarbeitung eines vorgegebenen Textes, Ausformulierung eines Textteils) beziehen.
- ... Gegenstandsbezogene (z. B. analytische und interpretierende) Schreibaufgaben, die den Schreibprozess in Orientierung an einfachen geübten Mustern oder durch konkrete Fragen steuern.
- ... kreative Schreibaufgaben. Die Schwerpunkte der Bewertung werden vor der Überprüfung mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Sie orientiert sich etwa an Kriterien wie Kohärenz, sprachlichem Gestaltungsreichtum und Wagnis.
- ... langfristige Schreibaufgaben (z. B. Portfolios, Praktikumsberichte).

LESEN

Weiterhin werden die begonnenen Kompetenzlinien ausgebaut, wobei die Texte nun umfassender und komplexer werden. Die Themen können sich noch weiter von der unmittelbaren Alltagswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler entfernen, ohne für deren Erleben und deren Bewältigung bedeutungslos zu werden. Vor allem die Fähigkeit zur Auswahl relevanter Inhalte aus umfassenderen Textangeboten wird ausgebaut. Ebenso gilt es, den Blick für überzeugende und manipulative Textgestaltungen zu schärfen und die Schülerinnen und Schüler zu kritischen Leserinnen und Lesern auszubilden.

Literarische Texte können ihrerseits den thematischen Raum der jugendlichen Lebenswelt verlassen und sich zeitlich, räumlich und inhaltlich davon entfernen. Grundsätzlichere Themen zur Geschichte, Kultur, zur Gestaltung und Bewahrung der Welt und zur Rolle des Einzelnen in der Gesellschaft werden angeboten und erarbeitet, sodass Positionen, Haltungen und Wertvorstellungen diskutiert und ausdifferenziert werden können. Historische und interkulturelle Perspektiven erweitern den Horizont der Schülerinnen und Schüler und tragen ebenso zu deren individueller Verortung wie zur Förderung ihrer Weltoffenheit bei.

Spätestens in den Klassen 9 und 10 ist es wünschenswert, den Schülerinnen und Schülern Begegnungen mit Literatur- und Sprachkultur auch außerhalb des Schulunterrichts zu ermöglichen. Theaterbesuche oder Besuche von Lesungen können dieses Anliegen konkretisieren.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEKI für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 31.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Lesetechniken und Lesestrategien anwenden <i>(Prozessbezogene Lesekompetenzen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen auch thematisch anspruchsvollere und weiter von schulischem und privatem Alltag entfernte, didaktisch aufbereitete Texte flüssig und sinnverstehend ▪ erfassen Inhalte und gedankliche Zusammenhänge gelesener Texte ▪ erfassen den Inhalt und die grundsätzlichen Aussagen von einfachen Illustrationen, Schaubildern und Grafiken aus alltäglichen Kontexten ▪ erkennen bei Text-Bild-Kombinationen, zu welchen Textstellen eine Illustration, ein Schaubild, eine Grafik gehört 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen auch unbekannte und nicht didaktisierte Texte aus schulischen und alltäglichen Kontexten flüssig und sinnverstehend ▪ beurteilen den Wahrheitsgehalt, die Objektivität und die Seriosität der Abbildungen ▪ erfassen auch komplexere Text-Bild-Verhältnisse (z. B. Bild als Kontrast zum Text) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen auch komplexere, nicht didaktisierte Texte aus anspruchsvolleren fachlichen, gesellschaftlichen, auch theoretisch-abstrakten Kontexten flüssig und sinnverstehend

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
Vorher-Strategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vollziehen in einfachen Beispielen die Absichten werbender und suggestiver Bilder und Illustrationen ansatzweise selbständig nach ▪ entnehmen Sachbüchern und Lexika aufgrund konkreter Fragen und Aufgabenstellungen passende Informationen und Aussagen ▪ <i>recherchieren und finden innerhalb konkreter Aufgabenstellungen Informationen im Internet</i> ▪ erfassen kritisch die Eignung, Qualität und Seriosität gefundener Informationen ▪ nutzen schulische und öffentliche Bibliotheken, um Sachbücher und Literatur zu finden ▪ erfassen und benennen das Leseziel ▪ formulieren aufgrund von – auch übergreifenden – Themen und Fragestellungen und vorgegebenen Impulsen Erwartungen an Texte und nutzen diese als Verstehensgrundlage ▪ nutzen Vorwissen in Bezug auf Thema und Inhalt ▪ nutzen wiederkehrende Layoutmerkmale (z. B. Abschnittsgliederungen) zur Entwicklung eines Erstverständnisses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ entnehmen Sachbüchern und Lexika diejenigen Informationen und Aussagen, die zur Lesesituation und zur Leseraufgabe passen ▪ entwickeln eine eigene Motivation und Freude im Finden und Ausleihen von Literatur aus einer Bücherei ▪ erkennen auch, wo und auf welche Art und Weise Layoutmerkmale zur Leserinnen- bzw. Leserbeeinflussung und -manipulation eingesetzt werden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen auch subtilere manipulative und suggestive Absichten von Illustrationen ▪ entwickeln diese Erwartungen auch schon ansatzweise aufgrund allgemeiner gesellschaftlicher oder individueller Fragestellungen (z. B. Fragen der Verantwortung und Verantwortungsübernahme, grundlegender Werte-Positionen, kultureller und interkultureller Wahrnehmungen)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<i>Während-Strategien</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen und erkennen konkrete literarische (z. B. Gedicht, Drama, Kurzgeschichte, Roman) und pragmatische Textsorten (z. B. Rede, Argumentation, Zeitungstext) wieder und nutzen ihr Textsortenwissen als Verstehensgrundlage ▪ erkennen Textstrukturen in Bezug auf den Gesamttext und innerhalb einzelner Abschnitte ▪ unterscheiden Behauptungen, Begründungen und Beispiele in Texten ▪ wenden geübte Bearbeitungstechniken selbstständig an (z. B. Unterstreichen, Schlüsselbegriffe Markieren, Zusammenfassungen/Fragen Notieren) ▪ bringen Texte aufgrund konkreter Aufgaben in andere Darstellungsformen (Mind-Map, Tabelle, Liste) ▪ klären Nicht-Verstandenes aufgrund des Kontextes und durch Nachfragen und Nachschlagen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (auch Kurzgeschichte, Novelle, Satire bzw. Rede, Erörterung, Reportage, Bericht) ▪ erkennen und unterscheiden grundsätzlich zwischen Textfunktionen (z. B. Erzählen, Informieren und Argumentieren) ▪ unterscheiden Behauptungen, Begründungen und Beispiele, auch wenn sie nicht deutlich als solche gekennzeichnet sind oder wenn Argumentationen unvollständig sind ▪ finden selbst Kategorien zur Strukturierung der anderen Darstellungsform, bilden auch Textstrukturen und -bezüge ab ▪ nehmen eigene Verstehensbarrieren wahr und verfügen über erste Strategien zu deren Reduzierung (z. B. Klären aus dem Kontext heraus, Nachschlagen, Nachfragen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kategorisieren die Gattungen und Genres auch grundsätzlich (lyrische, epische, dramatische Texte / informierende, argumentierende und unterhaltende Texte) und erkennen Mischformen ▪ verfügen über ein Repertoire an Bearbeitungs- und Sicherungstechniken und wählen passende Techniken innerhalb konkreter Lesesituationen und Aufgabenstellungen aus

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<i>Nachher-Strategien</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geben Inhalte altersgemäßer Texte bzw. einzelner Textabschnitte längerer Texte auch abstrahierend wieder ▪ dokumentieren ihr Textverständnis (z. B. in Fragebögen zum Text) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ setzen Schwerpunkte bei der Zusammenfassung (z. B. Gesamtzusammenfassung und Zusammenfassung einzelner Textabschnitte unterscheiden, zentrale Aussage und Teilaussagen unterscheiden) ▪ erfassen Handlungsentwicklungen und Spannungsverläufe sicher ▪ entwickeln aufgrund des Unterrichtsverlaufs eigene Themen und Fragestellungen und bringen das Verstandene selbständig in den Unterrichtsdiskurs ein ▪ dokumentieren ihr Textverständnis auch in besprochenen umfangreicheren Formen (z. B. Portfolios) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dokumentieren ihr Textverständnis selbstständig (z. B. in Portfolios, Exzerpten)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Literarische Texte verstehen und nutzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen konkrete Beispiele von Literatur – auch aus und über Zeiten, Milieus und Kulturen, die weiter vom eigenen Erfahrungsraum entfernt sind ▪ kennen mindestens zwei Ganzschriften aus der unterrichtlichen Behandlung ▪ besuchen – wenn möglich – Theateraufführungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lassen sich auf besuchte Theaterinszenierungen ein, erfahren und besprechen Unterschiede zwischen dem Lesen von Literatur und dem Erleben einer Inszenierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erleben die Auseinandersetzung mit literarischen Texten aus anderen Zeiten, Milieus und Kulturen sowie mit hermetischen und nicht direkt zugänglichen Texten als herausfordernd und gewinnbringend ▪ kennen mehr als zwei Ganzschriften verschiedener Gattungen ▪ erleben eine Theaterinszenierung gleichermaßen als spezifische Umsetzung einer literarischen Vorlage wie auch als eigenständiges Kunstprodukt mit einer spezifischen Wirkung und reflektieren diesen Unterschied angeleitet

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen einzelne Faktoren des Buchmarktes (Autoren, Verleger, Verlage, Buchmessen, Buchpreise) ▪ kennen ausgewählte Beispiele für Medienverbünde und nehmen konkrete Unterschiede in der Gestaltung (z. B. Umfang, Vollständigkeit, visuelle und auditive Ergänzungen des Textes) und in der Wirkung verschiedener Medien (Literarischer Text, Hörspiel/Hörbuch/Verfilmung) im Medienverbund wahr ▪ entwickeln Vorstellungen beim Lesen und Hören auch komplexerer und längerer literarischer Texte und machen sich Wirkungen und Eindrücke bewusst ▪ erfassen Inhalte und beschreiben narrative und dramaturgische Handlungsverläufe in literarischen Texten ▪ erfassen und beschreiben grundsätzliche Themen in literarischen Texten (z. B. Fragen der Selbstverwirklichung in verschiedenen Kontexten, Gelingen und Misslingen von Beziehung und Kommunikation, geschichtliche und politische Entwicklungen, moralische Entscheidungssituationen, Verhältnis zu anderen Zeiten und Kulturen, Verhältnis zur Umwelt) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nehmen Literatur und literarisches Leben als Teil der Gesellschaft wahr (z. B. Buchpreise, Autoren, aktuelle Theaterszenierungen und Poetry-Slams) ▪ setzen die Darstellungsformen innerhalb eines Medienverbundes zueinander in Bezug und vergleichen Einzelheiten der Darstellung sowie die verschiedenen Wirkungen ▪ sind sich der Subjektivität ihrer Vorstellungen bewusst und halten Mehrdeutigkeiten aus ▪ setzen verschiedene Texte mit gleichen grundsätzlichen Themen auch zueinander in Bezug 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ haben eine erste Vorstellung vom Verhältnis zwischen Literatur und Gesellschaft (z. B. setzen sie sich ansatzweise mit potenziellen Bedeutungen, Aufgaben und Möglichkeiten der Kunst auseinander, auch mit politischer Lyrik, politischen Songs und Aktionskunst) ▪ bewerten die verschiedenen Darstellungen und Wirkungen hinsichtlich ihrer Stimmigkeit (z. B. hinsichtlich der Figuren- und Handlungsgestaltung oder der vermeintlichen Intention) sowie aufgrund persönlicher Schwerpunkte ▪ reflektieren ansatzweise die Ursachen unterschiedlicher persönlicher Zugänge ▪ erkennen und beschreiben die jeweilige spezifische Ausgestaltung der grundsätzlichen Themen und nehmen implizite Positionen und entsprechende Leserlenkungen wahr

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erkennen und unterscheiden erzählende (Erzählung, Kurzgeschichte, Novelle, Roman), szenisch-dialogische und lyrische Texte grundsätzlich und hinsichtlich der einzelnen Textsorten ▪ erfassen wesentliche Textelemente: <ul style="list-style-type: none"> • Erzählende Literatur: Figurencharakter, Handlungsweise und Verhaltensweise von Figuren, Konfliktverlauf, Spannungsverlauf, Erzählperspektive • Szenisch-dialogische Literatur: Figuren, Figurenrede, Szenenanweisungen, Handlungsentwicklung, Akte, Szenen • Lyrik: lyrisches Ich, Reim, Metrum, freie Rhythmen ▪ kennen und deuten <i>Poetry-Clips</i> oder <i>Gedichtfilme</i> ▪ erfassen und beschreiben das Verhältnis zwischen Leserin bzw. Leser, Erzählerin/Erzähler und Erzähltem und berücksichtigen dieses – unter Anleitung – bei der Beschreibung und Deutung des Textes ▪ nehmen Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung von Literatur ansatzweise und unter Anleitung wahr (z. B. Ironie, Bilder und Symbole, Varietäten) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren das unterschiedliche Darstellungs- und Wirkungspotenzial der verschiedenen Gattungen/Genres – auch durch eigenes literarisches Gestalten und Umgestalten <ul style="list-style-type: none"> • auch Raum- und Zeitgestaltung ▪ reflektieren dieses Verhältnis auch als Teil der Leserlenkung ▪ beschreiben das Verhältnis zwischen Leserin bzw. Leser, Erzählerin/Erzähler und Erzähltem aufgrund erzähltheoretischer Fachbegriffe ▪ erfassen und analysieren intentionale und wirkungsvolle Sprachverwendung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben Leserlenkungen in literarischen Texten auch als grundsätzliches Kennzeichen der Fiktionalität von Literatur

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beziehen die sprachliche Gestaltung ansatzweise und unter Anleitung in die Textdeutung ein ▪ nutzen geübte Fachbegriffe zur Analyse und Beschreibung literarischer Texte ▪ wenden produktive Methoden zur Erschließung von literarischen Texten an (z. B. Leerstellen füllen, literarische Texte in eine andere Erzählperspektive übertragen, szenische Verfahren) und leiten aus den Erfahrungen mit der produktiven Begegnung weitere Deutungsschritte ab ▪ beziehen einfache, über den Text hinausgehende Informationen (z. B. zum kulturellen oder zeitlichen Hintergrund) in die Deutung ein ▪ tauschen sich – auch selbstständig – kriterienorientiert mit anderen über Deutungen aus und entwickeln eigene Deutungen dabei weiter ▪ nehmen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Einschätzung und veröffentlichten Positionen (z. B. kurze Auszüge aus Buchrezensionen, Buchpreisbegründungen) wahr ▪ belegen Deutungen am Text 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beziehen die sprachliche Gestaltung in die Textdeutung ein ▪ (z. B. auch Verfassen von Paralleltexten, Umschreiben eines erzählenden Textes in einen szenisch-dialogischen Text) ▪ verfügen ansatzweise auch schon über literaturgeschichtliches Wissen, kennen ausgewählte Epochen/Strömungen (z. B. Barock, Sturm und Drang) und zugehörige exemplarische Themen und Tendenzen ▪ differenzieren eigene Einschätzungen und Urteile im Diskurs schon ansatzweise aus und finden in Teilfragen Konsense ▪ setzen eigene Einschätzungen und Urteile mit didaktisch aufbereiteten Auszügen aus Buch- und Theaterkritiken in Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren die Erfahrungen der produktiven Begegnung und nutzen diese, um analytische Deutungen zu prüfen, zu differenzieren und zu ergänzen ▪ deuten exemplarische Texte schon ansatzweise in geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexten ▪ nutzen das literaturgeschichtliche Wissen auch zum diachronen Vergleich kurzer und exemplarischer literarischer Werke hinsichtlich konkreter Aspekte oder Themen ▪ schätzen die Angemessenheit von Kritiken ein, setzen sie zu eigenen Wahrnehmungen in Beziehung und formulieren differenziertere Positionen zu einzelnen Texten

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wissen, dass literarische Texte keine Abbildung tatsächlichen Geschehens darstellen, und erfassen, wie reale Ereignisse in einem konkreten literarischen Texte umgesetzt werden (z. B. Anlehnung an historische Ereignisse) ▪ erleben die Verbindung von Literatur und eigenem Leben, indem sie Charaktere, Entwicklungen und Entscheidungen aus ihrer persönlichen Sicht beschreiben und kommentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ benennen erste Kennzeichen der Fiktionalität in konkreten Texten (z. B. die Auswahl eines bestimmten Erzählers, zeitliche Strukturierungen, symbolische Darstellungen und die sprachliche Gestaltung) ▪ erörtern Verhaltensweisen und Charakterzüge literarischer Figuren aufgrund besprochener grundsätzlicher Wertvorstellungen und ethischer Positionen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen den Begriff des Fiktionalen und erfassen intentionale und wirkungsvolle Sprachverwendung in literarischen Texten als Kennzeichen der Fiktionalität von Literatur ▪ erörtern die Verhaltensweisen und Charakterzüge auch aufgrund exemplarischer psychologischer und ethischer Positionen und differenzieren dabei die eigenen Wertvorstellungen aus

FACHBEGRIFFE

Roman, Novelle, Kurzgeschichte, Satire

Charakter, Spannung, Handlungsstrang

Erzähler, Erzählform, Erzählperspektive, Er-Sie-Erzähler, Ich-Erzähler, allwissender Erzähler, auktorialer Erzähler, Außensicht, Innensicht

Erzählzeit, erzählte Zeit, Zeitdeckung, Zeitdehnung, Zeitraffung, Rückblende*, Vorausdeutung, äußere Handlung, innere Handlung

Drama, Tragödie, Komödie, Erzählerbericht, Figurenrede, Dramenaufbau (Exposition, Höhepunkt/Wendepunkt, Katastrophe oder Lösung), Bühne, Akt, Szene, Dialog, Monolog, Figur, Konflikt, Requisite, Kulisse, Regieanweisung, Regisseur)

Lyrisches Ich, Strophe, Vers, Reim, Paarreim, Kreuzreim, umarmender Reim, freier Vers, Enjambement, Metrum, Jambus, Trochäus, Daktylus, freier Rhythmus, Vergleich, Personifikation, Metapher, Leitmotiv

rhetorische Mittel (z. B. Allegorie, **Alliteration**, Anapher, Epipher, Ellipse, **Übertreibung**/Hyperbel, **Ironie, Metapher, rhetorische Frage**, Symbol)

Kamerafahrt, Schwenk, Voice-Over

LERNRAUM

Weiterhin wird die hermeneutische und diskursive Begegnung mit Literatur fortgesetzt. Geübte Zugriffsmuster werden auf umfangreichere und anspruchsvollere Texte angewandt. Analytische Arbeitsschritte werden umfassender und differenzierter. Deutungsergebnisse werden offener, Deutungsalternativen vielfältiger. Auch in den Klassen 9 und 10 begegnen die Schülerinnen und Schüler Texten zu bestimmten – individuell wie gesellschaftlich relevanten – Themen und Themenkomplexen. Interpretationen und Bewertungen werden verstärkt auch durch über den Text hinausgehende Informationen gestützt und ausdifferenziert. Insgesamt mündet die Beschäftigung mit literarischen Texten immer häufiger in Urteilsbildungen. Die Anlage der Lernlinien bleibt hermeneutisch-diskursiv, Arbeits- und Sozialformen variieren: Individuelle Zugriffe werden durch Partner-, Gruppen- oder Klassendiskurse weitergeführt und ausdifferenziert. Handlungs- und produktionsorientierte Deutungsschritte ergänzen und fundieren die analytischen Arbeiten.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

LEISTUNGSRAUM

Schriftliche Leistungsfeststellungen leiten umfassende und zusammenhängende Deutungen an, deren einzelne Arbeitsschritte verstärkt durch übergeordnete Leitfragen miteinander verbunden und aufeinander bezogen werden. Die Ergebnisse der Inhalts- und Analyseaufgaben werden zu umfassenderen Deutungsergebnissen verbunden und zur Grundlage von Urteilsbildungen. Analysiert, beschrieben und in die Deutung einbezogen werden weiterhin Erzählweisen, Aufbaumuster und sprachliche Merkmale.

Literarische Figuren werden charakterisiert, Beziehungen, Beziehungskonstellationen, Konflikte und Beziehungsentwicklungen werden beschrieben. Durch Aufgaben und Material gestützt und angeleitet werden Informationen, die über den Text hinausgehen, in die Deutung einbezogen. Alle Schreibaufgaben und ihre Bestandteile werden geübt, Bewertungskriterien sind definiert und kommuniziert.

Die Bewertung von handlungs- und produktionsorientierten Arbeitsprozessen und -ergebnissen erfolgt behutsam und in konsequenter Absprache mit den Schülerinnen und Schülern. Zeiträume und Grundlagen der Bewertung werden besprochen.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Pragmatische Texte verstehen und nutzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen einfache, authentische Sach- und Gebrauchstexte flüssig und sinnverstehend ▪ erfassen Inhalte, grundsätzliche Aussagen und Schwerpunkte der gelesenen Texte ▪ erfassen den Inhalt und die grundsätzlichen Aussagen von Illustrationen, Schaubildern und Grafiken aus alltäglichen Kontexten ▪ erkennen bei Text-Bild-Kombinationen, zu welchen Textstellen eine Illustration, ein Schaubild, eine Grafik gehört 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen altersgemäße Sach- und Gebrauchstexte (z. B. aus Jugendlexika und Jugendzeitschriften) flüssig und sinnverstehend ▪ beurteilen auch den Wahrheitsgehalt einer Abbildung auf der Grundlage vorhandener Informationen ▪ erkennen, ob eine Illustration, ein Schaubild oder eine Grafik eine Textinformation abbildet oder ob sie den Text um neue Informationen ergänzt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lesen - eingebettet in Unterrichtskontexte - auch erste Sachtexte zu komplexeren und abstrakteren Themen (z. B. aus historischen, gesellschaftlichen oder ethischen Kontexten) flüssig und sinnverstehend ▪ beurteilen – in Unterrichtskontexte eingebettet – auch die Objektivität und die Seriosität der Abbildung und entdecken ggf. manipulative Absichten ▪ erfassen auch komplexere Text-Bild-Verhältnisse (z. B. Bild als Kontrast zum Text, Abbildung als Mittel der Leserlenkung)

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen informierende und argumentierende Textsorten (z. B. die journalistischen Textsorten Bericht, Reportage; <i>auch die Internettexsorten Blog, Kommentar</i>) und deren Merkmale ▪ unterscheiden angeleitet zwischen verschiedenen Textabsichten (v. a. informierend vs. meinungsbildend) ▪ erkennen und beschreiben Aufbaumuster (z. B. Lead-Stil) und die formal-sprachliche Gestaltung aufgrund anleitender Aufgabenstellungen ▪ vergleichen unter Anleitung Texte zu ähnlichen Themen und benennen inhaltliche und formale Unterschiede ▪ nutzen Texte, um sich zu konkreten Fragen und Themen zu informieren und Arbeitsaufträge zu bearbeiten ▪ nutzen Textsammlungen als Grundlage des materialgestützten Schreibens informierender Texte ▪ bringen Verstandenes in Unterrichtsgespräche, Gruppen- und Partnerarbeiten ein ▪ beurteilen unter Anleitung die Aussage eines Textes im Themenzusammenhang 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben und analysieren Aufbaumuster und die formal-sprachliche Gestaltung aufgrund geübter Kriterien ▪ nutzen die Texte auch schon, um sich zu übergreifenden und umfassenderen Themen zu informieren ▪ nutzen die Textsammlungen auch als Grundlage des materialgestützten Schreibens argumentierender Texte ▪ ziehen auch eigene Schlussfolgerungen und positionieren sich selbst zu konkreten Fragestellungen ▪ beurteilen unter Anleitung auch die Qualität eines Textes (z. B. im Blick auf Verständlichkeit) und seine Eignung im Zusammenhang der konkreten Frage- und Themenstellung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen und erkennen auch Mischformen (z. B. in Essays) ▪ erfassen - auch subtiler gestaltete - Textabsichten schon ohne Anleitung und nehmen unter Anleitung Lenkungen und Manipulationen wahr ▪ beschreiben im Rahmen einer Textanalyse auch Kohärenzen (z. B. Bezugnahmen einzelner Abschnitte) ▪ beurteilen unter Anleitung die Qualität eines Textes hinsichtlich des Adressatenkreises und der Situation, in der er erscheint.

FACHBEGRIFFE

Anschreiben, Bericht, Beschreibung, Bewerbungsschreiben, Blog, Diagramm, E-Mail, Exzerpt*, Handout, Illustration, Inhaltsangabe, Interview, Klappentext, Kommentar, Lexikonartikel, Nachricht, Portfolio, Präsentation, Referat, Reportage, Sachtext, Tabelle, Thesenpapier, Zeitschriftenartikel
Argumentieren, Appellieren, Begründen, Berichten, Beschreiben, Bloggen, dialektische Erörterung, Informieren, Überzeugen
These, Argument, Beispiel, Argumenttypen
Bibliothek, bibliografische Angabe, Buchsignatur, Cover, Impressum, (Bibliotheks-)Katalog
Adressat, Abschnitt, Lead-Stil, Sprechabsicht, W-Frage, Zitat

LERNRAUM

Umfang, Differenziertheit und Authentizität der Sach- und Gebrauchstexte nehmen auch in den Klassen 9 und 10 zu, wo die Schülerinnen und Schüler auch Texte aus Themengebieten lesen, die nicht unmittelbar zu ihrer Lebens- und Alltagswelt gehören. Texte mit interkulturellen Themen können hierfür Beispiele sein. Neben der inhaltlichen Erfassung der Texte lernen die Schülerinnen und Schüler vor allem, Textsorten und Textfunktionen zu unterscheiden. Sie werden sensibilisiert für die Wahrnehmung, welche Absicht ein Text oder ein Textabschnitt verfolgt, wie er diese Absicht umzusetzen versucht und wie ihm dies gelingt. Die Lauterkeit eines Textes sowie die in ihm vertretenen Positionen zu beurteilen, gehört zu den anspruchsvollen Kompetenzebenen des Leseunterrichts in den Klassen 9 und 10. Häufig können Texte ebenso als Lernmedium wie als Lerngegenstand fungieren: Zunächst liefern sie Informationen oder präsentieren Positionen zu einem bestimmten Thema, die erarbeitet und in die Anschlussdiskussion eingebracht werden können. Darüber hinaus werden die Texte selbst analysiert, betrachtet und begutachtet. Auch der inhaltliche wie formale Vergleich verschiedener Texte zum selben Thema fördert das Lernen in den Klassen 9 und 10.

LEISTUNGSRAUM

Ausdrücklicher und eigenständiger als in den vorausgehenden Klassenstufen werden in umfangreichen Leistungsüberprüfungen – z. B. in schriftlichen Hausaufgaben oder Klassenarbeiten – Analysen von informierenden und argumentierenden Texten gefordert. Das Verstehen der Textinhalte und -absichten im Kontext der Situation und des Adressatenkreises, die analytische Beschreibung des Textaufbaus und der Textsprache samt deren Wirkung auf die Leserinnen und Leser sowie die Bewertung der Textqualität können dabei zum Gegenstand der Überprüfung werden. Wertvoll und wünschenswert ist die Verbindung der Textanalyse mit einer erörternden oder kommentierenden Stellungnahme zu den Inhalten oder Thesen des Textes. Dass die Schülerinnen und Schüler über eine angemessene Wissensgrundlage verfügen, um sich entsprechend positionieren zu können, ist dabei zu gewährleisten. Entweder beziehen sich die Texte auf alltagsnahe Themen oder werden in entsprechende Informationskontexte eingebettet. Leistungsaufgaben aus dem Bereich des materialgestützten Schreibens implizieren Lesekompetenzen auf verschiedenen Ebenen. Diese können ausdrücklich geprüft werden, wenn Zwischenschritte und Leseergebnisse materialisiert werden. Daneben können sie auch als Bestandteil des fertigen Schreibproduktes berücksichtigt und bewertet werden.

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

SPRACHE UND SPRACHGEBRAUCH UNTERSUCHEN

In den Klassen 9 und 10 erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre in den vorangegangenen Stufen erworbenen analytischen, reflexiven und produktiven Fertigkeiten zur Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch. Im Vordergrund stehen nun neben der Vermittlung syntaktischer, semantischer und rhetorischer Fachbegriffe der Ausbau der sprachwissenschaftlichen Terminologie, die zunehmende Vernetzung sprachwissenschaftlicher Kategorien, die Untersuchung von Texten unterschiedlicher Textsorten einschließlich der Textstrukturen und der verwendeten sprachlichen Mittel. Dabei werden erworbenes Sprachwissen und Sprachkönnen funktional in literarischen, pragmatischen und medialen Kontexten analysiert, reflektiert und genutzt. In Bezug auf die Reflexion von Texten sollten solche Verwendungszusammenhänge als Grundlage gewählt werden, die den in den Kompetenzbereichen *Schreiben* und *Lesen* aufgeführten Textsorten entsprechen. So können Gestaltungselemente und Textfunktionen, auch mit Hilfe operativer Verfahren, genutzt und hinsichtlich ihrer Wirkung und Angemessenheit reflektiert werden. Zudem kann die Textkohärenz überprüft werden. Ebenso sollten solche Verwendungszusammenhänge gewählt werden, die den im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* angebahnten Handlungsmustern der mündlichen Kommunikation, nun bezogen auf die Bereiche Schule, Alltag, Beruf und öffentliches Leben, entsprechen, um die Schülerinnen und Schüler auf das Berufsleben bzw. die gymnasiale Oberstufe vorzubereiten. Zudem wird die analytische Auseinandersetzung mit Kommunikation sowohl auf der Sach-, der Beziehungs- und der Appellebene systematisch fortgeführt und intensiviert. Außerdem werden Sprachhandlungen, eingebettet in schulische, alltägliche, berufliche und öffentliche Kontexte, bewusst gestaltet und reflektiert und hinsichtlich des Anlasses, der Angemessenheit sprachlicher Formen und unterschiedlicher Verwendungszwecke analysiert, wobei gegebenenfalls auf Kommunikationsmodelle zurückgegriffen werden kann. Im Rahmen der Sprachreflexion werden neben der Funktion der Sprache als Mittel der Identitätsbildung auch - in Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe - die wechselseitige Beeinflussung von Sprech- und Denkprozessen und die Bildung und Ausgestaltung von Wertvorstellungen noch expliziter als in den vorausgehenden Jahrgangsstufen in den Blick genommen.

Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, erweitern ihren individuellen aktiven und passiven Wortschatz und vertiefen ihre produktive und rezeptive grammatische Kompetenz, auch im Vergleich der eigenen Muttersprache mit den Strukturen des Deutschen, um sich auf die Anforderungen einer Berufsausbildung bzw. der Sekundarstufe II vorzubereiten.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 33.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Sprachliche Strukturen beschreiben und Sprachwissen funktional nutzen <i>Laut-Buchstaben-Ebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> beherrschen die korrekte Aussprache gemäß den Regeln der hochdeutschen Standardsprache und sind sensibel für Aussprachevarianten (z. B. regionale Varianten) und ihre eingeschränkte normative Gültigkeit 		

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<i>Wortebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ beschreiben einzelne Wörter auf der Ebene von Lauten, Buchstaben, Silben und beziehen diese Erkenntnisse auch auf verwandte Wörter ■ nutzen die Beschreibung der Wörter für ihre Rechtschreibung ■ kennen wichtige Regeln der Orthografie und berücksichtigen diese in schriftlichen Kommunikationssituationen ■ nutzen Kenntnisse der Wortbildung (z. B. Ableitungen, Wortneuschöpfungen, Komposita, Reduktion) zur Erweiterung des eigenen Wortschatzes und zur Rechtschreibung ■ unterscheiden und verwenden die wesentlichen Wortarten und beschreiben deren Funktion ■ konjugieren starke und schwache Verben im Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt und Futur I und verwenden sie funktional korrekt in der entsprechenden Sprech- und Schreibsituation ■ bilden Verbformen im Aktiv und Passiv und beschreiben sie in ihrer Funktion (z. B. Darstellung von Vorgängen) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ziehen aus den Erkenntnissen Schlussfolgerungen zur grundsätzlichen Wortbildung ■ berücksichtigen auch Ausnahmen ■ beschreiben die Funktion von Wortbildungen (z. B. poetische und sprachökonomische Funktionen) ■ analysieren auffällige Wortarthäufungen in Texten in ihren Wirkungen ■ unterscheiden Wortarten nach ihren morphologischen Merkmalen sowie nach ihrer Funktion und reflektieren Zusammenhänge zwischen Wortart und syntaktischer Verwendung (z. B. verbaler und adjektivischer Gebrauch von Partizipien, Konjunktion, Adverb, Pronomen als Beziehungswörter) ■ konjugieren diese Verben auch im Futur II ■ beschreiben diese Formen auch gemäß ihrer Aussageabsicht beim eigenen Sprachgebrauch 	<ul style="list-style-type: none"> ■ kennen auch die historische Entwicklung der Orthografie ■ nutzen diese Kenntnisse auch für das Textverstehen ■ nutzen ihre Kenntnisse zu den Wortarten auch zur Textinterpretation ■ reflektieren Tempusformen differenziert in ihren unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten (z. B. auch narratives Präsens, modales Futur) ■ bilden die Passivformen (Vorgangs-/Zustandspassiv) und reflektieren deren kontextabhängige Wirkung

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p>Satzebene</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bilden alle Formen der Modalverben ▪ bestimmen und verwenden Numerus und Genus des Nomens sowie die Kasus in Satzzusammenhängen sicher ▪ unterscheiden die Modi Indikativ und Konjunktiv I und II (bzw. die Ersatzform mit „würde“) ▪ beschreiben die Satzfunktion in Bezug auf die Stellung des Prädikats im Satz ▪ beschreiben die Struktur von Sätzen und Satzgefügen (ggf. auch im Sinne des Feldermodells) und unterscheiden und verwenden verschiedene Nebensatzarten ▪ unterscheiden und verwenden Satzarten nach der Stellung des Prädikats, erweitern und verkürzen Sätze bewusst und bestimmen und verwenden Nebensätze in einfachen Satzgefügen ▪ unterscheiden die Merkmale von Haupt- und Nebensatz und bestimmen und verwenden dabei Relativpronomen, Konjunktionen, Kausal- und Modaladverbiale und Präpositionalobjekte in ihrer semantischen Funktion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bilden auch deren Ersatzformen (z. B. „müssen“ – „haben zu“) ▪ beschreiben diese Kategorien auch in ihrem Zusammenhang mit Verben und Präpositionen hinsichtlich Form und Funktion ▪ unterscheiden und bilden die Modi Konjunktiv I und II und deren Ersatzformen ▪ beschreiben ggf. im Sinne des Feldermodells auch Satzklammern und Felder ▪ beschreiben auch die Struktur von komplexen Sätzen und Satzgefügen (ggf. auch im Sinne des Feldermodells) ▪ bestimmen und verwenden Nebensätze auch in komplexeren Satzgefügen ▪ bestimmen Nebensätze als Satzglieder (z. B. Subjekt- und Objektsätze; Adverbialsätze: lokal, kausal, temporal, modal) und gestalten damit inhaltlich und stilistisch dem Schreibenanlass entsprechende eigene Texte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verwenden die Formen der Modalverben sowie deren Ersatzformen sowohl norm-, situations- als auch stilgerecht ▪ verwenden die Kasus auch in komplexen Nominalgruppen korrekt ▪ unterscheiden, bilden und nutzen die unterschiedlichen Modi sowie deren Ersatzformen und beschreiben deren wesentliche Funktionen (z. B. Konjunktiv I und II bei der indirekten Rede zur distanzierenden, berichtenden Wiedergabe) ▪ nutzen ihre Kenntnisse über die Funktionen der Modi zum Textverstehen ▪ unterscheiden ggf. im Sinne des Feldermodells verschiedene Satzklammern, wie z. B. Temporal-, Lexikal-, Passiv- und Modalklammern ▪ unterscheiden ggf. im Sinne des Feldermodells auch markierte und unmarkierte Formen ▪ bestimmen und verwenden dabei auch folgende Adverbialsätze: konditional, konzessiv, final

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
<p><i>Bedeutungsbene</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verwenden unterschiedliche Satzverknüpfungen, um logische Beziehungen sprachlich korrekt auszudrücken, unterscheiden dabei auch Gleich- und Unterordnung von Sätzen in einfachen Satzgefügen ▪ nutzen ihre Kenntnisse zur korrekten Zeichensetzung ▪ erkennen die zentrale Bedeutung des Prädikats für den Satz und bestimmen neben den weiteren Satzgliedern (Subjekt, Dativ- und Akkusativobjekt, ggf. Genitivobjekt) Lokal- und Temporaladverbiale in ihrer semantischen Funktion ▪ bestimmen Attribute (Adjektiv-, Genitiv- und präpositionale Attribute) ▪ verändern Sätze bewusst durch Umstellen, Weglassen und Hinzufügen von Satzgliedteilen, beschreiben die Wirkung dieser Verfahren und wenden sie an, um Wiederholungen im Satzbau zu vermeiden und um einzelne Elemente des Satzes gezielt hervorzuheben ▪ erschließen durch Abgrenzung und Vergleich die Bedeutung einzelner sowie sinnverwandter Wörter, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Ober- und Unterbegriff • Wortfelder • Wortfamilien, ggf. auch unter Zuhilfenahme von einfachen Nachschlagewerken, Fremd- oder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterscheiden Gleich- und Unterordnung von Sätzen in komplexen Satzgefügen (auch Konjunktion und Subjunktion) und beschreiben und verwenden sie in ihren syntaktischen Funktionen ▪ unterscheiden und verwenden Infinitiv- und Partizipialgruppen sowie Einschübe ▪ bestimmen auch Kausal- und Modaladverbiale in ihrer semantischen Funktion ▪ unterscheiden und verwenden Formen von Attributen (auch Relativ-/Attributsätze, Appositionen) ▪ unterscheiden auch <ul style="list-style-type: none"> • Synonyme und Antonyme • Denotation und Konnotation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren die Gleich- und Unterordnung von Sätzen auch in ihrer stilistischen Wirkung ▪ beschreiben auch ihre syntaktische und semantische Funktion ▪ bestimmen auch Konzessiv- und Konditionaladverbiale und verwenden sie funktional ▪ reflektieren auch <ul style="list-style-type: none"> • Synonyme und Antonyme • Denotation und Konnotation • Homonymie und Polysemie in ihrer Bedeutung für die Aussage und Wirkung von Texten

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>Synonymwörterbüchern und des <i>Inter-nets</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Wortfelder zu gängigen Begriffen aus den Bereichen des Informierens, Bewertens, Argumentierens und Deutens ▪ beschreiben die Wirkung sprachlicher Bilder (z. B. Vergleich, Personifikation, Metapher) und wenden sie gezielt in eigenen Textproduktionen an ▪ unterscheiden weitere rhetorische/sprachlich-stilistische Mittel und analysieren sie hinsichtlich ihrer Bedeutung und Wirkung im Textzusammenhang (z. B. Übertreibung, Ironie) ▪ erschließen die Bedeutung von Lehn- und Fremdwörtern aus verschiedenen Sprachen (z. B. Anglizismen) ▪ untersuchen exemplarisch Erscheinungen des Sprachwandels (z. B. fremdsprachliche Einflüsse) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterscheiden Wörter und Wendungen nach funktionalen und thematischen Gesichtspunkten und nutzen diese für die Weiterentwicklung ihres Wortschatzes und im eigenen Sprachhandeln ▪ reflektieren Funktion und Wirkung sprachlicher Bilder (auch Allegorie) im jeweiligen Textzusammenhang ▪ (auch Alliteration, rhetorische Frage) ▪ reflektieren die Leistung und Wirkung von Fremd- und Lehnwörtern im deutschen Sprachsystem ▪ untersuchen und bewerten exemplarisch Erscheinungen des Sprachwandels (z. B. Bedeutungswandel, veränderte Schreibung, fremdsprachliche Einflüsse) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben Metaphern auch als Mittel der Bedeutungserweiterung und -verschiebung ▪ (auch Anapher, Epipher, Ellipse, Hyperbel, Symbol) ▪ reflektieren Bedeutungsveränderungen von Wörtern als Phänomen des Sprachwandels (Bedeutungsverengung, und -erweiterung, Bedeutungsverschiebung)
<p>Gespräche und Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • berücksichtigen sie die Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache, von analoger und <i>digitaler</i> Vermittlung, von privaten und öffentlichen Kommunikationssituationen bei eigenem Sprachhandeln 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen sie auch Mischformen (z. B. <i>Chat-Sprache</i>) • unterscheiden sie zwischen formellen und informellen Kommunikationssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen und beschreiben die Gestaltung von Texten, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen und nutzen sie die Verwendungsbedingungen und sprachlichen Gestaltungsanforderungen von informeller und elaborierter Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit • reflektieren sie die Funktion und die Angemessenheit formeller und informeller Kommunikationssituationen in

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • berücksichtigen sie die Textabsicht, die Situation und den Adressatenkreis (z. B. bei informierendem, beschreibendem, appellierendem/argumentierendem/überzeugendem, selbstdarstellendem/werbendem und deutendem Schreiben) • unterscheiden sie verschiedene Textsorten und medienspezifische Formen und nutzen diese • erkennen sie logische und zeitliche Zusammenhänge, entdecken Brüche in der Textkohärenz und gestalten eigene Texte entsprechend kohärent <p>■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • erfassen und unterscheiden sie Absicht und Wirkungen verschiedener Sprechakte und Sprechweisen (z. B. formelle oder pejorative Sprache, Ironie) sowie Absicht und Wirkungen bildhaften Sprechens • erfassen sie Zusammenhänge zwischen paraverbalen, nonverbalen und verbalen Ausdrucksmitteln (Wortwahl, Sprachebenen, Tonfall und Umgangsformen) und nutzen diese zur Unterstützung von Inhalt und Wirkung eigener Äußerungen, 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren sie die Absicht, die Situationsangemessenheit und den Adressatenkreisbezug <p>• erkennen sie syntaktische und semantische Möglichkeiten zur Herstellung von Textkohärenz und gestalten eigene Texte entsprechend kohärent und abwechslungsreich</p> <p>■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • erfassen sie Normen demokratischer Gesprächs- und Kommunikationskultur und sprachlicher Höflichkeit • beurteilen sie die Angemessenheit der eingesetzten Sprechakte, Sprechweisen und Ausdrucksmittel im Blick auf die Situation, den Adressatenkreis und das Ziel 	<p>unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden sie Formen der Überredung und Überzeugung (z. B. Werbung, politische Rede) <p>• reflektieren sie Zusammenhänge zwischen sprachlich-stilistischer Gestaltung und Wirkung bzw. Funktion für die Textkohärenz (z. B. Stilbruch, Ironie, Ellipse, explizite Textverknüpfung)</p> <p>■ beschreiben und reflektieren Kommunikation im Blick auf ihre Ziele und ihr Gelingen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen ihre Erkenntnisse für die sprachliche Gestaltung eigener Äußerungen • nutzen sie ansatzweise Kommunikationsmodelle zur Analyse von Kommunikation

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>auch im Rahmen öffentlicher Kommunikationssituationen (z. B. Bewerbungsgespräch)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • typische Ursachen für das Gelingen und Misslingen von Kommunikation sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene ermitteln ▪ nutzen (gesprochene) Sprache sach-, situations- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sich empathisch, wertschätzend, in angemessenem Tempo und verständlich artikulieren und sowohl Inhalte als auch Zusammenhänge übersichtlich darstellen (z. B. auch in Vorstellungsgesprächen, Rollendiskussionen, Dialogen) • einen differenzierten Wortschatz verwenden • über ein textsortenspezifisches Repertoire an Satzmustern verfügen 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren sie dabei auch die Ziel- führung der Kommunikation als Mittel der Problemlösung <ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • zwischen gelingender und misslingender Kommunikation auf der Sach-, Appell- und Beziehungsebene in verschiedenen Kontexten (z. B. öffentliche und private Kommunikation) unterscheiden ▪ nutzen (gesprochene) Sprache sach-, situations- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sowohl komplexere Zusammenhänge als auch Inhalte übersichtlich darstellen • auch gelernte Fachbegriffe und idiomatische Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs korrekt verwenden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen, beschreiben und reduzieren Kommunikationsprobleme, indem sie <ul style="list-style-type: none"> • kriterienorientiert und theoriegestützt gelingende und misslingende Kommunikationssituationen analysieren und Bedingungen gelingender Kommunikation in diesen Kontexten formulieren ▪ nutzen (gesprochene) Sprache sach-, situations- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sowohl komplexe Zusammenhänge als auch Inhalte in anspruchsvollen Kommunikationskontexten (z. B. im öffentlichen Raum) übersichtlich und überzeugend/verständlich darstellen • die Angemessenheit verwendeter Fachbegriffe und idiomatischer Wendungen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen beurteilen

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • sich verständlich äußern und Inhalte übersichtlich darstellen (z. B. Bewerbungsschreiben, Lebenslauf) • geübte Vorlagen und Aufbaumuster (auch für <i>digitale Textverarbeitungsprogramme</i>) für einfache und standardisierte Textgestaltungen verwenden (z. B. auch Antragstellung, Formulare, <i>online-Bewerbungen</i>) • <i>vorgegebene digitale Formate sowie digitale (Schreib-)werkzeuge zur Information und Präsentation verwenden</i> • zwischen informierendem, überzeugendem, beschreibendem, appellierendem/werbendem, selbstdarstellendem, deutendem und ästhetischem Schreiben unterscheiden • ein vorstrukturiertes Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte verwenden • grundlegende Textfunktionen unterscheiden (z. B. Information durch Zeitungsartikel, Appell durch Werbeanzeige, Selbstdarstellung durch Tagebucheintrag/Bewerbung) ▪ gestalten bewusst eigene Sprachhandlungen, indem sie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Vorlagen und Aufbaumustern ggf. auch bewusst variieren • <i>angemessene digitale Formate zur Information und Präsentation selbstständig verwenden</i> • ein angemessenes lexikalisches und syntaktisches Repertoire zur Umsetzung der passenden Textsorte und Schreibabsicht verwenden ▪ gestalten bewusst eigene Sprachhandlungen, indem sie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen (geschriebene) Sprache sach-, situations-, textsorten- und adressatenkreisgemäß, indem sie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • die Angemessenheit der Verwendung des Repertoires in unterschiedlichen Kontexten beurteilen • grundlegende Textfunktionen unterscheiden und ihre Wirkung differenziert beschreiben ▪ gestalten bewusst eigene Sprachhandlungen, indem sie

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache situationsangemessen und adressatenkreisbezogen anwenden • gebräuchliche Begriffe aus schulischen Fachsprachen verwenden, die Bedeutung und Herkunft gebräuchlicher Fremdwörter kennen und diese zur Präzisierung von Äußerungen funktionsgemäß verwenden <p>■ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen sie die Mehrsprachigkeit und den Sprachenvergleich von Standardsprache und anderen Muttersprachen zur Entwicklung des eigenen Sprachbewusstseins • überprüfen sie die Wirkung und Angemessenheit der Verwendung von bestimmten Sprachvarietäten in ausgewählten Kommunikationssituationen (z. B. Standard- und Umgangssprache, Dialekt, Regionalsprache) • <i>untersuchen die Ausprägungen und Wirkungen der Sprache in der digitalen Kommunikation</i> • untersuchen sie Funktion und Merkmale von Jugendsprache (auch Peergroupsprache), auch in ihrer Wechselwirkung mit medialen Kommunikationssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Verwendung von Fremdwörtern und Anglizismen in verschiedenen Kontexten im Hinblick auf Wirkung und mögliche Verständnisschwierigkeiten bewerten • einfache Merkmale von Fachsprachen unterscheiden <p>■ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen und vergleichen sie sprachliche Phänomene in verschiedenen Sprachen auch im Hinblick auf individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit • unterscheiden sie die kommunikativen Funktionen bestimmter Sprachvarietäten • bewerten sie Modeerscheinungen in der Sprache (z. B. Jugendsprache, Sprache in der Werbung) im Hinblick auf deren Wirkung und auf mögliche Verständnisschwierigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • auch die Angemessenheit verwendeter Fremdwörter und Anglizismen in unterschiedlichen Kontexten beurteilen • die Merkmale und die Funktion von Fachsprache beachten <p>■ entdecken und beschreiben sprachliche Vielfalt, insbesondere</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren sie dabei auch die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Sprachwandel • unterscheiden sie die kommunikativen Funktionen bestimmter Sprachvarietäten und verwenden sie entsprechend • <i>reflektieren sie dabei auch die Bedeutung der digitalen Kommunikation für den Sprachwandel</i> • untersuchen sie vergleichend diese Sprachen hinsichtlich ihrer identitätsstiftenden bzw. abgrenzenden Funktion

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen sie aufgrund der unterschiedlichen Sprachvergleiche Sprache als Mittel der Identitätsbildung ▪ beschreiben gängige gesellschaftliche Versprachlichungsstrategien, v. a. in den <i>sozialen Medien</i>, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wortneuschöpfungen (liken/haten, einen Beitrag posten etc.)</i> • <i>häufig gebrauchte formelhafte Rückmeldungen/Bildsymbole (du bist so toll, beste; Emojis etc.)</i> • <i>Hashtag-Phrasen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen und respektieren sie aufgrund der Sprachvergleiche individuelle Sprachregister als Ausdruck persönlicher Identität ▪ beschreiben gesellschaftliche Versprachlichungsstrategien und ihre Funktionen, v. a. <i>in den sozialen Medien</i>, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Wortschöpfungen zur Bezeichnung neuer Kulturpraktiken • häufig gebrauchte formelhafte Rückmeldungen auf Beiträge als <i>Mainstream-Zugehörigkeitsbeweis</i> • <i>Hashtag-Phrasen</i> zur Komprimierung von Zusammenhängen 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren sie die Wechselwirkung von eigenem Sprachgebrauch und den verschiedenen Sprachvarietäten als Möglichkeit des Ausdrucks der eigenen Persönlichkeit • leiten sie aus den unterschiedlichen Sprachvergleichen Konsequenzen für das eigene Sprachhandeln ab ▪ reflektieren Sprache als System und als Verständigungsmittel und in ihrer Funktion als Verknüpfung von Denken und Wirklichkeit, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • begreifen sie ansatzweise Veränderungen im Sprachgebrauch (Satzlänge, Weglassen von Artikeln, Rückgang der Genitiwerwendung) u. a. als Abbildung gesellschaftlicher Prozesse

FACHBEGRIFFE

Oberbegriff, Unterbegriff, Synonym, Lehnwort, Anglizismus, Standardsprache, Regel, Norm, Sprachgeschichte, Sprachwandel*, Sprachfamilie
Satzreihe, Satzgefüge, Infinitivkonstruktion, Partizipialkonstruktion, ggf. Feldermodell, Satzklammer, Verberstsatz, Verbzweitsatz, Verbletztsatz, Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld,
 Orthografie, Kompositum, Intonation
Appell, Cluster, Peergroup
rhetorische Gestaltungsmittel, z. B. rhetorische Frage, Anapher, Hyperbel, Ellipse, Ironie

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

LERNRAUM

Sprachliches Lernen findet in allen sprachlichen Handlungssituationen des Deutschunterrichts statt, ist in konkrete unterrichtliche und alltägliche Kommunikationssituationen eingebettet und zielt auf die Erweiterung sprachlichen Könnens in schulischen, alltäglichen, beruflichen und öffentlichen Kontexten. Neben literarischen, pragmatischen und medialen Texten werden Texte von Schülerinnen und Schülern und mündliche Äußerungen (z. B. Debatten, Diskussionen, Präsentationen) als Anlass genutzt, um über die Angemessenheit sprachlicher Formen, mögliche Varianten, unterschiedliche Verwendungszwecke und Wirkungen nachzudenken.

Im Sinne eines sprachbetrachtenden Lernens kommt neben der Vermittlung von syntaktischen, semantischen und rhetorischen Fachbegriffen dem Operieren mit sprachlichen Strukturen, insbesondere der Anwendung von Proben zum Sammeln, Ordnen, Vergleichen, Verändern, eine besondere Bedeutung zu. Im Vordergrund stehen der Ausbau der sprachwissenschaftlichen Terminologie, die zunehmende Vernetzung sprachwissenschaftlicher Kategorien, die Untersuchung von Texten unterschiedlicher Textsorten/Textformen inklusive Vergleich der Textstrukturen und der verwendeten sprachlichen Mittel sowie die Sprachreflexion.

Systematischer Grammatikunterricht verliert gegenüber der integrativen Sprachbetrachtung an Bedeutung, behält aber dort seine Berechtigung, wo die Aufmerksamkeit auf komplexere sprachliche Strukturen und ihre konkrete Funktion gerichtet wird.

LEISTUNGSRaum

Sprachliches Können und sprachliche Lernfortschritte werden vielfältig als Teil schriftlicher und mündlicher Leistungsnachweise überprüft und bewertet. Davon zu unterscheiden sind Leistungsnachweise, welche explizit der Überprüfung von Kompetenzen der Sprachbetrachtung dienen. In den Klassenstufen 9 und 10 sind dies z. B. Aufgaben zur begründeten Überarbeitung (z. B. bei der Redewiedergabe, bei Herstellung von Textkohärenz), Aufgaben zur Identifikation und Benennung semantischer oder rhetorischer Einheiten, Aufgaben zur Untersuchung grammatischer Formen in Texten hinsichtlich ihrer Funktion (z. B. Konnektoren, Thema-Rhema). Eine zunehmende Bedeutung erhält schließlich die integrative Überprüfung sprachbetrachtender Kompetenzen als Teil der Analyse pragmatischer bzw. Interpretation literarischer Texte.

Dort, wo es um die Überprüfung von Sprachbetrachtung geht, sollte auf ein alleiniges Abfragen von Fachbegriffen verzichtet werden.

DIGITALE MEDIEN NUTZEN

Im Blick auf den Schulabschluss, den Übergang in die Berufswelt oder die Sekundarstufe II wird die methodische Integration eines breiten Spektrums digitaler Möglichkeiten in den Deutschunterricht noch umfassender. Ohne das handschriftliche Schreiben und Gestalten von Texten preiszugeben, werden Texte – sach- und adressatenkreisgemäß – regelmäßiger auch digital erstellt, gelayoutet, geteilt und vielleicht veröffentlicht. Der Umgang mit Formatierungsmöglichkeiten, Zitaten und Quellen wird dabei geübt und routinisiert. Präsentationsprogramme bei Vorträgen und Referaten zu nutzen, wird selbstverständlicher, wobei die Schülerinnen und Schüler sich an vorgegebenen Gestaltungsmustern orientieren und diese situationsgemäß weiterentwickeln. Neben dem individuellen Arbeiten werden auch kooperative Arbeitsformen medial unterstützt. Zum Beispiel trainieren die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit auf Lernplattformen die Teilhabe an der Planung, Durchführung und Präsentation gemeinsam zu erstellender Lernprodukte. Auch erste Fähigkeiten zur Moderation entsprechender Arbeitsprozesse können erworben und angewandt werden. Intensiver als in den vorausgehenden Klassenstufen sollen die Schülerinnen und Schüler reflektierte Positionen und Perspektiven zur Nutzung bestimmter Medienformate entwickeln.

➔ **Hinweise zu diesem Kompetenzbereich aus Sicht der ergänzenden Richtlinien zur Umsetzung des Lehrplans Deutsch SEK I für die Bildungsgänge Lernen und ganzheitliche Entwicklung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht auf Seite 35.**

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Medien in Lernprozesse integrieren (Anwenden und handeln)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen vielfältige analoge und digitale Medien situationsgemäß innerhalb vorbereiteter Lernumgebungen und angeleiteter Lernprozesse, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • nutzen sie Lesestrategien insbesondere auch in Lesesituationen mit digitaler Materialgrundlage • nutzen sie schulische und öffentliche Bibliotheken • nutzen sie das Internet zum Finden und Sammeln von Informationen • arbeiten sie selbstständig in fachspezifischen digitalen Lernumgebungen auf Lernplattformen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen vielfältige analoge und digitale Medien situationsgemäß innerhalb vorbereiteter Lernumgebungen und angeleiteter Lernprozesse, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln sie auch eine eigene Motivation, eine Bücherei zu nutzen bzw. im Internet zu recherchieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen vielfältige analoge und digitale Medien situationsgemäß innerhalb vorbereiteter Lernumgebungen und angeleiteter Lernprozesse, z. B.

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> • berücksichtigen sie Schreibabsichten, - anlässe, - zwecke und -adressatenkreis auch beim digitalen Schreiben • verwenden sie digitale Medien in kooperativen Arbeitsprozessen • wissen sie, in welchen Standardsituationen verschiedene digitale Kommunikationsmittel (z. B. E-Mails, soziale Medien) verwendet werden können • veröffentlichen und präsentieren sie Arbeitsergebnisse mithilfe medialer Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> • ergänzen sie Materialien und kommunizieren und diskutieren sie Arbeitsergebnisse interaktiv • wissen sie auch, welche stilistischen und formalen Anforderungen mit den Situationen verbunden sind, und nutzen diese Möglichkeiten ■ nutzen eigeninitiativ digitale Möglichkeiten (z. B. Lernsoftware) zur Diagnose eigener Fehlerschwerpunkte und zur individuellen Übung 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen sie über Kriterien zur Entscheidung, wann digitale Kommunikationsmittel genutzt werden können und welche stilistischen und formalen Anforderungen damit verbunden sind
<p>Medieninhalte finden, erfassen und nutzen <i>(Informieren und recherchieren)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ nutzen Suchmaschinen professioneller (z. B. Phrasensuche) ■ nutzen pragmatische, inhaltliche und qualitative Kriterien zur Auswahl und Reduzierung der Materialien in umfangreichen Materialangeboten (z. B. achten sie auf die Passung zur Fragestellung und die Reduzierung von Redundanzen) ■ erfassen und bewältigen spezifische Aufgabenformate in digitalen Lernumgebungen (z. B. sind sie in der Lage, Ar- 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (z. B. Boole'sche Operatoren und Trunkieren) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ beurteilen auch die Qualität und Eignung gewählter Such- und Recherchestrategien

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<p>beitsergebnisse innerhalb der Lernumgebung in Arbeitsgruppen kollaborativ zu erstellen und zu veröffentlichen)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen und beschreiben medienspezifische Formen; z. B. auch Computerspiele, Messenger ▪ kennen Merkmale filmischer Genres (z. B. Animation, Serie, Scripted Reality, Literaturverfilmung) ▪ erfassen Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den einzelnen Medienformen in Medienverbänden (z. B. Verbände aus Buch und Film bei Literaturverfilmungen) und beschreiben die jeweilige Wirkung ▪ nehmen Wirkungen und Absichten von Medien wahr und beschreiben diese, insbesondere unterscheiden sie zwischen informierenden, unterhaltenden und manipulierenden Elementen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vergleichen zusammengehörende Formen, z. B. erzählender Text vs. Graphic Novel) ▪ beschreiben auch wesentliche Darstellungsmittel und deren Wirkungen (z. B. Stilmittel der Bild- und Filmsprache, sprachliche Besonderheiten von Messenger-Nachrichten) ▪ beschreiben zu einzelnen Formen auch Gestaltungseffekte und deren Wirkung (z. B. bei Filmen: Kameraführung und -perspektive, Ton- und visuelle Effekte, Schnitt, Montage, Untermalung mit Musik) ▪ beurteilen die verschiedenen Formen innerhalb eines Medienverbundes, z. B. hinsichtlich ihrer jeweiligen Umsetzung, Wirkung und Funktion ▪ erkennen grundsätzliche Muster unterhaltender und werbender Medien (z. B. direkte Ansprachen, Versprechungen, Hervorhebungen zentraler Aussagen) ▪ beschreiben Gestaltungsmittel der Leser- und Zuschauerlenkung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erkennen Vermischungen von informierenden und manipulierenden Darstellungen und durchschauen die damit verbundenen Beeinflussungsstrategien

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ erfassen Zusammenhänge zwischen Medieninhalten zu übergreifenden Fragen oder zum selben Thema; z. B. erkennen sie, ob Internetseiten identische Inhalte, sich ergänzende oder sich widersprechende Inhalte enthalten ■ prüfen selbstständig die Vertrauenswürdigkeit von Quellen auf der formalen Ebene (z. B. Berücksichtigung des Verfassers und des Kontextes, Gegenprüfung des Gefundenen) und der inhaltlichen Ebene (z. B. Erkennen von Extremismus und Gewalt) ■ kategorisieren gefundene Informationen (z. B. in Ablage-Ordnern auf der Festplatte, Portfolios) ■ kennen und berücksichtigen grundlegende Aspekte des Urheberrechts bei der Verwendung von Daten und Informationen ■ wenden Zitierregeln auch beim Zitieren aus digitalen Quellen an 	<ul style="list-style-type: none"> ■ berücksichtigen diese Zusammenhänge zunehmend selbstständig – auch bereits bei der Vorauswahl von Materialien in umfangreicheren Materialangeboten ■ kennzeichnen Übernahmen aus digitalen Quellen formal einheitlich nach standardisierten Mustern 	
Medien zur Entwicklung, Gestaltung und Präsentation von Lernprodukten nutzen <i>(Produzieren und präsentieren)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ schreiben in angemessener Geschwindigkeit Texte auf einer Tastatur / auf einem Tablet und beachten elementare Formatierungsregeln und Layout-Techniken; sie nehmen das Schreiben am Computer und mit Textverarbeitungsprogrammen als selbstverständliche, regelmäßig praktizierte Schreibsituation wahr 		

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kennen und beachten Regeln und Gepflogenheiten bei der Gestaltung konkreter Textsorten (z. B. offizieller Brief, Lebenslauf, Bewerbung) mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms ▪ nutzen einfache und geübte Layoutmöglichkeiten von Textverarbeitungsprogrammen zur Gestaltung von Texten ▪ nutzen digitale Medien im produktionsorientierten Literaturunterricht (z. B. setzen sie szenische Texte als Hörspiel oder Kurzfilm um, gestalten umfangreichere Fotostories, drehen kleine Filmsequenzen) ▪ nutzen – unter Anleitung – erste Formen filmischer Gestaltungen (z. B. erstellen sie Stop-Motion-Filme als einfache Erklärfilme) ▪ verwenden der Situation und dem Adressatenkreis angemessene digitale Formate zur Information und Präsentation (z. B. Gestaltung von Homepage-Beiträgen, Vortragsfolien, Blogs, Erklärvideos, digitale Präsentationen, Portfolios) ▪ filmen eigene Beiträge (z. B. Kurzvorträge, Präsentationen), reflektieren und überarbeiten diese 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verändern diese Regeln und Gepflogenheiten auch adressatenkreis- und situationsgemäß ▪ (auch Reportagen, Pecha-Kucha) ▪ reflektieren die Reichweite und die damit verbundenen Chancen und Gefahren von Veröffentlichungen in digitalen Medien 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stimmen einfache Gestaltungen – unter Anleitung – untereinander ab, sodass Teilergebnisse zu ersten Gesamtprodukten verbunden werden können (z. B. gemeinsam erstellte Präsentationen, gemeinsam erstellte Sachtexte oder literarische Textversuche) ▪ nutzen digitale Formate zur Information und Präsentation auch in umfangreicheren Vortragsituationen selbstständig und reflektiert

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
Mithilfe von Medien kooperieren und kommunizieren <i>(Kommunizieren und kooperieren)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterscheiden zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen (z. B. Sprachnachrichten vs. Face-to-Face-Kommunikation) und kommunizieren entsprechend ▪ beschreiben die Sachlichkeit und Verlässlichkeit von Äußerungen in digitalen Medien selbstständig ▪ planen und gestalten digitale Schreibprozesse ▪ halten sich bei der Verwendung von sozialen Medien an grundlegende Regeln der Netiquette und gehen respektvoll miteinander um ▪ nutzen einfache digitale Austauschmöglichkeiten zur Abstimmung gemeinsamer Arbeitsprozesse (z. B. in längerfristigen Projekten und Gruppenarbeiten) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ berücksichtigen und reflektieren Unterschiede zwischen analogen und digital vermittelten Kommunikationssituationen ▪ reflektieren den Sinn und Zweck solcher Regeln ▪ kennen grundlegende rechtliche Rahmenbedingungen der freien Meinungsäußerung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren grundsätzliche Unterschiede zwischen diesen Kommunikationssituationen (auch auf der Grundlage von Modellen) ▪ z. B. auch in webbasierten Editionsprogrammen
Die Mediennutzung reflektieren <i>(Analysieren und reflektieren)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren die Sicherheit bzw. die Gefahren der im Alltag genutzten Medien (z. B. Probleme der Selbstinszenierung, Gefahren durch Abonnements, Weiterleitungen, In-App-Käufe) ▪ erkennen und beschreiben, welche Eigenschaften von Personen oder Figuren einen vermeintlichen Vorbildcharakter erzeugen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erkennen Stereotype, beurteilen die Entstehung von Vorbildcharakteren kritisch und beschreiben und prüfen kritisch, welche Eigenschaften zur Medienwirksamkeit der betreffenden Personen beitragen 	

Kernbereiche	Grundlegendes Kompetenzniveau	Mittleres Kompetenzniveau	Erhöhtes Kompetenzniveau
	<ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen, dass auch Schwächen von Menschen gewollt und ungewollt zu Medienwirksamkeit führen ■ beschreiben und reflektieren ihr Medienverhalten im Vergleich mit demjenigen anderer Menschen und im Blick auf Studien und Umfragen und ziehen Konsequenzen daraus (z. B. Art, Zweck und Zeiträume der Mediennutzung) ■ untersuchen den Zusammenhang von digitalen Nutzerprofilen, Algorithmen, Gestaltung und Wirkung digitaler Angebote (z. B. bei personalisierter Werbung) ■ kennen Veränderungstendenzen in der Medienwelt und beschreiben deren Konsequenzen für Schule, Alltag und Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen Stereotype und prüfen kritisch, welche von Eigenschaften zur Medienwirksamkeit der betreffenden Personen beitragen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ entwickeln eine erste medienethische Perspektive, indem sie Veränderungen in der Medienwelt und grundsätzliche Verhaltensweisen beurteilen, die Wirkung der Mediengestaltung und die Problematik der Konstruktion von Wirklichkeit reflektieren

FACHBEGRIFFE

Massenmedium, Sehgewohnheit, Medientagebuch*, **öffentlich-rechtlicher Rundfunk, Publikation**, Nutzerprofil, Algorithmus
 Graphic Novel, Scripted Reality
 Trunkierung, **Kamerafahrt, Schwenk**, Voice-Over, Stereotyp

* Nicht fett gedruckte Begriffe beziehen sich auf die höheren Lernniveaus.

LERNRAUM

Der Kompetenzbereich des Medien-Lernens bleibt integriert in andere Kompetenzbereiche. Das Recherchieren, Gestalten und Präsentieren durch Nutzung digitaler Medien erfolgt selbstständiger und selbstverständlicher. Medienkritische und -ethische Themen werden vorbereitet und eingebracht und können – unter Einbindung der privaten Medienerfahrungen der Schülerinnen und Schüler – erörtert werden. Das materialgestützte Schreiben kann vermehrt auf Inhalte zurückgreifen, die eigenständig recherchiert und ausgewählt wurden. Textanalysen und -erörterungen finden motivierende Inhaltsbereiche im Kontext der Mediennutzung und der Medienreflexion.

LEISTUNGSRAUM

Recherche- und Präsentationskompetenzen werden als Teil der Erarbeitungs- und der Darstellungsleistung eingefordert und können in mündlichen wie schriftlichen Leistungssituationen bewertet werden. Wo die Medienwelt den thematischen Rahmen bestimmt – etwa in Texterörterungen –, werden die Differenziertheit des Verständnisses und der Reflexion in die Bewertung einer Leistungsüberprüfung einbezogen. Entstandene digitale Produkte (z. B. Audio-Files, Erklärfilme) können ebenfalls im Rahmen der „anderen Leistungsnachweise“ bewertet werden. Auch bei der Bewertung digitaler Produkte müssen die zur Leistungsfeststellung herangezogenen Arbeitsformen und technischen Fertigkeiten im Unterricht geübt worden sein. Leistungsüberprüfungen können im Rahmen der aktuellen Vorschriften auch digital durchgeführt werden.

IMPRESSUM

Herausgeber:

Ministerium für Bildung
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

Telefon: 06131 16-0 (zentraler Telefondienst)

Telefax: 06131 16-2997

E-Mail: poststelle@bm.rlp.de

Web: www.bm.rlp.de | deutsch.bildung-rp.de/

Redaktion:

Anja Dittrich, Ministerium für Bildung

Gestaltung:

WORDWIDE Gesellschaft für Kommunikation mbH
und PaCE Graphic GbR

Titel:

WavebreakMediaMico – stock.adobe.com

Foto:

Peter Bajer

Erscheinungstermin: 2021

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Rheinland-Pfalz herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Kommunal-, Landtags-, Bundestags- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zweck der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

poststelle@bm.rlp.de
www.bm.rlp.de