

Sprachliche Bildung / Deutsch

Bildungsplan für den Elementar- und Primarbereich

Herausgegeben von der Senatorin für Kinder und Bildung
Rembertiring 8–12
28195 Bremen
<http://www.bildung.bremen.de>

Stand: 09/2025

Ansprechpartnerin im Landesinstitut für Schule: Dr. Nikola Leufer

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	4
1 Aufgaben und Ziele des sprachlichen Bildungsbereichs	5
1.1 Beitrag zur Bildung	5
1.2 Kompetenzbereiche	5
2 Sprachliches Lernen in Kita und Grundschule	12
2.1 Anschlussfähiges sprachliches Lernen gestalten	12
2.2 Gestaltungsprinzipien	12
2.3 Beobachten, dokumentieren, rückmelden und beurteilen	15
3 Entwicklung sprachlicher Kompetenzen	18
3.1 Sprechen und Zuhören	19
3.2 Schreiben	26
3.3 Lesen	32
3.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen	35
3.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	39
4 Standards	43
4.1 Sprechen und Zuhören	43
4.2 Schreiben	45
4.3 Lesen	47
4.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen	49
4.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	51
5 Anhang	53

Vorbemerkung

Das Vorhaben „Bildungsplan 0 bis 10 im Land Bremen“ (BP 0–10) bildet die Basis einer durchgängigen und anschlussfähigen Zusammenarbeit von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Grundschulen. Der gesetzlich verankerte Bildungs- und Erziehungsauftrag von Elementar- und Primarbereich und das gemeinsame Verständnis der kooperativen Gestaltung kontinuierlicher kindlicher Bildungsprozesse werden in den „Pädagogischen Leitideen“ (2018) beschrieben. Die „Bildungspläne“ im Rahmen des BP 0–10 konkretisieren diesen Auftrag für das fachliche Lehren und Lernen.

Der vorliegende Bildungsplan für den Bereich Sprachliche Bildung und das Fach Deutsch richtet sich gleichermaßen an Fachkräfte in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und an Lehrkräfte an Grundschulen im Land Bremen, darüber hinaus auch

- an die Träger dieser Einrichtungen,
- an die Verantwortlichen in der Verwaltung,
- an die Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte,

für deren Tätigkeit er eine verbindliche fachliche Grundlage darstellt, sowie an Bezugspersonen der Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren, denen er eine verlässliche Orientierung bieten soll. Als verbindlicher Bildungsplan für das Fach Deutsch der Grundschule im Land Bremen (Grundschulverordnung § 2) stellt er insbesondere die Grundlage für die Entwicklung schulinterner Curricula dar, in denen Festlegungen über Unterrichtsinhalte und Unterrichtsgestaltung (z. B. auch fächerübergreifende Projekte) an der Einzelschule getroffen werden (Grundschulverordnung § 9 (4)).

Der vorliegende Bildungsplan strukturiert den Bildungsbereich Sprachliche Bildung und das Fach Deutsch entlang fachdidaktisch begründeter Kompetenzbereiche und formuliert fachdidaktische Prinzipien zum sprachlichen Lernen der Kinder über die institutionellen Grenzen hinweg (Kap. 1 und 2). Die beschriebenen Aktivitäten in Kapitel 3 dienen als Grundlage für die Begleitung kindlicher Bildungsprozesse und die Planung und Ausgestaltung von Lernangeboten.

Das Kapitel 4 des vorliegenden Bildungsplans richtet sich ausschließlich an die Grundschule und formuliert erwartete Lernergebnisse als verbindliche Anforderungen (Standards) zu zwei Zeitpunkten: am Ende der Jahrgangsstufe 2 und am Ende der Jahrgangsstufe 4 (gemäß Grundschulverordnung § 2 (5)). Diese Anforderungen beschränken sich auf wesentliche fachbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten und sind als fachbezogene Kompetenzen beschrieben. Sie orientieren sich dabei an den Bildungsstandards im Fach Deutsch, die die KMK für alle Bundesländer (Ende Jahrgangsstufe 4) festgelegt hat. Damit werden die Voraussetzungen geschaffen, um ein klares Anspruchsniveau an der Einzelschule bzw. allen Schulen im Land Bremen zu sichern.

Im Sinne der Ermöglichung einer durchgehenden Bildungsbiografie bereitet die Grundschule auf den Übergang in den 5. Jahrgang der Oberschule bzw. des Gymnasiums vor. Eine Orientierung über die weiterführenden fachlichen Anforderungen bieten die Bildungspläne der entsprechenden Fächer für die Sekundarstufe I im Land Bremen.

Verbindliche Querschnittsaufgaben aller Bildungsbereiche bzw. Fächer werden über die fachintegrierten Anbindungen im Bildungsbereich bzw. Fach hinaus in gesonderten Plänen (Orientierungsrahmen) beschrieben. Hierzu gehören u. a. die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen, digitale und kulturelle Bildung sowie die Thematisierung von Bildungsinhalten der nachhaltigen Entwicklung (BNE).

1 Aufgaben und Ziele des sprachlichen Bildungsbereichs

Ziel des vorliegenden Bildungsplans ist die Anbindung des elementarpädagogischen Bildungsbereichs „Sprachliche Bildung“ an das schulische Unterrichtsfach „Deutsch“. Die Bezeichnung des Bildungsplans („Sprachliche Bildung / Deutsch“) macht diese Anbindung deutlich. Gleichzeitig wird „Sprachliche Bildung“ bzw. „Sprachbildung“ im schulischen Bereich jedoch auch als Querschnittsaufgabe aller Fächer verstanden.

1.1 Beitrag zur Bildung

Mit dem Erwerb der Sprache gelingt es Kindern, ihre Bedürfnisse, Gefühle und Meinungen zunehmend differenziert auszudrücken und sich ihre Umwelt umfassender zu erschließen. Der Ausbau sprachlicher Fähigkeiten beeinflusst die Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Sprache steht zudem als zentrales Medium der Wissensvermittlung in Zusammenhang mit dem Erwerb von Wissen. Auch aus diesem Grund ist die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten hin zur Bildungssprache über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg von großer Bedeutung.

Es gibt verschiedene Faktoren, die den Erwerb von Sprache beeinflussen. Dazu zählen die soziale Lebenslage des Kindes, Mehrsprachigkeit, die familiäre Lesekultur und der Umgang mit einer zunehmenden Medienvielfalt. Entsprechend heterogen stellen sich die sprachlichen Erfahrungen dar, die Kinder außerhalb von Bildungsinstitutionen machen. Krippe, Kita und Schule greifen diese lebensweltlichen sprachlichen Erfahrungen der Kinder auf und bieten gemeinsam mit dem familialen Umfeld Möglichkeiten zur Weiterentwicklung. Dabei unterstützen sie Kinder in Kooperation mit den Familien darin, ein zunehmend selbstständiges Leben zu führen und gesellschaftliche Mitverantwortung zu übernehmen. Sprachliche Bildung ist hierfür eine grundlegende Voraussetzung und zugleich ein lebenslanger Prozess.

Im Bereich Sprachliche Bildung und im Fach Deutsch gilt es, das Interesse der Kinder an Sprache, Kommunikation und Literatur anzuregen, zu erhalten und zu fördern. Sprachliches und literarisches Lernen unterstützt die Kinder dabei, ihre Handlungsmöglichkeiten mit Hilfe von Sprache so zu erweitern, dass sie ihr Leben und ihre Lebensumwelt aktiv mitgestalten können. Für diese Zwecke sollen sie Sprache in differenzierter und reflektierter Weise nutzen, ihre sprachlichen Register erweitern sowie den Sprachgebrauch kritisch betrachten können. Im Zentrum der sprachlichen Bildungsarbeit steht der Aufbau von Sprachfähigkeit und Sprachreflexion mit dem Ziel des Erwerbs bildungssprachlicher Register. Eine zukunftsfähige sprachliche Bildung muss dabei gesellschaftliche Entwicklungen wie Sprachwandel oder zunehmende Digitalisierung antizipieren und berücksichtigen.

1.2 Kompetenzbereiche

Durch die Bildungsstandards (KMK 2022¹) ist für die Kompetenzentwicklung im Fach Deutsch der Primarstufe ein normativer Rahmen vorgegeben. Mit Blick auf die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse ist es sinnvoll, sich auch im Elementarbereich an dem Strukturmodell der KMK-Bildungsstandards zu orientieren.

¹ KMK (2022): Bildungsstandards im Fach Deutsch im Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23. Juni 2022.

In diesem Modell wird das Fach Deutsch in fünf Bereiche gegliedert, die eine stufenübergreifende Konsistenz im Übergang zur nächsten Schulstufe (die Sekundarstufe I) sicherstellen. Dabei wird eine Unterscheidung in prozessbezogene und domänenspezifische Kompetenzen vorgenommen (vgl. Abb. 1). In den prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ werden sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen ausgewiesen. Sie sind fachbezogen wie überfachlich bedeutsam. Die Kompetenzbereiche „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ weisen die domänenspezifischen, d. h. fachspezifischen, Kompetenzen aus, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert werden (vgl. KMK 2022, S. 8). Die Abgrenzung dieser unterschiedlichen Bereiche ist in der Praxis selten trennscharf, was die offenen Linien in der Abbildung deutlich machen. So werden im pädagogischen Alltag der Erwerb der Sprache, ihr Gebrauch beim Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben sowie das Nachdenken über Sprache als Gegenstand oder in Medien und Texten miteinander verknüpft.

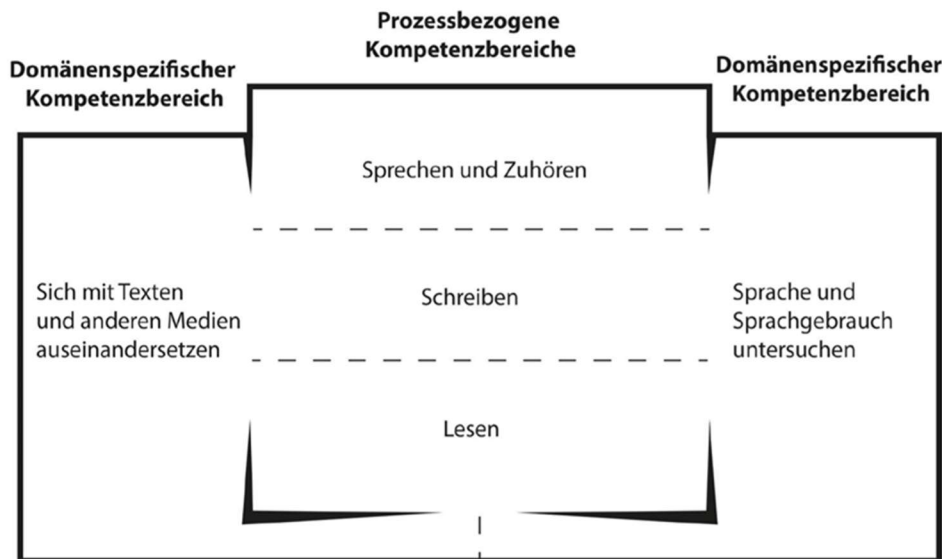


Abbildung 1: Strukturmodell Deutsch, KMK 2022, S. 8.

Das Strukturmodell der KMK baut auf eine – zumindest in Grundzügen – erworbene Sprache auf. Daher ist es sinnvoll, im vorliegenden Bildungsplan den Spracherwerb, der bereits in der frühen Kindheit beginnt, zu integrieren. Da Kinder anfangs neben der nonverbalen Kommunikation aufgrund ihrer noch nicht ausgebildeten Schreib- und Lesekompetenz vor allem auf die gesprochene Sprache angewiesen sind, werden Angebote im Bereich des Spracherwerbs primär dem Bereich „Sprechen und Zuhören“ zugeordnet. Es wird deutlich, dass insbesondere mit Blick auf die Entwicklung der Bildungssprache, auch der Spracherwerb mit Schuleintritt noch lange nicht abgeschlossen ist und Angebote in diesem Bereich auch noch im Primarbereich geplant sowie durchgeführt werden müssen. Umgekehrt sind schon vor der Schule wichtige Erfahrungen mit der Schriftsprache anzuregen, z. B. über regelmäßiges Vorlesen („early literacy“).

Im Folgenden werden diese Kompetenzbereiche überblicksartig erläutert. Im 3. und 4. Kapitel werden die Aktivitäten und Inhalte zur Entwicklung und Förderung der entsprechenden Kompetenzen sowie die Anforderungen in der Schule (Standards) entlang dieser Kompetenzbereiche strukturiert.

1.2.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche

Sprechen und Zuhören

Dieser Bereich bezieht sich auf mündliche Kommunikationskompetenz und die Kompetenz, sich mithilfe der gesprochenen Sprache zu unterschiedlichen Zwecken über verschiedene Sachverhalte verständigen und Identität ausdrücken zu können (vgl. KMK 2022).

Die gesprochene Sprache ist ein zentrales Werkzeug für jede Kommunikation und gleichzeitig immer auch soziales Handeln. Daher kommt dem Spracherwerb eine wesentliche Rolle zu. Im KMK-Modell werden die Kernbereiche „Zu anderen sprechen“ (Produktion) und „Verstehend zuhören“ (Rezeption) unterschieden. Der Bereich „Zu anderen sprechen“ wird konkreter betrachtet in Bezug auf Situationen, in denen Kinder sich aufeinander beziehen („Mit anderen sprechen“) und in Bezug auf Situationen, in denen die Kinder eine Zeit lang das Rederecht wahrnehmen, z. B. Präsentationen, Reden („Vor anderen sprechen“). Die Lernangebote des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ werden infolgedessen in die nebenstehenden vier Bereiche untergliedert.

Um diese mündliche Sprachhandlungskompetenz erfolgreich auf- und ausbauen zu können, ist es sinnvoll, dass pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte vielfältige Möglichkeiten und ernsthafte Anlässe für Gespräche untereinander bieten, die das Austauschen von Meinungen und Ideen, sowie das Mit- und Voneinander-Lernen anregen. Dazu zählt, Kinder dazu zu ermutigen, mündlich zu erzählen, eigene Gedanken zu formulieren, zu erklären, zu argumentieren, zu appellieren, sachbezogen vorzutragen, zu präsentieren und im szenischen Spiel kommunikative Mittel zu erproben. Der Austausch untereinander fördert die Fähigkeit, eigene Sprechbeiträge hinsichtlich der Wirkung zu reflektieren und inhaltlich zu hinterfragen.

Sprechen und Zuhören (Kap. 3)

Sprache erwerben
(S. 19)

Verstehend
zuhören
(S. 21)

Mit anderen
sprechen
(S. 22)

Vor anderen
sprechen
(S. 24)

Schreiben

In diesem Bereich geht es darum, Schreibfertigkeiten zu entwickeln und sich mithilfe selbst verfasster Texte über verschiedene Sachverhalte verständigen, sich Wissen aneignen und Identität ausdrücken zu können (vgl. KMK 2022).

Interesse für Schrift entsteht, wenn sie als bedeutungstragend erkannt wird. Sie ist notwendig, um eigene Schreibabsichten oder Interessen zu formulieren und die Flüchtigkeit der mündlich gesprochenen Sprache einzufangen. Um Texte letztlich eigenständig verfassen zu können, ist es neben Schreibideen erforderlich, über grundlegende Schreibfertigkeiten – handschriftlich wie digital – zu verfügen. Zudem ist es wesentlich, dass Kinder von Anfang an darin unterstützt werden, ihre eigenen Texte orthografisch korrekt

Schreiben (Kap. 3.2)

Über Schreibfertigkeiten
verfügen
(S. 26)

Orthografisch
schreiben
(S. 27)

Texte verfassen
(S. 29)

zu schreiben und ihre schriftsprachlichen Kompetenzen auszubauen. Richtig geschriebene Texte können schneller und sicherer von anderen gelesen und verstanden werden (vgl. KMK 2024²).

Vorrangige Aufgabe im Elementar- und Primarbereich ist es, Kindern die Einsicht zu vermitteln, dass man mit Schrift Bedeutung für sich und andere festhalten kann, die andere wieder lesend entschlüsseln können. Für die Entwicklung des Schreibens bilden Angebote zur phonologischen Bewusstheit den Grundstein. In der Grundschule wird dann über Regelwissen, Rechtschreibstrategien und das Üben von Merkwörtern systematisch Wissen aufgebaut, damit die Schüler:innen sicher in der korrekten Schreibweise von Texten werden (vgl. Begleitfaden zum Bremer Rechtsschreibschatz³).

Lesen

In diesem Bereich geht es darum, Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten zu entwickeln, um Texte verstehen zu können, sie mit dem Vorwissen und externen Wissensbeständen verbinden und die eigene Lesekompetenz für den Umgang mit (auch digitalen) Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe nutzen zu können (vgl. KMK 2022). Lesefertigkeiten sind eng mit dem Schriftspracherwerb verknüpft und beide bedingen sich gegenseitig.

Die Förderung des Lesens im Elementar- und Primarbereich zielt immer auch darauf, das Leseinteresse und die Lesemotivation der Kinder zu entwickeln und zu fördern.

Das Interesse am Lesen ist eng verbunden mit Texten, die das Lesen sinnhaft, informierend, bereichernd oder unterhaltsam erleben lassen. Es entwickelt sich bereits über das Vorlesen im Elementarbereich. Um selbst lesen zu können, bedarf es grundlegender Lesefertigkeiten. Lesehilfen und Lesestrategien helfen, Texte flüssiger und sinnverstehend lesen zu können. Das sinnverstehende Lesen von Anfang an und die Passung der Texte, die Kinder selbst lesen, sind wichtig, damit ein positives Selbstkonzept als Leser:in entstehen kann.

Lesen (Kap. 3.3)
Lesefertigkeiten: Flüssig lesen und über Lesetechniken verfügen (S. 32)
Lesefähigkeiten: Leseverstehen und über Strategien zum Leseverstehen verfügen (S. 33)

² KMK (2024): Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024.

³ Begleitfaden zum Bremer Rechtsschreibschatz (3. Auflage). Bremen, 2018.

1.2.2 Domänenspezifischer Kompetenzbereich

Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

Dieser Kompetenzbereich zielt auf das Erschließen und Nutzen literarischer Texte sowie von Sach- und Gebrauchstexten unterschiedlicher medialer Form (vgl. KMK 2022) ab.

Um einen eigenen Zugang zum Lesen zu finden und mit Vergnügen erst zuzuhören, dann selbst zu lesen, brauchen Kinder ein breites Angebot unterschiedlicher Medien und Textsorten. So können verschiedene Interessen angesprochen und eine Orientierung im Medienangebot überhaupt erst ermöglicht werden. Erziehungsberechtigte und außerschulische Lernorte wie Theater, Kinos oder Bibliotheken sollten dabei unbedingt einbezogen werden.

Darüber hinaus wird es immer wichtiger, Medien kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Dies beginnt bereits im Kindergarten.

Der Deutschunterricht legt (auch in Kooperation mit anderen Fächern) schließlich das Fundament für einen zunehmend eigenständigen Umgang mit dem vielfältigen Medienangebot und leitet zur kritischen Reflexion auch der eigenen Mediennutzung an.

Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen (Kap. 3.4)

Text- und Medienwissen (S. 35)

Orientierung im Medienangebot (S. 35)

Umgang mit Texten – auch digital (S. 36)

Präsentationen (S. 38)

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Dieser Kompetenzbereich beinhaltet die Auseinandersetzung mit und die gezielte Nutzung von sprachlicher Verständigung, sprachlicher Vielfalt und sprachlichen Strukturen (vgl. KMK 2022).

Die meisten Menschen können mit Sprache kompetent umgehen oder ihre Wirkung wahrnehmen, ohne die zugrunde liegenden Regeln oder Strukturen in einer Form erklären zu können, die vor linguistischen Theorien bestehen würde. Dank dieses „impliziten Wissens“ können Kinder schon früh regelhaft mit den Formen der Sprache operieren (z. B. reimen oder Wörter neu zusammensetzen). Dabei differenzieren sie beiläufig grammatische Muster (z. B. die Bildung von Mehrzahl- und Vergangenheitsformen, später auch Dativ vs. Akkusativ), ohne dass ihnen die Regeln explizit vermittelt worden wären. „Können“ und „Wissen“ verflechten sich, wenn Angebote zur Untersuchung von Sprachen und Sprachgebrauch stattfinden. Das Wissen darum kann weiter ausgebaut werden und zu einem bewussten Umgang mit Sprache beim Sprechen und Zuhören, beim Lesen und Schreiben, beim Umgang mit Texten und Medien und beim Nachdenken über digital vermittelte Formen des sprachlichen Handelns führen.

Der Aufbau von sprachsystematischem Wissen ist insbesondere grundlegend für die Entwicklung von orthografischen und grammatischen Kompetenzen, für das Lesen und Schreiben.

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (Kap. 3.5)

Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen (S. 39)

Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen (S. 41)

Geeignete Lernangebote in diesem Bereich ermöglichen einerseits, sprachliche Vielfalt bewusst wahrzunehmen und verbalisieren zu können, daran Sprachbewusstheit und metasprachliche Kompetenz ausbauen und sich darüber verständigen zu können. Andererseits sollten sie dazu dienen, Einsicht in den Aufbau und die Funktion von Sprache zu erlangen sowie zentrale Begriffe und unterschiedliche Register sprachlicher Strukturen kennenzulernen, zu untersuchen und letztlich nutzen zu können.

1.2.3 Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen sind Schlüsselkompetenzen, die über spezifische Fachkenntnisse hinausgehen und in verschiedenen Bereichen des Lebens und Lernens relevant sind. Sie sind grundlegend für erfolgreiche Lernprozesse, für die persönliche und berufliche Entwicklung und bei der Bewältigung unterschiedlichster Anforderungen und Probleme von zentraler Bedeutung. Die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen ist eine gemeinsame Aufgabe und ein gemeinsames Ziel aller Bildungsbereiche bzw. Unterrichtsfächer sowie der gesamten Kita- und Schulzeit.

Die überfachlichen Kompetenzen lassen sich vier Bereichen zuordnen:

Personale Kompetenzen	Motivationale Einstellungen
umfassen Einstellungen und Haltungen sich selbst gegenüber. Die Kinder sollen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Wirksamkeit des eigenen Handelns entwickeln. Sie sollen lernen, die eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen, ihr Verhalten zu reflektieren und mit Kritik angemessen umzugehen. Ebenso sollen sie lernen, eigene Meinungen zu vertreten und Entscheidungen zu treffen.	beschreiben die Fähigkeit und Bereitschaft, sich für Dinge einzusetzen und zu engagieren. Die Kinder sollen lernen, Initiative zu zeigen und ausdauernd und konzentriert zu arbeiten. Dabei sollen sie Interessen entwickeln und die Erfahrung machen, dass sich Ziele durch Anstrengung erreichen lassen.
Die Kinder haben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und glauben an die Wirksamkeit des eigenen Handelns (Selbstwirksamkeit). ... entwickeln eine eigene Meinung, treffen eigene Entscheidungen und vertreten diese gegenüber anderen (Selbstbehauptung). ... schätzen eigene Fähigkeiten realistisch ein und nutzen eigene Potenziale (Selbstreflexion).	Die Kinder sind motiviert, Neues zu lernen und Dinge zu verstehen, strengen sich an, um sich zu verbessern (Lernmotivation). ... setzen sich für Dinge ein, die ihnen wichtig sind, zeigen Einsatz und Initiative (Zielorientierung). ... arbeiten ausdauernd und konzentriert, geben auch bei Schwierigkeiten nicht auf (Ausdauer).
Lernmethodische Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
bilden die Grundlage für einen bewussten Erwerb von Wissen und Kompetenzen und damit für ein zielgerichtetes, selbstgesteuertes Lernen. Die Kinder sollen lernen, Lernstrategien effektiv einzusetzen und Medien sinnvoll zu nutzen. Sie sollen die Fähigkeit entwickeln, unterschiedliche Arten von Problemen in angemessener Weise zu lösen.	sind erforderlich, um mit anderen Menschen angemessen umgehen und zusammenarbeiten zu können. Dazu zählen die Fähigkeiten, erfolgreich zu kooperieren, sich in Konflikten konstruktiv zu verhalten sowie Toleranz, Empathie und Respekt gegenüber anderen zu zeigen.
Die Kinder gehen beim Lernen strukturiert und systematisch vor, planen und organisieren eigene Arbeitsprozesse (Lernstrategien). ... kennen und nutzen unterschiedliche Wege, um Probleme zu lösen (Problemlösefähigkeit). ... können Informationen sammeln, aufbereiten, bewerten und präsentieren (Medienkompetenz).	Die Kinder arbeiten gut mit anderen zusammen, übernehmen Aufgaben und Verantwortung in Gruppen (Kooperationsfähigkeit). ... verhalten sich in Konflikten angemessen, verstehen die Sichtweisen anderer und gehen darauf ein (Konstruktiver Umgang mit Konflikten). ... zeigen Toleranz und Respekt gegenüber anderen und gehen angemessen mit Widersprüchen um (Konstruktiver Umgang mit Vielfalt).

Überfachliche Kompetenzen werden von den Fachkräften und Lehrkräften über die gesamte Kita- und Schulzeit kontinuierlich gefördert und erweitert. Dies geschieht zum einen im alltäglichen Zusammenleben, zum anderen durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten. Die überfachlichen Kompetenzen sind neben den fachlichen Kompetenzen bei der Erarbeitung des schulinternen Curriculums zu berücksichtigen.

2 Sprachliches Lernen in Kita und Grundschule

2.1 Anschlussfähiges sprachliches Lernen gestalten

In der frühen Kindheit erwerben Kinder Sprache vor allem implizit durch Interaktion, ohne dass sie bewusst darüber nachdenken oder Erwachsene Sprache explizit erklären. Dabei stehen jedoch eine sprachförderliche Haltung und Anregung im Vordergrund: Eine reichhaltige, deutliche und einfühlsame Sprache der pädagogischen Fachkräfte, handlungsbegleitendes Sprechen, beiläufig korrigierendes Wiederholen (korrekatives Feedback) und Erweitern in alltäglichen Situationen erleichtern Kindern den Zugang zu Sprache als Kommunikations- und Ausdrucksmittel und stellen die Verknüpfung zwischen Handlung und Sprache her. Lerngelegenheiten wie das dialogische Lesen, das Spielen und Experimentieren mit Sprache, Erzählzeiten sowie freie Lese- und Schreibzeiten werden im Sinne der Sprachbildung bewusst von den pädagogischen Fachkräften geplant und bei diagnostiziertem Sprachförderbedarf um gezielte Angebote erweitert. Schrittweise entwickeln die Kinder auch die Fähigkeit zur expliziten (bewussten) Aneignung von sprachlichen Strukturen, aber auch zur Auseinandersetzung mit Literatur und ihrer Figuren- und Handlungslogik, wie z. B. den Absichten einer Figur oder dem gezielten Verlauf einer Geschichte. Die Grundschule strebt eine balancierte Sprachbildung an, die ein ausgewogenes Verhältnis von Exploration und Konstruktion auf der einen Seite und Instruktion und Üben auf der anderen Seite herstellt, also dem spielerischen und entdeckenden Zugang zu Sprache und der Anwendung bewussten Wissens.

Abhängig von Vorerfahrungen, Interesse und Angeboten sowie von persönlichen Voraussetzungen befinden sich Kinder in der Kita auf sehr unterschiedlichen Niveaus in ihrer sprachlichen Entwicklung. Zu Schulbeginn klaffen auch die Vorerfahrungen mit Schrift weit auseinander. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte ist es, Lernumgebungen von Anfang an und über die gesamte Grundschulzeit so zu gestalten, dass Kinder möglichst die Erfahrungen mit Sprache machen können, die ihrer individuellen Kompetenzentwicklung entsprechen und diese angemessen erweitern. Die Kinder sollten darüber hinaus durch gezielte Angebote angeregt werden, ihre Erfahrungen sprachlich zu verarbeiten und tiefere Einsichten in die Funktionen und in die Strukturen der Sprache zu gewinnen. Sie benötigen zudem vielfältige Möglichkeiten für literarische Erfahrungen und sprachästhetische Zugänge (vgl. auch Kap. 3). Spätestens ab Klasse 3 kommen dann Sprachlernerfahrungen in der 1. Fremdsprache hinzu (vgl. Bildungsplan für die Grundschule 2013).

Um den Kindern über die Institutionen hinweg ein anschlussfähiges sprachliches Lernen zu ermöglichen, bedarf es neben der Berücksichtigung ihrer sprachlichen Vorerfahrungen zwingend der Kooperation unterschiedlicher Akteure. Dies umfasst zum einen die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte, wenn es um den Austausch über Beobachtungen von Spiel- und Lernsituationen, Einschätzungen der kindlichen Lernentwicklungen oder die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und der Lernangebote geht. Zum anderen bemüht sich eine durchgängige Sprachbildung explizit auch darum, die Eltern und weitere Bezugspersonen der Kinder im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft transparent, systematisch und durchgängig in sprachliche Bildungsprozesse einzubeziehen.

2.2 Gestaltungsprinzipien

So divers die sprachlichen Erfahrungen und die ersten Berührungen mit der deutschen Sprache sind, so verschieden verläuft auch die Aneignung der deutschen Sprache und erfordert unterschiedliche Unterstützung in den Bildungseinrichtungen. Es lassen sich jedoch fachdidaktische Grundsätze formulieren, die übergreifend Gültigkeit besitzen.

Im Folgenden werden Prinzipien angeführt, die für die Begleitung von sprachlichen Bildungsprozessen für alle Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren zentral sind und die die Ausbildung der bereits angesprochenen sprachlichen Kompetenzen (vgl. Kap. 1.2) unterstützen.

Handlungsorientierung und Eigenaktivität

Sowohl in der Kita als auch in der Grundschule spielt das eigenaktive Handeln im Lernprozess eine große Rolle. In der Auseinandersetzung mit der Welt werden das eigene Vorgehen, die neuen Erfahrungen und entsprechende Entdeckungen verbalisiert. Dadurch werden nicht nur fachliche Kompetenzen aufgebaut, sondern auch sprachliche Fähigkeiten und Strukturen sukzessive erweitert, indem sie auf bereits vorhandene Wissensstrukturen bezogen werden. Kinder eignen sich Sprache an, wenn sie reichhaltigen Input sowie geeignete Rückmeldungen zu ihren sprachlichen Äußerungen erfahren. Wird Sprache dabei zudem mit Handlung verknüpft, wird sie besser erinnert und folglich genutzt (z. B. indem ein Lied durch Bewegung begleitet wird, ein Bienenhotel selbst gebaut wird und die notwendigen Materialien dabei immer wieder benannt werden o. ä.). Der Einbezug verschiedener Sinne und Materialien sowie das Stellen von Fragen eröffnen vielfältige Zugänge, die verschiedene Lerntypen berücksichtigen.

Anfangs findet die Kommunikation mit Kindern noch in hohem Maße nonverbal gestützt statt. Die Kinder lernen die Bedeutungen verschiedener Gesten und Mimik zu verstehen. Durch das handlungsbegleitende Sprechen der pädagogischen Fachkraft, der Erziehungsberechtigten und anderer Bezugspersonen (z. B. wenn auf etwas gedeutet wird, wenn eine Aufforderung gemeinsam mit einer Geste erfolgt o. ä.) werden ihnen darüber hinaus erfahrungsbezogene Zugänge zur Lautsprache eröffnet. Zum einen wird Sprache über die Handlungsbegleitung konkret, zum anderen wird bei wiederholender Verknüpfung von Handlung und Sprache durch die Erfahrung und daran geknüpfte Erwartungen Sicherheit vermittelt. Diese Erfahrungen werden dann im gemeinsamen Dialog erweitert.

Auch in der Grundschule erwerben Schüler:innen Wissen und sprachliche Mittel leichter durch eine handlungsorientierte und vielfältige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Erst allmählich entwickelt sich die Fähigkeit zum bewussten (abstrakten) Lernen.

Lernen in bedeutsamen Kontexten und im sozialen Austausch

Der Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeit geschieht vor allem in Situationen, die persönlich sinnstiftend und herausfordernd sind (z. B. in authentischen Szenarien eines Gruppen- oder Klassenalltags, in dem Kinder von- und miteinander lernen). Sinnstiftende Momente entstehen während der eigenaktiven Auseinandersetzung eines Kindes mit anderen: Kinder verständigen sich im Rahmen von Rollenspielen über das eigene oder gemeinsame sprachliche Handeln, Kinder entdecken Besonderheiten von Sprache beim gemeinsamen Lesen eines Buchs etc. Diese Handlungen bedürfen spezifischer Voraussetzungen, so müssen z. B. geeignete, die Kinder interessierende Literatur, Hörmedien oder Spiele bereitgestellt und zeitliche Räume für die Auseinandersetzung mit ihnen eröffnet werden.

Als sinnstiftend erlebtes sprachliches Handeln ist an bedeutsame Inhalte gebunden. Bedeutungsvolle Kontexte schaffen eine hohe Motivation und wirken lernförderlich. Deshalb ist die Förderung des kindlichen Interesses an der Entdeckung seiner Umwelt von großer Bedeutung. Dabei sind zunächst persönliche Interessen und lebensweltliche Anforderungen relevant, später aber auch gesellschaftliche Schlüsselthemen

(z. B. Nachhaltigkeit). Auch ästhetische oder spielerische Zugänge zu Sprache und Literatur können als sinnstiftend erlebt werden. Gleiches gilt für vorstrukturierte Lernszenarien, bei denen Kinder aus einem vielfältigen Angebot zum gleichen Thema arbeiten.

Bedeutsame Kontexte bieten die Basis für einen Austausch der Lernenden untereinander. Die Kinder äußern ihre Gedanken und Ideen, sie reflektieren im Gespräch ihre Vorgehensweisen und Sichtweisen (z. B. beim gemeinsamen Philosophieren) nach ihren Möglichkeiten und werden durch den Austausch mit anderen Kindern und den pädagogischen Fachkräften auch in der Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit weiter gefordert und gefördert. Ideen und Überlegungen werden gemeinsam ausgehandelt, hinterfragt und ggf. weiterentwickelt (z. B. Argumentationen im Kinderparlament oder Klassenrat).

Über Sprache sprechen – Wirkung und Funktion von Sprache reflektieren

Grundlegend für den Ausbau sprachlicher Kompetenzen ist die Reflexion mit und über Sprache. So kann mit Hilfe von Sprache das eigene Handeln oder Verhalten verbalisiert werden (z. B. Was habe ich heute gemacht? Was habe ich beobachtet? Was habe ich herausgefunden?). Sprachliche Reflexion kann aber auch das Sprechen über Sprache und deren Wirkung umfassen (z. B. Wie verhalte ich mich sprachlich angemessen? Was macht eine gute Erzählung aus? Was ist der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache? Wie heißt das in einer anderen Sprache oder im Niederdeutschen?).

In der Familie erfolgt die Kommunikation – bei aller Unterschiedlichkeit des familialen Sprachgebrauchs – überwiegend in einem Alltagssprachlichen Register. Spätestens mit Eintritt in Bildungsinstitutionen begegnet den Kindern zunehmend die sogenannte Bildungssprache. Unter Bildungssprache wird ein sprachliches Register verstanden, das sich durch einen hohen Grad an „konzeptioneller Schriftlichkeit“ auszeichnet, d. h. geschriebener Sprache ähnelt. Damit einher gehen bestimmte sprachliche Mittel, die u. a. durch einen umfangreichen und ausdifferenzierten Wortschatz, durch Präzision und Abstraktheit im Ausdruck und durch komplexe grammatische Strukturen gekennzeichnet sind. Sie sind notwendig, um die zunehmende Komplexität der Bildungsinhalte zu erfassen und zu kommunizieren. Frühe Zugänge zu bildungssprachlichen Elementen bietet zum Beispiel das Vorlesen, bei dem den Kindern typische schriftsprachliche Muster in mündlicher Form zugänglich gemacht werden. Mit Schuleintritt werden diese sprachlichen Mittel und Muster kontinuierlich erweitert und für den Zugang zu weiteren Bildungsinhalten benötigt.

Bildungssprache ermöglicht die Verständigung über komplexe und abstrakte Inhalte ohne Stützung durch den Kontext. Vorläufer sind u. a. das Sprechen über Gegenstände, die nicht im Raum sind, oder Erzählungen über Ereignisse vom Vortag. Eine zunehmende Beherrschung der Bildungssprache gilt als zentral und als Voraussetzung, um schulisch erfolgreich zu sein. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sollten den Lernenden deshalb sprachliche Anforderungen möglichst häufig transparent machen und mit ihnen über Sprache und ihre Wirkung immer wieder ins Gespräch kommen.

Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit

Sprachbewusstheit („language awareness“) mit ihren unterschiedlichen Facetten lässt sich bereits in der Kita und im Anfangsunterricht behutsam anbahnen. Sprachvergleiche und -reflexionen – z. B. der gezielte Vergleich von unterschiedlichen Wörtern und Sprachformen in Dialekten, in regionalen Sprachen wie dem Niederdeutschen, in den Familiensprachen der Kinder und in Fremdsprachen wie dem Englischen – schaffen eine Bewusstheit und Akzeptanz für die Besonderheiten von verschiedenen Sprachen und Kulturen und fördern gleichzeitig auch den Erwerb des Deutschen als Bildungssprache.

Der Erwerb der deutschen Sprache kann als Erstsprache (monolingual), als Zweit- oder Fremdsprache, simultan (bilingual), in Dialekten oder auch als visuell wahrnehmbare Sprache (z. B. durch Gebärden) erfolgen. Viele Kinder in Deutschland sprechen zu Krippen-, Kita- oder Schulbeginn mindestens noch, manchmal auch ausschließlich eine andere Sprache.

Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, die es im pädagogischen Alltag zu wertschätzen, zu nutzen und zu reflektieren gilt (z. B. über Sprachenportfolios, Bücher sowie Lieder und Reime in verschiedenen Sprachen). Gleichzeitig ist die Einbindung der Erziehungsberechtigten (z. B. über mehrsprachige Vorleseaktionen) wichtig, damit auch die Familiensprache weiterhin gefördert wird. Voraussetzung für eine wertschätzende Einbindung ist eine positive Haltung zu Mehrsprachigkeit als Kompetenz und Potenzial der Kinder sowie eine stetige Reflexion, um alle Sprachen anzuerkennen und für den Spracherwerb im Deutschen zu nutzen. Das Wissen um die Familiensprachen und ihre Unterschiede zum Deutschen sind hilfreich, um Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache gezielt fördern zu können.

Für den Umgang mit allen Sprachen gilt: Ein wesentliches Ziel des Spracherwerbs ist die Verwendung von Sprache als Kommunikationsmittel. Im Vordergrund stehen die Entwicklung der Sprachfähigkeit, des Verstehens, des Sich-verständlich-Machens und des Sich-Mitteilens. Hier gilt es, die hohe Sprechbereitschaft der Kinder zu nutzen und anzuregen sowie ihre Motivation in bedeutungsvollen Sprachsituationen zu stärken.

2.3 Beobachten, dokumentieren, rückmelden und beurteilen

Durch Beobachtung, (fachdidaktische) Deutung und Dokumentation individueller Entwicklungs- und Lernfortschritte lassen sich Informationen zum Entwicklungsstand eines Kindes gewinnen, die eine zentrale Grundlage für herausfordernde und passgenaue Lernanregungen sowie Spiel- und Bildungsarrangements darstellen. Die durchgängige Beobachtung und Dokumentation der individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder und die Rückmeldung dieser sind somit notwendig für professionelles pädagogisches Handeln.

Sie ermöglichen,

- sprachliche Ressourcen der Kinder zu erkennen,
- Lernvoraussetzungen festzustellen,
- die Kompetenzen der Kinder einzuschätzen,
- mögliche Lernschwierigkeiten früh zu erkennen und
- die Kompetenzen der Kinder zielgerichtet zu fördern und zu fordern.

Beobachtungsaspekte im Elementarbereich und in der Schule

Die sprachliche Lernentwicklung von Kindern kann von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften auf vielfältige Weise beobachtet werden.

Im Freispiel in der Kita ist ein Ziel der Beobachtung, in den entsprechenden Situationen das sprachliche Potential zu erkennen und Impulse zu geben, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Sprach- und Sprechanlässe zu lenken. Ergänzend zum Freispiel können erste Lernangebote/Aktivitäten hinzukommen, bei denen der Sprachgebrauch zu bestimmten sprachlichen Aspekten stärker fokussiert wird.

In den zunehmend gelenkteren Aktivitäten im Deutschunterricht der Grundschule sollte sich die Beobachtung u. a. an folgenden fachspezifischen Kriterien orientieren, die Kindern sowie Erziehungsberechtigten transparent gemacht werden sollten:

- Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit in unterschiedlichen Kommunikationssituationen
- Kohärenz und Kontextualisierung von Texten und mündlichen Beiträgen
- Entwicklung von Rechtschreib-, Grammatik- und Zeichensetzungsregeln
- Fähigkeit, sprachliche und literarische Kompetenzen auf neue Themen, Textsorten und Situationen zu übertragen
- Eigenständigkeit bei der Planung, Erstellung, Überarbeitung und Präsentation von Texten
- Anwendung metasprachlicher Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten
- Fähigkeit zur Reflexion eigener und gemeinsamer Lernprozesse sowie zur Einschätzung der eigenen Arbeitsergebnisse
- Ausdauer, Sorgfalt und Zielstrebigkeit bei der Bearbeitung sprachlicher und literarischer Aufgaben

Dokumentation und Rückmeldung im Elementarbereich und in der Schule

In den U3- und Ü3-Gruppen des Elementarbereichs werden verschiedene Formen der Lernentwicklungsdokumentation für die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung verwendet, die oft gemeinsam mit dem Kind durchgeführt werden können und sollen. Sie dienen der Dokumentations- und Reflexionsarbeit, als Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung von weiterführenden Aktivitäten und die individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte gehen darüber mit den Kindern, deren Erziehungsberechtigten und untereinander im Team ins Gespräch.

In der Grundschule sind Leistungsdokumentation, Leistungsbeurteilung und individuelle Rückmeldungen über Fortschritte als Lernprozessbegleitung zu verstehen. Sie dienen der Rückmeldung an die Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigte sowie der Auswertung und Planung des Unterrichts. Sie sind eine Grundlage verbindlicher Beratung sowie der Förderung der Schüler:innen. Diese lernen dabei, ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen, Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren und zunehmend selbst Verantwortung für ihr weiteres Lernen zu übernehmen.

Die Leistungsrückmeldung in der Grundschule im Land Bremen erfolgt auf Basis der Elemente der „Kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung (KomoLei)“, die eine transparente, nachvollziehbare und kompetenzorientierte Rückmeldung ermöglichen.

Grundsätze der Leistungsbeurteilung:

- Beurteilt werden die im Unterricht und für den Unterricht erbrachten Leistungen der Schüler:innen.
- Die Leistungsbeurteilung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie in den „Standards“ (vgl. Kap. 4) beschrieben sind.
- Die Leistungsbeurteilung muss für Schüler:innen sowie Erziehungsberechtigte transparent sein, ihre Kriterien müssen zu Beginn des Beurteilungszeitraums bekannt sein.

Die Dokumentation und Beurteilung der individuellen Lernentwicklung und des individuellen Leistungsstands im Fach Deutsch berücksichtigt nicht nur die Produkte, sondern auch die Prozesse schulischen Lernens und Arbeitens. Dies umfasst die Entwicklung in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen, in denen mündliche, schriftliche und praktische Leistungen, die Mitarbeit im Unterricht, Arbeitsprodukte sowie Leistungsanteile bei Projekt- oder Gruppenarbeiten (Prozess, Produkt, Präsentation), aber auch Lernbereitschaft ausgehend von Reflexionsprozessen Einfluss auf die Beurteilung nehmen. Einschätzungsbögen zu Präsentationen, Moderationen (z. B. des Morgenkreises), Vorträgen, Lesebeiträgen, Schreibprodukten (z. B. Lernplakaten und Texten) lassen ergänzend zu KompoLe nutzen.

Für die Planung bietet das Kapitel 3 zahlreiche Hilfen, um gezielt sprachförderliche Lernsituationen für jedes Kind zu schaffen.

3 Entwicklung sprachlicher Kompetenzen

In den folgenden Tabellen werden Lernangebote und Inhalte zur Unterstützung der kindlichen Lernentwicklung formuliert. Sie sind auf der Grundlage des im ersten Kapitel erläuterten Kompetenzmodells sortiert (vgl. Kap. 1.2). Die Anordnung erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit in Form einer Tabelle, womit aber keine Reihenfolge festgelegt werden soll.

Auch wenn im Elementarbereich kein Unterrichtsfach existiert, können Angebote sowohl beiläufig in der Alltagskommunikation (eher im Prozess), aber auch sehr gezielt stattfinden, z. B. wenn auch hier bereits über Sprache oder aber die Wirkung von Literatur gesprochen wird.

Um den Fachkräften in Kita und Schule eine Orientierung bei der Auswahl inhaltlicher Lernangebote zu geben, wurde jeweils eine Zuordnung zu Altersgruppen bzw. Institutionen vorgenommen: U3-Gruppe bzw. Krippe (Kr), Ü3-Gruppe bzw. Kindergarten/Kita (Ki), Jahrgang 1/2 und Jahrgang 3/4.

Ein Kreuz in einer Zeile ist dabei so zu interpretieren, dass die dargestellten Aktivitäten oder Inhalte für eine breite Gruppe von Kindern in der entsprechenden Altersgruppe sinnvoll sind. Fehlt ein Kreuz, kann das inhaltliche Aufgreifen und Ausbauen dennoch für einzelne Kinder und deren sprachliche Entwicklung zielführend sein.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
xxx				
• xxx (ggf. Beispiele in kursiv)	X	X	X	X
• xxx (ggf. Beispiele in kursiv)			X	X
• xxx (ggf. Beispiele in kursiv)			X	X
• xxx (ggf. Beispiele in kursiv)		X	X	X
• xxx (ggf. Beispiele in kursiv)			X	X

Kr = Krippe bzw. U3,
Ki = Kita bzw. Ü3,
1/2 = Klasse 1 und 2,
3/4 = Klasse 3 und 4.

Auflistung konkreter
Aktivitäten bzw. Inhalte

X = Lernangebote in
diesen Altersstufen bzw.
Institutionen, die für
einen Großteil der Kinder
sinnvoll sein können

3.1 Sprechen und Zuhören

3.1.1 Sprache erwerben

Grundsätzlich lassen sich beim Spracherwerb drei Ebenen unterscheiden:

- Lautwahrnehmung und Lautbildung
- Erwerb des Wortschatzes und der Begriffsbildung
- Satzbau

Kinder nutzen dabei die Sprachformen, die ihnen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zur Verfügung stehen. Auch wenn diese den Konventionen noch nicht entsprechen, sind Fehler notwendige Vereinfachungen. Das gilt für die Artikulation (*datn für Garten), für den Wortschatz (*wauwau für Hunde oder sogar für alle Vierbeiner) und für die Grammatik (ich *sehte *männers), aber auch für die sozialen Verkehrsformen („du, Frau Müller“). Der Spracherwerb vollzieht sich also schrittweise in Annäherung an die Norm – über fehlerhafte Vor- und Zwischenformen, die vor allem im lexikalischen Bereich oft sehr kreativ sind (z. B. „Heizschrank“ für Backofen).

Diese Vorformen differenzieren die Kinder aus, wenn es in ihrer Umwelt ausreichend viele Sprachmodelle gibt und wenn sie ihre eigenen Sprechversuche immer wieder in korrekter Form gespiegelt bekommen. Solche Rückmeldungen erfolgen beiläufig, als Teil der gemeinsamen Kommunikation, die primär auf eine inhaltliche Verständigung gerichtet ist. Seitens der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte ist es daher wichtig, Angebote zu machen und Situationen zu schaffen, in denen sie als sprachliches Vorbild fungieren, indem sie bewusst, korrekt und deutlich sprechen, sowie auf die Äußerungen der Kinder einzugehen und den weiteren Ausbau der Bildungssprache und eines Fachwortschatzes zu unterstützen.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Lautwahrnehmung und Lautunterscheidung				
• akustische Signale beachten (z. B. <i>Klangschale als Signal für Ruhe</i>)	X	X	X	X
• die Aufmerksamkeit auf eine sprechende Person richten, eine Hörerwartung zu entwickeln und auf namentliche Ansprache zu reagieren (z. B. <i>durch namentliche Ansprache und Blickkontakt in Kreissituationen</i>)	X	X	X	X
• in Sprachspielen, Liedern und Gedichten zunehmend auf die Form der Sprache aufmerksam werden (z. B. <i>Reime</i>)	X	X	X	X
• gleiche Anlaute in verschiedenen Wörtern erkennen (z. B. <i>Dinge zum gleichen Anlaut gemeinsam zu sammeln oder: „Ich sehe was, das mit M anfängt.“</i>)		X	X	
Lautbildung und Artikulation				
• die Aussprache zunehmend der Erwachsenensprache annähern (z. B. <i>durch Rollenspiele wie Einkaufen, Restaurant o. ä.</i>)	X	X	X	X
• zu vorgegebenen Wörtern Reime bilden, Laute austauschen bzw. Wörter ab- und wieder aufzubauen (z. B. <i>„Auf der Lauer, ...“</i>)		X	X	X
• die Sprachmelodie – bezogen auf den Inhalt (<i>Vorlesen</i>) und auf die Situation (<i>Rollenspiel</i>) – differenzierter modulieren (z. B. <i>über Vorlesevorbilder</i>)		X	X	X
• die Aussprache von Wörtern anderer Sprachen erproben (z. B. <i>in einer mehrsprachigen Begrüßung, den Familiensprachen anderer Kinder, Fremdsprachen oder dem Niederdeutschen</i>)	X	X	X	X

Wortschatz und Begriffsbildung				
• konkrete Wörter bewusst mit Objekten in Beziehung bringen (z. B. <i>sich etwas Sichtbares geben oder zeigen lassen, bewusst nach Sichtbarem fragen, auch neuen Fachwortschatz betreffend</i>)	X	X	X	
• Wörter der eigenen Lebenswelt in unterschiedlichen Kontexten ohne Objektanwesenheit oder Beispiel verstehen, rein sprachliche Anweisungen geben oder Fragen stellen (z. B. <i>nach etwas fragen, das nicht sichtbar ist</i>)	X	X	X	X
• verschiedene Bedeutungen derselben Wörter kennenlernen (z. B. <i>Teekesselchen spielen „Hahn“, „Bank“, „Schloss“, „Tor“ – auch als Memory</i>)		X	X	X
• den Wortschatz stetig erweitern (z. B. <i>zu einem definierten Wortschatz gezielte Angebote in dem gewählten Themenfeld machen – durch unterschiedliche Zugänge haptisch, visuell, handelnd u.v.m.</i>)		X	X	X
• nach Ähnlichkeit (Ober-)Begriffe zur Klassifikation bilden (z. B. <i>Bildkarten oder Gegenstände sortieren und die Sortierung begründen lassen – Hund, Pferd, Schaf sind bspw. „Tiere“</i>)	X	X		
• die Bedeutung von Begriffen zunehmend explizit umschreiben/definieren bzw. auch erfragen (z. B. <i>Rätselspiele anbieten wie „Wer bin ich?“ oder „Ich kenne ein Tier...“</i>)		X	X	X
Satzbau				
• Muster der Formenbildung differenzieren, (z. B. <i>über verschiedene Anlässe, die verschiedenen Zeitformen (Präsens, Präteritum, Futur) und Satzkonstruktionen fördern, wie zeitliche Einordnungen am Tagesplan (Was war, was ist, was folgt), Geschichten über Vergangenes/Künftiges (auch am Portfolio) oder Diskussionsrunden, die Begründungen und damit Nebensatzkonstruktionen („..., weil“) einfordern</i>)	X	X	X	X
• passende Fälle bilden (z. B. <i>über Fragen, die den Dativ fordern wie „Wem gehört...?“ oder Kasusförderung während des dialogischen Lesens</i>)		X	X	X
• Präpositionen verstehen und verwenden (z. B. <i>über Positionierungsspiele</i>)	X	X	X	X
• bildungssprachliche Formen des Satzbaus in Anlehnung an die Schriftsprache weiter entfalten (z. B. <i>über das Vorlesen gezielt ausgewählter Texte</i>)		X	X	X

3.1.2 Verstehend zuhören

Verstehend zuhören bedeutet, die Aufmerksamkeit auf die Beiträge anderer richten und das Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen (KMK 2022).

Dies beginnt z. B. bereits mit dem Hören und Verstehen des Wortes „NEIN“, wenn ein Kind etwas Gefährliches oder Verbotenes tut. Beim Vorlesen hören Kinder zu, bilden nach und nach eigene Meinungen zum Gehörten aus und können Fragen zum Gehörten beantworten.

Damit dies geschieht, ist es wichtig, Erwartungen an den Text zu stellen, während des Zuhörens Unverstandenes zu klären, und eine Nachfrage- und Reflexionskultur zu schaffen, in der während und nach dem Zuhören angstfrei Fragen gestellt werden können und das Interesse am Gehörten geschaffen wird. Manchmal ist es dazu notwendig, einen Text mehrfach zu hören. Dies alles sind erste kognitive und metakognitive Strategien, die Kinder durch entsprechende Lernangebote und Situationen entwickeln können, um verstehend zuhören zu können.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Allgemeine Grundlagen des Zuhörens und Verstehens				
sich in eine Zuhörer:innenrolle begeben und darauf einlassen (z. B. über Rituale Ruhe herstellen, Aufmerksamkeit fokussieren, Blickkontakt herstellen)	X	X	X	X
erste (meta-)kognitive Strategien vor, während und nach dem Hören anwenden (z. B. über das dialogische Lesen Fragen zu den Erwartungen an einen Text vor dem Hören, Bezüge während des Hörens und Gespräche über das Gehörte herstellen, aber auch Kinder anregen, Fragen bei Unverständnis zu stellen und daraufhin z. B. einen Teil des Gehörten noch einmal anzuhören)	X	X	X	X
die Aufmerksamkeit auf Absichten des Sprechenden anhand von Gestik und Körperhaltung, Intonation und Stimmführung richten (z. B. über das Spiegeln von nonverbalen Äußerungen, Reflexion der Wahrnehmung oder gemeinsam erarbeiteter Kriterien)	X	X	X	X
Verstehen und Nichtverstehen zeigen, s.o. „Nachfragekultur“	X	X	X	X
Gespräche und Texte (z. B. Geschichten, Erzählungen, Hörspiele) verfolgen und verstehen				
(individuell) bedeutsame Inhalte aus Gesprächen und Hörtexten in logischer Abfolge rekonstruieren und zunehmend zentrale Aussagen, Sprechabsichten oder Schlussfolgerungen gemeinsam besprechen (z. B. durch Sortieren von zentralen Aussagen/Abbildungen und gemeinsame Gespräche / Reflexionen zu Gehörtem).	X	X	X	X
eigene Ideen und Meinungen zum Gehörten nennen und begründen (z. B. durch ritualisierte Reflexionsrunden)			X	X

3.1.3 Mit anderen sprechen

„Mit anderen sprechen“ bedeutet, dass Kinder in vertrauten und überschaubaren Situationen mit mehreren Teilnehmer:innen aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen (KMK 2022).

Das Sprechen mit anderen entwickelt sich aus der non-verbalen Kommunikation. Kinder lernen diese Kommunikationsform am Modell, imitieren, schlüpfen in Rollen und greifen nach und nach Sprachmuster auf. Im Gespräch mit anderen können sie sich durch eine entsprechende Gesprächskultur zu mündigen Menschen entwickeln, die erleben, dass die eigene Meinung respektiert, aber auch hinterfragend reflektiert wird, ebenso, dass die Meinungen anderer kritisch hinterfragt werden können, wenn bspw. das Bezugnehmen auf andere Redebeiträge fester Bestandteil gemeinsamer Gespräche ist und durch erwachsene Vorbilder angeregt wird. Das Aushandeln und Einhalten von Gesprächsregeln ist dabei Bestandteil gemeinsamer Gespräche.

Nach und nach erlernen Kinder durch entsprechende Angebote auch die Sprachkonventionen für unterschiedliche Gesprächsformen, um ihre eigenen kommunikativen Ziele noch besser verfolgen zu können. Strukturhilfen, feste Ablaufpläne und angebotene Redemittel helfen vielen Kindern, um sich anderen verständlich mitteilen oder an bestimmten Gesprächsformen aktiv teilnehmen zu können.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Beteiligung an Gesprächen				
- Zustimmung/Ablehnung zeigen (z. B. durch gezielte Fragen an das Kind, Abstimmungsfragen o. ä.) - auf Reaktionen anderer eingehen und darauf Bezug nehmen (z. B. im philosophischen Gespräch als pädagogische Fachkraft/Lehrkraft den Bezug der Redebeiträge zueinander herstellen – „Was sagst du zu der Idee von...?“)	X	X	X	X
		X	X	X
Gesprächsregeln kennen und einhalten				
- Gespräche eröffnen und aufrechterhalten (z. B. in von Kindern geleiteten Kreisgesprächen) - Gesprächsregeln abstimmen und einhalten (z. B. in einem Kinder- oder Klassenrat)		X	X	X
		X	X	X
In verschiedenen Gesprächsformen mit anderen sprechen				
- sich über eigene Gefühle, Gedanken, Stimmungen, Bedürfnisse und Ideen austauschen (z. B. über ritualisierte Stimmungsabfrage am Morgen, Anbieten klärender Konfliktgespräche) - in Gesprächen Rollen einnehmen (Zuhörer:in, Sprecher:in) (z. B. durch Tageskind, Redestein) - Rückmeldungen einholen, geben und für andere verständlich und themenbezogen in Annäherung an die gesprochene Standardsprache auf Reaktionen und Rückmeldungen eingehen (z. B. in Feedbackrunden, gestützt durch strukturierte Formen wie Feedbackfächer) - Gesprächsstrategien selbstständig anwenden (z. B. Diskussionsrunden durch Kinder anleiten lassen, in denen sie Fragen stellen, etwas zusammenfassen und Rückmeldungen geben)		X	X	X
	X	X	X	X
		X	X	X
			X	X

die eigene Meinung und Standpunkte für andere nachvollziehbar (adressat:innen- und zielgerichtet) begründen, vertreten, diskutieren und argumentieren (z. B. im philosophischen Gespräch, im Kinderrat/-parlament, in Reflexionsgesprächen)	X	X	X	X
Sachverhalte erklären, Absprachen treffen und gemeinsam Lösungsmöglichkeiten entwickeln (z. B. im Kinder- oder Klassenrat bzw. -parlament)	X	X	X	X
Sprache situations- und adressat:innengerecht anwenden und sich für andere verständlich mitteilen (z. B. als Sprachvorbild in Rollenspielen – wie Familiensituation oder Kaufmannsladen – oder in unterschiedlichen Lern- und Gesprächsformen) gestützt durch Strukturhilfen, Ablaufpläne oder Redemittel, die angeboten werden	X	X	X	X
über sprachliches Lernen sprechen (z. B. eigene Kompetenzen an Beispielen, z. B. LED/Portfolio gestützt, benennen und reflektieren)		X	X	X
über eigene Lernerfahrungen sprechen (z. B. eigene Erfahrungen (Versuche, Experimente, Exkursionen) an Beispielen (Fotos, Dokumentationen im Portfolio etc.) benennen, Beobachtungen wiedergeben, begründen und reflektieren – „Was hast du vermutet?“, „Was hast du beobachtet?“, „Was ist deine Begründung?“)		X	X	X

3.1.4 Vor anderen sprechen

Kinder lernen, Sprache in verschiedenen Funktionen und Situationen zu nutzen und ihre Form entsprechend zu variieren. „Vor anderen sprechen“ bedeutet dabei, über einen kurzen, begrenzten Zeitraum (vorbereitet und durch Medien gestützt) zu sprechen und eigene kommunikative Ziele zu verfolgen (KMK 2022).

Das Sprechen vor anderen erfordert meist mehr Mut als das Sprechen mit anderen. Es bedarf dabei der Planung oder Überlegung, da der Sprechenden Person durch monologisch gestaltete Redebeiträge deutlich mehr Redezeit zukommt und die Auswahl sprachlicher Mittel zielorientierter geschieht. Dies ist der Fall, wenn Kinder anderen etwas erzählen, andere informieren, argumentieren, an sie appellieren, ihnen etwas beschreiben oder wenn sie etwas begründen. Dabei orientieren sie sich an entsprechenden Lernangeboten und Modellen, die sie in ihrem Umfeld erleben: Innere Drehbücher für eigene Erzählungen oder ein szenisches Spiel können sich bspw. schon beim Vorlesen über die Begegnung mit einem reichhaltigen Angebot an Literatur ausbilden, insbesondere, wenn dies in dialogisch angelegten (Vor-)Lesesituationen geschieht.

Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte können mit eigenen Vorträgen zeigen, wie ein Vortrag geplant und durch Notizen – auch unter Verwendung digitaler Medien – gestützt werden kann.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Zielorientierte Auswahl sprachlicher Mittel in Redebeiträgen				
- Sprachmuster der jeweiligen Funktion entsprechend anwenden und situationsangemessen nutzen (z. B. als Tageskind über die Vorbildfunktion (auch anderer Kinder), Redeführung im Kinder- oder Klassenrat, gemeinsam erarbeitete Kriterien bei Präsentationen o. ä.) - über einen situationsangemessenen Wortschatz – auch Fachwortschatz – reflektieren und diesen danach auswählen (z. B. über Feedbackrunden, Wortspeicher, Redemittel, Strukturhilfen) - verschiedene Präsentationsformen kennenlernen und zunehmend passende Präsentationsformen selbst auswählen und dabei ausgewählte Werkzeuge nutzen (Tafel, Smartboard, Bühne, Plakat, Notizen) - digitale Medien als Möglichkeit des Austauschs kennenlernen, damit vertraut werden und sie eigenaktiv nutzen (z. B. für Präsentationen, der Aufzeichnung der eigenen Stimme für eine eigene Reflexion u. v. m.)	X	X	X	X
Monologisch gestaltete Redebeiträge				
- erste formelhafte Sprüche, Reime, Erzählungen (mit-)sprechen (z. B. über das chorische Sprechen von Tischsprüchen, Abzählreimen, Liedern, Fingerspielen) das Mitsprechen durch die Ritualisierung und stetige Wiederholung anregen - kurze Geschichten oder Berichte (mit-)erzählen in Situationen, in denen der Rahmen vorgegeben ist (z. B. die nächste Episode beim dialogischen Lesen, wenn schon vorherige Episoden bekannt sind oder (Teil-)Berichte von gemeinsamen Ausflügen zu Fotos oder in der gemeinsamen Reflexion fortgesetzt werden können)	X	X	X	X

Hörtexte, Texte, Erlebtes nach- oder weitererzählen (z. B. der alleinige Bericht eines Ausflugs, die Rekonstruktion einer Geschichte oder sogar die Antizipation des Fortgangs einer Geschichte)	X	X	X	X
spontan unterstützt erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren (z. B. handlungsbegleitendes Sprechen zu Gegenständen oder zu visuellen Impulsen wie Fotos oder Bildern anregen; Pat:in- oder Helfer:insysteme einführen, um dazu anzuregen, andere Kinder um Hilfe zu bitten; Kinderrat als feste Institution, um Bedürfnisse vor anderen deutlich zu machen oder das Verhalten anderer durch einen Appell zu beeinflussen)	X	X	X	X
anderen etwas spontan erklären (z. B. indem Kinder als Expert:innen eingeführt werden – Tagesplan, Rituale, Spielanleitungen etc.)	X	X	X	X
kurze Sachinformationen, Erklärungen, Anleitungen geplant anderen vorstellen/präsentieren (z. B. über Vorstellungen von Versuchen, Gelesenem, Erprobtem, unterstützt durch Fotos, Bilder, Notizen, gefördert durch tägliche Präsentationszeiten)		X	X	X
für andere nachvollziehbar mit Hilfsmitteln etwas (Geschichten, Gedichte, Referate) erzählen, beschreiben oder vortragen (z. B. über die Einführung eines roten Fadens, von Erzählkarten, Stichwortzettel, Gliederungen)		X	X	X
anderen frei und strukturiert etwas präsentieren, indem nach der Anbahnung über die o.g. Hilfsmittel ein angstfreier Raum für die Erprobung freier Redebeiträge geschaffen wird und zugleich eine Feedbackkultur zu Kriterien wie Kontext und Kohärenz etabliert ist			X	X
Blickkontakt, Mimik und Gestik für eine gerichtete Verständigung mit anderen nutzen, indem der Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel durch pädagogische Fachkräfte / Lehrkräfte demonstriert wird und dieser mit zunehmender Kompetenz reflektiert wird	X	X	X	X
die Wirkung von Gestik und Körperhaltung, Intonation und Stimmführung bewusst wahrnehmen und für das Sprechen vor und zu anderen einsetzen (z. B. über gemeinsam erarbeitete Kriterien wie Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Pausen, Körpersprache (Gestik/Mimik), Körperhaltung und deren Reflexion)			X	X
Szenisch gestaltet sprechen				
verschiedene Formen des szenischen Spiels über eine Vielfalt an Darstellungen (wie (Stab-) Puppentheater, Schattenspiel, Standbild, Pantomime, Videoclip, Hörspiel, szenische Lesung u.v.m.) kennenlernen und für eigene Darstellungen nutzen	X	X	X	X
sich in eine selbstgewählte Rolle hineinversetzen und sie zunehmend mit Perspektivübernahme in verschiedenen szenischen Spielformen gestalten (z. B. über das Nach- oder Weiterspielen einer Geschichte)	X	X	X	X
sich in eine vorgegebene Rolle hineinversetzen und spielen, Perspektiven einnehmen (z. B. in einem Rollenspiel zu einer literarischen Vorlage)		X	X	X
Szenen nach Textvorlage planen, spielen und sprecherisch darstellen (z. B. in einem Theaterstück)		X	X	X

3.2 Schreiben

3.2.1 Über Schreibfertigkeiten verfügen

Bereits in Krippe und Kita sammeln Kinder durch vielfältige Angebote zum Malen und zum ersten Schreiben (z. B. von Kritzelbriefen) Erfahrungen mit verschiedenen Stiften, Papiersorten und -formaten. Sie entwickeln so motorische Grundfertigkeiten und lernen erste Buchstabenformen kennen, an die in der Schule angeknüpft werden kann. In der Schule entwickeln die Kinder eine persönliche Handschrift, mit deren Hilfe sie Texte leserlich und flüssig schreiben können. Die Flüssigkeit der eigenen Handschrift wird durch motorisch günstige und effektive Verbindungen erreicht, die zunehmend automatisiert sind. Die Verbundenheit findet auf der Ebene der Schreibmotorik statt und muss nicht zwingend als verbundene Schreibspur auf dem Papier sichtbar werden. Die Beobachtung und Reflexion der Stifthalterung oder bewegungsökonomischer Schreibabläufe ist wichtig, um die Schreibflüssigkeit individuell optimieren zu können. Regelmäßige Schriftgespräche sind ein wichtiges Element, damit Kinder, über die Auseinandersetzung mit der Lesbarkeit ihrer Schrift, eine flüssige und formklare Handschrift entwickeln (vgl. KMK 2024).

Später werden die Stifte um digitale Schreibwerkzeuge wie Tastaturen oder digitale Stifte ergänzt und Textgestaltungen erprobt.

Wird Schreibflüssigkeit gefördert– sei es mit dem Stift oder mit der Tastatur – entlastet dies durch eine zunehmende Automatisierung den anfangs noch mühsamen Schreibprozess und schafft damit Kapazitäten für hierarchiehöhere Schreibprozesse (Planen, Formulieren, Überarbeiten von Texten).

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Motorische Fähigkeiten				
die Hand- und Fingerbewegungen mit den Augen kontrollieren (Auge-Hand-Koordination) (z. B. durch Geschicklichkeitsspiele, Werkzeuge wie Scheren und Stifte, Ausmalen von Formen)	X	X	X	X
eine entspannte Stifthalterung hin zu einer funktionellen Haltung (z. B. <i>Dreipunkthaltung</i>) beim Malen und Schreiben entwickeln (durch Ausprobieren verschiedener Stifte, Stifthalterungen, der Variation von Geschwindigkeit, Druck und Bewegung und deren Reflexion)	X	X	X	X
Buchstabenformen/Druckschrift				
Grundformen (Striche, Kreise, Wellen, Bögen, Zacken, ...) mit dem Stift und digitalen Schreibwerkzeugen erproben		X	X	
das flüssige Schreiben von formklaren und leserlichen Buchstaben in Druckschrift reflektieren und individuell optimieren (z. B. durch Reflexionsgespräche über Buchstaben- und Wortschreibungen und bewegungsökonomische Strichfolgen, die den Schreibfluss nicht behindern)		X	X	X

Buchstabenverbindungen/Handschrift					
- Buchstaben, Wörter, Wortgruppen und kurze Sätze formklar in einer verbundenen Schrift schreiben und die Schreibflüssigkeit bewegungsökonomisch optimieren, um eine lesbare und flüssige persönliche Handschrift zu entwickeln (z. B. durch das Üben, Erproben und Automatisieren von Buchstabenverbindungen und Schriftgespräche, in denen diese Erfahrungen reflektiert werden) - die eigene Schrift allein und gemeinsam mit anderen auf Leserlichkeit und Formklarheit und Bewegungsfluss überprüfen, (z. B. in Schriftgesprächen, in denen diese Kriterien reflektiert werden)			X	X	
			X	X	
Schreiben mit digitalen Werkzeugen					
- mit der Tastatur zunehmend automatisiert schreiben (z. B. durch regelmäßigen Einsatz digitaler Werkzeuge für eigene Schreibprodukte) - das Schreiben mit dem digitalen Stift erproben und Routine entwickeln - Möglichkeiten digitaler Textgestaltung kennenlernen und sich darüber austauschen (z. B. Großschreibung, Löschen, Textumstellungen)			X	X	
			X	X	
				X	
Textgestaltung					
handschriftliche und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge erstellte Textgestaltungen (z. B. hinsichtlich Schriftgröße, Blattaufteilung, Seitenrändern, Absätzen) je nach Zweck erproben und reflektieren			X	X	

3.2.2 Orthografisch schreiben

Die Einhaltung von Rechtschreibkonventionen dient der schnelleren und besseren Lesbarkeit von Texten. Das Verfassen von Texten (v. a. für andere/fremde Leser:innen) erfordert also, dass die orthografischen Regeln von allen beachtet werden. Zudem entlastet eine routinierte Rechtschreibung beim Schreiben das Arbeitsgedächtnis und ermöglicht es den Schüler:innen, ihre Aufmerksamkeit auf die Textinhalte zu richten. Ziel des Orthografieunterrichtes ist es daher, Kinder zum regelsicheren Rechtschreiben und zur basalen Zeichensetzung zu befähigen. Dies geschieht im Idealfall an für Kinder bedeutsamen Texten (vgl. KMK 2024).

Eine Funktion der Schrift ist es, Gesprochenes in Buchstaben, Worten, Sätzen und Texten festzuhalten. Dabei steht für Kinder im Schreibprozess zunächst vor allem der kommunikative Aspekt im Fokus: Sich anderen mitzuteilen zu können, ohne mit ihnen direkt zu sprechen, ist hoch motivierend. Um für andere lesbare und verständliche Texte zu schreiben, sind jedoch bestimmte Einsichten in Schrift und Orthografie nötig. Als zentrale Prinzipien der deutschen Rechtschreibung gelten das phonographische, das silbische, das morphematische, das lexikalische und das syntaktische Prinzip. Daraus lassen sich die wesentlichen Rechtschreibbereiche ableiten: grundlegende und besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen (Laut-Buchstaben-Zuordnung), Stammschreibung, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung und Worttrennung.

Der reflektierte Einsatz von Anlauttabellen kann bereits in der Kita helfen, um erste Einsichten in die Phonem-Graphem-Zuordnung zu gewinnen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es in der deutschen Sprache keine 1:1-Zuordnung von Phonemen und Graphemen gibt und die Lernenden von Anfang an mit den Besonderheiten der deutschen Schriftsprache vertraut gemacht werden müssen. Von Anfang an werden Rechtschreibstrategien und Faustregeln gemeinsam erarbeitet und ein Sichtwortschatz aufgebaut, der automatisiert „aus dem Kopf geschrieben“ werden kann. Über die Auseinandersetzung

mit modellhaften Wörtern, die Gesetzmäßigkeiten der Rechtschreibung z. B. in Rechtschreibgesprächen sichtbar machen, entsteht ein zunehmend differenziertes Rechtschreibbewusstsein. In Bremen gilt dafür der „Bremer Rechtschreibschatz“ als einheitliche, verbindliche Grundlage für den Rechtschreibunterricht⁴, in dem sich weitere Konkretisierungen (z. B. Listen für Häufigkeitsschatz, Modellschatz, Faustregeln, Merkwörter) befinden.

Für die Öffentlichkeit bestimmte Texte der Kinder werden zunächst von der Lehrkraft in eine rechtschreiblich korrekte Form gebracht und neben den Originaltext des Kindes gesetzt – zugleich für die Kinder ein Anlass, die eigenen Schreibversuche mit der Norm zu vergleichen. Mit zunehmendem Strategie- und Regelwissen erkennen Kinder, wie sie Hilfen und Arbeitsstrategien selbst nutzen und anwenden können.

Um die orthografisch korrekte Schreibung systematisch aufzubauen, braucht es stetige Beobachtung und Reflexion gemeinsam mit den Kindern sowie Zeit, bis die Regeln automatisiert genutzt werden können. Daran wird in der Schule in täglichen Phasen gezielt gearbeitet. Der Erwerb der Orthografie ist mit der Grundschule noch nicht abgeschlossen.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Lautorientiertes Schreiben				
die bedeutungsunterscheidenden Merkmale von Raumlage der Buchstaben wahrnehmen (z. B. über die Thematisierung der Kontrastpaare wie b/d/p/q)			X	
Laute eines Wortes heraushören und verschriften (z. B. über Anlautübungen, Robotersprache, Angebot einer Anlauttabelle)		X	X	X
Regel- und Strategiewissen				
Strategien (Ableiten, Verlängern, Wortbausteine, Wortfamilien) entdecken und anwenden, indem in Rechtschreibgesprächen Strategiewissen (wie u. a. das Erkennen der Auslautverhärtung durch Verlängern, die Umlautschreibung durch Rückführung auf den Wortstamm/Ableitung vom Grundwort → Morphemstruktur) aufgebaut und angebahnt wird			X	X
Vokalquantität erkennen und Faustregeln anwenden, indem durch Rechtschreibgespräche das Regelwissen (lange Vokale sind i. d. Regel unmarkiert außer das <ie>, kurze Vokale sind i. d. Regel durch zwei Konsonanten gekennzeichnet) aufgebaut und angebahnt wird			X	X
erste Rechtschreibbesonderheiten kennenlernen (<ck>, <-tz> sowie Dehnungs-h, Doppelvokale etc.), Wörter vergleichen und voneinander abgrenzen (z. B. sprechen über Unterschiede wie Raum/Saum oder Regel- und Ausnahmeschreibungen wie Wahl/Wal, Vater/fahren) und an Modellwörtern über die korrekte Schreibung und Rechtschreibregeln nachdenken (z. B. durch Rechtschreibgespräche zu entsprechenden Wörtern)			X	X
sich der Unterscheidung von Groß- und Kleinschreibung bewusst werden (z. B. über Thematisierung der Wortart „Nomen“ und der Satzanfänge)			X	X
Satzzeichen zur besseren Lesbarkeit eigener Texte einsetzen: Punkt, Komma bei Aufzählungen, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Anführungszeichen			X	X

⁴ Vgl. Begleitfaden zum Bremer Rechtschreibschatz (3. Auflage). Bremen, 2018.

Sichtwortschatz				
• persönlich bedeutsame Wörter richtig schreiben (z. B. <i>in der Kita den eigenen Namen</i>) • besonders häufige oder persönliche bedeutsame Wörter, individuelle Fehlerwörter und Lernwörter richtig schreiben (z. B. <i>über einen Wörterschatz, eine Wörterliste, Wörterklinik, o. ä.</i>) • typische Ausnahmeschreibungen kennenlernen (z. B. <i>über das Sammeln von Wörtern mit Dehnungs-h; Wörtern mit <c>, <v>, <x> und Ausnahmeschreibungen wie <ai> oder <chs></i>) • sich Merkwörter einprägen (z. B. <i>über Übungskarteien wie die Wörterklinik oder Sammeln und Sortieren nach verschiedenen Phänomenen</i>) • Schreibweisen von Fremdwörtern und Fachbegriffen kennenlernen (z. B. <i>über Wörterlisten zu einem Thema</i>)		X	X	X
Hilfen und Arbeitsstrategien				
• Wörter in Einheiten oder Bausteine gliedern und diese als Schreibhilfe nutzen (z. B. <i>indem in Rechtschreibgesprächen mehrgliedrige Grapheme, Silben, Morpheme, Prä- und Suffixe besprochen werden</i>) • Fehleraufmerksamkeit entwickeln, über Rechtschreibbesonderheiten nachdenken und Strategien zur Klärung orthografischer Fragen nutzen (z. B. <i>in Rechtschreibgesprächen</i>) • ein Wörterbuch oder digitale Rechtschreibhilfen nutzen, indem spielerische Übungen zum Gebrauch ein schnelles Suchen erleichtern • Wörter richtig abschreiben, indem Strategien (<i>wie 1. Anschauen, 2. Abdecken, 3. Aufschreiben, 4. Kontrollieren</i>) gemeinsam geübt werden • eigene Texte auf Rechtschreibung überprüfen, über strukturierte Selbstkontrolle und verschiedene Rückmeldeoptionen (<i>wie z. B. Wortkarten, digitale Rechtschreibhilfen</i>)			X	X
			X	X
			X	X
			X	X
			X	X
			X	X

3.2.3 Texte verfassen

Am Anfang der Textproduktion steht die Motivation, diesen zu schreiben. Von Beginn an sollten das Interesse an Schrift und das Erkennen ihres Nutzens bei den Kindern herausgefordert werden. Nur wenn sie verstanden haben, was man mit Schrift bewirken kann und wie lohnend es ist, lesen und schreiben zu können, entwickelt sich die Motivation bei den Kindern, sich auf die komplexen Anforderungen einzulassen.

Hierzu braucht es Schreibideen und einen Plan. Schon in der Kita können interessante Schreibenregungen und -anlässe die Kinder zum selbstständigen Schreiben motivieren und sie auf verschiedenen Niveaus zu einem Umgang mit Schrift herausfordern, der es für sie lohnend macht, sich anzustrengen. Texte anderen (z. B. den pädagogischen Fachkräften) zu diktieren hilft, um konzeptionelle Schriftlichkeit zu fördern, ehe die Texte eigenständig geschrieben werden können. Für den eigenen Schreibprozess von Kindern sind Angebote wie Planungs- und Strukturierungshilfen sinnvoll, um Schreibabsichten und Formulierungen gezielt auswählen zu können. Diese können während des Formulierens von Texten immer wieder zurate gezogen werden und die Reflexion während des Schreibprozesses durch die eigene Überprüfung anregen. Auch Schreibhilfen wie textbezogene Wörtersammlungen, Wortfelder und Textmuster können für den eigenen Schreibprozess genutzt werden.

Dass erste Schreibideen oder erste Schreibprodukte nicht immer die Endfassung sein sollten, merken Kinder teilweise bereits beim Diktieren, spätestens aber beim eigenen Verfassen und anschließenden Überarbeiten von Texten. In Schreibkonferenzen

können Kinder sich über Texte beraten (inhaltlich, stilistisch, orthografisch), die Orthografie überprüfen (lassen) und gegenseitig Hinweise zur Überarbeitung geben, damit diese anschließend veröffentlicht werden können.

Durch Präsentationen und Veröffentlichungen wird zum einen die Sinnhaftigkeit der Erstellung eines Textes, zum anderen die bewusste Gestaltung gefördert.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Schreibmotivation				
Interesse an Schrift entwickeln (z. B. indem gemeinsam die Namensschilder und Piktogramme gelesen werden oder beim Vorlesen mit dem Finger mitgelesen wird)	X	X	X	
Schreiben immer mehr als wichtigen Lebensbegleiter begreifen und nutzen (z. B. indem Dinge mit dem eigenen Namen beschriftet werden, ein Einkaufszettel geschrieben wird oder eine Geschichte diktiert und anschließend vorgelesen wird)	X	X	X	X
eigene Texte schreiben und selbstverantwortlich über Themen, Realisierungsformen und die Nutzung von Schreibhilfen entscheiden			X	X
Schreibideen finden, Texte planen				
verschiedene Impulse für die Ideenfindung erproben und für sich nutzen (z. B. indem Bilder, Wörter, Musik, andere Texte, Gegenstände angeboten werden, aber auch zu eigenen Erfahrungen geschrieben werden kann und die Zugänge reflektiert werden)			X	X
Strukturierungshilfen zur Textplanung nutzen und diese handschriftlich und digital umsetzen (wie Ideennetz, Mindmap, roter Faden, W-Fragen)			X	X
unterschiedliche Texte und ihre Funktionen kennenlernen, um eigene Schreibabsichten gezielt auswählen zu können (z. B. indem Texte voneinander abgegrenzt werden und über die sprachlichen Besonderheiten der unterschiedlichen Textsorten und Schreibfunktionen reflektiert wird)		X	X	X
Textformulierungen gezielt planen, indem gemeinsam Überlegungen zu Adressaten und deren Vorwissen angestellt werden			X	X
auch gemeinsam in unterschiedlichen Gruppengrößen Texte planen und die Schreibsituation gemeinsam klären (Aufteilung von Schreibparts)			X	X
sich über sprachliche Gestaltungen vorab Gedanken machen, indem gezielt Wörter oder Wortfelder erarbeitet werden (z. B. Alternativen für häufig gebrauchte Verben oder Satzanfänge auf Plakaten sammeln)			X	X
sich an bekannten Erzählmustern, Formulierungen und Formen der Dramaturgie für eigene Texte orientieren (z. B. indem sich über literarische Beispiele – selbst gelesen oder gehört – als Textvorlage ausgetauscht wird und diese weitergeschrieben oder verändert werden)			X	X

Texte formulieren				
einen Text in Kritzelschrift aufschreiben und anschließend vorlesen, um diesen ersten Schreibversuchen Aufmerksamkeit zu schenken und sie wertzuschätzen	X	X		
einen Text diktieren, indem die „Sekretär:in-Funktion“ aktiv angeboten wird, um die Funktion von Schrift, aber auch die konzeptionelle Schriftlichkeit zu fördern	X	X	X	
Impulse wie (auch eigene) Bilder, Gegenstände, Erfahrungen und Musik zum Schreiben nutzen (auch Kritzeln, Diktieren, lautierend Schreiben)	X	X	X	X
unterschiedliche Schreibformen erproben (z. B. kooperative, aber auch produktive Textverfahren wie das Umschreiben oder Weiterschreiben)			X	X
verständlich, strukturiert und kohärent schreiben, indem Planungshilfen wie ein roter Faden genutzt werden und Texte immer wieder selbst (z. B. durch eigenes Lesen) überprüft werden.			X	X
unterschiedliche Textsorten und dementsprechend Schreibfunktionen je nach Anlass auswählen, wie das Ausdrücken (sich selbst, Erlebtes, Erdachtes, Gedanken, Gefühle), das Darstellen (Beschreiben, Erklären, Informieren, Instruieren), das Appellieren (Bitten, Wünsche, Argumentationen)			X	X
die Adressatenorientierung berücksichtigen, indem diese zuvor an Beispielen und in der Planung über Strukturierungshilfen konkretisiert wird			X	X
sich an Textmodellen, Textmustern und Formulierungsstrategien orientieren (wie z. B. Überschrift, Anrede, Unterschrift, Liste etc.)			X	X
Texte überarbeiten				
inhaltliche Unklarheiten in eigenen und fremden Texten im Austausch mit anderen erkennen (z. B. mit Lehrkräften / anderen Kindern in einer Schreibkonferenz)			X	X
gelungene Aspekte in Texten mithilfe verabredeter Kriterien, wie Aufbau, Inhalt und Formulierung, treffende Wortwahl, Rechtschreibung und Gestaltung, aber auch Kontext und Kohärenz (roter Faden), die an den jeweiligen Text angelegt werden, erkennen, durch die gemeinsame Erarbeitung von Kriterien und den Einsatz von Hilfsmitteln (wie z. B. Leitfäden zur Schreibkonferenz oder Textlupe)			X	X
erste Überarbeitungsstrategien wie das eigene Vorlesen eines Textes und der Abgleich mit der Planung des Textes nutzen, indem der Schreibprozess immer wieder transparent gemacht wird und das Schreibziel klar benannt wird				X
für die eigene Texterstellung auch den Nutzen digitaler Werkzeuge erkennen (z. B. indem das Umstellen von Wörtern oder Textteilen gemeinsam erprobt wird)				X
Texte präsentieren und veröffentlichen				
eigene Texte auswählen, für die Veröffentlichung aufbereiten und präsentieren (z. B. über tägliche Präsentationszeiten und entsprechende Würdigung)			X	X
eigene Texte gestalten (handschriftlich und mit geeigneten Medien wie Stempel und Schreibprogrammen auf dem PC oder Tablet) (z. B. durch die Sinnhaftigkeit einer Veröffentlichung in einer Klassenzeitschrift, einem Museumsrundgang o. ä.)			X	X

3.3 Lesen

3.3.1 Lesefertigkeiten: Flüssig lesen und über Lesetechniken verfügen

Um selbst lesen zu können, bedarf es grundlegender Lesefertigkeiten. Bereits im frühen Alter erkennen Kinder in der Umwelt Logos, verstehen die Bedeutung grafischer Symbole und können oft bereits vor Schulbeginn ihren eigenen Namen oder einzelne Wörter in Schriftform wiedererkennen. Nach und nach begreifen sie, dass sich aus der Folge der Schriftzeichen die Lautform (auch unbekannter) Wörter, Sätze und Texte erschließen lässt.

Mit zunehmender Leseerfahrung bauen Kinder einen Sichtwortschatz aus häufigen Wörtern auf, die sie auf den ersten Blick erkennen. Diese Automatisierung steigert die Leseflüssigkeit und entlastet das Kurzzeitgedächtnis. Das ist hilfreich, um genügend Kapazitäten für das Erlesen komplexerer Wörter und für das Verstehen des Textes und die Auseinandersetzung mit seinem Inhalt zu haben. Darum gilt: Wer viel und gern liest, wird beim Lesen immer sicherer und kompetenter. Deshalb braucht es eine (Vor-)Lesekultur, die das individuelle Interesse der Kinder ernst nimmt.

Eine große Bandbreite der Anforderungen im Hinblick auf Textmenge, Satz- und Wortkomplexität sowie Typografie verhindert, dass die Lesemotivation durch eine mangelnde Passung zur Lesekompetenz sinkt. Denn das sinnverstehende Lesen ist nur dann möglich, wenn ein Wort, Satz oder Text auch vom Kind bewältigt werden kann. Elementares Element für das entspannte und sinnentnehmende Lesen ist daher das Trainieren der Leseflüssigkeit.

Eine tägliche Übungsphase ist Basis, um Lesekompetenz aufzubauen.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Lesefertigkeiten: Flüssig lesen und über Lesetechniken verfügen				
gebräuchliche Piktogramme und Symbole, sowie Fotos, Bilder, häufige Wörter aus dem Alltagsleben wahrnehmen und deuten (z. B. indem gemeinsam nach Logos, Symbolen, Wörtern Ausschau gehalten wird)	X	X	X	X
Wörter wiedererkennen (z. B. durch das eigenständige „Lesen“ von Beschriftungen an Regalen, Haken beim Einsortieren o. ä., auch in Familien- oder Fremdsprachen)	X	X	X	
den Unterschied zwischen Buchstabe und Laut wahrnehmen (z. B. über Reflexion der Unterschiede eines Buchstaben im ABC und eines Lautes im Wort)		X	X	
den Lautwert einzelner Buchstaben benennen (z. B. aus dem eigenen Namen beim Diktieren)		X	X	
die Bedeutung von Wörtern erschließen, indem Lesen als sinnhaft wahrgenommen und eine Leseerwartung bereits auf Wortebene, später auf Satz- und Textebene aufgebaut wird, indem von Anfang an sinnentnehmende und sinnverstehende Leseangebote im Fokus stehen (wie z. B. bei Wortschiebern)			X	X
erste Hilfen zum Lesen nutzen (z. B. Umkreisen mehrgliedriger Grapheme oder Morpheme, Unterteilung in Silben, besondere Kennzeichnung der Interpunktion)			X	X

• (vor allem längere) Wörter beim Lesen in Bausteine (Silben, Morpheme) gliedern, um schrittweise das ganze Wort zu erfassen und seine Bedeutung zu verstehen, indem diese Bausteine (Präfixe wie ver-, vor-; Suffixe wie -ung, -ig; häufige Stammmorpheme wie -fahr-) gemeinsam thematisiert und gliedernde Lesehilfen gemeinsam erprobt und reflektiert werden			X	X
• vertraute und häufig vorkommende Wörter „auf einen Blick“ erkennen und lesen (z. B. <i>eigener Name, Mama, Papa</i>) beim Mitlesen zeigen lassen, später beim eigenen Lesen durch Viellesen, aber auch durch Methoden wie das Blitzlesen den Sichtwortschatz fördern	X	X	X	
• das sinngestaltete Lesen planen und anderen vorlesen (z. B. <i>über die Erarbeitung von Betonung und Satzschlusszeichen, Orientierung in (klar strukturierten) Texten durch Beachtung von Überschrift, Absätzen, Abbildungen sowie Kriterien wie Tempo oder Lautstärke, aber auch die Thematisierung verschiedener Sprecher und Zeichen oder Anmerkungen, die während der Planung in einem Text vorgenommen werden</i>)		X	X	

3.3.2 Lesefähigkeiten: Leseverstehen und über Strategien zum Leseverstehen verfügen

Lesehilfen und Lesestrategien helfen, Texte flüssiger und sinnverstehend lesen zu können. Dazu bedarf es Einführungen und Reflexionen eben dieser. Das dialogische Lesen regt Lesestrategien bereits im Elementarbereich an, z. B. wenn über Erwartungen an ein Bilderbuch gesprochen wird.

Die Kinder lernen nach und nach grundlegende kognitive und metakognitive Lesestrategien zum Einsatz vor dem (Vor-)Lesen, während des (Vor-)Lesens und nach dem (Vor-)Lesen.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Leseverstehen				
• einfache Fragen zu einem (gehörten) Text beantworten, indem W-Fragen zum Text formuliert werden, der Text noch einmal gemeinsam gehört oder gelesen wird und andere Kinder erklären, wie sie die Antwort gefunden haben	X	X	X	X
• einfache Aussagen und Anweisungen in Schriftform verstehen (indem z. B. <i>gemeinsam Arbeitsaufträge erarbeitet werden und Operatoren immer wieder thematisiert werden</i>)			X	X
• in Sachtexten gezielt Informationen finden, indem Fragen – auch eigene Forscher:innenfragen – an den Text gestellt werden, exemplarisch gemeinsam Informationen gesucht werden und Lesestrategien eingesetzt werden (s. u.)			X	X
• in nicht-linearen Darstellungsformen (z. B. <i>Tabelle, Diagramm, Karte</i>) Informationen finden, indem diese kennengelernt und Tipps zur Informationsentnahme gemeinsam gefunden werden				X
• in digitalen Texten Informationen suchen und Navigationsstrukturen bewusst nutzen (z. B. <i>indem in die (sichere und zuverlässige) Internetrecherche eingeführt wird und Hyperlinks als Möglichkeit der weiteren Informationssuche oder Begriffserläuterung gemeinsam thematisiert werden</i>)		X	X	

• Bezüge zwischen Texten, Bildern und Ton herstellen (<i>indem z. B. im Bilderbuch den Text ergänzende Bilder oder im Hörspiel das Zusammenspiel von Sprache und Ton thematisiert werden</i>) • über den Inhalt von (vor-)gelesenen Texten nachdenken und Schlussfolgerungen dazu äußern (<i>z. B. im literarischen Gespräch oder in einem Produkt, das das eigene Verständnis des Textes aufzeigt</i>) • eigene Aussagen zum Gelesenen bzw. seine Deutung mit Textstellen belegen (<i>z. B. aus Sachtexten Schlussfolgerungen ziehen und diese mit Erkenntnissen aus dem Text begründen lassen</i>) • sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs wie Pronomen und Konjunktionen klären (<i>z. B. indem diese gemeinsam analysiert werden</i>)	X	X	X
	X	X	X
		X	X
	X	X	
Lesestrategien – vor dem (Vor-)Lesen			
• eigenes Vorwissen beim (Vor-)Lesen mit einbringen (<i>indem z. B. gezielt Lebensweltbezüge hergestellt werden</i>) • Erwartungen an den Text formulieren (<i>indem z. B. Fragen an den Text zuvor notiert werden</i>)	X	X	X
		X	X
Lesestrategien – während des (Vor-)Lesens			
• eigene Gedanken zum Text formulieren (<i>z. B. mündlich im Dialog oder in ein Lesetagebuch schreiben</i>) • verschiedene Lesestrategien kennen und nutzen, indem Strategien gemeinsam erprobt und reflektiert werden (u. a. Überfliegen, Markieren, Nachschlagen)	X	X	X
		X	X
Lesestrategien – nach dem (Vor-)Lesen			
• sich über den Inhalt von (vor-)gelesenen Texten austauschen, indem ein Anschlussgespräch ritualisiert stattfindet (<i>z. B. durch Impulsfragen, die ein literarisches Gespräch einleiten</i>) • Vermutungen zum weiteren Fortgang einer (vor-)gelesenen Geschichte äußern (Antizipation)	X	X	X
	X	X	X

3.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

3.4.1 Text- und Medienwissen

Lesemotivation ist der Antrieb, ein Leben lang gerne zu lesen. Je besser es gelingt, die Kinder für das Lesen zu begeistern, umso mehr werden sie lesen und damit auch immer besser und sicherer. Für die Stärkung der Lesemotivation spielt das regelmäßige Vorlesen ganz unterschiedlicher Kinderbücher eine wichtige Rolle. Dabei begegnen Kinder einer Vielfalt literarischer Muster und sie bauen nach und nach ein grundlegendes Wissen zu Texten und Medien unterschiedlicher Formen, Textsorten und Gattungen auf. Gleichzeitig werden sie mit unterschiedlichen Inhalten und mit Sprachformen vertraut gemacht, die auch für die Bildungssprache charakteristisch sind.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Text- und Medienwissen				
über ein breites Angebot die Vielfältigkeit kinderliterarischer Texte kennenlernen	X	X	X	X
prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres entwickeln (z. B. <i>über gemeinsame Benennung – anfangs Unterscheidung Geschichte vs. Sachtext, später genauer in Gattungen – eigene Leseerwartungen ausbilden – innerhalb der Sachliteratur, erzählender, lyrischer und szenischer Texte</i>)		X	X	X
sich über ihre Erfahrungen mit kinderliterarischen Texte austauschen (z. B. <i>Vorstellung des Lieblingsbuches, die gemeinsamen Kriterien folgt – Autor:in, Titel, Handlung, Figuren</i>)			X	X
unterschiedliche Sachtexte (pragmatische Texte) und ihren Nutzen kennenlernen (z. B. <i>gemeinsames Nachschlagen im Lexikon bei Fragen, Lesen von Spielanleitungen und – instruierenden – Rezepten oder Regeln</i>)	X	X	X	X
verschiedene Medien(-verbünde), ihre Besonderheiten (auch begrifflich) und ihren persönlichen Nutzen kennenlernen (z. B. <i>indem Lesungen und Hörbücher für den Genuss sowie Podcasts, Wissenssendungen, Erklärvideos und das Internet zur Informationsbeschaffung immer wieder eingebunden werden</i>)		X	X	X

3.4.2 Orientierung im Medienangebot

Ein breites Angebot unterschiedlicher Medien (neben Büchern z. B. Hörbücher, Filme, Podcasts, Erklärvideos, Theateraufführungen) und Textsorten (z. B. Bilderbücher, Märchen, Sachbücher, Romane, Lexika – auch digital –, Gedichtbände, Comics, Zeitschriften) ist notwendig, um verschiedene Interessen anzusprechen und eine Orientierung im Medienangebot überhaupt erst zu ermöglichen. Die Kinder nutzen ein vielfältiges Medienangebot zur Entwicklung und Pflege eigener Interessen, zur Erweiterung ihrer Wissensbasis und als Anlass zum Austausch mit anderen. Projekte, die das kritische Hinterfragen von Medien fördern, starten bereits im Kindergarten. Dabei hilft die eigene Produktion von Medien.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Orientierung im Medienangebot				
am Vorlesen und Lesen teilnehmen sowie den Austausch darüber als alltägliche soziale Praxis erleben (z. B. über feste Vorlesezeiten und das dialogische Lesen)	X	X	X	X
individuelle (Vor-)Leseinteressen entwickeln und begründen (z. B. über die Rezeption von (gesprochenen) Texten, über ein breites Medienangebot und den Einbezug von Kindern bei der Auswahl)	X	X	X	X
Bücher und andere Medien gezielt und nach eigenem Interesse auswählen (z. B. durch freie Lesezeiten, Hörspielzeiten und den Einbezug verschiedener Medien – Internet, Zeitungen und Zeitschriften, Filme, Theateraufführungen)	X	X	X	X
Bibliotheken für die eigene Auswahl nutzen – durch regelmäßige Besuche, gemeinsame Erkundungen, Erläuterungen zum Aufbau / zur Sortierung, um sich zunehmend selbst orientieren zu können		X	X	X
den Aufbau von Wörterbüchern und digitalen Recherchemöglichkeiten kennenlernen (z. B. indem diese für das Nachschlagen, Informieren und Absichern immer wieder angeboten werden)		X	X	X
kritisch hinterfragend mit den unterschiedlichen Medien umgehen (z. B. indem im Gespräch mit anderen ein regelmäßiger Austausch erfolgt, verschiedene Quellen verglichen oder Weltsichten hinterfragt werden, digitale Medien hinsichtlich Verbreitung und Absicht kritisch beleuchtet werden)			X	X

3.4.3 Umgang mit Texten – auch digital

Der Zugang zu Texten erfolgt über einen gelungenen Umgang mit Texten. Wichtige Faktoren sind hier zum einen der Austausch über Gelesenes, zum anderen eine handlungs- und produktionsorientierte Arbeit mit Literatur, um Gelesenes begreifbar zu machen.

Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich Kinder mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander. Dies gilt auch für Theateraufführungen, bei denen sie zuschauen oder an denen sie mitwirken.

Die eigene Produktion von Medien kann bereits früh beginnen: Kinder malen erste Bilderbücher (weiter), später gestalten sie Hörspiele oder Trickfilme zu Gehörtem oder Gelesenem.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Umgang mit Texten – auch digital				
beim (Vor-)Lesen innere Vorstellungsbilder entwickeln (z. B. indem Literatur mit Identifikationspotential ausgewählt und Lebensweltbezüge hergestellt werden, das Hineinversetzen über das szenische Spiel und den Austausch gefördert wird und Anschlussaktivitäten folgen)	X	X	X	X
eigene Lese- und Medienerfahrung beschreiben (z. B. mündlich im Dialog oder in ein Lese- oder Medientagebuch)		X	X	X

• eigene Gedanken zu Texten formulieren und Stellung beziehen, indem Diskussionsrunden geführt werden und Impulse gegeben werden, die zum kritischen Denken auffordern	X	X	X	X
• Texte begleitend in Handlungen umsetzen (z. B. Reime, Fingerspiele, später über das Erzähltablett oder im szenischen Spiel – Stabfiguren, Standbilder, Spiel)	X	X	X	X
• eigene Deutung zu Texten äußern und mit Textstellen belegen (z. B. im Austausch um mögliche Emotionen und Motive einer Figur in literarischen Texten: „Warum glaubst du, dass die Figur ... ist? Woran hast du das in der Geschichte erkannt?“)			X	X
• Bilder aus verschiedenen Blickwinkeln deuten (z. B. Bilder mit und ohne Text deuten oder zu einem Bilderbuch in Standbildern verschiedene Positionen einnehmen und reflektieren)		X	X	X
• sprachliche Mittel wie bspw. spannungssteigernde Formulierungen, Wiederholungen, Wortspiele sowie metaphorische oder symbolische Ausdrucksweisen erkennen, indem diese gezielt im Gespräch besprochen werden		X	X	X
• eine Geschichte und dabei die Argumentations- bzw. Handlungslogik eines Textes nachvollziehen und weiterdenken (indem z. B. in literarischen Texten der Fortgang eines Textes antizipiert wird, die Perspektiven unterschiedlicher Figuren nachvollzogen werden oder in Sachtexten eine Diskussionsrunde zu unterschiedlichen Perspektiven geführt wird – z. B. zu Nachhaltigkeit und Konsum)		X	X	X
• sich in Figuren einfühlen, die Figuren, ihre Perspektiven und ihre charakterlichen Merkmale nachvollziehen, zu ihren Gedanken und Handlungen, Stellung beziehen (z. B. im Gespräch: „Wie findest du die Figur?“, „Welches Verhalten kannst du (nicht) verstehen?“, „Welchen Tipp würdest du der Figur in der Situation geben?“ im szenischen Spiel, in einem Brief an eine Figur)		X	X	X
• zu Medien und an Texten handelnd oder produktiv weiterarbeiten (z. B. durch das Weitermalen oder -schreiben, die Erstellung eines Hörspiels, Trickfilms, szenischen Spiels)		X	X	X
• sich mit anderen zu ihren Text- und Medienwahrnehmungen austauschen, indem das literarische Gespräch über Impulsfragen initiiert wird		X	X	X
• im Austausch mit anderen Fachbegriffe nutzen (z. B. über Wortspeicher zu literarischen Medien wie Handlung, Figur, Reim, Vers, Sprecher:in, Dialog, Erzähler:in, Autor:in oder zu digitalen Formaten wie Chats, Wikis, Videoclips, Computerspielen, Podcasts, Umgebungen)			X	X
• verschiedene Medien vergleichen (z. B. verschiedene Texte zu einem Thema, aber auch Vergleich von Film und Buch)			X	X
• sich kritisch mit digitalen Formaten und Umgebungen auseinandersetzen		X	X	X

3.4.4 Präsentationen

Der Austausch über Gelesenes kann ebenso im Rahmen von Präsentationen (z. B. Lesung oder im szenischen Spiel) geschehen und den Aufbau einer Lesekultur fördern.

Auch ganze Institutionen können hier gemeinsam agieren, z. B. im Rahmen von Vorlesetagen oder Autor:innenlesungen.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Präsentationen				
• unterschiedliche Formen der Textpräsentation kennenlernen (z. B. im Sinne einer Medien- und Lesekultur, bei Lesungen, Vorträge, Aufführungen auf Monatsfeiern oder bei Lesetagen)	X	X	X	X
• Texte in verschiedenen Formen und Medien anderen – auch in einer Gruppe – präsentieren (z. B. über regelmäßige Präsentationszeiten, Monatsfeiern, Vorträge, Aufführungen, Lesungen, szenisches Spiel)		X	X	X
• Techniken für Präsentationen als Hilfestellung nutzen (z. B. über Tipps und Tricks zum Auswendiglernen, Kriterien für das Vorlesen oder Sprechen)			X	X
• selbstgewählte literarische Texte anderen sinngestaltend vorlesen, zum einen über die Vorbildfunktion, aber auch indem sprachliche Mittel erprobt und Texte vorbereitet werden sowie durch sinnhafte Zusammenhänge (z. B. Vorlesen im Kindergarten oder regelmäßige Buchvorstellungen)			X	X
• Medien aktiv für Präsentationen nutzen (z. B. über die Vorbildfunktion indem Bilder beim Vorlesen gezeigt werden, digitale Medien für Präsentationen von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften einbezogen werden, mediale Produkte erstellt und präsentiert werden)		X	X	X

3.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

3.5.1 Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen

Das Nachdenken und Sprechen über Sprache(n) und über den Sprachgebrauch ist hilfreich, um eine bewusste Wahl der Sprachformen und eine erfolgreiche Verständigung über ihre Besonderheiten und Schwierigkeiten untereinander zu ermöglichen (sprachbewusstes Handeln), sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich sowie in Formen digitaler Kommunikation (KMK 2022).

Durch das zunehmende Wissen über Sprache wird der praktische Umgang mit Sprache beim Sprechen, Lesen, Schreiben und bei der Nutzung audio-visueller Medien unterstützt. Das beginnt mit der Beherrschung von Konventionen im alltäglichen Sprachgebrauch, z. B. bei der Begrüßung, und reicht bis zur Wahrnehmung von Unterschieden in den Formen von mündlicher bzw. geschriebener Sprache.

Gespräche über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Sprachen und Dialekte in ihrer Variation und Vielfalt unterstützen die Entwicklung eines Sprachbewusstseins und ermöglichen es den Kindern, sprachliche Muster und Strukturen zu erkennen und zu reflektieren.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Sprachbewusst handeln				
- feste sprachliche Wendungen aus dem pädagogischen Alltag erkennen und anwenden (z. B. <i>über ritualisierte Phasen, in denen nach und nach auch Kinder die Leitung übernehmen und Rückmeldungen zur sprachlichen Ausgestaltung erhalten</i>) - Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erkennen (z. B. <i>über das Mitführen des Fingers beim Vorlesen bis hin zum Analysieren von Hörspieltexten</i>) - sprachliche Missverständnisse entdecken und erklären (z. B. <i>falsch verstandene Erklärungen durch eine offene Kommunikationskultur, über Wortwitze oder Witze, die sprachliche Missverständnisse thematisieren, die Deutung metaphorischer Sprache, u. v. m.</i>) - unterschiedliche Kommunikationssituationen und die entsprechenden sprachlichen Mittel der jeweiligen Rolle (Sprecher:in, Schreiber:in, Leser:in, Zuhörer:in) erkennen (z. B. <i>über eine breite Vielfalt an Kommunikationssituationen, wie Kreissituationen, Lesungen, Vorträge, Erklärvideos, Hörspiele, Theaterstücke und gezielte Fragen und Beobachtungsaufgaben sowie die Reflexion dieser</i>) - vielfältige sprachliche Gestaltungsmittel kennenlernen und diese reflektieren (z. B. <i>über ein mannigfaltiges Literaturangebot und den gemeinsamen Austausch über die Absicht und die Wirkung der Sprache auf das einzelne Kind: „Wie hast du dich gefühlt als...? Was meinst du, wie der Autor oder die Autorin das geschafft hat?“</i>) - geeignete sprachliche Mittel je nach Kommunikationssituation (in der jeweiligen Rolle als Sprecher:in, Schreiber:in, Leser:in, Zuhörer:in) selbst verwenden (indem z. B. <i>gemeinsam Kriterien für die unterschiedlichen Kommunikationssituationen – Lesung, Vortrag, Erzählung, Beschreibung – erarbeitet und reflektiert werden</i>) - Wirkungen von Wörtern und Sätzen prüfen (z. B. <i>in Schreibkonferenzen oder Feedbackrunden, die diesen Fokus haben</i>)	X	X	X	X
		X	X	X
		X	X	X
	X	X	X	
			X	X
			X	X
		X	X	

sich über die Nutzung digitaler Werkzeuge austauschen (z. B. über Reflexionsgespräche zur Informationssuche oder bestimmter Werkzeuge zum Schreiben)			X	X
Sprache in ihrer Variation und Vielfalt				
mit Sprache spielen (z. B. gemeinsam Unsinnwörter ausdenken, Umbenennungsspiele, Geheimsprachen entwickeln, Gegenstände zu Sprecher:innen werden lassen, Wortbilder entwerfen, Wortneuschöpfungen entwickeln, Worträtsel entwerfen, Lautmalerei nutzen)	X	X	X	X
mit Sprache experimentieren (z. B. indem sprachphilosophischen Fragen nachgegangen wird, Wortbedeutungen kritisch reflektiert werden: „Warum hat ein Vater eine Muttersprache?“)		X	X	X
Verwandtschaften von Sprachen anhand einzelner Wörter entdecken (z. B. über die Beschreibung des Klangs von Wörtern verschiedener Sprachen, Wörterlisten zu gängigen Wörtern, wie Begrüßungen oder Verabschiedungen)		X	X	X
sprachliche Konventionen anderer Länder kennenlernen (z. B. über die Vorstellung der Konventionen in den vorhandenen Familiensprachen oder auch der ersten Fremdsprache)		X	X	X
Sprachveränderungen wahrnehmen (z. B. über einen Vergleich von Begriffen und sprachlichen Wendungen von früher und heute, auch in Literatur)			X	X
dialektale Sprachformen kennenlernen, untersuchen und unterscheiden (z. B. über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Wörtern im Hoch- und Niederdeutschen)			X	X
Schriftsysteme miteinander vergleichen (z. B. über Schriftproben unterschiedlicher Zeichensysteme, Geheimsprachen)				X
Sätze in verschiedenen Sprachen auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin untersuchen (z. B. anhand der Melodik, Stellung der Satzglieder, schriftsprachlicher Auffälligkeiten o. ä. mit der ersten Fremdsprache oder Familiensprachen)				X
eigene Erfahrungen beschreiben, über Strategien und Hürden beim Sprachenlernen sprechen (z. B. beim Erlernen einer gemeinsamen Fremdsprache Tipps und Tricks gemeinsam sammeln)				X

3.5.2 Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen

Das (zunächst) implizite Sprachwissen beginnt beim Segmentieren von Wörtern in Silben (bspw. durch das Klatschen von Wörtern in Silben) und Finden von Reimen. So bahnt sich bereits über das Spielen mit Sprache in Krippe und Kita eine bewusstere Wahrnehmung von Sprache und ihre spätere gezielte Untersuchung an. Es folgen bewusste Leistungen wie die Fähigkeit, beim freien Schreiben die Lautfolge von Wörtern vollständig zu analysieren und in eine lesbare Buchstabenfolge zu übersetzen, dabei zunehmend sicher Rechtschreibregeln und -strategien oder die Grammatik bei Textproduktionen zu bedenken – auch unter Nutzung von Ressourcen zur deutschen Sprache (z. B. Wörterbücher, Grammatiken).

Um über Sprache nachdenken, sprachliche Strukturen in Texten und Gesprächen gezielt untersuchen und sich über ihre formalen Besonderheiten austauschen zu können, brauchen die Kinder Konzepte und Fachbegriffe auf der Wort-, Satz-, und Textebene. Erste Fachbegriffe wie z. B. die Unterscheidung von Textsorten (z. B. Geschichte, Gedicht, Märchen) können bereits vor Schuleintritt vertraut sein.

Aktivitäten/Lerngelegenheiten und Inhalte	Kr	Ki	1/2	3/4
Laute, Silben, Wörter				
sprachliche Besonderheiten erkennen und darüber in den Austausch kommen (z. B. <i>Reime nachsprechen, selbstständig ergänzen und darüber sprechen – phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn</i>)		X	X	
Wörter hinsichtlich ihrer Lautstruktur untersuchen und diese beschreiben (z. B. <i>gemeinsam Wörter aus Silben zusammensetzen oder in diese zerlegen, die Lautstruktur eines Wortes gemeinsam analysieren, Anlaute benennen – phonologische Bewusstheit im engeren Sinn</i>)		X	X	X
Wörter hinsichtlich lautlicher Besonderheiten untersuchen und sich darüber austauschen (z. B. <i>Wörter mit langen und kurzen Vokalen, offene und geschlossene Silben suchen, ordnen und unterscheiden, in Rechtschreibgesprächen begründen</i>)			X	X
Wörter ordnen und die Ordnung begründen (z. B. <i>erst Gegenstände dann Wörter nach Oberbegriffen ordnen, später auch nach sprachlichen Strukturen wie z. B. Wortarten</i>)		X	X	X
Wortbausteine und Mittel der Wortbildung kennen (z. B. <i>über die Arbeit an Wortfamilien, das Zerlegen und Zusammensetzen von Wörtern in Wortbausteine und das Begründen von Schreibungen anhand dieser Strategien – z. B. in Rechtschreibgesprächen</i>)			X	X
Wortarten und ihre Merkmale identifizieren, benennen und unterscheiden, indem die Wortarten und ihre Besonderheiten thematisiert werden und daran (z. B. <i>in Rechtschreibgesprächen</i>) die Groß- und Kleinschreibung begründet wird			X	X
die Zeitformen Präsens, Präteritum und Futur (bzw. die Zeitstufen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) bewusst nutzen (indem z. B. <i>den Fachbegriffen Aussagen oder Texte zugeordnet werden</i>)				X
Wortfelder entwickeln und nutzen, um den eigenen Wortschatz zu erweitern und angemessen (funktional) nutzen zu können (z. B. <i>über die gemeinsame Erarbeitung von Formulierungsmustern für ein Wortfeld wie „sagen“ / „gehen“ oder zu Satzanfängen</i>)			X	X

Sätze				
• vollständige Sätze beim Sprechen bilden und sich darüber bewusst werden (z. B. über sprachliche Vorbilder, Hilfen für verschiedene Gesprächsanlässe, positive Rückmeldungen/Verstärkung gelungener Satzbildungen)	X	X	X	X
• Satzgrenzen identifizieren und einhalten (z. B. über Sätze ohne Satzzeichen, Thematisierung der Satzzeichen und Reflexionsgespräche zu eigenen Texten)			X	X
• Funktion und Unterschiede von Aussage-, Frage- und Ausrufesätzen kennenlernen und diese selbst nutzen (z. B. über die Analyse unterschiedlicher Sätze und deren Reflexion in Schreibkonferenzen)			X	X
• die wörtliche Rede nutzen (z. B. indem Comics in Textform geschrieben werden, Interviews verschriftet werden)			X	X
• Satzstrukturen untersuchen (z. B. Aufgaben zur Identifikation und Kennzeichnung der Wortarten – insbesondere der Verbstellung –, Satzglieder, Haupt- und Nebensätze und Reflexion der Auffälligkeiten)			X	X
• gemeinsam Schreibweisen von Wortgruppen und Sätzen untersuchen und sich dazu austauschen (z. B. in Rechtschreibgesprächen)			X	X
• die Wirkung und den Aufbau von Sätzen hinsichtlich der Wortarten untersuchen (z. B. „Wie klingt ein Satz ohne Adjektive? Wie verändert ein Adjektiv einen Satz?“)			X	X
• Nebensatzkonstruktionen erkennen und diese in eigenen Sätzen erproben, indem über Hauptsätze und Sätze mit Nebensatzkonstruktionen im Vergleich und die sprachlichen Möglichkeiten reflektiert wird			X	X
• Satzglieder ermitteln und für die eigene Satzbildung nutzen (z. B. durch die Umstellprobe)				X
Texte				
• über die breite Vielfalt und das Gespräch darüber Literatur unterscheiden und benennen (z. B. ein Sachbuch von einer Geschichte unterscheiden und danach auswählen: „Was für ein Buch möchtest du auswählen?“)		X	X	X
• einzelne Textformen unterscheiden und benennen (z. B. indem Textformen in ihrer Vielfalt – Märchen, E-Mail, Notiz, Sachtext, Anleitung, Tagebuch, Steckbrief, Gedicht, Brief – thematisiert und die Merkmale gesammelt und reflektiert werden)			X	X
• die sprachliche Gestaltung von Texten untersuchen und Fachbegriffe für die Beschreibung nutzen (z. B. indem an einzelnen Textformen Fachbegriffe gesammelt werden – Überschrift, Anrede, Gruß, Absatz, Kapitel, Vers, Strophe, Reim, sprachliche Bilder, Vergleich – und in Feedbackgesprächen kriteriengeleitet Rückmeldungen zu eigenen Textproduktionen gegeben werden)			X	X
• Fachbegriffe im Austausch über Texte (Autor:in, Titel, Sprecher:in, Hörer:in, Leser:in) nutzen, indem diese bewusst eingeführt und immer wieder genutzt werden			X	X
• Fachbegriffe im Bereich der digitalen Medien (z. B. Internet, Homepage, Website, E-Mail, Hypertext) nutzen, indem diese bewusst eingeführt und immer wieder genutzt werden			X	X
• Wörterbücher, Regelhefte und digitale Rechtschreibhilfen nutzen (z. B. indem diese für Korrekturen/Absicherungen immer wieder angeboten werden)			X	X

4 Standards

Im Folgenden werden die erwarteten Kompetenzen (Standards) von Schüler:innen am Ende der Jahrgangsstufen 2 und 4 formuliert. Diese verstehen sich als Ergebnis von Lernprozessen, die schon vor der Schulzeit beginnen (vgl. Kapitel 3). Sie stellen damit eine Orientierung für die langfristige Planung des Unterrichts dar und bilden die Grundlage der Leistungsbewertung. In der folgenden Darstellung wird die Struktur des vorherigen Kapitels wieder aufgegriffen.

In den Zeilen der Tabellen finden sich jeweils die erwarteten Kompetenzen, unterschiedliche Einträge in den beiden Spalten verdeutlichen den Fortschritt. Erstreckt sich eine Formulierung über beide Spalten zeigt dies an, dass eine Kompetenz durchgehend aufgebaut wird und die Unterschiede in den verschiedenen Jahrgängen vor allem in der Komplexität der Aufgaben liegen.

4.1 Sprechen und Zuhören

Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 2	Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 4
Verstehend zuhören Die Schüler:innen...	
verfolgen Gespräche und Hörtexte, hören sinnverstehend zu und fragen gezielt nach (z. B. bei unbekannten Wörtern und unklarem Sachverhalt).	
zeigen Verstehen und Nichtverstehen.	
geben bedeutsame Inhalte dem Lernstand entsprechender Hörtexte oder Gespräche wieder.	geben bedeutsame Inhalte und zentrale Aussagen sowie Sprech- und Gesprächsabsichten in dem Lernstand entsprechenden Hörtexten oder Gesprächen wieder und ziehen einfache Schlussfolgerungen.
nennen eigene Ideen und Meinungen zum Gehörten.	beurteilen Aussagen zum Gehörten begründet.
	richten ihre Aufmerksamkeit auf Absichten des Sprechenden (z. B. Gestik und Körperhaltung, Intonation und Stimmführung).
	wenden erste (meta-)kognitive Strategien vor, während und nach dem Hören an (z. B. Fragen stellen, Medium mehrmals hören, Hörerwartung aufbauen).
Mit anderen sprechen Die Schüler:innen...	
stimmen Gesprächsregeln ab und halten sich an diese – auch beim digital vermittelten Sprechen (Audio- und Videokonferenzen).	
nehmen in Gesprächen einfache Rollen ein (Zuhörer:in, Sprecher:in).	
beteiligen sich themenbezogen und konstruktiv an Gesprächen, tauschen sich mit anderen aus.	
gehen für andere verständlich und themenbezogen auch in der gesprochenen Standardsprache auf Reaktionen und Rückmeldungen ein.	
geben gezielt und wertschätzend Feedback zu Redebeiträgen anderer.	

	wenden Sprache situations- und adressat:innengerecht in ausgewählten Gesprächs- und Lernformen an, um sich für andere verständlich mitzuteilen, z. B. in Lesetandems, Rechtschreibgesprächen, literarischen Gesprächen, Diskussionen, video-gestützten Gesprächen, Interviews.
sprechen mit anderen über ein Thema und äußern eigene Meinungen.	sprechen adressat:innen- und zielgerichtet über ein Thema, denken es weiter, äußern begründet eigene Meinungen und Standpunkte (argumentieren), vertreten und diskutieren diese.
	wenden Gesprächsstrategien selbstständig an, z. B. Fragen stellen, etwas zusammenfassen und Rückmeldungen geben.
sprechen über sprachliches und literarisches Lernen und eigene Lernerfahrungen, geben Beobachtungen wieder, beschreiben Sachverhalte, begründen und reflektieren.	
Vor anderen sprechen Die Schüler:innen...	
wenden Sprachmuster unterschiedlicher Funktionen situationsangemessen an.	wenden einen situationsangemessenen Wortschatz – auch Fachwortschatz – an.
kennen verschiedene Präsentationsformen und erproben diese.	nutzen verschiedene Präsentationsformen, wählen passende Präsentationsformen (z. B. Kurzreferat, Präsentation) selbst aus und nutzen dabei ausgewählte Werkzeuge – auch digitale Medien (z. B. Tafel, Plakat, Moderationskarten, Whiteboard).
präsentieren adressat:innenorientiert, für andere nachvollziehbar, kohärent und kontextualisiert mit Hilfsmitteln.	präsentieren geplante Beiträge frei und strukturiert adressatenorientiert, kohärent und kontextualisiert und nutzen dabei vorbereitete Hilfsmittel (z. B. Stichwortzettel, Gliederung).
nutzen Blickkontakt, Mimik und Gestik für eine gerichtete Verständigung vor und mit anderen.	wissen um die Wirkung von Mimik, Gestik und Körperhaltung, Intonation und Stimmführung und berücksichtigen ausgewählte Wirkungen ihrer Redeweise für geplante Vorträge situations- und adressat:innengerecht.
versetzen sich in eine vorgegebene Rolle hinein, stellen diese im Spiel mit anderen dar.	planen und gestalten (darstellen) unter Anleitung Formen des szenischen Spielens und Sprechens (z. B. szenische Lesung, Szene, Aufführung, Hörspiel, Videoclip, Standbild, Improvisation).

4.2 Schreiben

Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 2	Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 4
Über Schreibfertigkeiten verfügen Die Schüler:innen...	
schreiben die Buchstaben formgerecht und gut unterscheidbar.	erproben und verwenden zur Beschleunigung ihrer Schrift Buchstabenverbindungen und variante Bewegungsmuster und schreiben Buchstaben, Wörter, Wortgruppen und kurze Sätze flüssig.
	schreiben Texte in leserlicher Handschrift und überprüfen die eigene Schrift allein und gemeinsam mit anderen auf Leserlichkeit, Formklarheit und Bewegungsfluss.
	schreiben mit der Tastatur oder dem digitalen Stift zunehmend automatisiert.
	reflektieren handschriftliche und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge erstellte Textgestaltungen (z. B. hinsichtlich Schriftgröße, Blattaufteilung, Seitenrändern, Absätzen).
Orthografisch schreiben⁵ Die Schüler:innen...	
gliedern Wörter in Bausteine (mehrgliedrige Grapheme, Silben und Morpheme) und nutzen diese als Schreibhilfe.	
kennen die grundlegenden Laut-Buchstaben-Zuordnungen / Basis-Grapheme.	verfügen über Kenntnisse zu Vokalquantität und Morphemstruktur.
orientieren sich auf der Basis lautgerechter Verschriftung an ersten orthografischen Einsichten.	erschließen sich die Schreibung von Wörtern anhand von Strategien und Faustregeln für eigene Texte.
schreiben besonders häufige oder persönlich bedeutsame Wörter, individuelle Fehlerwörter und Lernwörter richtig.	schreiben Wörter des Häufigkeitsschatzes routiniert und verfügen über Modellwörter als Beispiele für Rechtschreibregeln.
	vergleichen Wortschreibungen und sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Unterscheidungsschreibungen, Ausnahme- und Regelschreibungen, Basis-schreibungen und abgeleitete Schreibungen, Alternativschreibungen).
kennen erste Ausnahmeschreibungen und Methoden, um sich Merkwörter einzuprägen.	kennen typische Ausnahmeschreibungen, lernen Schreibweisen von Fremdwörtern und Fachbegriffen kennen.

⁵ Ausführlichere Vorgaben im verbindlich geltenden „Bremer Rechtschreibschatz“. Bremen, 2015.

tauschen sich in Rechtschreibgesprächen über die Faustregel (ie) und erste Strategien (Ableiten und Verlängern) aus.	begründen in Rechtschreibgesprächen Vermutungen, wie Wörter geschrieben werden könnten und verwenden dazu verschiedene Methoden: z. B. Abhören/Mitsprechen, Ableiten, Verlängern, Regelmäßigkeiten nutzen, Computer-Recherche, Nachschlagen und Nachfragen.
wenden Regeln der Groß- und Kleinschreibung an.	
	setzen Satzzeichen zur besseren Lesbarkeit eigener Texte ein: Punkt, Komma bei Aufzählungen, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Anführungszeichen.
	kontrollieren alleine und mit anderen eigene Texte auf Rechtschreibung und korrigieren diese.
überprüfen Wörter anhand von Wörterlisten.	nutzen ein Wörterbuch oder digitale Rechtschreibhilfen zur Korrektur.
Texte verfassen: Schreibideen finden und Texte planen Die Schüler:innen...	
erproben verschiedene Impulse für die Ideenfindung, wie Bilder, Wörter, Musik, andere Texte, Gegenstände.	machen sich über sprachliche Gestaltungen vorab Gedanken, sammeln sprachliche Mittel wie Wörter oder Wortfelder.
nutzen Strukturierungshilfen zur Textplanung und setzen diese handschriftlich und digital um: Ideensammlungen, Mindmap, roter Faden, W-Fragen, Gliederung.	
	planen Textformulierungen gezielt, stellen Überlegungen zu Adressat:innen und deren Vorwissen und Lesezielen an.
	klären Schreibabsicht, Schreibsituation und Textfunktion – auch kooperativ.
Texte verfassen: Texte formulieren Die Schüler:innen...	
schreiben eigene Texte mit unterschiedlicher Intention, entscheiden zunehmend selbstverantwortlich über Themen und Textformen.	schreiben eigene Texte verständlich, strukturiert, kohärent, adressat:innen- und funktionsgerecht und berücksichtigen dabei die ausgewählte Schreibabsicht.
erproben unterschiedliche Schreibformen (kooperativ, produktiv, kreativ).	nutzen unterschiedliche Schreibformen: kooperative (z. B. Schreibkonferenzen), produktive (z. B. Umschreiben, Weiterschreiben) und kreative (z. B. Schreiben zu Bildern) und klären auch die Schreibform und -situation gemeinsam (in unterschiedlichen Gruppengrößen).

	wählen unterschiedliche Textsorten entsprechend der Schreibfunktionen wie das Ausdrücken (sich selbst, Erlebtes, Erdachtes, Gedanken, Gefühle), das Darstellen (Beschreiben, Erklären, Informieren, Instruieren), das Appellieren (Bitten, Wünsche, Argumentationen) je nach Anlass aus.
	kennen grundlegende Formulierungsstrategien und wenden sie an.
	kennen ausgewählte Möglichkeiten digitaler Textgestaltung und nutzen sie angeleitet.
Texte verfassen: Texte überarbeiten Die Schüler:innen...	
erkennen inhaltliche Unklarheiten in eigenen und fremden Texten im Austausch mit anderen.	erkennen gelungene Aspekte in Texten mithilfe verabredeter Kriterien (wie Aufbau, Inhalt und Formulierung, treffender Wortwahl, Rechtschreibung und Gestaltung, Kontext und Kohärenz), die an den jeweiligen Text angelegt werden, und geben Textfeedback für eine (auch kooperative) Überarbeitung.
	nutzen ausgewählte textsortenspezifische Kriterien für die Textüberprüfung und -überarbeitung.
nutzen erste Überarbeitungsstrategien wie das eigene Vorlesen eines Textes und den Abgleich mit der Planung des Textes.	
	verwenden beim Überarbeiten erarbeitete Schreibhilfen und Methoden wie Erweitern, Ersetzen, Kürzen, Umstellen.
	erkennen angeleitet den Nutzen digitaler Schreibwerkzeuge für die Überarbeitung oder Veränderung von Texten.
Texte verfassen: Texte präsentieren und veröffentlichen Die Schüler:innen...	
wählen eigene Texte aus, bereiten diese für die Veröffentlichung auf und präsentieren diese.	
gestalten eigene Texte für Veröffentlichungen.	

4.3 Lesen

Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 2	Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 4
Lesefertigkeiten: Flüssig lesen und über Lesetechniken verfügen Die Schüler:innen...	
erschließen sich den Sinn von Wörtern, Sätzen und kurzen Texten, indem Lesen als sinnhaft wahrgenommen und eine Leseerwartung aufgebaut wird.	erschließen sich den Sinn von Texten, indem Lesen als sinnhaft wahrgenommen und eine Leseerwartung aufgebaut wird.
nutzen Hilfen zum Lesen, gliedern zum Beispiel lange Wörter in Bausteine.	Nutzen die schriftsprachlichen Informationen (z. B. Silbe, Morphem, Komma, Punkt,

	Fragezeichen, Großschreibung) beim Lesen.
erkennen und lesen vertraute und häufig vorkommende Wörter „auf einen Blick“.	
lesen geübte Texte flüssig und zunehmend sinngestaltet vor.	
beachten für geplante Vorlesesituationen erste Satzzeichen (Punkt, Fragezeichen).	beachten für geplante Vorlesesituationen weitere Satzzeichen (wörtliche Rede, Ausrufezeichen).
	Orientieren sich in und zwischen klar strukturierten Texten und verschaffen sich auch mithilfe textueller Lesehilfen (u. a. Überschriften, Zwischenüberschriften, Absätze, Abbildungen, Illustrationen) einen Überblick.
Lesefähigkeiten: Leseverstehen Die Schüler:innen...	
verstehen einfache Aussagen und Anweisungen in Schriftform.	
lesen sinnerfassend und finden in kurzen Texten gezielt Informationen (lokal).	lesen sinnerfassend und finden auch in längeren Texten verstreute Informationen (global).
	finden in nicht-linearen Darstellungsformen (z. B. Tabelle, Diagramm, Karte) Informationen.
	suchen in digitalen Texten Informationen und nutzen Navigationsstrukturen bewusst.
erkennen sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (z. B. anfangs Pronomen, später Konjunktionen).	
stellen Bezüge zwischen Texten, Bildern und Ton her.	
denken über den Inhalt von (vor-)gelesenen Texten nach und äußern Schlussfolgerungen dazu.	geben zentrale Aussagen wieder, nehmen – auch unter Nutzung ihres Vorwissens – zu ihnen Stellung und belegen diese mit Textstellen.
Lesefähigkeiten: Lesestrategien (vor dem Lesen) Die Schüler:innen...	
bringen eigenes Vorwissen beim (Vor-)Lesen mit ein und formulieren Erwartungen an den Text.	
Lesefähigkeiten: Lesestrategien (während des Lesens) Die Schüler:innen...	
formulieren eigene Gedanken zum Text.	
nutzen Kontext, Abbildungen und Überschriften als Lesehilfen.	nutzen ordnende Lesestrategien wie das Überfliegen, Unterstreichen oder Markieren wichtiger Textpassagen, Klärung unbekannter Wörter und Nachfragen/Nachschlagen.
	nutzen elaborierende Strategien wie das Sammeln von Assoziationen, Formulieren von Fragen an den Text oder Wiedergabe von Textteilen in eigenen Worten.
	nutzen reflektierende Strategien wie die Prüfung des Textverstehens und das Erkennen von Verstehensschwierigkeiten.

Lesefähigkeiten: Lesestrategien (nach dem Lesen)

Die Schüler:innen...

tauschen sich über den Inhalt von Texten aus.

äußern Vermutungen zum weiteren Fortgang einer Geschichte.

4.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 2	Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 4
Text- und Medienwissen	
Die Schüler:innen...	
kennen vielfältige kinderliterarische Texte.	
verfügen über erste Vorstellungen zur Unterscheidung von Texten (Unterscheidung Erzählung vs. Sachtext).	verfügen über grundlegendes Orientierungswissen zu Texten unterschiedlicher medialer Form, zu Textsorten und zu Gattungen.
	verfügen über erste prototypische Vorstellungen von Gattungen (erzählende Texte, lyrische Texte, szenische Texte), damit verbundene Leseerwartungen und ordnen typische Beispiele einer Gattung zu (u. a. Märchen, Fabel, Gedicht, Comic).
kennen erste Textsorten aus dem Bereich pragmatischer Texte (Sachtexte) und ihren Nutzen (Lexikon, Spielanleitungen, Rezepte, Regeln).	kennen Merkmale und Funktion verschiedener Sachtexte und weiterer Medien (Hörspiele, Lesungen, Podcasts, Wissenssendungen, Erklärvideos) und wählen diese nach ihrem Nutzen aus (informierend, instruierend, regulierend).
tauschen sich über ihre Erfahrungen mit literarischen Texten aus.	tauschen sich kriteriengeleitet und unter Nennung von Fachbegriffen über ihre Erfahrungen mit literarischen Texten aus (Autor:in, Titel, Handlung, Figuren, Reim, Vers, Sprecher:in, Dialog, Erzähler:in).
	nutzen typische Formen digitaler Textstrukturierung (u. a. Links/Hyperlinks, Text-Bild-Kombinationen) zur Erleichterung des Lesens und Recherchierens.
Orientierung im Medienangebot	
Die Schüler:innen...	
beschäftigen sich nach eigenem Interesse mit Texten in unterschiedlichen Medien, verfügen über altersgemäße Literaturerfahrungen und nutzen unterschiedliche Informationsangebote und Recherchemöglichkeiten.	
begründen individuelle Leseinteressen und zeigen Interesse an der Rezeption gesprochener Texte oder anderer Medien.	
nehmen am literarischen Leben teil, wissen, wo sie Zugang zu Literatur erhalten, können sich in einer Bibliothek orientieren und nutzen Bibliotheken für die eigene Auswahl.	
	gehen kritisch hinterfragend mit unterschiedlichen (auch digitalen) Medien und ihrer Aussagekraft um.

Umgang mit Texten – auch digital Die Schüler:innen...	
beschreiben ihre eigene Lese- und Medienerfahrung mündlich und schriftlich.	
erfassen zentrale Aussagen eines Textes und geben sie wieder.	entnehmen zentrale Aussagen aus Texten und Informationen aus nicht-linearen Darstellungsformen (z. B. Tabelle, Diagramm, Karte) und geben sie wieder.
formulieren eigene Gedanken zu Texten.	formulieren eigene Gedanken zu Texten, nehmen dazu Stellung, äußern ihre Deutung und belegen diese mit Textstellen.
deuten Bilder und Texte aus verschiedenen Blickwinkeln.	beziehen Text-Bild-Bezüge in das eigene Textverständnis und eigene Deutungen ein.
	erkennen sprachliche Mittel (wie z. B. spannungssteigernde Formulierungen, Wiederholungen, Wortspiele) sowie metaphorische oder symbolische Ausdrucksweisen.
vollziehen die Argumentations- und Handlungslogik eines Textes nach	vollziehen die Argumentations- und Handlungslogik eines Textes nach und denken eine Geschichte weiter.
fühlen sich in Figuren ein, vollziehen ihre Perspektiven und charakterlichen Merkmale nach.	nehmen zudem begründet Stellung zu den Gedanken und Handlungen einer Figur und grenzen sich von dieser ab (z. B. im Gespräch, in einem fiktiven Brief, im szenischen Spiel).
arbeiten handelnd und produktiv mit Texten und Medien.	arbeiten handelnd und produktiv mit Texten und Medien, um Informationen zu Raum, Zeit, Handlung, Figuren und Atmosphäre umzusetzen (z. B. in einer Zeichnung, im szenischen Spiel, als Standbild und im Gespräch).
tauschen sich mit anderen zu ihren Text- und Medienwahrnehmungen aus.	tauschen sich mit anderen zu Text- und Medienwahrnehmungen, -deutungen und -wertungen aus und nutzen dabei Fachbegriffe (Handlung, Figur, Reim, Vers, Sprecher:in, Dialog, Erzähler:in, Autor:in), auch zu digitalen Formaten wie Chats, Wikis, Videoclips, Computerspielen, Podcasts, Umgebungen).
nutzen verschiedene Medien zur Informationssuche.	nutzen verschiedene Medien, gewinnen daraus Informationen und Anreize zum Schreiben, zum Lesen und zum Gestalten eigener Medienbeiträge.
	vergleichen verschiedene Medien zu einem Thema und stellen Bezüge zwischen diesen her.
Präsentationen Die Schüler:innen...	
kennen unterschiedliche Formen für die Präsentation von Texten und nehmen daran teil.	
gestalten Texte unterschiedlicher medialer Form und präsentieren diese anderen zunehmend adressat:innengerecht, alleine (z. B. Vorstellung eines Kinderbuches) und in einer Gruppe (z. B. szenisches Spiel, Theateraufführung).	

erproben Hilfestellungen für kleine Präsentationen.	tragen kurze Texte auswendig vor und nutzen in der Vorbereitung Hilfestellungen (z. B. Techniken des Auswendiglernens).
	lesen selbstgewählte literarische Texte sinn- gestaltend anderen vor und nutzen in der Vorbereitung Vorlesetechniken als Hilfestel- lung.
	nutzen (auch digitale) Medien aktiv für Prä- sentationen.

4.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 2	Anforderungen am Ende von Jahrgangsstufe 4
Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen Die Schüler:innen...	
kennen Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.	
	nutzen die Konventionen der gesprochenen Standardsprache für die Gestaltung ihrer Äußerungen.
entdecken Verstehens- und Verständnisprobleme und (er-)klären sprachliche Missver- ständnisse.	
kennen entsprechende Mittel für unter- schiedliche, ihnen bekannte Kommunikati- onssituationen und wenden diese an.	kennen vielfältige sprachliche Gestaltungs- mittel und prüfen die Wirkung von Wörtern und Sätzen, auch den Zusammenhang zwi- schen Äußerungsabsicht, Adressat:in- nenorientierung, sprachlichen Mitteln und Wirkungen in unterschiedlichen Kommuni- kationssituationen.
beschreiben eigene Erfahrungen mit sprachlicher Variation und Vielfalt, aber auch Verän- derungen (z. B. Dialekt, Regionalsprache, Mehrsprachigkeit, Standardsprache – Alltags- sprache, Sprache in der digitalen Kommunikation, Deutsche Gebärdensprache).	
kennen sprachliche Konventionen anderer Länder und Unterschiede (z. B. Konventionen in den vorhandenen Familiensprachen oder der ersten Fremdsprache).	
untersuchen Merkmale von Verwandtschaf- ten verschiedener Sprachen anhand einzel- ner Wörter.	untersuchen Sätze in verschiedenen Spra- chen auf Unterschiede und Gemeinsamkei- ten (z. B. Melodik, Stellung der Satzglieder, schriftsprachliche Auffälligkeiten).
	tauschen sich aus über die Nutzung digita- ler Technologien als Werkzeuge der Kom- munikation und der Informationsgewinnung (grundlegende Funktionen).
Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen Die Schüler:innen...	
untersuchen Wörter hinsichtlich lautlicher Besonderheiten und tauschen sich darüber aus.	
identifizieren Wortbausteine, erklären und nutzen Mittel der Wortbildung.	

kennen und nutzen Wörter, feste Wendungen und Formulierungsmuster und erweitern ihren Wortschatz stetig.	
identifizieren und unterscheiden erste Wortarten (Nomen, Verb, Artikel).	untersuchen den Beitrag von Wörtern verschiedener Wortarten (insbesondere Verb, Nomen, Adjektiv, Artikel, Pronomen) zum Aufbau von Sätzen.
identifizieren Satzgrenzen und halten diese zunehmend ein.	kennen die Funktion und Unterschiede von Aussage-, Frage- und Ausrufesätzen.
	untersuchen weitere Satzstrukturen (Verbstellung, Haupt- und Nebensätze).
	ermitteln Satzglieder und nutzen diese für die eigene Satzbildung und Textüberarbeitung.
	nutzen grundlegende Fachbegriffe für die Untersuchung sprachlicher Struktureinheiten von Wort und Satz (s. Anhang).
experimentieren mit Sprache (erste sprachphilosophische Fragen, Wortbedeutungen).	gewinnen Einsichten in sprachliche Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten durch den experimentellen und kreativen Umgang mit Sprache.
wenden erste Fachbegriffe im Bereich der Kinderliteratur (Autor:in, Titel) an (z. B. im Rahmen erster Buchvorstellungen).	nutzen grundlegende Fachbegriffe für die Untersuchung sprachlicher Struktureinheiten von Texten und Gesprächen (s. Anhang).
	untersuchen die sprachliche Gestaltung von Texten und anderen Medien, z. B. Reim, Wiederholungen, sprachliche Bilder, Vergleich.
benennen und unterscheiden Literatur in Hauptkategorien (z. B. Sachtext, erzählender Text).	unterscheiden und benennen einzelne Textformen anhand ihrer sprachlichen Gestaltung (Märchen, E-Mail, Notiz, Anleitung, Tagebuch, Steckbrief, Gedicht, Brief).
untersuchen gemeinsam Schreibweisen von Wörtern und tauschen sich dazu aus.	untersuchen gemeinsam Schreibweisen von Wortgruppen und Sätzen und tauschen sich darüber aus.
nutzen ihnen bekannte Strategien und Faustregeln für die Überprüfung eigener Schreibungen.	nutzen Wörterbücher, Regelhefte und digitale Rechtschreibhilfen als Hilfsmittel.

5 Anhang

Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe: Wort und Satz⁶

Wort	Buchstabe, Laut, Selbstlaut/Vokal, Mitlaut/Konsonant, Umlaut, Doppellaut/Zwielaut/Diphthong, Silbe, Alphabet
	Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein
	Wortfeld
	Wortart
	Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht
	Verb: Grundform, gebeugte Form/finites Verb
	Zeitformen: Präsens, Präteritum, Futur
	Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel
	Adjektiv: Grundform und Vergleichsformen (erste Steigerungsform/Komparativ; zweite Steigerungsform/Superlativ)
	Pronomen
	andere Wörter (alle hier nicht kategorisierten Wörter)
Satz	Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen
	Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz
	wörtliche Rede/direkte Rede
	Subjekt, Prädikat; Satzkern
	Wortgruppe
	Ergänzungen: Satzglied (einteilige, mehrteilige Ergänzung)
	Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (als Zeitstufen)

⁶ Quelle: KMK (2022): Bildungsstandards im Fach Deutsch im Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23. Juni 2022, S. 22.

Grundlegende (sprachliche) Strukturen und Begriffe: Text und Gespräch⁷

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

⁷ Quelle: KMK (2022): Bildungsstandards im Fach Deutsch im Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23. Juni 2022, S. 23.