

Die Lehrmittelreihe «Deutsch»

«Deutsch Eins» ist Teil des zyklenübergreifenden Lehrmittels «Deutsch». Mit diesem Lehrmittel werden vom Kindergarten bis zur 3. Klasse der Sekundarstufe I systematisch alle Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 im Fachbereich Deutsch aufgebaut: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprache(n) im Fokus und Literatur im Fokus. In allen Jahrgängen werden pro Kapitel in der Regel dieselben Kompetenzschwerpunkte gesetzt.

«Deutsch» ist nach einem einheitlichen Gesamtkonzept aufgebaut. Das gilt beispielsweise hinsichtlich des Erwerbs von Methoden, der integrativen Wortschatzarbeit sowie der Angebote zur Differenzierung und des Zusammenspiels von formativen und summativen Beurteilungsanlässen. Das Lehrmittel ist linear strukturiert und ermöglicht es der Lehrperson dank seines modularen Aufbaus, eine Auswahl zu treffen und so Anpassungen an die Bedürfnisse und Interessen der jeweiligen Klasse vorzunehmen.

«Deutsch Eins» für die 1. Klasse reiht sich in die Themen der gesamten Lehrmittelreihe ein. In «Deutsch Eins» ist ein Lehrgang zum Schriftspracherwerb integriert.

Die Materialien auf einen Blick

Materialien für die Schülerinnen und Schüler



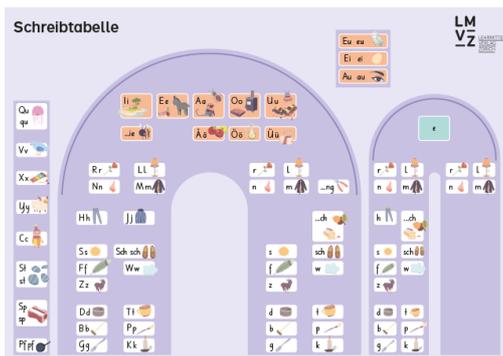
Das **Deutschheft** gibt es als Wahlmodul «Kiko» oder «Molli». Die fünf Kapitel sind auf die Hefte «Starten mit Spatz Kiko /Maus Moll» (Kapitel 1 und 2) und «Unterwegs mit Spatz Kiko /Maus Moll» (Kapitel 3, 4 und 5) aufgeteilt. Die Wahlmodule unterscheiden sich thematisch, hingegen sind die Seiten zum Schriftsprachaufbau identisch. Im Hinblick auf die Kompetenzschwerpunkte, die Aufgaben und den Schwierigkeitsgrad sind die beiden Wahlmodule vergleichbar. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten im Lauf des Schuljahrs zwei Hefte, zuerst ein «Starten mit ...»-Heft, danach ein «Unterwegs mit ...»-Heft.



Im **Schreibheft** werden die im Deutschheft eingeführten Buchstaben geübt. Die Reihenfolge der Buchstaben ist auf die Einführung im Deutschheft abgestimmt.

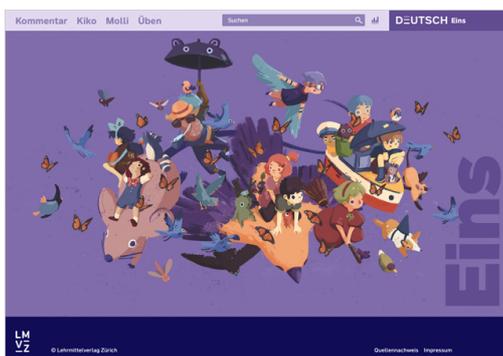


Die **Lernplattform** ergänzt das Deutschheft und das Schreibheft. Sie enthält interaktive Übungen zum Schriftsprachaufbau, Erklärfilme, Audios und interaktive Illustrationen.



In der **Schreibtablette** aus Halbkarton im A4-Format wird jedem Buchstaben oder jeder Buchstabengruppe ein Begriff zugeordnet mit dem entsprechenden Buchstaben als Anlaut oder Inlaut. Die Rückseite zeigt alle Buchstaben der Basisschrift mit der Strichabfolge.

Materialien für die Lehrperson



Das **Handbuch digital** enthält den Kommentar zu den Deutschheften und zu den Übungsangeboten mit Hinweisen zur Durchführung, zur Differenzierung, zu Deutsch als Zweitsprache und zur Beurteilung. Die Lehrperson hat einen direkten Zugriff auf Arbeits- und Beurteilungsmaterialien, Lösungen und auf alle Inhalte der Lernplattform für Schülerinnen und Schüler. Mit dem Dashboard ist ein datenschutzkonformer Einblick in die Schülerdaten möglich. Die Kommentarteile können mit der Web-to-Print-Funktion ausgedruckt werden.



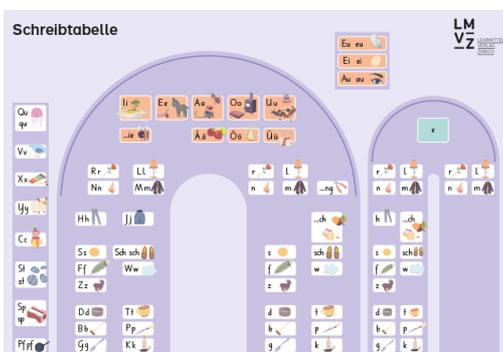
Die **Übungskartei** umfasst etwa 170 Karten im Format A5 mit spielerischen Übungen zu den Bereichen phonologische Bewusstheit, Hören und Sprechen, Wortschatz, Lesen, Grafomotorik und Schreiben.



Die Wortkarten-Box enthält 240 **Wortkarten** im Format A5 mit dem Themenwortschatz. Auf der Vorderseite ist das Wort bildlich dargestellt, auf der Rückseite wird das Wort aufgeführt. Bei Nomen wird das grammatische Geschlecht mit einem Symbol angezeigt.

Das **Wörtermodell** veranschaulicht den Aufbau der für das Deutsche typischen zweisilbigen Wörter. Silbe für Silbe lassen sich die Wörter durch Umklappen der Buchstaben konstruieren. Das Wörtermodell ist für die Arbeit in Kleingruppen konzipiert.

Mit den **Spielkarten zur Schreibtable** können die Buchstaben und Wörter der Schreibtable spielerisch erarbeitet werden.



Die **Schreibtable als Poster** entspricht der A4-Schreibtable für die Schülerinnen und Schüler.

Die **Buchstaben** mit den Illustrationen der Schreibtable im A4-Format können im Klassenzimmer aufgehängt werden.

Kapitel, Wahlmodule und Kompetenzen

	«Starten mit Spatz Kiko»	«Starten mit Maus Molli»	Kompetenzbereiche Lehrplan 21
1 Gemeinschaft	Ich und meine Klasse	Ich und du	– D.1 Hören – D.4 Schreiben
2 Sprache	Sprachenreise	Sprachzaubereien	– D.2 Lesen – D.5 Sprache(n) im Fokus

	«Unterwegs mit Spatz Kiko»	«Unterwegs mit Maus Molli»	Kompetenzbereiche Lehrplan 21
3 Arbeitswelt	In der Bäckerei	Grosser Markt, bunte Kleider	– D.3 Sprechen – D.4 Schreiben
4 Literatur	Im Gedichte-Garten	Lauter Geschichten	– D.2 Lesen – D.6 Literatur im Fokus – D.4 Schreiben
5 Kunst und Spiel	Alles Theater	Spiel mit!	– D.2 Lesen – D.3 Sprechen – D.1 Hören

«Deutsch Eins» besteht aus fünf Kapiteln mit den Themen Gemeinschaft, Sprache, Arbeitswelt, Literatur sowie Kunst und Spiel. Jedes Kapitel steht in zwei Wahlmodulen zur Verfügung: Kapitel 1 und 2 in «Starten mit Spatz Kiko /Maus Molli» und Kapitel 3, 4 und 5 in «Unterwegs mit Spatz Kiko /Maus Molli». Die Wahlmodule unterscheiden sich thematisch, es wird jedoch in beiden Wahlmodulen an den gleichen Kompetenzbereichen und -stufen gearbeitet. Dadurch sind die Wahlmodule frei kombinierbar, die Lehrplankompetenzen sind bei jeder Kombinationsvariante abgedeckt. Die Seiten zum Schriftsprachaufbau sind in beiden Wahlmodulen identisch.

«Deutsch Eins» berücksichtigt alle sechs Kompetenzbereiche des Lehrplans 21. Jedes Kapitel stellt zwei bis drei Kompetenzbereiche ins Zentrum.

Welche Kompetenzstufen in den Kapiteln im Einzelnen erarbeitet werden, zeigt die Übersicht mit der Referenzierung auf den Lehrplan 21  auf. Die Kompetenzstufen vor dem Orientierungspunkt in Zyklus 1 des Zürcher Lehrplans 21 werden von «Deutsch Kindergarten» abgedeckt. Die meisten Kompetenzstufen von «Deutsch Eins» werden auch in «Deutsch Zwei» wieder in den Blick genommen. Jedes Kapitel benennt zudem ausgewählte überfachliche Kompetenzen.

Für den Zyklus 1 relevante Kompetenzstufen aus dem Modullehrplan Medien und Informatik werden ebenfalls berücksichtigt. Lehrpersonen, die in der Medienpädagogik tiefer gehen möchten, sei die Buchreihe «Ulla aus dem Eulenzwald» aus dem Lehrmittelverlag Zürich empfohlen.

[Toolbox: Referenzierung Lehrplan 21](#) 

Organisation des Unterrichts

Jedes Kapitel ist auf sechs Wochen ausgelegt, aufgeteilt in drei Zweiwochenblöcke.

Die sechs Wochenlektionen können wie folgt eingesetzt werden:

- Thema und Schriftsprachaufbau: 3 Lektionen
- Wahlzeit: 1 Lektion
- Vertiefen und üben: 2 Lektionen

Geführte wie auch offene Unterrichtsformen sollen das entdeckende, problemlösende und handlungsorientierte Lernen ermöglichen. «Deutsch Eins» nutzt verschiedene Zugänge und Sozialformen für den Kompetenzaufbau:

Thema und Schriftsprachaufbau gemeinsam erarbeiten

Kurze Sequenzen im **Deutschheft** finden mehrheitlich im angeleiteten Unterricht statt. Angeregt durch ein Bild, eine Handlung oder einen Text im Deutschheft, werden die Kinder ermuntert, Eindrücke zu formulieren, zu benennen, zu berichten, zu erklären und Gegebenheiten mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung zu setzen. Am Anfang des Schuljahres werden geführte Sequenzen im Vordergrund stehen. Später sollen inhaltliche und sprachliche Phänomene vermehrt in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten erarbeitet werden. Dabei werden spielerisch Sprachmaterial ausprobiert, Gesetzmässigkeiten entdeckt und Freude und Interesse an der Sprache aufgebaut. Es lohnt sich, die Partnerarbeit sorgfältig aufzubauen, denn in der Zusammenarbeit steigern Kinder ihre kognitive Leistungsfähigkeit und stärken ihr Selbstvertrauen.

Durch die erste Klasse werden die Kinder von den Leitfiguren Spatz Kiko und Maus Molli begleitet. Wenn im Kindergarten schon mit «Deutsch Kindergarten» gearbeitet wurde, kennen die Kinder Kiko. Die Leitfiguren führen in Themen ein, begleiten einzelne Unterrichtssituationen und zeigen dreimal pro Kapitel mit einem Ausmalbild an, wo eine Selbsteinschätzung zu einer bestimmten Aufgabe vorgesehen ist.

In der Wahlzeit interessengeleitet lernen

Während einer Lektion pro Woche erhalten die Kinder in der **Wahlzeit** Gelegenheit, selbstständig Aufgaben zu wählen, mit denen sie die Themen des Kapitels vertiefen, Neues entdecken und auch eigene Ideen entwickeln können. Das Lernen auf eigenen Wegen steht dabei im Vordergrund. In jedem Kapitel gibt es dafür Spiel- und Lernangebote mit offenen Aufgabenstellungen, die auf verschiedenen Anforderungsniveaus allein, zu zweit oder in der Gruppe ausgeführt werden können. Die Aufgaben ermöglichen die Entwicklung sprachlicher, aber auch überfachlicher Kompetenzen. Die Lehrperson führt in die Aufgaben ein, bietet individuelle Unterstützung und reflektiert mit den Kindern den Arbeitsprozess. Die Vorgehensweisen und Produkte werden präsentiert und erhalten Beachtung und Wertschätzung. Ausserdem bietet jedes Kapitel mit dem Bereich «Lesen und hören» Gelegenheit für das literarische Lernen mit Bilder- und Hörbüchern zum Kapitelthema. Offene Lese- und Höraufträge geben der Beschäftigung mit Literatur einen Fokus.

In der Gruppe und individuell vertiefen und üben

Die **Übungskartei** hält ein breites Übungsangebot zum nachhaltigen Kompetenzaufbau in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Hören und sprechen, Wortschatz, Lesen, Grafomotorik sowie Schreiben bereit. Im Vordergrund stehen dabei spielerische Aktivitäten für das gemeinsame Lernen. Die Spielformen zur Schreibtabelle sollten so lange zur Verfügung stehen, bis alle Kinder die Buchstaben kennen und Sicherheit im

Rekodieren von Silben erlangt haben. Im Kommentar werden unter «Vertiefen und üben» passende Übungskarten vorgeschlagen. Die Lehrperson kann aber auch selbst Karten auswählen oder einzelne Karten wiederholt einsetzen, je nach Lernstand und Interessen der Kinder.

Im **Schreibheft** vertiefen die Kinder die eingeführten Buchstaben und bearbeiten visuelle und auditive Übungen.

Auf der **Lernplattform** werden zu jedem Kapitel niveaudifferenzierte **digitale Übungen zum Schriftsprachaufbau** angeboten. Hier können die Kinder selbstständig Grundkompetenzen des Lesens und Schreibens entsprechend ihrem Vorwissen und ihrer individuellen Lerngeschwindigkeit aufbauen und weiterentwickeln. Die Anordnung der einzelnen Übungen folgt der Einführung im Deutschheft. Es ist deshalb sinnvoll, die Übungen der Reihe nach zu bearbeiten. Die Kinder können die Übungen beliebig oft wiederholen und das Niveau dabei selbst wählen. Die Übungsübersichten zeigen ihnen an, welche Übungen sie bereits bearbeitet haben und wie erfolgreich sei dabei waren:

- sehr gut = 8 von 9 bzw. 5 von 6 Fragen richtig gelöst
- ausreichend = 5 bis 7 von 9 bzw. 3 bis 4 von 6 Fragen
- richtig gelöst (Empfehlung, die Übung zu wiederholen)
- ungenügend = 0 bis 4 von 9 bzw. 0 bis 2 von 6 Fragen
- richtig gelöst (Empfehlung, die Lehrperson um Hilfe zu bitten)

Alle Aufträge können angehört werden. Zusätzlich bieten die Übungen Audiohilfen, die mit dem Audio-Icon eingeschaltet werden können. Die Lehrperson kann mithilfe eines datenschutzkonformen Dashboards den Übungsstand der ganzen Klasse überblicken.

Mit den **digitalen Übungen zur Schreibtablette** können die Kinder nach einer kurzen Einführung die Buchstaben und Wörter der Schreibtablette selbstständig vertiefen.

Thematisch unabhängige Aufgaben zum **Leseverstehen** in jeweils zwei Niveaus stehen auf der Webplattform zur Verfügung. Die Aufgaben weisen eine Progression auf, sind aber nicht an bestimmte Kapitel gebunden. Die Lehrperson teilt die Aufgaben den Kindern individuell zu.

Differenzieren

«Deutsch Eins» unterscheidet drei Leistungsniveaus

Bei der Differenzierung in «Deutsch Eins» werden unterschiedliche Lerngruppen in den Blick genommen. Ausgehend von Lernenden mit einem unauffälligen Lernprofil, d. h. Kinder, die dem Regelunterricht ohne besondere Unterstützung folgen können (Niveau 2), bietet das Lehrmittel Fördermöglichkeiten und konkrete Hinweise für Kinder mit mehr Unterstützungsbedarf wie auch anspruchsvollere Aufgaben für fortgeschrittene Kinder.

- N3** Niveau 3 beschreibt die Anforderungen für sprachlich leistungsschwächere Kinder, die Unterstützung beim Erreichen des Grundanspruchs brauchen.
- N2** Niveau 2 beschreibt die Anforderungen für sprachlich durchschnittlich begabte und leistungsfähige Kinder.
- N1** Niveau 1 beschreibt die Anforderungen für sprach- und leistungsstarken Kinder.

Differenzierungsmassnahmen

Die verschiedenen Differenzierungsmassnahmen in «Deutsch Eins» lassen sich im didaktischen Dreieck in Anlehnung an Schneuwly verorten. Konkrete Differenzierungsangebote haben oft Merkmale aus mehreren Bereichen.

Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad

(Ebene der Lehr- und Lernkultur)

- Offene Aufgabenstellungen im Deutschheft werden von den Kindern nach ihren Möglichkeiten bearbeitet. Es findet eine natürliche Binnendifferenzierung statt.
- Aufgaben mit erweitertem Anspruchsniveau sind im Deutschheft mit einem Stern gekennzeichnet. Diese Aufgaben sind für fortgeschrittene Lernende konzipiert und müssen nicht von allen Kindern gelöst werden.
- Punktuell werden vereinfachte oder anspruchsvollere Arbeitsblätter angeboten, sie sind mit N3 bzw. N1 gekennzeichnet.
- Übungsmaterialien wie Lesetraining, Leseverstehen, und digitale Übungen werden auf zwei bis drei Niveaus angeboten: ein Stern = einfach, zwei Sterne = mittel, drei Sterne = anspruchsvoll.

Differenzierung nach Lernstrategien und Hilfestellungen

(Ebene der Beziehungs- und Unterstützungskultur)

- Im Kommentar werden Differenzierungsmöglichkeiten wie die Stoffmenge, die Bearbeitungszeit oder den Unterstützungsgrad aufgeführt. Der Kommentar zeigt auch auf, für welche Lerngruppe die Differenzierung vorgesehen ist.
- Lernstrategien: In der 1. Klasse gibt es zwölf Methoden, mit denen sich wiederholende Sprachhandlungen und basale Arbeitstechniken strukturiert eingeübt werden. Bietet die Umsetzung einer Aufgabe Mühe, kann das Vorgehen entsprechend der Lernmethode angeleitet werden.

- Hilfestellungen: Das Lehrmittel bietet beispielsweise Hilfestellungen bei der Sprachproduktion mittels Scaffolds und Redemitteln und beim Lesen und Verstehen mittels Audios und vereinfachten Textversionen.

Differenzierung nach Lernzielen und nach Interessen

(Ebene der Ziel- und Stoffkultur)

- Lernziele: Im Kommentar wird zwischen den Lernzielen für die Lernenden auf Niveau 2 und 3 und den erweiterten Lernzielen für Lernende auf Niveau 1 unterschieden. Für die Erreichung der Lernziele erhalten die Kinder niveauangepasste Aufgabenstellungen oder Aufgabenstellungen, welche eine offene Bearbeitung ermöglichen. Im Kommentar werden zu den Themenseiten wo sinnvoll auch erweiterte Lernziele genannt.
- Interessen: Insbesondere das Angebot «Wahlzeit» nimmt Rücksicht auf die Interessen der Kinder. Die Kinder wählen selbstständig aus Spiel- und Lernangeboten aus und können eigene Ideen und Projekte einbringen.

Niveaubeschreibungen der digitalen Übungen

Mit den digitalen Übungen können die Kinder die im Deutschheft eingeführten Inhalte zum Schriftsprachaufbau individuell trainieren. Die Übungen stehen jeweils in drei Niveaus zur Verfügung und orientieren sich an den oben beschriebenen Gruppen:

- N3** Das Sprachmaterial bezieht sich systematisch auf das Vorwissen der Kinder. Die Übungen enthalten Wörter, die die Kinder mit den bereits eingeführten Buchstaben lesen bzw. schreiben können oder die ihnen aus dem Deutschheft oder dem Schreibheft vertraut sind. Bilder und Texte sind mit einer Audiohilfe hinterlegt, so können auch Kinder, die manche Wörter zu den Bildern auf Deutsch nicht kennen oder diese noch nicht selbstständig lesen können, die Aufgaben lösen.
- N2** Mit den Übungen werden die neuen Buchstaben des jeweiligen Kapitels gefestigt. Die Kinder begegnen auch Wörtern, die im Unterricht nicht oder nur am Rande thematisiert wurden, die ihnen jedoch aus dem Alltag vertraut sein sollten. Auch hier wird meist noch eine Audiohilfe zur Verfügung gestellt.
- N1** Die Übungen bauen auf den Aktivitäten des Unterrichts auf, stellen an die Kinder jedoch erhöhte Anforderungen beim Lesen, Schreiben und Verstehen. Die ausgewählten Wörter sind sowohl inhaltlich als auch strukturell (mehrsilbige Wörter, Komposita usw.) komplexer.

Zum Umgang mit Fehlern

In Gesprächen steht die kommunikative Absicht vor der formalen Korrektheit. Bei der Korrektur ist Zurückhaltung geboten, um den Sprechfluss nicht zu unterdrücken.

Wenn Fehler im angeleiteten Unterricht, namentlich im Deutschheft, entstehen, müssen diese passend zur Lernsituation korrigiert werden. Hier geht es um die korrekte Sprachverwendung. Fehler, die in freien Texten auftauchen, können der Klasse oder Gruppe als Lerngegenstand zum Erforschen angeboten werden, wenn sie sich im Kontext des Schriftsprachaufbaus dazu eignen. Die Menge der Orthografiekorrekturen müssen dem jeweiligen Lernstand des Kindes angepasst werden. In einigen Fällen ist der Lernprozess in einer Überarbeitungsphase effizienter, wenn das Kind einen von der Lehrperson korrigierten Text fehlerlos abschreiben kann.

Literatur

- Schneuwly, Gabriel: *Differenzierungskonzepte sichtbar gemacht*. Reihe Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, Band 18. Münster: Waxmann, 2014.

Deutsch als Zweitsprache

«Deutsch Eins» ist ein Lehrmittel für Regelklassen, die sich aus Kindern mit Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache zusammensetzen. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bietet das Lehrmittel Unterstützung in Form von angepassten Aufgaben und Angeboten. So gibt der Kommentar bei den einzelnen Aufgaben Anregungen und Hinweise, wie Kinder mit DaZ gefördert werden können. Längere Hörtexte werden als vereinfachte Texte angeboten, mit denen das Handlungsgerüst eines Textes vorgängig erarbeitet werden kann. Neue Wörter sollten mehrmals pro Woche vertieft werden können. Anregungen dazu finden sich auf den Karten zum Wortschatz in der Übungskartei. Bei neuen Nomen wird darauf geachtet, sie immer zusammen mit dem Artikel einzuführen. Diese Angebote ergänzen den DaZ-Unterricht mit seinem gezielten, förderorientierten Zweitsprachaufbau und dem systematischen Erwerb eines Grundwortschatzes. Darüber hinaus sollte der DaZ-Unterricht die Kinder auch auf die Aktivitäten in der Regelklasse vorbereiten. Die Hinweise im Lehrmittel stärken und vereinfachen die Zusammenarbeit zwischen Regelklassen- und DaZ-Lehrperson. Es empfiehlt sich, Kinder mit DaZ im Rahmen des DaZ-Unterrichts vorgängig mit den Redemitteln und den Schlüsselwörtern, die für die Bearbeitung der Sequenzen erforderlich sind, vertraut zu machen.

DaZ Hinweise für DaZ werden im Kommentar mit diesem Symbol ausgewiesen. Sie unterscheiden sich in den meisten Fällen von den Differenzierungen für das Niveau 3.

Kinder mit DaZ sind in allen Sprachsituationen neben der inhaltlichen Auseinandersetzung stets auch damit beschäftigt, ihren Wortschatz auszubauen und sich die deutsche Grammatik anzueignen. Wie viel Unterstützung sie im Unterricht benötigen, hängt von der Komplexität der jeweiligen Aufgabenstellung und vom Sprachstand des Kindes ab. Grob unterscheidet man drei Aufgabenformate, von denen besonders die ersten beiden für die gezielte sprachliche Bildung von zentraler Bedeutung sind.

Reproduktive Sprachproduktion

In reproduktiven Sprachproduktionen geht es primär darum, sprachliche Elemente und Strukturen zu lernen und sich selbst sprachhandelnd zu erleben. Typische reproduktive Aktivitäten sind auswendig gelernte Lieder, Gedichte oder kurze Dialoge sowie das Abschreiben von Texten. Reproduktive Sprachproduktionen liegen auf einem eher geringen Anspruchsniveau. Kinder mit DaZ brauchen ein korrektes Sprachvorbild. Lehrpersonen sollten bei dieser Art von Aufgaben deshalb die zu lernenden Texte sehr deutlich vorsprechen und bei den Kindern auf eine korrekte Artikulation und Stimmführung achten. Um die Strukturen möglichst gut einzuschleifen, sollten die Kinder einander die abgeschriebenen Texte jeweils auch vorlesen.

Gelenkte Sprachproduktion

Mithilfe von Textbausteinen oder Strukturierungshilfen können Kinder Redebeiträge produzieren oder Texte schreiben, die im Grunde genommen über ihren Fähigkeiten liegen. Hier sind vor allem die generativen Schreibangebote in der Übungskartei zu erwähnen oder auch die im Kommentar aufgeführten Redemittel zu einzelnen Aufgaben. Dieses Scaffolding sollte im Regelklassenunterricht für Kinder mit DaZ den Hauptteil der Sprachproduktion ausmachen. Die Kinder brauchen darüber hinaus oftmals auch Visualisierungshilfen für das korrekte Füllen der Leerstellen.

Bei dieser Art von Sprachproduktionen müssen die Kinder nur einen Teil selbst konstruieren. Deshalb sollte

hier grossen Wert auf die Korrektheit gelegt werden. Wie bei der Reproduktion gilt auch hier: Sämtliche gelenkten Texte sollen von den Kindern auch über das gegenseitige Vorlesen und Hören eingeschliffen werden.

Freie Sprachproduktion

In freien Sprech- und Schreibanlässen bearbeiten Kinder kommunikative Aufgaben mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln. Ziel ist es, dass die Kinder lernen, sich mitzuteilen.

Ein zu starkes Gewicht auf die formale Korrektheit zu legen, sollte hier vermieden werden, um die kindliche Freude am sprachlichen Ausdruck nicht zu mindern. Die freie Sprachproduktion ist die komplexeste der drei Formen. Individuelle Unterstützung beim Sprechen und Schreiben durch die Lehrperson ist grundlegend für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts.

Beim Schriftspracherwerb mit dem silbenbasierten Ansatz ist es wichtig, dass Kinder mit DaZ Wörter von Anfang an mit korrekter deutschen Lautung aussprechen. Je nach Erstsprache bekunden Kinder mit DaZ beispielsweise Mühe mit der Aussprache des weichen h (*Chaus* statt Haus), mit Umlauten (*bese* statt böse) oder etwa mit Konsonantenhäufungen (*Bulume* statt Blume). Solche Abweichungen sollten konsequent korrigiert werden. Für ungeplante Sprechanlässe (Unterrichtsorganisation, spontane Erzählung usw.) ist eine implizite Korrektur empfehlenswert («Ich habe es von *meine Mutter bekommen» – «Ah ja, und was hast du sonst noch von *deiner Mutter* bekommen?»), andererseits wird – bei grösseren Schwierigkeiten – der Satz von der Lehrperson korrekt vorgesagt und vom Kind die Wiederholung verlangt.

Literatur

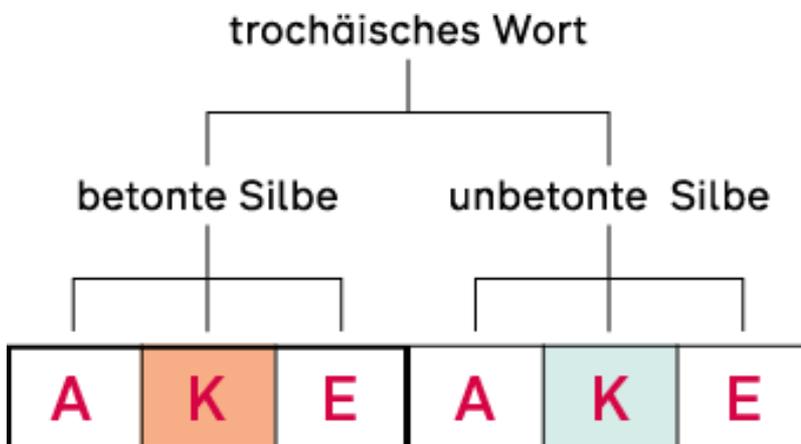
- Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio: *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus, 2012.

Der Aufbau der Schreibilbe

Die zentrale Aufgabe beim Lesen- und Schreibenlernen liegt darin, die Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu verstehen, Laute Buchstaben zuzuordnen und umgekehrt. Dazu braucht es eine Bewusstheit für die Bausteine der gesprochenen Sprache, für Silben und Laute. In «Deutsch Eins» stehen aus folgenden Gründen Silben im Zentrum:

- Die Silbe ist die rhythmische Gliederungseinheit der gesprochenen Sprache. Sie ist phonologisch und artikulatorisch leicht wahrnehmbar. Bereits im Vorschulalter zeigen Kinder eine Sensibilität für Silben.
- Beim silbischen Lesen werden Wörter ihrer Betonungsstruktur entsprechend dekodiert. Dies unterstützt die Sinnentnahme beim Lesen.
- Die Struktur der geschriebenen Silbe verdeutlicht die Aussprache einzelner Buchstaben (zum Beispiel die Aussprache von «e» in den Wörtern *Ente* oder *reden*) und kann für das Erkennen orthografischer Muster beigezogen werden.

Das typische Betonungsmuster der deutschen Sprache ist trochäisch: Auf eine erste betonte Silbe folgt eine zweite unbetonte Silbe, zum Beispiel **Alle Kinder tragen blaue Helme**. Während die Silbengrenzen beim Sprechen nicht immer eindeutig sind, hat die geschriebene Silbe einen klar geregelten Aufbau. Dabei entspricht die Silbensegmentation weitgehend der Worttrennung mit Ausnahme von Silben, die nur aus einem Vokal bestehen.



Eine Silbe setzt sich immer aus drei Elementen zusammen: dem Anfangsrand (A), dem Kern (K) und dem Endrand (E). Den Silbenkern bildet immer ein Vokal oder ein Diphthong (zum Beispiel au). Die Silbenränder werden von Konsonanten besetzt oder sie bleiben unbesetzt.

Die Struktur der ersten Silbe im Trochäus

offene Silbe:



geschlossene Silbe:



Der Anfangsrand der ersten Silbe besteht aus einem Konsonanten oder einer Konsonantengruppe (zum Beispiel **Bl**ume oder **sch**reiben) oder er bleibt unbesetzt (zum Beispiel **Es**el, **Ar**me, **off**en). Die erste Silbe im Trochäus kann offen oder geschlossen sein. Eine offene Silbe liegt dann vor, wenn der Endrand unbesetzt bleibt (**N**ase). Der Vokal wird hier lang/gespannt gesprochen. Geschlossen nennt man eine Silbe, wenn der Endrand von einem oder mehreren Konsonanten besetzt ist (**L**ampe, **ord**nen). Hier wird der Vokal kurz/ungespannt artikuliert.

Die Struktur der zweiten Silbe im Trochäus

In der zweiten Silbe sind Anfangsrand und Kern immer besetzt. Der Endrand kann auch unbesetzt sein (**F**alte). In der deutschen Standardsprache wird der Silbenkern der zweiten Silbe jeweils durch den sogenannten Schwa-Laut [ə] repräsentiert.

Vier Silbentypen

Der Bauplan geschriebener trochäischer Zweisilber erlaubt es, Regularitäten der deutschen Wortschreibung sichtbar zu machen, die nur über die Lautanalyse nicht eindeutig zum Vorschein treten. So wird beispielsweise beim Sprechen der zweite Vokal oftmals nicht deutlich oder gar nicht artikuliert (frag(e)n, Kart(e)n). Beim angeleiteten Schreiben im Rahmen des Schriftsprachaufbaus wird ausschliesslich trochäisches Wortmaterial verwendet. Nachfolgende Silbentypen werden in «Deutsch Eins» fokussiert:

- Silbentyp 1: **N**ase, **E**sel, **F**liege
 Der Vokal in der Erstsilbe wird lang/gespannt gesprochen. Der Endrand der ersten Silbe ist nicht besetzt.
- Silbentyp 2: **L**ampe
 Der Endrand der ersten Silbe ist besetzt. Der Vokal wird kurz/ungespannt gesprochen.
- Silbentyp 3: **B**rille
 Das Silbengelenk wird durch einen Doppelkonsonanten gebildet, der Konsonant gehört zu beiden Silben. Der Vokal wird ebenfalls kurz/ungespannt gesprochen.
- Silbentyp 4: **s**ehen
 h steht am Anfangsrand der zweiten Silbe.

In Kapitel 1 wird der Silbentyp 1 eingeführt. Fokussiert werden dabei Wörter ohne oder mit einfachem Anfangsrand. In Kapitel 2 kommen Wörter des Silbentyps 2 hinzu. Hier werden allmählich auch Konsonantenhäufungen am Wortanfang sowie die ie-Schreibung thematisiert. In diesem Kapitel gilt es, ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, dass in den einzelnen Kästchen des Wortstreifens auch mehrere Buchstaben stehen können:

Fl	ie		g	e	
----	----	--	---	---	--

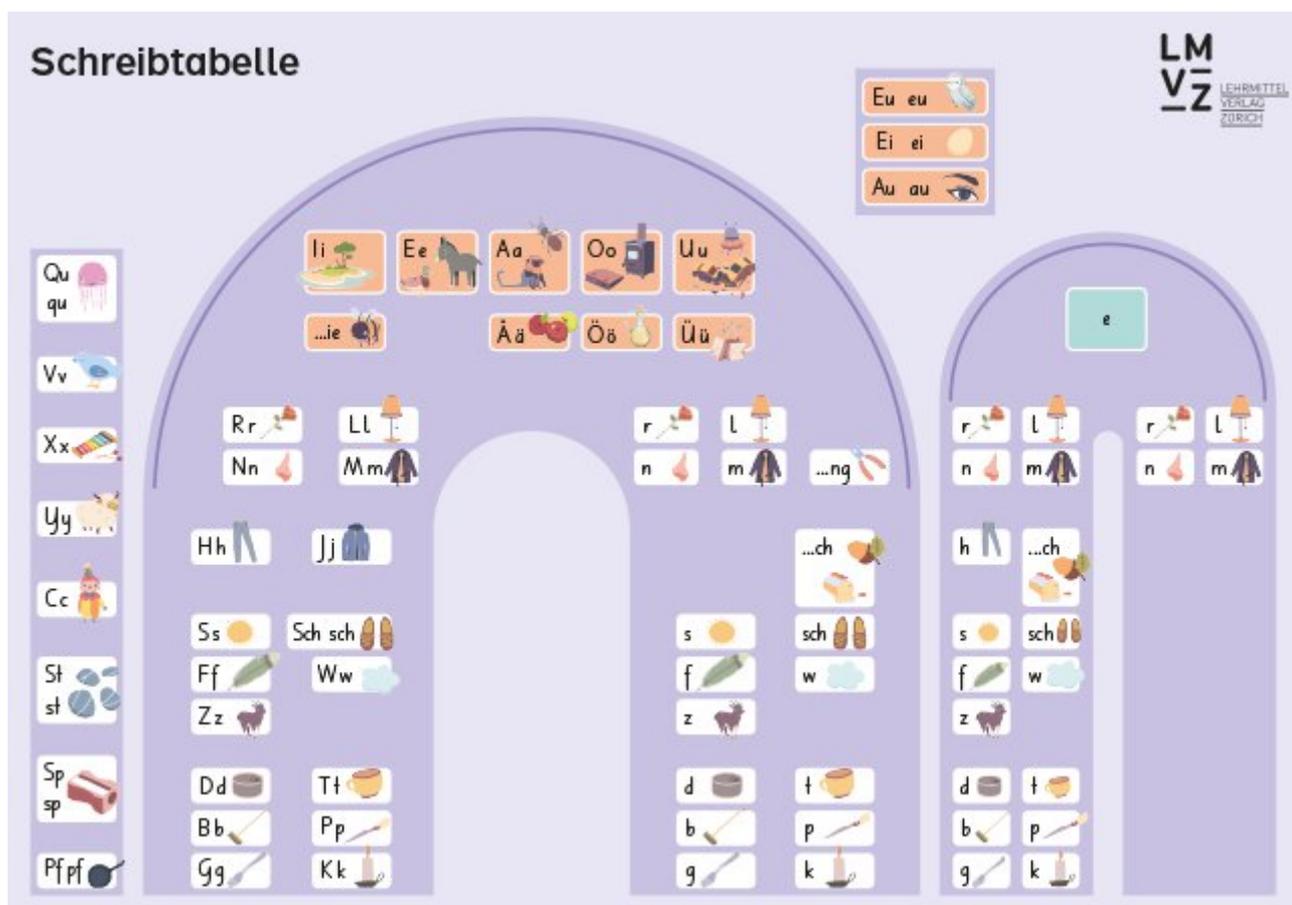
Der Silbentyp 3 findet sich ab Kapitel 3. Die Aufmerksamkeit wird in diesem Kapitel auf Silbengelenke gerichtet. In Silbengelenken gehört der Konsonant sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe. Der Wortstreifen hilft, Silbengelenke zu erkennen, sowohl beim Lesen wie auch beim Aufschreiben eines Wortes. In der Schweizer Standardlautung ist es üblich, bei der Aussprache von Wörtern mit Doppelkonsonanten in einigen Fällen etwas länger auf dem Doppelkonsonanten zu verweilen, zum Beispiel **bell**en. Das unterstützt das Erkennen der Doppelkonsonanten. Der Konsonant sollte im Unterricht aber keinesfalls zweimal artikuliert werden. Dem silbeninitialen -h im Silbentyp 4 wird kein besonderer Stellenwert beigemessen, da in der schweizerischen Standardlautung im Vergleich zur deutschen das h am Anfangsrand der zweiten Silbe eher artikuliert wird. Wörter wie **sehen**, **gehen** oder **stehen** sind in der Schweiz folglich wie der Silbentyp 1 zu behandeln. Auf Wörter mit Dehnungs-h wie **fahren**, **Fehler**, **wählen** wird im angeleiteten Unterricht nicht eingegangen. Diese werden in den weiteren Schuljahren thematisiert.

Schreibtabelle, Wortstreifen und Wörtermodell

Zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs nutzen die Kinder die Schreibtablette und den Wortstreifen. Mit dem Wörtermodell kann die Arbeit mit dem Wortstreifen veranschaulicht werden.

Die Schreibtablette

In der **Schreibtablette** steht jeder Buchstabe oder jede Buchstabengruppe neben der Abbildung eines Begriffes mit dem entsprechenden Anlaut (zum Beispiel P → **P**insel) oder Inlaut (zum Beispiel ch → K**ch**en). Die Schreibtablette hilft den Kindern beim Zuordnen von Lauten zu Buchstaben und umgekehrt. Die beiden Bögen der Schreibtablette stehen für die betonte und die unbetonte Silbe von Trochäen. Die Anordnung der Buchstaben in der Schreibtablette entspricht ihrer Position, die sie in trochäischen Wörtern einnehmen können. Auf der linken Seite des ersten Bogens stehen die Buchstaben des Anfangsrandes, oben in der Mitte sind die Vokale platziert und auf der rechten Seite des Bogens jene Buchstaben, die am Silbenendrand stehen können. Im zweiten Bogen werden analog die Buchstaben der zweiten Silbe abgebildet.



Anordnung der Buchstaben entlang der Silben: Der linke, grosse Schreibbogen stellt die erste Silbe eines Wortes dar, der rechte, kleine Schreibbogen die zweite Silbe.

Damit die Kinder die Schreibtablette als Hilfsmittel einsetzen können, muss sichergestellt werden, dass sie die abgebildeten Begriffe kennen und korrekt aussprechen können. Weiter sollten die Kinder auch die An- bzw. Inlaute der einzelnen Begriffe benennen und mit den entsprechenden Buchstaben(-gruppen) verbinden

können. Mit den Spielideen zur Schreibtabelle in der Übungskartei und den Übungen zur Schreibtabelle auf der Lernplattform erarbeiten sich die Kinder die Grundlagen für die selbstständige Arbeit mit der Schreibtabelle. Auf der Lernplattform steht auch eine mit Audios hinterlegte Schreibtabelle zur Verfügung. Um Wörter mit trochäischer Struktur zu schreiben, sind mehrere Schritte erforderlich, wie sie im Erklärfilm 1 «So schreibst du mit der Schreibtabelle» am Beispiel von Rose aufgezeigt werden:

1. Zunächst wird das Wort in seine Silben zerlegt. Die Kinder sprechen das Wort silbisch vor und schwingen dazu die Silben.
2. Danach wird das Lautinventar der einzelnen Silben entschlüsselt. Zunächst wird die erste Silbe, «Ro», verschriftet. Dazu suchen die Kinder auf der linken Seite im grossen Bogen der Schreibtabelle **R** und gehen mit dem Finger zu **o**.
3. Beim Verschriften der zweiten Silbe wechseln sie zum rechten kleineren Bogen, suchen dort **s** und gehen mit dem Finger zu **e**. So entsteht die zweite Silbe «se».

Konsonantenhäufungen für den Anfangsrand der Erstsilbe (zum Beispiel **gr**aben, **Fliege**) stellen sich die Kinder entlang der linken Seite des grossen Bogens der Schreibtabelle zusammen.

Um Wörter zu schreiben, die nicht dem trochäischen Basismuster entsprechen, kann die Schreibtabelle wie eine herkömmliche Buchstaben-Laut-Tabelle verwendet werden.

Der Wortstreifen

Die Struktur schriftlicher Trochäen wird im **Wortstreifen** abgebildet. Die betonte erste Silbe ist durch einen Rahmen von der zweiten Silbe abgegrenzt und die Position der Vokale ist farbig unterlegt. Der erste betonte Vokal steht jeweils in einem roten und der Schwa-Laut (unbetontes e) in einem blauen Feld.

Im ersten Kapitel lernen die Kinder, offene Silben zu verschriften. Die erste Silbe endet mit einem langen/gespannten Vokal, weshalb der Endrand frei bleibt. Der Erklärfilm 2 «So schreibst du das Wort Nase in den Wortstreifen» zeigt das Vorgehen.

N	a		s	e	
---	---	--	---	---	--

Die Schreibung von zweisilbigen Wörtern mit offener Erstsilbe

Ab Kapitel 2 werden auch geschlossene Silben in den Wortstreifen übertragen. Das dritte Kästchen in der ersten Silbe ist nun besetzt. Der betonte Vokal wird kurz/ungespannt ausgesprochen. Der Erklärfilm 3 «So schreibst du das Wort Lampe in den Wortstreifen» zeigt das Vorgehen.

L	a	m	p	e	
---	---	---	---	---	--

bl	e	n	d	e	n
----	---	---	---	---	---

	A	m	s	e	l
--	---	---	---	---	---

Die Schreibung von zweisilbigen Wörtern mit geschlossener Erstsilbe

Das erste Kästchen mit dem Anfangsrand der ersten Silbe kann in manchen Fällen durch bis zu vier Konsonanten besetzt sein (zum Beispiel **p**fliegen, **sch**wimmen), es kann aber auch leer bleiben (zum Beispiel Amsel, Insel). Dies wird im Erklärfilm 4 «So schreibst du das Wort Fliege in den Wortstreifen» aufgezeigt. Ab Kapitel 3 wird die Silbengelenkschreibung fokussiert. Im Silbengelenk gehört der Konsonant sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe und wird deshalb verdoppelt. Der Vokal der ersten Silbe wird in Wörtern mit Doppelkonsonanten kurz/gespannt ausgesprochen. Die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen lässt sich mithilfe von Minimalpaaren erkennen: **Hüte** – **Hütte**, **Ofen** – **offen**, **raten** – **Ratten** usw.

r	a		t	e	n
---	---	--	---	---	---

R	a	t	t	e	n
---	---	---	---	---	---

Die Länge/Gespanntheit des Vokals (im Wortstreifen bleibt das Kästchen nach dem ersten Vokal leer) bzw. die Kürze/Ungespanntheit (das Kästchen nach dem ersten Vokal ist besetzt) kann mit dem Schreiben in die Wortstreifen sichtbar gemacht werden. Einsichten in die Wortstrukturen und zur Qualität der Vokale sind für alle Kinder eine wichtige Lese- und Schreibhilfe. Dies kommt gerade auch Kindern mit DaZ entgegen. Für sie ist es schwierig, herauszuhören, ob ein Vokal lang oder kurz klingt, insbesondere wenn diese Unterscheidung in ihrer Erstsprache nicht vorkommt.

Mit dem Wörtermodell wird den Kindern ein dreidimensionales Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, mit dem sie trochäische Wörter lesen und schreiben oder Fantasiewörter mit trochäischer Struktur kreieren können.

Hinweise zum Umgang mit dem Wortstreifen

Die systematische Arbeit mit dem Wortstreifen und dem Wörtermodell soll die Kinder dabei unterstützen, die Basisstrukturen der deutschen Wortschreibung zu erkennen und die silbische Struktur von Wörtern als Lesehilfe zu nutzen. Die Arbeit mit dem Wortstreifen bezieht sich deshalb ausschliesslich auf Wörter mit trochäischer Struktur. Wörter, die nicht dieser Struktur entsprechen, sollten nicht in den Wortstreifen geschrieben werden (zum Beispiel einsilbige Wörter oder zweisilbige Wörter mit anderem Betonungsmuster wie Delfin oder ohne e im Silbenkern der zweiten Silbe wie Sofa, Opa usw.) Dasselbe gilt auch für besondere Gelenkschreibungen, hierzu einige Beispiele:

- «ck» oder «tz» - **S**ocken, **S**patzen
- Silbengelenke, die nicht verdoppelt werden, zum Beispiel waschen (nicht **waschs**chen), lachen (nicht **lach**chen)
- «ng» - **Z**unge, **s**ingen

In der Toolbox  steht eine Liste mit geeigneten trochäischen Wörtern  zur Verfügung. Die Auswahl der Wörter ist auf die Progression bei der Einführung von Buchstaben und Silbentypen abgestimmt.

Beim Schreiben von Trochäen in den Wortstreifen wird die Rechtschreibung beachtet.

Schreiben: Vom Wort zum Text

Im angeleiteten Schreiben lernen die Kinder mit den Hilfsmitteln Schreibtablette, Wortstreifen und Wörtermodell erste Wörter zu schreiben.

Mit zunehmender Schreiberfahrung verfassen die Kinder erste kurze Texte. Im Unterricht gilt es dabei, die verschiedenen Anforderungen zu unterstützen:

1. Die Kinder entwickeln Ideen und lernen, diese in eine logische Abfolge zu bringen.
2. Die Kenntnis orthografischer Muster und ein wachsender Schreibwortschatz unterstützen die Kinder beim flüssigen Formulieren. Dazu gehört auch das Automatisieren von Schreibabläufen.

Beim freien Schreiben soll der Fokus auf dem Inhalt liegen, das heisst, die Kinder produzieren Texte mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln. Die Rechtschreibung bleibt hier noch zweitrangig. Sprachlich starke Kinder beachten jedoch zunehmend auch die formale Korrektheit, zum Beispiel die korrekte Verschriftung trochäischer Wörter sowie die Grossschreibung am Satzanfang und die Satzschlusszeichen.

Beim Schreiben von Texten sind das gemeinsame Planen und das Vorlesen der entstandenen Texte von grosser Bedeutung. Das gegenseitige Vorlesen bietet Anlass, die Texte zu würdigen, und fördert zudem das Bewusstsein für inhaltliche und sprachliche Formen.

Schreibimpulse bieten neben dem Deutschheft vor allem die Karten zum Schreiben in der Übungskartei. Es gibt generative Schreibformen sowie Aufgaben zum Erzählen, Berichten und Beschreiben. Sie können auf verschiedenen Niveaus bearbeitet werden.

Die Bedeutung der Handschrift für den Schriftspracherwerb

In den Anfängen des Schrifterwerbs erfordert die Grafomotorik die ganze Aufmerksamkeit der Kinder. Sie müssen die Laut-Buchstaben-Verbindungen aufs Papier bringen und gleichzeitig die Schreibabläufe verinnerlichen. Grafomotorische Routinen sind wichtig, weil sie zu einer Entlastung auf der Ebene der Wort- und Satzproduktion führen. Die Kinder können dadurch nach und nach ihre Aufmerksamkeit vom Wie auf das Was richten.

Kinder brauchen unterschiedlich lange, bis sie Abläufe von Buchstaben automatisiert und eine flüssige Handschrift entwickelt haben. Deshalb ist eine individuelle Förderung grundlegend. Mit den Übungen zur Grafomotorik in der Übungskartei erarbeiten die Kinder die Formelemente der Buchstaben, sie beachten die korrekte Körperhaltung und die korrekte Stifthaltung beim Schreiben, sie üben einzelne Buchstabenabläufe und entwickeln den Schreibfluss. Im **Deutschheft** und im **Schreibheft** prägen sich die Kinder durch visuelle und auditive Übungen die Buchstabenformen und die Buchstaben-Laut-Verbindungen ein. In Kapitel 1 schreiben die Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten Buchstaben und Wörter in Kästen, auf Linien oder auf die dreigassige Lineatur. Ab Kapitel 2 werden alle Buchstaben und Wörter auf die dreigassige Lineatur geschrieben.

Literatur

- Sägesser Wyss, Judith; Eckhart, Michael: *Grafos. Screening und Differentialdiagnostik der Grafomotorik im schulischen Kontext*. Bern: Hogrefe, 2016.
- Jurt Betschart, Josy; Hurschler Lichtsteiner, Sibylle; Henseler Lüthi, Lydia: *Unterwegs zur persönlichen Handschrift. Lernprozesse gestalten mit der Deutschschweizer Basisschrift*. Luzern: Lehrmittelverlag des Kantons Luzern, 2019.

Lesen

Lesen mit Silben

In der Schrift werden wesentliche Informationen zur Betonung und Aussprache der Wörter transportiert, die den Zugriff auf das mentale Lexikon und somit das Verstehen beim Lesen unterstützen. So können geübte Leserinnen und Leser Bedeutungsunterschiede von Wörtern unter anderem aufgrund ihrer Silbenstruktur erkennen (zum Beispiel **Hüte** – **Hütte**). Schriftanfängerinnen und -anfänger verfügen noch nicht über diese Fähigkeit, grafische Zeichen ihrer Aussprache entsprechend zu bündeln. Die Silbenstruktur der Wörter wird deshalb in den Lesetexten durch alternierende schwarze und graue Schrift sichtbar gemacht.

Die Silbenstruktur des geschriebenen Wortes wird in gleicher Weise auch bei Wörtern mit Doppelkonsonanten (zum Beispiel **Sommer**) angezeigt. Beim lauten Lesen und dem sprechbegleiteten Silbenschwingen ist bei diesen Wörtern dringend darauf zu achten, dass die schriftliche Silbensegmentierung nicht in die mündliche Aussprache übertragen wird (nicht **Som-mer**). Sommer wird beim Sprechen als geschlossene Silbe mit einem kurzen/ungespannten Erstvokal und einer etwas längeren Verweildauer auf dem Konsonanten artikuliert (**Somm-er**).

Zur Unterstützung des Verstehens von längeren Texten sind die meisten Texte in «Deutsch Eins» auch als Audios verfügbar. Die Kinder hören in einem ersten Schritt zu und können sich so auf den Inhalt konzentrieren. Im weiteren Verlauf hören sie den Text und lesen mit. Auf diese Weise können sie auch den Sprachrhythmus und die Sprachmelodie nachempfinden. Dieser Vorgang wird nach Bedarf mehrmals wiederholt.

Lesen und verstehen

Zum Lesenlernen gehören das rasche und sichere Rekodieren von Wörtern sowie die Entwicklung von Dekodierfähigkeiten, bei denen die Wörter und Sätze mit Sinn verbunden werden.

In den angeleiteten Teilen von «Deutsch Eins» werden Texte gehört und mitgelesen, Bedeutungen werden ausgelotet, Inhalte erschlossen und in grössere Wissenszusammenhänge gestellt.

Eine zentrale Voraussetzung für das Verstehen beim Lesen ist das mühelose Rekodieren. Dazu braucht es viele Übungsmöglichkeiten. Die individuellen Lesefertigkeiten können Kinder mit den Karten zum Lesetraining in der Übungskartei und mit den digitalen Übungen aufbauen und trainieren.

In den Aufgaben zum Leseverstehen lernen die Kinder, Bild- und Textinformationen miteinander zu verbinden, Aussagen auf ihre Korrektheit hin zu prüfen, Abläufe zu erkennen und Chronologien herzustellen.

Literatur

- Bredel, Ursula: *Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können*. In: *Praxis Deutsch* 221 (2010), S. 14–21.
- Bredel, Ursula u. a.: *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2017.
- Röber, Christa: *Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz*. In: Bredel, Ursula; Reissig, Thilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 5), S. 509–545.
- Riegler, Susanne: *Über die Silbe zum Wort. Mit einer silbenorientierten Lauttabelle schreiben lernen*. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 63 (2016), S. 19–22.

Sprache(n) im Fokus

Kinder erwerben in der Erstsprache schon früh die grammatischen Phänomene, d. h. sie kennen intuitiv Regeln der Laut- und Wortbildung, sie verfügen über einen Alltagswortschatz und können korrekte Sätze bilden. Dies sind zentrale Voraussetzungen, um den Blick auf die Sprache zu richten und Sprache zu untersuchen sowie die sprachliche Vielfalt der Umgebung wahrzunehmen.

In der 1. Klasse werden die Kinder an die Auseinandersetzung mit der Struktur der Sprache herangeführt, indem sie Wörter sortieren und strukturieren und erklären, wie sie dabei vorgehen. Eine erste Sensibilisierung für die Begriffe Anlaut, Inlaut, Endlaut, Vokal, Konsonant, Wort und Satz hilft den Kindern dabei, über ihre Beobachtungen zu sprechen.

Sprachliche Vielfalt

Die Kinder werden für die sprachliche Vielfalt sensibilisiert und machen Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen, sodass sie ihre Sprachbewusstheit weiterentwickeln können. Es ist sinnvoll, im Schulalltag auch die Herkunftssprachen der Kinder sicht- und hörbar zu machen.

Phonologische Bewusstheit

Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Lautstruktur eines Wortes unabhängig von dessen Bedeutung wahrzunehmen, zu analysieren und zu manipulieren. Sie gilt als Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Man unterscheidet zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren und phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn bezieht sich auf grössere Einheiten wie Silben und Reime, sie entwickelt sich in der Regel spontan. Bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn liegt der Fokus auf der Lautebene.

Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn gehören:

- das Segmentieren von Wörtern in Silben,
- die Silbensynthese (Silben zu Wörtern zusammenfügen),
- das Erkennen und Finden von Reimwörtern.

Zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn gehören:

- das Erkennen und Benennen von Lauten in Wörtern,
- das Segmentieren von Silben in die einzelnen Laute,
- das Ersetzen oder Umstellen von einzelnen Lauten, zum Beispiel **Randen** – **Rinden**, **sagen** – **nagen**.

Im Kindergarten steht die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn im Vordergrund. Die Kinder begegnen Wörtern, Reimen und Silben und lernen, Silben zu schwingen oder zu klopfen. Der Schriftspracherwerb in der 1. Klasse stellt Silben und Laute in Trochäen ins Zentrum. Entsprechend ist es wichtig, dass die Kinder neben der Silbensegmentierung und der Lautanalyse auch das Betonungsmuster von Wörtern erkennen. Das Experimentieren mit Versen und Reimen wirkt hier unterstützend auf die Entwicklung eines entsprechenden Sprachgefühls. Mit den Übungen zur phonologischen Bewusstheit in der Übungskartei und in den digitalen Übungen werden diese Grundlagen erarbeitet und gefestigt.

Wortebene

Auf der Wortebene stehen Trochäen im Zentrum. Hier ist der Wortstreifen ein wichtiges Hilfsmittel, um die Silbenstruktur zu erfassen. Bei der Arbeit mit den Wortstreifen wird auch die Rechtschreibung thematisiert.

Satzebene

Für die Struktur von Sätzen werden die Kinder mit dem Satzmuster sensibilisiert. Folgenden Satztypen zum Schreiben begegnen die Kinder in «Deutsch Eins»:

Vorfeld	linke Satzklammer finites Verb	Mittelfeld	rechte Satzklammer übrige Verbformen
Nina	spielt	gerne Fussball.	_____
Leo	darf	nicht ins Kino	gehen.
_____	Leg	das Heft aufs Pult.	_____

Satzmuster (topologisches Satzmodell)

Die unterschiedlichen Formen der deutschen Sätze lassen sich auf ein gemeinsames Grundmuster zurückführen. Es ist geprägt von der sogenannten Satzklammer. Diese ist bestimmt für die Verbformen der verbalen Teile. Die Satzglieder besetzen das Vor- und das Mittelfeld.

In der 1. Klasse begegnen die Kinder zunächst dem Aussage-Hauptsatz, bei dem im Satzmuster nur die linke Satzklammer besetzt ist. Später kommen Sätze mit Modalverben dazu, bei denen die linke und die rechte Satzklammer besetzt sind.

Das Vorfeld ist nicht für das Subjekt reserviert. Es können auch andere Satzglieder darin stehen, zum Beispiel
Ins Kino darf Leo nicht gehen.

Beim Aufforderungssatz und beim Fragesatz bleibt das Vorfeld leer. Insbesondere für Kinder mit DaZ und für Kinder mit besonderem Förderbedarf kann das Satzmuster ein Modell für das Formulieren vollständiger Sätze sein.

Auf den Themenseiten setzen sich die Kinder insbesondere in Kapitel 2 und punktuell auch in anderen Kapiteln immer wieder mit Sprache auseinander, indem sie Sprache und Sprachstrukturen erforschen und verschiedene Sprachen vergleichen.

Literatur

- Gallmann, Peter: *Das topologische Modell. Basisartikel*. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2015 (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht Bd. 19), S. 1–36.
- Schründer-Lenzen, Agi: *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer VS, 2013.

Literatur im Fokus

In «Deutsch Eins» begegnen die Kinder in allen Kapiteln Gedichten, Versen und kurzen Geschichten. Sie setzen sich auf unterschiedlichen Niveaus mit den Texten produktiv auseinander, versetzen sich in Figuren und vertiefen Handlungen.

Damit gelesene Texte verstanden und gerade literarische Texte in ihrer Mehrdeutigkeit erfasst werden können, braucht es das Gespräch. «Deutsch Eins» orientiert sich dazu am «Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs». Kinder können Figuren und deren Handlungen unterschiedlich wahrnehmen und bewerten. Sie sollen sich zu literarischen Texten frei äussern, und die Lehrperson lässt verschiedene Deutungen zu. Letztere ist nicht nur Moderatorin, sondern sie bringt sich ebenfalls zum Text ein. Die Texte sollten an der Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen, Neugier wecken, Fragen aufwerfen und unterschiedliche Deutungen zulassen. Der Ablauf des literarischen Unterrichtsgesprächs wird in den allgemeinen Hinweisen zu Kapitel 4 beschrieben.

In der **Wahlzeit Lesen und hören** gibt es zu jedem Kapitel Aufgaben und eine Medienliste zu Bilder- und Sachbüchern, Hörbüchern und Apps. Hier sollen die Kinder Zeit erhalten, sich über Hör- oder Lesetexte auszutauschen, in andere Welten einzutauchen, ihr Weltwissen zu erweitern und ihre Freude an Büchern zu entdecken.

Die Nutzung der **Bibliothek** ist ein wichtiger Bestandteil, um sich mit dem Lesen von unterschiedlichen Medien auseinandersetzen zu können. Die Bibliothek als Ort, wo man Geschichten, Sachbücher oder Hörbücher findet und sich Informationen beschaffen kann, wird in «Deutsch Eins» in Kapitel 4 thematisiert.

Literatur

- Spinner, Kaspar: *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch 200* (2006), S. 6–16.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja: *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: *Leseforum 3* (2010), Leseförderung in den Kantonen: Ansätze und Erfahrungen, S. 1–15. www.leseforum.ch (abgerufen am: 26.10.2021).

Wortschatz

«Deutsch Eins» unterstützt systematisch den Wortschatzerwerb. Jedes Kind soll seinen Möglichkeiten entsprechend den persönlichen Wortschatz auf- und ausbauen können. Für mehrsprachige Kinder oder Kinder, die im privaten Umfeld kaum mit Bildungssprache in Kontakt kommen, ist es wichtig, den Wortschatz im schulischen Kontext auszubauen. «Deutsch Eins» möchte durch eine frühe und kontinuierliche Förderung des Wortschatzerwerbs allen Kindern, sei es mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache, eine Teilnahme am Unterricht ermöglichen. Der im Lehrmittel aufgeführte Wortschatz ist stets themenbezogen.

Alltagssprache und Bildungssprache

Als Bildungssprache oder Sprache der Distanz wird ein Sprachregister bezeichnet, das sich an der geschriebenen Sprache orientiert. Während sich die Alltagssprache der Kinder (auch: Sprache der Nähe) durch einfachen Wortschatz, kurze, teilweise unvollständige Sätze und das Präsens auszeichnet, ist Bildungssprache unter anderem mit differenziertem Wortschatz und komplexerer Grammatik, zum Beispiel Nebensätzen und dem Präteritum als Erzähltempus, anspruchsvoller.

Mit dem Eintritt in schulische Institutionen wird der alltägliche Sprachgebrauch der Kinder durch die sogenannte Bildungssprache erweitert, die bei der Vermittlung und Aneignung von Wissen von besonderer Bedeutung ist. Bildungssprachliche Fähigkeiten sind deshalb grundlegend für erfolgreiches schulisches Lernen. Bildungssprachliche Redemittel werden in Sprachhandlungen wie Beschreiben, Erklären oder Analysieren gebraucht oder wenn es beispielsweise gilt, Meinungen zu begründen.

Die Lehrperson wirkt als Sprachvorbild und regt insbesondere bildungssprachliche Äusserungen von Kindern an:

- differenzierter und domänenspezifischer Wortschatz, zum Beispiel *Singvögel* statt *Vögel*
- Präfix- und Partikelverben, zum Beispiel *ausmalen* statt *malen*
- Nominalisierungen, zum Beispiel *das Klettern*
- Komposita, zum Beispiel *Kochsalz*, *Fussgängerstreifen*, *Suppenlöffel*
- neben dem Wortschatz auch Passivsätze, zum Beispiel *die Rosinen werden unter den Teig gerührt*, und unpersönliche Ausdrücke, zum Beispiel *es regnet*, *man braucht*.

Wortschatz im Lehrplan 21 und in «Deutsch Eins»

Der Lehrplan 21 hebt hervor, dass Wortschatzkompetenz für die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder und als Voraussetzung für den Erwerb der Kulturtechniken grundlegend ist: «Im sprachlichen Bereich wird zu Beginn gezielt [...] an der Erweiterung des Wortschatzes gearbeitet. Damit wird der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen vorbereitet und unterstützt» (Lehrplan 21, Grundlagen, Abschnitt «Erwerb der Kulturtechniken»).

Die Wortschatzförderung wird im Lehrplan 21 und im Lehrmittel «Deutsch» als Querschnittsthema aller Fächer und der sechs Kompetenzbereiche des Faches Deutsch verstanden. Diese integrative Wortschatzarbeit wird in «Deutsch Eins» durch eine situative und thematische Einbettung umgesetzt. So wird das Interesse der Kinder für Wortschatz geweckt und seine Relevanz für Kinder nachvollziehbar. Die im Folgenden beschriebenen Prinzipien können in allen Fächern angewandt werden.

«Deutsch Eins» geht beim Wortschatzaufbau von folgenden Grunderkenntnissen aus: Kinder begegnen neuen Wörtern und Wortgruppen in alltäglichen Situationen. «Neue Wörter» sind bedeutsam, um Sachverhalte verstehen und eigene Redebeiträge formulieren zu können. Es geht nicht darum, möglichst viele Wörter zu

lernen, deren Sinn das Kind kaum erahnt, sondern darum, das Bedeutungswissen von ausgewählten Wörtern zu vertiefen und diese gezielt zu nutzen.

Aus der Didaktik kennt man das folgende Phasenmodell zum Aufbau von Wortschatz:

1. Verstehen

Die Kinder begegnen dem Wort oder der Wortgruppe, zum Beispiel in einer Geschichte. Sie tauschen sich über die Bedeutung aus und ordnen dem Lautmuster eine Bedeutung zu.

2. Vertiefen und reproduzieren

Die Kinder üben die Artikulation, zum Beispiel in Versen, Spielen, Dialogen, und speichern das Wort oder die Wortgruppe im mentalen Lexikon ab.

3. Verwenden

Die Kinder verwenden die Wörter oder Wortgruppen in vielfältigen Situationen mündlich und schriftlich.

4. Reaktivieren

Durch das Hinzuziehen von anderen Einträgen im mentalen Lexikon, zum Beispiel Arbeit mit Wortfeldern oder -familien oder Oberbegriffen, wird sowohl das Bedeutungswissen als auch die Vernetzung zwischen den verschiedenen Wörtern oder Wortgruppen verbessert. Für die Visualisierung der Beziehungen können die Wortkarten genutzt werden.

Der Erwerb neuer Wörter und Wortgruppen erfordert zahlreiche Begegnungen, die den Kindern erlauben, die zunächst als inhaltsleere Hülle wahrgenommene Wortform mit Bedeutung zu versehen und das Wort allmählich mit bereits bekannten Wörtern zu vernetzen. Neue Wörter werden in «Deutsch Eins» im Kontext präsentiert, sodass die Kinder wie beim natürlichen Spracherwerb seit dem Säuglingsalter daraus ihre Bedeutung erschliessen und in ihrem mentalen Lexikon abspeichern können. Erst wenn ein Wort im mentalen Lexikon gespeichert ist, kann es spontan in unterschiedlichen Situationen abgerufen werden. Es ist deshalb von grosser Bedeutung, dass Lehrpersonen im Unterricht ein Augenmerk auf die Wörter und Wortgruppen legen, die in der konkreten Situation und der thematischen Auseinandersetzung zentral sind.

Themenwortschatz

Zu jedem Kapitel von «Deutsch Eins» ist der thematische Wortschatz für die Lehrperson in Form einer Wortschatzwolke abgebildet. Die Wolke repräsentiert drei unterschiedliche Niveaus:

- Niveau 3: In der Mitte der Wolke stehen klein gedruckt jene Wörter und Wendungen, die in der 1. Klasse vorausgesetzt werden. Der N3-Wortschatz ist möglicherweise von Kindern mit DaZ noch nicht vollständig erworben. Es ist deshalb sinnvoll, im Unterricht für sie auch diesen Wortschatz neben dem Zielwortschatz (Niveau 2) zu fokussieren. Er gibt zudem der DaZ-Lehrperson eine Grundlage für die Vorbereitung.
- Niveau 2: Bildet den Zielwortschatz des Kapitels ab. Die hier aufgeführten Wörter und Wortgruppen sind für die kommunikative Arbeit des entsprechenden Kapitels bedeutsam. Die Kinder müssen sie verstehen und auch mündlich situationsadäquat anwenden können. Im Unterricht ist deshalb sicherzustellen, dass alle Kinder den Zielwortschatz erarbeiten. Die fett gedruckten Wörter stehen den Lehrpersonen als Wortkarten zur Verfügung. Mit den Aufgaben und Spielen zum Wortschatz in der Übungskartei wird der jeweilige Themenwortschatz vertieft.
- Niveau 1: Kinder, die bereits über fortgeschrittene Wortschatzkompetenzen verfügen, können im Unterricht mit dem N1-Wortschatz gefördert werden, der im äusseren Bereich der Wortschatzwolke aufgeführt wird. Er beinhaltet zum Teil morphologisch komplexe Formen, Komposita und auch Anglizismen (Beamer, Computer usw.).

Neben dem Inhaltswortschatz werden auch der Funktionswortschatz, zum Beispiel *und, zu, mit, ein, und* Redemittel thematisiert.

In den Kapiteln 1, 3 und 5 kann ein Teil des Themenwortschatzes anhand einer interaktiven Illustration mit Hotspots erarbeitet werden.

Literatur

- Feilke, Helmuth: *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch* 233 (2012), S. 4–13.
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana: *Bildungssprache*. In: Jörg, Kilian u. a. (Hg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: De Gruyter, 2016, S. 478–499.
- Isler, Dieter u. a.: *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017.
- Juska-Bacher, Britta; Jakob, Sabrina: *Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 61.1 (2014), S. 49–75.
- Selimi, Naxhi: *Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2018.

Methoden

Lernmethoden sind Werkzeuge beim Aufbau von Wissen und Fähigkeiten. Mit Lernmethoden können Lernprozesse unterstützt, gefördert und optimiert werden. Die Beschreibung einer Methode ergibt sich aus Aufgabenstellungen, bei denen die Kinder mehrmals das gleiche Vorgehen ausführen sollen, um Sprachhandlungen zu entwickeln und Strategiewissen aufzubauen. Die Kinder erwerben sich damit erste Vorgehensweisen, die sie im Laufe ihrer Schulzeit erweitern und ausdifferenzieren sowie zunehmend selbstständig auf neue Inhalte anwenden.

In «Deutsch Eins» werden im Laufe des Schuljahrs zwölf Methoden und basale Arbeitstechniken eingeführt:

- 1 Sich auf das Zuhören vorbereiten
- 2 Das Gehörte sichern
- 3 Erzählen, berichten
- 4 Vor Publikum auftreten
- 5 Miteinander sprechen
- 6 Erlesen
- 7 Aufschreiben
- 8 Abschreiben
- 9 Wenn du ein Wort im Satz nicht kennst
- 10 Ein Wort erklären
- 11 Über Texte sprechen
- 12 Sich in der Bibliothek orientieren

Die zwölf Methoden werden im Lauf der ersten vier Kapitel eingeführt. Nach der Einführung werden sie immer wieder aktiviert. Der Kommentar macht dazu bei einzelnen Aufgaben Vorschläge zur Einführung und Wiederaufnahme der Methoden. Sind die Methoden im Schulzimmer sichtbar, zum Beispiel mit dem Plakat **So geht's**, kann bei Bedarf auf sie zurückgegriffen werden.

Es kann nicht erwartet werden, dass die Kinder die Methoden von Anfang an selbstständig anwenden können. Bei der Einführung modelliert die Lehrperson die Methode durch sprachhandlungsbegleitendes Sprechen. Auch danach wird das Vorgehen gemeinsam benannt und die Kinder werden so bei der Ausführung einer Aufgabe begleitet. Im Verlaufe des Schuljahres werden die Kinder einige Methoden selbstständig reaktivieren können.