

SPRACHWELT

1

GRUNDLAGEN

Hören und Sprechen

Lesen und Schreiben

Sprache(n) im Fokus

Literatur im Fokus

Das Lehrmittel SPRACHWELT weist mit den Teilen SPRACHWELT 1 und SPRACHWELT 2 Lern- und Lehrmaterialien für den Deutschunterricht im 1. und 2. Zyklus auf. Es versteht sich als durchgängiges, unterrichtsleitendes Lehrmittel auf der Basis des Lehrplans 21 und setzt die Kompetenzorientierung in den Bereichen Deutsch, überfachliche Kompetenzen und sprachspezifische Kompetenzen des Modullehrplans Medien und Informatik um. SPRACHWELT orientiert sich an heterogenen Lerngruppen und spricht verschiedene Kompetenzniveaus sowie Interessen der Schülerinnen und Schüler an.

Grundlagen SPRACHWELT 1

Der Grundlagenband führt Lehrpersonen und Studierende durch SPRACHWELT 1. Im ersten Teil zeigt er die Merkmale des Lehrmittels auf, erläutert die Lehrmittelteile und ihre Funktionen, stellt das Konzept und die Instrumente zum Beobachten und Beurteilen vor und liefert Anhaltspunkte und Umsetzungen zur Unterrichtsorganisation, zur Jahresplanung und zu Übergängen innerhalb des 1. Zyklus sowie vom 1. zum 2. Zyklus. Spezifische Aspekte der Sprachförderung im 1. Zyklus runden den ersten Teil ab.

Im zweiten Teil werden Grundlageninformationen zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragen vermittelt. Expertinnen und Experten geben Einblick in Konzepte und verschiedene Facetten des Deutschunterrichts, greifen aktuelle Forschungsfragen auf und setzen diese in Verbindung mit Aspekten von SPRACHWELT 1.

Das umfassende Glossar erklärt spezifisch auf SPRACHWELT ausgewählte Fachbegriffe.



Gemeinsames Lernen

Hand in Hand mit dem individuellen Lernen mittels Differenzierung gehen das **Miteinander-** und **Voneinanderlernen**. Im gemeinsamen Tun und im Dialog über den Lerngegenstand lernen die Kinder miteinander durch Austausch und Reflexion. Wenn die Kinder voneinander lernen, erfolgt der Kompetenzzuwachs durch Anregungen, Anleitungen oder Vormachen anderer Kinder. Beispiel: In einer Spiel- und Lernwelt zeigen und präsentieren die Kinder einander ihre entwickelten Produkte. Die entstandene Vielfalt an mündlichen und schriftlichen Texten und Bildern lädt zum Austausch ein. Die Kinder erhalten von den Zuhörenden ein Feedback. Dieses wird gesteuert und unterstützt mittels vorgegebener Kriterien. In wechselnden Rollen können die Kinder voneinander profitieren und lernen: als Vortragende, Zuhörende und Kritik Übende. Die gemeinsam gewonnenen Erkenntnisse und Ideen fließen in die Weiterarbeit ein: eine neue Geschichte erfinden, ein neues Bild entwerfen, ein neues Spiel gestalten.



Abb. 13
Projekt Kino in der Spiel- und Lernwelt Bei Charlie und Lola

Spielerisches Lernen – methodisch-systematisches Lernen

Die gehaltvollen Aufgaben regen einen Unterricht an, der spielerisches und methodisch-systematisches Lernen ermöglicht und vielfältig miteinander verbindet. Spielerisches Lernen zeichnet sich durch Selbststeuerung, Diskontinuität und Gegenwartsorientierung aus. Im Gegensatz dazu stehen Merkmale wie angeleitet, stetig und linear sowie zukunftsbezogen für das methodisch-systematische Lernen (Duncker, 2015).

Bei den gehaltvollen Aufgaben sind spielerische Zugänge angelegt. Ergänzend zum Spiel findet der Lernprozess seinen Abschluss in einer Reflexion, die von der Lehrperson angeleitet und begleitet wird. Weitere Ausführungen zum Thema Spielen und Lernen finden sich im Grundlagenband, Kap. 7.5.

2.3 Arbeitshefte

Die Arbeitshefte sind auf das Erforschen und Trainieren der Sprache ausgerichtet. Sie sind als individualisiert einsetzbare Unterrichtsmaterialien konzipiert. Die Kinder gehen gemäss ihrem Lern- und Entwicklungsstand vor, die Lehrperson begleitet und unterstützt ihre Arbeit. Die Arbeitshefte ermöglichen ein zunehmend eigenständiges und selbstständiges Lernen der Kinder.

Verbindungen zu anderen Lehrmittelteilen

Die Arbeitshefte stehen in enger Verbindung untereinander und mit dem *Forschungsbogen Schrift*, den *Kartensets* und den *Strategie- und Fokuskarten*.

Die Arbeitshefte *Buchstaben*, *Lesen*, *Schreiben* und *Sprache erforschen 2* werden im Unterricht oft gleichzeitig eingesetzt (vgl. dazu die Übersicht im Grundlagenband, Kap. 5.1).

Digitale Aufgaben

Zu allen Arbeitsheften sind digitale Aufgaben verfügbar:

- Aufgaben mit zusätzlicher Unterstützung;
- Aufgaben als weitere Übungsmöglichkeiten;
- Aufgaben zur Erweiterung mit komplexeren Aufgabenstellungen.

Arbeitsheft Sprache erforschen 1



Das Arbeitsheft *Sprache erforschen 1* enthält im ersten Teil spielerische Aufgaben zum Entwickeln der **phonologischen Bewusstheit**. Mit Reimen und Silben nehmen die Kinder den Klang und den Rhythmus der deutschen Sprache bewusst wahr. Im zweiten Teil eröffnet das Arbeitsheft den Kindern vielseitige Möglichkeiten, sich ihrem Lern- und Entwicklungsstand entsprechend mit der **geschriebenen Sprache** mit Buchstaben und Lauten sowie Silben und Wörtern auseinanderzusetzen.

Mit dem Arbeitsheft *Sprache erforschen 1* wird ein **forschender Zugang** zur Sprache realisiert. Die Kinder untersuchen die Sprache, halten ihre Erkenntnisse fest und wenden sie in neuen Situationen an.

Die Aufgaben im Arbeitsheft eignen sich gut, um sich der **Standardsprache** anzunähern. Viele Übungen können durchaus mit den Mundartaussdrücken gelöst werden. Unterschiedliche Ausdrucksweisen in Mundart und Standardsprache regen zum Nachdenken und Vergleichen an.

Arbeitsheft Buchstaben



Im Arbeitsheft *Buchstaben* geht es darum, die Hand als Schreibinstrument zu entdecken und zu erforschen, das Inventar der Buchstaben kennenzulernen und systematisch zu üben, die Formen und Abläufe zu sichern und zu automatisieren und mit einer gezielten Auswahl von Wörtern Bezüge zwischen den Buchstaben und deren Verwendung im Wort auf- und auszubauen. Die Kinder lernen die **Deutschschweizer Basisschrift**. Vor der Bearbeitung des einzelnen Buchstabens im Arbeitsheft erfassen die Kinder die Buchstabenform. Grossflächig führen die Kinder die Schreibbewegungen aus und lernen die Schreibabfolge kennen. Das Arbeitsheft *Buchstaben* ist nach dem Alphabet geordnet aufgebaut. Die Abfolge der Bearbeitung der einzelnen Buchstaben wird durch die Lehrperson bestimmt. SPRACHWELT 1 macht dazu im Kommentar zum Arbeitsheft verschiedene Vorschläge. Am Schluss finden sich Übungen zu den Rundwenden der Kleinbuchstaben a, d, h, i, m, n und u. Damit wird das Verbinden der Buchstaben im 2. Zyklus vorbereitet. Die drei Seiten zu jedem Buchstaben sind immer gleich aufgebaut:

Erste Seite: Buchstabe schreiben

Der Buchstabe ist gross abgebildet, inwendige Pfeile geben die Schreibabfolge an. Neben dem Buchstaben befindet sich das Bild aus dem *Forschungsbogen Schrift* und das dazugehörige Wort im Silbenmodell. Im Leerraum schreiben die Kinder den Buchstaben in verschiedenen Grössen. Darunter befinden sich die dreigässigen Lineaturen. Kopiervorlagen mit Standlinien und höheren Gassen stehen im filRouge zur Verfügung.

Zweite Seite: Mit dem Buchstaben Wörter schreiben, Arbeit mit dem Silbenmodell

Das Üben der Handschrift wird mit dem Lesen und Schreiben von Wörtern verknüpft. Die Aufgaben zum Silbenmodell werden bearbeitet, sobald das Silbenmodell eingeführt wurde.

Dritte Seite: Wörtersammlung zum mündlichen und schriftlichen Arbeiten

Sammlung von Wörtern mit dem jeweiligen Buchstaben als Anlaut, Inlaut oder Endlaut. Fragen in Denkblasen regen zum Sprechen und Nachdenken an.

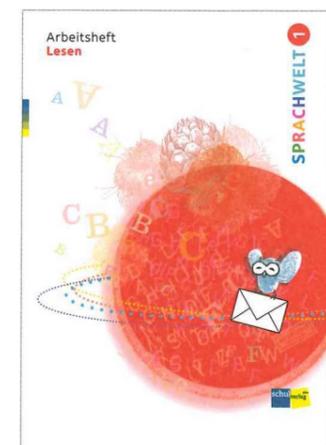
Die Kinder arbeiten während des 1. Zyklus mehrmals und zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit dem Arbeitsheft *Buchstaben*.

Ergänzende Materialien zum Arbeitsheft Buchstaben

SPRACHWELT empfiehlt, das Lehrmittel *Unterwegs zur persönlichen Handschrift: Lernprozesse gestalten mit der Deutschschweizer Basisschrift* (Lehrmittelverlag Luzern 2017) als Grundlage für den Handschifterwerb einzusetzen.

Das Lehrmittel weist einen systematischen didaktischen Aufbau vom Kindergarten bis zum Ende der Primarschulzeit auf, der alle wichtigen Aspekte des Erwerbs und der Weiterentwicklung der Handschrift einbezieht: Körperhaltung, Stifthaltung, Form-, Raum- und Kraftplanung, Automatisierung, Wahl der Schreibgeräte, Grafomotorik, Aufbau einer Feedbackkultur, Vorschläge für die Selbst- und Fremdeinschätzung, Arrangements für den offenen Unterricht.

Arbeitsheft Lesen



Nach dem Erkennen der **Buchstaben** und dem Zuordnen der **Laute** geht es darum, **Wörter** zu synthetisieren und zu dekodieren, **Silben** als Unterstützung beim Lesen zu erkennen und zu nutzen sowie Wortmuster zu üben. Zunächst sind es Wörter mit einfachen zweiseilbigen Baumustern, Trochäen mit einer betonten und einer unbetonten Silbe. Dann geht es darum, anspruchsvollere Wörter, beispielsweise mit komplexem Anfangsrand der ersten Silbe, zu trainieren und schliesslich vom Wort zum **Satz** und zum **Text** Lesefähigkeiten aufzubauen und Routinen zu entwickeln. Im Angebot sind kontinuierliche und diskontinuierliche Texte. Deren Merkmale werden herausgearbeitet, um unterschiedliche Lesetechniken zu erwerben.

Nach jedem Kapitel erhalten die Kinder die Gelegenheit, im Dialog mit der Lehrperson über ihr Lernen und ihren Lernstand nachzudenken und sich selbst einzuschätzen. Auf den **Einschätzungsseiten** im Arbeitsheft halten das Kind und die Lehrperson die Ergebnisse des Gesprächs gemeinsam fest.

Im Arbeitsheft *Lesen* dokumentieren die Kinder ihre **Lesewelt**. Sie reflektieren ihr Leseverhalten und ihre Leseinteressen. Sie schreiben auf, welche Bücher sie gelesen haben, und kommentieren die Bücher zunehmend, zuerst zeichnend, dann schreibend. Damit wird die individuelle Lektüre begleitet und die Lesemotivation angeregt.

Leseflüssigkeitstraining

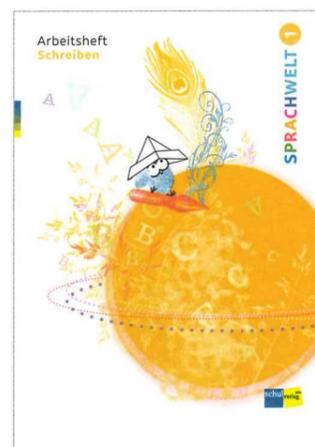
Ergänzend zu den Materialien im Arbeitsheft *Lesen* bietet SPRACHWELT 1 ein Leseflüssigkeitstraining in zwei Formaten an:

- **Lautlese-Verfahren:** Das Training basiert auf dem Konzept von *Lesen. Das Training 1*. Es ist als Lautlese-Verfahren konzipiert und wird als Lesen im Team durchgeführt. Ein Kind liest, ein anderes Kind beobachtet und gibt Rückmeldungen. Das Angebot umfasst die drei Teile *Lesetraining Wort*, *Lesetraining Satz* und *Lesetraining Text*.
- **Lesen mit Hörtexten:** Das Training ist als Hören und Mitlesen konzipiert. Das Kind bekommt einen Text vorgelesen und liest diesen gleichzeitig halblaut mit. Das Angebot umfasst mehrere Texte von unterschiedlicher Länge und mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad.



Abb. 14
Lesetraining

Arbeitsheft Schreiben

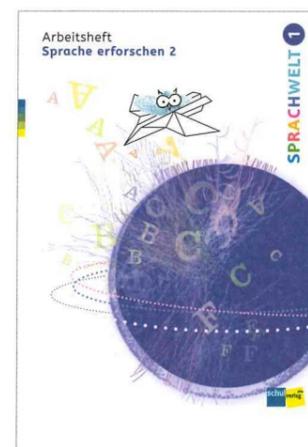


Nach dem Erkennen der **Buchstaben** und dem Zuordnen der **Laute** geht es darum, **Wörter** zu verschriften: zunächst Wörter mit einfachen trochäischen Baumustern, Zweisilber mit einer betonten und unbetonten Silbe, dann anspruchsvollere Wörter, beispielsweise mit komplexem Anfangsrand der Hauptsilbe. In der Folge verschriften die Kinder **Sätze**. Sie erfahren, dass ein Satz etwas Zusammenhängendes, Abgeschlossenes ist und ein Interpunktionszeichen enthält. Die Kinder erweitern Sätze und stellen Sätze um. Schliesslich schreiben sie **Texte** und lernen dabei die Textsorten *Steckbrief*, *Gedichtform Elfchen*, *Beschreibung* und *Geschichten* kennen. Die Kinder wenden die Merkmale eines Satzes an und erhalten Gerüste zum Schreiben von zusammenhängenden Texten.

Nach jedem Kapitel erhalten die Kinder die Gelegenheit, im Dialog mit der Lehrperson über ihr Lernen und ihren Lernstand nachzudenken und sich selbst einzuschätzen. Auf den **Einschätzungsseiten** im Arbeitsheft halten das Kind und die Lehrperson die Ergebnisse des Gesprächs gemeinsam fest.

Im Arbeitsheft *Schreiben* dokumentieren die Kinder, wie sie die **Schreibwelt** entdecken. Sie reflektieren, wo sie Schrift finden, wer Schrift braucht und wozu Schrift praktisch und wichtig ist.

Arbeitsheft Sprache erforschen 2



Die Kinder erforschen die Sprache, entdecken Gesetzmässigkeiten, wenden Regeln an und halten ihre Erkenntnisse fest. Die Aufgaben gehen von der **Silbe** über das **Wort** zum **Satz**.

Die Kinder entdecken Schriftstrukturen und Gesetzmässigkeiten neu oder vertiefter und verfügen über ein vielfältiges Wissen zur geschriebenen Sprache.

Mit dem Arbeitsheft *Sprache erforschen 2* wird ein **forschender Zugang** zur Sprache realisiert. Die Kinder untersuchen die Sprache, halten ihre Erkenntnisse fest und wenden sie in neuen Situationen an.

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen die vier Baumuster trochäischer Wörter und können daraus Regeln für die Verschriftung ableiten;
- befassen sich mit Wörtern, die mehr als zweisilbig sind, und mit Wörtern aus fremden Sprachen;
- kennen die Diphthongschreibung, die Sp/sp- und St/st-Regel sowie die Schreibungen von Wörtern mit Pf/pf, ng/nk und C bzw. J am Wortanfang;
- setzen sich mit komplexen Konsonantenkombinationen (Mehrgraphen) wie pf, ch, sch und tsch auseinander;
- begegnen Nomen, Verben, Adjektiven und Funktionswörtern mit ihren spezifischen Eigenschaften;
- wissen, wie einfache Hauptsätze aufgebaut sind (Verbzweitstellung, Verbkammer).

2.4 Forschungsbogen Schrift

Der *Forschungsbogen Schrift* wird im ganzen 1. Zyklus im Schriftspracherwerb eingesetzt. Er enthält die wichtigsten Elemente der geschriebenen Sprache: die Buchstaben-Laut-Zuordnungen mit der Repräsentation der Buchstaben und Laute in trochäischen Zweisilbern, das Alphabet mit allen Gross- und Kleinbuchstaben in Basisschrift, das Silbenmodell mit den vier Baumustern deutscher Wörter und die Interpunktionszeichen.

Die Kinder verwenden den *Forschungsbogen Schrift* als Instrument zum **Erforschen** des Systems der geschriebenen Sprache, als **Orientierungshilfe** und als **Erinnerungstütze** für den Umgang mit dem Sprachsystem.



Abb. 15
Arbeit mit dem Forschungsbogen Schrift

2.6 Arbeitshefte Literatur

Die Arbeitshefte *Literatur* werden in den Spiel- und Lernwelten zum Kompetenzbereich *Literatur im Fokus* eingesetzt. Sie enthalten Aufgaben zum Erarbeiten, Vertiefen und Dokumentieren der Unterrichtsinhalte. SPRACHWELT 1 bietet zu folgenden Spiel- und Lernwelten Arbeitshefte an:

Königsgeschichten

Der König und das Meer, 21 Kurzestgeschichten (H. Janisch und W. Erlbruch)



Heinz Janisch und Wolf Erlbruch haben in ihren Kurzestgeschichten einen König mit all seinen Meinungen, Vorstellungen und Gefühlen geschaffen. Szenisches Darstellen, Tischtheater, Dialoge, Fantasie- und Rollenspiele ermöglichen den Kindern Sprachenerfahrungen, die in das Erfinden, Zeichnen und Schreiben von Geschichten münden.

Die Einladung

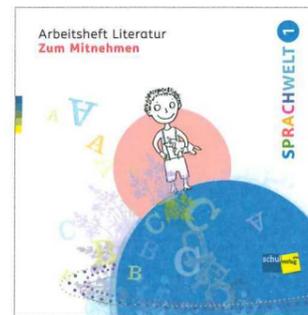
Bilderbuch *Billy feiert Geburtstag* (C. Valckx)



Der Hamster Billy feiert mit seinen Freundinnen und Freunden Geburtstag. In der Spiel- und Lernwelt stehen die Autorin Catharina Valckx, die im Bilderbuch erzählte Geschichte, Billy und sein liebevoller Vater sowie die Themen Geburtstag, Einladungen und Feste feiern im Mittelpunkt vielseitiger Sprachhandlungen.

Zum Mitnehmen

Bilderbuch *Zum Mitnehmen* (L. Pauli und M. Zedelius)



Die Kinder lernen eine Geschichte kennen, in der ein kleiner Zettel für ein grosses Durcheinander sorgt. Das Bilderbuch *Zum Mitnehmen* von Lorenz Pauli und Miriam Zedelius regt einen reichhaltigen Umgang mit Sprache an: Geschichten mit- und weitererzählen, Gegenstände mitnehmen, Wörter und Geräusche mithören, Figuren mitgestalten.

Rund um die Welt

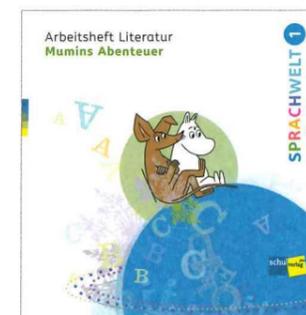
Bilderbücher aus dem Verlag Baobab Books



Die vier Bilderbücher *Schlaf gut*, *Juju und Jojô*, *Schneller Hase* und *Im Garten von Oma Apo* ermöglichen den Kindern literarische Reisen nach Brasilien, China, Georgien und Tansania. Sie lernen Alltags- und Fantasiegeschichten sowie eine Fabel kennen. Audios mit den Originalsprachen, Bildsprachen und Schriftproben lassen die fernen Welten lebendig werden. Immer haben die Bücher die Diversität und den Reichtum der Erde zum Thema.

Mumins Abenteuer

Bilderbuch *Mumin sucht die kleine Mü* (T. Jansson)



Fantastische Figuren, ihre Namen, ihre Eigenschaften und ihre Lebenswelten lassen die Kinder abenteuerliche Geschichten nach erleben, dokumentieren und nachgestalten oder selber ausdenken. Tove Janssons Bilderbuch bildet Ausgangspunkte zum Bilderlesen, Erfinden drolliger Figuren sowie Erproben von Fantasie- und Rollenspielen.

Wer ist Kirsten Boie?

Erzählungen von Kirsten Boie



Begegnungen mit Figuren aus Kirsten Boies Bilder- und Kinderbüchern führen die Kinder zur Biografie der Autorin. In der Spiel- und Lernwelt lernen die Kinder mit den Geschichten aus *Ich bin Juli* ein Kindergartenkind und mit Geschichten aus *Wir Kinder vom Möwenweg* den Kinderalltag in einer Neubausiedlung kennen. Kirsten Boie ist mit ihren zahlreichen Büchern Autorin für ein ganzes Kinderleben.

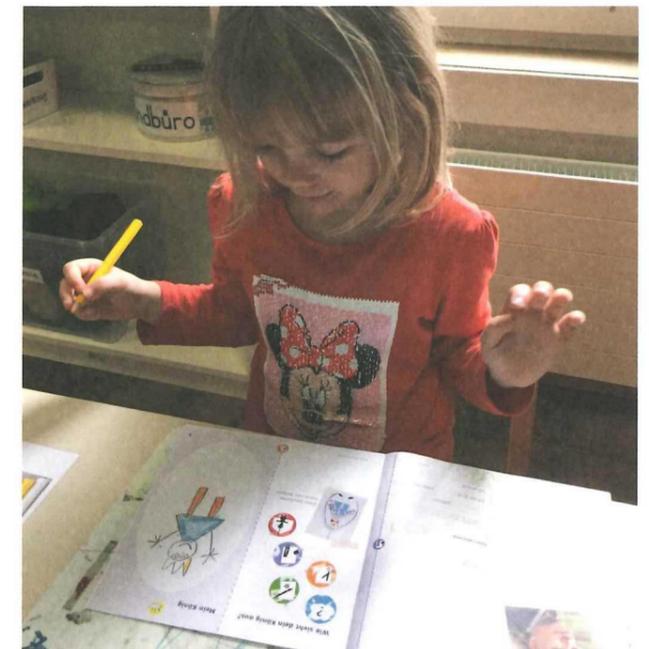


Abb. 22
Arbeitsheft Literatur zur Spiel- und Lernwelt *Königsgeschichten*

> Literatur

Becker, T. & Stude, J. (2017). *Erzählen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Duncker, L. (2015). Spielen oder lernen? Balanceakte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Müller, Ch., Amberg, L., Dütsch, T., Hildebrandt, E., Vogt, F. & Wannack, E. (Hrsg.). *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe*. Münster, New York: Waxmann.

Wilhelm, M., Luthiger, H. & Wespi, C. (2014). *Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets*. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.

Morphologisches Prinzip

Das Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache. Unterschieden werden:

Lexikalische Morpheme, die als selbstständige Wörter (Beispiele: blau, Bild) oder als Wortstämme (Beispiele: spiel-, sprech-) vorkommen können, und **grammatische Morpheme**, die nur in Verbindung mit einem lexikalischen Morphem vorkommen können. Grammatische Morpheme sind (1) **Vormorpheme** (Beispiele: **vorspielen**, **bespielen**) oder (2) **Nachmorpheme** und **Flexionsmorpheme** (Beispiele: **spielbar**, **spielst**).

Das morphologische Prinzip sorgt dafür, dass Wortbausteine in allen Umgebungen so ähnlich wie möglich geschrieben werden. Wir schreiben <Hund> und nicht <Hunt> wegen <**Hunde**> oder <hält> und nicht <helt> wegen <**halten**> (Bredel et al., 2017, S. 229). Auf das silbische Prinzip bezogen bedeutet das: Silbische Schreibungen von trochäischen Zweisilbern bleiben auch ausserhalb der so genannten Basiswörter erhalten.

Die Hauptwirkung des morphologischen Prinzips liegt beim Lesen. Eine morphologische Einheit wird umso leichter erkannt, je einheitlicher ihre Form ist (Eisenberg, 2017, S. 30). Die Grundaussage lautet: «Gleiches schreibt man gleich.» Dies gilt auch für flektierte, abgeleitete oder zusammengesetzte Wörter.

Silben und Morpheme sind segmentierbare Einheiten, deren Grenzen jedoch häufig nicht übereinstimmen (didaktische Umsetzung vgl. Abschnitt 8.2.5):

Wortform	Silbische Segmentierung	Morphologische Segmentierung
Wind Winde windig	Wind Win-de win-dig	Wind Wind/e wind/ig
spielen spielt spielerisch	spie-len spielt spie-le-risch	spiel/en spiel/st spiel/er/isch

Abb. 46
Silbische und morphologische Segmentierungen (Müller, 2017, S. 50)

Wörter oder Wortformen, die in einer Beziehung stehen, beispielsweise zu einer Wortfamilie gehören, werden gleich oder ähnlich geschrieben. Diese **Morphemkonstanz** ermöglicht es, dass lexikalisch-semantic Zusammengehörendes beim Lesen rasch und sicher identifiziert werden kann. Beispiel: Wörter mit dem Stammmorphem *wind* oder *spiel*. Damit ist auch erkennbar, dass morphologische Schreibungen phonographische und silbische Informationen häufig überlagern (Müller 2017, S. 33 f.).

Syntaktisches Prinzip

Mit dem syntaktischen Prinzip werden die Grossschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie ein grosser Teil der Interpunktion geregelt. Als unterstützend für ein schnelles und sicheres Lesen gelten auf der Ebene des Satzes vor allem die Grossschreibung, die Leerzeichen und die Interpunktionszeichen.

SPRACHWELT 1 zeigt die Interpunktionszeichen und das Leerzeichen auf dem *Forschungsbogen Schrift*.

Das Besondere am deutschen Schriftsystem ist die satzinterne Grossschreibung. Für diese gilt: Erweiterbare Kerne von Nominalgruppen werden grossgeschrieben. Der Kern der Nominalgruppe befindet sich an ihrem rechten Rand. Er ist gut daran erkennbar, dass er durch ein Attribut erweiterbar ist. Beispiel 1: die **rote Wand**. Beispiel 2: das **leuchtende Rot** (Müller, 2017, S. 52). Bei den Erweiterungen durch ein Attribut sind Adjektivattribute am häufigsten (Beispiel: das Lachen > das helle Lachen). In SPRACHWELT wird daher von der Erweiterung durch Adjektive gesprochen. Mehr dazu im Grundlagenband, Kap. 8.4, und im Grundlagenband SPRACHWELT 2.

Das deutsche Schriftsystem dient der Leseerleichterung

Zwischen der Rechtschreibung und dem Lesen besteht ein enger Zusammenhang. Mangelhafte orthographische Fähigkeiten wirken sich auf das Lesen und auf das Schreiben aus. Wenn die Kinder die Gelegenheit erhalten, das System der Schrift zu entdecken und zu nutzen, profitiert der Leseerwerb davon. Die besten Chancen auf einen erfolgreichen Schriftspracherwerb haben Kinder dann, wenn sie unterstützt werden, die Funktionsweise des Schriftsystems verstehen zu lernen (Bredel et al., 2017, S. 3).

Die Schrift bietet vielfältige Lesehilfen, die Schülerinnen und Schüler zunehmend kompetent nutzen. Müller (2017) weist darauf hin, dass sich die Leseerleichterung auf den Ebenen Wort und Satz in den Regularitäten des deutschen Schriftsystems und auf der Ebene Text bei den graphischen Gestaltungsmitteln zeigt:

- Ebene des Wortes: Regularitäten der Schreibsilbe, Morphemkonstanz
- Ebene des Satzes: Satzinterne Grossschreibung, Interpunktionszeichen
- Ebene des Textes: Überschriften und Teilüberschriften, Absätze, Zeilenabstände, Gliederungen der Textfläche, Gestaltungsmittel wie Schrifttypen und Schriftgrößen

8.2.2 Vielfältige Perspektiven auf Schrift

Der Schriftspracherwerb mit SPRACHWELT 1 ist von Anfang an auf die drei Bereiche **Schrifterfahrungen**, **Handschrifterwerb** und **Schriftsystem erkunden** ausgerichtet. Die drei Bereiche laufen parallel nebeneinander, sind aber auch ineinander verschränkt. Sie stützen sich wechselseitig und ergänzen sich sinnvoll. Lesen und Schreiben werden gleichzeitig gelernt.

	Schrifterfahrungen	Handschrifterwerb	Schriftsystem erkunden
Ziel	Die Schrift als Trägerin von Inhalten entdecken. Die Bedeutungen und Funktionen des Lesens und Schreibens erfahren und zu Einsichten gelangen. Lesen und schreiben wollen.	Die Basisschrift zunehmend sicher, gut leserlich und geläufig schreiben können.	Das System der Schrift verstehen. Von der Orientierung an Lauten zum Erfassen der Struktur der geschriebenen Sprache gelangen. Zunehmend verstehend und flüssig lesen sowie verständlich und richtig schreiben können.
Spiel- und Lernsituationen	Angebote zum vielfältigen Handeln mit Schrift in Spielsituationen: «So tun als ob», schreiben, kritzeln, Bilder lesen, Textsorten erkunden. Schrift als Teil der Spiel- und Lebenswelt erfahren.	Grafomotorische Übungen, Elemente der Schrift und Buchstabenformen untersuchen. Schreibabläufe erproben, Handschrift trainieren.	Die geschriebene Sprache erforschen, Wissen über das Schriftsystem erwerben. Lesen und schreiben entlang der Texteinheiten Buchstabe/Laut, Silbe, Wort, Satz, umfassender Text.

Abb. 47
Drei Bereiche des Schriftspracherwerbs in SPRACHWELT 1

8.2.3 Schrifterfahrungen – frühe Literalität

Kinder wachsen in einer schriftnahen Umgebung auf und begegnen vor dem Eintritt in den Kindergarten oder in eine Basisstufe Zeichen und Schrift: Aufschriften auf der Kleidung, Namen für Spielgegenstände, Einladungsschreiben, Notizen, Logos, Piktogramme, Beschriftungen an Lebensmitteln, Einkaufszettel usw. (Wildemann & Rathmann, 2014, S. 7). Gespräche mit Kindern zeigen, dass sie nach dem Sinn und der Bedeutung der Zeichen und der Schrift, von denen sie umgeben sind, suchen. Sie bilden sich eigene Vorstellungen oder entwickeln erste Konzepte darüber, wie das Lesen und das Schreiben funktionieren.

Barkov (2013) untersuchte Kritzelprodukte von Kindern vor dem Erwerb der Buchstabenformen. Sie beobachtete, wie Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg mit graphischen Notationsformen umgehen und diese verändern, was zeigt, dass sie sich kognitiv mit der Schrift auseinandersetzen. Aufgrund ihrer Studien kam sie zum Schluss, dass das Kritzeln dem Schreiben näher ist als dem Zeichnen. Sie widerlegt die oft geäusserte Vermutung, dem Schreiben gehe eine bildhafte Darstellung voraus, was unter dem Aspekt der kulturellen und sozialen Praxis einleuchtet: «Wann sehen Kinder schon jemanden etwas zeichnen und wie oft beobachten sie hingegen, dass Erwachsene schreiben?» (Barkov, 2013, S. 186).

Die Fähigkeit, geschriebene Sprache zu verstehen, erwerben viele Kinder durch das Betrachten von Bilderbüchern sowie das Hören von Geschichten oder Audiotexten schon früh. Diese Kenntnisse und Erfahrungen rund um die Schrift-, Erzähl- und Lesekultur werden als Literalitätserfahrungen (Literacy-Erfahrungen) bezeichnet, die Kinder machen vielfältige Begegnungen mit Schrift. In der frühkindlichen Entwicklung vollzieht sich der Literalitätserwerb im Alltag als soziale Praxis in der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Zu den literalen Situationen zählen sämtliche Aktivitäten, in denen Schrift eine Rolle spielt (Wildemann & Rathmann, 2014, S. 8).

Reichhaltige Schrifterfahrungen benötigen alle Kinder. Wichtig für die frühe schriftsprachliche Entwicklung ist nicht allein die Häufigkeit schriftbezogener Begegnungen, sondern deren Qualität. Isler et al. (2019) nennen Beispiele, wie die Lehrperson den Kindern vielfältige Zugänge zur Literalität ermöglichen kann.

Die Lehrperson

- stellt den Kindern Bilderbücher und vielfältige Kindermedien zur Verfügung;
- setzt Lieder, Reime und Verse ein und überlässt den Kindern auch die Führung dabei;
- spricht mit den Kindern über sprachliche Phänomene (z. B. Wörter in anderen Sprachen, ähnliche Wörter, lustige Missverständnisse);
- überlegt zusammen mit den Kindern, wofür Symbole (z. B. auf Verkehrsschildern) stehen;
- erklärt den Kindern, was sie tut, wenn sie etwas liest oder schreibt oder wenn sie ihr Smartphone oder Tablet benutzt
- spricht mit Kindern über Geschichten.

(Isler et al., 2019, S. 18)

Stufenmodelle zum Schriftspracherwerb?

Drei Beobachtungen von Kindern bilden den Ausgangspunkt zur Klärung der Bedeutung von Stufenmodellen für den Schriftspracherwerb:

- Beobachtung 1: Ein Kind imitiert kompetente Lesende und Schreibende: Es schreibt Kritzeltexte oder simuliert Lesesituationen, indem es so tut, als ob es lesen würde. Beide Sprachhandlungen sind in konkrete Spielsituationen eingebettet.
- Beobachtung 2: Ein Kind kann schon früh seinen Namen sowie einige bekannte Wörter wie *Oma* oder *Papa* schreiben, ohne dass es bewusst die Lautstruktur analysiert. Es gibt das bekannte Wortbild wieder.
- Beobachtung 3: Ein Kind lautiert für sich das Wort «Spiegel» und schreibt «Schbigl».

Frith (1985) hat ein Stufenmodell für den Schriftspracherwerb entwickelt, das in der Folge verschiedentlich aufgenommen und leicht modifiziert wurde (z. B. Dehn, 1988; Valtin, 1997). Alle Folgemodelle stimmen in den Grundzügen jedoch überein und weisen folgende Phasen auf:

- **Vorschriftliche Phase** (vgl. Beobachtung 1)
- **Logographische Phase:** gespeicherte Wortbilder wiedererkennen und schreiben (vgl. Beobachtung 2)
- **Alphabetische Phase:** buchstabenweises Erlesen und lautierendes Schreiben (vgl. Beobachtung 3)
- **Orthographische Phase:** Texte automatisiert lesen und Rechtschreibregeln anwenden

Die in den einzelnen Phasen verwendeten Strategien können durchaus erklärend für den Lern- und Entwicklungsstand eines Kindes sein. Es ist jedoch nicht zielführend, diese Strategien als ein entwicklungspsychologisches Stufenmodell zu verstehen. Bei einem Stufenmodell muss ein Stadium abgeschlossen sein, bevor ein neues beginnen kann. Beim Schriftspracherwerb greifen die Strategien jedoch stark ineinander über oder sind kaum voneinander abgrenzbar (Bredel et al., 2017, S. 96). Das Stufenmodell hilft beim Beobachten und Analysieren von Lese- und Schreibtätigkeiten der Kinder. Beispiel: Schreibt das Kind logographisch,

alphabetisch oder orthographisch? Als didaktische Leitlinie ist das Stufenmodell nicht geeignet. Es vermag die individuellen Lernverläufe der Kinder nicht abzubilden. Bredel et al. (ebd.) und Jagemann und Weinhold (2017) weisen darauf hin, dass der Versuch, den Schriftspracherwerb mit dem Stufenmodell konzipieren zu wollen, letztlich ein Zirkelschluss ist, da die Didaktik damit etwas erklärt, was sie methodisch selbst initiiert hat. Die verschiedenen Lese- und Schreibstrategien (logographisch, alphabetisch und orthographisch) sind Ergebnisse von Lernprozessen.

Schrifterfahrungen mit SPRACHWELT 1

Die oben aufgeführten Beobachtungen weisen darauf hin, dass die Kinder Vorstellungen von der Funktion der Schrift haben. Es ist ihnen bewusst, dass mit der Schrift kommuniziert wird sowie sprachliche Inhalte festgehalten und wiederholt in neuen Situationen verwendet werden können. Dieses Wissen um die Bedeutung der Schrift ist sehr wichtig für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

Die folgenden Angebote in SPRACHWELT 1 regen frühe Schrifterfahrungen bei den Kindern an:

- **Arbeitsheft *Sprache erforschen 1*:** Im zweiten Teil des Heftes werden die Kinder dazu angeregt, ihre Umwelt auf Zeichen und Schriftspuren zu erkunden. Sie halten ihre Entdeckungen im Heft fest und machen sich Gedanken über den Sinn und den Zweck der Schrift. Sie betätigen sich zudem als Buchstaben- und Wörterforschende und gelangen zu ersten Erkenntnissen zum System der Schrift (vgl. Kommentar zum Arbeitsheft *Sprache erforschen 1*).
- **Spiel und Lernwelten:** Die Spiel- und Lernwelten zu den Kompetenzbereichen *Hören und Sprechen*, *Lesen und Schreiben* sowie *Literatur im Fokus* können im ganzen 1. Zyklus eingesetzt werden. Die gehaltvollen Aufgaben ermöglichen es, dass Kinder mit unterschiedlichem Lern- und Entwicklungsstand und unterschiedlichen Interessen am gleichen Lerngegenstand arbeiten und Erfahrungen mit der geschriebenen Sprache sammeln können. Die differenzierenden Angebote ermöglichen sowohl ein individuelles Arbeiten wie auch ein vielfältiges Miteinander- und Voneinanderlernen.

8.2.4 Handschrifterwerb

Im Schreibprozess nimmt die Handschrift eine wichtige Stellung ein. Sägesser Wyss und Eckhart (2016, S. 17 f.) verorten die Handschrift basierend auf dem Schreibprozessmodell von Berninger und Winn (2008) als eine der folgenden drei Komponenten: **Textgenerierung** (Wort, Satz Text), **Transkription** (Handschrift, Tastatur, Rechtschreibung) und **exekutive Funktionen** (Schreibziel setzen, Planen, Evaluieren, Revidieren). Mehr dazu im Grundlagenband, Kap. 8.8.

Das motorische Schreiben ist eine Herausforderung, die Kinder auf dem Weg zu kompetenten Schreibenden zu bewältigen haben. Vereinfachend gesagt geht es darum, neue Beziehungen zwischen Kopf und Hand aufzubauen. Eine einseitige Ausbildung der Motorik ohne kontrollierte Beteiligung der Kognition wird für sinnlos gehalten (Bredel et al., 2017).

«Die Schreibmotorik sollte so gelernt werden, dass motorische Ausführungsprogramme mit kognitiven Aktivitäten verknüpft werden bzw. umgekehrt dass kognitive Aktivitäten bestimmte motorische Ausführungsprogramme auslösen.» (Bredel et al., 2017, S. 80)

Zur Entwicklung der Grafomotorik

Den Ausführungen von Jurt Betschart et al. (2016) folgend, lassen sich wesentliche Aspekte der grafomotorischen Entwicklung folgendermassen zusammenfassen:

- Die motorische Entwicklung verläuft einerseits von grossen zu kleinen und immer präziseren Bewegungen. Andererseits werden parallel dazu einzelne Funktionen immer mehr unter Kontrolle gebracht und als zentrale Bewegungsmuster gesteuert. Die für das Schreiben nötigen feinsten Bewegungen der Finger sind als letzter «Feinschliff» einer ganzen Abfolge zu sehen.
- Die Handschrift entwickelt sich nicht isoliert vom Zeichnen. Die folgenden grundlegenden Fähigkeiten werden schon vor dem eigentlichen Handschrifterwerb geübt:
 - Körper-, Hand- und Stifthaltung
 - Auge-Hand-Koordination
 - fein gesteuerte Finger- und Daumenbewegungen
- Motorische Voraussetzungen für den Handschrifterwerb:
 - dem Alter entsprechende normale Beweglichkeit von Fingern, Hand und Arm
 - Koordination sowie Unabhängigkeit von Finger-, Hand- und Armbewegungen
 - Koordination der Augen- und Handbewegungen
- Voraussetzungen im Wahrnehmungsbereich:
 - taktile und kinästhetische Wahrnehmung: Fingerspitzengefühl und ein differenziertes Bewegungsempfinden in den Gelenken und Muskeln der Schreibhand
 - Raumorientierung: räumliche Grundbegriffe am eigenen Körper, im Raum, auf dem Papier
 - visuelle Wahrnehmung: Formdifferenzierung
 - auditive Wahrnehmung: Lautdifferenzierung
- Die meisten Kinder haben im Alter von 5–6 Jahren eine Seitenpräferenz für ihre Schreibhand getroffen.

Die Entwicklung der Handschrift ist ein langjähriger Prozess und verläuft nicht bei allen Kindern gleichermaßen leicht und schnell. Hinweise zur Diagnose und Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf finden sich im Grundlagenband, Kap. 8.8.

Handschrifterwerb mit SPRACHWELT 1

Als Grundlagenlehrmittel für den Handschrifterwerb vom Kindergarten bis zur 2. Klasse empfiehlt SPRACHWELT 1: Jurt Betschart et al. (2016). *Unterwegs zur persönlichen Handschrift. Lernprozesse gestalten mit der Deutschschweizer Basisschrift.*

Das Ziel besteht darin, dass die Kinder die Schrift funktional lernen. «Funktional ist eine Schrift, wenn sie so locker ist, dass das Schreiben keine Schmerzen verursacht, alters- und übungsgemäss schnell ausgeführt werden kann und leserlich ist.» (Jurt Betschart et al., 2016, S. 10)

Die zu realisierenden Lernprozesse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- **Vom ziellosen zum gerichteten Kritzeln:** Die Linearität der Schrift und die Wiederholung von Formen werden berücksichtigt.
- **Von der Linie zur Form:** Aus wenigen Grundzeichen lassen sich die verschiedenen Schriftzeichen zusammensetzen.
- **Von der Buchstabenform zur Buchstabenfolge:** Buchstaben lassen sich zu grösseren Einheiten verknüpfen.
- **Von der Folge einzelner Zeichen zur verbundenen Bewegung:** Um das Schreiben zu beschleunigen, müssen die Einzelzeichen in einem verbundenen Zug geschrieben werden (Jurt Betschart et al., 2016, S. 8).

Es ist wichtig, mit den Kindern über die Handschrift zu sprechen. Die Handschrift soll nicht nur geübt, sondern auch thematisiert werden. Die Kinder erreichen einen bewussteren Zugang zum eigenen Schreiben und verfügen über ein höheres Mass an Selbststeuerung, indem sie ihre Schriftprodukte kriterienorientiert selbst einschätzen und ihre Schreibentwicklung aktiv mitverfolgen. Die Fremdbeurteilung durch die Lehrperson dient der Unterstützung und Förderung der individuellen Schriftentwicklung (vgl. Bredel, 2017, und Jurt Betschart et al., 2016).

Morphemkonstanz

Basierend auf dem morphologischen Prinzip setzen sich die Kinder mit Verwandtschaften von Wörtern auseinander. Sie vergleichen Wortformen untereinander und ermitteln gleiche Teile mit dem Ziel, Gleiches gleich zu schreiben. Damit eröffnet sich ein weites Feld der Sprachbetrachtung, das für das Lesen und für das Schreiben bedeutungsvoll ist. Die Morphemkonstanz führt bei den Kindern durch ein schnelles Wiedererkennen von bedeutungstragenden Einheiten zu einer zügigen Sinnentnahme und zu einem sicheren Schreiben (Weinhold & Fay, 2017, S. 127).

Die systematische Untersuchung der morphologischen Struktur erfolgt im 2. Zyklus. SPRACHWELT 1 ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Begegnungen und sprachforschende Tätigkeiten zu zusammengesetzten und abgeleiteten Wörtern.

Zusammengesetzte Wörter in SPRACHWELT 1

Bei der Beschäftigung mit zusammengesetzten Wörtern in der deutschen Sprache geht es einerseits darum, dass die Kinder die produktiven Möglichkeiten der Wortbildung für die Erweiterung des Gesamtwortschatzes sehen. Zum anderen wird die Bedeutung des morphologischen Prinzips sichtbar: Gleiches wird auch in verwandten (komplexen) Formen gleich geschrieben. Die Kinder lernen, komplexe Wörter in sinnvolle Einheiten zu zerlegen, was ihnen einen raschen und sicheren Zugriff auf das Worterkennen und damit einen Vorteil beim Lesen bringt. Beispiel 1: viele besondere Löffel wie Suppenlöffel, Holzlöffel, Honiglöffel. Beispiel 2: spielerische Erweiterungen wie Frauen, Frauenfuss, Frauenfussball, Frauenfussballschuhe.

Die Begegnung mit Morphemen mit grammatischer Bedeutung wird in den Materialien zu SPRACHWELT 1 auf Vormorpheme bezogen. Der häufig gebrauchte Begriff «Vorsilbe» ist problematisch und wird nicht genutzt, damit der Unterschied zur silbischen Struktur von Wörtern auch begrifflich deutlich ist.

Abgeleitete Wörter in SPRACHWELT 1

Merksätze wie «Achte auf die verwandten Wörter» helfen den Kindern wenig, die dahinterstehenden Regeln bleiben unklar. Oft ist den Kindern nicht bewusst, welche Wörter verwandt sind und welche nicht. So schreibt ein Kind beispielsweise das Wort «gerne» mit ä: «gärne» und erst auf Nachfragen stellt sich heraus, dass es die Schreibweise vom Wort «Garn» hergeleitet hat (Bredel et al., 2017, S. 106 f.). Einmal mehr sei darauf hingewiesen, dass nicht die lautlich orientierte Wortschreibung zielführend ist, sondern die Ausrichtung auf die grammatische Ebene des Schreibens von Wörtern erfolgt. Den Kindern stehen zunehmend zwei Strategien zur Verfügung: zweiseilbige Basiswörter bilden und Ableitungen auf das Basiswort zurückführen (Jagemann & Weinhold, 2017, S. 232).

Drei Lernanlässe aus SPRACHWELT 1 illustrieren den Umgang mit abgeleiteten Wörtern. Beispiel 1: Aus einsilbigen werden zweiseilbige Wörter gebildet. Weg > Wege, Tier > Tiere. Beispiel 2: verwandte Wörter suchen. Bäume > Baum, Träume > Traum. Gleichzeitig entdecken die Kinder, dass eu-Wörter keine Verwandten haben. Beispiel 3: Kind oder Kint? Die Auslautverhär-

tung wird nicht über das Gehör, sondern über die Wortverwandtschaft geklärt.

Hinweise zum weiterführenden Lesen und Schreiben im 1. Zyklus finden sich im Grundlagenband, Kap. 8.3.

> Literatur

- Bangel, M., Bredel, U., Hinney, G., Müller, A., Reissig, T., Schröder, E. & von Hindte, D. (2017). *Lesen. Wir lernen lesen – vom Wort zum Satz zum Text*. Hamburg: Rohr.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, Ch. (2017, 2. überarbeitete Auflage). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dehn, M. (1988). *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenlernen*. Bochum: Kamp.
- Eisenberg, P. (2017). *Deutsche Orthografie. Regelwerk und Kommentar*. Berlin und Boston: de Gruyter.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In: Patterson, K., Marshall, J. C. & Coltheart, M. (Hrsg.). *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group : S. 301–330
- Isler, D., Kirchofer, K. & Hefti Christ, C. (2019). *Handreichung «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Jagemann, S. & Weinhold, S. (2017). *Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung*. In: Philipp, M. (Hrsg.). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 216–235.
- Jurt Betschart, J., Hurschler Lichtsteiner, S. & Henseler Lüthi, L. (2016, 3. Auflage). *Unterwegs zur persönlichen Handschrift. Lernprozesse gestalten mit der Deutschschweizer Basisschrift*. Luzern: Lehrmittelverlag des Kantons Luzern.
- Müller, A. (2017/2). *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. Seelze: Friedrich.
- Pfost, M. (2017). *Förderung der Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Rechtschreibens*. In: Philipp, M. (Hrsg.). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 199–215.
- Sägesser Wyss, J. & Eckhart, M. (2016). *GRAFOS. Screening und Differentialdiagnostik der Grafomotorik im schulischen Kontext*. Bern: Hofgrefe.
- Valtin, R. (1997). *Stufen des Lesen- und Schreibenlernens*. In: Haarmann, D. (Hrsg.). *Handbuch Grundschule*. Bd. 2. Basel und Weinheim: Beltz.
- Weinhold, S. & Fay, J. (2017). *Störungen des Schriftspracherwerbs*. In: Philipp, M. (Hrsg.). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 121–137.
- Wildemann, A. & Ratlmann, C. (2014). *Sprachlicher Anfangsunterricht. Lesen und Schreiben*. Oberursel: Finken.

8.3 Lesen und Schreiben

Verena Pisall, Pädagogische Hochschule Bern

In der heutigen Gesellschaft ist es unumgänglich, lesen und schreiben zu können. Studien zeigen, dass in allen Berufen sehr viel gelesen und geschrieben wird und dass die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzen in allen Berufsgruppen hoch eingeschätzt wird (vgl. Mickulecky, 1982; White, Chen & Forsyth, 2010). Um in unserer Gesellschaft und den verschiedenen Berufsfeldern auch nur einigermaßen erfolgreich zu sein, braucht es literale Kompetenzen. Lesen und Schreiben sind für den Schulerfolg selbst wichtig, nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern. Der Erwerb der Schriftlichkeit beginnt bereits vor dem Kindergarten und bleibt ein lebenslanger Prozess. Im 1. Zyklus lernen Kinder zunächst das Erkennen von Symbolen und das Lesen von Bildern und sollten bis zum Übergang in den 2. Zyklus die basalen Kenntnisse des Lesens und Schreibens erreicht haben. Anders ausgedrückt: Das Lesen und Schreiben sollte nicht mehr so anstrengend sein, damit sich die Schülerinnen und Schüler auf die Inhalte konzentrieren können.



Abb. 51 Mehrebenenmodell des Lesens (nach Rosebrock & Nix, 2020)

8.3.1 Lesekompetenz

Nachdem PISA 2018 erneut gezeigt hat, dass Schülerinnen und Schüler am Ende des 3. Zyklus zu wenig gut lesen können, hat sich die Lesedidaktik eingehend mit der Frage beschäftigt, was eine gute Leserin und einen guten Leser überhaupt ausmacht. Man ist sich einig darüber, dass die Lesekompetenz vielschichtig und mehr als nur das Rekodieren und Dekodieren von Zeichen ist.

Kognitive Prozesse

Rosebrock und Nix (2020) beschreiben in ihrem Lesekompetenzmodell mehrere Ebenen, die zusammenspielen und zeigen, wie komplex der Erwerb der Lesekompetenz ist. Das Modell lässt sich auch auf die Schreibkompetenz übertragen.

Im Folgenden sollen vor allem die Aspekte berücksichtigt werden, die für den 1. Zyklus zentral sind. Neben den basalen Kompetenzen, dem Erkennen von Buchstaben, Silben, Wörtern und Sätzen, werden auf der Prozessebene zusätzliche kognitive Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt. Die Wörter und Sätze müssen in einen Zusammenhang gebracht werden. Vielen Schülerinnen und Schülern in der 1. und 2. Klasse fällt dies noch schwer, da sie mit dem Entziffern der Schriftzeichen so gefordert sind, dass keine Kapazität frei bleibt, um den Zusammenhang der Sätze zu verstehen und erste Verstehensinseln zu bilden. Das verstehende Lesen beginnt erst, wenn diese sogenannte **lokale Kohärenz** gebildet, fortlaufend verdichtet und verknüpft werden kann, damit der Text als Ganzes verstanden wird. Das Kind gelangt zu der sogenannten **globalen Kohärenz**. Es geht also darum, überhaupt zu verstehen, was das übergreifende Thema des Textes ist. Im weiteren Erwerbsverlauf müssen Schülerinnen und Schüler auch die **Superstrukturen** eines Textes (Wie ist er aufgebaut?) und die **Darstellungsstrategien** (Welche Intention steht dahinter?) identifizieren.