

GRUPPE 1:

Bevor Sie anfangen zu lesen, sehen Sie sich bitte zuerst die Fragestellungen auf der letzten Seite an!

Gerheid Scheerer-Neumann, Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie, Kohlhammer 2015, S.111-118

11.1 Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens

Vor allem der frühe Rechtschreiberwerb erfolgt in vielen Aspekten parallel zum Erwerb des *Dekodierens*; das vorliegende Kapitel knüpft also an Kapitel 6 und 8 an. Das Zwei-Wege-Modell, das in Kapitel 6 vorgestellt wurde, ist auch für das Rechtschreiben und seinen Erwerb ein angemessenes Rahmenmodell (vgl. Perry & Ziegler, 2004): Wörter können beim Schreiben auf dem *indirekten* Weg konstruiert oder auf dem *direkten* Weg aus dem mentalen orthographischen Lexikon abgerufen werden (► Abb. 11.1). Der indirekte Weg basiert primär auf der Konversion der Phoneme in Grapheme, daneben sind jedoch ebenso Silben und wahrscheinlich auch Onset und Rime wichtige Einheiten. Weiterhin nutzt der indirekte Weg *explizites* und *implizites sprachstrukturelles Wissen*, d.h. gelernte Rechtschreibregeln sowie Muster, die vom Schreiber unbewusst erworben wurden.

Das orthographische Lexikon ist kein *visueller Wortbildspeicher*. Die wortspezifischen Graphemfolgen sind eng mit den jeweiligen phonologischen und orthographischen Strukturen verknüpft: Man kann sich dies bildlich so vorstellen, dass Folien über den wortspezifischen Eintragungen liegen, die ein Wort in phonologische und morphemische Einheiten gliedern und orthographische Strukturen aufzeigen. In diesem integrativen Aspekt unterscheiden sich die von der interaktionistischen Theoriebildung (z. B. Seidenberg & McClelland, 1989) beeinflussten heutigen Modelle des Worterkennens und Wortschreibens von der ursprünglichen Konzeption des Zwei-Wege-Modells von Coltheart (1978), bei der eine vorwiegend graphemisch-visuelle Repräsentation im orthographischen Lexikon angedacht war.

Beim Schreiben eines Wortes interagieren beide Wege, wobei der lexikalischen Information Priorität zukommt, d.h. eine gelernte Ausnahmeschreibung

dominiert die Konstruktion wie bei <Rheuma> vs. <Reuma>. Gleichzeitig wird der Schreibprozess jedoch durch die Silbenstruktur eines Wortes gesteuert: Bei Schreibanfängern kann man silbenweises Mitsprechen beim Schreiben oft direkt beobachten. Bemerkenswert ist, dass sogar Erwachsene sich beim Schreiben offenbar an Silben orientieren. In einer Serie höchst interessanter Experimente konnten Will, Nottbusch und Weingarten (2006) zeigen, dass beim Schreiben auf einer Tastatur die Intervalle zwischen zwei Anschlägen länger sind, wenn die Buchstaben nicht zu *einer* Silbe, sondern zu *zwei* verschiedenen Silben gehören (vgl. <nd> in *Kind* und *Kin.der*). Die Anschlagszeiten sind noch länger, wenn Silben- und Morphemgrenzen zusammenfallen wie bei <hin/durch>. Bei Morphemgrenzen innerhalb von Silben (z. B. <geh/st> ist kein entsprechender Effekt zu beobachten.

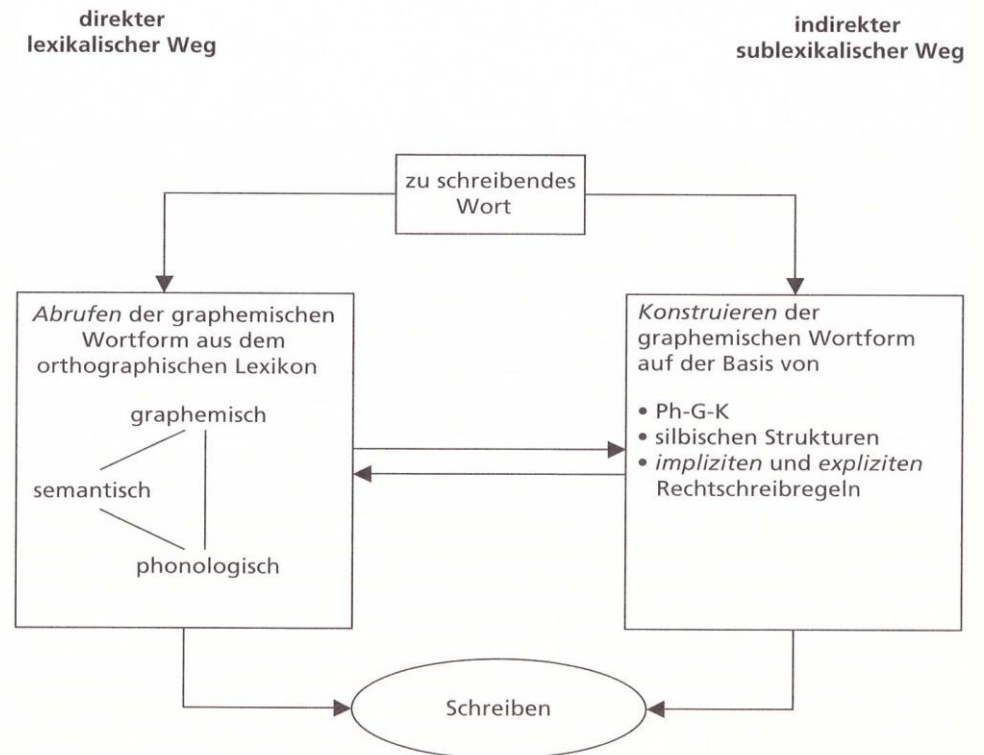


Abb. 11.1: Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (eigene Darstellung, angelehnt an Coltheart, 2007)

Orthographische Strategie

Im vorliegenden Modell wird unter der *orthographischen Strategie* (3a und 3b) beim Rechtschreiben die Nutzung schriftsprachlicher Regelmäßigkeiten verstanden, die über die basalen Ph-G-K hinausgeht, also die Berücksichtigung von Regeln zur Groß- und Kleinschreibung, zur Vokaldauermarkierung usw. Im ersten Schuljahr sind die Kinder vorwiegend damit beschäftigt, die alphabetische Strategie zu erwerben; im Laufe des zweiten Schuljahrs werden sie spontan und durch die Thematisierung im Unterricht auf orthographische Strukturen und Regeln aufmerksam, die die alphabetische Strategie überlagern. Während ein Teil der orthographischen Strukturen zeitlich parallel erworben wird, ist bei anderen eine gewisse Abfolge zu beobachten, die natürlich auch vom didaktischen Angebot bestimmt wird. Bereits im ersten Schuljahr werden die Endmorpheme <-en> und <-er> oft korrekt geschrieben, obwohl ihre Schreibung nicht der Grundschrift entspricht. Relativ leicht zu vermitteln sind auch die konsonantische und die vokalische Ableitung (Auslautverhärtung und Umlautschreibung). Erst viel später wird die Vokaldauermarkierung beherrscht (Scheele, 2006). Bei der korrekten Konsonantendopplung fand Thomé (1999) einen steilen Anstieg vom 3. zum 4. Schuljahr. Die Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen wird noch später erworben. Es macht also Sinn, die orthographische Phase zu unterteilen (3a und 3b). Ähnliche Differenzierungen finden sich in anderen Modellen: Löffler und Meyer-Schepers (2006) unterscheiden in ihrem Kompetenzmodell zwischen einer *elementaren* und einer *erweiterten* grammatischen Kompetenz.

Auch beim Erwerb der orthographischen Strategie sind RS-Kinder durchschnittlich leistungsstarken unterlegen (Löffler & Meyer-Schepers, 2006; May,

116

2002). Handelt es sich hierbei nur um die Nachwirkungen einer verzögert erworbenen alphabetischen Strategie oder haben RS-Kinder auch Probleme, orthographische Strukturen zu erkennen? Vermutlich ist beides der Fall: Eine verpätet erworbene alphabetische Strategie verzögert fast zwangsläufig auch den Erwerb der orthographischen Strategie. Weiterhin haben einige orthographische Regularitäten, z. B. die Vokaldauermarkierung, phonologische Grundlagen, deren Beherrschung bei LRS nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann (vgl. Groth, Lachmann, Riecker, Muthmann & Steinbrink, 2011). Zudem scheinen manche LRS-Schülerinnen und Schüler besondere Schwierigkeiten zu haben, Muster *implizit* zu erkennen und zu nutzen (vgl. Ise & Schulte-Körne, 2012).

Auch im Bereich der *morphemisch* bedingten Schreibungen, insbesondere solchen, die Einsicht in den *Morphemaufbau* des Wortes erfordern, wie z. B. bei <Handtuch>, kann eine hohe Fehlerzahl auf eine kognitive Komponente unabhängig von einer Entwicklungsverzögerung beim bisherigen Schriftspracherwerb zurückzuführen sein. Viele Betroffene zeigen im Vergleich zur Altersnorm eine geringere *morphematische Bewusstheit* (Casalis, Colé & Sopo, 2004). Besonders bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern kann es Probleme bei der Wortbildung und Syntax geben mit Auswirkungen auf die Groß- und Kleinschreibung und die Getrennt- und Zusammenschreibung (vgl. Grimm, 1995).

die geschichte, der schaff^z
ergehorlich, lippe lippe
 die klasse die eltern
 die wehrkabelung,
 die Bahnunternung,^u die Flose,
 die Trepph, Schneh.

Abb. 11.3: Unsystematische Generalisierung des Dehnungs-hs im Wortdiktat einer RS-Viertklässlerin

Ein schwer zu lösendes didaktisches Problem besteht darin, dass RS-Schüler und Schülerinnen in der Schule schon mit orthographischen Strukturen und Rechtschreibregeln konfrontiert werden, die sie aufgrund ihrer Entwicklungs-

verzögerung noch nicht verarbeiten können. Sie übernehmen orthographische Elemente dann oft unsystematisch (► **Abb. 11.3**). Löffler und Meyer-Schepers (2006) fanden bei einem Vergleich der Fehlerarten zwischen guten (PR >75) und schwächeren (PR <25) Rechtschreibern in der IGLU-Studie von 2001 zum Teil identische Fehlervarianten (z. B. Fehlen von Konsonantendopplungen oder Dehnungs-hs); bei den Schwächeren zeigten sich zusätzlich Varianten mit sich widersprechenden Prinzipien wie in <*bestimmen>. Der Förderunterricht sollte entsprechend nicht nur in orthographische Strukturen einführen; gleichzeitig ist darauf zu achten, ob bestehende Vorstellungen korrigiert werden müssen.

Der Erwerb von Lernwörtern

Die Möglichkeit zum Erwerb von Lernwörtern (direkter Weg) ist von der jeweiligen Entwicklungsstufe abhängig und insofern auch von einer verzögerten Entwicklung der Rechtschreibstrategien betroffen. Auf der logographischen Stufe entspricht der Erwerb von Lernwörtern dem reinen Auswendiglernen von Buchstaben und ihrer Reihenfolge. Mit der Entwicklung der alphabetischen Strategie wird das wortspezifische Lernen leichter: Die Grapheme der Lernwörter werden zunehmend an der *segmentierten phonologischen Wortform* »verankert«; zusätzlich gespeichert werden müssen dann nur noch die graphemischen Abweichungen von der *Grundschrift*, d. h. orthographische Besonderheiten wie Doppelkonsonanten, Dehnungs-h usw. sowie Korrekturen zu dialektalen Abweichungen. Der Einblick in orthographische Strukturen erleichtert den Erwerb von Lernwörtern weiter. Wurde die Regel »ein Konsonant nach kurzem, betontem Vokal am Ende des Wortstamms wird graphemisch verdoppelt« einmal verstanden, ist es einfacher, sich Wörter wie <Fell>, aber <Zelt> einzuprägen. Diese Lernerleichterung ist die wichtigste Funktion der meisten orthographischen Strukturen – nur in Zweifelsfällen aktiviert man eine Rechtschreibregel unmittelbar beim Schreiben.

Der steile Anstieg des Umfangs des Lernwortschatzes ab dem 3. Schuljahr ist nicht nur auf die zunehmende Einsicht in orthographische Strukturen zurückzuführen, sondern auch auf die Entwicklung *metakognitiver Lernstrategien* in der mittleren Kindheit. Die meisten Kinder lernen und nutzen nun selbstständig und angeleitet *aktive Lernstrategien* wie das Wiederholen und das Selbstprüfen (vgl. Wippich, 1984). Leistungsschwache Kinder verfügen dagegen oft noch nicht über effiziente Lernstrategien.

Für die Bearbeitung des Textes haben Sie 50 Minuten Zeit. Sie sollen das Gelernte im Anschluss an die Gruppenphase im Plenum präsentieren.

Bitte gehen Sie vorrangig auf folgende Fragestellungen ein:

1. Beschreiben Sie das 2-Wege-Modell des Rechtschreibens!
2. Welche möglichen Gründe nennt die Autorin dafür, dass rechtschreibschwache Kinder Schwierigkeiten haben, ein orthographisches Lexikon aufzubauen?
3. Was sagt die Autorin über den Erwerb von Lernwörtern?

Viel Spaß!

GRUPPE 2:

Bevor Sie anfangen zu lesen, sehen Sie sich bitte zuerst die Fragestellungen auf der letzten Seite an!

Agi Schröder-Lenzen, Schriftspracherwerb, 4. Auflage, Springer VS

7.2 Die Anlauttabelle: Lernchancen und Probleme des Schlüsselmediums

Die Anlauttabelle in Torbogenform von Reichen gilt geradezu als Markenzeichen für einen modernen, kindorientierten Unterricht, der einen „entdeckenden“ Zugang zur Schriftsprache erlaubt. Im Reichen-Konzept ist dieses Hilfsmittel Leitmedium. Anlauttabellen finden sich als ein Arbeitsmittel heute überall und ihr Einsatz wird in vielen Lehrplänen empfohlen. Es gibt praktisch keine Fibel mehr, in der nicht auch eine Anlauttabelle zur Verfügung gestellt wird, um die Kinder zu einer selbstständigen Erarbeitung des Lautprinzips von Schrift anzuregen.

Bei genauerer Betrachtung zeigen sich aber Differenzen: zunächst in der Bedeutung und Funktion, mit der die Anlauttabelle im Unterricht zum Einsatz kommt, dann aber auch in der Form und Anordnung der Buchstaben. In Fibeln ist eine Anlauttabelle ein Medium unter anderen, teilweise sind es auch nur nach dem ABC geordnete Buchstaben-Laut-Abbildungen. Sie haben auch nicht notwendig die Funktion, ein Hilfsmittel für das Lesen sein zu wollen, was man daran erkennt, dass die Buchstaben mit Schreibrichtungspfeilen versehen sind. Hier scheint der motorische Aspekt des Schreibens wichtiger zu sein als die Einsicht in das Lautprinzip von Schrift.

Manche Anlauttabellen bieten Groß- und Kleinbuchstaben, andere nur Großbuchstaben. Im Konzept *Lesen durch Schreiben* werden Groß- und Kleinbuchstaben zugleich angeboten. Vokale, Umlaute und Diphthonge sind im Bogen des Tores herausgehoben positioniert und die beiden Säulen des Bogens haben auch ein System: Laute, die leicht verwechselbar sind, werden kontrastierend gegenübergestellt: B - P, G - K, D - T etc. Die Funktion der Anlauttabelle ist bei Reichen eindeutig: Sie soll zum lautgetreuen Verschriften dienen. Damit stellte sich auch für ihn das Problem, dass nicht alle Laute am Wortanfang vorkommen und Laute je nach Stellung im Wort anders artikuliert werden. Soll eine Anlauttabelle zum autodidaktischem Lesenlernen dienen, dann müsste sie eigentlich alle vorkommenden Schreibzeichen, das sind etwa 80 Grapheme (vgl. Thomé 2000, S. 116), enthalten. Das gibt es nicht und wäre wohl auch kaum sinnvoll. Anlauttabellen sind so gesehen didaktisch begründete „Reduktionstabellen“, die ein Grundprinzip erlernbar machen sollen: die Phonem-Graphem-Korrespondenz. In dieser Funktion setzt sie Reichen ein, wobei von Anfang an

alle Buchstaben zur Verfügung gestellt werden. In der Neuversion des Torbogens sind auch Endlaute und Buchstabenkombinationen enthalten (vgl. Abb. 1).

Um die Probleme verstehen zu können, die sich in der Arbeit mit einer Anlauttabelle stellen können, ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis (vgl. Hüttis-Graff 1997, S. 49):

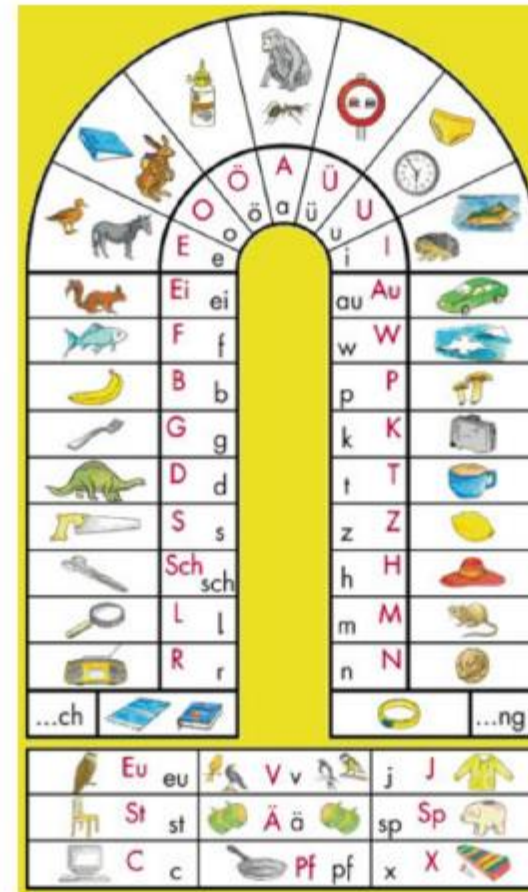


Abbildung 1: Buchstabentor von Jürgen Reichen (Internetquelle siehe Abbildungsverzeichnis)

► Beispiel für die Schwierigkeiten beim Arbeiten mit einer Anlauttabelle

November, 1. Klasse, Grundschule: Der Wochentag (Donnerstag) soll an die Tafel geschrieben werden:

Lehrerin (L.): Hör doch mal eben zu! Denis, hör doch mal ganz genau hin: Ddonnerstag, was hörst du am Anfang?

Denis: Ein M.

L.: Dann wär es ja Mmonnerstag. Ddonnerstag, hör mal zu, Ddenis, Ddonnerstag.

K²: So wie Domino.

L.: Richtig, der ist es. So, was kommt danach? Pscht, ihr müsst jetzt ... Anke, Anke! Das kriegt man nur raus, wenn man ganz doll Reinhört und sich das überlegt. Do-~~n~~nerstag. Kai.

Kai: O, O wie Opa.

K.: Ofen.

L.: Ist das wie Ofen? O o: ist das?

K.: Ne.

KK²: Ordner/O (kurz).

L.: O wie Ordner.

KK.: (Reden lautierend durcheinander) (...)

L.: Wie geht's weiter? Thomas? (Kai meldet sich ab jetzt bei jedem Buchstaben)

K.: N: wie Nuss.

L.: Da nehmen wir den Kleinen, nicht, den Kleinen, Kai, kuck mal Kai, das war'n O nach so'nem dünnen O, was kommt danach?

KK.: O-O wie ordnen.

Kai: O wie Ordner.

L.: Was kommt danach? Donn:erstag, Kai?

Kai: Ein A.

L.: Ne, ich glaub du musst noch mal ein bisschen nachdenken. Donn:, hör mal zu, Donn:er.

KK.: Donn:

K.: R.

L.: Donn:, donn: du musst mal richtig denken und dich dann melden. Das ist nämlich, wenn man immer gleich losbrüllt, dann hat man nicht richtig nachgedacht, Marion!

Marion: Ä wie Ente.

K.: Ä wie Ente.

L.: Ja, pass mal auf. Wir nehmen vorher, da sind zwei N, Zwillinge, die drücken nämlich das O so doll zusammen, wisst ihr ja, nicht?

K.: Weiß ich nicht. (...)

Die Lehrerin in diesem Beispiel kann offensichtlich darauf vertrauen, dass die Schülerinnen und Schüler das Prinzip der Anlauttabelle bereits verstanden haben, denn es geht in dem Beispiel nur noch darum, den Wochentag anzuschreiben. Die Wortwahl ist situationsbezogen, aber das zu schreibende Wort lang und nicht lautgetreu. Die Lehrerin verhält sich damit „Reichen-konform“, denn mit der Anlauttabelle sollen von Anfang an „alle Wörter dieser Welt“ geschrieben werden können.

Die Lehrerin hat sich mit ihrer Entscheidung, das Auflautieren der Kinder an der Tafel mitzuschreiben, allerdings in die Situation gebracht, dass selbst bei vollständig richtiger Auflautierung der Kinder zum Schluss ein falsch geschriebenes Wort an der Tafel stehen würde. Gleichzeitig werden zwei weitere Aspekte deutlich: Der hilflose Versuch der Lehrerin, die Konsonantendoppelung den Kindern „verständlich“ zu machen, greift ins Leere. Zwar kann man bezweifeln, ob diese rechtschriftliche Markierung nach zwei bis drei Monaten Unterricht überhaupt schon Beachtung finden sollte, aber wenn man schon lautorientiert arbeitet, dann wäre auf die Lautqualität des hier „kurz gesprochenen“ „o“ als Erklärung aufmerksam zu machen. An dieser Stelle wird die begrenzte Reichweite dieses Hilfsmittels deutlich, denn es fokussiert ein *einzelheitliches* Abhören des Wortes, wohingegen in diesem Kontext ein silbenorientiertes Sprechen, die potentielle Doppelung des „n“ lernbar machen könnte. Diese Argumentation gilt allerdings nur für den geübten Schreiber, er kann sprechen wie er schreibt. Schreibsilbe und Sprechsilbe sind nicht identisch, denn wenn man das Wort Donnerstag nicht kennt, könnte man doch auch sprechen: Do - ners - tag.

1.3 Vom Mündlichen zum Schriftlichen – von der Sprechsilbe zum Wort

Die Akzentmuster eines Wortes sind für Mündlichkeit und Schriftlichkeit bedeutsam. Typisch für das Deutsche ist der Trochäus, der sich in den meisten zweisilbigen Wörtern findet, z.B. bei Wörtern wie Va-ter, ru-fen, ges-tern; die erste Silbe ist jeweils betont, die zweite unbetont. Eher ungewöhnlich ist für das Deutsche das umgekehrte Betonungsmuster, der Jambus, wie z.B. bei Ge-stell, Gelee oder Atoll. Der natürliche Sprechfluss ist an der silbischen Struktur

von Wörtern orientiert, so dass aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Frage gestellt wird (vgl. Bredel u.a. 2011), ob die in der Grundschuldidaktik dominante Bezugnahme auf die kleinsten lautlichen Bestandteile der Sprache, die Phoneme, überhaupt sinnvoll ist, da die nächst größere Einheit, die Silbe, nicht nur entscheidend ist für das Sprechen eines Wortes, sondern auch eine Beschreibung von Regularitäten der deutschen Rechtschreibung ermöglicht. Insbesondere Wörter, die aus zweisilbigen Trochäen gebildet werden,³ gehören nach Eisenberg/Fuhrhop (2007) zu jenem Kernbereich des Deutschen, der einer starken Regelmäßigkeit unterliegt (vgl. Fuhrhop 2010, S. 251). Für die Didaktik des Schriftspracherwerbs sind daher diese linguistischen Analysen der Silbenstruktur von Wörtern sehr wichtig, da sie Orthographie nicht als willkürliche normative Setzung erscheinen lassen, sondern einen Schlüssel bieten, die regelhaft begründbaren Grundstrukturen der Wortschreibung für die Kinder transparent zu machen.

Mit dieser Bezugnahme auf die aktuelle sprachwissenschaftliche Forschung wird damit auch für die im Schriftspracherwerb notwendige Erarbeitung des Wortkonzepts ein anderer analytischer Schwerpunkt gesetzt: Während in den pädagogischen Ansätzen zunächst auf eine „Schärfung des Hörens“ gesetzt wird, indem die phonographische Struktur des Wortes Ausgangspunkt des Lernens ist, setzt die linguistische Perspektive am Sprechrhythmus des Mündlichen an, d.h. an der Analyse der Bauprinzipien von Silben und ihrer regelgeleiteten Zusammenfügung zu Wörtern. Die Kontrastierung beider Positionen ist von Bredel u.a. (2011, S. 22) pointiert formuliert worden:

„Die Schrift ist keine Abbildung der Lautung; sie ist vielmehr eine Abbildung von Grammatik. Wer die Kinder auffordert, zu schreiben, wie sie sprechen, erschwert oder versperrt ihnen den Weg in diese alles entscheidende Einsicht.“

³ Das sind 90-95 % aller Wörter des Deutschen.

Lehrkräfte brauchen dementsprechend schriftlinguistische Kenntnisse, um 33
Aufgabenstellungen entwickeln zu können, die es Kindern ermöglichen, Systematik und Regularitäten der deutschen Schrift zu erlernen. Sehen wir uns deshalb die Grundstruktur von Silben genauer an (vgl. Abb. 7).

Idealerweise bestehen Silben, wie z.B. in dem Wort „Mus - ter“, aus drei einfach zu erkennenden Bestandteilen:

Im Zentrum jeder Silbe steht ein Vokal oder Diphthong (au, ei, eu, ui), die auch als „vokalischer Kern“ bezeichnet werden. Umrahmt wird der Kern von Konsonanten, wobei es verschiedene Kombinationsmöglichkeiten gibt. Dieses sprachliche Strukturprinzip wird als Konsonant-/Vokalstruktur (KV) bezeichnet und je nach Komplexität der Silbenstruktur wird diese dann dementsprechend gekennzeichnet, z.B. als KVK oder KVV. Beispiel für eine KV-Struktur wäre also das Wort „Ba - na - ne“, wohingegen eine KVK-Struktur bei einem Wort wie „Mut - ter“ vorläge. Die Silbenränder sind wie in dem Beispiel „Ba - na - ne“ nicht immer besetzt. Da aber die Position des Silbenkerns immer besetzt ist, lässt sich auch leicht feststellen, was jeweils fehlt: Anfangs- oder Endrand. Natürlich gibt es nicht nur zwei- oder dreisilbige Wörter, sondern manchmal besteht ein Wort aus nur einer Silbe wie z.B. bei „Strumpf“. Hier sieht man, dass Anfangs- und Endrand auch aus mehr als einem Buchstaben bestehen können (Anfangsrand: str und Endrand: mpf).

Das Beispiel eignet sich gut, um auf ein weiteres Element eines hierarchisch strukturierten Silbenaufbaus hinzuweisen: den Reim (vgl. Ramers/Vater 1992, S. 136). Er umfasst den Silbengipfel und alle folgenden Elemente und ist damit eben der Wortbestandteil, der – wenn er gleich ist, bei ansonsten unterschiedlichem Anfangsrand – zum Reimen führt: Strumpf – Trumpf oder rund – bunt.

Oberhalb der Silbenebene liegt die nächst höhere phonologische Einheit, der sogenannte Fuß. Ein zweisilbiger Fuß kann ein Trochäus oder ein Jambus sein, die sich in der Reihenfolge von betonter oder „starker“ (Vollsilbe) und unbetonter oder „schwacher“ Silbe (Reduktionssilbe) unterscheiden. Die rechtschriftliche Struktur der unbetonten Silben lässt sich in ihrer Regelmäßigkeit gut erlernen, wenn beachtet wird, dass auch in diesen Reduktionssilben ein vokalischer Kern vorhanden sein muss. Das „e“ in unbetonten Silben, wie z.B. der Schwa-Laut, wird häufig nicht gesprochen wohl aber verschriftet als „e“ wie in „ha - ben“, eben nach der Regel „Silben haben immer einen Kern“.

Sprech- und Schreibsilbe sind wie schon gesagt nicht identisch, aber die rechtschriftlich korrekte Form der unbetonten Silbe lässt sich in Kenntnis des Silbenaufbaus „herleiten“: Man spricht zwar „Mantl“ aber unter Beachtung der zweigliedrigen Silbenstruktur ist klar, dass in der unbetonten Silbe auch ein Kern da sein muss: „Man - tel“. Auch das Schwa am Endrand kann man so nicht „vergessen“ wie in „Sil - be“. In Reduktionssilben steht immer ein „e“ im Silbenkern.

Unbetonte Silben enthalten häufig grammatische Informationen, wie Hinweise auf Deklination, Konjugation, Pluralendungen oder einen sogenannten Femininmarker wie in „Hün - din“.

Silbenkerne in Vollsilben können durch lange oder kurze Vokale gekennzeichnet sein, wobei ein Kurzvokal mit einer Konsonantendoppelung einher-

geht. Dies ist geradezu das Paradebeispiel für das silbische Sprechen, mit dem die Mitlautverdoppelung „hörbar“ gemacht werden soll. „Mut-ter“ lässt sich so in zwei Silben sprechen, dass man die Verdoppelung des t-Lautes hört. Schriftkenntnis führt zu neuen Hörerfahrungen und einer „Explizitlautung“, in der alle Silben vorhanden sind und der Silbenkern erkennbar ist (vgl. Hinney 2010, S. 58). Der didaktische Weg führt nicht über das Hören einzelner Laute zum „Verschriften“ und allmählich zum Erwerb von Rechtschreibkompetenz, sondern über die linguistisch basierte Analyse der Merkmale und Baumuster der Wortschreibung zur Entdeckung von Regularitäten der Rechtschreibung (vgl. Bredel u.a. 2011, Röber 2009). Wie das ganz konkret im Unterricht umgesetzt werden kann, lässt sich an folgendem Beispiel⁴ für eine Übung zum Wortlesen zeigen:

Vergleich zwischen offenen und geschlossenen Hauptsilben

Die Schüler/innen lesen zunächst die Wörter paarweise, danach umkreisen sie Haupt- und Reduktionssilben blau bzw. rot.

Erkundungsaufgabe 1:

Wie klingt das blaue **e** in **Feder**, wie klingt das blaue **e** in **Felder**?

(Rechtschreibgespräch; Entsprechend für die übrigen Wortpaare.)

Feder raten Rosen Bude sieben

Felder rasten rosten bunte Silben

Erkundungsaufgabe 2:

Weitere Wörter mit den einzelnen Vokalen finden: Welches blaue **e** klingt so wie in *Felder*, welches so wie in *Feder*? Welches **o** klingt so wie in *Rosen*, welches so wie in *rosten*? etc.

Die Orientierung am silbischen Prinzip bietet für den Leselernprozess eine gute Hilfe und manche Fibeln setzen diesen Gedanken bereits um (vgl. hierzu Kap. 8.2.3), indem die Fibeltexte optische Markierungen von Silbensegmenten enthalten (Silbenbögen oder entsprechende farbliche Markierungen oder auch Zwischenräume, vgl. Abb. 9). Grundidee ist dabei, dass das „Zusammenschleifen“ von Einzellauten leichter gelingen kann, wenn durch die visuelle Unterstützung das Erkennen der nächst höheren Wortgliederungsebene erleichtert wird. Die Artikulation der Silben bietet eine Annäherung an den Wortakzent des Zielwortes. Was damit im Einzelnen gemeint ist, sollte sich in der Bearbeitung des nächsten Kapitels erschließen.

Für die Bearbeitung des Textes haben Sie 50 Minuten Zeit. Sie sollen das Gelernte im Anschluss an die Gruppenphase im Plenum präsentieren.

Bitte gehen Sie **ausschließlich** auf folgende Fragestellungen ein:

1. Erläutern Sie ganz kurz die Reichen-Methode!
2. Wie könnte die Silbenmethode der Autorin zufolge Abhilfe schaffen gegen Probleme, die durch einzelheitliches Abhören des Wortes entstehen?
3. Geben Sie das Zitat von Bredel (2011) S. 33 unten wieder und reflektieren Sie es im Zusammenhang mit der **Aussage auf S. 36 oben. Was fällt auf?**

Viel Spaß!

⁴ Dies und weitere Beispiele finden sich unter <http://www.francke.de/wie-kinder-lesen-und-schreiben-lernen> (Internet).

GRUPPE 3:

Thomé, G., ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben und LRS/Legasthenie, isb-Verlag 2014, S.38-47

Für die Bearbeitung des Textes haben Sie 50 Minuten Zeit. Sie sollen das Gelernte im Anschluss an die Gruppenphase im Plenum präsentieren.

Bitte gehen Sie vorrangig auf folgende Fragestellungen ein:

1. Wie viele Standardlautungen zählen Sie für das Graphem <e> im Deutschen? Wie viele Lautungen zählen Sie im Gegensatz dazu für die anderen Grapheme von Vokalen und Diphthongen?
2. Warum kommt der professionellen Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen dem Autor zufolge besondere Bedeutung zu?
3. Was ist mit den Begriffen *Basisgraphem* und *Orthographem* gemeint?

Viel Spaß!

Standardlautung und Standardschreibung

Die gesprochene deutsche Standardsprache gebraucht zur Bildung ihrer Wörter 16 Einzelvokale, 3 Diphthonge (*au*, *ei*, *eu*) und diverse Konsonanten (siehe Tabelle 6). Für die 16 Einzelvokale stellt unsere Schrift keine 16 Zeichen zur Verfügung.

Der Mangel an Vokalzeichen wird besonders deutlich bei der Schreibung des häufigen *Schwa*-Lautes, der Vokal, den man z. B. am Ende der Wörter *mein* oder *Blum* usw. spricht. Dieses **Schwa** (/ə/) ist für die meisten Menschen **eine große Unbekannte**. Das Schwa wird nämlich fast immer unterschlagen oder vernachlässigt, obwohl es der **häufigste Vokal im Deutschen** ist. In diesem kurzen Satz sind alle Schriftzeichen für den Schwa-Laut einmal hervorgehoben.

Wie Sie sehen, gibt es den Schwa-Laut fast in jedem zweiten Wort. Lesen Sie einmal das Schwa als langes e (/e:/). So verkehrt wird es nämlich den Kindern beigebracht: *In dieseeeeem kurzeeee ...!* Bitte unterstreichen Sie nun in den nächsten Sätzen alle Schriftzeichen, die für das Schwa stehen.



Wir glauben, dass Ihnen das Unterstreichen der Schwa-Laute schon ziemlich gut gelingen wird. Nach einer kurzen Eingewöhnungszeit haben Sie bestimmt keine großen Probleme mehr und Sie können alle Schwa-Laute finden.

Frage: Wie viele Schwa-Laute finden Sie?

Antwort: Es sind: 21 17

19 16

Auf der nächsten Seite können Sie die Auflösung lesen.

Unsere Orthographie oder Rechtschreibung kann man auch **Standardschreibung** nennen. Diese Standardschreibung ist in einem **Rechtschreibwörterbuch** aufgeführt. Zu jeweils einer korrekten schriftlichen Wortform dieser Standardschreibung gehört ebenfalls nur eine korrekte lautliche Form, die Standardlautung. Nur diese passt zur jeweiligen Standardschreibung (s. Tabelle 5). Alles, was wir über das Verhältnis von Lautung und Schreibung aussagen, z. B. „nach Kurzvokal wird ..., nur bei Langvokal ...“, bezieht sich auf diese Standardlautung.

Auch Muttersprachler des Deutschen verfügen normalerweise nicht über die Standardlautung der Wörter. Die eigene Aussprache ist daher für Lehrende **keine** sichere Grundlage für die korrekte Lautgliederung eines Wortes. In keiner Region des deutschen Sprachraumes

spricht man 100-prozentig gemäß der Standardlautung. Wer kein durch lange Übung erworbene Sicherheit in der deutschen Standardlautung hat, sollte in einem **Aussprachewörterbuch** (z. B. Sie 1964/2000; Duden 2005; Krech, Stock, Hirschfeld & Anders 200 nachsehen. Oder wissen Sie genau, wie man *lustig*, *Garten*, *Zeitun* und *nächste* ausspricht oder wie viele und welche **Phoneme** (Standardlaute) diese Wörter enthalten?

| Mündliche Sprache | Schriftliche Sprache |
|--|--|
| Standardlautung | Standardschreibung = Orthographie |
| Phoneme (Elemente der Standardlautung) | Grapheme (Phonemen gegenüberstehende Schreibzeichen) |

Tabelle 5: Die Ebenen der Standardlautung und Standardschreibung

Auflösung, siehe vorherige Seite:

Wir glauben, dass Ihnen das Unterstreichen der Schwa-Laute schon ziemlich gut gelingen wird. Nach einer kurzen Eingewöhnungszeit haben Sie bestimmt keine großen Probleme mehr und Sie können alle Schwa-Laute finden. Gratulation, wenn Sie alle 19 Schwa-Laute gefunden haben!

Die Standardlautung für die deutsche Sprache wurde erst nach der Standardschreibung von dieser abgeleitet. 1901/02 trat eine Kommission auf Veranlassung der Regierung des noch jungen Deutschen Reiches zusammen, um die bis dahin existierenden Rechtschreibwörterbücher der verschiedenen deutschen Staaten zu vereinheitlichen. Konkret bedeutete das, dass man eine Art "Verkehrssprache" erstellte, die quasi einen Kompromiss zwischen den unterschiedlichen deutschen Regionalsprachen bildete. Diese gemeinsame Verkehrssprache wurde im Laufe der Zeit auch von anderen deutschsprachigen Staaten (Österreich, Schweiz, Liechtenstein) übernommen.

Über das deutsche Laut- und Zeicheninventar

Die Tabelle 6 zeigt das Phoneminventar der deutschen Sprache gemäß der Standardlautung. Der schwarze Punkt unter den Beispielswörtern gibt an, ob sich der Laut am Anfang, im Inneren oder am Ende des Wortes befindet.




















| | | | |
|-----------------------|---|----------------------|---|
| /a/ Apfel ● ○ ○ |  | /œ/ Knöpfe ○ ● ○ |  |
| /a:/ Schal ○ ● ○ |  | /ø:/ Töne ○ ● ○ |  |
| /ɛ/ Geld ○ ● ○ |  | /ʊ/ Mund ○ ● ○ |  |
| /ə/ Hase ○ ○ ● |  | /u:/ Hut ○ ● ○ |  |
| /e:/ Esel ● ○ ○ |  | /ʏ/ Mütze ○ ● ○ |  |
| /ɛ:/ Mädchen ○ ● ○ |  | /y:/ Bücher ○ ● ○ |  |
| /ɪ/ Bild ○ ● ○ |  | /aɪ/ Eis ● ○ ○ |  |
| /i:/ Biene ○ ● ○ |  | /aʊ/ Auto ● ○ ○ |  |
| /ɔ/ Topf ○ ● ○ |  | /ɔy/ Eule ● ○ ○ |  |
| /o:/ Obst ● ○ ○ |  | © Günther Thomé | |

Tabelle 6: Die Vokale des Deutschen (Ausschnitt aus: Thomé 2000, S. 117)

Wenn beispielsweise das Wort *Schiff* lautlich gegliedert werden soll und der **Vokal** mit der Nennung des Buchstabennamens realisiert wird, der also wie ein langer i-Laut (/i:/) klingt, dann spricht man eigentlich ein vollkommen anderes Wort, das auch orthographisch anders, nämlich *schief* und nicht *Schiff*, geschrieben wird.

Hier wird deutlich, warum es **keine kleinkarierte Rechthaberei** ist, wenn man es für wichtig hält, **alle Vokale in ihrer richtigen Länge und Kürze zu differenzieren**.

Wenn man den Vokal im Wort *Schiff* lang spricht, also ein *iiiiiii* spricht, dann liegt man eben *schief*.



Die **Buchstaben** unseres Alphabets bilden **nicht** die Laute unserer Sprache ab. Lehrkräfte und Therapeuten müssen die korrekte Lautgliederung von Wörtern auf der Grundlage der Standardlautung beherrschen. Besondere Bedeutung kommt dabei der professionellen Unterscheidung zwischen **Lang- und Kurzvokalen** zu.

Am Beispiel des Wortes *Schiff* soll weiterhin gezeigt werden, dass neben der Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen eine Gliederung nicht in Einzelbuchstaben, sondern in **Grapheme** sinnvoll ist. Grapheme sind den Phonemen gegenüberstehende Schreibzeichen (siehe Tabelle 5). Warum ist es besser, wenn wir in Grapheme gliedern als in Buchstaben? Sehen wir uns wieder das Wort *Schiff* an

/ʃ/ /i/ /f/ – <sch i ff>, also:

/ʃ/ wird mit <sch>,
/i/ mit <i> und
/f/ mit <ff> geschrieben

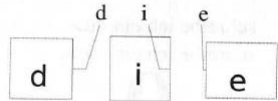
Mit den **Graphemen** können wir eine sinnvolle (1 : 1) Verbindung zu den **Phonemen** (Sprachlauten) herstellen. Das können wir mit den Buchstaben als Einheiten nicht:

Die Buchstaben N und G sind etwas anderes als ng, die e- und h-Schreibung in *behalten* ist etwas anderes als die eh-Schreibung in *sehen*.

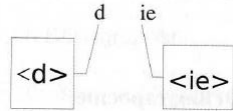
Wenn man mit einzelnen Graphemen schreibt, dann sieht es so aus wie hier.

Kommen wir wieder zu unserem Beispiel: das *Schiff*. Das Wort *Schiff* besteht aus **drei Phonemen**. Auf der schriftlichen Ebene zählen wir **drei Grapheme**, aber **sechs Buchstaben**. Das heißt, wir haben ein Phonem-Buchstaben-Verhältnis von 3:6 (= 1:2), aber ein Phonem-Graphem-Verhältnis von 1:1. Damit ist in Bezug auf die Rechtschreibung noch nicht alles geklärt, aber schon eine ganze Menge.

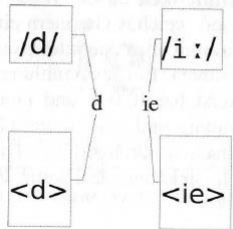
Noch einmal soll demonstriert werden, dass die Grapheme und nicht die Buchstaben unsere Lautung als schriftliche **Einheiten** abbilden. Der Artikel *die* besteht aus **drei** Buchstaben.



Die wird aber nur mit **zwei** Graphemen geschrieben.



Die besteht aus **zwei Graphemen**, die **zwei Phonemen** gegenüberstehen:



| | | |
|---|-----|------|
| Den zwei lautlichen Einheiten (Phonemen) | /d/ | /i:/ |
| stehen also | | |
| zwei Schreibzeichen (Grapheme) | <d> | <ie> |
| oder | | |
| drei Buchstaben gegenüber. | d | i e |

Einer lautlichen Einheit steht **eine** schriftliche Einheit, die allerdings aus mehreren Buchstaben bestehen kann, gegenüber. Wer schon schreiben kann, meint nun irrtümlich, dass es leichter sei, den Kindern die Rechtschreibung mit Buchstaben und nicht mit Graphemen beizubringen. (Glauben Sie mir, ich kenne die Widerstände nur zu gut.) Was aber den meisten Erwachsenen schwer erscheint, ist für Lernanfänger einfach. Kinder sprechen nämlich in der Regel schon alle notwendigen Phoneme. Der nächste Schritt ist nach der Standardlautung zu differenzieren:



für das /d/ schreibe ich ein <d>
für das /i:/ schreibe ich ein <ie>.

Ohne sie geht es nicht: Basis- und Orthographeme

Da kurz umrissen wurde, dass wir nicht buchstaben-, sondern phonem-graphemorientiert schreiben, bleibt noch die Frage, ob alle Grapheme die gleiche **Auftretenswahrscheinlichkeit** haben. Wenn man in umfangreichen Texten nachzählt, wie oft welches Graphem einem Phonem (Sprachlaut) gegenübersteht, kommt man zu interessanten Ergebnissen (vgl. Naumann 1999 und früher). Eine Auszählung der statistischen Verhältnisse haben wir zuerst bei 10.000 und nun bei 100.000 Zuordnungen zwischen der Lautung und Schreibung (**Phonem-Graphem-Verhältnissen**) im Deutschen durchgeführt (Thomé 1992; Thomé, Siekmann & Thomé 2011; Siekmann & Thomé 2012, S. 239-247).

Immer tritt ein **Graphem** ganz deutlich als die häufigste Schreibung für ein Phonem hervor. Für einige Phoneme gibt es sogar nur ein einziges Graphem, z. B. für das oben besprochene Schwa steht ausschließlich in deutschen Texten das Graphem <e>. Das jeweils häufigste Graphem nennen wir **Basisgraphem** (oder Basisschreibung), die anderen, falls es noch welche gibt, werden **Orthographeme** (oder für die Schüler: Nebenschreibungen) genannt.

Schauen wir uns einmal exemplarisch die Basis- und Orthographeme von zwei Langvokalen an. So ist <o> das Basisgraphem für den langen o-Laut (/o:/); <oh> und <oo> sind die Orthographeme. Für den langen i-Laut (/i:/) ist <ie> das Basis- und <ih>, <i>, <ieh> sind die viel selteneren Orthographeme (s. die Abbildungen 10 und 11).

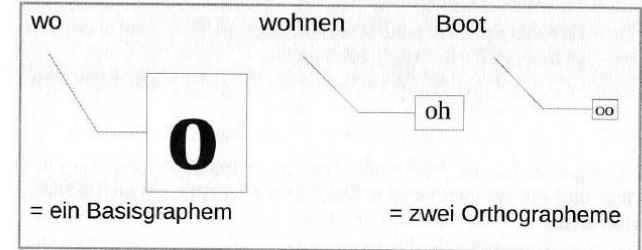


Abb. 10: Basis- und Orthographeme für /o:/

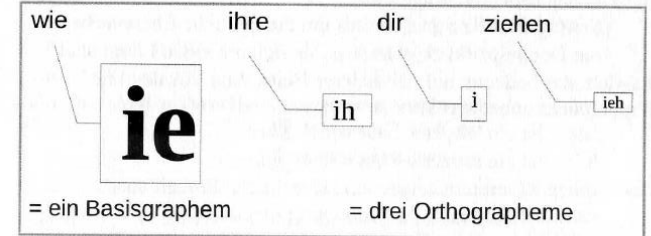


Abb. 11: Basis- und Orthographeme für /i:/

Der Vorteil für die Lerner liegt in einer klaren Struktur, die nach Häufigkeiten sortiert ist. Mit dieser sprachwissenschaftlichen Fundierung ist es möglich, den Kindern ohne Fallen und Verwirrspiele **das Wichtige zuerst** beizubringen: die Basisgrapheme. Diese sollten zuerst als Groß- und Druckschrift, besonders für das Lesen. Danach sollte möglichst für das Schreiben eine verbundene Schreibschrift verwendet werden.

Zusammenfassung

Ein **Basisgraphem** ist die häufigste Schreibung, die mit einem bestimmten Laut korrespondiert.

Orthographeme sind demgegenüber alle weiteren und seltener auftretenden Schreibungen.

Die folgende Tabelle 7 zeigt die Phoneme (Standardlaute) des Deutschen und die entsprechenden Grapheme (Schriftzeichen) mit Wortbeispielen.

Die Zeichen bedeuten Folgendes:

- // Schrägstriche zeigen, dass es um die lautliche Ebene geht
- /:/ ein Doppelpunkt zeigt an, dass es sich um einen Langvokal handelt, das bedeutet auf der anderen Seite, dass Vokale ohne Doppelpunkt unbedingt kurz zu sprechen sind
- /a:/ ist ein langer a-Laut wie in **a**ber
- /a/ ist ein kurzer a-Laut wie in **a**lle
- <> spitze Klammern zeigen eine schriftliche Einheit an
- <a> ist die häufigste Schreibung für das lange a (/a:/) und
- <ah> eine seltene Schreibung für das lange a (/a:/)

Laute (Phoneme) und Schreibzeichen (Grapheme)

/Phonem/ Grapheme

/Phonem/ Grapheme

Vokale

Konsonanten

Langvokale

| | |
|--|---|
| /a:/ a-ah-aa (war, sah, Haar) | /b/ b-bb (bunt, Ebbe) |
| /e:/ e-eh-ee (Weg, Reh, See) | /d/ d-dd (die, Kladde) |
| /i:/ ie-ih-i-ieh (die, ihr, wir, Vieh) | /g/ g-gg (gut, Egge) |
| /o:/ o-oh-oo (groß, wohnt, Moor) | /z/ s (so) |
| /u:/ u-uh (Zug, Kuh) | /v/ w-v (wie, Vase) |
| /ɛ:/ ä-äh (schälen, fährt) | /p/ p-b-pp (Preis, gelb, Suppe) |
| /ø:/ ö-öh (schön, fröhlich) | /t/ t-d-tt-dt-th (mit, Rad, nett, Stadt, Thron) |
| /y:/ ü-üh (müde, führt) | /k/ k-g-ck-ch-c (kam, weg, dick, Chor, Clown) |

Diphthonge

| | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| /au/ au (grau) | /f/ f-ff-v-ph (für, Riff, von, Phon) |
| /ai/ ei-eih-ai (ein, Geweih, Mai) | /r/ r-rr-rh (rot, irre, Rhein) |
| /ɔy/ eu-äu (heute, Bäume) | /l/ l-ll (laut, hell) |

Kurzvokale

| | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| /a/ a (Ast) | /h/ h (heute) |
| /ə/ e (Blume) | /n/ n-nn (nicht, kennen) |
| /ɪ/ i-ie (nicht, vierzig) | /m/ m-mm (mit, komm) |
| /ɔ/ o (trocken) | /ŋ/ ng-n (Gang, krank) |
| /ʊ/ u (bunt) | /j/ j (ja) |
| /ɛ/ e-ä (hell, fällt) | /x/ ([x]+[C]) ch-g (Bach/ich, König) |
| /œ/ ö (öffnen) | /ʃ/ sch-s (schön, steil) |
| /ʏ/ ü-y (Mütze, Physik) | /pf/ pf (Topf) |
| | /ks/ chs-x (Fuchs, Hexe) |
| | /ts/ z-tz (Zahl, Katze) |
| | /k/+v/ q+u (quer) |

Tabelle 7: Die Phoneme und Grapheme des Deutschen

In Eigennamen (z. B. Mayer <ay>) und Fremdwörtern (wie Joghurt <gh> oder Pizza <zz>) finden sich weitere Schreibzeichen. Diese gehören nicht zum Kernbestand der deutschen Orthographie und sind daher nicht aufgeführt.

GRUPPE 4:

Bevor Sie anfangen zu lesen, sehen Sie sich bitte zuerst die Fragestellungen auf der letzten Seite an!

Hochstadt, C., Krafft, A. und Olsen, R./ Deutschdidaktik / UTB 2015, S.79-85

3.7 Silbenorientierter Rechtschreibunterricht

Die silbenanalytische Methode [kann] gerade für die Gruppe der Kinder, die den hohen analytischen Aufwand selbständiger Regelfindung, den die anderen Methoden den Kindern abverlangen, nicht zu leisten in der Lage sind, eine geeignete Hinführung zur Schrift bieten. (Röber 2011: 16)

Auf die Tatsache, dass sich wesentliche Bereiche der deutschen Orthographie mit silbischen Strukturen erklären lassen, wurde bereits hingewiesen (siehe auch die umfassende Darstellung unterschiedlicher Positionen hierzu von Berkemeier 2007). Nun ist die Silbe selbstverständlich kein didaktisches, sondern ein linguistisches Phänomen – Silbenorientierung kann also ebenso wie Morphemorientierung ganz unterschiedlich (strategie- vs. regelorientiert, deduktiv vs. induktiv usw.) praktiziert werden. Da Silben im Gegensatz zu Morphemen zu den intuitiv leichter zugänglichen Einheiten gehören, liegt es nahe, dass sich die meisten silbenorientierten Ansätze eher den strategie- als den regelorientierten Konzeptionen zuordnen lassen.

Weil allerdings seit den 1990er Jahren umfassende rechtschreibdidaktische Modelle auf der Basis der Silbe formuliert wurden, soll diesen nun ein eigenes Kapitel gewidmet werden.

Darstellung

Forschungsergebnissen zufolge verfügen Kinder im Schuleingangsalter über *phonologische Bewusstheit* im weiteren, nicht aber im engeren Sinne. Das bedeutet, dass sie Silben oder Reime wahrnehmen können, bei der Phonemanalyse und -synthese aber häufig scheitern (z.B. Küspert 1998). Insofern bietet es sich an, im Schriftspracherwerb zunächst auf eine Orientierung an Silben zu setzen, bevor Phoneme differenziert werden. Silbische Zugänge werden deshalb besonders häufig – wenn auch nicht ausschließlich – im Anfangsunterricht eingesetzt.

phonologische
Bewusstheit

80 Schreiben

intuitive Silben-
konzepte

Es soll hier in Übereinstimmung mit Berkemeier (2007: 89 ff.) und Risel (2011: 126 ff.) zwischen intuitiven („naiven“) und theoriebezogenen („elaborierten“) Silbenkonzepten unterschieden werden. Zu ersteren gehört ganz maßgeblich die sogenannte *Buschmann-Methode*, die in den 1980er-Jahren in der Schulpsychologischen Beratungsstelle Waldshut entwickelt wurde (ausführlich Tacke et al. 1993).

rhythmisch-
silbierendes
Mitsprechen

Buschmann geht aus von der Annahme, dass Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten auf eine neurologische Verarbeitungsschwäche zurückzuführen seien. Als externe Steuerungshilfe, die die Synchronisierung von Wahrnehmung und Schreibmotorik erleichtern soll, schlägt sie das rhythmisch-silbierende Mitsprechen während des Schreibens vor. Dies wird eingeübt, indem Schüler, „während sie ein Wort sagen, die Silben mit Armschwüngen in Schreibrichtungen begleiten“ (ebd.: 139). Zunächst bewegen sich die Kinder synchron dazu schrittweise seitwärts in Schreibrichtung, später schwingt die Schreibhand kleinere Girlandenbögen von links nach rechts auf der Tischplatte.

Vertreter der Methode stützen sich dabei auf die Annahme, dass ein großer Teil des deutschen Wortschatzes lautgetreu geschrieben werde, sodass synchrones, rhythmisch-silbierendes Mitsprechen zur richtigen Schreibung führe. Die übrigen Wörter werden in drei Gruppen aufgeteilt und unterschiedlich behandelt:

- Wörter, die rhythmisch verlängert werden müssen, da sie am Wortende nicht lautgetreu geschrieben werden (z. B. Berg > Ber.ge)
- Wörter, deren Schreibungen von Mitgliedern der Wortfamilie abgeleitet werden müssen (z. B. Häuser > Haus)
- Merkwörter, die weder durch rhythmisches Sprechschreiben noch durch Strategien korrekt zu schreiben sind und daher abgespeichert werden müssen (z. B. Stadt, Vogel, ihm)

Voraussetzung für die Methode ist grundsätzlich, dass Schüler dazu fähig sind, Silbengrenzen wahrzunehmen und insbesondere Wörter mit Silbengelenk entsprechend zu segmentieren (*Löffel*). Dies ist aber fraglich: Während beispielsweise Huneke (2002: 97 ff.) beobachtet, dass Grundschulkindern mehrheitlich einen intuitiven Zugang zum Silbengelenk hätten und es in zwei Komponenten aufspalteten, stellt Risel (1999) fest, dass in diesen Fällen ganz unterschiedliche Segmentierungsstrategien eingesetzt würden und die Silbengrenze insbesondere häufig nach dem Kurzvokal der betonten Silbe angesetzt werde (*Löffel*).

Dennoch werden mit der Methode teilweise überzeugende Ergebnisse bei der Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erzielt. Tacke et al. wiesen signifikante Verbesserungen insbesondere bei Diktaten nach, was sie darauf zurückführen, dass hier das

rhythmisch-silbierende Mitsprechen besonders hilfreich wirke (1993: 144 ff.). Allerdings weist die Untersuchung methodische Schwächen auf und legt teilweise nahe, dass die Fördereffekte unspezifisch sind und nicht direkt mit der Methode zusammenhängen müssen – darauf deuten zum Beispiel die Verbesserungen der geförderten Kinder im Bereich der Groß- und Kleinschreibung hin, die mit Sicherheit nicht auf das ‚Silbenschwingen‘ zurückgeführt werden können.

Die Buschmann-Methode wird insbesondere in Fördergruppen und Beratungsstellen eingesetzt, sie prägt auch stark das verbreitete Förderprogramm FRESCH (Freiburger Rechtschreibschule). Einen ähnlichen Ansatz, der allerdings ansatzweise auch sprachanalytische Prozeduren einschließt und damit zu den elaborierten Silbenkonzepten überleitet, legt Hinney (2004) vor. Intuitive Silbenzugänge finden sich darüber hinaus auch immer wieder ‚versteckt‘ in Sprachbüchern und anderen Lernmitteln, wenn beispielsweise Verdopplungen von Konsonantengraphemen ‚herausgehört‘ werden sollen.

Die theoriebezogenen oder elaborierten Silbenkonzepte basieren grundlegend auf den orthographietheoretischen Arbeiten von Maas (1992) und Eisenberg (2009), deren schriftlinguistische Erkenntnisse auf den Schriftspracherwerb übertragen werden. Die Autoren gehen von trochäischen Zweisilbern aus, deren Struktur erschlossen und auch als Grundlage für anders silbierte Formen genutzt werden könne. Röber unterscheidet dabei zwischen vier verschiedenen Wortgestalten:

- offene Vollsilbe, langer Vokal (Typ *Hüte*)
- offene Vollsilbe, kurzer Vokal (Typ *Hütte*)
- geschlossene Vollsilbe, langer Vokal (Typ *Hühnchen*)
- geschlossene Vollsilbe, kurzer Vokal (Typ *Hüfte*)

Diese viergeteilte Systematik umfasst alle Regularitäten für das Lesen, damit auch für das Schreiben deutscher Trochäen nach ihrem lautunabhängigen ‚Klang‘ und ermöglicht die Formulierung eines orthographischen Regelsystems für Trochäen mit Reduktionssilben. Sie machen die überwiegende Mehrzahl der deutschen Wörter aus. (Röber 2011: 46)

Mit Hilfe von Symbolen werden Wortstrukturen visualisiert und dabei systematisches Wissen über die Strukturen gesprochener und geschriebener Wörter erworben. Es steht jeweils ein Haus für die betonte Vollsilbe und die dazugehörige ‚Garage‘ für die unbetonte Reduktionssilbe (siehe im Folgenden ebd.: 157 ff.).

Röber schlägt vor, im Unterricht zunächst auf Basis der vorhandenen phonologischen Bewusstheit Wörter mit verschiedenen Akzentmustern (z. B. *Löwe*, *Tomate*, *Elefant*) zu vergleichen und symbolisch darzustellen – dabei können beispielsweise große Steine für betonte, kleine für unbetonte Silben genutzt werden. Anschließend wird das Häuser-

modell für trochäische Zweisilber anhand von Wörtern des Typs *Hüte* eingeführt.

Daraufhin wird durch Gegenüberstellungen wie *gebe* und *gelbe* der zweite Haustyp eingeführt: Nun können Wörter des Typs *Hüfte* geschrieben und gelesen werden. Es folgt die Erarbeitung von Schärfungswörtern des Typs *Hütte*: Hier wird die Garage ‚ins Haus geschoben‘; der Konsonant, der sowohl für den Endrand der ersten als auch für den Anfangsrand der zweiten Silbe zuständig ist, wird verdoppelt. Ein Kind versprachlichte dies folgendermaßen: „Wenn bei ‚Betten‘ die Garage ins Haus gebaut ist, kann das Garagen-t auch das ‚e‘ davor quetschen. Weil es zwei Sachen machen muss, schreibe ich es zweimal“ (ebd.: 163).

Bei Wörtern des Typs *Hühnchen* ist zu beachten, dass das zweite Zimmer im Haus durch den Vokalbuchstaben vollständig ausgefüllt ist. Für den Konsonanten, der auf den langen Vokal folgt, muss daher eine ‚Besenkammer‘, ein ‚Balkon‘ oder Ähnliches eingerichtet werden.

Problematisierung

Zu den intuitiven Silbenkonzepten ist zunächst kritisch anzumerken, dass es zahlreiche empirische Belege gibt für die Schwierigkeiten, die Kinder noch im Schulalter beim Segmentieren von Silben haben. Das

einfache Silbenschwingen und -klatschen kann daher nicht bei allen Kindern automatisch zu korrekten Schreibungen führen. Es kann vielmehr auch gerade zu methodengenerierten Fehlern führen: Kindern wird so „fälschlich vermittelt, Wortschreibungen seien grundsätzlich lautlich motiviert; die grammatische Ebene der Schriftsprache bleibt dadurch kognitiv unterentwickelt“ (Bredel 2011a: 109). Hinney (2014: 167) betont die Bedeutung der Wortauswahl für den silbenorientierten Schriftspracherwerb, die gerade bei intuitiv-silbenorientierten Lehrwerken häufig nicht an einer sinnvollen Progression der Silbentypen ausgerichtet sei.

theoriebezogene
Silbenkonzepte

Häusermodell
nach Röber

Grundsätzlich lassen sich durch schriftlinguistisch motivierte Einwände die Erfolge, die besonders bei lese-rechtschreibschwachen Schülern vielfach mit dem rhythmisch-silbierenden Mitsprechen erzielt wurden, nicht wegdiskutieren. Möglicherweise – und dafür gibt es einige Hinweise – handelt es sich dabei jedoch zu einem großen Teil um unspezifische Effekte, die nicht direkt von der eingesetzten Methode, sondern von anderen Faktoren abhängen.

Die elaborierten Silbenkonzepte zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass der Unterricht an der Systematik des Lerngegenstandes (des Schriftsystems) orientiert ist – daraus ergibt sich eine klare Strukturierung des Unterrichts. Den Kindern werden so nicht nur Einzelwörter, sondern gezielt ausgewählte Repräsentanten von orthographischen Mustern präsentiert, die sie zu Verallgemeinerungen und eigenen Entdeckungen herausfordern (Bredel/Röber 2015: 7). Die Häusermodelle erscheinen als sinnvolle Veranschaulichungen, die zahlreiche Variationen und motivierende Arbeitsformen ermöglichen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass sie insbesondere zum sicheren Verschriften und Erlesen der (im Deutschen häufig nicht lautgetreuen) Reduktionssilben beitragen. Zudem deuten erste Studien darauf hin, dass sich diese Vorgehensweise insbesondere für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ein wenig ausgebautes *mentales Lexikon* (→ S. 209) und wenig (Schrift-)Spracherfahrung mitbringen, positiv auswirken kann (Wildemann 2010:

Baumustern der Wortschreibung an Grenzen gerät“ (ebd.: 11). Ansonsten bleibt es Aufgabe der Rechtschreibdidaktik, kognitiv orientierte Herangehensweisen zu entwickeln, die Einblicke in den Aufbau des deutschen Schriftsystems erlauben und sich mit Verfahren des **FREIEN SCHREIBENS** verbinden lassen (Fay 2015).

Für die Bearbeitung des Textes haben Sie 50 Minuten Zeit. Sie sollen das Gelernte im Anschluss an die Gruppenphase im Plenum präsentieren.

Bitte gehen Sie **ausschließlich** auf folgende Fragestellungen ein:

1. Erläutern Sie den Unterschied zwischen theoriebezogenen Silbenkonzepten und intuitiven Silbenkonzepten! Wie erklären elaborierte Silbenkonzepte die Konsonantendopplung und wie tun dies die intuitiven?
2. Welche Probleme sehen die Autoren bei den intuitiven Silbenkonzepten?
3. Wie wirken die theoriebezogenen Silbenkonzepte auf Sie persönlich?

Viel Spaß!