



Sonja Holtappels:

**Aspekte der Umsetzung
des silbenanalytischen Ansatzes
von Christa Röber in
ausgewählten
Grundschullehrwerken**

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2013
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften - Germanistik/Linguistik
|Universitätsstraße 12, 45117 Essen | <http://www.linse.uni-due.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrücklicher
Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Methodisches Vorgehen und Begriffsklärungen	8
3	Die Silbe aus linguistischer Sicht	10
3.1	Die Sprechsilbe – Phonologie.....	10
3.1.1	Allgemeine Silbenstrukturen und ihre Elemente.....	11
3.1.2	Das Silbenbaugesetz betonter Silben.....	12
3.1.3	Silbengrenzen.....	12
3.1.4	Morphematische Grenzen.....	13
3.2	Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit	14
3.3	Die Schreibsilbe – silbische Prinzipien	15
3.3.1	Unmarkierte Fälle	16
3.3.2	Die Doppelkonsonanz.....	16
3.3.3	Das silbeninitiale <i>h</i>	17
3.3.4	Das Dehnungs- <i>h</i>	17
3.3.5	Morphologisch bedingte Silbengrenzen	18
4	Die silbenanalytische Methode nach CHRISTA RÖBER	18
4.1	Die Silbe in der Sprachdidaktik	18
4.2	Grundlagen für die SaM	19
4.3	Argumentationen der SaM.....	21
4.3.1	Schriftorientierung.....	21
4.3.1.1	Kunstwörter	21
4.3.1.2	Die vier Wortgestalten	22
4.3.2	Erwerbsorientierung.....	24
4.3.2.1	Lernausgangslage.....	25
4.3.2.2	Lernprogression	25
4.3.2.3	Lerntheorie.....	26
4.4	Didaktische Konsequenzen.....	27
4.4.1	Prosodie	27
4.4.2	Aspekte des Schreibens	28
4.4.3	Aspekte des Lesens.....	31
4.4.4	Systematik und System.....	32
4.5	Zwischenfazit zur SaM	33
4.6	Kriterien zur Untersuchung der Lehrwerke	34

4.6.1	Silbenbewusstsein – Prosodie.....	34
4.6.2	Silbenbildung – Koartikulation.....	35
4.6.3	Silbensymbolisierung – Strukturierungshilfen	35
4.6.4	Silbenkombination – Trochäen.....	35
4.6.5	Silbendifferenzierung – Systematik.....	36
4.6.6	Silbenchronologie – Wortgestalten.....	36
5	Überprüfung der didaktischen Umsetzung in den Silben-Lehrwerken	37
5.1	Vorstellung der Silben-Lehrwerke.....	37
5.1.1	ABC der Tiere.....	37
5.1.2	JoJo	37
5.1.3	Karibu	37
5.1.4	Piri.....	38
5.2	Untersuchung der Lehrwerke.....	38
5.2.1	Silbenbewusstsein – Prosodie.....	38
5.2.1.1	ABC der Tiere.....	38
5.2.1.2	JoJo	39
5.2.1.3	Karibu	39
5.2.1.4	Piri.....	40
5.2.2	Silbenbildung – Koartikulation.....	40
5.2.2.1	ABC der Tiere.....	40
5.2.2.2	JoJo	43
5.2.2.3	Karibu	46
5.2.2.4	Piri.....	48
5.2.3	Silbensymbolisierung – Strukturierungshilfen	50
5.2.3.1	ABC der Tiere.....	50
5.2.3.2	JoJo	52
5.2.3.3	Karibu	53
5.2.3.4	Piri.....	54
5.2.4	Silbenkombination – Trochäen.....	55
5.2.4.1	ABC der Tiere.....	55
5.2.4.2	JoJo	56
5.2.4.3	Karibu	57
5.2.4.4	Piri.....	57
5.2.5	Silbendifferenzierung – Systematik.....	58

5.2.5.1	ABC der Tiere.....	58
5.2.5.2	JoJo	59
5.2.5.3	Karibu	60
5.2.5.4	Piri.....	61
5.2.6	Silbenchronologie – Wortgestalten	62
5.2.6.1	ABC der Tiere.....	62
5.2.6.2	JoJo	62
5.2.6.3	Karibu	63
5.2.6.4	Piri.....	63
5.3	Zwischenfazit zur didaktischen Umsetzung	64
5.3.1	ABC der Tiere.....	64
5.3.2	JoJo	65
5.3.3	Karibu	65
5.3.4	Piri.....	66
6	Fazit und Ausblick	67
7	Literaturverzeichnis	70
8	Abbildungsverzeichnis.....	76

1 Einleitung

Das Lesen- und Schreibenlernen beginnt für nahezu alle Kinder mit dem Eintritt in die Schule. Im Lehrplan Deutsch ist der schulische Auftrag zur sprachlichen Grundbildung verankert, damit Schüler¹ „in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW 2008, S. 23). Dem Schriftspracherwerb kommt somit eine wichtige Schlüsselfunktion für die Teilhabe am kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Leben zu.

Nationale und internationale Vergleichsstudien, allen voran PISA und IGLU, bescheinigen jedoch, dass die deutschen Schulen ihrem Bildungsauftrag nur unzulänglich nachkommen, und zeigen zudem auf, dass die Orthographie und das sinnentnehmende Lesen bereits nach der Grundschule Selektionsfaktoren darstellen. Die Leistungen im Fach Deutsch gelten als Prädiktor für schulischen Erfolg (vgl. BREDEL/RÖBER 2011, S. 5; HINNEY 2011, S. 192). Langfristig verursachen Defizite einen funktionalen Analphabetismus, d. h. eine unzureichende „schriftsprachliche Leistungsfähigkeit“ (DENEKE 2007, S. 2), und verschlechtern die Chancen auf einen Arbeitsplatz (vgl. KÜSPERT 2005, S. 65).

Es offenbart sich die Notwendigkeit, die Didaktik des Schriftspracherwerbs in Frage zu stellen. Gründe und Ursachen werden in den Anfängen gesucht, denn bereits im ersten Schuljahr werden die Grundlagen für die Schreib- und Lesekompetenzen gelegt. Diese frühzeitige zentrale Bedeutung wird von wissenschaftlichen Untersuchungen untermauert, die belegen, dass die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben bis zum Ende der gesamten Schulzeit sehr stabil bleiben (vgl. KÜSPERT 2005, S. 65).

Die Aneignung der Schrift stellt hohe Anforderungen an die Lernenden und ist sehr komplex. Kinder müssen zum einen begreifen, wie die Sprache in der Schrift symbolisch repräsentiert wird, zum anderen die Fähigkeit erwerben bzw. vertiefen, den Lerngegenstand „Sprache“ zu analysieren und die für seine Realisierung schriftrelevanten Einheiten zu ermitteln (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 3/4). Dabei liegen dem anfänglichen Erwerb unserer Schrift drei Hauptprinzipien zugrunde: das phonographische, das silbische und das

¹ In dieser Arbeit wird der Übersicht wegen nur die maskuline Form verwendet, die feminine ist jedoch jeweils mit eingeschlossen.

morphologische Prinzip (vgl. EISENBERG 2006, S. 66-85). Lehrkonzepte, Zugriffsweisen und Methoden sind allerdings immer schon strittig gewesen und mit ihnen sind seit Entstehung der Schreibdidaktik immer wieder unterschiedliche Schwerpunkte – auch bei den sprachlichen Einheiten als relevante Größen – gesetzt worden (vgl. REIBIG 2011, S. 54ff).

Derzeit vorrangig im Anfangsunterricht vorzufinden ist der analytisch-synthetische Ansatz, sprich die Buchstabenmethode, die sich in erster Linie auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK) als Grundprinzip der Alphabetschrift (vgl. EISENBERG 2006, S. 70) stützt. Hier gilt das Deutsche als sehr lautgetreu (vgl. KÜSPERT 2005, S. 83; REUTER-LIEHR 2008, S. 42), sodass die Schüler jeden Buchstaben vom Klangbild her kennen und isolieren können müssen. Die „Fähigkeit der phonologischen Analyse wird für den Erwerb einer alphabetischen Schrift als absolut notwendig erachtet“ (SCHEERER-NEUMANN 1998, S. 38; vgl. auch SCHEERER-NEUMANN 2006, S. 17). Auf diesem Weg durchlaufen die Kinder das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs nach FRITH (1985), in dem einer vorschulischen logographischen Stufe zunächst die alphabetische Stufe folgt, an die sich dann die orthographische anschließt (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2007, S. 30-33).

Dieser Ansatz gerät jedoch in den letzten Jahren immer mehr in die Kritik, weil der vermittelte reine Laut-Buchstaben-Bezug – von MAAS als „notorische ‚Lautgesetze‘“ (MAAS 2011, S. 24) betitelt – die Vorstellung von unserem Schriftsystem verfälsche. Das bei Schriftanfängern zu beobachtende mühsame Auflautieren von Buchstaben erschwert eine semantische Kontrolle und ein Verständnis (vgl. BREDEL 2009, S. 141; RÖBER 2011, S. 15, 128ff; SCHMID-BARKOW 1997, S. 60); ebenso sind Verschriftungen auf rein phonologischer Basis unbefriedigend und nicht zielführend (vgl. RÖBER 2011, S. 112/113). „Phoneme als kleinste bedeutungsunterscheidende Zeichen auf lautsprachlicher Ebene sind in der Reinform nicht hörbar oder artikulierbar“ (DENEKE 2007, S. 15), also auch nicht zu isolieren, sondern nur als abstrakte Konstrukte, als Fixpunkte innerhalb eines Lautstroms (vgl. MAAS 1992, S. 380/381; RÖBER 2011, S. 105, 108) zu verstehen. Demgegenüber kodieren „Buchstaben lexikalisch und morphologisch relevante Wortstrukturen [...]. Ihr Lautwert ist nicht absolut zu bestimmen, sondern erst im Zusammenspiel von prädefi-

niertem Lautpotenzial, Position und Distribution in einem Wort zu ermitteln“ (BREDEL 2009, S. 137; vgl. auch BRÜGELMANN/BRINKMANN 1998, S. 146; HANKE 2000, S. 17; RÖBER 2011, S. 108/109; TOPHINKE 2002, S. 50/51; WEINHOLD 2010, S. 12). So kann man beispielsweise nicht ein und dasselbe <r> oder <e> in *Retter* hören oder umgekehrt nicht ein und dasselbe Zeichen für das / / in *Ente* vs. *Hände* schreiben (vgl. BREDEL 2009, S. 137; EISENBERG 2011, S. 88; RÖBER 2011, S. 1/2). Dies gilt im Besonderen für die Vokalqualität, denn gerade bei den Vokalen finden wir wesentlich mehr Laute als Buchstaben (vgl. EISENBERG 2006, S. 30; KÜSPERT 2005, S. 90). Außerdem werde den Kindern mit der Betonung auf die Norm suggeriert, die korrekte Schreibung sei nur über Ausnahmen und nicht systematisch zu erlernen (vgl. BREDEL 2009, S. 150/151; BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 66; BREDEL/RÖBER 2011, S. 4-6). Gilt bei den Vertretern der Buchstabenmethode die „orthographisch/morphematische Strategie [...] als Strategie zur Korrektur der rein phonographischen Strategie“ (SCHEERER-NEUMANN 1998, S. 43), so muss diese zunächst antrainierte phonemische Entwicklungsstufe im Anschluss erst wieder mühsam revidiert werden (vgl. BREDEL 2009, S. 137; WEINHOLD 2009, S. 55).

Infolge dessen gerät nun für die Vermittlung des Schreibens und Lesens eine andere Spracheinheit in den Fokus: die Silbe. Mit der silbenanalytischen Methode (nachfolgend abgekürzt auch SaM) entstand in der Schriftlinguistik ein neues Konzept, das die Silbe als strukturelle Basiseinheit an den Anfang des Schriftspracherwerbs stellt. Maßgeblich zu diesem Ansatz trug die phonologische Erforschung der Silbe in den letzten 20 Jahren bei, deren Ergebnisse sich in vielerlei Hinsicht auf die Schrift übertragen lassen. Dazu kommen neue Erkenntnisse aus der Psycholinguistik und der Entwicklungspsychologie zur Wahrnehmbarkeit von Silben im vorschulischen Alter und zum strukturierten Spracherwerb (vgl. RÖBER 2011, S. 17/18).

Mit der SaM wird ein konkretes Unterrichtskonzept verfolgt, das sich auf die Strukturmerkmale der Silbe und ihre Anwendbarkeit auf einen breiten Kernwortschatz deutscher Wortschreibungen beruft. Auf der Grundlage einer natürlichen Aussprache der Wortformen – immer mit Blick auf die Silbe als ihre Elemente – lässt sie die Schrift systematisch als Regelsystem erarbeiten

und vermittelt dabei strategiegeleitete Vorgehensweisen, was der derzeitigen Kognitionspsychologie einschließlich eines aktiven Lernerverständnisses entgegenkommt (vgl. RÖBER 2011, S. 18).

Es sei an dieser Stelle festgehalten, dass beide Methoden – sowohl die analytisch-synthetische als auch die silbenanalytische – für den Einstieg in den Schriftspracherwerb konzipiert sind und spätestens an der Morphemkonstanz an ihre Grenzen stoßen. Letztlich liegt beiden Ansätzen eine lautliche Sprachanalyse zugrunde (vgl. TOPHINKE 2002, S. 52), allerdings mit einem „unterschiedliche[n] Verständnis über das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache [...] und über die zentralen Einheiten, in denen diese beiden Modalitäten jeweils repräsentiert werden“ (WEINHOLD 2009, S. 57).

Dass das Silbenkonzept dabei erfolgreich – der Buchstabenmethode mindestens ebenbürtig – ist, belegen erste vergleichende empirische Langzeituntersuchungen von WEINHOLD. Am Ende der Grundschulzeit konnte zwar kein Sieger gekürt werden (vgl. WEINHOLD 2009, S. 70), doch die gemachten Rechtschreibfehler unterschieden sich eindeutig in ihrer Qualität (vgl. WEINHOLD 2010, S. 14). Kinder der Silbenklassen erfassten im Durchschnitt früher und sicherer alle Silbenkerne eines Wortes und ihnen gelangen eher korrekte Verschriftungen der Reduktionssilben <e, el, en, er> und der Doppelkonsonanz (vgl. WEINHOLD 2009, S. 66; WEINHOLD 2010, S. 12). In den Leseleistungen erreichten diese Kinder in fast allen Erhebungen etwas bessere Ergebnisse (vgl. WEINHOLD 2009, S. 68). WEINHOLD stellt zudem heraus, dass es gerade die leistungsschwachen Schüler sind, die von den Merkmalen der SaM profitieren, weil ihnen durch den systematischen Zugang zu den Schriftstrukturen mehr Sicherheit gegeben wird (vgl. WEINHOLD 2010, S. 13/14).

Glaubte man die Silbe Ende der 90er Jahre schon fast verloren (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 1998, S. 167), so hält sie heutzutage Einzug in eine innovative Sprachdidaktik des Anfangsunterrichts. Gerade für den Schriftspracherwerb zu Beginn der Schullaufbahn werden zahlreiche Unterrichtsmaterialien auf dem Markt angeboten, für die ihre Herausgeber jeweils in Anspruch nehmen, die Rechtschreib- und Lesekompetenzen der Schrifanfänger auf pädagogisch, methodisch und/oder didaktisch neuestem Stand optimal zu

fördern. In Anbetracht der neuen prominenten Stellung der Silbe gibt es keinen Schulbuchverlag, der nicht auch ein Silben-Lehrwerk im Programm hat, um die Silbe für die Unterrichtspraxis zugänglich zu machen. Sie stehen jedoch in der Kritik, nur formal einzelne Elemente der SaM aufzugreifen. CHRISTA RÖBER als führende Vertreterin der SaM vermisst eine konsequente Realisierung der Silbe als strukturbildende Einheit im Schriftspracherwerb. Ob diese Kritik an den aktuellen Silben-Lehrwerken berechtigt ist bzw. inwieweit diese die Merkmale des silbenanalytischen Ansatzes nach RÖBER umsetzen, soll Gegenstand dieser Arbeit sein.

2 Methodisches Vorgehen und Begriffsklärungen

Um die hier zentrale sprachliche Einheit „Silbe“ samt ihrer didaktischen Relevanz im Schriftspracherwerb nachvollziehen zu können, muss zunächst aus fachwissenschaftlicher Sicht geklärt werden, was genau eine Silbe ist. Nach einer differenzierten linguistischen Darstellung von Sprech- und Schreibsilbe wird das fachdidaktische Konzept von CHRISTA RÖBER vorgestellt. Ihre silbenanalytische Methode fußt auf den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Erforschung der Silbe sowie einer langjährigen Auseinandersetzung und Erfahrung in der sprachdidaktischen Praxis. RÖBER ist die bekannteste Verfechterin der SaM und wird in jeglicher Fachliteratur hinsichtlich dieses Ansatzes als Vorreiterin benannt. Mit ihrer konsequenten Umsetzung der Silbe als schriftstrukturbildendes Element ist sie führend auf diesem Gebiet und setzt damit Maßstäbe für eine entsprechende Unterrichtskonzeption. Auf der Grundlage ihres Ansatzes werden Untersuchungskriterien herausgearbeitet, anhand derer sich die vier derzeit auf dem Markt befindlichen Silben-Lehrwerke hinsichtlich ihrer Umsetzung der SaM messen lassen müssen. Es schließt sich eine detaillierte Korpusanalyse an, bevor die Bewertungen in einem Zwischenfazit nochmals zusammenfasst werden.

Da die für diesen Bereich relevante Terminologie in der Linguistik nicht einheitlich verwendet wird und sich zudem die verschiedenen Aspekte in ihren

Ausprägungen unterscheiden und in ihrem Zusammenspiel vermischen, sollen die wichtigsten Begriffe, die hier von Bedeutung sind, vorab geklärt werden.

„Die Unterscheidung von gespannten und ungespannten Vokalen fällt für das Deutsche weitgehend zusammen mit der von langen und kurzen Vokalen“ (EISENBERG 2006, S. 29), doch die Darstellung des Phonemsystems beruht auf dem Spannungsgrad, sprich der Vokalqualität, die vom jeweils höchsten Punkt des Zungenrückens abhängt (vgl. EISENBERG 2006, S. 27/28, 68). Für die SaM von Bedeutung ist demnach die Vokalqualität; die Vokalquantität/-länge ist zweitrangig und außerdem ein zu relativierendes Merkmal (vgl. MAAS 1992, S. 285/286; RÖBER 2011, S. 114).

Die Vertreter der SaM legen zudem Wert auf die Prosodie, einen natürlichen Fluss der Sprachmelodie und des Sprachrhythmus, und arbeiten daher hauptsächlich mit der Standardlautung, wie z. B. *loben* [lo:bŋ], *Wirt* [v ɪ t], *munter* [m nt ɪ] (vgl. EISENBERG 2006, S. 55/56). Diese steht zwischen Verschleifungen von Wortformen in der fortlaufenden Rede, wie z. B. der Umgangssprache oder dem Dialekt, und der Explizitlautung, Überlautung oder Schriftlautung (vgl. AUGST/ DEHN 2009, S. 89). Die Standardlautung wird im Folgenden nur gegenüber der Überlautung (auch Pilotsprache) als einer überdeutlichen Dehnsprache abgegrenzt. Die Überlautung dient bestimmten praktischen Zwecken und lässt künstliche Lautgestalten entstehen, so z. B. beim Ersatz von Schwa durch einen Vollvokal [be' aif n], beim Einschub von silbeninitialem *h* [ʰ u:hə], beim Zungen-*R* [ʰ y:b ɪ] und bei getrennt artikulierten Doppelkonsonanten an Morphemgrenzen [ʰb ttux] (vgl. EISENBERG 2006, S. 52/53). Feinere Abstufungen der Abweichung von der Standardsprache sollen hier nicht berücksichtigt werden.

RÖBER nennt die Doppelkonsonanz „Schärfungsmarkierung/-schreibung“, um damit die besonders enge Verbindung zwischen dem Vokal der ersten Silbe und dem Konsonanten der Folgesilbe zu betonen (vgl. RÖBER 2011, S. 44). Die Begriffe werden hier synonym verwendet.

Unter Lauttreue wird in dieser Arbeit eine Nähe zur Lautschrift verstanden, d. h. *Mama*, *Kamel* sind lautgetreu, weil jedem Buchstaben ein eindeutiger Laut zugeordnet werden kann; *Sommer*, *Garten* sind nicht lautgetreu, weil die Doppelkonsonanz, das vokalisierte *r* und die Schwa-Laute nicht eindeutig wahrnehmbar sind.

Mit dem Syllabieren ist ein Zerlegen in Silben gemeint (vgl. AUGST/DEHN 2009, S. 180; EISENBERG 2006, S. 38; MAAS 1992, S. 276), das oftmals als Mitsprechstrategie verwendet wird.² Ob dabei jedoch mehr oder weniger mechanisch syllabiert wird, ist entscheidend für die Wahrnehmung der Prosodie.

Im Rahmen dieser Arbeit bleibt die Morphemkonstanz wegen der bereits genannten Grenze in der didaktischen Vermittlung der Orthographie weitestgehend unberücksichtigt und findet nur an einigen wenigen Stellen Erwähnung. Die Ausführungen beziehen sich in der Hauptsache auf die Einstiegsphase im Schriftspracherwerb.

3 Die Silbe aus linguistischer Sicht

Die SaM betrachtet die Silbe als wortstrukturbildende Vermittlungseinheit für den Schriftspracherwerb. Dazu muss sich die Silbe als relevante Größe allerdings auch systematisch aus der Schrift herleiten lassen. Um also ihren didaktischen „Nährwert“ (SCHMID-BARKOW 1997, S. 53) beurteilen zu können, soll sie in diesem Kapitel zunächst aus rein fachwissenschaftlicher Sicht näher beleuchtet werden.

3.1 Die Sprechsilbe – Phonologie

Die gesprochene Sprache ist in phonetischer Hinsicht ein „dynamisches Kontinuum, innerhalb dessen keine Lautgrenzen erkennbar sind“ (TOPHINKE 2002, S. 48; vgl. auch KÜSPERT 2005, S. 91; WEINHOLD 2010, S. 12). Betrachtet man dazu ein Oszillogramm, lässt sich dies leicht nachvollziehen: In der für das normale Sprechen notwendigen sogenannten Koartikulation sind die Übergänge der Laute fließend (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 14; MAAS 1992, S. 232; RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 357/358). Dennoch gibt es in

² Dies ist vom Silbieren – das für diese Arbeit keine weitere Bedeutung hat – zu unterscheiden. Darunter ist die Bildung eines Mehrsilbers zu verstehen (vgl. RISEL 2008, S. 125), die beispielsweise Verwendung bei Verlängerungsproben zur Erkennung der Auslautverhärtung findet.

diesem Schallfluss eine wahrnehmbare segmentierende Spracheinheit: die Silbe.

Mit dem Begriff der „Silbe“ wird primär eine minimale rhythmische, leicht zugängliche sprachliche Einheit des Mündlichen verbunden (vgl. MAAS 1992, S. 256; SCHMID-BARKOW 1997, S. 54, 56). Die Sprechsilbe

[...] gliedert Wortformen in artikulatorisch-prosodische Grundeinheiten. Silben können betont oder unbetont sein, sie sind Träger von Akzenten. In ihnen sind die vorkommenden Laute zu Einheiten integriert und regelrecht miteinander verschmolzen [...]. (EISENBERG 2011, S. 88)

3.1.1 Allgemeine Silbenstrukturen und ihre Elemente

Jeder Silbenkern (Nukleus) entspricht einem Vokal – allerdings wird der Schwa-Laut als vokalischer Kern gerne „verschluckt“ (OSSNER 2008, S. 156). Dem Silbenkern geht in der Regel ein konsonantischer Anfangsrand (Onset), der aus mehreren Lauten bestehen kann, voraus – bei einem vokalischen Wortanfang wird diese Stellung vom Knacklaut [] eingenommen (vgl. EISENBERG 2006, S. 39; SCHMID-BARKOW 1997, S. 53). Dem Silbenkern folgt ein fakultativer konsonantischer Endrand (Koda), der ebenfalls aus mehreren Lauten bestehen kann. Kern und Endrand zusammen bilden den Silbenreim. Fehlt der Endrand, wie z. B. bei *da*, *Schnee*, spricht man von einer offenen Silbe; mit Endrand, wie z. B. bei *Wal*, *Ring*, spricht man von einer geschlossenen Silbe. Die Silbenränder mit nur einem Laut nennt man „einfach“, die mit mehreren Lauten „komplex“ (vgl. EISENBERG 2006, S. 39). Generell unterliegt die Struktur der initialen Silbenränder größeren Einschränkungen und ist damit regelhafter als die der finalen (vgl. AUGST/DEHN 2009, S. 26; SCHMID-BARKOW 1997, S. 53/54). Dabei wird die maximal potentielle Struktur von drei konsonantischen Lauten im Onset und vier in der Koda (KKKVKKKK) kaum realisiert, sondern in einer Art „Gleichgewichtsbedingung“ [...] als konsonantische Quersumme“ (MAAS 1992, S. 270) ausgeglichen: je komplexer der Anfangsrand, desto einfacher der Endrand und umgekehrt.

Konsonanten zeichnen sich in ihrer Artikulation durch Engebildung, Reibung und Verschlüsse aus und sind damit kinästhetisch wahrnehmbar. Vokale hingegen weisen den höchsten Stimmtton (Schallfülle/Sonorität) und den größten Öffnungsgrad auf und sind damit auditiv besser wahrnehmbar. Das System der

Vokale stellt zudem gespannte und ungespannte gegenüber, die im Deutschen verschiedene Phoneme darstellen. Dabei stehen die betonbaren Vokale – der Schwa-Laut /ə/ ist nicht betonbar – nicht nur paarweise in Opposition, sondern kommen auch ausschließlich in unterschiedlichen Silbentypen vor:

In betonter offener Silbe treten in morphologisch einfachen Stämmen des Kernwortschatzes nur gespannte Vokale auf (z. B. *Vieh, Schuh, weh*). Folgen dem Vokal dagegen zwei oder mehr Konsonanten, so treten regelhaft nur ungespannte Vokale auf, z. B. *Kind, Wulst*. (EISENBERG 2006, S. 36/37)

Regelhaft und in großer Zahl stehen Langvokale und Kurzvokale in betonten Silben mit einfachem Endrand: [b :n] – [ban] (*Bahn – Bann*), [ve:n] – [v n] (*wen – wenn*), [be:t] – [b t] (*Beet – Bett*). (EISENBERG 2006, S. 45)

3.1.2 Das Silbenbaugesetz betonter Silben

Mit der Betonbarkeit des Vokals geht die Betonung der Silbe als Ganzes einher. Die **betonbare** Sprechsilbe zeichnet sich durch folgende physiologische Fundierungen aus:

Bei der Artikulation findet pro Silbe genau eine Öffnungs- und Schließbewegung statt, in der sich die Stärke der ausströmenden Luft rhythmisch verändert. Die Abfolge der Laute innerhalb einer Silbe ist streng geregelt und von den oben genannten Charakteristika „Öffnungsgrad“ und „Schallfülle“ abhängig: Die Sonorität steigt zur Mitte bis zum vokalischen Kern hin an und fällt zum Ende hin wieder ab. Die sich daraus ergebende lineare Ordnung von stimmlosen und stimmhaften Obstruenten, Sonoranten, Gleitlauten und Vokalen lässt sich mit Hilfe der sogenannten Sonoritätshierarchie in einem Silbenschema als Silbenbaugesetz beschreiben (vgl. EISENBERG 2006, S. 38, 40/41, 45; MAAS 1992, S. 256). Diese Abfolge ist kulturell fixiert, d. h. die jeweilige Sprache gibt die zulässigen Lautfolgen vor – „[s]olche Strukturmerkmale bestimmen in einer Sprache Wortgestalten“ (MAAS 1992, S. 381).

3.1.3 Silbengrenzen

Jede Silbe zeichnet sich dadurch aus, dass an ihrem Beginn ein neuer „Anstoß“ (RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 355) erforderlich ist. Nur an der Silbengrenze sind praktisch überhaupt Pausen möglich (vgl. TOPHINKE 2002, S. 49, 52). In der Regel sind bei mehrsilbigen Wortformen die internen Silbengrenzen „nicht durch spezielle lautliche Mittel markiert, sondern sie ergeben sich aus der

Struktur der benachbarten Silben“ (EISENBERG 2006, S. 46/47; vgl. auch BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 50; TOPHINKE 2002, S. 56):

- Ist in der einfachen Wortform kein Konsonant zwischen den vokalischen Silbenkernen zu hören, liegt die Silbengrenze zwischen den Vokalen, wie bei [ʔ u:.ə] *Ruhe*. (Die Schrift markiert dies mit einem „stummen“ *h*. S. Kap. 3.3.3)
- Ist ein einzelner Konsonant dazwischen zu hören, wird dieser der nachfolgenden Silbe zugeordnet. Es handelt sich um eine offene Silbe, wie bei [ʰe:.fə] *Hefe*. (Eine Ausnahme bildet die Doppelkonsonanz: Die betonte Silbe mit ungespanntem Vokal kann nicht offen sein, sie benötigt einen Konsonanten im Endrand. Die Silbengrenze liegt im Konsonanten selbst, der damit ein Silbengelenk darstellt. Dies führt in der Schrift zur Verdopplung. S. Kap. 3.3.2)
- Sind mehrere Konsonanten dazwischen zu hören, gehört in der Regel der letzte intervokalische Konsonant zur nachfolgenden Silbe, wie bei [ʔv s.pə] *Wespe*.

Wie die zusätzlichen Bemerkungen schon andeuten, ist die Verortung der Silbengrenze nicht unproblematisch. Rein phonologisch lässt sie sich vielleicht bestimmen, aber phonetisch und artikulatorisch erweist sie sich im Rahmen der Koartikulation manches Mal als uneindeutig (vgl. EISENBERG 2006, S. 47; METZE 2008; SCHMID-BARKOW 1997, S. 54).

3.1.4 Morphematische Grenzen

Die Silbe ist nicht mit dem Morphem zu verwechseln. Die „Morphemgliederung [...] läuft [...sogar] dem Sprechrhythmus zuwider“ (METZE 2008; vgl. auch AUGST/DEHN 2009, S. 39), vor allem bei Wortformen mit vokalischem anlautenden Suffixen. So werden in allen Grundformen weder Flexionsendungen phonologisch abgetrennt, z. B. *kla-gen* vs. *klag-en*, *Bü-cher* vs. *Büch-er*, noch Wortbildungsmorpheme, z. B. *Ord-ner* vs. *Ordn-er*, *Schal-tung* vs. *Schalt-ung* (vgl. EISENBERG 2006, S. 47).

3.2 Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Diese kinästhetischen und auditiven sowie die prosodischen Merkmale der Silbe werden im Allgemeinen bereits von kleinen Kindern intuitiv wahrgenommen (vgl. SCHMID-BARKOW 1997, S. 53-55) und bieten daher schon aus psycholinguistischer Perspektive einen idealen Anknüpfungspunkt für Schriftanfänger (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 30; DEHN/HÜTTIS-GRAFF 2006, S. 71-73, 155; SCHMID-BARKOW 1997, S. 56).

Bereits im Kindergarten wird die Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache spielerisch geübt und gehört dort in Form von Gedichten, Liedtexten, Abzählreimen etc. zum Alltag (vgl. KÜSPERT 2005, S. 88). In der Vorbereitung auf die Schrift sollen diese Fähigkeiten durch Übungen zur phonologischen Bewusstheit³ ausgebaut werden. Die Silbe steht dabei interessanterweise genau an der Schnittstelle zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne und im engeren Sinne und gilt noch als Basiseinheit, auf der eine detailliertere Sprachbewusstheit auf Phonemebene aufbaut (vgl. KÜSPERT 2005, S. 87; SCHRÜNDER-LENZEN 2007, S. 34).

Wenn Vorschulkinder in Experimenten aufgefordert werden, den Anfangslaut eines Wortes zu isolieren, so isolieren sie meist die ganze erste Silbe [...]. Laute sind für Kinder also zunächst in der holistischen Form der Silbe gebunden. (SCHMID-BARKOW 1997, S. 55)

Bei den Übungseinheiten im Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ werden ab der fünften Woche die Silben thematisiert, indem Wörter im Silbentakt durch Klatschen, Hüpfen oder Tanzen zerlegt werden (vgl. KÜSPERT 2005, S. 128).

Diese oftmals zitierten wichtigen Vorläuferfähigkeiten sind jedoch zu relativieren. So weist SCHNITZLER, die in ihren Untersuchungen zwischen impliziter Silbenbewusstheit – dem „Können“ entsprechend der o. g. Wahrnehmung – und expliziter Silbenbewusstheit – dem „Wissen“ entsprechend einer Analyse und Beurteilungsfähigkeit – unterscheidet, darauf hin, dass eine Silbenmanipulation, z. B. in Form des Vertauschens von Silben, im Anfangsunterricht noch nicht gelingt. Das bewusste Segmentieren von Silben scheint sich erst im Laufe der vierjährigen Grundschulzeit voll zu entwickeln (vgl. SCHNITZLER 2008, S.

³ Unter der phonologischen Bewusstheit wird die Fähigkeit verstanden, sich vom Inhalt des Bezeichneten zu lösen und stattdessen seine phonologische Gestalt selbst, sprich den formalen lautlichen Aspekt der Sprache, zum Gegenstand der Betrachtung zu machen (vgl. DENEKE 2007, S. 27; KÜSPERT 2005, S. 83-85; SCHMID-BARKOW 1997, S. 56).

41, 48). Mit anderen Worten: Kinder mögen zum Schulbeginn zwar in der Lage sein, eine Silbenanzahl zuverlässig zu ermitteln, nicht aber die Silbengrenzen (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 30/31; BREDEL/GÜNTHER 2006, S. 2; vgl. auch GÜNTHER 2006, S. 135; RISEL 2008, S. 131-138).

Obwohl hier also scheinbar die Vokale den stärkeren Ausschlag für eine Silbengliederung geben, werden sie dennoch von den Kindern kaum herausgefiltert. Gründe werden einerseits in den kinästhetisch und taktil wahrnehmbaren Berührungen der Sprechorgane bei der Bildung von Konsonanten gesehen, andererseits in dem offensichtlich als sehr markant wahrgenommenen Moment des erneuten Druckbeginns einer neuen sprachlichen Einheit (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 359/360; RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 19). Offenbar ist die kinästhetisch-taktile Wahrnehmung am Beginn des Schriftspracherwerbs stärker ausgebildet als die auditive.⁴

Es ist grundsätzlich anzunehmen, dass Kinder für eine systematische Reflexion der Sprache und erste Abstraktionsleistungen parallel mit den Symbolen konfrontiert werden müssen – erst ein Begriff von der Schrift ermöglicht eine Analyse des Gesprochenen (vgl. DENEKE 2007, S. 39; RÖBER 2006, S. 4; RÖBER 2011, S. 13, 147; SCHMID-BARKOW 1997, S. 55-57).

3.3 Die Schreibilbe – silbische Prinzipien

“Der Schrifterwerb ist ein neuer Zugang zur Sprache, ein neuer Spracherwerb (Wygotski)“ (RÖBER 2011, S. 82), der – wie bereits in der Einleitung erwähnt – auf mehreren Säulen ruht. Gründe für Abweichungen zur phonographischen Schreibung sind u. a. in silbischen Informationen zu suchen (vgl. EISENBERG 2006, S. 71).

Die Schreibilbe ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Silbenbau, Betonungsmuster und Vokalqualität und lässt sich in vielen Punkten direkt von der Sprechsilbe ableiten. Grundsätzlich weist auch jede Schreibilbe einen Vokal im Silbenkern auf. Da die Schrift jedoch nicht für alle Vokalphoneme ein eigenes Graphem zur Verfügung stellt, muss die jeweilige Vokalqualität auf anderem Wege in der Schrift erkennbar sein. Die silbischen Prinzipien

⁴ Dazu passt der zur Sonoritätshierarchie gegenläufige Parameter von VENNEMANN, der „die konsonantische Stärke mit der maximalen Intensität bei den Plosiven und der minimalen bei den Vokalen [verwendet]“ (SCHMID-BARKOW 1997, S. 53).

betreffen folglich im Wesentlichen die vokalischen Silbenkerne und die Frage, ob ihre Gespanntheit oder Ungespanntheit in den betonten Silben jeweils explizit gezeigt wird oder nicht (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 50).

3.3.1 Unmarkierte Fälle

Für die betonten Silben gilt: Gespannte Vokale sind lang, ungespannte kurz. Ist die Silbe offen, kann ihr Vokal nur lang sein, z. B. *Ha-se*; hat sie im Endrand zwei oder mehr Konsonanten, ist ihr Vokal in der Regel kurz, z. B. *Wald*, *Kunst* (vgl. EISENBERG 2006, S. 72; LÖFFLER 2004, S. 151).

Für betonte Silben mit nur einem Graphem in der Koda muss für flektierende Einheiten wie folgt unterschieden werden: Einsilber mit einfachem Endrand haben einen langen Vokal, z. B. *Ton*, *Flut*, *schön*, *groß*; hat hingegen die Silbe im Mehrsilber einen einfachen Endrand, so wird der Vokal kurz gelesen, z. B. *Mul-de*, *Kan-te*, *Gür-tel* (vgl. EISENBERG 2006, S. 73).

In den unbetonten Reduktionssilben steht immer ein <e> im Silbenkern.

In all diesen Fällen bedarf es keiner besonderen graphischen Markierung; der Aufbau der Silbe bestimmt die Vokallänge. Zudem decken sich der graphematische und der artikulatorische Silbenschnitt.

3.3.2 Die Doppelkonsonanz

Anders ist dies im Falle des oben beschriebenen Silbengelenks. Im Deutschen können betonte Silben mit einem ungespannten Vokal nicht offen sein (s. Kap. 3.1.3) und erfordern folglich mindestens einen Konsonanten im Endrand (vgl. EISENBERG 2006, S. 46, 76/77; OSSNER 2008, S. 155). Diese Beschränkung führt in den Fällen, in denen man nur einen intervokalischen konsonantischen Laut wahrnimmt, zur Verdopplung des entsprechenden Buchstabens, weil er sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe gehört, sprich „ambisyllabisch“ (OSSNER 2008, S. 156) ist. Die Erscheinung des Doppelkonsonanten als Silbengelenk ist im Deutschen weit verbreitet und kann fast alle Konsonanten betreffen (vgl. EISENBERG 2006, S. 46/47). Ausnahmen bilden die Mehrgraphen *sch*, *ch* und *ng*, die nicht verdoppelt werden, wobei die Silbengrenze beim *ng* aber zwischen den Buchstaben liegt; *kk* wird zu *ck*, *zz* wird zu *tz*, aber nur bei *tz* liegt die Silbengrenze wiederum zwischen den Buchstaben (vgl. EISENBERG 2006,

S. 77/78; MAAS 1992, S. 289/290; RAT FÜR DEUTSCHE RECHTSCHREIBUNG 2006, S. 104).

3.3.3 Das silbeninitiale *h*

In der betonbaren Schreibsilbe ist im Gegensatz zur Sprechsilbe auch der konsonantische Anfangsrand fakultativ, da der oben genannte Knacklaut nicht symbolisch dargestellt wird. Dies gilt nicht für den Anfangsrand einer zweiten Silbe, wenn zwischen den zwei vokalischen Silbenkernen kein Konsonant gehört wird (s. Kap. 3.1.3). In der Schrift muss dies mit dem silbeninitialen *h* gekennzeichnet werden, das folglich nur vor Vokalen stehen kann; das *h* wird in dieser Position phonologisch nicht realisiert (vgl. EISENBERG 2006, S. 75/76; LÖFFLER 2004, S. 153).

Dies ist eingeschränkt auch gültig für den Diphthong *ei*, z. B. *Rei-he*, *Wei-her*, nicht jedoch bei einer einsilbigen Grundform, z. B. *Schrei*, *Blei*. Alle anderen Diphthonge stehen niemals mit dem silbeninitialen *h* (vgl. AUGST/DEHN 2009, S. 104; EISENBERG 2006, S. 76).

3.3.4 Das Dehnungs-*h*

An den bisherigen Ausführungen lässt sich erkennen, dass die Schreibsilbe stärker regularisiert ist und eine größere Formkonstanz aufweist. EISENBERG weist dabei auf die Tendenz zum Längenausgleich hin, der vor allem für das Lesen funktional zu sein scheint (vgl. EISENBERG 2006, S. 71).

Dazu muss wohl auch die besondere Markierung des Dehnungs-*h* gezählt werden. „Noch niemandem ist es gelungen, Regeln dafür zu formulieren, wann das Dehnungs-*h* genau steht“ (EISENBERG 2011, S. 89). Es gibt lediglich die notwendige Bedingung, dass es vor einem einzelnen Sonorantengraphem (<l>, <m>, <n>, <r>) steht; dies ist jedoch keine hinreichende Bedingung. Doch es scheint Tendenzen für einen Ausgleich der optischen Silbenlänge zu geben: In Silben mit komplexem Anfangsrand ist das Dehnungs-*h* eher unwahrscheinlich, z. B. *Strom*, *schwer*, *Schnur*; in Silben mit einfachem Anfangsrand ist es hingegen eher wahrscheinlich, z. B. *Huhn*, *Mehl*, *kühl* (vgl. EISENBERG 2006,

S. 74; LÖFFLER 2004, S. 145).⁵ Es gibt also nur feste Regeln dafür, wo es stehen kann, nicht wo es stehen muss.

3.3.5 Morphologisch bedingte Silbengrenzen

Auch die Schreibsilbe ist nicht mit dem Morphem gleichzusetzen. Klar erkennbar ist dies an der gerade beschriebenen Doppelkonsonanz: *ren-nen* vs. *renn-en* (vgl. METZE 2008).

Handelt es sich bei Mehrsilbern nicht mehr um einfache Wortformen, sondern um morphologisch bedingte Wortbildungen, fällt die Silbengrenze mit der Morphemgrenze zusammen. Die Silbentrennung ist also eindeutig bei Zusammensetzungen, z. B. *Haus-tür*, *Tat-ort*, bei Präfixen, z. B. *auf-legen*, *ent-rücken*, und konsonantisch anlautenden Suffixen, z. B. *mög-lich*, *Zeug-nis* (vgl. EISENBERG 2006, S. 48, 78; OSSNER 2008, S. 156).

4 Die silbenanalytische Methode nach CHRISTA RÖBER

4.1 Die Silbe in der Sprachdidaktik

In der aktuellen Diskussion um eine effektive Vermittlung des Schriftspracherwerbs gewinnt die Silbe – nicht zuletzt auf der Grundlage der im vorangehenden Kapitel vorgestellten fachwissenschaftlichen Erkenntnisse – an Prominenz. Dabei war sie in der Geschichte immer schon vertreten: Bereits VALENTIN ICKELSAMER wies 1525 in seinem Lehrbuch zur deutschen Sprache „Die rechte weis auffß kürzist lesen zu lernen“ auf die Koartikulation hin und benannte die Silbe als elementaren Baustein (vgl. FUCHS/RÖBER-SIEKMEYER 2002, S. 104; HANDT/KUHN/MROWKA-NIENSTEDT 2010, S. 11; RÖBER 2011, S. 423ff). Noch bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts war der Silbentrenner in vielen Fibeln als Lesehilfe zu finden (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 345-351). Neue Impulse entstanden dann in den 80er Jahren aus der therapeutischen Arbeit mit lernbehinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern, wobei

⁵ Zu den Mitteln des Längenausgleichs zählen u. a. die Regelungen: [] vor <p> oder <t> wird zu <sp> und <st> und die Verdopplung von Vokalgraphemen (vgl. EISENBERG 2006, S. 71, 74).

die Betrachtung der Silbe auf einen eher psychologischen Effekt zielte, da sie entwicklungsbedingt leichter zugänglich ist (vgl. RISEL 2008, S. 126). Daraus erwachsene, bis heute vorzufindende intuitive Silbenkonzepte, die auf dem rhythmisch-silbierenden Mitsprechen basieren, stellen die Sprechsilbe und damit den phonologischen Aspekt der Sprache in den Mittelpunkt, was jedoch ohne eine Schriftsystematik nicht zielführend ist (vgl. RISEL 2008, S. 126-128). Erst neuere elaborierte Silbenkonzepte didaktisieren die Idee von der Silbe als **strukturbildendes** Element im Schriftspracherwerb (vgl. RISEL 2008, S. 128). Basierend auf den Ausführungen von MAAS (1992) war RÖBER 1993 die Erste, die mit ihrer silbenanalytischen Methode ein Unterrichtskonzept konkretisierte, das konsequent die systematische Erschließung der Regularitäten im Silbenaufbau verfolgt (vgl. REIBIG 2011, S. 73; RISEL 2008, S. 129; SCHMID-BARKOW 1997, S. 58).

4.2 Grundlagen für die SaM

Die Schrift des Deutschen verwendet das lateinische Alphabet. Doch während im Lateinischen die Buchstaben eine 1:1-Entsprechung aufwiesen, gab es in unserer Sprache andere Laute, für die keine Buchstaben existierten. Zudem ist das Deutsche eine Akzentsprache, in der neben dem Aufbau der Silbe auch ihre Betonung über die Artikulation aller Laute, vor allem der Vokalqualität (s. Kap. 3.3), entscheidet. Diese Besonderheiten mussten mit den zur Verfügung stehenden Mitteln für die Kodierung des Deutschen umgesetzt werden, d. h. die Übernahme des Schriftsystems aus dem Lateinischen zwang zu anderen Markierungen (vgl. MAAS 2011, S. 20ff).

Die Lautung ist demnach im Deutschen keine 1:1-Übertragung zwischen Laut und Buchstabe, sondern Buchstaben klingen je nach Vorkommen in den verschiedenen Positionen der Silben und deren Kombination in einem Wort anders (vgl. EISENBERG 2011, S. 88; HANKE 2000, S. 17; MAAS 1992, S. 381; RÖBER 2011, S. 207ff; TOPHINKE 2002, S. 50/51). Der Laut ist keine primäre Einheit, sondern eine Qualität, die an der Silbe bestimmt wird und nur in der koartikulierten Einheit der Silbe zugänglich ist (vgl. MAAS 1992, S. 223, 232). Entscheidend sind also der Buchstabe **und** seine Abfolge als graphisches

Muster, das sich in seiner Form trotzdem regelhaft repräsentiert (vgl. RÖBER 2011, S. 38, 423ff; RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 14).

Zudem ist eine lautliche Gliederung von der Silbe als kleinstmöglicher Artikulationseinheit „aufgrund des jeweils neuen Drucks zur Produktion eines Schalls mit einem Anstieg und einem Abstieg“ (RÖBER 2011, S. 130, 267ff) abhängig: „Die Silbe ist der Laut!“ (RÖBER 2006, S. 4). Das wird besonders deutlich bei den Plosiven: *p, b, t, d, k* und *g* werden durch die ausgestoßene Luft, also die ihnen eigene Artikulationsart bei der Öffnung, automatisch immer zusammen mit einem vokalischen Element gesprochen (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 18).

Als Akzentsprache unterliegt das Deutsche einer Prosodie, d. h. Akzentkontraste, sprich Betonungen, beeinflussen die Sprachmelodie und den Sprachrhythmus (vgl. FUCHS/RÖBER-SIEKMEYER 2002, S. 99) – und u. U. sogar die Bedeutung: vgl. *'modern* vs. *mo'dern*. Wie in Kapitel 3 deutlich wurde, herrschen nun für betonte und unbetonte Silben keine gleichen Bedingungen. Mit anderen Worten: die Prosodie entscheidet über die Lautung, die Lautung ist in der Prosodie eingebettet (vgl. RÖBER 2011, S. 223ff).

Das typische Betonungsmuster des Deutschen entspricht dem Trochäus, d. h. einem Zweisilber mit dem Wechsel von einer betonten auf eine unbetonte Silbe, häufig eine Reduktionssilbe mit Schwa-Laut (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 34; EISENBERG 1998, S. 128; FUCHS/RÖBER-SIEKMEYER 2002, S. 104; MAAS 1992, S. 382; RÖBER 2011, S. 28). Das <e> in der zweiten Silbe eines solchen Wortes weist auf diese Reduktion hin und gibt damit den Sprachrhythmus vor.⁶

Da der Trochäus den Kernbereich der heimischen Wortschreibungen bildet, kann er als Ausgangsmaterial für orthographische Muster dienen. Dies ist auch insofern sinnvoll, als der Zweisilber Rechtschreibregeln „auf den Einsilber vererbt“ (OSSNER 2008, S. 156). Der Zweisilber gilt somit als Prototyp, weil in ihm „die Wurzeln bestimmter Charakteristika der deutschen Orthographie aufgehoben sind“ (EISENBERG 2011, S. 93).

⁶ Die SaM nimmt hier eine andere Einteilung vor als der Duden: <ɪ> nach <e> in der Reduktionssilbe gilt als ein zweiter, separater Schwa-Laut / / (vgl. RÖBER 2011, S. 27/28).

Auf dieser Basis zählt für die SaM grundsätzlich schon der einfache konsonantische Endrand einer betonten Silbe als ausreichend, um die Ungespanntheit des Vokals anzuzeigen – im Gegensatz zu EISENBERG, der die Vokalgespanntheit für betonte Silben mit einfachem Endrand nach flektierbaren Einsilbern und Mehrsilbern getrennt geregelt wissen will (s. Kap. 3.3.1). Da die SaM den Zweisilber als Ausgangspunkt für die Vermittlung der Rechtschreibregeln zugrunde legt, folgt der laut EISENBERG benötigte zweite Konsonant automatisch in der Reduktionssilbe. Dieser Sachverhalt geht durchaus mit EISENBERG konform: Den entscheidenden Anstoß dazu gibt er mit dem Wort „flektierend“ selbst. Flexion beinhaltet die Möglichkeit, einen Einsilber in einen Zweisilber zu verwandeln. So wird aus *Ton*: *Tö-ne*, *Flut*: *Flu-ten*, *schön*: *schö-ne* und *groß*: *gro-ße* – die Ableitungen als Trochäus wären demnach regelhaft.⁷

4.3 Argumentationen der SaM

4.3.1 Schriftorientierung

Die Linguistik hat in den letzten 20 Jahren grundlegende Erkenntnisse in der Phonologie der Silbe gewonnen, die sich in vielerlei Hinsicht auf die Schreibsilbe übertragen lassen. Die daraus resultierenden Regularitäten lassen eine Verwendung der Silbe als Grundeinheit im Sinne eines orthographietheoretisch fundierten Schriftspracherwerbs zu. In Verbindung mit dem typisch deutschen Betonungsmuster, dem Trochäus, der auf die Mehrheit eines didaktisch orientierten Grundwortschatzes des Deutschen zutrifft (vgl. RÖBER 2006, S. 7), hält die SaM einen systematischen und weitreichenden Einstieg in die Orthographie für möglich.

4.3.1.1 Kunstwörter

Wie effektiv die deutsche Orthographie als Regelsystem ist, verdeutlicht RÖBER anhand von Kunstwörtern, die einen elementaren Stützpfiler ihrer Argumentation bilden. In Experimenten mit kompetenten Lesern weist sie eine

⁷ Analog wären dann auch die meisten Funktionswörter, als **Nichtflektierbare**, regelhaft, z. B. *von*, *mit*, *bis*, *in*, *um*, *ab*, *an* und *weg* (mit / / im Vergleich zu *Weg* mit /e/ wegen *We-ge*) vs. markierte Formen wie *sehr* und *hier*.

regelhafte Aussprache der Buchstabenketten, denen Strukturen des Deutschen innewohnen, nach (vgl. RÖBER 2006, S. 2/3; RÖBER 2011, S. 33-36, 229ff).⁸

RÖBER lässt Wörter wie die folgenden vorlesen: *TERE*, *STELPEN*, *REFFER* und *HEHMTET* und erhält dazu ausnahmslos die Lautungen [ˈt e:rə], [ˈ t l.pɐ], [ˈr f] und [ˈhe:m.tət]. Alle Testpersonen dekodieren die Kunstwörter in zwei Silben gegliedert (Anzahl gemäß den vokalischen Silbenkernen, keine isolierten Buchstabenlaute), setzen den Akzent auf die erste Silbe (Trochäus) und beginnen die Reduktionssilbe (letztes <e> als Schwa-Laut) an der gleichen Stelle (Silbenschnitt vor dem letzten intervokalischen Konsonanten). Sie artikulieren die Vokale der betonten Silben je nach ihrer Verbindung zum Folgekonsonanten in gleicher Verteilung quantitativ und qualitativ unterschiedlich (offene vs. geschlossene Silbe) und beachten dabei besondere Markierungen (Doppelkonsonanz, Dehnungs-*h*). Auch Konsonantenbuchstaben (*T*, *R*) werden je nach Position im Wort unterschiedlich ausgesprochen (Aspiration, Silbenanfang vs. Silbenende) (vgl. RÖBER 2006, S. 2/3; RÖBER 2011, S. 12, 34/35, 283ff; RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 340-343).

Das zeigt, dass die Schrift zwar auf der Lautebene ansetzt; die Buchstaben dienen jedoch nicht der Repräsentation von isolierten Lauten, sondern der Kodierung prosodischer Merkmale.

4.3.1.2 Die vier Wortgestalten

Von den Varianten der Vokalartikulation der betonten Silben und deren Aufbau leitet RÖBER in Anlehnung an MAAS (1992) ihre vier Wortgestalten deutscher Trochäen ab (vgl. MAAS 1992, S. 299; RÖBER 2011, S. 45). Der Silbenschnitt ergibt sich durch den losen bzw. festen Anschluss des nachfolgenden Konsonanten an den Vokal der betonten Silbe (vgl. MAAS 1992, S. 240, 286; RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 16):

- 1. Wortgestalt: ˈV (unmarkierte offene Silbe/loser Anschluss mit gespanntem Vokal)
- 2. Wortgestalt: ˈvK (unmarkierte geschlossene Silbe/fester Anschluss mit ungespanntem Vokal)

⁸ Diese Pseudowortmethode geht zurück auf Lay (1897), der erstmalig in einer empirischen Studie die Effektivität diverser Orthographieübungen gegenüberstellen wollte, ohne dass die Schüler auf bekannte Wörter zurückgreifen können (vgl. BREDEL/GÜNTHER 2006, S. 205; REIBIG 2011, S. 61/62).

- 3. Wortgestalt: $\text{'vK}^\circ\text{S}$ (markierte offene Silbe/loser Anschluss mit ungespanntem Vokal)
- 4. Wortgestalt: 'VK (markierte geschlossene Silbe/fester Anschluss mit gespanntem Vokal)

	offene Silbe ¹⁷ (ohne Konsonant im Endrand)	geschlossene Silbe (mit Konsonant im Endrand)
'V	1. [ˈhyː.tə] / <Hü.te> ('V)	4. [ˈhyːn.çn̩] / <Hühn.chen> ('VK)
'vK	3. [ˈhʏtə] / <Hütte> ($\text{'vK}^\circ\text{S}$)	2. [ˈhʏf.tə] / <Hüf.te> ('vK)

Abb. 1: Die vier Wortgestalten der Trochäen des Deutschen (RÖBER 2011, S. 45)

Während die ersten drei Wortgestalten schlüssig sind, muss an der vierten mit dem Dehnungs-*h* Kritik geübt werden. Schon das Beispielwort *Hühnchen* ist ungünstig gewählt, da es sich nicht mehr um eine Grundform handelt, sondern ihm das Diminutivsuffix *-chen* als gebundenes Morphem angehängt wurde. Wird so argumentiert, müsste z. B. auch *Tönchen* als Ableitung von *Ton* mit <h> geschrieben werden: **Töhnchen*. Vom Grundsatz der SaM her wäre ein Längezeichen bei *Huhn* gar nicht nötig, wenn man den Zweisilber nach dem Muster von *Hü-te* bildet: **Hü-ner*. Gemäß der SaM dürfte es eigentlich sogar gar keine Wörter mit einem Dehnungs-*h* geben, denn als zweisilbige Ableitung wären sie regulär ohne Dehnungsmarkierung zu schreiben, z. B. **Ja-re*, **Sö-ne*, zum **Wo-le*. Der Versuch, das Dehnungs-*h* in diesem Konzept als regelhaft darzustellen (s. auch Kap. 3.3.4), konterkariert die SaM förmlich.

RÖBER gibt weiterhin die Regel an, dass das Dehnungs-*h* nicht in Silben nach einem gespannten Vokal steht, „wenn sie , <g>, <d>, <ß> im Endrand haben (<lobte>, <sagte>, <Mädchen>, <grüßte>)“ (RÖBER 2011, S. 44, 165). Auch diese Begründung ist nicht nachvollziehbar, da es sich in erster Linie um Wortbildungen mit einer Konjugationsendung handelt und nicht mehr um prototypische deutsche Wörter in der Grundform.⁹

Die vierte Wortgestalt zur Darstellung des Dehnungs-*h* als markierte Form stellt nur einen Teilbereich der rechtschriftlichen Besonderheiten einer Schreib-

⁹ SaM-Vertreter stolpern immer wieder über die Begründungen zur Verlängerung und Flexion: „Den Komfort, den das Dehnungs-*h* bietet, erkennen wir dort, wo die *h*-Wörter flektiert sind: Wir schreiben *gefehlt*, *ihr nehmt*, *wohnt* [...]“ (BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 43). Gleiches gilt für die von ihnen vorher erwähnten Beispielwörter *grämen*, *holen*, *planen* nicht: vgl. *grämt* vs. **grähmt*, *geholt* vs. **gehohlt*, *plant* vs. **plahnt*. Damit scheitert diese Argumentation.

silbe dar. Sehr viel eindeutiger ist die silbische Ableitung des silbeninitialen *h*, das bei RÖBER keine gesonderte Berücksichtigung findet.¹⁰

Weil die bei RÖBER dargestellten Erklärungen zum Dehnungs-*h* nicht einleuchtend sind, wird die vierte Wortgestalt im weiteren Verlauf nicht weiter berücksichtigt.

Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass die Schrift als graphisches Muster bestehend aus Buchstabenfolgen die Lautung vorgibt; sie ist ein Zeichensystem für den Leser und sie stellt ein Regelsystem dar (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 3; MAAS 1992, S. 240; RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 339; RÖBER 2011, S. 11, 54, 59, 252).

Die didaktische Konsequenz daraus lautet: Die Schrift kann auch als regelhaft vermittelt werden, indem die Schüler lernen, die Signale der Schrift zu interpretieren.

4.3.2 Erwerbsorientierung

Schrift ist in erster Linie dazu da, um gelesen zu werden (vgl. MAAS 2011, S. 18). Ihre primäre Funktion ist es, dem Leser beim Dekodieren möglichst schnell die Informationen zu liefern, die der Schreiber beim Kodieren in ihr verschlüsselt hat (vgl. BREDEL/RÖBER 2011, S. 5; RÖBER 2006, S. 1/2). Die Buchstabenfolgen müssen – wie gerade demonstriert – die individuelle Lautung und die prosodische Gestalt des Wortes wiedergeben (vgl. RÖBER 2011, S. 58). Dazu ist es beim Schreiben notwendig, die Lautung als phonologisches Muster, d. h. die Prosodie und die Silbentypen, in die richtige Buchstabenfolge zu verwandeln (vgl. RÖBER 2011, S. 59).

Entsprechende „Lernangebote müssen für den Lerner auf der Grundlage seines Vorwissens anschlussfähig und somit (re)konstruierbar sein“ (HANKE 2000, S. 16). Da bereits Vorschulkinder prosodische Muster und die Silbe kinästhetisch und auditiv wahrnehmen, baut die SaM auf dem bisherigen Spracherwerb auf und nutzt dieses Verständnis für weitere Lernprozesse, in denen der Begriff der

¹⁰ BREDEL entwickelte ein ähnliches Konzept, in dem sie jedoch die Silbentypen in Anlehnung an die Orthographietheorie nach EISENBERG näher an den silbischen Prinzipien ausrichtet (vgl. BREDEL 2009, S. 139/140).

Schreibsilbe für die Wortstruktur aufgebaut werden muss (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 31; BREDEL/RÖBER 2011, S. 3).

4.3.2.1 Lernausgangslage

Aufgrund der sie umgebenden gesprochenen Sprache zeigen Kinder schon früh ein Verständnis von Silben und Rhythmen (s. Kap. 3.2), die daher als ideale Anknüpfungspunkte für eine formale Sprachbetrachtung dienen (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 89; BREDEL/RÖBER 2011, S. 8; RÖBER 2011, S. 13, 68ff). Die Silbe ist also auch in der natürlichen Entwicklung der Kinder den isolierten Lauten vorgelagert (vgl. BREDEL 2009, S. 137).

Sprachspiele wie den „Zungenbrecher“ *Fischers Fritz fischt...* oder Abzählreime wie *Ich und du, Müllers Kuh...* belegen, dass zunächst der Anfangsrand – selbst wenn er komplex ist – und der Reim als markante silbische Konstituenten wahrgenommen werden (vgl. MAAS 1992, S. 258; RÖBER 2011, S. 79, 81, 103). Da die phonologische Verbindung zwischen Nukleus und Koda enger ist als vom Onset zum folgenden Teil der Silbe, nimmt auch RÖBER die Einteilung in Anfangsrand und Reim (A + R) vor (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 358; RÖBER 2011, S. 40).

4.3.2.2 Lernprogression

Dieses Silbenverständnis zeigt sich oftmals auch in ihren ersten Verschriftungen, die sich in hohem Maße an der eigenen Artikulation und deren Wahrnehmung ausrichten (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 15): In den sogenannten Skelettschreibungen wird jede Silbe durch ihren konsonantischen Anfangsrand repräsentiert, z. B. <LW> für *Löwe*, <MT> für *Mantel*, (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 22; RÖBER 2006, S. 4; RÖBER 2011, S. 13, 67ff, 86, 97). Die Silbe bestimmt in diesen Fällen offensichtlich eine erste sprachliche Analyse der Kinder (vgl. RÖBER-SIEKMEYER/TOPHINKE 2002, S. 3; RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 12, 17, 21). Die Verschriftung des dominanten Onsets erklärt sich durch die kinästhetisch gut wahrnehmbare Bildung der Konsonanten und des neuen Druckanstoßes (vgl. RÖBER 2011, S. 82, 100) (s. auch Kap. 3.2).

RÖBER beobachtete, dass die Schüler danach häufig die Reime unmarkierter Wörter in folgender Reihenfolge vervollständigen: Reduktionssilbe, letzter Buchstabe der betonten Silbe (Vokal in offener, Konsonant in geschlossener

Silbe), kompletter Reim der betonten Silbe, z. B. *Hunde*: *HD – HDE – HNDE – HUNDE* (vgl. RÖBER 2011, S. 97/98).

RÖBER sieht in dieser schrittweisen Annäherung an die orthographische Schreibung die prosodische Wahrnehmung der Kinder bestätigt: Sie orientieren sich an sinnlich-körperlichen Merkmalen des Gesprochenen, sie gliedern Wörter in Silben, differenzieren Silben entsprechend ihrer Akzentuierung und segmentieren erst danach die Silben in ihre Konstituenten (vgl. RÖBER 2011, S. 98-100).

4.3.2.3 Lerntheorie

Ganz im Sinne einer kognitivistischen Lerntheorie der heutigen Zeit, bei der die Eigenaktivität der Lernenden im Vordergrund steht, lässt die SaM die Kinder im Unterricht die Schrift durch systematische Gegenüberstellungen erforschen. Durch das Explorieren, Analysieren, Vergleichen und Kontrollieren der Strukturen und Spezifika der Silben und durch das Entdecken und Benennen schriftsprachlicher Regularitäten werden ihnen Lernstrategien und Handlungswissen im Hinblick auf den Lerngegenstand „Sprache“ vermittelt (vgl. MAAS 1992, S. 236, 239; RÖBER 2011, S. 19).

Die für das Schreiben und Lesen erforderliche Identifikation der Laute einer Silbe, die Zuordnung symbolischer Zeichen und die Deutung der Markierungen in der Schrift sind Abstraktionsleistungen, also nur kognitiv zu lösende Aufgaben, und verlangen die eben genannten kognitiv gestützten Operationen (vgl. MAAS 1992, S. 237; RÖBER 2011, S. 103/104, 125). Neben dem Schriftspracherwerb an sich ist es somit das erklärte Ziel der SaM, den Auf- und Ausbau von **Sprachwissen** zu fördern, sprich Einsichten in die Zusammenhänge der Schrift zu vermitteln – denn „Regelwissen ist Kontrollwissen“ (RÖBER 2011, S. 135; vgl. auch DENEKE 2007, S. 24). Gerade die Lernstrategien stellen dabei einen wesentlichen Faktor für ein erfolgreiches Lernen im Allgemeinen dar und sind damit umso wichtiger für lernschwache Schüler (vgl. RÖBER 2011, S. 19, 100, 104, 122-124; RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 360).

4.4 Didaktische Konsequenzen

Der Anfangsunterricht sollte sowohl das Vorwissen und die Fähigkeiten der Kinder, prosodische Gliederungen wahrzunehmen, berücksichtigen als auch die Orthographie, die die prosodischen Strukturen markiert, als Regelsystem beschreiben (vgl. RÖBER 2011, S. 151).

4.4.1 Prosodie

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs ist also zunächst eine prosodische Analyse vorrangig, weil die gesprochenen Segmente von der Alphabetschrift markiert werden (vgl. RÖBER 2011, S. 151). Trotz eines nachweisbaren intuitiven Silbenverständnisses muss doch die bewusste Unterscheidung zwischen betont und unbetont erst erlernt werden (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002b, S. 15/16).

Dazu wird in wortanalytischen Aufgaben die Silbenanzahl einschließlich der Betonung bestimmt (vgl. RÖBER 2011, S. 154, 157). Beispielsweise kann schon früh in schriftfreien Übungen anhand von Bildern die Sprachmelodie spielerisch verschoben werden: Heißt es *'Zitrone*, *Zi'trone* oder *Zitro'ne*? (vgl. FAY 2012, S. 9).¹¹

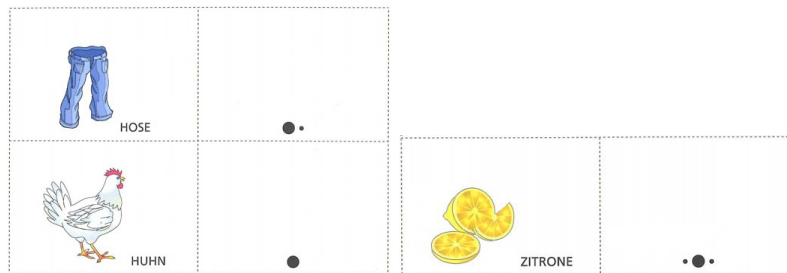


Abb. 2: Wortbetonungsmemory (TOPHINKE 2003, S. 56/57)

Die SaM stützt sich dabei auf die natürliche Aussprache und realisiert von Anfang an nur die Standardlautung. Allerdings sind sich die Vertreter der SaM darüber im Klaren, dass auch diese gelernt werden muss und sich erst in Anlehnung an die Schrift ergibt (vgl. MAAS 1992, S. 302; RÖBER 2011, S. 346/347). Eine Überlautung hingegen verfälscht das Bild und lässt prosodische Merkmale der unterschiedlichen Silben nicht erkennen (vgl. RÖBER 2011, S. 13,

¹¹ Diese Aufgaben sind besonders bedeutsam für die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund, da ihnen u. U. die deutsche Sprachmelodie nicht geläufig ist (vgl. RÖBER 2011, S. 200).

113, 116-121, 343ff). Das gilt im besonderen Maße für das silbische Sprechen mit motorischer Unterstützung, z. B. dem Klatschen, Schwingen, Stampfen etc., wodurch jede Silbe hervorgehoben wird. Jegliche Zerstörung der Betonungsdifferenz ist kontraproduktiv und verhindert eine Silbenanalyse (vgl. RISEL 2008, S. 138; RÖBER 2011, S. 72, 113, 375/376). Im ungünstigsten Fall wird in diesem Zusammenhang sogar die Doppelkonsonanz in zwei Einheiten gesprochen, obwohl sie im Konsonanten gar nicht wahrnehmbar ist: Nicht der Konsonant verändert seinen Klang, sondern der vorangehende Vokal (vgl. MAAS 1992, S. 289; METZE 2008; RÖBER 2011, S. 118/119).

Die Silbengrenze sollte dabei nicht, wie z. B. durch Silbenbögen, vorgegeben werden, sondern von den Kindern später operational entdeckt werden (vgl. MAAS 1992, S. 237). Daher eignen sich Hilfsmittel wie große und kleine Steine, Knöpfe, Muscheln etc. (vgl. RÖBER 2011, S. 72) sehr viel besser.

4.4.2 Aspekte des Schreibens

Aufgaben am Schrifanfang müssen Kindern die Gelegenheit bieten, „das Kontinuum der gesprochenen Sprache in der Weise zu segmentieren, wie die Schrift es repräsentiert: in Silben, dann in Laute und in Wörter“ (RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 344). Damit steht die Wortstruktur direkt in Zusammenhang mit der Prosodie.

Einzelne Buchstaben werden dabei nur als „Form“ (RÖBER 2011, S. 155) eingeführt, ansonsten ausschließlich in der Kombination als Silbe artikuliert und über die Silbe lautlich diskriminiert. Sie werden niemals als isolierbare Lautäquivalente zugänglich gemacht, beispielsweise durch eine Anlauttabelle, da diese nur **eine** der möglichen Lautvarianten zur Verfügung stellt (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 101; RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 336; RÖBER 2011, S. 72, 87, 92/93, 321ff).

Parallel dazu steht die systematische Aneignung von trochäischen Wortschreibungen als Ausgangspunkt sprachlicher Untersuchungen im Zentrum. Obwohl es schon in früher Kindheit zu typischen Sprachakzenten wie ‚nane‘ für ‚Banane‘ oder ‚Teton‘ für ‚Telefon‘ (SCHMID-BARKOW 1997, S. 55) kommt, muss dieser Grundakzent erst als prototypisch für das Deutsche entdeckt werden (vgl. BREDEL/RÖBER 2011, S. 8; RÖBER 2011, S. 156-158).

Zur Systematik orthographischer Schreibungen gehört der grundsätzlich vorhandene vokalische Kern – auch bei uneindeutiger oder abweichender Lautung; thematisiert wird daher vor allem der Schwa-Laut der Reduktionssilben, der auch die erste vokalische Erweiterung nach der Skelettschreibung darstellt. Die entscheidende Bedeutung der Reduktionssilbe liegt in ihrer Häufigkeit, da sie als unbetonte Silbe insofern für das Deutsche sehr prägend ist (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 33).

In der Reihenfolge ihrer Wahrnehmung werden die vier Typen der betonten Silben sukzessive nach folgendem Schema angeboten und dabei mit ihren differenzierenden Merkmalen als orthographische Muster erarbeitet: 'V (unmarkiert offen), 'vK (unmarkiert geschlossen), 'vK°S (markiert offen), 'VK (markiert geschlossen) (vgl. RÖBER 2006, S. 4; RÖBER 2011, S. 158ff, 361ff).¹² Schon in der Phase der ersten Wortgestalt werden komplexe Anfangsränder und Diphthonge erlernt, weil sie von den Kindern zu einem früheren Zeitpunkt differenzierter wahrgenommen werden als andere Wortgestalten (vgl. RÖBER 2011, S. 103, 160/161). Jede neue Wortgestalt lernen die Kinder durch die vergleichende Arbeit an Wortgegenüberstellungen kennen, z. B. *Re-de – Ren-te; Re-de – Ren-te – Rette* (vgl. RÖBER 2011, S. 162/163).

Allerdings läuft die SaM mit der Auswahl ihres Wortmaterials – genau wie jede andere Methode auch, die dabei andere Kriterien zugrunde legt – Gefahr, dass die Begrenztheit der Wortstrukturen die Kinder zu wenig in ihren Interessen berücksichtigt und im freien Schreiben und Lesen nicht auf die Systematik zurückgegriffen werden kann. Sowohl die Relevanz als auch die Einschränkung auf einzelne Grundformen stellen Hindernisse für normale Fließtexte dar, die immer mit einer breiten Palette von Wortformen bestückt sind.¹³ Der kommunikative Aspekt von Schrift darf dabei nicht verloren gehen.

Zur Veranschaulichung der Wortstrukturen verwendet die SaM ein Häuserbild, das die Kinder an die Regularitäten des Silbenaufbaus heranführt. RÖBER greift

¹² Die SaM ist ursprünglich speziell zum Erlernen der Schärfungsschreibung entwickelt worden (vgl. RÖBER 2011, S. 151).

¹³ Ein kurzer Blick auf die erste Seite eines Erstlesebuchs (vgl. WEIB 2012, S. 15) ergab, dass nur 31 von 108 Wörtern Trochäen mit Reduktionssilben waren, davon 10 markierte und 4 mit schwierigen Graphemen bzw. Buchstabenverbindungen; im Sinne der SaM verblieben nur 17 Trochäen, davon 5 x 2 Wiederholungen.

für die Einteilung der Gebäude – das Haus steht für die betonte Silbe, die Garage für die unbetonte – die Differenzierung von Anfangsrand (1. Zimmer) und Reim (2. Zimmer) auf (vgl. RÖBER 2011, S. 155; RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 361). Mit Hilfe dieses Modells werden die Wortgestalten unterschieden, um davon abhängige Orthographieregeln zu erarbeiten (vgl. BREDEL 2009, S. 141; RÖBER 2011, S. 7, 152).

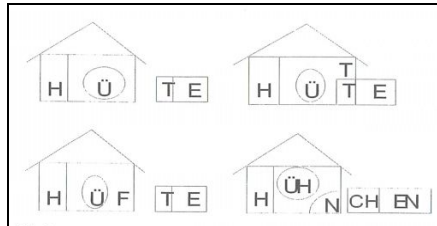


Abb. 3: Häuserbilder (FUCHS/RÖBER-SIEKMEYER 2002, S. 108)

Zur visuellen Stützung sieht RÖBER mehrere Erweiterungen vor: verschiebbare Garagen, Nebenräume oder Balkons, zusätzliche Pfeile nach rechts/links oder breite/schmale Kreise bzw. Herzen zur Symbolisierung der Vokalqualität. Zudem werden für die Vokalbuchstaben verschiedene Farben gewählt, z. B. gelb als schlecht zu lesende Farbe für den Schwa-Laut, um auf ihre unterschiedlichen Lautvarianten hinzuweisen (vgl. RÖBER 2011, S. 158, 162). Im Aneignungsprozess geht es immer darum, die analogen Baumuster zu erschließen oder über die Diskrimination auszuschließen (vgl. HINNEY 2004, S. 80).

Kritisch angemerkt werden muss hier allerdings, dass die variablen Hausformen einen eher deskriptiven Charakter haben. Sie dienen zwar der Analyse und Kontrolle einer Wortstruktur, herleiten lässt sich eine korrekte Schreibung durch sie jedoch nicht. Um ein Wort in das richtige Haus eintragen zu können, muss die Lösung schon vorab bekannt sein.¹⁴

¹⁴ BREDEL greift das Häusermodell von RÖBER-SIEKMEYER zur Visualisierung trochäischer Wortstrukturen auf. Sie gestaltet es jedoch für die verschiedenen Varianten einheitlich und nimmt eine andere Raumaufteilung vor, in der nach Onset, Nukleus und Koda differenziert wird. Der vokalische Kern erhält demnach auch optisch eine zentrale Stellung. Dabei verdeutlicht eine Öffnung zwischen den hinteren „Zimmern“, dass sich der gespannte Vokal ausdehnen kann. Bereits in Vorbereitung auf einen weiterführenden Orthographieerwerb bietet BREDEL zusätzlich eine Markierung der Morphemgrenze an, sodass ihr Häusermodell die Schüler bis in den Grammatikunterricht begleitet. (vgl. BREDEL 2009, S. 140-144; BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 109-111; REIBIG 2011, S. 76/77)

4.4.3 Aspekte des Lesens

Lesen und Schreiben sind eigentlich kaum voneinander zu trennende, sondern sich gegenseitig ergänzende Prozesse, wobei das Lesen immer wieder die korrekte Schreibung vor Augen führt (vgl. BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 13). Unter Nutzung der Beobachtungen beim Schreiben lernen die Kinder das Lesen in der gleichen Abfolge der vier Wortgestalten wie oben beschrieben.

Die Kinder müssen dabei zunächst lernen, „die Buchstabenketten in der Weise zu gliedern, dass die einzelnen, unterschiedlich zu akzentuierenden Silben und ihr Bezug zueinander erkannt werden können“ (RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 344). Eine derartige silbische Segmentierung sieht zuerst die Abtrennung der Reduktionssilbe vor, da ihre Unbetontheit die Klanggestalt besser zu erkennen gibt. Danach lesen die Schüler den Reim der betonten Silbe, weil der für die richtige Artikulation des Wortes entscheidend ist, bevor abschließend das Wort vollständig gelesen wird (vgl. RÖBER 2011, S. 158; RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 361/362). Durch die sofortige richtige Akzentuierung werden die Wörter leichter wiedererkannt; ein Textverständnis einschließlich des sinnentnehmenden Lesens wird beschleunigt (vgl. WEIß 2012, S. 12).

„Die analytische Aufgabe der Kinder wird [...] durch die Arbeit eines Cowboys veranschaulicht“ (RÖBER 2011, S. 159). Er nähert sich von rechts, fängt mit seinem Lasso zunächst das hintere <e> ein, umschlingt dann den vorangehenden Konsonanten und trennt so die Reduktionssilbe ab. Auch für die betonte Silbe bildet der Vokal den Ausgangspunkt, der jedoch vorerst nur mit dem eventuell nachfolgenden Konsonanten als Reim zusammen umkreist wird. Erst danach wird das Lasso um den Anfangsrand der betonten Silbe „geschwungen“ (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2002a, S. 361/362).

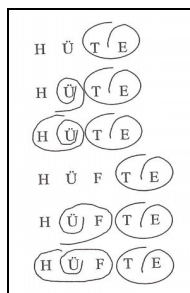


Abb. 4: Lassowürfe zur Silbengliederung (FUCHS/RÖBER-SIEKMEYER 2002, S. 107)



Abb. 5: Cowboy (RÖBER 2011, S. 159)

Für eine Einteilung des zu erlesenden Wortes entsprechend seiner Artikulation kann später auch auf einfachere Mittel zurückgegriffen werden, z. B. auf einen Strich zur Abtrennung der Reduktionssilbe und einen Bogen zur Kennzeichnung einer eventuellen engen Verbindung zwischen Vokal und konsonantischem Endrand der betonten geschlossenen Silbe (vgl. RÖBER 2006, S. 8).

4.4.4 Systematik und System

Ausdrückliches Ziel der SaM ist die Vermittlung der deutschen Schriftsprache als natürliches System, das regelhaft vielen Prinzipien folgt. Dabei sollte nicht die Norm in Form von Wörterbüchern im Mittelpunkt stehen, weil eine lexikalische Kodifizierung die schriftsprachliche Analyse vernachlässigt, sondern das Nachdenken über die Schrift mit ihren theoretisch fundierten, nachvollziehbaren Regularitäten, die systematisch abgeleitet werden können (vgl. BREDEL 2009, S. 135, 150; BREDEL/FUHRHOP/NOACK 2011, S. 69; MAAS 2011, S. 34; REIBIG 2011, S. 52, 63/64).¹⁵

Bei der prosodischen Analyse gehen Silbensegmentierung und Akzentuierung Hand in Hand, um die Wortgestalt zu bestimmen; erst an zweiter Stelle folgt die lautliche Analyse der Phoneme, die vom unterschiedlichen Silbenaufbau her gesteuert wird (vgl. RÖBER 2006, S. 4, 6).

Dazu wird das Wortmaterial in der oben beschriebenen Reihenfolge gezielt in Opposition gesetzt (s. Kap. 4.4.2), um erforschend, Fragen provozierend und im Gespräch mit Klassenkameraden über die gewonnenen Erkenntnisse austauschend kognitive Lernprozesse im Umgang mit der Schrift anzustoßen, anstatt ganze Wörter zu memorieren (vgl. BREDEL/RÖBER 2011, S. 6; HINNEY 2004, S. 88; AUGST/DEHN 2009, S. 274). Durch das Aufzeigen der Zusammenhänge innerhalb des Schriftsystems sollen Begründungen für Wortschreibungen geliefert werden, damit der „Schreiber [...] die Orthographie seiner Sprache nicht nur beherrschen, [...] sondern] auch verstehen [kann]“ (EISENBERG 2006, S. 65).

¹⁵ Die Norm wird immer wieder von den SaM-Vertretern kritisch gesehen. Allerdings muss auch die Systematik in der Erarbeitung eines Regelsystems zur Norm führen, weil wir nun einmal eine genormte Orthographie haben. Es kann nicht grundsätzlich die Schriftkonzeption „Norm“ in Frage gestellt werden, sondern bestenfalls der Weg dorthin. Außerdem schließt eine Norm ja keine Systematik aus.

Von dieser Systematik verspricht sich RÖBER vor allem eine Hilfe für die Lernschwachen (vgl. RÖBER 2011, S. 382). Außerdem könnten durch den schematisierten Aufbau der Schreibsilbe phonologische Übertragungsprobleme, die von einer Umgangssprache oder einem Dialekt herrühren, reduziert werden (vgl. HINNEY 2004, S. 79).

RÖBER selbst liefert für den Erfolg zwar kaum empirische Erhebungen, hofft jedoch auf Untersuchungen, die ihre ersten „Erfahrungen“, „Langzeitbeobachtungen“ und „Fallstudien“ in „einzelnen Klassen und in zahlreichen Förderungssituationen“ bestätigen (vgl. RÖBER 2006, S. 6; RÖBER 2011, S. 9, 16, 151, 176, 181, 385ff). Sie will ihr Konzept vornehmlich an den Leistungen der Schüler mit Lernschwierigkeiten messen lassen (vgl. RÖBER 2011, S. 16).

Erste Bestätigungen dazu erhält sie von der WEINHOLD-Studie, die – wie in der Einleitung bereits erläutert – durchaus Vorteile für gerade diese Kinder sieht (vgl. WEINHOLD 2010, S. 13/14). Insgesamt kann ein „zwar langsames, aber stabiles Anwachsen ihres Schriftwissens“ (RÖBER 2011, S. 398) vorgewiesen werden, in dem tatsächlich qualitativ andere Fehler gemacht werden als von den Vergleichsklassen (vgl. WEINHOLD 2010, S. 14).

Allerdings ist festzuhalten, dass die Systematik der SaM und die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache vom Komplexen zum Differenzierten größere kognitive Leistungen seitens der Kinder in der Umsetzung erfordern, so z. B. in der Beurteilung der Anwendbarkeit auf ein bestimmtes Wortmaterial und in der komplexen lautlichen Analyse auf der Basis der gesamten Wortstruktur (vgl. DEHN/HÜTTIS-GRAFF 2006, S. 71; SCHMID-BARKOW 1997, S. 58; WEINHOLD 2009, S. 64).

4.5 Zwischenfazit zur SaM

Nur unter der Prämisse als wortstrukturbildendes Element ist die Silbe nützlich für den Schriftspracherwerb. Auf der Basis der fachwissenschaftlich gestützten Silbenstruktur vermittelt die SaM die Entwicklung einer Rechtschreibstrategie durch eine Sprachbewusstheit, die an die bereits bekannte natürliche Aussprache angelehnt ist und damit einen klaren Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache herstellt. Für das Lehren des Schreibens und

Lesens vermeidet die SaM vorgegebene Markierungen, sondern lässt über eben diese Prosodie, über den normalen Schriftsatz und über systematische Gegenüberstellungen Regularitäten der Schrift erarbeiten. Dadurch fördert sie eine aktive Lernhaltung und baut metalinguistisches Wissen auf.

Unabhängig von den Unstimmigkeiten im Konzept selbst und den oben aufgeführten kritischen Anmerkungen ist diese Methode unter denjenigen, die die Silbe als Ausgangspunkt für den Schriftspracherwerb verwenden, als federführend zu betrachten. Sie bildet damit die Richtschnur für entsprechende Unterrichtskonzepte und Lehrwerke.

RÖBER übt herbe Kritik an den auf dem Markt erhältlichen Silben-Lehrwerken. Sie wirft ihnen vor, nicht die prosodische Funktion der Schrift zu berücksichtigen, nicht die Silbentypen zu differenzieren und nicht die silbische Struktur zur Erklärung des orthographischen Systems zu nutzen (vgl. RÖBER 2011, S. 15, 67). Oftmals sei ein Silbenschwingen etc. zu finden, werde das „Dehnsprechen“ empfohlen, erfolge bestenfalls ein Hinweis auf Lang-/Kurzvokale, der aber nicht in den Übungen umgesetzt werde, und verwende man untypisches oder lautgetreues Wortmaterial (vgl. RÖBER 2011, S. 113-115, 347, 375). Entgegen der SaM suggerierten auch sie den Schülern „Buchstaben als Korrelate zu einzelnen Lauten und Silben als Synthese immer gleicher Laute analog den gleichen Buchstaben“ (RÖBER 2011, S. 67).

Ob diese Vorwürfe berechtigt sind bzw. inwieweit derzeitige Silben-Lehrwerke das Konzept der SaM nach RÖBER umsetzen, soll nun im nachfolgenden Kapitel überprüft werden.

4.6 Kriterien zur Untersuchung der Lehrwerke

Um eine Vergleichbarkeit zu schaffen, wurden dazu zunächst folgende Kategorien auf der Basis der SaM entwickelt, die hier vorab kurz erläutert werden.

4.6.1 Silbenbewusstsein – Prosodie

In einem ersten Schritt soll untersucht werden, inwieweit die Lehrwerke an dem mündlichen Silbenverständnis der Kinder anknüpfen bzw. inwieweit eine weiterführende auditive Wahrnehmung geschult wird. Werden Übungen zur

Prosodie, sprich Wortsegmentierungen zur Bestimmung der Silbenanzahl und Differenzierungen nach Akzent in der Standardlautung vorgenommen? Nicht angebracht wären Dehnsprechen, Pilotsprache, eine „hörbare“ Doppelkonsonanz, gleichmäßiges Silbenschwigen durch Syllabieren, Silbenklatschen.

4.6.2 Silbenbildung – Koartikulation

Mit dieser Kategorie soll überprüft werden, wie die Buchstaben unserer Schrift eingeführt werden und eine kinästhetische Wahrnehmung gefördert wird. Buchstaben sollten – evtl. durch die Unterstützung von Lautgebärden – nur in Verbindung mit der Silbe vorkommen, um ein Gespür für die Koartikulation zu entwickeln. Wie wird dazu die essenzielle Vokalqualität erarbeitet, vor allem der Schwa-Laut? Wird gezielt auf die Konsonanten hingewiesen, auf denen ein besonderes Augenmerk im Hinblick auf ihre Silbenposition liegen sollte, z. B. das vokalisierte *r*, Mehrgraphen als Silbengelenk, das silbeninitiale *h*, *St/st* und *Sp/sp* im Silbenanlaut in Opposition zum silbentrennenden? Nicht förderlich wären Anlauttabellen und die damit einhergehende Lautisolierung bzw. Lautdiskrimination nach Anlauten im ganzen Wort.

4.6.3 Silbensymbolisierung – Strukturierungshilfen

Hier geht es um die visuelle Darstellung der Silben in den Lehrwerken, und zwar sowohl um die Einzelsilbe einschließlich des erforderlichen Vokals als auch um die Verbindung von Silben als wortbildende Elemente. Welche Hilfsmittel bzw. strategischen Anleitungen werden zur Erarbeitung der Rechtschreibung und der Lesefähigkeit angeboten? Nicht von Vorteil sind vorgegebene Silbengrenzen durch Silbenbögen oder farbliche Markierungen und Ganzwörter, Lern- oder Merkwörter.

4.6.4 Silbenkombination – Trochäen

Unter diesem Kriterium soll die in den Lehrgängen verwendete Auswahl des Wortmaterials näher begutachtet werden. Sie sollte dazu dienen, Schüler die Wörter des deutschen Kernwortschatzes in ihren Strukturen erkennen zu lassen. Werden dementsprechend vornehmlich Trochäen genutzt? Wie wird

dazu die Reduktionssilbe erarbeitet? Wird verdeutlicht, dass die betonte Silbe für die unterschiedenen Wortgestalten als strukturbildend gilt? Nicht passend wären lautgetreue und regelwidrige Wörter, wie z. B. *Mama*, das trotz eines ungespannten Vokals bei nur einem hörbaren nachfolgenden Konsonanten keine Doppelkonsonanz nach sich zieht.

4.6.5 Silbendifferenzierung – Systematik

Mit dieser Kategorie soll untersucht werden, inwieweit eine systematische Gegenüberstellung von Wortpaaren angeboten wird, anhand derer die Wortgestalten durch eine vergleichende Analyse erarbeitet werden können, sodass eine Schulung kognitiver Fähigkeiten realisiert werden kann. Auf welche Art und Weise wird die Unterschiedlichkeit der Strukturen trochäischer Wörter thematisiert? Gerade hier dürfte eine Systematik im Sinne der SaM als übergeordnete Lernhilfe nicht fehlen.

4.6.6 Silbenchronologie – Wortgestalten

In einem letzten Schritt bleibt zu erforschen, ob und – wenn ja – in welchem zeitlichen Rahmen die Lehrwerke eine Erarbeitung der Wortgestalten in der Reihenfolge vorsehen, wie die Kinder sie wahrnehmen können. Wird also zunächst die unmarkierte offene Silbe (°V) vermittelt, daraufhin das Konzept mit der unmarkierten geschlossenen Silbe (°vK) erweitert und schließlich die markierte offene Silbe (°vK°S) den beiden unmarkierten gegenübergestellt? Nicht SaM-konform wäre eine Gleichsetzung der unmarkierten geschlossenen mit der markierten offenen Silbe nur aufgrund des konsonantischen Endrands der betonten Silbe.

5 Überprüfung der didaktischen Umsetzung in den Silben-Lehrwerken

5.1 Vorstellung der Silben-Lehrwerke

Es sind zur Zeit vier verschiedene Lehrgänge auf dem Schulbuchmarkt erhältlich, die die Silbe als Grundlage ihres Konzepts benennen. Sie werden vorab in alphabetischer Reihenfolge vorgestellt.

5.1.1 ABC der Tiere

Dieses Lehrwerk kommt aus dem Mildeberger Verlag, Offenburg und wurde zum 10-jährigen Jubiläum 2010 mit einer Neuauflage auf den Markt gebracht. In der Festschrift kommt u. a. NOACK als eine Verfechterin des Silbenansatzes zu Wort, in deren Augen dieser Lehrgang für sich spricht, wenn er sich über einen solchen Zeitraum in einer lautzentrierten Fibellandschaft behaupten kann (vgl. NOACK 2010, S. 15).

5.1.2 JoJo

Der JoJo-Lehrgang ist in einer Neuauflage von 2011, basierend auf der Ausgabe von 2008, im Cornelsen Verlag, Berlin erhältlich. Die fachliche Beratung zur Silbenstrategie übernahm RENK.

5.1.3 Karibu

Der Westermann Verlag, Braunschweig bietet den Karibu-Lehrgang in einer Ausgabe von 2009 unter fachlicher Beratung von REUTER-LIEHR an.

REUTER-LIEHR ist vor allem in der LRS-Therapie tätig, in der sie ihr Konzept der Lauttreue einschließlich des rhythmischen Syllabierens, das sie durch jahrelange Praxiserfahrung und durch eine unabhängige Studie bestätigt sieht, vertritt (vgl. REUTER-LIEHR 2008, S. 41).

5.1.4 Piri

Dieses Lehrwerk wird vom Klett Verlag, Stuttgart angeboten. Die hier bewertete Ausgabe von 2008 ist unter wissenschaftlicher Beratung von LÖFFLER entstanden. Es existiert zwar eine gerade neu erschienene Auflage von 2013, die Handreichung dazu ist jedoch erst ab 07/2013 erhältlich. Daher wurde für diese Untersuchung auf die Ausgabe von 2008 zurückgegriffen.

5.2 Untersuchung der Lehrwerke

Für die Untersuchung wurden jeweils die Handreichung (nachfolgend abgekürzt HR), die Fibel als Erstlesebuch (nachfolgend abgekürzt F) und das/die dazugehörige/n Arbeitsheft/e (nachfolgend abgekürzt AH) herangezogen. Die Auswertung erfolgt übergeordnet nach den Kriterien.

Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass der Umgang mit Dehnungsmarkierungen in den Lehrwerken aufgrund der Irregularitäten des Dehnungs-*h* und der nicht zufriedenstellenden Begründung der damit einhergehenden vierten Wortgestalt durch die SaM in den nachfolgenden Ausführungen keine Beachtung findet. Lediglich bei der Beurteilung der jeweiligen Einführung des Buchstabens *H/h* fließen u. U. Bemerkungen in Verbindung mit dem silbeninitialen *h* mit ein. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben – wie bereits erwähnt – Aspekte der Morphemkonstanz, wie z. B. Auslautverhärtung oder Umlautung, die mit Hilfe des Silbierens verdeutlicht werden können.

5.2.1 Silbenbewusstsein – Prosodie

5.2.1.1 ABC der Tiere

Dieser Lehrgang fordert erst durch das farbige Verschriften ganzer Wörter eine Bestimmung der Silbenanzahl, ansonsten wird diese vorgegeben (vgl. AH A, S. 5ff) – die Silbengrenzen sind damit im Vorfeld festgelegt.

Das „synchrone syllabische Sprechen“ und das „Silbenklatschen“ begleiten die Silbendiskrimination im Wort und das Schreiben (vgl. HR, S. 8, 33, 66; AH A, S. 5ff) – es erfolgt keine Akzentuierung. Auch beim Lesen wird ein „explizites Silbensprechen“ gefordert; hingegen soll das „Dehnsprechen“ auf jeden Fall vermieden werden, weil es der Erkennung eines ungespannten Vokals ent-

gegenwirkt (vgl. HR, S. 64). Die Akzentsetzung wird erst mit dem flüssigen Lesen erwartet und als höchste Entwicklungsstufe des Leseprozesses angesehen (vgl. HR, S. 112). Bis die Doppelkonsonanz im zweiten Schuljahr systematisch durchgenommen wird, gilt sie als explizit mitsprechbar (vgl. HR, S. 24, 112).

5.2.1.2 JoJo

„Das rhythmische Segmentieren von Wörtern in Silben“, auch „Silbierendes Sprechen“ oder „Sprechschwingen“ genannt, einschließlich des Setzens von „Silbenbögen“ (vgl. HR, S. 15, 39; AH, S. 3ff, 7ff), dient der Bestimmung der Silbenanzahl – ohne Berücksichtigung einer Akzentuierung. Dadurch vorgegebene Silbengrenzen behalten jedoch eine gewisse Natürlichkeit, weil zum einen keine Doppelkonsonanten getrennt gesprochen werden, zum anderen später eine Trennung eher nach Schreibsilben erfolgt, z. B. *Wo-che* (vgl. HR, S. 145). In einer ersten kurzen Phase der Analyse und Synthese dieses Lehrgangs wird ein „Dehnsprechen“ empfohlen, das aber bald wieder eingestellt werden sollte (vgl. HR, S. 66, 73). Zur Annäherung an die Schrift wird auf die „größtmögliche Einhaltung von Sprechrhythmus und Klanggestalt der Wörter“ hingewiesen, was „in der Folge dann auch das sinnerfassende Lesen [begünstigt]“ (HR, S. 33).

Das Lehrwerk bevorzugt insgesamt im Sinne der SaM zumindest eine natürliche Aussprache.

5.2.1.3 Karibu

„Übungen zur optischen und akustischen Analyse“ (HR, S. 5) beinhalten einerseits eine Bestimmung der Silbenanzahl und damit der Silbengrenze durch Einzeichnen von Silbenbögen (vgl. HR, S. 21; F, S. 11ff; AH, S. 5ff); andererseits ein „Silbenbögenlesen“ und ein „rhythmisches Syllabieren“, um eine deutliche Artikulation, die Lautwahrnehmung und den Sprachrhythmus der Kinder zu fördern (vgl. HR, S. 29, 32, 211). Für diese „konsequente Silbengliederung“ (HR, S. 5) wird eine „Pilotsprache“ (vgl. HR, S. 25, 32/33) als „wohlartikulierte Sprache“ (REUTER-LIEHR 2008, S. 115) verwendet, die die Basis für eine korrekte Schreibung bietet. Diese überdeutliche, künstliche Aussprache zum Erlernen der Rechtschreibung artikuliert den Schwa-Laut als

Vollvokal und lässt selbst das vokalisierte *r* und die Doppelkonsonanz „hörbar“ werden (vgl. HR, S. 25, 32, 220; vgl. auch REUTER-LIEHR 2008, S. 50-53, 124). Die „Mitsprechbarkeit“ bezieht sich auf eine rein motorisch mögliche Artikulation; möglich ist sie bei *Son-ne*, aber nicht bei *Bal-l* (vgl. HR, S. 227). Die angebotenen „Übungen zum Sprachrhythmus“ (HR, S. 21) haben ohne jegliche Akzentuierung demnach nicht viel gemeinsam mit der natürlichen Prosodie, die von der SaM verlangt wird.

5.2.1.4 Piri

Auch dieser Lehrgang sieht das „silbische Gliedern“ (HR, S. 18) durch „Silbenschwingen“ und „Silbenbögen“ (HR, S. 6/7, 11, 16; F, S. 6ff; AH, S. 5ff) vor und legt damit im Vorfeld die Silbengrenzen fest. Zunächst werden Unterscheidungen von Ein-, Zwei- und Dreisilbern verlangt (vgl. HR, S. 10; AH, S. 5ff) – ohne Betonungsmuster dabei zu bestimmen. „Syllabierendes und deutliches Sprechen“ (HR, S. 3) machen auch in diesem Lehrwerk die Doppelkonsonanz „hörbar“ (vgl. HR, S. 3, 18, 63, 66), sodass schon auf den ersten Seiten Wörter, wie z. B. *alle*, *Roller*, *Sommer*, in ihrer korrekten Schreibung erfasst werden sollen (vgl. F, S. 9ff; AH, S. 24ff).

Trotzdem liegt den Autoren die Prosodie am Herzen, denn in der Fibel wird das Lesen durchgängig durch einen zweifarbigen Druck zur Verdeutlichung von Betonungsdifferenzen erleichtert.

5.2.2 Silbenbildung – Koartikulation

5.2.2.1 ABC der Tiere

Kein einziger Buchstabe wird isoliert eingeführt, sodass auch die Vokale, hier „Klinger“ genannt (HR, S. 17), sofort und zunächst nur als Kleinbuchstabe in einer vollständigen Silbe vorgestellt werden: *mu*, *mi*, *mo*, *ma*, *me* (vgl. HR, S. 28, 59/60, 120; F, S. 2ff; AH A, S. 4ff). Erst nach Einführung in der Silbe wird der Vokal isoliert (vgl. HR, S. 28; AH A, S. 6, 24/25), um so austauschbar für andere Vokale zu werden und weitere Silben in Verbindung mit anderen Konsonanten vorzubereiten. Gleiches gilt für das Schreiben: Auch hier stellt die Silbe oder der Vokal die kleinste Einheit dar (vgl. HR, S. 8, 66; AH A, S. 6ff). Verbindungen mit *i* sind dabei jedoch immer gespannt, das Basisgraphem <ie> (vgl. HR, S. 27) taucht erst sehr viel später auf (vgl. F, S. 48/49; AH B, S.

16); danach ist leider wieder ein Rückfall zum <i> in *Tiger, Ines* (vgl. F, S. 54; AH B, S. 31) zu verzeichnen. Begonnen wird mit dem Dauerkonsonanten *M/m*, der sich der Reihe nach mit allen Vokalen, wie oben aufgelistet, verbindet (vgl. HR, S. 28; F, S. 2-11; AH A, S. 4-19). Erst danach folgt das *L/l* in jeglichen Varianten (vgl. F, S. 12-15; AH A, S. 20-27), im Anschluss daran nach und nach alle weiteren Konsonanten.

Auch eine Lautdiskrimination findet nur in ganzen Silben im Wort statt, z. B. *mi* in *Domino* (vgl. AH A, S. 5ff). Einzelne Buchstaben werden später nur auf Wortebene über „Zauberwörter“ mit auszutauschenden Vokalen, *Tante – Tinte*, oder über Reime, *Rose – Dose, leise – Meise* (vgl. F, S. 36; AH A, S. 59, 69, 76/77) diskriminiert.

Jeder neu erscheinende Buchstabe wird in Verbindung mit einer Lautgebärde eingeführt (vgl. HR, S. 66; F, S. 88-91; AH A, S. 6ff). „Sie ermöglichen uns eine eindeutige Identifizierung der Konsonanten, ohne [...] ihren Laut isoliert bekannt zu geben.“ (HR, S. 27). Um diese Hilfestellung zu stärken, wird auch nach Lautgebärden verschriftet (vgl. AH A, S. 6ff). Statt einer Anlauttabelle sieht das Lehrwerk sogenannte „Ankertiere“ vor, die u. U. nur den entsprechenden Laut enthalten oder bildlich darstellen, z. B. Kühe für das *ü* oder eine fauchende Katze für das *ch* (vgl. HR, S. 27; F, S. 84-88). Diese Ankertiere werden erst im zweiten Arbeitsheft zu jedem neuen Buchstaben mit abgebildet (vgl. AH B, S. 4ff). Da den Kindern folglich gar keine isolierten Konsonanten angeboten werden, erübrigt sich der in den anderen Lehrwerken übliche Fingerzeig auf den vokalischen Kern als zwingenden Bestandteil der Silbe.

Mit der Einführung des *W/w* als elftes Graphem tritt die Reduktionssilbe in den Fokus (vgl. HR, S. 17; AH A, S. 41ff). Da bis zu diesem Zeitpunkt noch keinerlei Reduktionssilben zu lesen und zu verschriften waren, müssen die Kinder im Hinblick auf den Schwa-Laut auch nicht umdenken oder ihn von einem Anlaut aus einer Tabelle ableiten (vgl. HR, S. 17).

Mit dem nachfolgenden *D/d* tritt dann die geschlossene Silbe mit *del* in Erscheinung (vgl. HR, S. 173; AH A, S. 44). Treten in der sprachlichen Umsetzung des damit einhergehenden, neu zu erfassenden ungespannten Vokals Schwierigkeiten auf, wird empfohlen, die Silbe zunächst ab dem Vokal zu

lesen und erst im Anschluss den konsonantischen Anfangsrand hinzuzunehmen, z. B. von *el* zu *mel* oder von *in* zu *tin* (vgl. HR, S. 64).

Die grundlegende Unterscheidung zwischen gespanntem und ungespanntem Vokal wird damit erst mit dem siebten Konsonanten vollzogen. Mit der geschlossenen Silbe folgen dann die weiteren Konsonanten, sodass hier Silbenstruktur vor Buchstabeneinführung geht. Das Lehrwerk wird damit seiner Bezeichnung als „analytischer Silbenlehrgang“ (HR, S. 10) durchaus gerecht. Gleich im Anschluss tritt auch bereits der komplexe Anfangsrand in Erscheinung – allerdings erstmalig mit dem Mehrgraphen *sch* und zeitgleich mit der Doppelkonsonanz (vgl. AH A, S. 62-65).

Im weiteren Verlauf werden neue Buchstaben immer in einer willkürlich erscheinenden Mischung aus offenen und geschlossenen Silben auf dem eingangs abgebildeten „Leseteppich“ (HR, S. 14, 66, 75/76) angeboten, z. B. bei *N/n* mit *na, nu, sin, men* oder bei *G/g* mit *gla, gei, gu, gel, gro* (vgl. AH A, S. 50; AH B, S. 14), die isoliert für sich keinen Sinn ergeben. So will man zum einen eine stereotype Abfolge und das damit einhergehende Auswendiglernen vermeiden, zum anderen den Lesefluss durch eine Gewöhnung an die simultane Verarbeitung von mindestens drei Buchstaben als Wortbaustein verbessern (vgl. HR, S. 14, 24, 75, 112).

Das vokalisierte *r*, wie in *Turm, Uhr, wir, der, Schirme* (vgl. F, S. 24, 30; AH A, S. 55), das bald dem *R/r* als Silbenanlaut folgt, wird zwar in der Handreichung erläutert (vgl. HR, S. 30), den Kindern aber nicht näher gebracht. Auch der Schwa-Laut / / in der Reduktionssilbe von *Win-ter* (vgl. F, S. 27; AH A, S. 51) findet keinerlei Erwähnung.

Sch und *ch* werden als Silbengelenk nicht gesondert markiert, *wa-schen, fa-chen* (vgl. F, S. 31, 55; AH A, S. 59; AH B, S. 28), sondern als Schreibsilbe gekennzeichnet, gelten anfangs aber trotzdem als mitsprechbar. So dürfte den Schülern eine Unterscheidung zwischen gespanntem und ungespanntem Vokal, wie in *Ku-chen* vs. *Kno-chen* (vgl. AH B, S. 28), nicht einleuchten. Hingegen wird das *ng* dem *nk* im direkten Vergleich gegenübergestellt, *singen – sinken, Engel – Enkel* (vgl. AH B, S. 49), sodass das *ng* als Silbengelenk ersichtlich wird.

Bei der Einführung des *K/k* erscheint gleichzeitig das *ck* als Doppelkonsonant (vgl. HR, S. 16, 201/202; F, S. 38/39; AH A, S. 71). Da die Schärfungsschreibung bis zu diesem Zeitpunkt bereits bekannt ist, dürfte dies problemlos sein. Ebenso konsequent wird das *tz* mit dem *Z/z* eingeführt (vgl. HR, S. 16; AH B, S. 44).

Das *H/h* tritt ebenbürtig sowohl am Wortanfang, *Hamster, helfen, hin*, als auch silbeninitial, *gehen, höher, Schuhe, blühen*, in Erscheinung (vgl. F, S. 47-53; AH B, S. 13, 24-27). Da es in beiden Fällen als hörbarer Anlaut gilt (vgl. HR, S. 217, 231), wird keine Differenzierung vorgenommen. Einzelne verstreute Wörter mit Dehnungs-*h*, *ihre, zahlen, Zähne* (vgl. F, S. 47, 60/61; AH B, S. 43), werden vorerst kommentarlos auf einem Wandplakat gesammelt (vgl. HR, S. 16, 25).

Bis zur Einführung des *St/st* und *Sp/sp* ist diese Buchstabenverbindung vorab im Auslaut, z. B. in *ist, Fest* (vgl. F, S. 10, 43), oder als silbentrennend, z. B. in *ers-te, Meis-ter, Geis-ter, Wes-pe, Knos-pen* (vgl. F, S. 34-53; AH A, S. 62; AH B, S. 12-36) zu finden. Werden sie dann als Anlaut vorgestellt, werden jedoch alle Varianten gemischt (vgl. F, S. 58/59; AH B, S. 36-39) und nicht speziell in Opposition gesetzt.

5.2.2.2 JoJo

Das Lehrwerk beinhaltet zwar eine Lauttabelle (vgl. HR, S. 13/14; F, S. 2), sie kommt jedoch in den ersten Wochen nur sehr verhalten und eher zur Differenzierung zum Einsatz (vgl. HR, S. 110).

Die „behutsame Buchstabenprogression“ (HR, S. 9) behandelt vorrangig die Vokale und – bis auf das *T/t* – zunächst Dauerkonsonanten (vgl. F, S. 10ff; AH, S. 7ff).

Bei einer ersten Analyse und Synthese des ersten Minimalpaars *Tina – Tino* ist das „extreme Dehnsprechen“ (HR, S. 66, 73) noch erlaubt, damit ein Begriff von einem einzelnen Buchstaben aufgebaut werden kann. Nacheinander wird dazu jeder Buchstabe fokussiert, allerdings immer im ganzen Wort (vgl. HR, 10, 42, 60, 66; F, S. 6-9; AH, S. 3-5). Im weiteren Verlauf verbinden sich einzelne Buchstaben zu einer Sprechsilbe, Sprechsilben zu einem Wort, z. B. *I-n-a* → *I-na* → *Ina* (vgl. HR, S. 78; F, S. 11-29).

Alle Buchstabenlaute müssen zwar zu Beginn zunächst akustisch analysiert werden (vgl. AH, S. 7ff), stehen aber ansonsten niemals isoliert, sondern „immer im Sinnzusammenhang eines Wortes“ (HR, S. 10, 42). Eine Lautdiskrimination erfolgt im ganzen Wort, manchmal über Minimalpaare und Reime: *soll – toll, ist – Mist, Welle – Wolle* (vgl. HR, S. 16, 97, 121; F, S. 20/21; AH, S. 24ff).

Angefangen bei den Vokalen werden zuerst Wörter mit gespannter, danach in einer zweiten Übung mit ungespannter Variante vorgestellt, z. B. *Hase – Palme, Rose – Wolke, Blume – Mund* (vgl. HR, S. 15; AH, S. 7/8, 13/14, 40/41). Damit setzen die Autoren das „Wahrnehmungstraining zur Unterscheidung lang und kurz gesprochener Vokale[, das] der effektiven Vorbereitung auf kommende Rechtschreibstrategien [dient]“ (HR, S. 33, 41, 75), zwar zügig, aber konsequent um.

Leider wird das gespannte *i* zunächst durch das Orthographem <i> repräsentiert, z. B. *Iglu, Tiger* (vgl. F, S. 11; AH, S. 9). Bis das Basisgraphem <ie> (vgl. HR, S. 33) eingeführt wird, dürfte das <i> schon allein durch die wiederholten Namen *Tina, Tino* (vgl. AH, S. 46-48) als Standard gelten – auch wenn sich diese beiden Namen mit „zwei lautlich eindeutigen, einfachen offenen Silben“ zur Einführung eignen (HR, S. 10, 44). Dieses Risiko gehen die Autoren bewusst ein, um die Schüler nicht gleich zu Anfang mit zwei Buchstaben für einen Laut zu konfrontieren (vgl. HR, S. 41). Dafür können Präpositionen mit ungespanntem *i*, wie z. B. *in, im, mit* (vgl. F, S. 12-14; AH, S. 16, 19), regulär erlesen werden und gelten hier nicht als Ganzwörter (vgl. HR, S. 15, 42).

Das *E/e* tritt in mehreren Varianten gleichzeitig auf (vgl. HR, S. 101), verstärkt sogar im Sinne der SaM als Schwa-Laut in der Reduktionssilbe: *Esel, Enten, essen, nett, alle, Tante, Mantel* (vgl. F, S. 24/25). Das liegt allerdings daran, dass das ungespannte *e* dem Schwa-Laut als „kurzes e der Endsilbe“ (vgl. HR, S. 15/16; AH, S. 26/27) gleichgesetzt wird. Die Reduktionssilben werden zwar in speziellen Silbenübungen herausgestellt (vgl. HR, S. 101, 103), sind aber entgegen der Aussage der Autoren für die Kinder kaum vom ungespannten *e* zu trennen.

Auch für die Konsonanten ist vorgesehen, alle Buchstaben als Anlaut, Inlaut und Auslaut anzubieten, um auf die verschiedenen Lautwerte in Abhängigkeit ihrer Stellung im Wort aufmerksam zu machen (vgl. HR, S. 37, 74ff), z. B. gleich zu Beginn für das *N/n* in *No-te*, *Di-no*, *In-sel*, *An-ton* (vgl. F, S. 12; AH, S. 12) oder für das *S/s* in *Sa-lat*, *Ho-se* vs. *Bus*, *Nas-horn*, *Mast* (vgl. F, S. 20/21; AH, S. 22/23). Da jedoch nicht alle Konsonanten gleichermaßen davon betroffen sind, im Hinblick auf ihre Lautung von der Silbenposition abhängig zu sein, muss dies im Folgenden relativiert werden:

Das *R/r* wird – entgegen der Aussage der Autoren (vgl. HR, S. 114) – nicht nur als Silbenanlaut eingeführt, sondern zeitgleich auch vokalisiert und reduziert: *Rosen*, *Ritter*, *wartet*, *Tor*, *Maler* (vgl. F, S. 32; AH, S. 33-35) – letztere Varianten bleiben für die Kinder ohne Erläuterungen.

Das *H/h* tritt zwar zunächst in erster Linie am Wortanfang auf, *Husten*, *heiser*, *helfen* (vgl. F, S. 42/43; AH, S. 44/45), doch es finden sich ebenso immer wieder vereinzelt Wörter mit silbeninitialem *h*, z. B. *Ruhe*, *Fernseher* (vgl. F, S. 43ff; AH, S. 44ff). Beide Varianten gelten als „hörbar“ (vgl. HR, S. 130) und werden demnach nicht differenziert begründet. In Verbindung mit dem Dehnungs-*h* werden die Kinder dann förmlich bombardiert mit einer Gemengelage aus: *Mühle*, *sehr*, *fährt*, *Zahn*, *Uhr*, *wahr*, *Hahn*, *Sohle* vs. *weht*, *blüht*, *früh*, *Kuh*, *sieh*, *Fröhliche*, *kräht*, *Schuh* (vgl. F, S. 68/69; AH, S. 71/72).

Es wird keine Sondermarkierung des *ch*, *sch* als Silbengelenk vorgenommen: *si-cher*, *Fi-sche* (vgl. HR, S. 145; F, S. 50, 62; AH, S. 54/55, 64-66); die farbliche Markierung entspricht der Schreibsilbe. Der manchmal ungespannte Vokal ohne Verdopplung des nachfolgenden Mehrgraphen, wie z. B. in *la-chen* im Gegensatz zu *su-chen* (vgl. AH, S. 55/56), wird nicht erläutert. Das *ck*, *tz* und weitere Konsonantenverbindungen, wie z. B. *nk* und *ng*, werden nur über Reimwörter dargestellt, nicht als Silbengelenke nach ungespanntem Vokal (vgl. HR, S. 181; AH, S. 78/79, 81, 87/88).

Komplexe Anfangsränder treten bereits mit dem zwölften Graphem auf, z. B. in *Treppen* (vgl. AH, S. 35). Die Lautdifferenzen des *Sp/sp* und *St/st* im Silbenanfangsrand gegenüber der silbenübergreifenden Konsonantenverbindung werden mit Hilfe der Silbenbögen, z. B. *spie-len* vs. *wis-fern*, *ste-hen* vs. *bas-teln* (vgl. HR, S. 16, 38, 178; AH, S. 75, 77) im direkten Vergleich in separaten Flächen übersichtlich erklärt.

Der als „analytisch-synthetisch“ ausgewiesene Leselehrgang (HR, S. 7, 42) wird als solcher nur in der Anfangsphase erkennbar, die „durchgängige Integration der Silbenarbeit“ (HR, S. 7, 15, 42) überwiegt.

5.2.2.3 Karibu

Eine Gegenüberstellung von gesprochener und geschriebener Sprache soll „durch die Arbeit mit der Anlauttabelle gefördert“ (HR, S. 18) werden. Mit dieser Anlaut- oder „Schreibtabelle“ verbunden ist eine Lautisolierung im ganzen Wort, die in jeglichen Übungen von Anfang an gefordert wird (vgl. HR, S. 82; AH, S. 4ff). Sie „begleitet die Kinder von Anfang an beim lautorientierten Verschriften“ (HR, S. 5, 21), beinhaltet also „Buchstaben und Buchstabenverbindungen, die die Kinder nur durch das Hören zuordnen können“ (HR, S. 5). Unverständlicherweise werden in einer der ersten Übungen – noch bevor die Vokale eingeführt worden sind – nicht konsequent dann auch die **Anlaute** zur Lautisolierung verwendet, sondern ein nachfolgender gespannter Vokal, z. B. *a* wie in *Radio* (vgl. AH, S. 10).

Zur Unterstützung der kinästhetischen Wahrnehmung dienen Lautgebärden und „Mundbilder“ (als Kinderfotos) (vgl. HR, S. 21, 35-41; F, S. 9ff; AH, S. 8ff), die zum Nachformen und Ablesen der Laute anregen (vgl. HR, S. 41; REUTER-LIEHR 2008, S. 89). Die Lautgebärden werden auch beim Lesen eingesetzt, um die Lautfolge anhand der Buchstabenabfolge im Wort zu erarbeiten (vgl. HR, S. 36). Ob dieses Vorgehen das eigentlich unerwünschte lautierende Lesen allerdings mindert (vgl. HR, S. 37) oder doch eher bekräftigt, ist fraglich.

In der „gestuften Buchstabenprogression“ (HR, S. 5) werden zuerst die Vokale der Reihe nach – *o, i, u, a, e* – verschriftet, die parallel in ihrer gespannten und ungespannten Version als Anlaut eingeführt werden, z. B. *Ofen – Orden, Ufo – Unterhose* (vgl. HR, S. 91; AH, S. 14-34). Das gespannte *i* wird lange Zeit durch Ausnahmen mit dem Orthographem <i> begründet, wie z. B. in *Igel, Iglu, Tiger, Kiwi* (vgl. HR, S. 91, 190; AH, S. 18/19). Bis das Basisgraphem <ie> auftaucht (vgl. F, S. 74; AH, S. 126), gilt die einfache Schreibweise als scheinbarer Standard in der betonten offenen Silbe.

Das empfohlene „Dehnsprechen“ zur Erleichterung einer „Lautdiskriminierung der kurzen Vokale“, sogar des Schwa-Lautes (vgl. HR, S. 91/92), konterkariert dabei genau das Unterscheidungsmerkmal „betonbar vs. nicht betonbar“ (vgl. EISENBERG 2006, S. 35) und „dehnbar vs. nicht dehnbar“ (vgl. TOPHINKE 2003, S. 45). So wird weder die viel entscheidendere Vokal**qualität** thematisiert noch ein Zusammenhang zwischen offenen und geschlossenen Silben hergestellt.

Alle nachfolgend eingeführten Buchstaben – zunächst die Dauerkonsonanten (vgl. HR, S. 28, 31, 101) – werden zwar in der Fibel konsequent nur als Silbe (vgl. F, S. 12ff), im Arbeitsheft nach einer kurzen Phase sofort in vollständigen Wörtern angeboten (vgl. AH, S. 35ff); diese werden dann jedoch durch die Vermittlung einer „eindeutigen 1:1-Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben“ „lautierend erlesen“ (HR, S. 26). Die Lautisolierung wird konsequent beibehalten. In fast allen Übungen müssen Einzellaute benannt, gehört, gesehen und gefunden werden (vgl. AH, S. 4, 8/9, 11/12ff). Einzige Ausnahme als Lautdiskrimination über die Silbe bzw. das Wort stellen Übungen zu Reimen dar (vgl. AH, S. 3, 13, 113; F, S. 54).

Problematisch wird diese Diskriminierung beim *r*, wenn es nicht mehr im Silbenanlaut vorkommt. Von den Kindern wird erwartet, dass sie das *r* in Wörtern, wie z. B. *Sterne*, *Zirkuszelt*, *Tiger*, *Teller* (vgl. AH, S. 53), hören können, ohne sie auf die Vokalisierung oder die Reduktionssilbe hinzuweisen (vgl. auch AH, S. 63; HR, S. 252/253). Das eigentlich wahrnehmbare / *r* /, wie z. B. in *nur* [nu *r*], wird schlichtweg der Umgangssprache zugeschrieben (vgl. HR, S. 118).

Da auch das *H/h* grundsätzlich im Silbenanlaut als akustisch wahrnehmbar gilt (vgl. HR, S. 141), erscheint es gleichermaßen in ***Haus***, ***holen***, ***Nashorn*** und als silbeninitiales *h*, wie in *Ru-he*, *se-hen*, *we-hen* (vgl. AH, S. 77-79). Es ist demgemäß von den Schülern in Wörtern wie *Fernseher* (vgl. HR, S. 255) zu isolieren. Dabei ist gerade das silbeninitiale *h* ein Aspekt der Orthographie, der – wie der Name schon sagt – durch das silbische Prinzip erklärbar ist.

Mit seiner Einführung erscheint das *Sch/sch* zugleich als Silbengelenk, z. B. in *Muschel* (vgl. AH, S. 85). Die Doppelkonsonanz gilt zwar in dieser Konzeption als mitsprechbar, wird jedoch im Falle der Mehrgraphen nicht in der Schrift angezeigt. Da den Kindern weder die Vokalquantität noch die Vokal-

qualität anhand des Silbenaufbaus vermittelt wurde, werden sie kaum in der Lage sein, Gegenüberstellungen wie *waschen* – *duschen* (vgl. AH, S. 86) oder später beim *Ch/ch* wie *kochen* – *suchen* (vgl. AH, S. 112) zu durchschauen.

Fraglich ist auch – selbst für einen Lehrgang, der Lauttreue vermittelt –, ob das *g* in *Ringe* oder *Engel* tatsächlich gehört werden kann (vgl. AH, S. 102). In jeder IPA-Liste taucht das /ŋ/ als eigenständiges Phonem auf (vgl. EISENBERG 2006, S. 29) – nicht so in der Karibu-Schreibtablette.

Ganz im herkömmlichen Sinne des hier verwirklichteten Konzepts der „Laut-Buchstaben-Kennntnis und Synthese“ (HR, S. 15) werden komplexe Anfangsränder, wie z. B. bei *Fleisch*, *schlafen*, *Krokodil* (vgl. F, S. 44, 54; AH, S. 87), erst spät eingeführt (vgl. HR, S. 28, 224). *St/st* und *Sp/sp* im Silbenanlaut treten sogar erst nach der Groß- und Kleinschreibung, der Punktsetzung und der Morphemkonstanz auf. Im Fibeltext steht der Anlaut *St/st* neben den anderen Varianten, wie in *Dachfenster*, *Gerüst*; der Anlaut *Sp/sp* steht alleine; im Arbeitsheft kommen beide nur im Anlaut vor (vgl. F, S. 72/73; AH, S. 122-125). Das silbentrennende *st*, *sp* wird nicht speziell in Opposition gesetzt.

5.2.2.4 Piri

Das Lehrwerk verfolgt eine „Buchstabenprogression“ einschließlich eines „Zusammenschleifens der Laute“ (HR, S. 3/4). Allerdings werden die eingeführten Buchstaben umgehend in ganzen Wörtern präsentiert (vgl. F, S. 8ff; AH, S. 21ff), sodass eine Synthese rasch erfolgen muss.

Den Kindern wird von Anfang an eine Schreiblette zur Verfügung gestellt, die ihnen „die Möglichkeit [bietet], das alphabetische Schreiben zu lernen, das sich an dem Gesprochenen orientiert [, ... und] Schrift selbständig und ihren Fähigkeiten entsprechend in sinnvollen Zusammenhängen zu verwenden.“ (HR, S. 5).

Jedes Graphem wird zunächst isoliert vorgestellt und nachgespurt, anschließend als Anlaut in Hörübungen im ganzen Wort abgeglichen (vgl. HR, S. 10; AH, S. 15ff). Beginnend mit den Buchstaben *m*, *a*, *l*, *e*, *o* folgen erst vier weitere Konsonanten, danach der Diphthong *ei* vor *u* und nach dem *ch* erst das *i* (vgl. F, S. 6-29; AH, S. 15-56) – für die zentrale Stellung der Vokale in einer Silbenfibel nicht nachvollziehbar.

Gespannter und ungespannter Vokal werden – bis auf das *i* – von Anfang an gleichzeitig eingeführt (vgl. F, S. 7, 9/10, 26; AH, S. 18, 24, 27, 45), ohne jedoch systematisch auf eine Unterscheidung hinzuarbeiten. So stehen jegliche Silbentypen gleich zu Beginn in den verschiedensten Varianten gemischt gegenüber – sogar inklusive des vokalisiertem *r* und des Schwa-Lautes /ə/ ohne besonderen Verweis auf eine Reduktionssilbe: für das *A* in *Arzt*, *Opa*, *Ampel*, *Ball* (vgl. AH, S. 19) und *Lama*, *Alm*, *alle* (vgl. F, S. 8/9); für das *E* in *Heft*, *Stern*, *Elefant* (vgl. AH, S. 25) und *Ele*, *Ella*, *alle* (vgl. F, S. 8/9); für das *O* in *Oma*, *rot*, *Roller* (vgl. F, S. 10/11) und dem „leicht zu lautierenden“ (HR, S. 27) *Tor* mit Langvokal vs. *Torte* mit Kurzvokal (vgl. AH, S. 32).

Erfreulicherweise wird hier das gespannte *i* – im Gegensatz zu allen anderen Lehrwerken – einzig und allein als Basisgraphem <ie> wie in *Wiese* angeboten (vgl. HR, S. 6; F, Nachsatz). So wird in der Folge bei der Einführung des Anlauts konsequent das ungespannte *i* (vgl. HR, S. 62), wie z. B. in *ich*, *mit*, *sich* (vgl. F, S. 29) und *Indianer*, *Pinsel*, *Tisch* (vgl. AH, S. 54/55) verwendet.

Der vielschichtige Konsonant *R/r*, wie im Paradebeispiel *Roller* (vgl. AH, S. 30) einschließlich des Schwa-Lautes / /, wird in keiner Weise erklärt – man verlässt sich stattdessen auf das Lautieren und das Gehör (vgl. HR, S. 27).

Gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs dürfte dies eine hoffnungslose Überforderung darstellen.

Neben den drei Lautvarianten /ç/, /x/ und /k/, die den Schülern bei der zeitigen Einführung des *Ch/ch* vermittelt werden, *Chor*, *Buch*, *Kirche* (vgl. HR, S. 6; F, S. 28/29; AH, S. 51), tritt gleichzeitig auch noch die Sonderstellung des Mehrgraphen als Silbengelenk hinzu. Trotz gelernter Unterscheidung der Vokalqualität dürfte es den Kindern schwer fallen, die in diesem Fall graphisch nicht angezeigte Doppelkonsonanz bei Gegenüberstellungen von *Knochen*, *Kirche* und *Kuchen* (vgl. AH, S. 53) oder beim *Sch/sch* von *Tasche* und *Rutsche* (vgl. AH, S. 63/64) zu „hören“, wie es in diesem Konzept erwartet wird. Sie haben keine Silbenstrukturen erarbeitet, geschweige denn eine abweichende Regel kennen gelernt.

Kurz nach der Einführung des 31. Graphems *H* treten das Dehnungs-*h* und das silbeninitiale *h* gleichzeitig nebeneinander auf. Jeweils nur in einem Wort repräsentiert, nämlich *Zahn* und *zie-hen* (vgl. F, S. 84; AH, S. 99), erfolgt

lediglich der Hinweis zu *Zahn*, dass das *a* „besonders lang gesprochen wird“ (HR, S. 135). Gerade aber das silbeninitiale *h* als ein reguläres Phänomen der Orthographie, das dank der Silbenstruktur eindeutig bestimmbar ist, wird mit keinem Wort erwähnt.

In diesem Lehrgang stehen komplexe Anfangsränder bereits mit dem siebten Konsonanten auf dem Programm, z. B. *Bremse*, *Blume* (vgl. AH, S. 49/50).

St/st und *Sp/sp* im Silbenanlaut hingegen liegen ziemlich weit hinten und werden dort nur im Anlaut präsentiert (vgl. F, S. 86/87; AH, S. 102/103). Eine bewusste Abgrenzung zum silbentrennenden *st*, *sp* findet nicht statt.

Im späteren Verlauf scheint der Lehrgang dann systematischer an der Reduktionssilbe zu arbeiten. In zahlreichen Übungen werden die betonten, weiterhin sehr gemischten Silbentypen mit Reduktionssilben zu trochäischen Wörtern verbunden: mal in Form der Infinitive von Verben, wie z. B. *fres-sen* (°vK°S), *ru-fen* (°V) (vgl. AH, S. 59) und *mel-ken* (°vK), *füt-tern* (°vK°S) (vgl. AH, S. 74); mal in Form der Nomen, wie z. B. *Kis-te* (°vK), *Kof-fer* (°vK°S), *Kro-ne* (°V) (vgl. AH, S. 62) und *Ap-fel* (°vK), *Pfan-ne* (°vK°S), *Pfei-fe* (°V) (vgl. AH, S. 95). Bleibt man beim gleichen Typ einer betonten Silbe, wie z. B. *Na-se*, *Ha-se*, *Ho-se* (vgl. AH, S. 97), oder einer Reduktionssilbe, wie z. B. *-gen/-gel* (vgl. AH, S. 86), so ist dies nur der Einführung eines bestimmten Buchstabens geschuldet (vgl. HR, S. 104, 133).

In der Handreichung wird zur Besonderheit der Reduktionssilbe nicht explizit Stellung genommen, sodass davon auszugehen ist, dass sich die Schüler den Schwa-Laut in Eigeninstruktion aneignen müssen. Die Silben dienen zwar der Wortbildung, respektive der Wortdurchgliederung (vgl. HR, S. 229), werden aber nicht systematisch in Hinblick auf ihre Strukturen bearbeitet.

5.2.3 Silbensymbolisierung – Strukturierungshilfen

5.2.3.1 ABC der Tiere

Für die Anfangsphase wird ein Mini-Silbenschieber zur Verfügung gestellt, in dem die ersten sechs Konsonanten als „Starter“ und die Vokale als „Klinger“ zu offenen Silben zusammengesetzt werden können (vgl. HR, S. 62, 66; AH A, S. 7-42). Dieser wird mit Einführung der geschlossenen Silbe abgelöst durch den Silbenschieber im Format eines Hauses, unterteilt in Starter, Klinger und

„Stopper“ (konsonantischer Endrand) (vgl. AH A, S. 46ff; vgl. auch HR, S. 17, 24, 63, 66).

Silben werden ansonsten auf Kärtchen oder in Kästchen oder Kreisen dargestellt, in etlichen Übungen auch als wortbildendes Element (vgl. F, S. 5; AH A, S. 9ff; AH B, S. 4ff). Anfangs stehen sie jedoch auf dem „Leseteppich“ isoliert nebeneinander (vgl. F, S. 7-25; AH A, S. 10ff; AH B, S. 6-19). Bei den ersten zu erlesenden Silben ist als Hilfestellung für die Leserichtung ein Silbenbogen mit Pfeil abgebildet (vgl. HR, S. 62, 120; F, S. 3; AH A, S. 10).

Die durchgängig zweifarbige blau-rote Silbentrennung nach Sprechsilben hilft dem Leseprozess (vgl. HR, S. 10, 28; F, S. 4ff; AH A+B, S. 2ff); die gleiche farbige Silbengliederung wird beim Schreiben in Silben verlangt, um so das Unterrichtsprinzip „vom Lesen zum Schreiben“ zu stärken (vgl. HR, S. 10, 28; AH A, S. 10ff).

Zur Differenzierung zwischen betonter unmarkierter offener und geschlossener Silbe in Trochäen wird auf „das Häuschenmodell von CHRISTA RÖBER in abgewandelter Architektur“ (HR, S. 19, 180) – ähnlich wie bei BREDEL – zurückgegriffen: Der gespannte Vokal steht in einem Durchgang der beiden rechten Zimmer des Hauses, der ungespannte Vokal hingegen im getrennten mittleren, der konsonantische Endrand im rechten Zimmer; die Reduktionssilbe in der Garage (vgl. HR, S. 19; F, S. 27; AH A, S. 50ff). Bei den Übungsaufgaben wird den Kindern jedoch durchgehend schon das richtige Häusermodell zur offenen bzw. geschlossenen Silbe angeboten – eine eigene Auswahl können sie nicht treffen. Sehr gut genutzt wird dagegen das Bild einer Leiter im ersten Zimmer, wenn sich das *sch* als Mehrgraph diesen Raum teilen muss: Die Buchstaben sind gezwungen, übereinander auf der Leiter zu stehen (vgl. HR, S. 22, 187; AH A, S. 55). Steht am Anfang des Wortes hingegen ein Vokal, wie bei *Ei-mer*, wird der nicht verschriftete Knacklaut durch einen Stern dargestellt (vgl. HR, S. 22/23; AH A, S. 67). Erst im zweiten Schuljahr kommt ein dritter Häuschentyp hinzu, mit dem die Schärfungsschreibung systematisch erarbeitet werden soll (vgl. HR, S. 20).

Zusätzlich existiert in dieser Konzeption ein „Wortautomat“ (vgl. HR, S. 66; AH A, S. 57ff), mit dem dreisilbige Wörter zusammengesetzt werden können.

Die Autoren geben an, nicht mit „Merkwortlisten“ zu arbeiten (vgl. HR, S. 16); es finden sich stattdessen aber viele Ganzwörter (vgl. HR, S. 59) – die Unterscheidung ist nicht nachzuvollziehen. Gleich zu Beginn startet das Lehrwerk mit den Ganzwörtern *im, am* (vgl. HR, S. 60; F, S. 8; AH A, S. 15), obwohl die Buchstaben bereits bekannt sind. Da es sich aber um geschlossene Silben handelt, die erst später vermittelt werden, verzichtet man auf das Erlesen. Auf fast jeder Doppelseite der Fibel folgen mindestens ein oder sogar zwei Ganzwörter: *ist, Papa, und, sind, malt, ruft, isst, wau, los, Turm, rufen, Uhr, braun* etc. (vgl. F, S. 10ff; AH A, S. 19ff) – die Auswahl ermöglicht zwar frühzeitig vollständige Sätze, aus linguistischer Sicht scheint sie jedoch fast willkürlich zu sein. An manchen Stellen nehmen diese Ganzwörter einen kurz darauf folgenden Aspekt der Rechtschreibung vorweg, z. B. *Äpfel* die Morphemkonstanz sechs Seiten später (vgl. HR, S. 60; F, S. 50, 56).

5.2.3.2 JoJo

Die durchgängige Markierung durch Silbenbögen in Verbindung mit dem Sprechschwingen im Arbeitsheft dient der Erschließung der Silbe (vgl. HR, S. 15, 18; F, S. 8ff; AH, S. 3ff). Da hier eine konsequente Gegenüberstellung von gespanntem vs. ungespanntem Vokal erfolgt, wird die Silbengrenze ohne vs. mit Konsonant im Endrand durch die Silbenbögen klar ersichtlich (vgl. HR, S. 38; AH, S. 7/8, 9/10, 13/14). Die Vokale werden zudem an ausgesuchten Stellen mit einer Krone abgebildet, generell werden sie als „Silbenkönige“ bezeichnet (vgl. HR, S. 13, 44; F, S. 2/3; AH, S. 21, 41). Die immer wiederkehrende Aufgabe, die Silbenkönige rot nachzuspüren, rot einzusetzen, rot zu markieren (vgl. HR, S. 15, 38/39, 94; AH, S. 7ff), hebt die Vokale als zwingenden Bestandteil einer Silbe hervor.

Nur in der ersten analytisch-synthetischen Phase treten Spatien in Verbindung mit auf „Zetteln“ abgebildeten Einzelbuchstaben (HR, S. 9, 73) und Silben zur Verdeutlichung der Wortbildung (vgl. F, S. 8ff; AH, S. 6ff) auf. Der beiliegende „Silbenschieber“ (HR, S. 14/15, 18), dessen Streifen in zunächst hauptsächlich offene, dann geschlossene Silben gestaffelt sind, unterstützt diesen Prozess.

Zur Erleichterung des Lesens wird lange Zeit eine zweifarbige schwarz-grüne Silbengliederung nach Sprechsilbe angeboten (vgl. HR, S. 8, 15, 44). Diese

Hilfestellung wird schrittweise über Differenzierungsbereiche zurückgefahren (vgl. HR, S. 9, 12, 19, 138; F, S. 22ff; AH, S. 50ff) und endet mit der Einführung mehrgliedriger Grapheme, die bei einer Silbenmarkierung getrennt werden müssten, z. B. *Bank – Bän-ke* (vgl. HR, S. 45). Wenn hier schwierige Wörter auftauchen, wird die Silbenfärbung wieder aufgegriffen, wie z. B. bei *Paprikakarottenrisotto* (vgl. F, S. 57).

Mit Hilfe der sowohl akustischen als auch optischen Segmentierung der Wörter in leichter erfassbare Bestandteile wollen die Autoren das sinnerfassende Lesen unterstützen (vgl. HR, S. 15, 39).

Da Wortstrukturen frühzeitig erarbeitet werden, verzichtet der Lehrgang vollständig auf Ganzwörter (vgl. HR, S. 15, 42); so können beispielsweise die Präpositionen *in, am, mit* (vgl. F, S. 12-14; AH, S. 16-19) regulär erlesen werden. „Merkwörter“ erscheinen erst spät in Zusammenhang mit dem Dehnungs-*h* (vgl. AH, S. 71/72), nicht lautgetreuen Buchstaben, wie *chs, v, y, c, qu, x* (vgl. AH, S. 82/83, 90, 92, 94/95) und Ausnahmen, wie *und, Obst* (HR, S. 37/38, 40).

5.2.3.3 Karibu

Durchgängig wird eine Silbengliederung durch Silbenbögen gefordert; treten dabei die Mehrgraphen *sch, ch, ng* als Silbengelenk auf, sind die Silben aufgrund der fehlenden Graphemverdopplung durch „Kreuzbögen“ darzustellen (vgl. HR, S. 5, 21, 149/150) – ohne Regelkenntnis kaum eine Hilfestellung.

Dank einer wiederkehrenden farbigen Untermalung der jeweiligen Vokale innerhalb dieser Bögen wird früh darauf aufmerksam gemacht, dass jede Silbe einen Vokal, hier „Piloten“ genannt (vgl. HR, S. 5, 8, 21, 34), verlangt. Diese Kennzeichnung wird vor allem bei schwierigeren Wörtern, wie z. B. *interessant* (vgl. F, S. 57), immer wieder vorgegeben, um ein Erlesen zu erleichtern (vgl. HR, S. 34).

Neben der wiederholten Aufgabe im sogenannten „Vokaltraining“, die Piloten – inklusive der Diphthonge als „dicke Piloten“ – selber zu markieren (vgl. HR, S. 34; F, S. 19, 31, 35, 37; AH, S. 60, 71), wird auch bildlich festgehalten, dass in jede Silbe – dargestellt als Ufo – ein Pilot zusteigen muss, um sie zu steuern (vgl. F, S. 20).

Außer für eine erste Synthese wird das Bild des Ufos allerdings nicht weiter verwendet. Somit ist das entsprechend entwickelte „Schiebe-Ufo“ samt Silbenkarten tatsächlich nur für das „erste Erlesen von Silben“ (HR, S. 5, 83/84; vgl. auch F, S. 19) zu gebrauchen; an ihm werden keine Wortstrukturen erarbeitet. Dass es sich dabei eben um ein reines Buchstabenverschleifen handelt, wird vor allem an der Entdeckerseite „So funktioniert Lesen“ deutlich: Die Leitfigur rutscht mit einem Konsonanten eine Rutsche herunter und „stößt“ auf den Vokal (vgl. HR, S. 214; F, S. 18, 30).

In der Anfangsphase dieses Synthetisierens werden Silbentrennungen auch durch Spatien verdeutlicht (vgl. HR, S. 34; F, S. 11-29; AH S. 36-48). Diese werden bei der Einführung der Doppelkonsonanz innerhalb des Silbengelenks wieder aufgegriffen, was mit der hier vertretenen Auffassung von „mitsprechbaren Doppelkonsonanten“ (F, S. 38) konform geht.

Selten sind Silben in Kästchen als wortbildendes Element dargestellt (vgl. AH, S. 36, 52).

Das Lehrwerk arbeitet mit einigen Ganzwörtern, z. B. *ist, und, die, sind, sie* (vgl. HR, S. 45; F, S. 25, 29, 42, 53), um diese Häufigkeitswörter vor der Einführung der Buchstaben/-kombinationen für das freie Schreiben zugänglich zu machen. Darüber hinaus bietet es ein eigenes Wörterbuch als Nachschlagewerk an (vgl. HR, S. 7).

5.2.3.4 Piri

Die Vokale sind in allen Arbeitsmaterialien als „Könige“ in einer Krone dargestellt (vgl. HR, S. 5/6; F, S. 7ff; AH, S. 11ff), um ihre prominente Rolle in der Silbe von Anfang an zu untermauern (vgl. HR, S. 3, 6/7; F, S. 39). Nach Einführung eines neuen Buchstabens gehören zu den Übungen neben dem Verschriften mit der Anlauttabelle grundsätzlich auch das „Silbenschwingen“ und das „Markieren der Könige“ (vgl. AH, S. 13ff). Dabei finden sich auch in diesem Lehrgang die Kreuzbögen wieder, mit denen die Mehrgraphen, hier in erster Linie *ch* und *ng*, als „hörbares“ Silbengelenk kenntlich gemacht werden (vgl. HR, S. 4, 62/63, 133; F, S. 28, 83; AH, S. 53, 58, 98). In der Fibel sind sie zudem als Lesehilfe zur „gesprochenen Konsonantendopplung“ (HR, S. 63) lila markiert (vgl. F, S. 27ff).

Im Arbeitsheft werden Silben optisch durch Kästchen oder Kreise gekennzeichnet, die dann als Wortbildungselemente zu Wörtern verbunden werden sollen (vgl. AH, S. 23ff).

Zur Leseerleichterung werden in der Fibel durchgängig an der Sprechsilbe orientierte betonte Silben schwarz, unbetonte grau gedruckt, z. B. *Königin* (vgl. HR, S. 4; F, S. 53) – anders als beim sonst anzutreffenden farblichen Wechsel. Dadurch wird ein natürlicher Sprachrhythmus unterstützt, der das sinn-erfassende Lesen fördert (vgl. HR, S. 3/4; F, S. 8ff).

Das Lehrwerk arbeitet nur mit den Ganzwörtern *ist* und *und* (vgl. HR, S. 8, 28, 60; F, S. 12, 26). Zudem finden sich auf den Fibelseiten am unteren Rand regelmäßig „Lernwörter“ (HR, S. 8, 66; vgl. F, S. 8ff), die auch in der anhängenden Wörterliste nachzuschlagen sind (vgl. HR, S. 9; F, S. 138/139). Entgegen der Aussage der Autoren sind diese jedoch nicht als orthographische „Muster“ (HR, S. 3, 229) zu verwenden; denn dann dürften Wörter wie *Mond* und *pusten* (vgl. HR, S. 82, 103; F, S. 48, 62) mit Langvokal in einer geschlossenen Silbe als Ausnahmen nicht dort erscheinen.

5.2.4 Silbenkombination – Trochäen

5.2.4.1 ABC der Tiere

Zu Beginn finden sich zunächst nur lautgetreue Wörter, wie *Memo, Lama, Muli* (vgl. F, S. 4-25); darunter auch die laut SaM regelwidrigen, wie *Mimi, Mama, Papa, Limo, Lili* (vgl. F, S. 8-17; AH A, S. 4, 12, 21ff).

Bereits mit der Einführung des sechsten Konsonanten *W/w* tritt dann allerdings die Reduktionssilbe mit dem passenden Namen *Uwe* (vgl. F, S. 22) massiv in den Vordergrund. Gezielt werden zunächst nur zweielementige Reduktionssilben, wie z. B. *-we, -se, -re, -te, -le*, mit Hilfe von Bildern im ganzen Wort diskriminiert (vgl. AH A, S. 41, 45). Auch die mit dem nachfolgenden *D/d* neu eingeführte geschlossene Silbe *del* erscheint zunächst nur als Reduktionssilbe, *Pudel, Spindel, Wendeltreppe* (vgl. AH A, S. 45). Erst beim wiederum nächsten Buchstaben wird die geschlossene Form als betonte Silbe in der Gegenüberstellung der ersten beiden Wortgestalten verwendet: *Na-del – Win-ter* (vgl. F, S. 27; AH A, S. 51).

Im Arbeitsheft werden fortan in den meisten Übungen fast ausschließlich trochäische Wörter mit Reduktionssilben verwendet (vgl. HR, S. 17; AH A, S. 41ff). Dazu zählen zweisilbige Adjektive, *großes, weißen, gelbe, bunten* (vgl. AH B, S. 26-30), ebenso wie die Verben, die fast ausschließlich im Infinitiv als Antwort auf die immer wiederkehrende Frage „Was alle tun“ (AH A, S. 49-78) einzusetzen sind.

5.2.4.2 JoJo

In der Fibel ist die Lauttreue zunächst vorrangig: *Salat, Lama, Salami, Mist* (vgl. HR, S. 17, 36, 43; F, S. 6-22). Das betrifft vor allem die Fibelfiguren *Tina, Tino, Ina, Anita* etc. und die laut SaM regelwidrigen Wörter *Mama, Papa, Pipo* (vgl. F, Vorsatz, S. 10/11).

Im Arbeitsheft hingegen findet sich schon früh eine sehr viel breitere Palette an Wortformen wieder. Allein auf den ersten vier Seiten der ersten beiden Buchstaben *A/a* und *I/i* sollen die Schüler Wörter wie *Hase, Lama, Ameise, Palme, Delfin, Bild* erlesen (vgl. AH, S. 7-10). Mit der Einführung des *E/e* an neunter Stelle wird dann verstärkt die Reduktionssilbe in diversen Varianten in den Fokus gerückt: *Na-se, E-sel, En-ten, Man-tel* (vgl. F, S. 24/25; AH, S. 26-28). Die damit einhergehende Verwendung trochäischer Wörter wird auch konsequent beibehalten unter Hinzunahme eines neuen Silbentyps, z. B. bei der Doppelkonsonanz mit *Sessel, essen, wissen* – Verben treten dabei zunächst als Infinitive auf – (vgl. F, S. 27-29; AH, S. 26-28), oder unter Hinzunahme eines neuen Buchstabens, z. B. beim *P* mit *Palme, Lampe, Mappe* (vgl. AH, S. 30), beim *R* mit *Rosen, Perlen, Maler, Ritter* (vgl. F, S. 32/33; AH, S. 33-35). Bei diesen strukturellen Gegenüberstellungen setzen die Autoren zwar ihre Position, dass der deutsche Kernwortschatz aus Trochäen der standardtypischen Wortgestalten RÖBERS besteht (vgl. HR, S. 33), durchaus in der Auswahl des Wortmaterials um¹⁶; insgesamt gesehen bleiben sie jedoch auch für andere Wortformen offen, wie an der folgenden Auswahl nur einer Seite deutlich wird: *Mond, Wald, rosa, Dino, Erde, Nadel, Radio, Indianer* (vgl. AH, S. 39).

¹⁶ Dabei ist jedoch anzumerken, dass in dieser Konzeption diese drei Silbentypen als lautgetreu gelten (vgl. HR, S. 38, 40).

5.2.4.3 Karibu

Da dieses Lehrwerk in seiner Gesamtheit vornehmlich auf der Lauttreue unserer Schrift basiert, finden sich natürlich auch hier gleich zu Beginn die von der SaM kritisierten Regelwidrigkeiten wie *Mama*, *Mami*, *Mimi*, *Lili* und *Limo* (vgl. F, S. 12, 14; AH, S. 35, 39, 41).

Die mit der Lauttreue einhergehende Pilotsprache lässt die Reduktionssilbe völlig unbeachtet (vgl. HR, S. 33). In der Handreichung wird der Schwa-Laut zwar angesprochen (vgl. HR, S. 218); systematisch erarbeitet anhand der Wortstellung wird er nicht. Begründet wird dies u. a. damit, dass sogar die Lautschrift der IPA häufig auf den Schwa-Laut verzichte, wie z. B. bei [ha:bŋ] (vgl. HR, S. 35). Die Autoren scheinen hier nicht zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu unterscheiden. Gerade ein Silbenlehrgang sollte im Sinne des Schriffterwerbs aber genau darauf aufmerksam machen.

Im umgekehrten Sinne problematisch ist das betonte *e* in *Salome* (vgl. F, S. 16; AH, S. 44). So ist das, was den Karibu-Machern entgegenkommt, in den Augen der SaM-Vertreter kontraproduktiv. Nur einige wenige Seiten bieten vornehmlich Reduktionssilben an (vgl. F, S. 31), um auf das „böse *e*“ (vgl. HR, S. 218) aufmerksam zu machen – leider völlig ohne System.

In der Regel stehen Ein-, Zwei- und Dreisilber mit den unterschiedlichsten Silbenbetonungen nebeneinander: *Wale – wo – Wasili* (vgl. AH, S. 47), *Rosen – Roman* (vgl. AH, S. 66), *Pirat – Puppe – prima* (vgl. AH, S. 97).

Beruft sich das Lehrwerk bei Wortbildungen auf die Silbe „als generelle Strukturierungshilfe“ (HR, S. 19), so ist damit ausschließlich das Silbieren, sprich die Ableitungsstrategie zur Erkennung der Morphemkonstanz, gemeint (vgl. F, S. 70/71, 75, 78/79, 84/85). Eine Erarbeitung der Rechtschreibung, die auf die Silbe als strukturbildende Grundeinheit zurückgreift, wird nicht realisiert.

5.2.4.4 Piri

Dieses Lehrwerk arbeitet von Anfang an mit einer bunten Mischung aus lautgetreuen Wörtern, Trochäen mit Reduktionssilben einschließlich aller Varianten der betonten Silben und verzichtet auch nicht auf das regelwidrige *Mama* (vgl. F, S. 22; AH, S. 23). So reichen schon im Vorsatz der Fibel die Namen der Hauptfiguren von *Maro*, *Nena* über *Lotta*, *Lasse* bis zu *Ole*, *Lale* (vgl. HR, S. 9). Ebenso erscheinen im weiteren Verlauf des Lehrgangs: *Rabe –*

Sofa – Ampel – Ameise (vgl. AH, S. 19); *Sofa – Segel – Dose – Sonne* (vgl. AH, S. 34); *Roller – Auto – Schaufel – Eimer* (vgl. AH, S. 71). Trochäen mit Reduktionssilben tauchen also überall auf – nur nicht systematisch und manchmal auch irreführend, wenn z. B. *Sommer* vs. *rosa* gegenübergestellt wird (vgl. AH, S. 33).

Eine bewusste Bildung von Trochäen findet meist nur statt, wenn durch die Pluralbildung Aspekte der Morphemkonstanz verdeutlicht werden sollen (vgl. AH, S. 68, 104).

In der Handreichung wird auf die Besonderheiten der betonten Silbe hingewiesen (vgl. HR, S. 3), erarbeitet werden diese von den Kindern im Verlauf nicht.

5.2.5 Silbendifferenzierung – Systematik

5.2.5.1 ABC der Tiere

Nach einer ausgiebigen Phase mit rein offenen Silben einschließlich gespanntem Vokal, die in diesem Lehrwerk aufgrund ihrer oftmals isolierten Stellung intensiv trainiert werden, geht es beim Übergang zu den geschlossenen Silben um die entscheidende Fähigkeit, den ungespannten Vokal wahrzunehmen (vgl. HR, S. 18). Mit der Einführung des siebten Konsonanten *D/d* erfolgt die Opposition der offenen Silben *da, du, di, do, de* zur geschlossenen Silbe *del* (vgl. F, S. 25; AH A, S. 44). Dieser Silbenbau wird gezielt auf andere Zusammensetzungen betonter Silben – mit Hilfe von Bildern im ganzen Wort – übertragen, z. B. in *Man-(tel), Rin-(de), Wun-(de)* (vgl. AH A, S. 49). Die einzelnen Vokale werden dabei im Wortmaterial nicht mehr getrennt voneinander gegenübergestellt, also nicht /o/ vs. / / oder /i/ vs. / / etc., sondern gleich gemischt. Im Anschluss daran werden mit dem nächsten Buchstaben die erste und die zweite Wortgestalt im direkten Vergleich im Häusermodell angeboten: *Na-del – Win-ter* (vgl. F, S. 27; AH A, S. 51). Bei nachfolgend eingeführten Buchstaben wird vorläufig noch die Reihenfolge berücksichtigt, den neuen Konsonanten zunächst in Wörtern der ersten Gestalt, danach erst der zweiten Gestalt anzubieten, z. B. für *N/n* in *No-te, Bie-ne – Tan-te*, für *Sch/sch* in *Schale – Schul-ter* (vgl. AH A, S. 48/49, 54, 60).

Mit der geschlossenen Silbe taucht in der Fibel gleichzeitig jedoch auch die Doppelkonsonanz auf: *Willi, Tannen, Sonne* (vgl. F, S. 26/27). Hier wird kein Unterschied zwischen geschlossener Silbe und markierter offener Silbe vorge-

nommen. Mit der erlernten Wahrnehmung der ungespannten Vokale gehen die Autoren davon aus, dass die Kinder „die vorläufige Trennung von selbst [überlesen] und die Leseregel für Doppelkonsonanten [erreichen]“ (HR, S. 24). Im Arbeitsheft tritt die Schärfungsschreibung wenig später – etwas ungünstig in Verbindung mit dem komplexen Anfangsrand *schl, schn, schw, schr* – in Erscheinung (vgl. AH A, S. 62ff). Den Kindern wird dazu jedoch in den Arbeitsmaterialien keine direkte Vergleichsmöglichkeit zu den unmarkierten Silben offeriert. Die dazu benötigten „Kontrastpaare“, die die Kinder zu einer vorläufigen „spontanen Schreibung der Doppelkonsonanten“ befähigen sollen (HR, S. 16), werden nur mündlich in einer noch dazu zweifelhaften sprechrhythmischen Übung trainiert: Ist in einem 4/4-Takt ein Zweisilber auf zwei Einheiten zu sprechen, ist die betonte Silbe eine unmarkierte offene, *Hü-te*; ist ein Zweisilber auf nur einer Einheit zu sprechen, muss es sich um die Doppelkonsonanz handeln, *Hütte* (vgl. HR, S. 20-22). Genauso gut könnte allerdings *Hüte* auf nur einer Takteinheit in schnellerem Tempo gesprochen werden oder die zweite Wortgestalt *Hüfte* eingesetzt werden. Es gilt eigentlich nur das Ausschlussverfahren für die Doppelkonsonanz, die nicht auf zwei Takteinheiten verteilt sein kann.

Erst bei einer systematischen Erarbeitung im zweiten Schuljahr bringt der dritte Häuschentyp eine Gegenüberstellung in der Schrift mit sich (vgl. HR, S. 80).

5.2.5.2 JoJo

Gleich zu Beginn wird jeder Vokal in der gespannten vs. ungespannten Variante in einer direkten Gegenüberstellung präsentiert, sodass offene vs. geschlossene Silben auch in bereits vornehmlich trochäischem Wortmaterial als erste und zweite Wortgestalt abgeglichen werden können, z. B. *Hase – Lampe, Dino – Pinsel, Rose – Wolke* (vgl. HR, S. 15; AH, S. 7-14).

Die Doppelkonsonanz steht in der Fibel zunächst mit nur einem knappen Hinweis auf den Kurzvokal alleine mit *toll, soll* (vgl. HR, S. 92; F, S. 20), wird dann aber in der nächsten Einheit aufgegriffen. Im Arbeitsheft wird bei der Einführung der dritten Wortgestalt verfahren wie oben beschrieben: Im direkten Vergleich zwischen 'vK und $\text{'vK}^\circ\text{S}$ stehen mit zunächst nur einem Vokal *Lam-pe, Am-pel, Pal-me* vs. *Map-pen, Lap-pen* (vgl. AH, S. 30). Danach erst erscheint die Doppelkonsonanz mit wechselndem Vokal, z. B. *Welle, Wolle,*

Wille (vgl. AH, S. 32), und wird im Anschluss vertiefend erarbeitet. Auch in einer späteren Übung zur Lautunterscheidung des *u* und des *o* werden die Vokale systematisch in der unmarkierten offenen Silbe, *Ofen – rufen*, in der geschlossenen Silbe, *Turm – Dorf*, und in der markierten offenen Silbe, *Pulli – Polli*, gegenübergestellt (vgl. HR, S. 16, 124, 126; AH, S. 43).

Mit dieser zügigen, aber systematischen Einführung der Wortgestalten sollte „das Prinzip unserer Schrift bei allen Kindern abgesichert sein“ (HR, S. 14, 43). Erst wenn diese grundlegende Einsicht in die Struktur unserer Buchstabenschrift gewonnen worden ist, folgt eine intensivere Arbeit mit weiteren Buchstaben-Laut-Kombinationen (vgl. HR, S. 14, 42/43, 110).

Nachdem die Silbe also als wortbildendes und wortstrukturbildendes Element klar dargestellt wurde (vgl. HR, S. 15, 88; F, S. 6-29; AH, S. 6-35), passt allerdings das nachfolgende Aufgabenformat „Einzellaute analysieren“ anhand von „Würfelwörtern“ (vgl. HR, S. 17, 118; AH, S. 37ff) überhaupt nicht ins Bild.

5.2.5.3 Karibu

Beginnend mit hauptsächlich zweisilbigen Wörtern mit offenen Silben, z. B. *Oma, Lama, Melu, Lela* (vgl. HR, S. 21, 28; F, S. 12-24; AH, S. 35-58), behandelt das Lehrwerk vornehmlich gespannte Vokale. Aufgrund des lautgetreuen Wortmaterials, der Pilotsprache und des Syllabierens ergibt sich jedoch kein Betonungsunterschied, sodass dieser Silbentyp als wortbildendes Element isoliert steht (vgl. AH, S. 36, 52, 60, 74, 120).

Die nachfolgend eingeführte geschlossene Silbe wird dementsprechend nicht als betonte Silbe eines Zweisilbers vorgestellt, sondern in drei anderen, von der SaM nicht vorgesehenen Varianten: So stehen nichtflektierbare Wörter mit sowohl ungespanntem Vokal, z. B. *an, in*, als auch gespanntem Vokal, z. B. *nun, los*, und die **Reduktionssilbe** der Verben, z. B. *le **sen**, ma **len***, undifferenziert nebeneinander (vgl. HR, S. 92; F, S. 28). Letzteres ist besonders bezeichnend, weil RÖBER die Eigenschaften der Silbentypen gerade an der **betonten** Silbe festmacht und nicht an der Reduktionssilbe, die bei ihr einen separaten Stellenwert hat.

Aufgrund der eben beschriebenen Mischung ist für die Kinder keine Systematik erkennbar, wie denn nun der Vokal einer geschlossenen Silbe in der Regel

auszusprechen ist. Der eigentlich hier zu behandelnde ungespannte Vokal in geschlossenen Silben eines Mehrsilbers, wie z. B. bei *Insel*, *Amsel*, *Murmel* (vgl. F, S. 31), bleibt im Grunde genommen unerwähnt. Die Autoren sind der Meinung, dass „[e]iner ganzen Reihe von Kindern [...] die Anwendung dieser komplizierten Betonungsregel – Kürze und Länge des Vokals – schwer[fällt]“ (HR, S. 27).

Da den Kindern diese Erfahrung scheinbar bewusst vorenthalten wird, können sie sie auch nicht zu weiteren Differenzierungszwecken nutzen, z. B. um den Klang ungespannter Vokale in Wörtern mit der Doppelkonsonanz wahrzunehmen und damit die erforderliche Abgrenzung zur unmarkierten offenen Silbe vorzunehmen. Sie haben keine systematische Unterscheidung von gespanntem und ungespanntem Vokal in Abhängigkeit der Silbe gelernt. Dementsprechend werden im Wortmaterial auch keine direkten Gegenüberstellungen zu den beiden unmarkierten Silbentypen vorgenommen, weder in Bezug auf die Betonung, z. B. *'Tan.nen* – *'Man.tel* – *Sa.'lat* (vgl. AH, S. 67), noch in Bezug auf den gleichen Vokal, z. B. *Pup.pe* – *Lu.pe* – *Pin.sel* (vgl. AH, S. 99).

Am Ende der Fibel werden den Kindern die folgenden Strategien mit auf den Weg gegeben: Mitsprechen (Lauttreue), Merken (Lernwörter als Norm), Nachdenken (Morphemkonstanz) (vgl. F, S. 90).

5.2.5.4 Piri

Laut den Autoren sollen die Kinder „lernen, dass das *a* und das *e* nicht immer gleich klingen (kurz oder lang), [und] durch das Silbenschwingen [erfahren], dass die Vokale in offenen und geschlossenen Silben auftreten“ (HR, S. 24). In Anbetracht der breiten Palette an Wortstrukturen, die den Kindern in diesem Lehrwerk von Beginn an vorgeführt wird, wie z. B. *alle* – *malen* – *Alma* (vgl. HR, S. 24/25; F, S. 8), ist dies viel verlangt. Nur einige wenige Seiten bieten die von der SaM gewünschte systematische Gegenüberstellung an: *Na-se*, *Na-me* vs. *Tan-te*, *Tan-ne* (vgl. AH, S. 41). Andere Beispiele, wie *Ro-sen* vs. *Rol-ler*, *Tor-te* (vgl. F, S. 15), sind wegen des vokalisiertem *r* sehr anspruchsvoll; weitere, wie *Do-se* – *Mond*, *Pup-pe* – *pus-ten* (vgl. F, S. 48, 62), schlichtweg kontraproduktiv, da sie Ausnahmen beinhalten.

Die eigentlich von der SaM intendierte Gegenüberstellung der Wortgestalten erfolgt erst im letzten Drittel des Arbeitsheftes. So findet sich eine Opposition

betonte offene (´V) vs. geschlossene (´vK) Silbe mit *Spie-gel* – *Spin-ne* (vgl. AH, S. 102), gefolgt von der Konstellation betonte unmarkierte offene (´V) vs. geschlossene (´vK) vs. markiert offene (´vK°S) Silbe mit *Rä-der* – *Hän-de* – *Bäl-le* (vgl. AH, S. 104). Aufgrund des Gesamtkonzeptes ist es fast fraglich, ob diese Gegenüberstellung von Einzelbeispielen überhaupt beabsichtigt war – zu Erforschungszwecken seitens der Schüler kommt sie ohnehin zu spät.

5.2.6 Silbenchronologie – Wortgestalten

5.2.6.1 ABC der Tiere

Über die lange Zeit vorherrschende offene Silbe in lautgetreuem Wortmaterial, *Mimi*, *Ria*, *Tilo* (vgl. HR, S. 18, 75; F, S. 2-24; AH A, S. 4-40), arbeitet sich das Lehrwerk über die Reduktionssilbe zu den Trochäen und damit zur ersten Wortgestalt, *Löwe*, *Wale*, *Rose* (vgl. AH A, S. 41). Mit der Einführung der geschlossenen Silbe (vgl. F, S. 25; AH A, S. 44) erfolgt dann kurz darauf die Gegenüberstellung zur zweiten Wortgestalt: *Na-del* – *Win-ter* (vgl. F, S. 27; AH A, S. 51).

In der Fibel taucht jedoch zeitgleich die dritte Wortgestalt auf: *Tannen*, *Susanne*, *Sonne* (vgl. F, S. 26). Diese kommt dann zunächst auch verstärkt im Wortmaterial vor: Alleine auf der nächsten Doppelseite erscheinen zwölf verschiedene Wörter mit der Schärfungsschreibung (vgl. F, S. 30/31). Im Arbeitsheft tritt die Doppelkonsonanz nur wenig später auf (vgl. AH A, S. 62). Der Aussage, „[d]ie spontane Schreibung der Doppelkonsonanten ist erst möglich, wenn den Kindern die sichere Unterscheidung von gespannten (langen) und ungespannten (kurzen) Vokalen in der betonten Silbe gelingt“ (HR, S. 20), kommen die Autoren in der Umsetzung nicht nach. Eine systematische Erarbeitung der dritten Wortgestalt ist erst in Klasse 2 vorgesehen (vgl. HR, S. 20) – nachdem die Schüler bereits eine Fülle an Schärfungsschreibungen kennen gelernt haben.

5.2.6.2 JoJo

Der Lehrgang beginnt zwar überwiegend mit der offenen Silbe, z. B. *Ti-na*, *La-ma*, *Lo-la* (vgl. F, S. 6-19; AH, S. 3-7), doch schon mit der Erarbeitung des ersten Buchstabens *A/a* erfolgt eine sofortige Gegenüberstellung zur geschlossenen Silbe: *Tina* – *Andi*, *Lama* – *Ampel* (vgl. F, S. 10ff; AH, S. 7ff).

Mit dem Auftreten der Reduktionssilbe durch das eingeführte *E/e* werden dann im Sinne der SaM verstärkt Gegenüberstellungen trochäischer Wörter der ersten und zweiten Gestalt vorgenommen: *E-sel, Na-se* vs. *En-ten, Man-tel* (vgl. F, S. 24/25; AH, S. 25-28).

Mit den Trochäen geht allerdings – fast in einem Atemzug – auch die dritte Wortgestalt einher: *al-le, es-sen, Ses-sel* (vgl. HR, S. 104; F, S. 24-29). Die Doppelkonsonanz erscheint sogar bereits in konjugierten Verbformen, wie in *ret-tet, nen-ne, rennt* (vgl. F, S. 32-36), wodurch äußerst früh auf einen schwierigen Aspekt der Morphemkonstanz hingewiesen wird (vgl. HR, S. 38).

Mit dem elften Graphem sind alle drei Wortgestalten nacheinander thematisiert worden. Die Konzeption des Lehrgangs als eine „intensive Einführung in die Struktur unserer Buchstabenschrift sowie die behutsame [Buchstaben]Progression“ (HR, S. 7, 42/43) kann nur bestätigt werden.

5.2.6.3 Karibu

Der Lehrgang startet mit der offenen Silbe in lautgetreuem Wortmaterial, *Lilo, Melina, Salami* (vgl. F, S. 11-27; AH, S. 35-59). Danach folgt zwar die geschlossene Silbe mit *nun, ru-fen, Sa-lo-mes* (vgl. F, S. 30-32), sie wird jedoch nicht im Sinne der SaM anhand trochäischer Wörter vermittelt. Gleich mit dem nächsten Buchstaben tritt die Doppelkonsonanz in Erscheinung: *Tannen, Mutter* (vgl. AH, S. 66). Aber auch hier legt man keinen Wert auf die Struktur von Trochäen, sondern verwendet extreme Wortzusammensetzungen, wie z. B. *Sommersonnenwetter, Wasserwellen* (vgl. F, S. 38).

So wird zwar in gewisser Weise eine Reihenfolge der Silbentypen an sich eingehalten, von einer Chronologie im Sinne der Wortgestalten kann jedoch nicht gesprochen werden.

5.2.6.4 Piri

Dieses Lehrwerk arbeitet von Anfang an mit lautgetreuem Wortmaterial, jeglichen Wortgestalten und Ausnahmeschreibungen gleichermaßen. Eine sofortige Gegenüberstellung von gespanntem und ungespanntem Vokal findet zudem eher anhand der Doppelkonsonanz als der geschlossenen Silbe statt: *Lama – alle, Oma – Roller* (vgl. F, S. 8-11). Es treten sogar so viele Schärfungsschreibungen auf, dass der Eindruck entsteht, der ungespannte Vokal

verlange die Konsonantenverdopplung. Allein in der Fibel sind auf den ersten acht Seiten 15 verschiedene Wörter mit Doppelkonsonanten anzutreffen (vgl. F, S. 6-13). Somit ist keine systematische Abfolge der Silbentypen, geschweige denn der Wortgestalten zu erkennen.

5.3 Zwischenfazit zur didaktischen Umsetzung

5.3.1 ABC der Tiere

Nicht im Sinne der SaM sind: weder Bestimmung der Silbenanzahl noch Akzentuierung, sondern syllabisches Sprechen und Silbenklatschen; seltene Berücksichtigung veränderter Lautwerte silbenpositionsabhängiger Konsonanten; farbige Silbentrennung, damit vorgegebene Silbengrenzen nach Sprechsilben; anfangs Lauttreue und untypische Strukturen im Wortmaterial; anfangs mitsprechbare Doppelkonsonanz, spontane Doppelkonsonanz; Ganzwörter.

Im Sinne der SaM sind: konsequente Einführung der Laute über die Silbe, damit umgehend einschließlich aller Vokale; Erarbeitung der Vokalqualität; Lautdiskrimination über die Silbe; Lautgebärden; visuelles Hilfsmittel zur Wortstruktur; früh nur noch Trochäen mit Reduktionssilbe; gemäßigte Abfolge der Silbentypen beginnend mit der offenen Form – Reduktionssilbe – geschlossene Form; Wortstruktur vor Buchstabenprogression.

Dies ist das einzige Lehrwerk, das konsequent mit der Silbe beginnt, ohne über eine erste Synthese von Einzelbuchstaben zu arbeiten. Es lässt sich viel Zeit in der Gewinnung des Begriffs „Silbe“, ihres Aufbaus und ihrer wortbildenden Funktion. Auch die Erarbeitung der ersten beiden Wortgestalten entspricht sicherlich den Vorstellungen der SaM. Mit der fast zeitgleichen „spontanen“ Doppelkonsonanz und der im weiteren Verlauf fehlenden Beachtung sich verändernder Lautwerte der Konsonanten je nach Position in der Silbe entsteht jedoch ein Bruch, der deutlich macht, dass die Silbe hier nur in Ansätzen als wortstrukturbildende Einheit dargestellt wird. Eine erste Grundlage für die Orthographie anhand der Silbenstruktur (vgl. HR, S. 13) ist damit zwar gelegt, reicht aber für einen silbenanalytischen Lehrgang bei weitem noch nicht aus.

5.3.2 JoJo

Nicht im Sinne der SaM sind: keine Akzentuierung, sondern Sprechschwingen, anfangs sogar Dehnsprechen; anfangs Analyse/Synthese und Lauttreue; Lautisolierung mit Hilfe der Anlaute; seltene Berücksichtigung veränderter Lautwerte silbenpositionsabhängiger Konsonanten; Silbenbögen und -färbung, damit vorgegebene Silbengrenzen nach Sprechsilben; einige untypische Strukturen im Wortmaterial; sehr frühe Gegenüberstellung der unmarkierten Silbentypen.

Im Sinne der SaM sind: im Verlauf weitestgehend natürlicher Sprachrhythmus; zentrale Stellung und vorrangige Einführung der Vokale; Erarbeitung der Vokalqualität; verstärkt Trochäen mit Reduktionssilben; systematische Gegenüberstellung der Silbentypen beginnend mit der offenen Form – geschlossene – markiert offene; Wortstruktur vor Buchstabenprogression.

Das Lehrwerk arbeitet sehr intensiv mit der Silbe als wortbildendes und wortstrukturbildendes Element. Nach einer kurzen Phase der Einführung mit nur wenigen Buchstaben inklusive Analyse/Synthese und Lauttreue geht eindeutig die Silbenstruktur vor Buchstabenprogression (vgl. HR, S. 42/43). Die sofortige Gegenüberstellung gespannter vs. ungespannter Vokale ist eindeutig, bringt aber eine sehr frühe Abfolge und Gegenüberstellung der Wortgestalten mit sich – im Sinne der SaM fällt dies vermutlich zu knapp aus. Man vermeidet jedoch dadurch eine ansonsten erforderliche Korrektur des Verständnisses von Rechtschriftlichkeit (vgl. HR, S. 42). Die von den Autoren verfolgte Thematisierung der Mehrdeutigkeit in der Lautabbildung einzelner Buchstaben (vgl. HR, S. 37) gelingt bei den Konsonanten in den relevanten Bereichen leider nicht.

5.3.3 Karibu

Nicht im Sinne der SaM sind: keine Prosodie, sondern Syllabieren in Pilot-sprache; Synthese, lautierendes Erlesen; Lauttreue, Lautisolierung mit Hilfe der Anlaute; keine Erarbeitung der Vokalqualität, keine Berücksichtigung veränderter Lautwerte silbenpositionsabhängiger Konsonanten; Silbenbögen, damit vorgegebene Silbengrenzen; untypische Strukturen der Silbentypen und

im Wortmaterial, keine Reduktionssilben; mitsprechbare Doppelkonsonanz; Ganzwörter, Wörterbuch.

Im Sinne der SaM sind: Zentrale Stellung und vorrangige Einführung der Vokale, Lautgebärden; Abfolge der Silbentypen beginnend mit der offenen Form.

Dieses Lehrwerk lässt die Schüler in dem Glauben, dass durch das genaue Hinhören (Lauttreue), das Lesen in Silbenbögen (Syllabieren) und das deutliche Sprechen (Pilotsprache) (vgl. AH Vorsatz) die Schrift zu beherrschen ist. Der Rechtschreibunterricht inklusive des Lernens von „Regelwissen“ und einer „Vielzahl von Ausnahmen“ beginnt laut Lehrwerk erst mit „nicht lautgetreuen Buchstaben“ ab Klasse 2 (vgl. HR, S. 21, 227; vgl. auch REUTER-LIEHR 2008, S. 41-48) – die Kritik seitens der SaM-Vertreter an dem damit erforderlichen Strategiewechsel ist hier absolut berechtigt. Nach der vorliegenden Auswertung erscheint es unverständlich, dass das Karibu-Lehrwerk die „Silbe“ im Titel führt. Es werden weder die Silbentypen systematisch unterschieden noch der Silbenaufbau als strukturbildendes Element genutzt. Die Silbe – hier im Grunde genommen nur eine Synthese von mindestens einem Konsonanten und einem erforderlichen Vokal – dient in erster Linie einer „überschaubaren Wortdurchgliederung“ (HR, S. 26, 35) für das „synchrone Sprechschreiben“ (HR, S. 31) und wartet nur darauf, von der Morphemsegmentierung „abgelöst“ zu werden (vgl. HR, S. 25).

5.3.4 Piri

Nicht im Sinne der SaM sind: Syllabieren; spontane Synthese, Lautisolierung mit Hilfe der Anlaute, späte Einführung einiger Vokale; keine fundierte Erarbeitung der Vokalqualität, keine Berücksichtigung veränderter Lautwerte silbenpositionsabhängiger Konsonanten; Silbenbögen, damit vorgegebene Silbengrenzen, farblich markierte Akzentsetzungen nach Sprechsilben; breite Mischung im Wortmaterial: Lauttreue, verschiedene Silbentypen parallel und Ausnahmen; keine Systematik in Gegenüberstellungen und Abfolge; hörbare Doppelkonsonanz; Ganzwörter, Lernwörter.

Im Sinne der SaM sind: natürlicher Sprachrhythmus zur Leseerleichterung; zentrale Stellung der Vokale; viele Trochäen mit Reduktionssilben als Kernwortschatz.

Das Wortmaterial und die Texte dieses Lehrwerks sind sehr anspruchsvoll, da sie von Anfang an alle Silbentypen und Wortstrukturen beinhalten. Die Kinder werden zwar so vor allem gleich mit der Reduktionssilbe vertraut gemacht, müssen aber Erkenntnisse für die Rechtschreibung scheinbar in Eigenleistung gewinnen. In der Handreichung werden viele Aspekte im Hinblick auf die Silbenstruktur erläutert (vgl. HR, S. 7), werden aber im Konzept nicht systematisch umgesetzt. Dadurch arbeitet man mit der sprachlichen Einheit „Silbe“ eher auf der allgemeinen wortbildenden und nicht im Sinne der SaM auf der **wortstruktur** bildenden Ebene. Für den Orthographieerwerb wird der Silbenaufbau als strukturbildendes Element nicht genutzt. Einzig die prosodische Silbenmarkierung in den Lesetexten verhilft den Kindern vermutlich zu einem schnelleren Lesefluss.

6 Fazit und Ausblick

Die Silbe ist in den letzten 20 Jahren intensiv phonologisch erforscht worden. Daraus lassen sich systematisch Gesetzmäßigkeiten zum Kernbereich der deutschen Wortschreibungen ableiten, sodass die Schreibsilbe eine Schlüsselfunktion zur Erklärung rechtschreiblicher Zusammenhänge erhält (vgl. HINNEY 2004, S. 75/76). Zudem ist die Silbe eine relevante strukturelle Einheit einer natürlichen Sprache und damit eine erste psychologisch sowie physiologisch wahrnehmbare Größe für Kinder – auch in der analytischen Sprachbetrachtung (vgl. SCHMID-BARKOW 1997, S. 54, 56; RÖBER-SIEKMEYER/TOPHINKE 2002, S. 3).

Kritik an den bestehenden Missständen im Schriftspracherwerb lässt auch die

[...] Fachdidaktik zurzeit wieder ein Bewusstsein dafür entwickel[n...], dass die Silbe ein ganz wesentlicher Baustein der Sprache bzw. Schrift ist und daher im Zentrum des Lese- und Schreibunterrichts stehen sollte. (WEINHOLD 2010, S. 12)

Führend in diesem Bereich ist CHRISTA RÖBER, die 1993 als Erste einen Vorstoß unternahm, „die Silbenphonologie direkt in ein didaktisch-

methodisches Konzept zu überführen“ (SCHMID-BARKOW 1997, S. 58). Mit ihrer silbenanalytischen Methode macht sie sich die Silbe konsequent als wortstrukturbildende Einheit nutzbar und stellt sie als tragendes Element für die Vermittlung der Orthographie in den Mittelpunkt des Anfangsunterrichts. RÖBER systematisiert die Schrift dabei von Anfang an, wodurch ihr Konzept als stark linguistisch fundiert gilt (vgl. WEINHOLD 2009, S. 59). Ein Hauptanliegen der SaM ist es, auf die Orthographie als ein Regelsystem aufmerksam zu machen, das nicht nur erlernbar, sondern auch nachvollziehbar ist. Zur Erarbeitung der Schrift bietet dieser Ansatz daher vorrangig strategische Schreib- und Lesehilfen an. Auch wenn die SaM in einigen Punkten kritisch zu beurteilen ist, konnte sie sich in den letzten Jahren zunehmend etablieren.

Anhand einer empirischen Erhebung konnte festgestellt werden, dass die SaM anderen Konzepten in nichts nachsteht. Sie scheint vor allem bei der Schärfungsschreibung und dem silbeninitialen *h* erfolgreich zu sein und durchweg einen leichten Vorteil beim Lesen zu bieten. Anschließend muss sich – wie bei allen anderen methodisch-didaktischen Ansätzen auch – das morphematische Prinzip. Dass gerade die Morphemkonstanz mit der letzten Rechtschreibreform gestärkt wurde, gibt dem silbenanalytischen Ansatz insofern Auftrieb, als er sich von den vorherrschenden phonographischen Verfahren distanziert und statt dessen von Beginn an systematisch ein regelhaftes System vermittelt (vgl. MAAS 2011, S. 42).

Jeder Schulbuchverlag versucht nun an diesen Erfolg anzuknüpfen und bietet demzufolge ein Silben-Lehrwerk an. Doch RÖBER kritisiert die Umsetzung und bemängelt, dass sich die charakteristischen Merkmale der SaM in den Lehrgängen nicht wiederfinden. Mit der obigen Untersuchung sollte dem nachgegangen werden.

Gemäß der vorliegenden Auswertung scheint die Kritik seitens RÖBER tatsächlich berechtigt zu sein, denn keines der Lehrwerke nutzt die Prosodie für die Rechtschreibung, kaum eins betrachtet die Silbe als kleinste Einheit, noch werden sich verändernde Lautwerte gerade im Bereich der Konsonanten berücksichtigt. Für den Leseprozess geben fast alle die Silbengrenzen vor und fast alle beginnen mit der Lauttreue einschließlich irregulären Schreibungen. Kaum einer der Lehrgänge setzt die Doppelkonsonanz den beiden unmar-

kierten betonten Silben gegenüber, sondern betrachtet auch die dritte Wortgestalt als geschlossene Silbe. Die einzelnen Werke legen bei alledem unterschiedliche Schwerpunkte und setzen jeweils nur Teilaspekte der SaM um, sodass sich kein Lehrgang als durch und durch tauglich erweist.

Ist man als Lehrperson von der SaM überzeugt und muss sich für ein Lehrwerk entscheiden, mit dem man den Unterricht bestreiten möchte, fällt die Wahl nicht leicht. Für den Einstieg ist sicherlich das „ABC der Tiere“ zu empfehlen, weil es – abgesehen von einigen regelwidrigen Wörtern – konsequent mit der Silbe beginnt und den Schülern bis zur zweiten Wortgestalt eine sehr fundierte Grundlage bietet. Außerdem stellt es in Anlehnung an die SaM sehr nützliche Strukturierungshilfen speziell im Bereich des Schreibens zur Verfügung. Im Anschluss daran müsste man auf den „JoJo“-Lehrgang zurückgreifen, der die Wortgestalten systematischer gegenüberstellt. Hier könnte jedoch ein verlangsamtes Tempo von Vorteil sein. In jedem Fall ist es ratsam, immer die Ausführungen von RÖBER im Blick zu behalten und ggf. Übungen der Lehrwerke zu verändern oder Wortmaterial auszutauschen.

Die Option wäre, entweder in Zusammenarbeit mit RÖBER ein eigenes Lehrwerk zu erstellen oder ganz auf einen Lehrgang zu verzichten – denn eigentlich gehört laut BRÜGELMANN (1998) der Lehrgang ja sowieso in den Kopf des Lehrers.

7 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- BERG, KATHARINA/EICHMEYER, ASTRID/KUNZE, HEIDRUN/MAGER, ESTHER/
STIEBRITZ, CLAUDIA/WERDER VON, KERSTIN 2009: Karibu. Hand-
reichungen und Kopiervorlagen 1. Braunschweig: Westermann
- BERG, KATHARINA/EICHMEYER, ASTRID/KUNZE, HEIDRUN/MAGER, ESTHER/
STIEBRITZ, CLAUDIA/WERDER VON, KERSTIN 2009: Karibu Fibel. Mit der
Silbe im Gepäck. Braunschweig: Westermann
- BERG, KATHARINA/EICHMEYER, ASTRID/KUNZE, HEIDRUN/MAGER, ESTHER/
STIEBRITZ, CLAUDIA/WERDER VON, KERSTIN 2009: Karibu Arbeitsheft 1
Teil A und B. Mit der Silbe im Gepäck. Braunschweig: Westermann
- DONTH-SCHÄFFER, CORNELIA/HUNDERTMARK, GISELA/KOLLATZ-BLOCK,
STEPHANIE/KÜHN, UTE/WERNER, SYBILLE 2008: Piri 1. Lehrerband zur
Silbenfibel mit CD-ROM und Audio CD. Stuttgart: Klett
- DONTH-SCHÄFFER, CORNELIA/HUNDERTMARK, GISELA/KOLLATZ-BLOCK,
STEPHANIE 2008: Piri 1. Silbenfibel. Stuttgart: Klett
- DONTH-SCHÄFFER, CORNELIA/HUNDERTMARK, GISELA/KOLLATZ-BLOCK,
STEPHANIE 2008: Piri 1. Arbeitsheft in Druckschrift. Stuttgart: Klett
- HANDT, ROSMARIE/KUHN, KLAUS/MROWKA-NIENSTEDT, KERSTIN 2010: ABC
der Tiere 1. Handbuch. Offenburg: Mildenerger
- HANDT, ROSMARIE/KUHN, KLAUS/MROWKA-NIENSTEDT, KERSTIN 2010: ABC
der Tiere 1. Lesen in Silben. Die Silbenfibel. Offenburg: Mildenerger
- HANDT, ROSMARIE/KUHN, KLAUS/MROWKA-NIENSTEDT, KERSTIN 2010: ABC
der Tiere 1. Arbeitsheft Teil A. Offenburg: Mildenerger
- HANDT, ROSMARIE/KUHN, KLAUS/MROWKA-NIENSTEDT, KERSTIN 2010: ABC
der Tiere 1. Arbeitsheft Teil B. Offenburg: Mildenerger
- NAMOUR, NICOLE/NAUMANN-HARMS, HENRIETTE 2011: Jo-Jo Fibel. Hand-
reichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen
- NAMOUR, NICOLE 2011: Jo-Jo Fibel. Ein Leselehrgang. Berlin: Cornelsen
- NAMOUR, NICOLE 2011: Jo-Jo Fibel. Arbeitsheft zum Leselehrgang. Berlin:
Cornelsen

Sekundärliteratur

- AUGST, GERHARD/DEHN, MECHTHILD 2009: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 4. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett
- BREDEL, URSULA 2009: Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 39/2009, S. 135 – 154.
- BREDEL, URSULA/FUHRHOP, NANNA/NOACK, CHRISTINA 2011: Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke
- BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT 2006: Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. In: BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer, S. 197 – 215.
- BREDEL, URSULA/RÖBER, CHRISTA 2011: Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts. In: BREDEL, URSULA/REIBIG, TILO (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3 – 9.
- BRÜGELMANN, HANS/BRINKMANN, ERIKA 1998: Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil: Libelle
- DEHN, MECHTHILD/HÜTTIS-GRAFF, PETRA 2006: Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können. Neubearb. u. wesentl. erw. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- DENEKE, SANDRA 2007: Schriftspracherwerb. Lesen und Schreiben aus Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten. Hamburg: Kovač
- EISENBERG, PETER 1998: Grundriß der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler
- EISENBERG, PETER 2006: Phonem und Graphem. In: WERMKE, MATTHIAS/KUNKEL-RAZUM, KATHRIN/SCHOLZE-STUBENRECHT, WERNER (Hg.): Duden. Die Grammatik. 7., völlig neu erarb. u. erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, S. 19 – 94.

- EISENBERG, PETER 2011: Grundlagen der deutschen Wortschreibung. In: BREDEL, URSULA/REIBIG, TILO (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 83 – 95.
- FAY, JOHANNA 2012: Silbenorientierter Schriftspracherwerb. Die Bedeutung der Silbe beim Lesen- und Schreibenlernen. In: Konfekt. Anregungen für guten Grundschulunterricht 1/2012, S. 8/9.
- FUCHS, MECHTILD/RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA 2002: Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA/TOPHINKE, DORIS (Hg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 98 – 122.
- GÜNTHER, HARTMUT 2006: Kennen Grundschulkinder der ersten und zweiten Klasse Silbengrenzen? In: BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer, S. 127 – 138.
- HANKE, PETRA 2000: Rechtschreiblernen als komplexer Konstruktionsprozess. In: Grundschule 5/2000, S. 16 – 18.
- HINNEY, GABRIELE 2004: Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile. Das Konzept der Schreibsilbe und seine didaktische Modellierung. Ein Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlösungsprozess. In: BREDEL, URSULA/SIEBERT-OTT, GESA/THELEN, TOBIAS (Hg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 72 – 90.
- HINNEY, GABRIELE 2011: Was ist Rechtschreibkompetenz? In: BREDEL, URSULA/REIBIG, TILO (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 191 – 225.
- KÜSPERT, PETRA 2005: Neue Strategien gegen Legasthenie. Lese- und Rechtschreib-Schwäche: Erkennen, Vorbeugen, Behandeln. 3. Aufl. Ratingen: Oberstebrink
- LÖFFLER, CORDULA 2004: Zum Wissen von Primarstufenlehrerinnen zu Orthographie und Orthographieerwerb – Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung. In: BREMERICH-VOS, ALBERT/HERNÉ, KARL-LUDWIG/

- LÖFFLER, CORDULA (Hg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 145 – 161.
- MAAS, UTZ 1992: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer
- MAAS, UTZ 2011: Zur Geschichte der deutschen Orthographie. In: BREDEL, URSULA/REIBIG, TILO (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 10 – 47.
- METZE, WILFRIED 2008: Scheinbar einfach ist oft besonders schwierig. Über mögliche Auswirkungen der Vernachlässigung wesentlicher Strukturen unserer Schriftsprache im Anfangsunterricht.
[http://www.wilfriedmetze.de/strukturen_unserer_schrift.pdf, 20.12.2012]
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) 2008: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach
- NOACK, CHRISTINA 2010: Vom Nutzen der Silbe für den Schriftspracherwerb. In: Die Silbe im Anfangsunterricht Deutsch. Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum des Lehrgangs ABC der Tiere – Silbenmethode mit Silbentrenner. Offenburg: Mildenerger, S. 5 – 16.
- OSSNER, JAKOB 2008: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. 2., überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh
- RAT FÜR DEUTSCHE RECHTSCHREIBUNG (Hg.) 2006: Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. München/Mannheim
[<http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/download/regeln2006.pdf>, 08.01.2013]
- REIBIG, TILO 2011: Die Geschichte des Orthographieunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. In: BREDEL, URSULA/REIBIG, TILO (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 48 – 80.
- REUTER-LIEHR, CAROLA 2008: Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Band 1: Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie. Bochum: Winkler

- RISEL, HEINZ 2008: Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- RÖBER, CHRISTA 2006: Begründung für eine didaktische Neukonzipierung der Heranführung an die Schrift. In: Alfa Forum Rechtschreiblernen [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/hp_roeber_aufsatz_alfa_forum_rechtschreiblernen.pdf, 11.12.2012]
- RÖBER, CHRISTA 2011: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA 2002a: Wozu dienen Buchstaben beim Lesen- und Schreibenlernen? Eine nicht provokative Frage. In: GRÖMMINGER, ARNOLD (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 335 – 366.
- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA 2002b: Schriffterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft – Versuch einer Standortbestimmung. In: RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA/TOPHINKE, DORIS (Hg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 10 – 29.
- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA/TOPHINKE, DORIS 2002: Einführung. In: RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA/TOPHINKE, DORIS (Hg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 2 – 8.
- SCHEERER-NEUMANN, GERHEID 1998: Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: HUBER, LUDOWIKA/KEGEL, GERD/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, S. 31 – 46.
- SCHEERER-NEUMANN, GERHEID 2006: Das Lesen lernen (wollen). Wie das Eintauchen in die Welt der Buchstaben gelingt. In: Grundschulunterricht 5/2006, S. 16 – 20.
- SCHMID-BARKOW, INGRID 1997: Vom didaktischen Nährwert der Silbe. In: Didaktik Deutsch 3/1997, S. 53 – 61.

- SCHNITZLER, CAROLA D. 2008: Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme
- SCHRÜNDER-LENZEN, AGI 2007: Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 2. Aufl. Wiesbaden: VS
- TOPHINKE, DORIS 2002: Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb. In: RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA/ TOPHINKE, DORIS (Hg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 48 – 65.
- TOPHINKE, DORIS 2003: Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- WEINHOLD, SWANTJE 2009: Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch 27/2009, S. 53 – 75.
- WEINHOLD, SWANTJE 2010: Silben sind besser als Laute und Buchstaben. Ergebnisse einer Untersuchung kontroverser Methoden für den Schriftspracherwerb. In: Grundschulmagazin 4/2010, S. 11 – 14.
- WEIß, BEATE 2012: Erfolgreiches Konzept beim Lesenlernen: Erstlektüre mit Silbenmarkierung. Ein Kinderkrimi von Fabian Lenk als Klassenlektüre. In: Konfekt. Anregungen für guten Grundschulunterricht 1/2012, S. 12 – 14.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die vier Wortgestalten der Trochäen des Deutschen	23
Abbildung 2: Wortbetonungsmemory	27
Abbildung 3: Häuserbilder.....	30
Abbildung 4: Lassowürfe zur Silbengliederung	31
Abbildung 5: Cowboy.....	31