

Prof. Dr. Christa Röber, Helena Olfert

PH Freiburg

Juni 2010

Die Bedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten mit Silben beim Lesen- und Schreibenlernen. Chancen und Grenzen der Konzepte der neuen Silbenfibeln

1. Vorbemerkung:

Die Schrift des Deutschen als eine alphabetische Silbenschrift

Die Vö gel woll ten Hoch zeit ma chen...

Lieder und Verse mit ihren Möglichkeiten, die spontanen Gliederungen des Gesprochenen rhythmisch zu verstärken, machen wie dieses Lied deutlich, dass jede sprachliche Äußerung aus Silben besteht (oft sogar auch dann, wenn Wörter durch die Musik künstlich verfremdet werden: „das Wa-ha-ha-ha-han-dern“). **Silben sind die kleinsten spontan zu äußernden Einheiten der Sprache – nicht Laute, nicht Wörter** (Wörter eben nur dann, wenn sie einsilbig sind). Auch wenn wir meinen, einen „Laut“ zu äußern, sprechen wir eine Silbe: [a:], [m:], [tə]. Das liegt daran, dass jede Silbe mit einem Atemstoß, d.h. mit viel Druck, beginnt und dieser nach einem Zenit wie bei einer Kurve wieder abnimmt: So entsteht ein natürlicher Rhythmus im lautlichen Kontinuum eines Wortes, mehrerer Wörter, eines Satzes.

Seitdem wir schreiben und lesen können, können wir die Einheit der Silbe in einer für das Lesen- und Schreibenlernen bestimmten Weise segmentieren. Das Segmentieren haben wir **mit** dem Lesen- und Schreibenlernen erlernt. Schriftunkundige vorschulische Kinder können das in der Regel gar nicht oder sie machen es anders als Erwachsene. Die Segmente, die wir mit Hilfe der Schrift wahrzunehmen gelernt haben, werden allgemein „Laute“ genannt. Laute unterscheiden sich in ihrem „Klang“ nach ihrer Wahrnehmbarkeit beim Hören. Vokale sind besser wahrnehmbar („lauter“) als Konsonanten und innerhalb beider Gruppen gibt es Abstufungen. Dieses ist die Folge der Bildung der Laute bei der Artikulation. Das Zentrum der meisten Silben, den Zenit der Kurve, bilden die Laute, die wir am leichtesten

wahrnehmen: die Vokale. Jede Artikulation eines neuen Vokals bedarf eines neuen Atemstoßes, und mit ihm entsteht immer eine neue Silbe:

*e ne me ne mu,
und aus bist du.*

Die Konsonanten bilden die Umgebung des Vokals, sie bilden Anfangs- und Endrand der Silbe. **Somit hat jede Silbe eine „natürliche“ interne lautliche Ordnung** durch die Artikulation, und diese Ordnung wird schriftlich durch die Folge von Konsonanten- und Vokalbuchstaben dargestellt.

TR A NK

Solche artikulatorischen und auditiven Erfahrungen macht jedes Kind mit seinen ersten Äußerungen, dem sog. Brabbeln, weil sie körperlich/kinästhetisch wahrnehmbar sind und dabei lustvoll erlebt werden. Erwachsene können die Rhythmik beim silbischen Sprechen und die lautliche Ordnung der Silbe bei einer bewussten Kontrolle sofort wieder nachvollziehen. **Die Konsequenz dieser Beobachtungen (sowohl der sprachlichen Strukturen als auch des kindlichen Sprachlernens) bedeutet für das Erlernen des (lauten) Lesens, dass Kinder, um beim Lesen sinnvolle Wörter als Ganzes zu produzieren, lernen müssen, die Silben der Wörter zu artikulieren (denn, wie gesagt, Wörter setzen sich aus Silben, nicht aus Lauten zusammen).** Ein synthetisierendes Lautieren hingegen lässt Kunstwörter entstehen, und lautierende Leseversuche werden oft zu Ratespielen (wie wir durch unsere Beobachtungen von Leseanfängern wissen).

Silben sind jedoch nicht nur lautlich unterschiedlich (<mein/dein>), sie haben auf einer lautübergreifenden Ebene auch Gemeinsamkeiten. Dadurch bilden sie Gruppen. Diese Gemeinsamkeiten bei einer unterschiedlichen Lautung werden als „Strukturen“ bezeichnet: Silben unterscheiden sich daher nicht nur lautlich, sondern auch gruppenweise strukturell. Beides ist wichtig für die Produktion von Wörtern beim Lesen und für die Analyse beim Schreiben.

Die Schreibungen der Silben – und dieser Aspekt ist relativ neu in der Didaktik – **geben nahezu ausnahmslos an, wie die Artikulation der gesamten Silbe einer Gruppe – im Kontrast zu einer anderen Gruppe – zu erfolgen hat.**

Ein Beispiel:

*zu
zum*

Die Buchstaben zeigen, welche Artikulationsverläufe die Artikulationsorgane während des Sprechens der Silbe zu vollziehen haben: bei

zu andere als bei

du, und hier andere als bei

da.

Die einzelnen Buchstaben symbolisieren jeweils eine bestimmte Positionierung und Aktivität der Artikulationsorgane („bei [m] die Lippen zusammen und brummen“ usw.). Den „Befehl“ eines Buchstabens für die Artikulatoren lernen die Kinder relativ schnell. Die Artikulation, die vorzunehmen ist, hängt jedoch auch von der jeweiligen Silbenstruktur ab, und die Buchstaben**folge** einer Silbe symbolisiert die Bewegung, die die Artikulatoren bei der Artikulation einer bestimmten Silbenstruktur zu vollziehen haben. So besteht der Unterschied zwischen

zu und

zum

nicht nur darin, dass <zum> mit einem Konsonanten endet. Beide Wörter haben noch einen weiteren, entscheidenden Unterschied: Die Teile der Silben nach den Konsonanten im Anfangsrand – der als „Reim“ bezeichnet werden – (<u> bzw. <um>) klingen zusätzlich anders (obwohl sie mit einem gleichen Buchstaben, <u>, geschrieben werden). Wir Lesekundige wissen, dass, wenn ein Konsonantenbuchstabe einem Vokalbuchstaben in der gleichen Silbe folgt, wir (in aller Regel) den Vokal und mit ihm den gesamten Reim anders artikulieren müssen, als wenn ihm keiner folgt: Wir haben gelernt anzunehmen (und den Kindern zu sagen), dass es sich einmal um einen „Langvokal“, einmal um einen „Kurzvokal“ handelt. Letzterer ergibt sich dadurch, dass nach der Vokalbildung eine sehr schnelle Artikulationsbewegung zum Konsonanten hin nach der Bildung erfolgt, während die Zunge bei der Bildung eines „Langvokals“ in der vokalischen Position bis zum Ende der Silbe verbleibt. Darum gibt es keine „Kurzvokale“, denen nicht ein Konsonant folgt – dieser Konsonant ist die Bedingung für das, was wir als „Kürze“ des Vokals wahrzunehmen gelernt haben. Wir sprechen also (z.B. bei <zu/zum>) zwei **doppelt unterschiedliche** Silben, obwohl sie sich graphisch nur durch ein einziges Merkmal (<m>) unterscheiden.

Wie gesagt, wir Schriftkundige **wissen** das, weil wir das bei unseren frühen Leseübungen entdeckt und gelernt haben, und wir **können** daher die Buchstabenfolge auf Anhieb für die richtige Artikulation von Silben deuten. Die Grundlage dieser Fähigkeit ist: Wir fassen die Buchstabenfolge einer Silbe „auf einen Blick“ zusammen – eben weil wir in unserer Beschäftigung mit der Schrift entdeckt und gelernt haben, **dass unsere Schrift eine mit**

Buchstaben geschriebene Silbenschrift ist (vergleichbar mit anderen Silbenschriften wie dem Japanischen, das allerdings keine Buchstaben kennt, sondern jeder Silbe ein eigenes Zeichen gibt – weitaus anstrengender für das Gedächtnis!). Der gekonnte analysierende Blick, der schnell nach den für das Wortverstehen relevanten Merkmalen der Schrift sucht, ist ein wesentlicher Teil des Schriftwissens, das unsere Lesekompetenz ausmacht.

Schriftkundige finden jedoch noch weitere Informationen in unserer Schrift, die für das Lesen bedeutsam sind:

- x - x - x - x -
Die Vögel wollten Hochzeit machen ...

Die Silben in den Wörtern des Deutschen haben einen Rhythmus, der durch den Wechsel betont (x)/unbetont (-) entsteht – beim Sprechen ebenso wie beim Singen: **Sprechen ist Singen**. Deutsche Wörter sind trochäisch. Weil (deutschsprachige) Kinder schon vor den Anfängen ihres Schrifterwerbs (das zeigen Untersuchungen mit Neugeborenen) wissen, dass es in deutschen Wörtern betonte (x) und unbetonte (-) Silben gibt, lernen sie schnell, Zeichen für das Merkmal Betontheit in der Schreibung zu erkennen. Denn auch hierfür hat unsere Silbenschrift ein verlässliches Zeichen, das ihnen hilft: Unbetonte Silben in Trochäen haben den Buchstaben <e> (das Zeichen für die sog. Reduktionssilbe).

x -
laufen

- x -
gelaufen

- x -
verlaufen

- x - -
verlaufene

(Das Deutsche hat noch einen dritten Silbentyp. Zu ihm gehört z.B. die erste Silbe des Wortes <Tomate>. Er wird als „Normalsilbe“ bezeichnet, weil er unbetont, aber nicht wie die Silben, die mit <e> geschrieben werden, reduziert ist. Er soll als dritter, seltener Silbentyp des Deutschen hier nur erwähnt, nicht weiter systematisiert werden.)

Dieses <e> repräsentiert für Lesekundige eine andere Lautung als der Buchstabe <e> in der betonten Silbe (s. <Hefe>, <Hefte>). Zusätzlich hat es noch eine weitere Signalwirkung für Leser: Es zeigt den Beginn der unbetonten Silbe, damit auch das Ende der vorhergehenden (betonten) Silbe an: **Die unbetonten Silben beginnen immer mit dem Konsonantenbuchstaben vor dem <e>:**

verlau|fe|ne

Der Aufbau dieses Wissens ist elementar für das Lesenlernen, da die erste Aufgabe für Leseanfänger darin besteht, die Buchstabenfolge mit den Augen silbisch zu gliedern und sie danach als Zeichen für die spezifische Lautung der Silbe zu interpretieren (s. <Hefe/Hefte>). Dieses Wissen bietet also die Möglichkeit, Buchstabenfolgen sofort in die richtige Artikulation von Wörtern umzusetzen, ohne den oft frustrierenden Umweg einer Kunstsprache nehmen zu müssen

Diese wenigen Beispiele für die Hinweise der Schrift an die Leser sollen an dieser Stelle ausreichen, um darzustellen, dass Schriftkundige **ein komplexes Wissen über die Funktion von Buchstabenfolgen** aufgebaut haben und es nutzen, um schnell und sicher Wörter als Folgen unterschiedlicher Silben zu lesen: Dieses systematische Wissen ist die **Grundlage ihrer Lesekompetenz. Es ist daher im Unterricht an die Leseanfänger sukzessive und systematisch weiterzugeben.**

Die silbenmarkierende Funktion von Buchstaben ist seit der Antike bekannt, denn bis ins Mittelalter lernten die Schüler lateinische Texte lesen, indem ihnen Silben gezeigt wurden, die sie als Ganzes lasen. Auch noch zu Beginn des Unterrichts zum Lesen deutscher Texte (im 16. Jahrhundert z.B. durch Ickelsamer) wurden den Schülern Silben als Ganzes – keine einzelnen Buchstaben – präsentiert. Erst hundert Jahre später – möglicherweise aufgrund der Übernahme der Lesedidaktik durch Pädagogen anstelle von „Grammatikern“, die sich (wie der berühmte Valentin Ickelsamer 1534) mit sprachlichen Strukturen des Deutschen formal auseinandergesetzt hatten und diese didaktisch darstellten – rückten einzelne Buchstaben und mit ihnen der Versuch, sie für das Lesen zu „lautieren“, in das Zentrum des Unterrichts. Seitdem wird Lesen als eine „Synthese“ von Einzellauten zu einem Wort analog den einzelnen Buchstaben unter Missachtung der silbenbezogenen Eigenschaften der Buchstaben gelehrt. So wird von Leseanfängern bei der gelernten linearen Links-Rechts-Synthese bei dem folgenden Wort der besondere lautliche Zusammenhang von den Lauten für <e> und <s>, die Repräsentation nur eines Lautes durch <er> sowie der Beginn einer zweiten Silbe mit <t>, das zur Artikulation des Wortes dazugehört, missachtet:

Sch

Schw

Schwe

Schwes

Schwest

Schweste

Schwester

Das lautliche Produkt dieser Synthese kennen alle aus dem Anfangsunterricht, der mit diesen „Wortaufbauten“ arbeitet: Es ist weit von dem aufgeschriebenen Wort entfernt, es ist ein Kunstprodukt.

Bis in die 1970er Jahre hinein wurde den Kindern für ihre Syntheseversuche in den Fibeln die Markierung von Silben als Hilfe gegeben, die es ihnen ermöglichen sollte, hinter den Lautbildern, die sie produzierten, schneller ein Wort, also einen Inhalt zu erkennen: Der Druck der Fibeln ließ zwischen zwei Silben zumeist eine kleine Lücke:

Bru der

In den Fibeln der 80er und 90er Jahre verschwand – wiederum nach einer pädagogischen Wende in der Grundschuldidaktik, die auf das „Selbstlernen“ der Kinder setzte – diese Hilfe: Strukturierende Leseübungen gerieten im Unterricht in den Hintergrund, Lesen wurde in vielen Klassen als eine sich selbst einstellende Fähigkeit interpretiert, die erreicht wurde, wenn die Kinder möglichst früh möglichst viel „frei“ schrieben. „Lesen durch Schreiben“ war die Devise. Diese Maxime beruht auf der Annahme, dass gesprochene Wörter sich aus Lauten zusammensetzen wie geschriebene Wörter aus Buchstaben und dass Schrifanfänger diese Laute „auflautierend“ segmentieren und identifizieren können, ohne ein schriftliches Vorbild zu haben. Da diese Erwartung häufig nicht zutrifft, bleiben die Schreibungen lückenhaft. Dass sie von den Kindern zumindest unmittelbar nach dem Schreiben gelesen werden können, liegt daran, dass sie wissen, was sie schreiben wollten – das ist jedoch Erinnern, nicht Lesen.

2. Chancen und Grenzen der Konzepte der neuen Silbenfibeln

Seit einigen Jahren gibt es im deutschen Sprachraum wieder „Silbenfibeln“: Fibeln, deren Texte zumeist mit zweifach unterschiedlich kolorierten Silben in einem regelmäßigen Wechsel gedruckt sind:

SILBENMETHODE

Die Rückkehr zu dem Versuch, den Blick der Kinder durch den Unterricht auf die Einheiten zu lenken, die sie artikulieren müssen, um beim lauten Lesen sinnvolle Äußerungen produzieren zu können, ist sehr zu begrüßen.

Allerdings zeigt die Arbeit mit diesen Fibeln, dass sie in vielen Bereichen des Lesenlernens doch ineffektiv bleiben: Sie vergeben Chancen, indem sie Silben in der gleichen Weise wie zuvor Wörter als lineare Synthese von einzelnen Lauten analog den einzelnen Buchstaben darstellen. Diese Praxis kann Kinder in doppelter Weise – praktisch und theoretisch – in

Sackgassen führen: praktisch in der Weise, dass die silbische Gliederung der Buchstabenfolgen nicht ausreicht, um die geschriebenen Wörter schnell richtig artikulieren zu können, theoretisch, weil die Kinder die unzulänglichen Instruktionen des Unterrichts zu orthographischen Regeln verallgemeinern, die sie dann weiterhin anzuwenden versuchen. Beobachtungen der Kinder beim Lesen zeigen, dass diese Fibeln durch ihr Festhalten an einer Synthese von Einzellauten analog der Buchstabenkette genauso wenig effektiv wie bei allen undifferenzierten Syntheseanleitungen entlang einer Buchstabenkette sind: Die Differenzierungen der Silbenstrukturen (s. <zu/zum>) und der Faktor Betonung (<Hefe/Hefte>), die beide Bestandteil der Artikulation von Wörtern im Deutschen, daher Teil des Textverstehens bei den Leseanfängern sind, bleiben unberücksichtigt.

Allein der regelmäßige Wechsel der Farben mit dem Beginn jeder neuen Silbe im Text oder im einzelnen Wort verhindert, dass die Kinder auf die Markierung der Schrift von betonten und unbetonten Silben aufmerksam werden. Das Beispiel kann das veranschaulichen:

- x - - x - ← Akzentuierung
DIE SILBENMETHODE ← Farbenfolge im Wort

Deutsche Wörter sind, wie gesagt, „prototypisch“ zweisilbig und trochäisch, haben also den Wechsel betont/unbetont:

x -
SIL BEN

In drei- oder mehrsilbigen Wörtern (<Methode>) können betonte Silben abwechselnd die eine oder die andere Farbe erhalten, unbetonte entsprechend:

x - - x - - x - x -
SILBENMETHODE *Maria und Mio* (aus „ABC der Tiere“ 2010)

(Die Neuauflage der Fibel „ABC der Tiere“ nimmt den Farbwechsel nur noch bei mehrsilbigen Wörtern vor, missachtet jedoch auch hier die Markierung der Betonung durch eine einheitliche Farbgebung betonter Silben.

So wird deutlich: Obwohl Silben ins Zentrum gerückt werden, bleiben die richtige Artikulation der Reime und die Bildung des richtigen Sprachrhythmus?, der durch ihren Betonungswechsel entsteht und einen wesentlichen Teil der Sprache und der Orthographie, also auch des Textverstehens ausmacht, im Leseunterricht unbeachtet.

Diese Ignoranz des Rhythmus drückt sich auch darin aus, dass die Kinder laut den Anweisungen zu diesen Lehrgängen aufgefordert werden sollen, silbisches Sprechen mit Bewegungen (Klatschen, Schreiten, Arme schwingen) zu begleiten. Auch hier wird

missachtet, dass diese Motorik den Kontrast betont/unbetont nivelliert, denn unbetonte Silben erhalten bei dem gleichförmig skandierenden Sprechen, das so entsteht, ebenfalls eine Betonung. Eine wesentliche Aufgabe für die Analyse der Buchstabenfolgen der Wörter beim Lesen neben der silbischen Bündelung der Buchstabenfolgen ist es, dass die Kinder die Hinweise der Buchstabenfolgen für die strukturellen Unterschiede der Silben richtig zu deuten lernen. Das ist Arbeit mit dem Kopf, nicht mit den Händen, Armen und Füßen. Lehrerinnen berichten immer wieder über ihre Beobachtungen beim Silbenklatschen, dass Kinder, die mühelos Verse silbisch sprechen können, sprachlich „aus dem Tritt“ kommen, wenn sie gleichzeitig zusätzliche Bewegungen durchführen sollen. Das muss als empirisches Zeichen der Widernatürlichkeit dieser Aufgabe interpretiert werden – nicht (wie häufig zu lesen) als Unvermögen dieser Kinder, Wörter silbisch zu gliedern. Letztlich lassen sich zusätzliche motorische Begleitungen auch als gänzlich überflüssig bezeichnen: **Sprechen, d.h. die Produktion von Silben, ist bereits eine körperliche, also eine motorische Aktivität**, denn Silben entstehen durch die Aktivität der Muskulatur im Brust- und Bauchraum, die für die Atmung zuständig sind. **Silbisches Sprechen beruht auf – natürlicher – Bewegung des Körpers.** Die Aufgabe des Unterrichts ist es, den Kindern zu ermöglichen, dieses Können in Wissen umzuwandeln. Dazu brauchen sie Ruhe und Reflexionsmöglichkeiten, keine zusätzliche Belastungen durch weitere Aufgaben.

Vor allem **kontraproduktiv** für das Ziel, durch die Silbenorientierung den Schülern das schnelle und sichere Verstehen des Inhaltes zu ermöglichen, das die Silbenfibeln verheißen, ist deren **Festhalten an der „Einführung“ von Buchstaben als Zeichen, die einzelne Laute repräsentierten.** Diese „Buchstabeneinführung“ impliziert, dass Silben (wie zuvor Wörter) eine lineare Aneinanderreihung von Lauten seien. Teilweise wird die Isolierung von Lauten durch die Hinzunahme von „Lautgebärden“ noch forciert. Die bereits angesprochenen Beispiele (der Buchstabe <e> sowie die Funktion eines Konsonantenbuchstabens im Endrand der betonten Silbe für die Artikulation der gesamten Silbe) machen deutlich, dass Buchstaben nicht Laute, sondern mehrfach unterschiedliche Lautungen von ganzen Silben anzeigen:

He.fe

Hef.te

Wie gesagt, in beiden Wörtern steht <e> in den zweiten Silben für Gleiches: für einen bestimmten Laut („Murmellaut“), **damit auch** für die Unbetontheit der Silbe, da dieser Laut nur in unbetonten Silben vorkommt. In den beiden ersten Silben steht der Buchstabe für eine andere Lautung, und zwar für eine unterschiedliche in den beiden Wörtern, jeweils angezeigt

durch die **ganze** Schreibung der Silben: <f> in <Hefte> ist ein Zeichen für einen bestimmten Konsonanten am Ende der Silbe **und** für die entsprechende Artikulation des Vokals als Teil des Reims (s.o.: <zu/zum>). Beide Wörter haben bis auf <t> gleiche Buchstaben, unterschieden sich jedoch lautlich mehrfach, und das zeigt die Buchstaben**folge** an. Mit der „Buchstabeneinführung“ werden die Kinder jedoch weiterhin angehalten, einzelne Laute entsprechend den einzelnen Buchstaben zu bilden und sie in einer Folge von links nach rechts „zusammenzuziehen“. Die unterschiedliche „Enge“ zwischen den Lauten im Reim (z.B. <ef> bei <Hefte> im Kontrast zu <Hefe>), dass <ll>, <nn>, <mm> usw. sowie <er>, <el>, <en> im Reim der unbetonten Silben nur einen Laut repräsentieren und andere silbische Merkmale der Schrift bleiben so unbeachtet.

Die Einführung von silbenbezogenen Benennungen der Konsonantenbuchstaben z.B. als „Starter“ und „Stopper“ sowie der Vokalbuchstaben z.B. als „Könige“ in einigen Fibeln berücksichtigt zwar unterschiedliche Kategorien der Buchstaben innerhalb der Silben, damit auch innerhalb der Wörter. Allerdings, das zeigen viele Beobachtungen, bleiben die silbischen Funktionen der drei Gruppen für das Lesen im Unterricht in aller Regel unberücksichtigt: Kinder lesen auch Silben mit „Stoppnern“ mit Langvokalen oder Silben ohne „Stopper“ mit Kurzvokalen. So wird deutlich: Die Hinführung zum Erkennen der angezeigten silbischen Strukturen für das Lesen erfordert einen systematisch differenzierten Blick auf die Varianten der Reime, dann auf die unterschiedlichen Silben als Ganzes und ihre rhythmisierende Kombination zu Wörtern.

Eine konsequente Berücksichtigung der orthographischen Funktionen der Buchstaben innerhalb der Silben/Wörter macht daher eine systematische Progression der Wortbetrachtungen, des Schreibenübens und der Lesetexte im 1. und 2. Schuljahr notwendig. Sie muss den Kindern sukzessive Möglichkeiten geben, Wörter entsprechend den unterschiedlichen Merkmalen zu identifizieren und die Gruppen ühend zu kategorisieren (z.B. <Hüte>, <Hüfte>, <Hütte>). Unterricht, der in dieser Weise wortstrukturierend und -differenzierend vorgeht, zeigt, dass viele Kinder zum Aufbau des entsprechenden Wissens (damit von Sicherheit) die Auseinandersetzung mit zunächst nur einer Wortstruktur (<Hüte>) brauchen, um Systematik und Regularität beobachten zu können. Im Kontrast zu ihr entdecken sie das Merkmal der nächsten Wortstruktur (<Hüfte>), um es ühend als erweitertes Schriftwissen abspeichern zu können. Durch dieses gestufte kontrastive Vorgehen haben die Kinder auch die Möglichkeit, den für das Lesen und Schreiben wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Vokalgruppen, die Erwachsene als „Lang-/Kurzvokale“ bezeichnen,

wahrzunehmen zu lernen: „Kurzvokale“ werden durch Konsonanten, die ihnen immer folgen müssen, „abgeschnitten“, „Langvokale“ nicht. Nicht „Länge“ oder „Kürze“ ist das Merkmal, das Kinder wahrnehmen können, sondern die vorhandene oder nicht vorhandene Enge zwischen Vokal und Folgekonsontant, die sie als langsame oder schnelle Bewegung ihrer Artikulatoren kennen und die ihnen als Unterscheidungsmerkmal aber bewusst werden muss.

Ein besonders „wunder Punkt“ für ein erfolgreiches Lernen erweisen sich im herkömmlichen Unterricht mit allen Fibeln, auch mit Silbenfibeln, Wörter mit gedoppelten Konsonantenbuchstaben („Schärfungswörter“):

treffen

Die Buchstabendopplung hat die Funktion, die besondere lautliche Gestalt dieser Wörter – wiederum im Kontrast zu den anderen – im Geschriebenen anzuzeigen. Das Besondere besteht darin, dass beide Silben eine untrennbare Einheit bilden, weil der Konsonant, dessen enger Kontakt zu dem vorweggehenden Vokal, der diesen als „Kurzvokal“ wahrnehmen lässt, den Beginn der zweiten Silbe bildet. Werden die beiden Silben getrennt, geht die typische Wortgestalt verloren, es entsteht ein Kunstwort. Denn die zwei gleichen Konsonantenbuchstaben repräsentieren nicht – wie im buchstabenorientierten Unterricht auch der Silbenfibeln dargestellt – zwei konsonantische Laute an einer Silbenfuge. Die Darstellung der Wortschreibungen, wie die Fibeln sie vornehmen (unterschiedliche Färbung beider Silben, Aufteilung der beiden Konsonantenbuchstaben auf beide Silben), verhindert nicht nur die richtige Artikulation der Schärfungswörter mit dem engen Bezug der beiden Silben und mit nur einem Konsonanten:

„tref - fen“

Sie verhindert zugleich bei der Regelbildung, die jedes Lernen (nicht nur von Kindern) begleitet, das Erkennen, dass die Schrift Buchstaben als Zeichen nutzt, um die rhythmischen Merkmale von Wörtern (wie hier die besondere Gestalt von Schärfungswörtern) zu repräsentieren.

Den Kindern ist die Bedeutung der Differenzen der Wörter bekannt, denn sie benutzen sie für Differenzierungen beim Sprechen (<beten>/<Betten>, <Ofen>/<offen>). Dieses Wissen ist im Unterricht für die Analyse mit dem Ziel eines stabilen Wissensaufbaus zu stützen, zu stabilisieren, bewusst zu machen – und nicht verunsichernd zu zerstören.

3. Die Analyse der ersten 100 Wörter in zehn Fibeln entsprechend der Frage nach ihrer Berücksichtigung der sprachlichen Systematik bei der Heranführung an die Schrift

Dass es auch Silbenfibeln wie „ABC der Tiere“ und „Karibu“ versäumen, den Kindern einen sukzessiven Aufbau gesicherten Wissens über die Informationen der Schrift für das Lesen und Schreiben der Wörter zu ermöglichen, lässt sich mit einer Analyse der ersten 100 Wörter dieser Fibeln im Vergleich zu herkömmlichen (8 Fibeln) belegen. Die Analyse gilt zunächst der Anzahl der Silben in den einzelnen Wörtern, dann dem Aufbau der Wörter, abschließend der Frage nach dem Aufbau der betonten Silben. Leitend für diese Analyse ist das didaktische Wissen zum einen über die systematische Strukturiertheit deutscher Wörter sowie über die unterrichtliche Aufgabe, sie den Kindern für das Lesen und Schreiben erkennbar zu machen, dann über die Notwendigkeit des Unterrichts, Kindern von Beginn an Systematik, damit Regelmäßigkeit, darzustellen, um ihnen so autonomes Lernen unter Nutzung der entdeckten Regularitäten zu ermöglichen.

Silbenanzahl	alle 10 Fibeln	ABC der Tiere	Karibu
1-silbig <malt>	40%	24%	19%
2-silbig <Timo>	52%	69%	63%
3-silbig <Melone>	7%	7%	18%
weitere Silbenanzahl	1%	-	-

Deutsche Wörter sind – wie gesagt – „prototypisch“ Trochäen, d.h. sie sind zweisilbig mit dem Muster betont/unbetont. Diese Form ist maßgeblich für die Orthographie und daher auch maßgeblich zum Entdecken von rechtschreiblichen Regularitäten. Wörter dieser Form machen nur zwei Drittel in den Silbenfibeln aus, damit nur wenig mehr als in den anderen Fibeln.

Silbentypen	alle 10 Fibeln	ABC der Tiere	Karibu
Silben in Trochäen	50%	67%	63%
betonte Silbe/unbetonte Silbe mit <e> (Reduktionssilbe)	28%	36%	30%

<Nadel>			
betonte Silbe/unbetonte Silbe mit anderen Buchstaben (Normalsilbe) <Lama>	22%	31%	33%

Deutsche Trochäen haben Reduktionssilben als unbetonte Silben. Das Vorkommen von Normalsilben ist äußerst selten, in aller Regel sind sie ein Zeichen zum Erkennen von ursprünglich nicht deutschen Wörtern, also von Ausnahmefällen. Beide trochäischen Varianten, also auch die Ausnahmen, machen in den Silbenfibeln jeweils ein Drittel der Wörter aus, damit weitaus mehr als in den anderen Fibeln. Die Auswahl dieser Wörter widerspricht der didaktischen Maxime, Kinder zunächst den regulären Kern eines Gegenstands darzustellen, an dem sie Regelmäßigkeit erkennen können – die durch Ausnahmen „bestätigt“ wird.

Strukturen der betonten Silbe	alle 10 Fibeln	ABC der Tiere	Karibu
Langvokal allein z.B. <lesen>	39%	61%	68%
Langvokal mit Konsonant z.B. <malt>	10%	7%	5%
Kurzvokal mit Folgekonsontant z.B. <Winter>	35%	13%	16%
Schärfungswörter z.B. <alle>	16%	19%	11%

Um Kindern die Möglichkeit zu geben, sukzessive den Aufbau deutscher Wörter zu erlernen, empfiehlt es sich, ihnen zunächst Sicherheit in der graphischen und lautlichen Analyse einfacher Formen zu geben. Das sind Wörter mit Silben, die lautlich wenig komplex sind (<Hüte>). Die Hinzunahme von Wörtern, die von diesem Muster abweichende komplexere Strukturen haben (<Hüfte>) oder die einer Sondermarkierung bedürfen (<Hütte>), können den frühen Aufbau von Sicherheit verzögern. Die Ausweitung der Formenvielfalt bedarf eines sukzessiven, durch Beobachtung und Reflexion begleiteten Vorgehens.

Die einfachsten Formen sind Wörter mit Langvokalen ohne Folgekonsontanten im Reim (<Hüte>). Sie machen in der Gruppe der ersten 100 Wörter in den Silbenfibeln nur zwei

Drittel aus. Ihr Anteil ist zwar größer als in den anderen Fibeln, doch das schon frühe Vorkommen der komplexen Wortstrukturen kann den Regelbildungsprozess bei einigen Kindern verzögern, vielleicht sogar verhindern.

Zusammenfassend zeigen die Tabellen, dass sich die Silbenfibeln von den herkömmlichen Fibeln nur minimal unterscheiden: Auch sie zielen nicht auf eine maximale Hilfe für die Kinder ab, durch eine entsprechende unterrichtliche Gestaltung die vorhandenen Regularitäten als Hilfe für ein schnelles Lesen- und Schreibenlernen erkennbar zu machen. Ihren Anspruch, einen veränderten und effektiveren Zugang zum Lesen- und Schreibenlernen zu zeigen, lösen sie nur unvollständig ein.

4. Resümee

Angesichts der Komplexität dessen, was Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen leisten müssen, werden die Werbekampagnen der Verlage für die neuen Fibeln, die ein „schnelles, sorgloses Lesen- und Schreibenlernen“ garantieren wollen und eine „sichere Rechtschreibung“ verheißen, angesichts von deren unsystematischer Gestaltung, gelinde gesagt, äußerst fragwürdig. Bedenklich sind sie sogar, wenn sie durch das Etikett „neu“ Erwartungen wecken, die die Kinder aber auch hier nicht erfüllen können und die ihnen bei Misserfolg möglicherweise als Defizite angelastet werden. Entsprechend lässt sich resümieren:

- Die Renaissance der Silbe als Analyseeinheit von Wörtern war überfällig.
- Um die Chancen, die die Analyse von Silben als primäre Einheiten für den sprachlichen Kompetenzaufbau bieten, zu nutzen, bedarf es einer differenzierenden Systematik im Unterricht, als die derzeitigen Schulbücher zulassen. Sie muss den Kindern die Unterschiede zwischen den Silben sowie die Formen ihrer graphischen Markierung erkennbar machen: **Lesen- und Schreibenlernen ist**

Orthographieerwerb, denn die Orthographie zeigt dem Leser die zu bündelnden Einheiten im Geschriebenen, deren Produktion für das Verstehen wesentlich ist.

Für den Schriftanfang sind das die Silben mit ihren strukturellen Unterschieden.

Dieser Unterricht setzt die Stabilisierung des Wissens der Lehrerinnen über die Strukturen der deutschen Standardsprache als Grundlage für die Schrift sowie über die von ihr abweichenden dialektalen Varianten in ihrer Region, dem sprachlichen „Ausgangsmaterial“ der Kinder, sowie über die Systematik der Schrift, die Orthographie, voraus. Nur dann können sie die Leistungen der Kinder, die sie in der Zunahme ihres Wissens zeigen, würdigen und ihnen frustrierende Sackgassen beim Lernen ersparen bzw. ihnen aus ihnen heraushelfen. Ihre

Aufgabe besteht darin, den Kindern Wege für einen eigenen forschenden Umgang mit Geschriebenem zu weisen. Ihre Grundlage ist der Aufbau von Gewissheit bei den Kindern über die orthographische Systematik von Anfang an, die die Suche nach Regelmäßigkeiten in allen Bereichen herausfordert. Diese Gewissheit muss der Unterricht vermitteln.

Angesichts der Misserfolge relativ großer Schülergruppen beim Lesen- und Schreibenlernen einerseits, der zunehmenden Kritik an den Lehrgängen andererseits lässt sich die Entwicklung der vergangenen Jahre auf dem Schulbuchmarkt als Zeichen eines unbefriedigenden Kreislaufs beschreiben: Solange die zentrale Bedingung, die Ausweitung des sprachlichen und didaktischen Wissens der Lehrerinnen, nicht erfüllt ist, wird kein Schulbuchverlag trotz besseren Wissens die notwendigen Differenzierungen in sein Material aufnehmen (die Autorinnen sprechen aus vielfacher Erfahrung). So bleibt der Nutzungen des silbenorientierten Unterrichts nicht nur, wie die neuerdings veröffentlichten Lehrwerke zeigen, auf halber Strecke stecken – der Unterricht verstärkt möglicherweise die Frustrationen und Misserfolge einzelner Schüler (und Lehrerinnen) noch. Die Euphorie der Verlagswerbungen, mit der die neuen Fibeln angeboten werden, entspricht nicht dem, was empirisch zu beobachten ist. Ohne die Ausweitung der Kompetenzen der Lehrerinnen ist kein erfolgreicher Unterricht möglich, und Unterrichtsmaterialien und -methoden sind nur dann gut, wenn die Lehrer sie in Übereinstimmung mit ihrem Wissen über den Schrifterwerb effektiv einsetzen können. Die Qualität von Lehrwerken zum Lesen- und Schreibenlernen – so lässt sich in der derzeitigen Situation abschließend formulieren – beginnt mit deren Hinweis auf die Komplexität des Wissens, das die Kinder aufbauen müssen, und jede Verheißung von „einfach“, „schnell“, „gut“ missachtet die enormen Anstrengungen der Kinder, die sie aufbringen müssen, um lesen und schreiben zu lernen – und die der Lehrerinnen, die ihnen dabei zu helfen haben.

Was ist Lehrerinnen derzeit zu empfehlen? Sie sollten Fortbildungsmöglichkeiten suchen, die ihnen ermöglichen, ihr Wissen über die deutsche Sprache und deren Schreibung so auszubauen, dass sie das Lernen der Kinder sachadäquat steuern und es vor allem würdigen können – und sie müssen misstrauisch bei Heilsversprechungen werden, die dadurch entstehen, dass ihnen nicht ein eigenes weiteres Lernen abverlangt wird: Wenn Lernmöglichkeiten inhaltlich und methodisch verändert werden müssen/sollen, setzt das Veränderungen bei denjenigen voraus, die das Lernen zu gestalten und zu verantworten haben.

5. Anhang

Folgende Fibeln wurden ausgewertet:

ABC der Tiere, Mildenerger 2005.

Die Auer-Fibel, Klett 2007.

Die Luna-Fibel, Klett 2008.

Fara und Fu, Schroedel 2007.

Frohes Lernen, Klett 2007.

Jo-Jo Fibel, Cornelsen 2005.

Karibu Fibel, Westermann 2009.

Löwenzahn und Pusteblume, Schroedel 2009.

Tintenklecks – Die Fibel, Klett 2007.

Tobi-Fibel, Cornelsen 2005.

Literaturhinweis:

2009 hat Christa Röber ein Buch veröffentlicht, in dem sie 1. die Strukturen der deutschen Wörter und deren orthographische Repräsentation systematisch darstellt, 2. der Frage nach Ursachen für erfolgreiches Lernen im Anfangsunterricht vor dem Hintergrund der Instruktion des derzeitigen Unterrichts nachgeht, indem sie Misserfolge ebenso wie Erfolge analysiert, 3. ein Konzept für einen systematischen Schrifterwerb entwickelt und 4. erste empirische Resultate dieses Unterrichts dokumentiert:

Christa Röber, Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode, Schneider Verlag Hohengehren 2009, 26 €.

Im Sommer dieses Jahres wird ein Lehrwerk veröffentlicht, das zum Wortlesen entsprechend der hier dargestellten Systematik hinführt:

Marianne Lehker, Flüssig lesen lernen mit Speedy. Aufbau und Sicherung der Leserkompetenz mit Silben- und Wörterteppichen. Brigg – Verlag, Augsburg.