Hans Brügelmann, Erika Brinkmann

Silben-Analyse von Anfang an?

Was fachlich elementar ist, muss nicht auch für Kinder der beste Zugang zur Schriftsprache sein

Ein neues Schuljahr ist auch für Lehrer:innen immer wieder ein Neustart. Und damit stellen sich ihnen jedes Mal wieder grundsätzliche Fragen, was die eigenen pädagogischen und fachdidaktischen Positionen betrifft. Für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben heißt das: Was kann man tun, damit zukünftig mehr Kinder als heute lernen, die Möglichkeiten der Schriftsprache kompetent und mit Gewinn zu nutzen?

In der Fachdiskussion über diese Herausforderung überlagern sich Fragen auf verschiedenen Ebenen.

Grundfragen an den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben

Wie stark wird eine frühe selbstständige **Teilhabe an der Schriftkultur** gewichtet im Vergleich zu einem von Anfang an **normgerechten Gebrauch der Schrift** (vgl. die Beiträge zu Schüler 2021), und was bedeutet das für die Akzeptanz von fehlerhaften Vorformen als vereinfachendem Zugang der Kinder zum komplexen Schriftsystem (Brinkmann/ Brügelmann 2019)?

Welches Gewicht wird dem expliziten Sprachwissen und seiner systematischen Vermittlung zugemessen (Röber 2021) für einen kompetenten Gebrauch der Schriftsprache – im Verhältnis zum **impliziten Wissen** und seiner Aneignung im Gebrauch der Schriftsprache bzw. deren begleitender Reflexion (Neuweg 2015; Brinkmann/ Brügelmann 2018)?

Und schließlich ist die pädagogische Grundposition bedeutsam: Glaubt die Lehrperson den **einen richtigen Lernweg** zu kennen und ihn deshalb den Kindern vorschreiben zu können, oder versteht sie sich als Expertin für verschiedene Lernwege, die für **individuelle Zugänge** einen Rahmen schafft und zu ihrer Unterstützung Hilfen bereit hält, um jedem Kind auf seinem Entwicklungsstand den jeweils nächsten Schritt zu ermöglichen? Und lässt der Unterricht genug Raum, dass jedes Kind zunächst einmal seine lernbiografisch bedingten persönlichen Vorstellungen über die Funktion und den Aufbau der Schrift erproben kann?

Diese Fragen werden konkret bedeutsam, wenn man sich für eine bestimmte didaktische Konzeption entscheiden muss: eine methoden-integrierende Fibel, einen silbenanalytischen Lehrgang, den Spracherfahrungsansatz oder noch einen anderen methodischen Weg (vgl. die Selbstdarstellungen der Autor:innen verschiedener Konzepte in Brinkmann 2015).

Aus unserer Sicht steht dabei nicht die linguistische Frage im Vordergrund, welche schrifttheoretischen Modelle die historisch gewachsene Rechtschreibung von Wörtern am stimmigsten erklären können. Im Folgenden diskutieren wir die Frage, mit welchen Vorgaben oder Hilfen Kinder lernen können, Wörter möglichst normgerecht zu Papier zu bringen, sodass diese für andere leicht zu lesen sind. Entscheidend für die Wahl eines didaktischen Konzepts sollte aus unserer Sicht sein, dass die Kinder kompetent werden, sich die Schreibung unbekannter Wörter auf ökonomische Weise so gut wie möglich selbst zu erschließen.

Denn Rechtschreibung soll dazu beitragen, inhaltlich interessante und sprachlich verständliche Texte für andere leichter lesbar zu machen. Der Rechtschreibunterricht hat deshalb eine dienende Funktion – und ein klares **Ziel: mit vertretbarem Aufwand die Fehlerwahrscheinlichkeit auf** ein alltagstaugliches Niveau zu senken.

Geltungsanspruch der silbenanalytischen Modelle

Dafür verspricht das **silbenanalytische Modell** mit seiner Fokussierung auf den Trochäus als „das wichtigste Werkzeug zur Erschließung der Orthographie" (Bredel 2015, 37), eine starke Hilfe zu sein (siehe Abb. 1).

Im Folgenden stellen wir die vielfach erhobenen Geltungsansprüche der Vertreter:innen silbenanalytischer Modelle auf den Prüfstand, vor allem im Blick auf den Anfangsunterricht.

Der sprachanalytische Aufwand des **Silben-Modells** wird damit gerechtfertigt, dass das **trochäische Baumuster** eine besonders große Reichweite habe. Diesem Anspruch halten wir Befunde entgegen, die seinen **quantitativen Geltungsbereich** (Zahl der Wörter; Anteil der Rechtschreibprobleme) stark einschränken. Insofern bietet das silbenanalytische Modell Anfänger:innen, die selbstständig schreiben wollen, keine größere Sicherheit als andere Zugänge zur Schriftsprache.

Das alphabetische Prinzip (Sprechlaute kann man durch Buchstaben für Dritte lesbar darstellen) ist ein Grundprinzip unseres Schriftsystems. Die Rechtschreibung einzelner Wörter berücksichtigt darüber hinaus aber weitere Prinzipien, z. B. die Konstanz des Wortstamms (s. <Wald> und <Wälder>). Dadurch, dass das System nicht am Reißbrett erfunden wurde, sondern historisch gewachsen ist, ▷

Abb. 1: „Die trochäische Gussform" (aus: Bredel 2015, 40)

lassen sich die meisten Schreibungen zwar im Nachhinein erklären, Schreiber:innen können die Schreibung ihnen unbekannter Wörter aber nicht verlässlich ableiten. Es gibt keine ausnahmslos geltenden Regeln, sondern nur – unterschiedlich große – Wahrscheinlichkeiten. Über die Kenntnis solcher Grundmuster lässt sich – wie bei den Faustregeln anderer Ansätze – die Fehlerwahrscheinlichkeit reduzieren, aber keine Fehlerfreiheit sichern.

Umstritten ist, wie man Kinder in die Vielfalt dieser Prinzipien einführt. Wie bereits erwähnt fordern sogenannte silbenanalytische Modelle, den Trochäus (zweisilbige Wörter mit dem Akzent auf der ersten Silbe) als Prototyp der deutschen Orthographie zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen, da damit die „Regelhaftigkeit" der Rechtschreibung Kindern von Anfang an vermittelt werden könne. Allerdings wird der Geltungsanspruch unterschiedlich stark formuliert (Hervorhebung durch Verf.):

> Die allermeisten Wörter des Deutschen innerhalb von Texten sind zweisilbig, und der **überwiegende Teil** von ihnen folgt dem **Trochäus** (betont/ unbetont), so dass der als das typische Betonungsmuster deutscher Wörter zu bezeichnen ist: <Vater, gelbe, male> (vgl. Eisenberg 1998: 27-32, Maas 1999: 98ff)" (Röber 2004, 18).
>
> „Ungefähr **90 bis 95%** der nativen Wörter bilden in der Grundform einen **prototypischen Zweisilber** oder lassen eine **trochäische zweisilbige Form** zu" (Müller 2010, 55).
>
> „Ca. 92% der deutschen Wörter sind auf der Basis der Silbengliederung korrekt zu schreiben" (Ossner 2008, 159).

Nur: Was als linguistisches Modell hilfreich sein kann, um die *allgemeinen* **Strukturen der Orthographie im *Nachhinein* zu rekonstruieren**, ist damit **nicht schon das beste Regelsystem** für Schreiber:innen, um beim Verfassen ihrer eigenen Texte Wörter möglichst normgerecht zu konstruieren, also **ihre Schreibung im *Einzelfall* mit möglichst geringer Fehlerwahrscheinlichkeit zu *generieren***. Und das ist vor allem für Anfänger:innen ein Problem: Denn wie schon die Diskussion über die Ansätze des Sachunterrichts um 1970 gezeigt hat, muss das, was fachwissenschaftlich elementar ist, nicht auch (entwicklungs-) psychologisch und didaktisch elementar und damit beim Lernen hilfreich sein: **Fachlogik bestimmt nicht Lernlogik** (Brügelmann/ Brinkmann 2009, 93ff.; Kruse/ Schüler 2021).

Vertreter:innen silbenanalytischer Methoden wenden sich gegen die Praxis, Wörter lautierend zu verschriften, d. h. Einzellaute zum Bezugspunkt der Verschriftung zu machen. Ihre Argumentation: Schulanfänger:innen griffen zunächst auf größere Lauteinheiten, nämlich auf die Silben zurück. Zudem würden Kinder etwas Falsches lernen, da das alphabetische Prinzip nur in einer begrenzten Zahl von Fällen zur richtigen Schreibung führe. Für das Lesen sei die Silbe zudem die entscheidende Einheit, weil die Aussprache von Graphemen positionsabhängig variiert.

Auch wenn diese Vorbehalte zum Teil richtig sind, stellt sich doch die Frage, ob nicht auch **das silbenanalytische Modell** den Kindern über die vereinfachten Grundmuster eine „falsche" Vorstellung von der Regelhaftigkeit der Orthographie vermittelt – und ob diese **tatsächlich eine größere Sicherheit beim Schreiben garantiert.**

Tatsächliche Reichweite der silbenanalytischen Modelle

Um diese Annahme zu überprüfen, wurden drei Text-Korpora herangezogen, in denen Wörter aus einer größeren Zahl von Texten nach Häufigkeiten ausgewertet wurden. Häufigkeit ist nicht nur ein Kriterium für die Relevanz von Regeln oder Strukturen für die Schreiber:innen, sondern gibt auch einen Hinweis auf das Material, an dem sich durch den alltäglichen Umgang mit der Schrift implizite Muster in ihren Köpfen organisieren.

In das Korpus childLex von Schroeder u. a. (2011/2015) sind knapp 10 Mio. Wörter (Token) aus Kinder- und Schulbuchtexten für Grundschulkinder eingegangen. In diesem Korpus lässt sich die **Silbenzahl der Wörter (Types) nach verschiedenen Häufigkeitsstufen** auswerten (eigene Berechnungen mit Hilfe der Childlex-Datenbank, siehe Tabelle 1):

Danach ergibt sich: Der Anteil der Zweisilber beträgt unter den 100 häufigsten Wörtern (Types) gerade einmal 18%. Unter den 500 häufigsten Wörtern, die etwa dem Umfang von Grundwortschätzen für die ersten drei Klassen entsprechen, sind es gut 40% und selbst unter den häufigsten 5.000 Wörtern nur etwas mehr als 50%. Im letzten Fall sind die Zweisilber zwar knapp in der Mehrheit, trotzdem gibt es immer noch eine fast gleich große Anzahl an Wörtern, die ein- oder mehrsilbig sind.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass **nicht alle Zweisilber dem Trochäus entsprechen**. So wirft die Datenbank GRAMMIS des Instituts für Deutsche Sprache für ihren Rechtschreibgrundwortschatz von 2.148 Wörtern nur 1.046 als Trochäen aus. Um die Schreibweise von Wörtern wie <Verkehr> oder <gemacht> nach den trochäischen Regeln zu erschließen, bedarf es einer hohen metasprachlichen Kompetenz (etwa für die morphematische Zerlegung der Wörter, z. B. in <Ver> + <kehr>, der Rückführung auf Grundformen, z. B. <gemacht> auf <machen> bzw. <Verkehr> auf <Kehre>, und der Kenntnis ihrer Bedeutung <Kehre> = <Wende>). Bei Wörtern wie <kaputt> oder <Kamel> wird eingewandt, dass diese keine originär deutschen Wörter seien – eine triftige Erklärung im Nachhinein, aber keine Hilfe für Kinder, die ja vorweg die

Silbenzahl	häufigste 100 Wörter	häufigste 500 Wörter	häufigste 1.000 Wörter	häufigste 5.000 Wörter
1	82	278	435	1.179
2	18	208	478	2.594
3	0	23	83	981
4	0	1	4	221
5+	0	0	0	25

Tabelle 1

Herkunft von Wörtern nicht kennen können.

Zumindest Schulanfänger:innen sind von solchen **sprachanalytischen Anforderungen** überfordert, z. B. wenn Sprech- und Rechtschreibsilbe (vgl. /tre-pe/ vs. <Trep-pe>) unterschieden werden sollen. Das gilt auch für den Hinweis, dass viele Einsilber (z. B. <kommst>) oder Mehrsilber (<vermüllte>) nach den silbischen Regeln erst erschlossen werden können, wenn man sie auf die Grundformen zurückführt. Umgekehrt soll die Schreibung von Adjektiven wie <dumm>, <toll>, <satt>, <schnell>, <hell>, <dünn> über die Bildung der Mehrzahl oder über ihre Steigerung erschlossen werden.

Und selbst falls Kindern diese Auflösungen im inhaltlich fokussierten Lese- oder Schreibprozess tatsächlich gelingen, bleibt eine große Zahl von Fällen (z. B. die **sehr häufigen Funktionswörter** wie <im>, <was> und <ihr> oder auch drei- und mehrsilbige Wörter wie <Tomate> oder <Familie>), deren Schreibung **nicht über die Silbenanalyse erschlossen** werden kann. Um das System zu wahren, wird deshalb von Röber u. a. (2021, 62, 71) vorgeschlagen, dass Kinder sich Funktionswörter wie <ab>, <bis>, <im> usw. „ganzheitlich" einprägen (vgl. zur Kritik Scheerer-Neumann 2020, 136f.). Aus der Sicht der Kinder mindern diese häufigen Ausnahmen das Vertrauen in die Botschaft einer durchsichtigen Systematik stark – und können über die innere Musterbildung durch inzidentelles Lernen auch die explizite Regelvermittlung konkret stören.

Außerdem gibt es auch **trochäisch gebaute Wörter, die nicht nach den vermittelten Regeln geschrieben werden** und so als implizite Rechtschreiberfahrung den Aufbau des Regelsystems irritieren können (z. B. die für Kinder besonders bedeutsamen Wörter <Mama> und <Papa>). Für die Einordnung einer Silbe als offen (aus Kindersicht) gilt sogar generell, dass damit die Schreibweise noch nicht festgelegt ist: Man kann – wie bei anderen Ansätzen auch - – nur Faustregeln folgen und sich im Zweifel für das Basisgraphem entscheiden. Das im Zentrum der Silbenanalyse stehende Phänomen der Doppelkonsonanz macht dagegen in Fließtexten nur 3% der Grapheme aus (Thomé 2019, 74; s. zu weiteren Fehlertypen unten). Wie beim Schreiben mit der Anlauttabelle (die anders als die Häuschen-Modelle eine Richtigschreibung gar nicht verspricht), können auch dialektale oder muttersprachlich bedingte Artikulationsdifferenzen (z. B. „Vatter" oder „Omma" im Westfälischen und „Metter" [für „Meter"] im Bayerischen) zu Falschschreibungen führen.

Die Erschließungskraft des silbenanalytischen Modells für die Lösung orthographischer Probleme wird also weiter dadurch eingeschränkt, dass es neben den silbenbezogenen Phänomenen eine **Reihe weiterer Rechtschreibfragen** gibt, die die Kinder beim Schreiben klären müssen, z. B. die Groß-/Kleinschreibung, die Stammkonstanz, ambivalente Phoneme wie /ai/ und /chs/, Abweichungen von der Nichtmarkierung langer Vokale (<ieh>, <ah> usw.) und Besonderheiten wie <sp> und <st>, <ck> statt <kk> oder einfaches <sch> (statt Verdopplung) nach Kurzvokal wie in <Tische>.

Die quantitativ begrenzte Reichweite des trochäischen Baumusters wird noch schärfer sichtbar, wenn man die Häufigkeit von Zweisilbern nicht auf der Ebene der Types im Lexikon, sondern nach ihrer **Auftretenshäufigkeit in fließenden Texten (Tokens)** bewertet. In der Untersuchung von Brügelmann/ Brinkmann (2020) wurden analog zu child-Lex aktuelle Kinder- und Schulbuchtexte erfasst und u. a. nach ihrer Silbenzahl ausgewertet. Unter den Token (also den fortlaufenden Wörtern in Fließtexten) machen die Zweisilber (von denen die Trochäen wie erwähnt nur eine Teilgruppe ausmachen) auch hier nur 30- bis 40% (im Durchschnitt ein gutes Drittel) aus, bilden also deutlich die Minderheit.

Zu einer ähnlichen Verteilung kommt Köller (2019, 384) bei ihrer Auszählung des Grundwortschatzes für die Grundschule in NRW mit 34% für die „zweisilbigen Basisformen" und 36% für ableitbare Ein- und Mehrsilber gegenüber 30%, die sich selbst mit metasprachlichem Wissen **nicht silbenanalytisch auflösen** lassen.

Damit wird der Anspruch, mit dem silbenanalytischen Modell den Kindern schon von Anfang an ein Werkzeug an die Hand zu geben, das ihnen die Regelhaftigkeit der deutschen Orthographie

Prof. em. Dr. Erika Brinkmann
Grundschulpädagogin
und Schriftsprachdidaktikerin

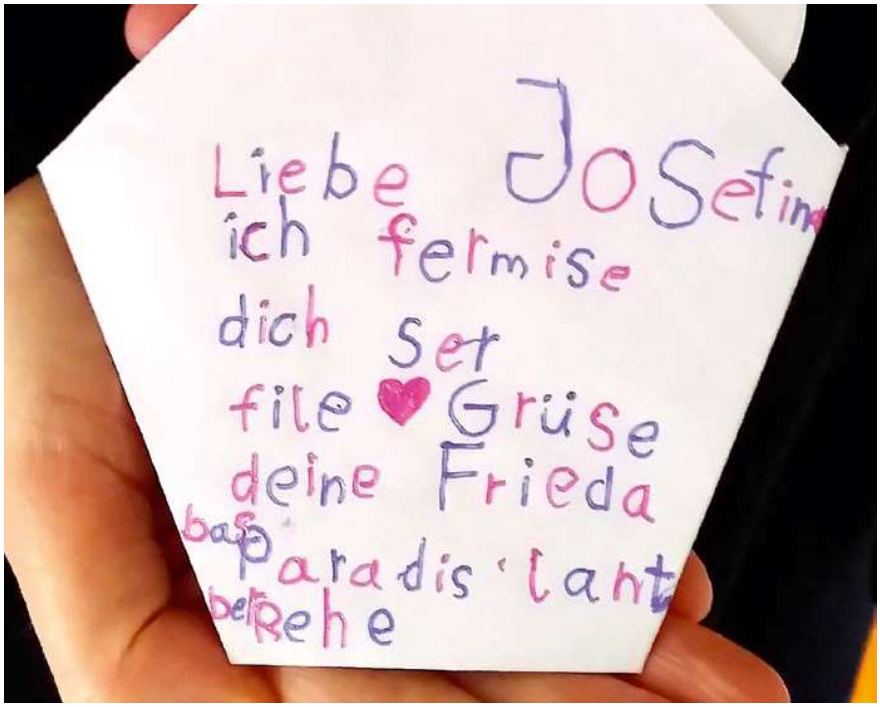
Prof. em. Dr. Hans Brügelmann
Mitglied im Vorstand der
GSV-Landesgruppe Bremen

und damit eine verlässliche Orientierung für das richtige Schreiben vermittele, erheblich relativiert. Aufrecht erhalten lässt er sich nur, wenn man die Mehrheit der Wortformen von den Kindern fern hält, die in den Texten auftauchen, die ihnen in Schule und Alltag begegnen, und wenn man verhindert, dass sie selbstständig über die Inhalte schreiben dürfen, die sie persönlich bewegen.

Wie aber sieht es aus, wenn man Schulanfänger:innen das Verschriften von Wörtern mit Hilfe der von den Vertreter:innen der Silbenanalyse grundsätzlich kritisierten Anlauttabelle ermöglicht? Für einen direkten Vergleich fehlen die Daten. Immerhin können die Ergebnisse einer Auszählung von fast 24.000 Wörtern durch Thomé (2019) als erster Anhaltspunkt genutzt werden, bei der es um die Häufigkeiten der Graphem-Phonem-Zuordnungen ging. Selbst wenn die Kinder anfangs nur die gängigen Einzelbuchstaben, also keine mehrgliedrigen Grapheme, Zwielaut- oder Umlautzeichen nutzen, würden sie **knapp 70% der Phoneme durch Verschriften der Einzellaute richtig schreiben** (Tabelle a.a.O., 55ff., eig. Berechnungen) . Nimmt man mehrgliedrige Basisgrapheme wie <sch> oder <au> hinzu, sind es sogar deutlich über 70%. Es wäre interessant zu untersuchen, wie sich diese Richtigschreibungen auf der Wortebene auswirken, d. h. welcher Anteil der gängigen Wörter von Kindern nach diesem Prinzip richtig geschrieben würden. Nach der Häufigkeit der Richtigschreibungen auf der Graphemebene sollte dieser Wert mindestens die oben für die Trochäen geschätzten 30- bis 40% ▷

erreichen, zumal – wie wir gesehen haben – einige der Fehlerrisiken lautorientierten Schreibens auch beim silbenanalytischen Verfahren offen bleiben: Schreibe ich *Fater oder <Vater>, *Kole, *Koole oder <Kohle>, *Wise, *Wihse oder <Wiese>.

Nimmt man die Auswertung von Menzel (1985, 12f) als Anhaltspunkt für die **Häufigkeit bestimmter Fehler**, so würde eine konsequent gelingende Anwendung des silbenanalytischen Modells vielleicht 6% der Fehlschreibungen nur einfacher statt doppelter Konsonanten vermeiden helfen. Nimmt man die Übergeneralisierungen hinzu (fälschlich Doppel- statt Einzelkonsonant), wären es weitere 3% der Falschschreibungen. Fehler in der Reduktionssilbe sind bei Menzel nicht separat ausgewiesen, aber da seine „sonstigen Vokalfehler" nicht mehr als 4% ausmachen, käme man in der Summe auf gerade einmal 13%. Der Spezialfall „s/ss/ß" (außer „das/dass") macht gerade mal 1% aus. Auch mit zusätzlichen Sonderfällen wie <tz> und <ck> (maximal 3%) kommt man selbst bei großzügiger Berechnung **nicht auf mehr als 20% der Rechtschreibfehler, die vermieden werden könnten, wenn ein Kind das silbenanalytische Modell konsequent anwenden würde** (anstatt ebenso konsequent Einzellaute zu verschriften). Unter der Voraussetzung, dass sich die Fehlerverteilung inzwischen nicht deutlich geändert hat, könnten also mehr als 80% der Fehler auch dann nicht vermieden werden.



Brief einer Erstklässlerin

Das heißt nicht, dass andere Modelle diese Fälle besser lösen könnten als die Silbenanalyse, sondern nur, dass auch die Silbenanalyse sie nicht lösen kann. Damit ist ihr Ertrag für die insgesamt zu entscheidenden Rechtschreibfragen geringer, als die oben zitierten Formulierungen der Ansprüche suggerieren. Den Kindern die Rechtschreibung über die Silbenanalyse als „regelhaftes System" zu präsentieren ist insofern eine mindestens ebenso starke Vereinfachung („falsche Vorstellung") wie der Einstieg über das lautorientierte Schreiben mit einer Anlauttabelle. Zudem fordert ein strikt silbenanalytischer Lehrgang einen hohen Preis: Die Kinder können nicht von Anfang an die Schriftsprache für ihre eigenen Zwecke nutzen und selbstständig an der Schriftkultur teilhaben – eine zentrale Motivation, sich auf die Anstrengungen des Lesen- und Schreibenlernens überhaupt einzulassen. □

Ein kurzes Fazit

1. Bereits unter den **Types** (also den verschiedenen Wörtern im kindersprachlichen Lexikon) machen die Zweisilber insgesamt – je nach Häufigkeitsschwelle – nur 20 bis 50% der Elemente aus. Sie sind also **nicht die Regel**, bilden **nicht einmal die Mehrheit**.
2. Unter den **Token** (also den fortlaufenden Wörtern in Fließtexten) kommen die Zweisilber ebenfalls nur auf einen Anteil von 30- bis 40%, also auf ein gutes Drittel, bilden insofern sogar **eher die Ausnahme.**
3. Zudem sind innerhalb der Zweisilber die **Trochäen nur eine Teilgruppe** (vgl. Jamben wie „Kamel", „Verkehr", „gemacht"). Für eine erweiterte Nutzung des trochäischen Baumusters sind Ableitungen erforderlich, die zusätzliches metasprachliches Wissen und Können voraussetzen (z. B. um die Schreibung <kommst> aus der Grundform <kommen> zu erschließen), das von Anfänger:innen nicht erwartet werden kann.
4. Eine **verlässliche Vorhersage** der Schreibung erlaubt das Modell **nur für geschlossene Silben und damit für** die (mit 3% aller Grapheme allerdings seltene) Konsonantenverdopplung (wobei es selbst in diesem Bereich einige für Kinder bedeutsame Ausnahmen gibt wie „Mama"). Für die **(Nicht-)Markierung offener Silben** bietet das Modell im Vergleich zu den üblichen Faustregeln **keine größere Sicherheit.**
5. Neben der (Nicht-)Markierung von Lang- und Kurzvokal gibt es **viele weitere Rechtschreibprobleme**, die nicht durch Rückgriff auf das silbenanalytische Modell gelöst werden können, aber mit mehr als 80% den größten Anteil der Rechtschreibfehler ausmachen.

Literatur

Die Literaturnachweise finden sich in einer ausführlicheren Fassung dieses Beitrags unter https://t1p.de/trochaeus.