

Beate Leßmann | Anna-Katharina Widmer

Silbe oder Morphem?

Auf der Suche nach dem Königsweg für das Rechtschreiblernen

Silben klatschen, schwingen, in Häuser, Garagen oder Wagen ordnen oder aber Wörter in Wortbausteine zerlegen bzw. aus ihnen zusammensetzen – diese und andere Praktiken haben sich im Rechtschreiblernen etabliert. Gibt es einen Königsweg?

Wer Rechtschreibung in der Grundschule erklärt, wird auf die sprachlichen Einheiten Laut, Silbe, Morphem und Satz zurückgreifen. Mit ihnen verbinden sich jeweils unterschiedliche Wege, die historisch gewachsenen Strukturen der Schriftsprache zu beschreiben, zu erklären und die Orthografie zu erlernen. Der Beitrag fragt danach, welche Chancen und welche Grenzen die Arbeit mit Silben, welche die mit Morphemen bietet. Er fragt auch danach, welche gegenstandsbezogenen Überlegungen unterrichtlichen Praktiken – wie Silben klatschen oder Zerlegen von Wörtern in Wortbausteine – zugrunde liegen und mit ihnen vermittelt werden. Zugleich richtet er den Blick auf die Lernwege der Kinder und auf die Gruppen, in denen sich das Lernen der Einzelnen vollzieht.

in Silben, so käme man zu einer anderen Aufteilung: *Ein-schu-lung*. Diese Einteilung folgt nicht der Bedeutung, sondern dem Klang des Wortes beim Sprechen, der Prosodie. Von der „Sprechsilbe“ ist die „Schreibsilbe“ zu unterscheiden, die gerade nicht von der gesprochenen, sondern von der geschriebenen Sprache ausgeht. Im Geschriebenen kann markiert werden, was in der gesprochenen Sprache nicht hörbar ist.

Sprechsilben – Klatschen und Schwingen

„Wenn du ein Wort deutlich und in Silben sprichst, kannst du hören, wie das Wort geschrieben wird.“

Zitat aus Kollecker & Szugger 2021, S. 33

Begriffliche Klärung

Als Morpheme oder Wortbausteine werden die kleinsten bedeutungstragenden sprachlichen Einheiten bezeichnet (Abb. 1). Das Wort „Einschulung“ besteht beispielsweise aus drei Wortbausteinen: zwei lexikalischen (*ein, schul*), die eine innere Vorstellung hervorrufen, und einem grammatischen (*ung*), der die Wortart anzeigt. Gliedert man das Wort

Derartige Rechtschreibhilfen finden sich in aktuellen Lernmaterialien recht häufig. Vor allem das Schwingen oder Klatschen der Silben wird im Schriftspracherwerb verwendet, um den Lernenden orthografische Zusammenhänge zu erklären. Doch ist der Einsatz derartiger Segmentierungsstrategien wirklich gerechtfertigt? Die Antwort lautet: Es kommt drauf an!



1 | Wortbausteine im Deutschen

SILBENTANZEN ZUR ERKLÄRUNG DER DOPPELKONSONANZ?

- L: Und die „Krabben“.
alle SuS: KRA-BEN. (Aufforderung zum Silbentanz)
(Das Wort „Krabben“ wird mit betonter offener Silbe und Kurzvokal lautiert: KRA-BEN)
- L: Oh! Da habe ich aber grad was ...
was habe ich gehört? KRA-BEN?
- Schüler: KRAB-BEN (Silbentanz) (diesmal als KRAB-BEN lautiert)
- L: Ah genau! Noch mal die „Krabben“.
- alle SuS: KRAB-BEN (Silbentanz) (Das Wort „Krabben“ wird mit betonter geschlossener Silbe und Kurzvokal lautiert: KRAB-BEN.)
- L: Genau! Jetzt höre ich zwei .

In dem Beitrag „Dann muss ich den Kindern jetzt sagen, dass das falsch war?“ beschreibt Reichardt (2018, S. 137 f.), wie die hier zitierte Lehrkraft in einer den Unterricht begleitenden Fortbildung erkennt, dass Silbenschwingen für die Erklärung der Doppelkonsonanten nicht geeignet ist.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Sprech- und Schreibsilbe: Die Sprechsilbe kann als Einheit der gesprochenen Sprache betont oder unbetont ausgesprochen werden und enthält stets einen Vokal. Diese Information ist vor allem in der ersten Jahrgangsstufe von großer Bedeutung: Schreibungen wie *Regn* oder *Nudl* können durch die Segmentierung in Silben – auf der Ebene der Explizitlautung – verbessert werden, da bei „Regn“ und „Nu-dl“ in der unbetonten Silbe jeweils der Schwa-Laut [ə] nicht verschriftet wurde. Die Sprechsilbe eignet sich ebenfalls zur Durchgliederung längerer Wörter, um den Prozess des Verschriftens durch das Aufteilen in Silben zu vereinfachen.

Es gibt also gute Gründe, mit Kindern die gesprochene Sprache in Silben aufzuteilen und daraus Rückschlüsse auf die Rechtschreibung zu ziehen. Problematisch wird es allerdings, wenn suggeriert wird, dass durch das Sprechen in Silben etwas erhört wird, das auf Sprecherebene nicht erhört werden kann (s. Beispiel Silbentanz).

Wie am Beispiel zu sehen ist, werden Kinder im Unterricht dazu ermuntert, Wörter in Silben zu sprechen, zu

klatschen, zu schwingen oder zu tanzen, um herauszufinden, ob ein Doppelkonsonant geschrieben wird oder nicht. Bei dem Wort „Wasser“ etwa wird nur ein [s] gesprochen, wie die offizielle Lautschrift [ˈvase] anzeigt. Das Aufteilen in Sprechsilben ergibt die Gliederung *Wa-ser*. Das Sprechen der beiden [s] – *Was-ser* – kann (wie bei *Krab-ben*) nur dann erfolgen, wenn bereits (unbewusstes) Wissen zur Schreibung vorhanden ist.

Wird den Lernenden lediglich das Sprechen in Silben als Strategie zur Schreibung der Doppelkonsonanz beigebracht, sind folgende Aussagen eines Zweitklässlers nicht verwunderlich:

„Krone‘ schreibt man eigentlich mit zwei <n>. Weil [ˈkro:n-nə] kann man klatschen.“

Dass hier etwas nicht stimmt, bemerkt das Kind nachfolgend im Rechtschreibgespräch selbst:

„Aber bei ‚Opa‘ könnte man eigentlich auch sagen [ˈo:p-pa]. Dann ist das da nicht so der gute Trick.“

Zitate aus dem Datenmaterial der Dissertation von Hanisch (2018)

Der Junge stellt richtig fest, dass weiteres Wissen notwendig ist, um die Schreibung der Doppelkonsonanz zu erklären. Dabei kann die Schreibsilbe eine wichtige Rolle spielen.

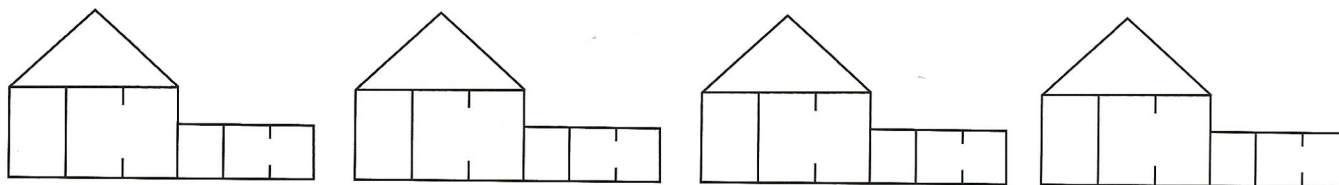
Schreibsilben – Häuser und Garagen

Während bei der Arbeit mit Sprechsilben die Mündlichkeit den Ausgangspunkt bildet, gehen Praktiken rund um die Schreibsilbe von der Schriftlichkeit aus. Das korrekt geschriebene Wort wird betrachtet, analysiert und in seine silbischen Segmente gegliedert. Darstellungsformen wie z. B. Häuser und Garagen (Röber 2009; Bredel 2010) dienen dafür als Strukturierungshilfe.

Es wird mit verschiedenen Visualisierungen grundlegender Strukturen deutscher Trochäen gearbeitet (s. Wortbeispiele bei Abb. 2). Unterschiede ergeben sich aus der Betonung der Silben („Haus“: betont, „Garage“: unbetont), aus der Offen- oder Geschlossenheit des Vokals in der betonten Silbe und aufgrund unterschiedlicher Anschlüsse der Reduktionssilbe („Garage“) an die betonte Silbe („Haus“).

Trage die Wörter in die Silbenhäuser ein. Was fällt dir auf?

Rabe, rennen, Stempel, Schränke



Als Erweiterung werden auch morphematische Zusammenhänge in silbenbezogenen Modellen dargestellt (z. B. Bredel 2010). Dafür wird ein Teil der Reduktionssilbe abgeknickt (Abb. 3).

Deutschsprachige Zweisilber als Basis

Im Hinblick auf die Frage, wie hilfreich silbenanalytische Modelle und die damit verbundenen Aufgaben für Rechtschreibern sind, ist eine differenzierte Betrachtung notwendig. Vom Gegenstand aus lässt sich sagen, dass grundlegende Muster der Schrift sichtbar gemacht werden können, die vor allem eine Erklärung der Schreibung von Doppelkonsonanten ermöglichen. Es muss aber bedacht werden, dass die Modelle sich ausschließlich auf zweisilbige Wörter beziehen und diese dem nativen deutschsprachigen Grundwortschatz angehören müssen. Wörter wie „Paket“, „Auto“, „Opa“ oder „Mama“ gehören nicht dazu. Und Wörter wie „hass“, „Tankstelle“, „gruselig“, „Erlebnis“, „gekannt“ oder „Bekannte“ müssen zunächst auf zweisilbige, trochäische Formen gebracht werden, um sie dann in das Modell einfügen zu können.

Um sich z. B. die Schreibung im Wort „Erlebnis“ erklären zu können, braucht das Kind zuerst die Einsicht, dass es das Wort verändern muss, und dann noch die Fähigkeit, das Wort zu verkürzen (auf *leb*), und zwar so, dass es

dieses wiederum in die Zweisilbigkeit verlängern kann (*le-ben*). Im Fall von „gekannt“ oder auch „Bekannte“ führt der Weg über den Infinitiv „kennen“. Die Einordnung in das Häusermodell zeigt, dass das <n> verdoppelt werden muss – und dies dann auch in dem gesuchten Wort. In beiden Fällen wird morphematisches Wissen bzw. Können zum Wortstamm (*leb*, *kenn*) vorausgesetzt, um zur Zweisilbigkeit zu gelangen. Silben wie *nis* wiederum dürfen nicht in die Zweisilbigkeit gebracht werden. Sonst passiert, was ein Kind versuchte:

„Erlebnis' – schreibt man mit zwei <s> am Ende. Wenn ich verlängere, heißt es ja ‚nisse.'“

Auch Zweisilber wie „Brötchen“ oder „Hühnchen“ können eine Herausforderung sein.

Der Einsatz silbenanalytischer Modelle ist für Zweisilber fachlich plausibel, aber voraussetzungsreich.

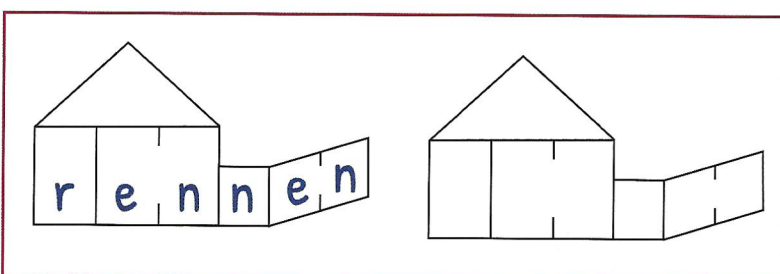
Nicht alle Kinder der zumeist heterogen zusammengesetzten Klassen können die genannten komplexen kognitiven Anforderungen bewältigen. Eine eigenständige Anwendung silbenanalytischer Modelle beim Schreiben oder Überarbeiten eines Textes setzt intensives Üben voraus. Empirische Studien, die zeigen sollten, dass ein schriftsystematischer Zugang „tatsächlich lernförderlich(er)“ ist, haben „bislang nicht die erwarteten Ergebnisse erbracht“ (Bredel 2020, S. 86). Selbst Studierende wenden ihr erworbenes Schriftwissen – trotz der vorangegangenen intensiven Auseinandersetzung damit – kaum an und orientieren sich eher an ihrem phonographischen und morphematischen Wissen (ebd.).

Morpheme – Arbeit mit Wortbausteinen

Aufgaben, in denen Wörter in ihre Wortbausteine zerlegt werden sollen, gehören zum festen Bestandteil von Materialien zum Recht-

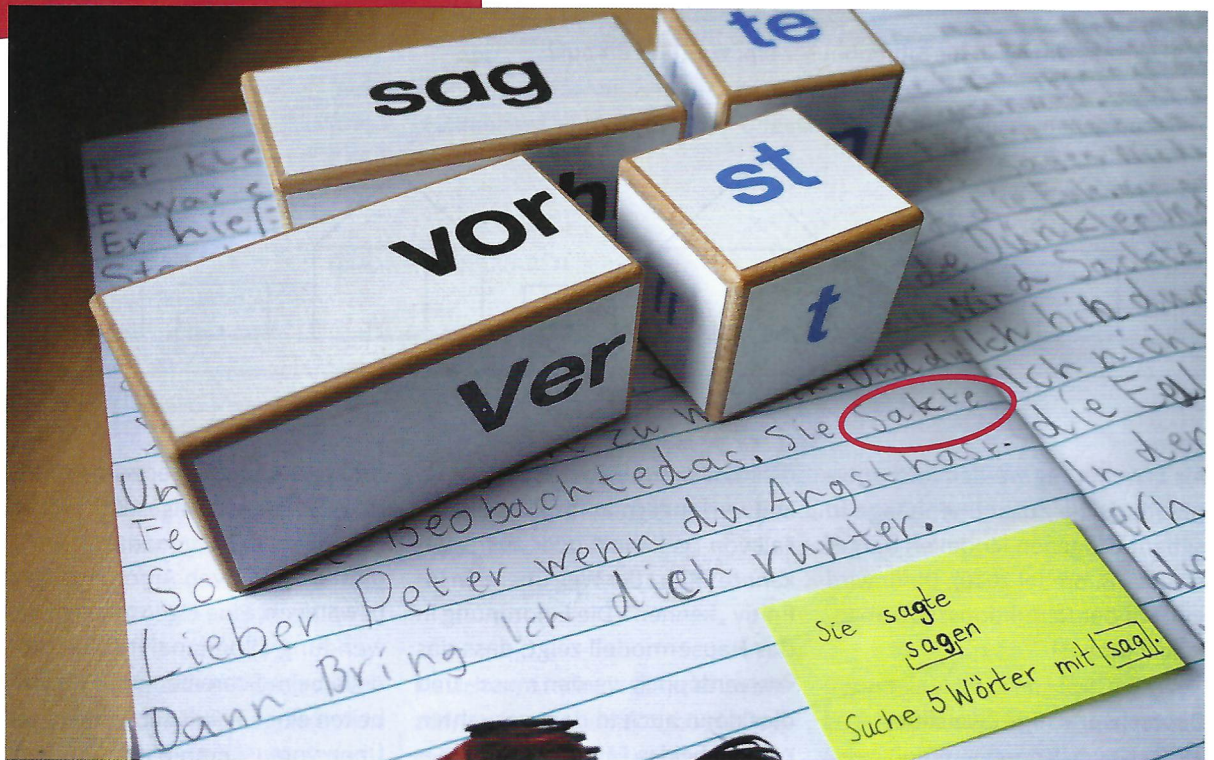
2 | Silbenhäuser und Garagen

3 | Silbenhaus und Garage mit Knick



Suche Wörter zum Wortbaustein **sag**!

4 | Kindertext
mit Auftrag
zum Wort-
baustein **sag**



schreiben. Für die Anwendung der zentralen Rechtschreibstrategien Verlängern und Ableiten ist der Umgang mit Morphemen grundlegend. Mit Wortbausteinen (Abb. 4) lassen sich Wörter in ihren morphologischen Einheiten aufbauen, aber auch in sie zerlegen. Durch beide Handlungen erfahren oder erkennen die Kinder die bedeutungstragenden – morphologischen – Bestandteile von Wörtern.

Von den lexikalischen Bausteinen (*sag*) werden grammatische Bausteine (*en*, *t*) unterschieden. Dass die-

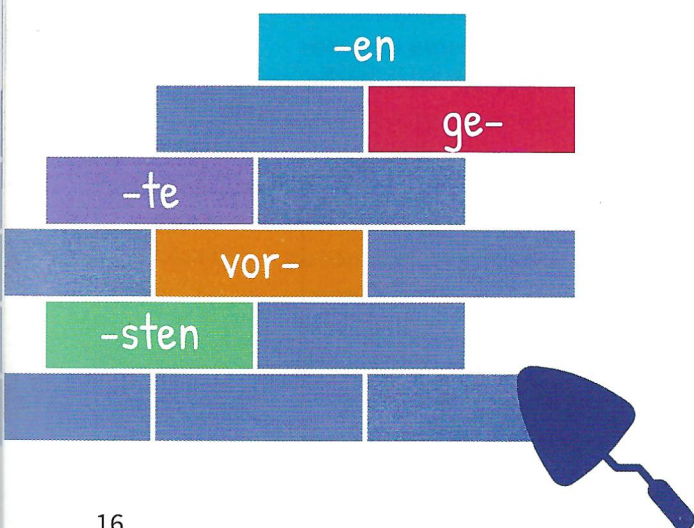
se kleinen Bausteine große Veränderungen der Bedeutung bewirken, wird im Unterricht insbesondere in der Beugung von Verben (*sag-en* oder *sag-t*) oder bei der Steigerung von Adjektiven deutlich (Endwortbausteine *-er*, *-sten*). Spätestens ab dem zweiten Schuljahr sind deshalb Morpheme für orthografische und grammatische Zusammenhänge unverzichtbar.

Dem Morphem als sprachlicher Einheit kommt für das Rechtschreiblernen auch deshalb eine hohe Bedeutung zu, da sich die deutsche Sprache durch eine hohe Morphemkonstanz auszeichnet. So wird beispielsweise das Morphem *fahr* in sämtlichen verwandten Wörtern ebenfalls *fahr* geschrieben. Auch die Infinitivendung *-en* ist konstant, ebenso alle Endungen der gebeugten Verben u. a. Der Blick allein auf das Morphem reicht allerdings nicht aus, um beispielsweise Schreibweisen mit Doppelkonsonanten (*komm*, *renn*) oder Dehnungs-*h* (*wohn*, *fahr*) zu erklären. Deshalb wird man für ausge-

wählte Wortstämme Regeln hinzuziehen: Nach einem kurzen betonten Vokal im Wortstamm folgen entweder zwei gleiche Konsonanten („rennen“) oder zwei unterschiedliche („tanzen“). Um einer Übergeneralisierung vorzubeugen, können Wörter wie „im“, „am“, „in“ als „Merkwörter“ thematisiert werden.

Erfahren, Erkennen und Verstehen

Im inklusiven Unterricht eröffnet die Arbeit mit Wortbausteinen, die zum Anfassen einladen, Kindern mit höchst heterogenen Lernvoraussetzungen unterschiedliche Zugänge zu Strukturen der Schrift: Wege des Erfahrens beim Konstruieren von Wörtern oder Wege des Erkennens und Verstehens beim Zerlegen und Analysieren von Wörtern. Durch den Umgang mit Wortbausteinen werden Strukturen der Schrift greifbar (Abb. 5). Zusammenhänge zwischen morphematischer Bewusstheit und Rechtschreibkompetenz konnten mehrfach nachgewiesen werden (z. B. Fink et al. 2012).



Chancen und Grenzen

Die drei dargestellten Zugänge fokussieren unterschiedliche rechtsschreibrelevante Aspekte. Jeder Weg birgt für das Rechtschreiblernen Chancen, aber auch Grenzen. Welche Routinen man im eigenen Unterricht initiiert, hängt von der eigenen Überzeugung ab, von der Lerngruppe und schließlich auch von den Funktionen und Zielen, die man mit den verschiedenen Wegen jeweils verfolgen möchte.

So kann die mündliche Silbe zu Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs eine Hilfe für die Segmentierung beim Schreiben sein – allerdings als „Durchgangsstadium“ für eine begrenzte Zeit (Leßmann 2022).

Mit der Analyse schriftlicher Silben lassen sich – im Sinne des Kompetenzbereichs „Sprache untersuchen“ – Strukturen korrekt dargestellter Wörter graphematisch fundiert analysieren. Bei orthografischen Unsicherheiten im Schreiben von Texten allerdings werden silbenanalytische Modelle vor allem denen weiterhelfen, die die komplexen Anforderungen der Silbenanalyse eigenständig bedienen und auf die eigenen Schreibungen übertragen können.

Die Arbeit mit Morphemen steht für Strategien, die an die Bedeutung der Wörter anknüpft und schnell zugänglich sind – und dies auch im Prozess des Schreibens und Überarbeitens eigener Texte, wenn man das geschriebene Wort nicht vor Augen hat.

Auch die Häufigkeit des Vorkommens kann eine Entscheidung für den einen oder anderen Weg beeinflussen. Wenn Doppelkonsonanten tatsächlich nur drei Prozent aller Grapheme in deutschen Texten ausmachen (Thomé 2019), stellt sich die Frage nach einem guten Verhältnis von Aufwand und Ertrag der bevorzugten Erklärung.

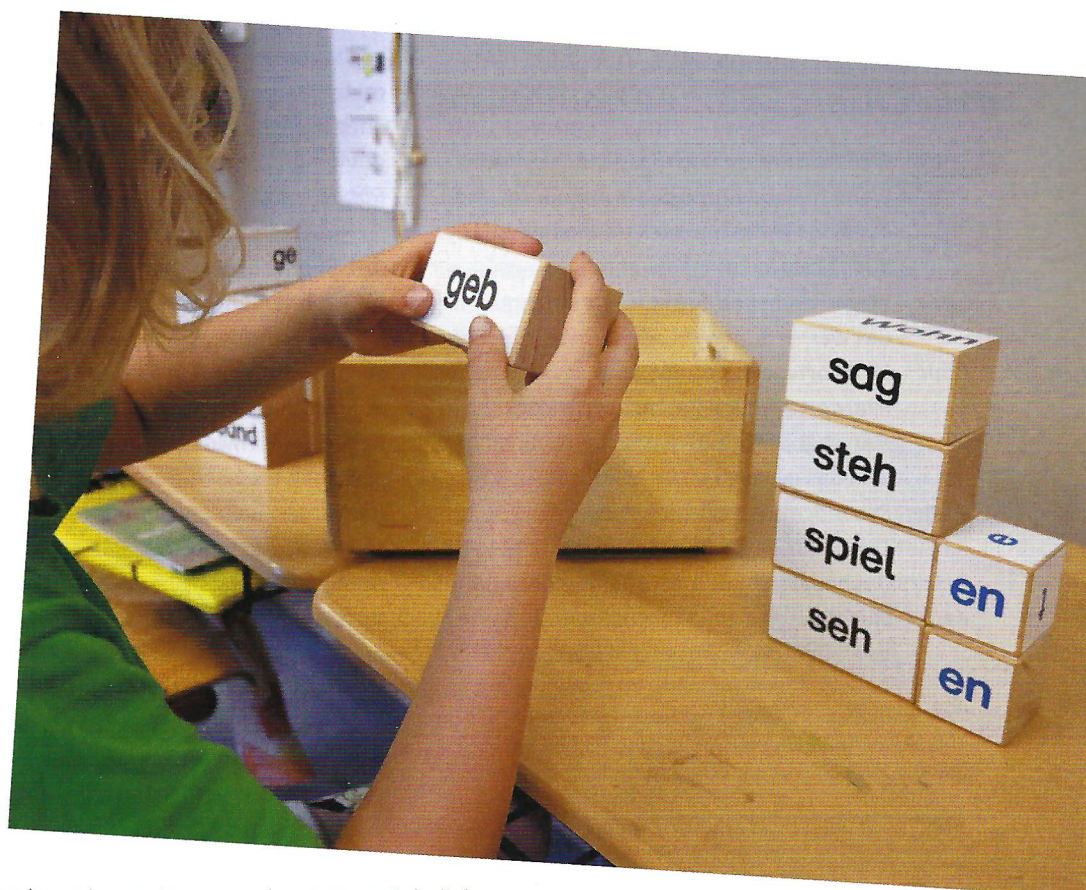
Der Königsweg?

Die Entscheidung, welche Wege für das Rechtschreiblernen genutzt und kombiniert werden, hängt also auch von der Gesamtausrichtung des Deutschunterrichts und der damit verbundenen Gewichtung einzelner Kompetenzbereiche ab. Arbeitet man eher gegenstandsorientiert und vor allem sprachanalytisch oder wird Rechtschreiben als Teilbereich des Schreibens betrachtet und die soziale Praxis des Schreibens priorisiert?

Entscheidend für den Königsweg im Schriftspracherwerb ist die Einschätzung der Lehrkraft, welche Zugänge zur Schrift für die Zusammensetzung der jeweilige Lerngruppe passend erscheinen, ihre eigene fachlich-konzeptionelle Überzeugung und ihre Kompetenz, einen qualitativ hochwertigen Unterricht für alle Kinder zu gestalten.

Literatur

- Bredel, U. (2020). Zur Begegnung traditioneller mit systematischen Zugängen zur Schrift bei (künftigen) Lehrkräften. *Didaktik Deutsch*, 48, S. 86–91.
- Bredel, U. (2010). Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. *Praxis Deutsch*, 221, S. 14–21.
- Fink, A., Pucher, S., Reicher, A., Purgstaller, C., Kargl, R. (2012). Entwicklung eines Tests zur Erfassung der morphematischen Bewusstheit. *Empirische Pädagogik*, 26 (4), S. 423–451.
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kollecker, D. & Szugger, A. (2021). *Frohes Lernen 2. Arbeitsheft*. Stuttgart: Ernst-Klett.
- Leßmann, B. (2022). Rechtschreibstrategien. Lehr- und Lernvoraussetzungen. *Grundschule Deutsch*, 74, S. 7–10.
- Leßmann, B. (o. J.). Mit WORT-BAU-STEIN-EN Strukturen der Schrift erfassen (Material Wortbausteine) <https://fr-vlg.de/yuc4eb> [Zugriff: 30.08.2023]
- Reichardt, A. (2018). „Dann muss ich den Kindern jetzt sagen, dass das falsch war?“ Was Lehrerinnen in einer Fortbildung lernen. In Riegler, S. & Weinhold, S. (Hrsg.). *Rechtschreiben unterrichten*. Berlin: Erich Schmidt, S. 131–151.
- Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehen.
- Thomé, G. (2019). *Deutsche Orthographie*. Oldenburg: isb.



5 | Wortbaustein -en – Verbenturm, 2. Schuljahr