

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
2. Jahrgang 1997 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ingrid Schmid-Barkow

**VOM DIDAKTISCHEN NÄHRWERT
DER SILBE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 2. H. 3. S. 53-61.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ingrid Schmid-Barkow

VOM DIDAKTISCHEN NÄHRWERT DER SILBE

Problemaufriß

Die Silbe, lange Zeit ein Stiefkind der Linguistik, erfreut sich neuerdings großer Popularität. Aus psycholinguistischer Sicht kommt ihr die Bedeutung einer intuitiv gegebenen sprachlichen Gliederungseinheit zu. Auch in der neueren Phonologie, die sich vermehrt mit suprasegmentalen Phänomenen beschäftigt, nimmt die Silbe eine prominente Stellung ein. So scheint es nicht verwunderlich, daß nun auch in der didaktischen Diskussion, in der die Silbe bislang eine eher nebensächliche Rolle spielte, auf sie Bezug genommen wird. Die Frage dabei lautet, ob bzw. wofür sich die Silbe als Sprachsegment im Unterricht nutzbar machen läßt.

Was also hat es mit der Silbe auf sich? Hier wird versucht, sich dem Wesen der Silbe aus verschiedenen Richtungen zu nähern: Zunächst wird mit einer kurzen Beschreibung der Struktur von Silben ein Einblick in die Silbenphonologie gegeben, ohne dabei allzusehr ins Detail gehen zu wollen. Sodann sollen die eher vernachlässigten psycholinguistischen Aspekte der Silbe beim Spracherwerb und ihre Bedeutung für den Aufbau phonologischer Bewußtheit untersucht werden. Nach einem Vergleich mit anderen segmentalen Einheiten schließlich lassen sich vorläufige Konsequenzen für die Didaktik diskutieren.

Zur Phonologie der Silbe

Das Feld der Silbenphonologie scheint eine ideale akademische Spielwiese zu sein. Es ist geradezu faszinierend zu beobachten, wie sich die unscheinbare Silbe unter phonologischer Betrachtungsweise in Szene setzen läßt. Dabei entpuppt sie sich als ein komplexes, regelhaftes Gebilde, das sich linear als Abfolge von Konsonanten und Vokalen oder im Sinne der metrischen oder der autosegmentalen Phonologie auch hierarchisch mit Hilfe eines Konstituentenmodells beschreiben läßt.

Den Silbenkern bildet ein Vokal; dieser wird auf der einen Seite von einem konsonantischen Anfangsrand (Onset), der bei einem vokalischen Silbenbeginn durch den Knacklaut eingenommen wird, und auf der anderen von einem konsonantischen Endrand (Koda), der fakultativ besetzt ist, als Silbenschale umgeben. Je komplexer der Onset, umso einfacher ist die Koda und vice versa („Gleichgewichtsregel“ vgl. Maas 1992, 270).

Der vokalische Kern verfügt über die größte Schallfülle (Sonoritätsgipfel), die Sonorität der ihn umgebenden Konsonanten steigt zum vokalischen Kern hin an. Aus dieser Sonoritätshierarchie ergeben sich charakteristische konsonantische Anfangs- und Endcluster. Die Verschußlaute haben die geringste Sonorität und stehen somit in der Regel am äußersten Rand einer Silbe (beispielsweise gibt es im Deutschen kein Wort das mit *rb-* anfängt, wohl aber viele Wörter mit *br-*). Der gegenläufige Parameter, den Vennemann verwendet, ist die konsonantische Stärke mit der maximalen Intensität bei den Plosiven und der minimalen bei den Vokalen (vgl. Vennemann 1982). Generell gilt, daß die Struktur der initialen Silbenränder größeren Einschränkungen unterliegt

als die der finalen, d. h., daß der Onset eine größere Regelhaftigkeit aufweist als die Silbenkoda.

Bei der Bestimmung der Silbengrenzen scheiden sich die Geister. Silbengrenzen sind zwar phonologisch zu bestimmen, phonetisch und artikulatorisch erweisen sie sich im Rahmen der Koartikulation jedoch als problematisch, außerdem steht die phonologische Silbengrenze im Widerstreit zu den orthographischen Trennungsregeln des Duden. So wird z. B. das Wort „neblig“ nicht „neb-lig“, sondern konsequent nach der Sonoritätshierarchie verfahren „ne-blig“ silbifiziert.

Schwierigkeiten ergeben sich auch bei Kurzvokalen (Mut - ter oder Mu - tter?) und bei Affrikaten (A - pfel oder Ap - fel?). Einen Ausweg aus diesem Dilemma eröffnet die Idee eines Silbengelenks (vgl. Vennemann 1982; Ramers 1992; Ossner 1996), das zwei Silben mit konsonantischem Anschluß ambisyllabisch verbindet.

Die Silbe aus psycholinguistischer Sicht

Die Silbe drängt sich als intuitiv gegebene, rhythmisch-artikulatorische Gliedereinheit der Sprache geradezu auf. Syllabierendes Sprechen gelingt im allgemeinen auf Anhieb (man denke beispielsweise an spontane Sprechchöre auf Massenveranstaltungen), wogegen eine segmentierte Sprechweise unter Beachtung der Wortgrenzen schwerer fällt und ohne Rückgriff auf die Vorstellung des visuellen Bildes der geschriebenen Sprache kaum zu bewältigen sein dürfte. Syllabierendes Sprechen spielt in der Kindersprache eine große Rolle, beispielsweise bei Abzählreimen.

In der vorsprachlichen Vokalisationsentwicklung des Säuglings stellt die Silbenproduktion einen wichtigen Meilenstein in der Entwicklung dar, in der allgemeinen motorischen Entwicklung finden sich parallel dazu rhythmische Stereotypen als Übergangsphänomen zu gezielten koordinierten Bewegungsabläufen. Erstaunlicherweise durchlaufen auch taub geborene Kinder, deren ebenfalls taube Eltern sich mit ihnen in der Gebärdensprache ASL (American Sign Language) „unterhalten“, zum selben Zeitpunkt der Entwicklung dieses Silbenstadium, indem sie mit den Händen syllabieren, obwohl sie in der Vokalisationsentwicklung weit hinter den hörenden Kindern zurückliegen. Papousek (1995) schließt daraus, daß es sich bei der Silbe um eine relevante strukturelle Einheit einer natürlichen Sprache handelt, bei deren Erwerb die Frage der Modalität zweitrangig ist.

Die Silbe als minimale rhythmische Einheit kann als sprachliche Universalie gelten und setzt die Integration mehrerer Partialfähigkeiten voraus: den Wechsel von Verschuß und Öffnung (konsonantischer Verschuß und Vokal), die Segmentierung der Stimmgebung während der Ausatmungsphase und die Kontrolle der zeitlich-rhythmischen Regularität.

Der Übergang von Einsilben-Äußerungen zu Zweisilben-Äußerungen gelingt zunächst durch die Verkettung von zwei identischen Silben (Reduplikationen), wie sie auch in der Babysprache aufgenommen wird: mama, papa, dada, gugu usw. Diese Reduplikationen zeigen, daß die Kinder zunächst mit der vermutlich holistisch repräsentierten Verarbeitungseinheit der Silbe operieren, Einzelbestandteile der Silbe (Phoneme) können noch nicht manipuliert werden. Weitere Indizien, die für die Silbe als einfach zu manipulierende Größe sprechen, findet Berg (1992) in den Sprachspielen nichtliterater Sprachgemeinschaften, in denen Operationen auf Silbenebene eine Rolle spielen

(durch das Vertauschen von Silben beispielsweise), und in den sogenannten „Malapropismen“; damit sind vom Kind und auch vom Erwachsenen vorgenommene konstante Wortersetzungen gemeint, die auf dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeicherten falschen Referenzbezügen beruhen, die aber bei Kindern zu 84 % mit der Silbenzahl des richtigen Lexems übereinstimmen: Beispiel: Tambourin statt Trampolin.

Kommt es im Verlauf der Sprachentwicklung zu phonologischen Prozessen auf Silbenebene, so sind es in der Regel nur unbetonte Silben, die ausgelassen werden: das Kind artikuliert „nane“ für „Banane“ oder „Teton“ für „Telefon“.

Selbst beim Erwerb des grammatischen Systems scheinen prosodische Gliederungshinweise auf Silbenebene nicht unbeteiligt zu sein. So konnte Weinert (1991) in einem Kunstsprachexperiment die Überlegenheit rhythmisch-prosodisch unterstützter Lernprozesse für das Erkennen grammatischer Regularitäten nachweisen. Interessant wäre eine Untersuchung der syntaktisch-grammatikalischen Entwicklung unter dem Aspekt prosodischer Markierungen im motherese-Sprachangebot, möglicherweise folgt der Grammatikerwerb des Kindes weniger einer inneren Gesetzmäßigkeit als den prosodisch hervorgehobenen Strukturen, was die vorläufige Vernachlässigung unbetonter Elemente (Funktionswörter, Flexionen) in einem anderen Licht erscheinen lassen würde.

Kurz und gut, die Silbe scheint beim Kind schon sehr früh als eine sprachlich-strukturelle Einheit unanalysiert (holistisch) repräsentiert zu sein, und man kann davon ausgehen, daß sie auch für Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs eine „psychische Realität“ darstellt. Die Silbe ist keine bloße sprechmotorische (artikulatorische) Größe, sondern sie spielt schon auf der präartikulatorischen Verarbeitungsebene eine Rolle.

Die Silbe im Aufbau der „phonologischen Bewußtheit“

Im Kontext des Schriftspracherwerbs ist viel von der „phonologischen Bewußtheit“ die Rede. Eine weitverbreitete Definition von Mattingly beschreibt phonologische Bewußtheit als „das Phänomen, daß Sprache aus distinkten lautlichen Einheiten bestehend wahrgenommen und mit diesen Segmenten analytisch und/oder synthetisch umgegangen werden kann“ (Mannhaupt/Jansen 1989, 50).

Schreiben und Lesen erfordert segmentale Manipulationen auf Phonemebene, was von den Kindern zu Beginn des Schriftspracherwerbs in der Regel noch nicht geleistet werden kann und erst in der Auseinandersetzung mit der Schrift erfahrbar wird. Was die Kinder hingegen spontan leisten können, ist eine Segmentierung in Silben. Wenn Vorschulkinder in Experimenten aufgefordert werden, den Anfangslaut eines Wortes zu isolieren, so isolieren sie meist die ganze erste Silbe, eine phonemische Segmentierung gelingt am ehesten, wenn der Anfangslaut vokalisches und silbischen Charakter hat (z.B. bei „Elefant“). Laute sind für Kinder also zunächst in der holistischen Form der Silbe gebunden.

Nun wäre es allerdings zu kurz geschlossen, in dem Begriff der phonologischen Bewußtheit lediglich einen neuen Terminus für die Gliederungsfähigkeit sprachlicher Einheiten zu sehen, die bisher als „akustisch-auditiv“ apostrophiert wurden. „Phonologische Bewußtheit“ umfaßt mehr als eine bloße akustische Perzeptionsleistung, sie umschreibt gleichzeitig ein metasprachliches Phänomen, das es ermöglicht, Sprache

von dem durch sie bezeichneten Inhalt abzulösen und diese selbst in ihrer phonologischen Gestalt zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Damit ist gemeint, Wörter unter dem formal lautlichem Aspekt zu untersuchen, beispielsweise zu erkennen, daß die Länge eines Wortes nichts mit der Größe des bezeichneten Gegenstandes zu tun hat, also der Zug zwar länger ist als die Lokomotive, „Lokomotive“ jedoch ein viel längeres Wort ist als „Zug“. Ein erster Schritt zur dekontextualisierten Sprachauffassung kann durch eine silbische Strukturierung geleistet werden, da die Silbe den meisten Kindern bereits beim Beginn des Schriftspracherwerbs als Parameter intuitiv zur Verfügung steht.

Die Silbe im Vergleich zu anderen sprachlichen Segmenten

Die Silbe wurde häufig anderen sprachlichen Einheiten wie dem Morphem, dem Wort oder auch dem Phonem gegenübergestellt, wobei stets die Frage mitschwang, welches denn nun die „richtige“ oder „beste“ sprachliche Einheit sei. Die Frage ist so auf jeden Fall falsch gestellt, weil die Silbe nicht kompatibel ist mit den oben erwähnten Segmenten. Zwar kann sowohl das Phonem als das Morphem als auch das Wort silbischen Charakter haben, dennoch hat die Silbe nichts mit ihnen gemein, weshalb sie sich auch der strukturalistisch geprägten Sprachbetrachtung entzog. Lassen sich Phoneme, Morpheme und Wörter - wenn auch nicht eindeutig und nicht zu allseitigem Konsens - mit einiger Mühe linguistisch definieren, so stellt sich die Silbe diesem Beschreibungskatalog quer. Das liegt daran, daß ihr der semantische Faktor in der Definition abgeht, der bei den anderen auf jeden Fall mit berücksichtigt ist, sei es als „bedeutungstragende“ oder „bedeutungsunterscheidende“ Komponente. Die Silbe kann als Bedeutungsträger fungieren, muß aber nicht; auch die bedeutungsunterscheidende Funktion kann sie erfüllen, sie kann aber auch ganz einfach „sinnlos“ sein und kontextfrei betrachtet werden, während sich die anderen Einheiten innerhalb des Sprachsystems aufeinander beziehen.

Wodurch unterscheidet sich die Silbe weiter so grundlegend von den anderen Einheiten? Im Gegensatz zu diesen ist sie eine eher physiologische („quasi-natürliche“) Größe, während es sich bei den anderen um abstrakte Konstrukte handelt. Leontjew schlägt sie dem dynamischen „Modell der Sprachfähigkeit“ zu, das dem statischen „Modell der Sprache“ mit den linguistischen Einheiten Satz, Wort, Morphem und Phonem gegenübersteht (vgl. Andresen 1985).

Die Silbe ist primär eine Einheit der gesprochenen Sprache, eine mündliche Gliedereinheit. Das zeigt sich darin, daß sie sowohl literaten als auch illiteraten und präliteraten Personen zur Verfügung steht, Berg (1992) spricht sogar von einer größeren „Silbensensitivität“ bei Kindern als bei Erwachsenen. Konstruiert man den Gegensatz zwischen der Silbe als mündlicher Einheit auf der einen und Phonem, Morphem und Wort auf der anderen Seite weiter, so muß es sich bei den letzteren konsequenterweise um Einheiten der geschriebenen Sprache handeln. Und genau so verhält es sich auch, wenn man den Ergebnissen der Schriftlichkeitsforschung Glauben schenkt.

Eine Vorstellung dessen, was durch ein Wort, Morphem oder Phonem repräsentiert wird, kann sich beim Kind erst mit dem Schriftspracherwerb herausbilden, erst durch die Schrift wird ein Sprachkonzept aufgebaut, das diese Kategorien bereitstellen kann.

Ob Phonembewußtheit als Voraussetzung des Schriftspracherwerbs oder als dessen Folge zu betrachten sei, diese Frage wird in der Weise zu beantworten sein, daß Phonembewußtheit sich in Auseinandersetzung mit der Schrift entwickelt. Nichtliterare Personen anderer Kulturkreise, selbst wenn es sich dabei um Poeten mit elaborierter Reimfähigkeit handelt, sind nicht in der Lage, Aufgaben zur Phonemmanipulation wie Isolierung, Weglassen oder Vertauschen von Phonemen zu bewältigen (Morais 1991). Ähnliche Beobachtungen wurden bei funktionalen Analphabeten und in Untersuchungen zur phonologischen Bewußtheit von Vorschulkindern gemacht (Mannhaupt/Jansen 1989).

Ganz ähnliche Ergebnisse zeigen die Untersuchungen zum Wortkonzept. Nicht schriftkundige Personen haben keine bzw. eine andere Vorstellung von dem, was ein Wort sei. Eine „morphematische Bewußtheit“ ist bei nichtliteraten Personen schon gar nicht zu erwarten, was durch die Schilderung der Schwierigkeiten funktionaler Analphabeten mit der morphematischen Durchgliederung von Wörtern bei Bömer (1995) belegt wird.

Diese schriftliche Determiniertheit linguistischer Kategorien hat nicht nur im Bezug auf die ontogenetische, d. h. die das sprach- und schriftlernende Individuum betreffende Entwicklung Gültigkeit, sondern auch auf die Soziogenese der Schrift. Die Schriftlichkeitsforschung, die in der Schriftgeschichte (und dazu analog in der individuellen Schreibentwicklung) eine Entwicklung von logographischen Abbildungen über das phonographische Verschriften bis zur morphematisch bestimmten Schreibung sieht, zeigt den Weg der zunehmenden Segmentierung von Sprache durch Schrift auf. Geben am Anfang die logographischen Schreibungen direkt Bedeutungen wieder, die einzelsprachlich unabhängig, nämlich in jeweils verschiedenen Sprachen rekodierbar sind, wird erst mit der phonographischen, lautlich determinierten Schreibung eine Gliederung der gesprochenen Sprache in diskrete Elemente versucht, die ohne Wortsegmentierung auf der Phonemebene vorgenommen wird. Die weitere Gliederung des Textes in Wörter und die Entwicklung eines Wortkonzeptes erfolgt erst in einem weiteren Schritt.

Es spricht einiges für die Annahme, daß unsere linear-segmentale Vorstellung von Sprache durch die Schrift geprägt wurde. Obwohl die traditionelle Sprachwissenschaft vorgibt, mündliche Sprache zu beschreiben, ist auch ihre Sicht- bzw. Hörweise geprägt durch den Filter der Schrift. Selbst de Saussure, der in der Schriftsprache lediglich ein Surrogat der mündlichen Sprache sehen wollte, stellt fest: „Wenn wir im Geiste die Schrift ganz ausschalten, dann kommt derjenige, den man dieses Bildes beraubt, in Gefahr, nur mehr eine formlose Masse wahrzunehmen, mit der er nichts anzufangen weiß. Es ist, als ob man einem, der schwimmen lernen will, seinen Schwimmgürtel wegnehmen würde“ (de Saussure 1967, 37).

Bleibt fürs erste festzuhalten: Segmente wie Phoneme, Morpheme und Wörter gehören einem linearen schriftbestimmten Sprachsystem an, während die Silbe eine „physiologische“, mit der Artikulation und Sprechmotorik korrespondierende und somit mündliche Einheit ist.

Didaktische Konsequenzen

Im Unterricht der meisten Primarstufenlehrerinnen (die wenigen Lehrer miteingeschlossen!) dürfte der Silbe bislang nur im Rahmen der Trennungsregeln Beachtung geschenkt worden sein. Als Hilfe für die korrekte Trennung von Wörtern am Zeilenende waren die Segmentierung in Sprechsilben zu üben und einige Sonderregeln zu beachten (ck → k - k, st-Regel, keine Isolierung eines einzelnen Buchstabens), die nach der neuen Rechtschreibregelung so nicht mehr gültig sind. Vor allem die zuletzt angegebene Regel führte doch zu etwas absonderlichen Vorstellungen bei Lehrkräften über das Wesen einer Silbe in der Weise: eine Silbe ist das, was man abtrennen darf, d.h. „Elefant“ hat nur 2 Silben, weil das „E“ ja nicht alleine stehen darf, „Ofen“ hätte analog als Einsilber zu gelten! Bei so viel Willkür in der Interpretation von Sprechsilben verwundert es dann auch nicht, daß Kinder ihrerseits keine Rücksicht kennen, in der mündlichen Produktion von Silben aus „Bär“ „Bä - er“ oder aus „Ball“ „Ba - all“ zu machen!

Da man jedoch Worttrennungen am Zeilenende notfalls auch ganz vermeiden kann (Schüler finden dafür durchaus originelle Alternativen), handelte es sich bei der ganzen Silbentrennung eigentlich um ein eher marginales Problem der Rechtschreibung.

Überlegungen, inwiefern sich die Silbenstrukturen für die Vermittlung der Orthographie als der Sprachdidaktik liebstes Kind nutzbar machen lassen, werden erst in jüngster Zeit mit der verstärkten Hinwendung zu silbenphonologischen Fragestellungen diskutiert. Eine didaktische Nutzenanwendung erfordert allerdings eine sorgfältige Klärung des Verhältnisses von Lautung und Schreibung auf der Silbenebene (vgl. Ossner 1996).

Röber-Siekmeyer (1994/95; 1995) hat bereits einen Vorstoß unternommen, die Silbenphonologie direkt in ein didaktisch-methodisches Konzept zu überführen. Nach dem von ihr vorgeschlagenen Verfahren ermitteln die Schüler zunächst die Silben der zu verschrifteten Wörter. Das Problem des Silbenschnitts, das bei der schriftlichen Fixierung von Silben unweigerlich auftaucht, wird eigenwillig gelöst: z. B. Mu - tter und Ha - mmer. Die betonte Silbe wird dem „Haus“, die unbetonte der „Garage“ zugewiesen. Neben der Bewertung, ob es sich um eine betonte oder unbetonte Silbe handelt, unterscheiden die Schüler geschlossene und offene Silben und Silben mit gespanntem und losem Anschluß und leiten daraus die Schärfungs- und Dehnungsmarkierung ab.

Skepsis erscheint mir angebracht, ob Kinder, und vor allem Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerbsprozeß, und gerade diesen soll ja mit dieser Systematik geholfen werden, mit einer solch komplexen auditiven Diskriminationsaufgabe nicht überfordert sind. Außerdem wird der Silbenschnitt kurzerhand als ein durch eine „korrekte phonologische Wahrnehmung“ lösbares Problem dargestellt, wobei zu bezweifeln ist, daß Kinder weniger Schwierigkeiten damit haben, das Wort „Hüf-te“ in dieser Weise, das Wort „Wa-ffel“ hingegen auf andere Weise zu syllabieren.

Es gibt jedoch noch einige grundsätzlichere Einwände gegen ein Vorgehen, das aus der Regelmäßigkeit von Silbenstrukturen orthographisches Kapital schlagen will:

Dieses Vorgehen betont den phonographischen Anteil der Schrift über Gebühr und läßt außer acht, daß unsere Schrift eben nicht auf der Stufe der Lautschrift stehengeblieben ist. Es manövriert Kinder in eine Sackgasse des „Schreibens, wie man es hört“ zu ei-

nem Zeitpunkt im Schriftspracherwerbsprozeß, zu dem Kinder sich allmählich anschicken, das morphematische Prinzip zu erkennen.

Der Bedeutungsaspekt, der im übergeordneten morphematischen Prinzip zum Tragen kommt, wird vernachlässigt. Es ist zu fragen, welches Konzept von Sprache bei Kindern aufgebaut wird, die Sprache nach konsonantischen Anfangsclustern, Silbenkernen und Schlußrändern segmentieren lernen. Es scheint mir jedenfalls ein anderes Konzept zu sein als das, welches die semantisch-morphematische Durchdringung der Schriftsprache unter metasprachlichen Gesichtspunkten zur Verfügung stellt, „um das Haus der Sprache neu und großzügig einzurichten“ (Günther 1995, 30). Ein Einrichtungsstil für das Haus der Sprache, der sich an Silbenstrukturen orientiert, erscheint im Vergleich dazu doch sehr bescheiden.

Als zweites Fazit sei festgehalten, daß zum einen die Ableitung von Wortschreibungen aus der Silbenstruktur an der „Mündlichkeit“ der Silbe scheitern muß, die eine eindeutige Silbengliederung, und eine solche erfordert unsere linear strukturierte Schrift nun einmal, nicht ermöglicht. Zum andern scheint die Silbe nicht die geeignete Segmentierungshilfe zum Aufbau eines Sprachkonzepts i. S. einer höher entwickelten „Sprachbewußtheit“ zu sein, die sich als Epiphänomen der zunehmenden Schriftsprachkompetenz einstellt, wenn man unter Schriftsprachkompetenz mehr verstehen möchte als das Bewältigen einzelner Rechtschreibphänomene.

Könnte die Silbe stattdessen eine Funktion im Frühstadium des Schriftspracherwerbs übernehmen? Läßt sich die Fähigkeit des Syllabierens nutzen für den Anfangsunterricht?

Wie wir gesehen haben, korrespondiert die Silbe in hohem Maße mit artikulatorischen Einheiten. Frühes Schreiben ist in erster Linie Verschriften der eigenen Artikulation. Phonetische Schreibungen sind für viele Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs jedoch noch nicht zu bewältigen, sei es, weil sie noch zu wenig über die Graphem-Phonem-Beziehungen wissen, mit der lautlichen Durchgliederung von Wörtern überfordert sind oder noch gar nicht in der Lage sind, sich auf die formale Seite der Sprache einzulassen.

Die Silbengliederung kann hier ein hervorragendes Vehikel sein, um die Aufmerksamkeit des schriftlernenden Kindes auf die Artikulation und auf die phonetisch-phonologische Struktur der Sprache zu lenken. Gelegenheit zur Silbensegmentierung bieten verschiedene Spiele wie „Mutter, wie weit darf ich reisen?“ (das Kind, das bis „Stutt-gart“ reisen darf, kann sich 2 Schritte vorwärtsbewegen, das Kind, das nach „Er-ken-brechts-wei-ler“ reist, darf sogar 5 Schritte weiter; das ganze läßt sich in einem engen Klassenzimmer auch in ein Würfelspiel übertragen) oder die „Robotersprache“ (weitere Spielideen zur Silbensegmentierung finden sich u. a. in der „ideenkieste“). Die Anwendung eines syllabierend gesprochenen Abzählverses bietet sich zu Beginn eines fast jeden Spiels an, um zu bestimmen, wer anfangen darf.

Silbensegmentierung läßt sich für eine Vorform der Schrift nutzbar machen, in der Wörter durch Silbenbögen dargestellt werden („Geheimschrift“). Erreicht wird dadurch eine erste, noch rudimentäre phonologische Durchgliederung und deren Visualisierung.

Diesen Silbenbögen können in einem nächsten Schritt Laute zugeordnet werden (Bei welchem Klatscher ist das „a“?). Will man das Problem des Silbenschnitts umgehen, so empfiehlt es sich, problematische Zuordnungen zu vermeiden, d.h. sich auf Vokale

zu beschränken, die als Silbenkerne eindeutig zuzuordnen sind. Aus dieser rudimentären Vorform des geschriebenen Wortes läßt sich organisch eine vollständigere phonematische Aufschlüsselung anstreben. Ich halte eine silbenweise Grobgliederung für günstiger als die übliche Zuordnung von Lauten nach Anfang - Mitte - Schluß, weil sie die intuitive Segmentierung gesprochener Sprache aufgreift und nicht verlangt, abstrakte Kategorien auf die gesprochene Sprache zu übertragen.

Die Silbensegmentierung läßt sich nicht nur für die produktive Modalität des Schreibens zu Beginn des Schriftspracherwerbs einsetzen, sondern erleichtert auch die oft mühsame Rekodierungsarbeit beim Erlesen. Die Verwendung einfacher Konsonant-Vokal-Strukturen bietet sich für die erste Erlese-Arbeit an, da diese Silben als präartikulatorische Verarbeitungseinheit leichter abrufbar sind. Dies soll jedoch nicht als ein Plädoyer für die Arbeit mit sinnlosen Silben mißverstanden werden, selbstverständlich sollen die Kinder nur mit sinnvollem Material operieren, um gleich von Anfang an eine semantische Kontrolle des Erlesenen zu gewährleisten!

Die Frage, ob nun die Silbe oder das Morphem die richtige oder bessere Segmentierungseinheit sei, ist m. E. verfehlt, richtig muß die Frage lauten: wann und wofür ist die silbische Einheit angebracht und wann und wozu wird besser auf der Morphemebene gearbeitet?

Die Silbe hat ihre Berechtigung im frühen Stadium des Schriftspracherwerbs, dort kann sie als Einstiegshilfe in eine dekontextualisierte Sprachverarbeitung und als Wegbereiter für die alphabetische Strategie gute Dienste leisten. Die anfänglich silbische Segmentierung wird in der alphabetischen Phase phonematisch ausdifferenziert. Diese Phase der unökonomischen Laut-für-Laut-Verarbeitung wird überwunden durch eine neue Strategie, die mit größeren Einheiten operiert. Diese Einheiten müssen jedoch eine andere Qualität aufweisen als die prä-alphabetischen Silben und dazu beitragen können, die Sprache unter morphologisch-semantischen Gesichtspunkten zu strukturieren. Daher halte ich eine an Silbenstrukturen orientierte Vermittlung orthographischen Wissens für nicht opportun. Über die Silbe als „quasi-natürliche“ Gliederungseinheit kann jedoch ein erster Zugang zu der für den Schriftspracherwerb essentiell wichtigen Sprachsegmentierung geleistet werden.

Literatur

- Andresen, H.: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit, Opladen 1985.
- Berg, Th.: Umrisse einer psycholinguistischen Theorie der Silbe. In: Eisenberg / Ramers / Vater (Hrsg.): Silbenphonologie des Deutschen. Tübingen 1992, 45 – 99.
- Börner, A.: Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. Frankfurt 1995.
- Brinkmann, E. / Brügelmann, H.: Ideen-Kiste. Hamburg 1995.
- Günther, H.: Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Ossner (Hrsg.): Schriftaneignung und Schreiben. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51, 1995, 15 – 32.
- Maas, U.: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen 1992.

- Mannhaupt, G. / Jansen, H.: Phonologische Bewußtheit: Aufgabenentwicklung und Leistungen im Vorschulalter. In: Heilpädagogische Forschung Heft 1/1989, 50 - 56.
- Morais, J.: Phonological Awareness: A Bridge Between Language and Literacy. In: Sawyer / Fox (Hrsg.): Phonological Awareness in Reading. New York 1991, 31 - 71
- Papousek, M.: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern ²1994.
- Ossner, J.: Silbifizierung und Orthographie des Deutschen. Linguistische Berichte 165 / 1996, 369 - 400.
- Ramers, K.-H.: Ambisilbische Konsonanten im Deutschen. Eisenberg / Ramers / Vater (Hrsg.): Silbenphonologie des Deutschen. Tübingen 1992, 246 - 283.
- Röber-Siekmeyer, Ch.: „MEINE MAMA GETNEN“. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Beiträge Vechta / Rauschholzhausen 1994 / 1995.
- Röber-Siekmeyer, Ch.: Die Schriftsprache entdecken. Weinheim / Basel ²1995.
- Saussure, F. de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin 1967.
- Vennemann, Th.: Zur Silbenstruktur der deutschen Standardsprache. In: ders. (Hrsg.): Silben, Segmente, Akzente. Tübingen 1982, 261 - 305.
- Weinert, S.: Spracherwerb und implizites Lernen. Bern 1991.
- Willi, U.: Phonetik und Phonologie. In: Linke / Nussbaumer / Portmann (Hrsg.): Studienbuch Linguistik. Tübingen ²1994, 401 - 435.

Anschrift der Verfasserin:

Ingrid Schmid-Barkow, Rümelinstr. 50/1, 72622 Nürtingen