

## Buhr, Luisa; Schulenburg, Nina; Bormann, Franziska; Weinhold, Swantje Wie verschriften, gliedern und erklären Kinder im ersten Schuljahr Wörter mit Silbengelenken?

Beckmann, Timo [Hrsg.]; Ehmke, Timo [Hrsg.]; Besser, Michael [Hrsg.]: *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 246-267



Quellenangabe/ Reference:

Buhr, Luisa; Schulenburg, Nina; Bormann, Franziska; Weinhold, Swantje: Wie verschriften, gliedern und erklären Kinder im ersten Schuljahr Wörter mit Silbengelenken? - In: Beckmann, Timo [Hrsg.]; Ehmke, Timo [Hrsg.]; Besser, Michael [Hrsg.]: *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 246-267 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248092 - DOI: 10.25656/01:24809

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248092>

<https://doi.org/10.25656/01:24809>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Luisa Buhr, Nina Schulenburg, Franziska Bormann  
und Swantje Weinhold*

## **Wie verschriften, gliedern und erklären Kinder im ersten Schuljahr Wörter mit Silbengelenken?**

---

Dieser Beitrag beruht auf Ergebnissen der studentischen Forschung aus dem Projektbandseminar „Schriftsprach- und Orthographieverwerb – schriftsystematisch und kompetenzorientiert“ (Lehrende: Prof. Dr. Swantje Weinhold, Franziska Bormann, Tina Waschewski). Das Seminar ist eng verknüpft mit dem „Entwicklungsteam Deutsch“, einem institutionen- und phasenübergreifenden Kooperationsformat im (durch das BMBF geförderte) ZZL-Netzwerk am Zukunftszentrum Lehrkräftebildung.

---

### **1 Einleitung**

„Die besten Chancen auf einen erfolgreichen Schriftspracherwerb haben Kinder dann, wenn sie dabei unterstützt werden, die Funktionsweise des Systems verstehen zu lernen“ (Bredel et al., 2017, S. 3). Diese systematische Funktionsweise der deutschen Schrift lässt sich anhand der graphematischen Prinzipien erklären, zu denen nach Eisenberg (1998) das phonographische, das silbische, das morphematische und das syntaktische Prinzip gehören. Eine unterrichtliche Orientierung an den Prinzipien zeigt nicht nur auf, „wie geschrieben wird, sondern sie beantwortet auch die Frage nach dem Warum“ (Eisenberg, 2016, S. 65).

Im Zuge der Praxisphase konnten wir einen schriftsprachlichen Anfangsunterricht beobachten und mitgestalten, der diese Orientierung aufgreift. In einer jahrgangsgemischten Eingangsstufenklasse haben wir zu Beginn des zweiten Halbjahres folgende Szene bei einer Erstklässlerin beobachtet:

*Die Schülerin bearbeitet in einem Zusatzheft eine Aufgabe, bei der sie silbisch gefärbte Wörter zunächst lesen und anschließend abschreiben soll. Bei dem Wort <backen> stockt sie. Nach kurzer Zeit geht sie zu ihrer Lehrerin.*

S: „Ich weiß nicht, wie ich <backen> schreiben soll.“

L: „Wo überlegst du denn?“

S: „Die Färbung ist komisch. Weil hier ist <ba> blau, aber das <a> ist kurz. Das <a> spricht man doch kurz. Die Silbe muss doch eigentlich zu sein.“

L: „Okay. Und wie müsste es deiner Meinung nach sein?“

S: „Das <ck> muss auch in die erste Silbe. Die muss geschlossen sein.“

L: „Sehr gut, ja. Das gehört auch in beide Silben. Schreib das <ck> doch einfach in beiden Farben. Das besprechen wir auch bald gemeinsam nochmal im Wort des Tages!.“

Die Szene zeigt, wie ein Mädchen des ersten Schuljahres ihr bis dato im Unterricht erworbenes Systemwissen nutzt, um das Rechtschreibphänomen des Silbengelenks und die damit einhergehenden Strukturen zu analysieren. Sie nimmt das Silbengelenk wahr und versucht, das Problem zu lösen. Diese Leistung ist insbesondere im Hinblick darauf, dass die Schreibung von Silbengelenken im Unterricht noch nicht behandelt wurde, besonders beachtenswert.

Darüber hinaus konnten in dieser Lerngruppe weitere Situationen ausgemacht werden, in denen die Schüler\*innen sich mit dem Silbengelenk auseinandersetzen. Auf Basis der bereits etablierten Wortstrukturen im ersten Schulhalbjahr stolperten sie über das Wortmaterial des Lehrwerks „ABC der Tiere“. Dort wird, nachdem geschlossene Silben eingeführt wurden, das Wort <Tische> verwendet (Kuhn, 2010). Dem Lehrwerk zufolge sollen die Lernenden an dieser Stelle das Wort mit der Silbentrennung <Ti-sche> verschriften. Die Kinder merkten an, dass das Wort so gliedert aufgrund des fehlenden Endrands in der ersten Silbe jedoch [ti.ʃə] gesprochen werden müsste.

Diese bemerkenswerten Unterrichtsbeobachtungen bildeten den Ausgangspunkt für unser Forschungsprojekt, das in einem besonderen Kontext entstanden ist: dem Projektbandseminar „Schriftsprach- und Orthographieerwerb – schriftsystematisch und kompetenzorientiert“ (ausführlich dazu Weinhold & Bormann, in diesem Band). Dieses Seminar ist eng mit dem „Entwicklungsteam Deutsch“<sup>2</sup>, einem institutionen- und phasenübergreifenden Kooperationsformat, verknüpft, in dem Lehrkräfte, Studierende und Fachdidaktikerinnen gemeinsam an der Weiterentwicklung einer Strukturorientierung im Rechtschreibunterricht arbeiten (Weinhold, 2018). Im Fokus unseres studentischen Forschungsprojekts stand die

1 Die Lernenden dieser jahrgangsgemischten Eingangsstufe untersuchen anhand von prototypischem Wortmaterial in einem täglichen Ritual gemeinsam die Strukturen der Schriftsprache. Je zwei Schüler\*innen leiten den Ablauf der Methode „schriftsystematisches Wort des Tages“. Dabei wird ausgehend von einer Bildkarte ein Wort an die Tafel geschrieben und in einem Rechtschreibgespräch gemeinsam besprochen, welche Silbe in dem Wort betont ist, ob der Vokal eben dieser gespannt lang oder ungespannt kurz ist und ob es sich um eine offene oder geschlossene betonte Silbe handelt.

2 Das Entwicklungsteam Deutsch ist im Projekt „Zukunftszentrum Lehrkräftebildung Netzwerk“ an der Leuphana Universität Lüneburg entstanden. Das ZZL-Netzwerk wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JA1903 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Frage, wie Kinder mit schriftsystematischem Strukturwissen Wörter mit Silbengehenken verschriften, gliedern und erklären.

In dem folgenden Beitrag wird dieser Frage für die Schüler\*innen im ersten Schuljahr nachgegangen, um Aufschlüsse darüber zu gewinnen, wie eine gute Grundlage für dieses Thema bereits im Anfangsunterricht geschaffen und die Doppelkonsonantenschreibung als wiederkehrende, sehr häufige Fehlerquelle vermieden werden kann (Risel, 2002; Wiprächtiger-Geppert & Riegler, 2018).

Dafür wird zunächst in Abschnitt 2 der theoretische Hintergrund dargestellt: zur strukturorientierten Vermittlung der Schärfungsschreibung (2.1) und zum Forschungsstand zur Gliederung und Verschriftung von Schärfungsmarkierungen (2.2). In Kapitel 3 folgt die Methodik der kleinen empirischen Studie, sodass in Kapitel 4 die Ergebnisse dargestellt werden können. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse und einem Fazit.

## 2 Theoretischer Hintergrund

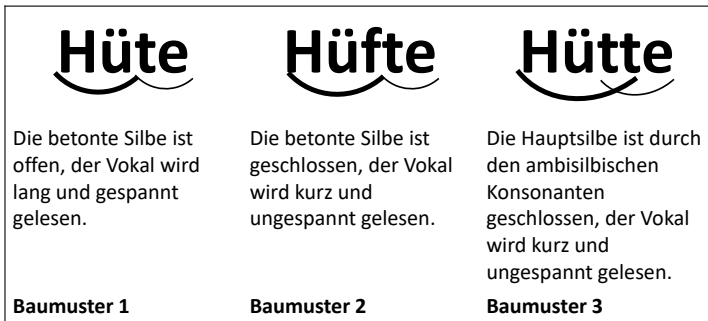
### 2.1 Zur strukturorientierten Vermittlung der Schärfungsschreibung

„Das Deutsche hat eine Alphabetschrift, die wesentlich lautbezogen ist“ (Fuhrhop, 2009, S. 6). In diesem Zusammenhang beschreibt das *phonographische Prinzip* Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Das bedeutet, dass kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten gesprochener Wörter auf der Schriftebene mit kleinsten bedeutungsunterscheidenden Segmenten geschriebener Wörter, den Graphemen korrespondieren. Eine exklusive Zuordnung gibt es jedoch nicht, vielmehr repräsentieren viele Grapheme mehrere Phoneme und umgekehrt (vgl. z.B. das Graphem <e> in den Wörtern <Engelein, Efeu, Biene>).

Jedes Wort – ob geschrieben oder gesprochen – setzt sich aus einer oder mehreren Silben zusammen. Silben wiederum bestehen aus mindestens einem Phonem. Alle Schreibsilben des Deutschen sind nach bestimmten Regularitäten aufgebaut: Jede Silbe enthält einen Kern (Nukleus), der mit einem Vokal besetzt ist. Vor und hinter dem Vokalkern – im Anfangsrand (Onset) und Endrand (Koda) – können ein oder mehrere Konsonanten stehen (Eisenberg, 2016). Eine wesentliche Leistung des silbischen Prinzips besteht darin, die Vokalqualität anzuzeigen. Anhand des Endrandes der Akzentsilbe eines Wortes ist zu erkennen, ob der Vokalkern dieser Silbe gespannt lang oder ungespannt kurz zu lesen ist. Handelt es sich bei der betonten Silbe um eine offene, so wird der Vokal gespannt gelesen (z.B. <Ha-se> – [ˈhɑːzə]). Befindet sich im Endrand der Silbe hingegen mindestens ein Konsonant, so ist der Vokal ungespannt zu lesen (z.B. <Wol-ke> – [ˈvɔl:kə]).

Ein schriftsystematischer Orthographieunterricht nimmt diese Strukturen der Schriftsprache als Informationsquelle für die Lesenden in den Blick (Jagemann

& Weinhold, 2017). Für einen solchen Unterricht sind bereits zahlreiche Konzepte vorgelegt worden (z.B. Bangel et al., 2017; Pracht, 2012; Röber, 2013), gemeinsam haben sie, dass im Zentrum prototypische Wortbaumuster – trochäische Zweisilber – stehen, anhand derer die Schriftstrukturen erschlossen und auf andere Strukturen übertragen werden können (Hinney, 2010). Eine Möglichkeit der didaktischen Visualisierung der Silbenstrukturen sind die Silbenbögen, die gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs häufig genutzt werden, um die Lernenden beim Schreiben und Lesen zu unterstützen (Donth-Schäffer et al., 2009, S. 4):



**Abb. 1:** Die Visualisierung von Silbenstrukturen mit Hilfe von Silbenbögen

Die Doppelkonsonantenschreibung wird in einem solchen Unterricht anhand der Silbe vermittelt. Bei dem Phonem [l], das in dem Beispielwort <Wolle> nur einmal zu hören ist, handelt es sich um einen *ambisilbischen Konsonanten*, der als *Silbengelenk* zwei Funktionen erfüllt: Er bildet einerseits den regelhaft zu besetzenden hörbaren Anfangsrand der zweiten Silbe. Gleichzeitig fungiert er als Endrand der ersten Silbe, sodass diese geschlossen ist und der Vokal ungespannt, kurz gesprochen wird. In der Schrift kann ein Graphem jedoch nicht zwei Funktionen zugleich erfüllen, sodass das Silbengelenk (meistens) durch die Verdopplung des Graphems markiert wird (Eisenberg, 2016). Einige Konsonantengrapheme werden jedoch nicht verdoppelt, auch wenn ein Silbengelenk vorliegt. Dies ist bei Mehrgraphemen der Fall: <sch>, <ch>, <ng>, <pf>. Eine weitere Besonderheit bilden die Konsonanten [k] und [z]. Stellen diese Konsonanten ein Silbengelenk dar, werden sie ebenfalls nicht verdoppelt. Stattdessen schreibt man <ck> und <tz> (z.B. <bac-ken>, <Tat-ze>) (Bredel, Fuhrhop & Noack, 2017). Der Kreuzbogen (Abbildung 1) kann zur didaktischen Visualisierung dieses Rechtschreibphänomens genutzt werden, da hierbei die Konsonantengrapheme zu beiden Silben zugehörig markiert werden.

## 2.2 Forschungsstand zur Wahrnehmung und Aneignung von Schärfungsmarkierungen

Bereits vor dem Schulanfang sind Kinder in der Lage, Silben wahrzunehmen. Sie können Wörter intuitiv gliedern (Eisenberg, 2016). Allerdings zeigen sich Unklarheiten in Bezug auf das Syllabieren von Silbengelenken. Huneke (2000) stellte durch Video- und Audioaufnahmen fest, dass Schüler\*innen vor Schuleintritt das Gliedern von Silbengelenken unterschiedlich gestalten: Die Mehrheit der Kinder gliederte das Gelenk nach dem Vokal der betonten Silbe in zwei Komponenten (Risel, 2002). Andere Kinder realisierten die Wörter im Sinne eines *festen Anschlusses* (z.B. [hytə]) und gliederten nicht. Wiederum spalteten einige Kinder das Silbengelenk im Sinne einer *Gelenkartiuklation* auf (z.B. [zɛs.səl]). Hanke (2002, S. 66) folgerte in einer Re-Analyse der Daten, dass Kinder „gesprochene Sprache auf unterschiedliche Weise (d. h. silbisch, phonetisch, phonologisch, morphemorientiert, ...) gliedern“. Sie stellte in einer anschließenden eigenen Studie (2002), in der 33 Erstklässler\*innen zu Beginn des Schulanfangs auf Bildkarten präsentierte Wörter segmentierten, ebenfalls fest, dass der Silbenschnitt am häufigsten nach dem kurzen Vokal der betonten Silbe mit losem Anschluss vorgenommen wurde (z.B. [lœ.fəl] oder [rɔ.bə]). Ein orthographienahes Gliedern war vor allem bei Nasalen (z.B. [trɔm.məl]), Frikativen (z.B. [tʌs.sə]) oder Liquiden (z.B. [bril.lə]) auszumachen. Selten hat ein Kind ein Silbengelenk gedehnt gesprochen (z.B. \*Brillle) oder eine morphemorientierte Gliederung (z.B. Bagg-er) vorgenommen. Phonologisch orientierte Gliederungen (z.B. P-u-p-e) sind ebenfalls selten aufgetreten.

Im Gegensatz hierzu untersuchte Risel (2002) die Syllabierkompetenz von Grundschulkindern der dritten und vierten Klasse. Hierbei stellte sich heraus, dass die Zahl der Kinder, die Wörter mit ambisilbischen Konsonanten nach dem Vokal der betonten Silbe gliedern, abnimmt. Hingegen nimmt die Zahl der Gliederungen im Sinne der orthographischen Schreibung (z.B. [ket.tə]) zu. Risel (1999, S. 77) vermutet in diesem Zusammenhang, dass „Doppelungen [...] wohl erst dann sprechend aufgegliedert [werden], wenn die Doppelung den Kindern schon bekannt ist – latent, bewusst oder nach Reflexion automatisiert“.

Röber-Siekmeier (2002) zeigt in einer Studie von 1994, dass über die Hälfte der 84 Kindergartenkinder die Wörter normal, das heißt ohne silbische Gliederung, sprechen. Eine Studie von Pröll et al. (2016) bestätigte diese Ergebnisse in Bezug auf kontinuierlich bildbare Konsonanten. Bei Wörtern, in denen der ambisilbische Konsonant ein Plosivlaut oder ein Affrikat ist, wird der Silbenschnitt, den Ergebnissen von Huneke (2000) und Hanke (2002) entsprechend, nahezu immer nach dem Vokal der betonten Silbe vorgenommen.

Pröll et al. (2016) stellten in ihren Ergebnissen zudem dar, wie sich die Silbengliederung von Silbengelenken im Kindergartenalter verändert: Während über 50% der Dreijährigen eine Gliederung nach dem Vokal der betonten Silbe vornehmen,

ist diese Realisierung nur noch bei unter 25% der Sechsjährigen auszumachen. Die Nicht-Gliederung von Silbengelenken nimmt hingegen von 25% auf über 60% mit zunehmendem Alter im Kindergarten zu.

In einer weiteren Studie von Röber-Siekmeyer (2002) kommt sie zu dem Ergebnis, dass vielen Kindern beim Schreiben der Wörter <Puppe, Schlitten, Hammer, Trommel, Spinne, Schiffe, Treppe, Sonne, Tonne> die Wörter <Puppe, Sonne> vermutlich bekannt waren; sie wurden von 62% der 700 Kinder am Ende der ersten Klasse korrekt geschrieben, während bei den anderen Wörtern kaum eine Schärfungsschreibung vorgenommen wurde. Dies würde erst Ende der zweiten Klasse zumindest bei etwa 30 bis 40% der Kinder sichtbar bzw. bei deutlich mehr, wenn sie strukturorientiert unterrichtet würden.

### 3 Methodik

Ausgehend von diesem Forschungsstand und den Unterrichtsbeobachtungen (siehe Einleitung) ist das Forschungsinteresse entstanden, empirisch zu erkunden, wie die Schüler\*innen in dieser konkreten Lerngruppe, die bereits schriftsystematisches Strukturwissen aufweisen, Wörter mit Silbengelenk verschriften und gliedern. Zusätzlich wird auch erhoben, ob und wie die Lernenden dieses Phänomen der gesprochenen und geschriebenen Sprache erklären können.

Die hier vorgestellte empirische Untersuchung ist eine kleine, explorative zweiteilige Feldstudie in einer Eingangsstufenklasse. Zur Beantwortung der Teilfrage, ob Schüler\*innen im Anfangsunterricht Silbengelenke verschriften, wurde ein selbst entwickelter Rechtschreibtest durchgeführt und quantitativ ausgewertet. Wie die Schüler\*innen Wörter mündlich in Silben gliedern und insbesondere solche mit Silbengelenken und wie sie ihre Schreibungen begründen, wurde mittels eines strukturierten Interviews erhoben. Die Testung erfolgte in der 15. KW des zweiten Schulhalbjahres (2018/2019) im Klassenverband, die Interviews fanden eine Woche später in einem Zeitraum von 12 Tagen statt. Die Befragungen wurden in einem Gruppenraum der Grundschule durchgeführt und dauerten pro Kind im Durchschnitt circa 12 Minuten.

#### Stichprobe

Die Untersuchungen zum Silbengelenk wurden mit allen Schüler\*innen einer jahrgangsgemischten Eingangsstufenklasse einer Grundschule in Niedersachsen durchgeführt (n=19). Ausgehend von unterrichtlichen Beobachtungen sowie der Schreibungen im Test wurden anschließend je fünf Lernende des ersten und zweiten Schuljahrs zur Durchführung des Interviews ausgewählt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Kinder die Strukturen von offenen und geschlos-

senen Silben erklären können. Die Klasse setzt sich aus zehn Mädchen und neun Jungen zusammen, wovon neun Kinder dem ersten und zehn Kinder dem zweiten Jahrgang zuzuordnen sind. Im Folgenden wird sich auf die die Ergebnisse der Kinder im ersten Schulbesuchsjahr (n=9) aufgrund des Umfangs dieses Beitrags fokussiert.

### Datenerhebungsinstrumente

Der Test besteht aus einem DIN-A4-Blatt mit Lineaturen neben sieben Bildern, die Wörter repräsentieren, die die Lernenden schreiben sollen. Hierbei handelt es sich um Wörter des Baumusters 3 (Abbildung 1). Damit die Schüler\*innen wissen, welche Wörter sie schreiben sollen, und es nicht zu Missverständnissen kommt, werden diese eingangs vor der Testung im Plenum besprochen.

Der zweite Teil der Erhebung der Daten erfolgt mittels eines Leitfadenterviews in einem Face-to-Face Setting (Vogl, 2015). Der Interviewleitfaden ist in Rückkoppelung mit dem Entwicklungsteam Deutsch entwickelt worden (Weinhold & Bormann, in diesem Band). Nach einer Begrüßung und einem Ausblick auf das Interview folgen Aufgabenstellungen, die auf das Gliedern und das Erklären von Schärfungsschreibungen ausgerichtet sind. Grundlegend ist in diesem Zusammenhang, dass das Kind bereits Vertrauen zu der Interviewerin hat. In der hiesigen Untersuchung kennen die Befragten die Interviewerin bereits seit mehreren Wochen durch Hospitationen sowie selbst gestalteten Unterricht. Im ersten Schritt sind die Schüler\*innen durch einen Stimulus (Helfferich, 2019) – das Zeigen von Bildkarten – dazu aufgefordert, Wörter der drei Baumuster ([hy:tə], [hyftə], [hytə]) in Silben zu gliedern und dies mit einem Klatschen der Hände zu begleiten. Anschließend sollen die Befragten anhand von Bildkarten Wörter mit und ohne Silbengelenken schreiben und dabei den ihnen bekannten Ablauf des „Wort des Tages“ (vgl. Einleitung) einhalten. Geprüft wird dies zunächst an dem Wort <Wolke>. Danach sollen die Kinder das Minimalpaar <beten> und <Betten> verschriften. Je nachdem, ob sie das Wort <Betten> mit Doppelkonsonanz schreiben oder nicht, folgen unterschiedliche Szenarien. Sollten sie anstatt <Betten> das Wort <\*Beten> geschrieben haben, leitet die Interviewerin einen Vergleich mit dem Minimalpaar <beten> an und provoziert einen kognitiven Konflikt: zwei Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung, aber derselben Schreibung. Aufgrund der Erkenntnisse einer Pilotierung des Interviewleitfadens ist zu erwarten, dass einige Kinder an dieser Stelle selbst zu der Erkenntnis kommen, dass sie an der Schreibung etwas verändern müssen. Sollten sie Impulse dazu benötigen, kann die Interviewerin folgende Fragen stellen:

*„Kannst du mir bitte nochmal erklären, ob die betonte Silbe bei [betən]/ [betən] offen oder geschlossen ist? Ist das <e> lang oder kurz?“ „Schau dir die beiden Wörter nochmal an. Wir wollten <Betten> und <beten> schreiben. So wie die Wörter im Moment geschrieben sind, lesen wir beide Male [ˈbe:tən], da die betonte Silbe offen und der*



*Vokal gespannt ist. Was können wir machen, damit wir wissen, dass wir den Vokal in der betonten Silbe kurz sprechen müssen?“, „Wie können wir in der Schrift zeigen, dass der Vokal ungespannt gesprochen wird?“.* Tritt das andere Szenario ein und das Kind schreibt <Betten> ohne weitere Impulse korrekt, fordert die Interviewerin das Kind dennoch dazu auf, die Schreibung zu erklären.

### Datenaufbereitung und -auswertung

Die Tests wurden quantitativ personenbezogen und wortbezogen ausgewertet. Die Interviews wurden als Minimaltranskript verschriftet. Hierbei sind einige Wortäußerungen auf Lautebene festgehalten, um Aussagen über die Gliederung der Silbengelenke machen zu können. Dies wird zusammen mit dem begleitenden Klatschen der Lernenden nach folgendem System (Abbildung 2) erfasst:

[kɔɪp]	[zʊ.pə]	[vaʃə]	[kɛʧə]
x	x x	x-x	x

**Abb. 2:** Darstellung der Silbengliederung im Transkript

Jedes Klatschen ist mit einem „x“ unterhalb der phonologischen Schreibung markiert. Zusätzlich weist die Schreibung eine Silbenmarkierung auf. Spricht das Kind ein Wort in zwei Silben, sind diese durch einen Punkt markiert und optisch getrennt. Handelt es sich um ein Silbengelenk, das das Kind der Standardlautung entsprechend als solches einsilbig spricht, ist das Silbengelenk durch einen Punkt unterhalb des ambisilbischen Konsonanten markiert (Eisenberg, 2016). Die ambisilbischen Konsonanten – Frikative, Laterale, Nasale und Vibranten – können gedehnt gesprochen werden, sodass sie in beiden Silben wahrnehmbar sind. Sollten die Proband\*innen dies tun und zudem durch zweimaliges Klatschen zwei Silben markieren, ist dies durch das Zeichen „x-x“ im Transkript hervorgehoben. Bei der Auswertung der Gliederungsformen der Silbengelenke wird untersucht, welche unterschiedlichen Gliederungsformen der Silbengelenke sich wie oft zeigen.

Die Erklärungen zu den Silbengelenken werden qualitativ ausgewertet, indem anhand der Transkripte Schlüsselmomente, also solche Sequenzen, in denen das Kind etwas erklärt, induktiv analysiert und in Form von Einzelfallanalysen aufbereitet worden sind (Abschnitt 4.2.2).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Ergebnisse des Rechtschreibtests

Die Erstklässler\*innen schreiben im Schnitt ca. zwei von sieben Wörtern mit Silbengelenk korrekt ( $M=1.8$ ). Fehler in Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung sowie gespiegelte Buchstaben sind hier nicht einbezogen worden, da sie an dieser Stelle nicht relevant sind. Allerdings werden falsche Vokalgrapheme (z.B. \*<Fösche>) als Falschschreibungen gewertet. Die Vokalqualität geht maßgeblich mit der Schreibung von Silbengelenken einher, sodass nur das richtige Vokalgraphem als Richtigschreibung gewertet wird.

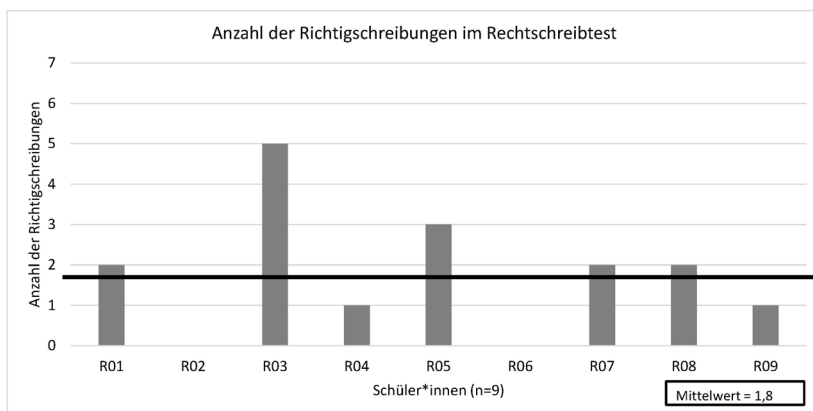


Abb. 3: Anzahl der Richtigschreibungen im Rechtschreibtest

In der Testung zeigen fünf Schüler\*innen überdurchschnittliche (R01, R03, R05, R07, R08) und vier Lernende unterdurchschnittliche Leistungen (R02, R04, R06, R09) (vgl. Abbildung 3).

Interessant ist zu sehen, welche der Silbengelenke am häufigsten korrekt geschrieben sind (vgl. Abbildung 4):

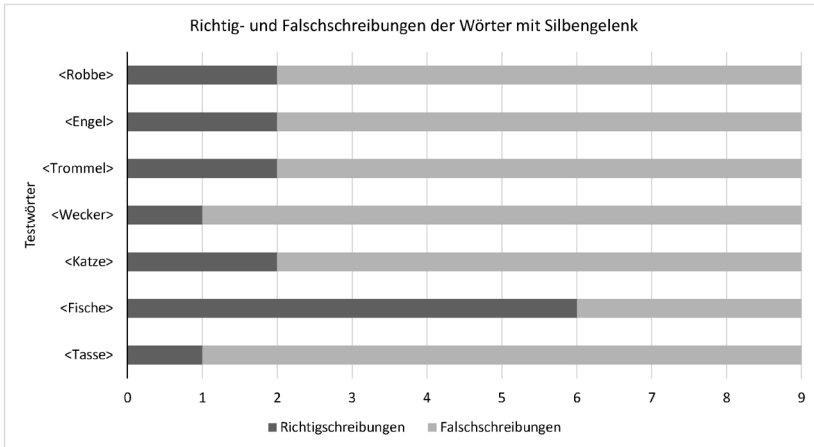


Abb. 4: Richtig- und Falschreibungen der Wörter mit Silbengelenk

Bei diesen Ergebnissen ist anzumerken, dass der Mehrgraph <ng> zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht eingeführt war, während das <ck> im Lehrwerk bereits Berücksichtigung fand, jedoch nicht als Doppelkonsonanz im Sinne des Silbengelenks. Vielmehr wurde es in Form eines eigenständigen Graphems vermittelt. Die Buchstabenverbindung <tz> wurde zum Zeitpunkt der Erhebung im Unterricht ebenfalls noch nicht eingeführt.

Ein Blick auf die Schreibvarianten zeigt (Tabelle 1), dass einige Schüler\*innen Probleme haben, ein passendes Vokalgraphem für das kurze, ungespannte Vokalphonem [ɪ] zu finden, sodass sich Falschreibungen ergeben. Statt des <i> nutzen sie <e>, <ü> oder <ö>. Das Wort <Engel> weist die meisten Schreibvarianten auf.

Tab. 1: Fehlschreibvarianten

Fehlschreibung (absolute Häufigkeit)	
<Tasse>	*<Tase> (8)
<Fische>	*<Fesche> (1), *<Füsche> (1), *<Fösche> (1)
<Katze>	*<Kaze> (5), *<Kase> (1), *<Karze> (1)
<Wecker>	*<Weker> (5), *<Weka> (2), *<Wäker> (1)
<Trommel>	*<Tromel> (5), *<Tomel> (1), *<Tolmel> (1)
<Engel>	*<Enel> (4), *<E> (1), *<Enle> (1), *<Ägel> (1)
<Robbe>	*<Robe> (7)

## 4.2 Ergebnisse aus den Interviews

### 4.2.1 Gliederungsformen der Silbengelenke

Die Analyse der Transkripte zeigt, dass die Schüler\*innen den Silbenschnitt nach dem ungespannten Vokal der betonten Silbe vornehmen (vgl. Tabelle 2: Form A) oder aber das Silbengelenk artikulieren (Form B). Letzteres bedeutet, dass in einigen Wörtern die ambisilbischen Konsonanten gedehnt gesprochen werden, sodass sie in beiden Silben wahrnehmbar sind.

Auffällig ist, dass die Kinder zwischen diesen beiden Gliederungsformen wechseln. Es gibt kein Kind, das ausschließlich alle Wörter der Form A oder der Form B entsprechend artikuliert.

**Tab. 2:** Silbische Gliederungsformen (Erstklässler\*innen (n = 5))

Wort	Form A		Form B		Form C	
	Silbenschnitt nach Kurzvokal der betonten Silbe	Anzahl	Artikulier-tes Silben-gelenk	Anzahl	Schrift-orientiertes Silbengelenk	Anzahl
<Koffer>	[kɔ.fɐ] x x	2/5	[kɔfɐ] x-x	3/5	[kɔf.fɐ]	0/5
<Kette>	[kɛ.tə] x x	4/5	[ketə] x	1/5	[ket.tə]	0/5
<Wippe>	[vɪ.pə] x x	5/5	[vɪpə] x-x	0/5	[vɪp.pə]	0/5
<Suppe>	[zʊ.pə] x x	5/5	[zʊpə] x-x	0/5	[zʊp.pə]	0/5
<Wasser>	[va.sɐ] x x	1/5	[vasɐ] x-x	4/5	[vas.sɐ]	0/5
<Drache>	[dra.xə] x x	0/4	[draxə] x-x	4/4		
<Dusche>	[dʊ.fə] x x	5/5	[dʊfə] x-x	0/5		
<Klingel>	[kli.ŋəl] x x	1/5	[kliŋəl] x-x	4/5		
Gesamt		23/39 (59%)		16/39 (41%)		0/39 (0%)

Betrachtet man die Verteilung der Gliederungsformen in Bezug auf die einzelnen Wörter, so lässt sich Folgendes festhalten: Die Wörter mit Doppelkonsonanz

<Kette, Wippe, Suppe> werden von der Mehrzahl der Proband\*innen mit einem Silbenschnitt nach dem ungespannten Vokal der betonten Silbe gegliedert (vgl. Tabelle 2). Die Wörter mit dem Plosivlaut [p] werden von allen im Sinne der Form A gegliedert. Das Wort <Koffer> wird wiederum lediglich von zwei Schüler\*innen, das Wort <Wasser> von nur einem Kind entsprechend der Form A silbisch getrennt. Die Form A wählten alle Lernenden, um das Wort <Dusche> zu gliedern. Dies entspricht der Systematik, da dieses Wort dem ersten Baumuster zuzuordnen ist. Hingegen wird <Drache> von allen Schüler\*innen mit einem Silbengelenk artikuliert. Hierbei sprechen sie den Laut [x] gedehnt.

#### 4.2.2 Einzelanalysen: Wie verschriften und erklären die Schüler\*innen das Silbengelenk?

Die fünf Gespräche zeigen, trotz vieler Gemeinsamkeiten aufgrund des Interviewleitfadens, verschiedene Muster. Diese werden daher im Folgenden nacheinander dargestellt, bevor abschließend eine Zusammenschau vorgenommen wird.

Die Gespräche können aber zunächst in zwei Gruppen differenziert werden: Zwei Schüler\*innen, verschriften die Doppelkonsonanz gleich beim ersten Schreiben (Gruppe A); drei andere Kinder dagegen schreiben zunächst keine Doppelkonsonanz (Gruppe B).

In vier der fünf Interviews entstehen innerhalb der ersten Sekunden der ausgewählten Sequenzen *Irritationsmomente* bezüglich der Schreibung des Wortes <Betten>. Diese werden entweder von der Studentin ausgelöst, indem sie Fragen zur Schreibung stellt oder Hinweise gibt, oder die Schüler\*innen stutzen von sich aus über ihre Schreibung.

Die Kinder der Gruppe A werden trotz der korrekten Schreibung explizit aufgefordert, das Silbengelenk zu erklären. Alle Kinder der Gruppe B können am Ende mit mehr oder weniger Unterstützung der Studentin ihre Schreibung korrigieren, d.h. die Doppelkonsonanz im Wort <Betten> verschriften und eine Erklärung dafür formulieren. Die Wege dahin und die Erklärungen sehen aber unterschiedlich aus.

#### Gruppe A: Schüler\*innen, die direkt die Doppelkonsonanz verschriften

Probandin **R03** begründet die Gelenkschreibung als einzige über eine schriftorientierte Gliederung: Sie benennt die Wortstruktur als geschlossene Silbe und setzt zwei Silbenbögen (zwischen den beiden <t>). Erst durch den Impuls der Studentin wird R03 auf das Silbengelenk aufmerksam gemacht:

L01: *wenn du das wort betten sprichst wie viele ts hörst du?*

R03: *zwei?*

L01: *sagst du das so? wir gehn in unsere [bet.tən]?*

R03: *nee (R03, Z. 77-80).*

Sie meint also zunächst zwei Konsonanten hören zu können und kann dies anhand des vorgesprochenen Wortes als falsche Annahme identifizieren. Auf weitere Nachfrage der Studentin bestärkt sie ihre Überzeugung aber noch einmal, dass auch zwei [t] gesprochen werden bzw. zu hören sind: „weil die erste silbe ist geschlossen und [bet] wenn jetzt so spricht hört man auch noch ein t [bet] und dann noch ein t [bet.tən] aber das gehört ja noch in die erste silbe“ (R03, Z. 88). Die Schülerin zeigt ihr differenziertes Wissen über die Schriftstruktur, indem sie z.B. mit dem Fachbegriff „geschlossen“ in Bezug auf die Silbenstruktur operiert. Auch beim Vergleich mit dem Kontrastwort nutzt sie diesen Begriff und zeigt zudem, dass sie die Silbenstrukturen zielführend zum Lesen nutzen kann:

L01: *und wie was fürn wort hätten wir wenn wir nur ein t hätten was in der zweiten silbe steht? also wenn das erste t*

R03: *[b] [e] [t] [be.tən]*

L01: *dann hätten wir wieder dieses wort ne? ((deutet auf <Beten>))*

R03: *ja*

L01: *ja ne? und woher wissen wir jetzt dass wir hier in der ersten silbe noch n t brauchen?*

R03: *weil die silbe geschlossen ist und nicht offen*

L01: *woher weißt du dass die geschlossen ist?*

R03: *weil nach dem e noch ein konsonant kommt (R03, Z. 94-103).*

Es gelingt ihr aber nicht, aus diesem Wissen heraus schließlich das Silbengelenk angemessen zu erklären. Vielmehr scheint sie – segmentorientiert – anhand der schriftlichen Gestalt des Wortes auf einen zweifach hörbaren Konsonanten zu schließen und beharrt bis zum Ende der Sequenz auf dieser Annahme:

L01: *und sage ich [bet.tən]? ja? wir gehn in unsere [bet.tən]?*

R03: *ich glaub ja*

L01: *oke gut dann letztes wort ((dreht die nächste Bildkarte um)) (R03, Z. 142-144).*

Interessanterweise hat sie im vorherigen Abschnitt des Interviews, in dem die Gliederungsformen der Silbengelenke erhoben worden sind, bei keinem Wort die Form C – also eine schriftorientierte Gliederung des Silbengelenks – vorgenommen. Außerdem hat sie im Rechtschreibtest das beste Ergebnis der Stichprobe erreicht, da sie fünf von sieben Silbengelenken richtig geschrieben hat. Dies bestärkt den Eindruck, dass sie beim vorliegenden Wort die Schreibung memoriert hat

und sie das Nachdenken über die Schreibung im Verhältnis zum gesprochenen Wort irritiert.

Der Schüler **R01** verschriftet das Silbengelenk direkt, allerdings schreibt er ein falsches Vokalgraphem für das Phonem [ɛ], da er \**<Bätten>* schreibt. Die Studentin fragt nach und R01 gibt eine Erklärung für seine Schreibentscheidung:

*L01: ok das wort guckn wir uns nochma ein bisschen an  
ich würde gerne wissn warum du ein ä geschrieben hast*

*R01: weil bett mit a oder geschriebn wird?*

*L01: schreibt man bett mit a?*

*R01: ähäh*

*L01: nee ne?*

*welchn buchstabn könntest du anstelle von dem ä nehm?*

*R01: a?*

*L01: [baʔn]?*

*R01: ah e*

*L01: mhm (R01, Z. 107-117).*

Der Erstklässler versucht, seine Schreibung über eine Ableitung zu erklären, obwohl hier keine morphologische Schreibung vorliegt. Es fällt auf, dass er auch im Rechtschreibtest denselben Fehler in der Phonem-Graphem-Korrespondenz zeigt. Die Wörter *<Engel>* und *<Wecker>* verschriftet er auch mit dem Graphem *<ä>* an der Stelle, an der der Laut [ɛ] zu hören ist. Das könnte auf eine Übergeneralisierung hinweisen. Darüber hinaus ist in dieser Sequenz zu beobachten, dass er, nachdem die Studentin das von ihm abgeleitete Wort [baʔn] vorspricht, seinen Fehler erkennt und korrigieren kann.

Im weiteren Verlauf zeigt er Wissen über das Schriftsystem: Auf Nachfrage der Studentin kann er den Vokal der ersten Silbe als „kurz“ und die Silbe als „geschlossen“ benennen. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass in beiden Fällen die Studentin geschlossene Fragen formuliert, die jeweils die beiden Antwortmöglichkeiten enthalten. Inwiefern diese Begriffe ihm wirklich als Hilfestellung nützen, können wir auf Basis der Interviewdaten nicht sagen. Auch dieser Ausschnitt lässt vermuten, dass dieses Wissen (noch) nicht gesichert ist:

*L01: und wie hast du das hingekriegt dass die geschlossn ist?  
(2.0) was hast du dafür geschriebn?*

*R01: n e*

*L01: mhm und danach?*

- R01: *n t*  
 L01: *genau*  
*warum hast du denn zwei ts geschriebn?*  
*hörst du bei [beʔn] zwei ts?*  
 R01: *[be.tən] [bet.tən]*  
 L01: *hör sagt man das?*  
 R01: *[mh]*  
 L01: *[Kinda geht] in eure [bet.tən]?*  
 R01: *äh ne nich wirklich (R01, Z. 139-151).*

Der Schüler kann die geschlossene Silbe nicht eigenständig mit dem Konsonanten erklären, sondern sieht die Begründung fälschlicherweise im Vokal. Es fällt aber auf, dass er sich durch die Nachfrage der Studentin beide Optionen kontrastiert, indem er sie sich problemlos vorspricht.

Auf den Impuls der Studentin hin, das Minimalpaar zu lesen, erkennt R01 die Unterschiede zwischen den beiden Wortformen. Er scheint irritiert:

- L01: *das wär ja wie dieses hier ((deutet auf das Wort <Be.ten>))*  
 R01: *oh*  
 L01: *wie [be.tn]*  
 R01: *ja (R01, Z. 157-160).*

Er versucht in dieser Irritation seine Schreibung (fälschlicherweise) zu korrigieren und die Studentin muss ihm versichern, dass das <tt> korrekt war. Ihm gelingt es im gesamten Gesprächsverlauf nicht, das Silbengelenk zu erklären. Die Erklärsequenzen innerhalb seines Interviews werden alle von der Studentin formuliert, er ist hauptsächlich in Form von geschlossenen Fragen in diese Erklärungen eingebunden und reagiert auf die Rückmeldungen der Studentin.

### **Gruppe B: Schüler\*innen, die zunächst keine Doppelkonsonanz verschriften**

**R02** liest – ganz entsprechend seiner Schreibung \*<Betn> – die betonte Silbe offen bzw. den Vokal gespannt und stutzt:

- L01: *lies mal die erste silbe*  
 R02: *[be]*  
 L01: *und lies ma das wort*  
 R02: *[ten] [beʔən] [be] [be.tən] (4.0) hä?*



L01: [be.tn] und was steht hier? ((deutet auf das Wort <Be.ten>))

R02: [be.ten]

L01: und hier? ((deutet auf das andere Wort <Be.ten>))

R02: hua

L01: steht irgendwie das gleiche (R02, Z. 125-138).

Die Studentin lässt R02 das Kontrastwort <Beten> lesen und anschließend seine Schreibung \*<Beten>. Anhand dessen erkennt der Schüler einen Korrekturbedarf seiner Schreibung. Dialogisch versuchen sie diesen kognitiven Konflikt aufzulösen. R02 schlägt vor das Graphem <t> in die erste Silbe zu setzen:

L01: was macht das t wenn du in die erste silbe schreibst?

R02: [bet] dann heißt es [bet] [bet]

L01: ok was macht denn das t mit dem e

R02: kürza (R02, Z. 155-158).

Der Schüler kann also indirekt mit der Silbenstruktur und der Vokalqualität argumentieren. Im engen Dialog und nach mehrmaligem Vorlesen der beiden Silben und dem Abwägen, ob diese korrekt klingen, so, wie sie verschriftet sind, kommt R02 mit Hilfe der Studentin dazu, dass sowohl am Ende der ersten Silbe als auch am Anfang der zweiten Silbe jeweils ein <t> notwendig ist.

**R04** ist ohne Zutun der Studentin von seiner eigenen Schreibung \*<Beten> irritiert:

L01: (neue Bildkarte)

R04: [be.tə]

L01: [betn]

R04: <<leise>> [betn] [be] [be]  
(9.0) [be] [ten] ((schreibt <Beten>))  
nee ((lässt den Stift fallen))

L01: warum nee?

R04: (3.0) <<leise>> [be]

L01: warum hast du gerade gestutzt  
warum hast du gerade überlegt?

R04: weil das genau das gleiche ist (R04, Z. 97-107).

Er bemerkt im Vergleich mit dem Kontrastwort, dass seine Schreibung nicht korrekt sein kann. Im Dialog mit der Studentin stellt er fest, dass es sich um einen kurzen, d.h. ungespannten, Vokal in der ersten Silbe handelt, und formuliert, dass in dieser Silbe ein Konsonant fehlt. Er formuliert, dass das <t> zur ersten Silbe gehört. Als die Studentin ihm das Wort dementsprechend vorliest („L01: wenn das in der ersten ist, sag ich denn wir gehn in unsere [bet.ən]?“ R04, Z. 140-142) kann sich R04 herleiten, dass ein zweites <t> als Anfangsrand der zweiten Silbe verschriftet werden muss.

Ohne Impuls der Studentin notiert er einen Kreuzbogen unter das Wort. Auf Nachfrage, was dieser Bogen zeige, erwidert der Schüler „dass in jeder silbe n t ist“ (R04, Z. 156). Die Verdopplung begründet er explizit mit der Vokalqualität und zeigt gleichzeitig sein Wissen über Silbenstrukturen:

L01: *aha mh und warum schreib ich das jetzt zweimal  
warum ist das wichtig das t dass ich das zweimal schreibe?*

R04: *damit in der ersten silbe das e kurz wird (R04, Z. 159-161).*

Die Schülerin **R05** ist schon während des Aufschreibens unsicher und fragt explizit nach. Sie zeichnet zwei Silbenbögen, schreibt in den ersten <Be> und fragt dann bei der Studentin nach: „also da kommt jetzt n t hin oder nicht [...]? ((deutet auf die erste Silbe))“ (R05, Z. 101-102). Die Studentin lässt sie durch ihre gezielten Impulsfragen selbst überlegen:

L01: *warum überlegst du ob da eins hinkommt?*

R05: *bett man kann das auch [bet.tən]*

L01: *sagst du das?*

R05: *hm nö ((lacht)) ich sag [betn]*

L01: *[betn] sagst du ne?*

R05: *[bet]*

L01: *aber warum könnte da eins hinkommen?*

R05: *ehm*

L01: *warum hast du da gerade gestoppt und überlegst jetzt?*

R05: *weil man könnte das auch so machen dass in jeder silbe eine t ist hier ein t und da ein t (R05, Z. 103-113).*

Die Schülerin scheint die Schreibung des Wortes <Bett> zu memorieren und leitet davon die schriftorientierte Gliederung ab, in der sie zwei [t] artikuliert. Diesen Vorschlag korrigiert sie sofort, indem sie sich die standardsprachliche Artikulation

vorspricht und sie mit der vorherigen vergleicht. R05 verschriftet das Wort zunächst mit einem <t> am Anfangsrand der zweiten Silbe. Die Studentin fordert sie auf, das Wort vorzulesen – sie artikuliert [be.tən](R05, Z. 120) – und formuliert, dass die erste Silbe „offen“ ist. Auf Nachfrage der Studentin sagt sie zudem, dass der Vokal „lang“ ist. Sie hat mit dieser Analyse der geschriebenen Silbenstruktur in gewisser Weise recht, das von ihr geschriebene Wort \*<Betēn> hat eine offene Silbe und einen gespannten Vokal. Doch dies korrespondiert nicht mit dem von ihr artikulierten Wort mit einem ungespannten Vokal. Die Studentin bittet sie das Kontrastwort <beten> vorzulesen:

- L01: *okay lies mal dieses wort ((deutet auf das zuerst geschriebene Wort <Betēn>))*
- R05: *[betn][be.tən]*
- L01: *und was steht hier? ((deutet auf das Wort <Betēn> was eigentlich <Betten> heißen sollte))*
- R05: *oh ((lacht)) das geht doch gar nicht*
- L01: *das gar nicht oder?*
- R05: *also muss da noch ein t hin (R05, Z. 127-134).*

Durch das Kontrastwort kann sie die geschriebene und die gesprochene Wortform besser miteinander vergleichen und ihre Schreibung korrigieren. Dies begründet sie mit Hilfe ihres schriftsystematischen Wissens:

- R05: *also ist die silbe geschlossen ((schreibt noch ein <t> in die erste Silbe, sodass dort nun <Bet.ten> steht))*
- L01: *geschlossen und was macht das dann mit dem vokal wenn die silbe geschlossen ist?*
- R05: *der wird kurz und wird zu eim [e] das [e] wird immer zu eim [e] (R05, Z. 136-140).*

R05 operiert selbstständig mit fachsprachlichen Begriffen (z.B. „geschlossen“), kann also die Silbenstrukturen erkennen und diese auch mit der Vokalqualität in Zusammenhang bringen.

Auf die Nachfrage der Studentin, ob sie die Kreuzbögen kenne, wendet sie diesen direkt und ohne Weiteres korrekt an:

- L01: *magst du das nochmal mit kreuzbögen aufschreiben?*
- R05: *ja warte mal (3.0)((zeichnet zunächst die Bögen))*

*kommt da dann noch das zweite t?*

*L01: hier hast du es ja mit zwei geschrieben*

*R05: hm dann vielleicht auch mit zwei t*

*L01: hmm*

*R05: (10.0) ((schreibt das Wort <Betten> korrekt in die Kreuzbögen)  
das t kommt in beide silben das hört man in beiden weil wenn es  
nur ein t gibt wäre es das gleiche wort*

*L01: wie?*

*R05: dann wäre es das gleiche wort*

*L01: wie beten ne?*

*R05: ja und das wäre ja nicht so gut (R05, Z. 148-159).*

Anhand des Kreuzbogens kann sie eine weitergehende Erklärung für das Silbengelenk formulieren. Sie stellt fest, dass der Konsonant zu beiden Silben gehört, und zeigt noch einmal, dass sie den Kontrast zum Wort <beten> explizit für ihre Erklärung nutzt.

## 5 Diskussion und Fazit

Anhand der fünf Einzelanalysen lassen sich übergreifende Erkenntnisse zu der Frage formulieren, wie die Lernenden das Silbengelenk erklären: Diese Ergebnisse sind in dem Bewusstsein zu lesen, dass es sich bei den Proband\*innen um Schüler\*innen im ersten Schulbesuchsjahr handelt. Zum Zeitpunkt der Erhebung war das Silbengelenk wie oben ausgeführt noch kein expliziter Unterrichtsgegenstand. Vor diesem Hintergrund sind die Erklärleistungen der Schüler\*innen bemerkenswert und aufschlussreich. Den hier untersuchten Lernenden gelingt es, das Silbengelenk im Wort <Betten> zu verschriften und im Dialog mit der Studentin eine Erklärung für diese Schreibung zu finden. Die Erklärungen werden von den Schüler\*innen unterschiedlich stark eigenständig formuliert. Nur R01 gelingt es nicht, eine passende Erklärung zu formulieren.

Innerhalb ihrer Erklärungen bzw. im Umgang mit den Impulsen der Studentin zeigen die Schüler\*innen schriftsystematisches Wissen. Sie operieren mit Begriffen wie „offen, geschlossen“ und „Konsonanten, Vokale“ und können Vokalqualitäten zielführend voneinander unterscheiden. Diese Begriffe und Schriftstrukturen kennen sie aus der Auseinandersetzung mit Wörtern des Baumusters 1 und 2, die ein wesentlicher Teil ihres schriftsprachlichen Anfangsunterrichts im Verlauf des ersten Schuljahres waren. Die meisten Proband\*innen können dieses Wissen über

das Schriftsystem sowohl für das Lesen produktiv nutzen als auch für ihre eigenen Erklärungen und ggf. Korrekturen der Schreibung.

An vielen Stellen ist in den Äußerungen der Kinder eine differenzierte Reflexion der Schriftsprache zu erkennen. Die Schüler\*innen kontrastieren Gesprochenes und Geschriebenes miteinander, vergleichen und leiten daraus Erkenntnisse für die korrekte Schreibung ab. Dabei arbeiten die Kinder oft ganz intuitiv, indem sie Beispiele in ihre Erklärungen einbauen („weil man spricht nicht so [be.tən] [be.tən] wir gehn in unsre [betən]“ R03).

Diese Merkmale in den Erklärungen der Kinder korrespondieren mit der Unterrichtsbeobachtung, die den Ausgangspunkt dieses Forschungsprojekts bildete (vgl. Einleitung). Die empirischen Ergebnisse bestätigen, dass die Kinder in dieser Lerngruppe die Kompetenzen, die der strukturorientierte Anfangsunterricht ihnen bis zum Zeitpunkt der Erhebung vermitteln konnte, auf andere Rechtschreibphänomene übertragen können und sich diese als hilfreich für das Verstehen der Schärfungsschreibung erweisen.

Die zumeist produktive Irritation durch die Nutzung des Minimalpaares <beten> – <Betten> durch die Studentin bzw. durch die Kinder selbst, bewährt sich hier offensichtlich, um Lernende zur Sprachreflexion (in einer Dilemmadiskussion) anzuregen. Dadurch werden Kinder „bewusst zum Zweifel an[ge]regt, um diesem dann auf den Grund zu gehen“ (Fornol & Wildemann, 2019, S. 15). Eben dies kann in vier der fünf Interviews beobachtet und damit aus den vorliegenden Daten bestätigt werden. Dies korrespondiert auch mit den Ergebnissen von Röber-Siekmeyer (2002), die zu der Einschätzung kommt, dass die lautliche Nähe der Kontrastpaare eine produktive Lerngelegenheit darstellt.

In der Zusammenschau von Schreibleistungen im Rechtschreibtest und den Erklärungsmustern im Interview wird deutlich, dass zwar im Leistungstest durchschnittlich wenige Schärfungswörter korrekt verschriftet werden. Alle Schüler\*innen können sich aber dennoch dialogisch mit der Studentin dem Phänomen des Silbengelenks annähern und fast alle Kinder können eine Begründung dafür formulieren. Dass sie dies noch nicht sicher und durchgängig während des Schreibens anwenden können, ist angesichts der Komplexität des Lerngegenstands und der Anforderungen an ein Kind im schriftsprachlichen Anfangsunterricht nicht verwunderlich.

Die empirischen Ergebnisse zeigen bei aller Kleinheit der Stichprobe, dass Schüler\*innen zu Beginn des sprachlichen Anfangsunterrichts trag- und anschlussfähiges schriftstrukturelles Wissen erwerben und in neuen Kontexten nutzen können.

Das Herausfordern von Irritationsmomenten über Schriftstrukturen, z.B. indem Minimalpaare präsentiert werden, hat sich im vorliegenden Kontext sowohl als Strategie für die Datenerhebung als auch als eine Lerngelegenheit für die Kinder bewährt. Interessant ist dabei, dass „authentische“ Irritationen – also solche, die

bei den Schüler\*innen selbst entstehen – eher konstruktive Lerndialoge anregen, als diejenigen Irritationsmomente, in denen erst die Studentin auf Basis des korrekt verschrifteten Wortes ein Problem provoziert.

Ein explizit abrufbares plausibles Wissen über das Schriftsystem scheint für viele der Kinder eine gute Basis zu sein, um die Schärfungsschreibung zu verstehen. Dies wird an den vorliegenden Einzelanalysen sichtbar, da insbesondere die Schüler\*innen, die das Gelenk in der Interviewsituation zunächst nicht verschrifteten, ihr Vorwissen für eine plausible Erklärung des Phänomens nutzen können.

Die dreiteilige Datengrundlage, deren Analyse hier in Ausschnitten dargestellt wurde, kann zugleich als Lernbeobachtung der Lehrenden für diese Lerngruppe dienen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass dieses methodische Vorgehen einen differenzierten Einblick in das Können, die Wahrnehmung, die Strategien und Wissensbestände der Schüler\*innen in Bezug auf das Silbengelenk liefern kann. Da es sich zudem um konkrete Lerngelegenheiten für die Schüler\*innen handelt, können ähnliche Settings auch in den alltäglichen Unterricht eingebaut werden. Durch das Sprechen bzw. Reflektieren über Schriftstrukturen kann schriftstrukturelles Wissen (weiter)entwickelt und gefestigt werden und sukzessiv von den Schüler\*innen als Werkzeug für ihr Lesen und Rechtschreiben angewendet werden. Die explizite Thematisierung des Silbengelenks mit der ganzen Lerngruppe kann und sollte Bausteine beinhalten, die sich in den Interviewsituationen bewährt haben. Dazu gehören authentische Irritationsmomente, die genaue Analyse von Silbenstrukturen und die Kontrastierung von Minimalpaaren.

## Literaturverzeichnis

- Bangel, M., Bredel, U., Hinney, G., Müller, A., Reißig, T., Schröder, E., & Hindte, D. (2017). *Wir lernen Lesen – vom Wort zum Satz zum Text*. Rohr Verlag.
- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2., überarbeitete Auflage. Narr Francke Attempto.
- Donth-Schäffer, C., Hundertmark, G., Kollatz-Block, S., Kühn, U., & Werner, S. (2009). *Piri 1. Lehrerband zur Silbenfibel mit CD-ROM und Audio CD*. Ernst Klett.
- Eisenberg, P. (1998). *Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort*. Band 1. Metzler Verlag.
- Eisenberg, P. (2016). *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Der Aufbau der deutschen Sprache vom Laut über das Wort und den Satz bis hin zum Text und zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache*. 9., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Dudenverlag.
- Fornol, S., & Wildemann, A. (2019). Rechtschreibung ab Klasse 1 – geht das denn? Rechtschreibgespräche führen. *Grundschule Deutsch*, 64(19), 14–15.
- Fuhrhop, N. (2009). *Orthographie*. 3., aktualisierte Auflage. Universitätsverlag Winter.
- Hanke, P. (2002). Interdisziplinäre Betrachtungen zur Bedeutung sprachlicher Strukturen beim Schriftspracherwerb. In D. Tophinke & C. Röber-Siekmeier (Hrsg.), *Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik* (S. 56–70). Schneider.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–986). 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer VS.

- Hinney, G. (2010). Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In U. Bredel, A. Müller, & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch* (S. 47–100). De Gruyter.
- Huneke, H.-W. (2000). Intuitiver Zugang von Vorschulkindern zum Silbengelenk. *Didaktik Deutsch* 8, 4–17.
- Jagemann, S., & Weinhold, S. (2017). Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 216–235). Beltz.
- Kuhn, K. (Hrsg.), (2010). *ABC der Tiere. Arbeitsheft. Teil A*. Offenburg: Mildenerger Verlag.
- Pracht, H. (2012). *Schemabasierte Basialphabetisierung im Deutschen*. Ein Praxisbuch für Lehrkräfte. Waxmann.
- Pröll, S., Freistenstein, J.-C., & Ernst, O. (2016). Exemplarbasierte Annäherungen an das Silbengelenk. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 44(2), 149–171.
- Risel, H. (1999). Können Kinder Wörter problemlos in Silben gliedern? *Zeitschrift Grundschule* (7/8), 76–77.
- Risel, H. (2002). Zur Silbierkompetenz von Grundschulkindern. In D. Tophinke & C. Röber-Siekmeyer (Hrsg.), *Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik* (S. 71–84). Schneider.
- Röber-Siekmeyer, C. (2002). Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schulanfang. In D. Tophinke & C. Röber-Siekmeyer (Hrsg.), *Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik* (S. 106–143). Schneider.
- Röber, C. (2013). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. 3. Auflage. Schneider.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz.
- Weinhold, S. (2015). Die Rechtschreibung hat dienende Funktion. *Die Grundschulzeitschrift*, 29 (290), 29–32.
- Weinhold, S. (2018). Das „Professionelle Entwicklungsteam Deutsch“: Ein Modell der Kooperation von Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Lehrpersonen zur Entwicklung des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 153–172). Erich Schmidt Verlag.
- Weinhold, S., & Bormann, F. (2022). Kooperative Professionalisierung: Studierende untersuchen Rechtschreibleistungen vor dem Hintergrund fachdidaktischer Konzepte. In T. Beckmann, T. Ehmke & M. Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester* (S. 239–245). Klinkhardt.
- Wiprichtiger-Geppert, M., & Riegler, S. (2018). Empirische Befunde zum Professionswissen von Lehrpersonen im Bereich der Doppelkonsonantenschreibung. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten* (S. 29–50). Erich Schmidt Verlag.