

## **Stellungnahme bezüglich der beiden Ansätze (silbenanalytisches Prinzip vs. Lautprinzip)**

Katarina Farkas & Jonathan Tadres, Dozierende der Fachschaft Deutsch / DaZ, PH Zug.

### **1. Einleitung**

Das Amt für gemeindliche Schulen AgS gelangte mit dem Auftrag zu einer Einschätzung der Vor- und Nachteile des silbenanalytischen Prinzips und des Lautprinzips in Bezug auf den Anfangsunterricht an die PH Zug.

Für diese Einschätzung müssen zuerst die fachwissenschaftlichen Diskussionen um orthographische Prinzipien in groben Zügen nachgezeichnet werden. Dies, weil die Diskussionen zwischen den Positionen zum silbenanalytischen und zum lautbasierten Ansatz vor dem Hintergrund einer fachwissenschaftlichen Erkenntnis stattfindet: Die Schriftsprache ist nicht einfach eine Verschriftlichung der gesprochenen Sprache, sondern basiert auf einem komplexen und teilweise sich selbst widersprechenden Regelsystem.

In einem zweiten Schritt werden empirische Forschungs- und Diskussionsergebnisse zu den Vor- und Nachteilen der beiden Ansätze kurz nachgezeichnet. Das Ergebnis sei hier schon vorweggenommen: Basierend auf der Empirie lässt sich keine klare Entscheidung für den einen oder den anderen Ansatz treffen.

In einem letzten Schritt stehen deshalb flankierende didaktische Überlegungen im Zentrum, die sich um die Frage drehen, inwiefern der eine oder der andere Ansatz zu implementieren sei.

Diese folgenden Ausführungen beziehen sich auf die beiden oben genannten Prinzipien. Sie evaluieren keine Lehrmittel und machen auch keine Aussagen zur Qualität der neu erschienenen Lehrmittel.

### **2. Fachwissenschaftlicher Hintergrund**

Die Diskussionen zwischen beiden hier diskutierten Ansätzen für den Anfangsunterricht ist auf eine fachwissenschaftliche Erkenntnis zurückzuführen: Die Silbe ist für die normgerechte Schreibung eine zentrale Grösse (vgl. z.B. EISENBERG, 2013; BETZEL und DROLL, 2020, S. 10ff). Verkürzt hat diese Erkenntnis zur didaktischen Frage geführt, welches Prinzip – also welches «allgemeine Grundkonzept[...] der Schreibung» (GALLMANN und SITTA, 1998, S. 37) – mehr orthographische Schreibungen pädagogisch wertvoll erklären kann: das Lautprinzip oder das Silbenprinzip.

**Zum Lautprinzip:** Grundsätzlich verfügt das Deutsche über eine Alphabetschrift (vgl. z.B. BREDEL, 2008, S. 270; DÜRSCHIED, 2016, S. 20; STEINIG und RAMERS, 2020, S. 16ff), d.h. im Deutschen bilden einzelne Grapheme<sup>1</sup> einzelne Phoneme<sup>2</sup> ab: Darüber herrscht Einigkeit. Einigkeit herrscht auch bei der Diagnose, dass die Zuordnung der einzelnen Grapheme zu den gesprochenen Phonemen – auch Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK) genannt – schwierig sein kann (vgl. z.B. BERG, 2016, S. 14; BETZEL und DROLL, 2020, S. 30f). Die Fachwissenschaft löst dieses Problem, indem es neben dem Lautprinzip weitere Prinzipien zur Erklärung beizieht. Schriftlinguistisch ist das Lautprinzip zwar das fundamentalste Prinzip der deutschen Rechtschreibung, es kann aber nur wenige Schreibungen erklären. Zwei Beispiele.

Erstens: Die (normgerechte) Schreibung <sagt><sup>3</sup> lässt sich ausschliesslich mit dem Lautprinzip erklären: jedes gesprochene Phonem korrespondiert mit genau einem, klar zuordenbaren Graphem.

Zweitens: Aus dem Anfangsunterricht, insbesondere in Deutschland, sind Schreibweisen wie \*<Trefa><sup>4</sup> für das Wort <Treffer> bekannt. Bei dieser Schreibung kommt das Lautprinzip an seine Grenzen. Denn normativ betrachtet findet hier eine Fehlzuordnung zwischen Phonemen und Graphemen statt: das <a> ist «eigentlich» ein <er>.

Der Schüler oder die Schülerin wird in der aktuellen Schweizer Praxis, die auf dem Lautprinzip basiert, auf diesen Fehler hingewiesen, auch wenn sie de facto ein [a] am Schluss des Wortes artikuliert. Das Lautprinzip wird, wie in diesem Fall, an vielen Stellen ausgehebelt,<sup>5</sup> was zu einem Problem führt: Erst erwartet man von den Kindern, sich am Gehör zu orientieren, um anschliessend «von den Kindern [zu erwarten], dass sie ihre Erstorientierung an der [Graphem-Phonem-Korrespondenz-basierten] Schrift aufgeben und durch neue Konzepte ersetzen» (BREDEL, 2022, S. 349).

**Zum Silbenprinzip:** Liest man die zwei Beispielwörter <lasen> und <lassen>, wird klar, dass die geschriebene Schrift mehr als Laute kodiert: sie konserviert auch eine silbische Struktur (vgl. BETZEL und DROLL, 2020, S. 45). Dies kann nur aufgrund einer erstaunlichen Stabilität der Silbe gelingen: Im Deutschen besteht eine jede Silbe aus einem Vokal, der im Zentrum der Silbe

---

<sup>1</sup> Ein Graphem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebenen Sprache. Der Begriff «Graphem» unterscheidet sich von dem Begriff des Buchstabens dahingehend, als bspw. <sch> ein Graphem aber drei Buchstaben sind.

<sup>2</sup> Ein Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache. Phoneme sind in dem Sinn nicht mit Lauten gleichzusetzen, als dass es für die Bedeutung eines Wortes keine Rolle spielt, ob ein [r] vorne oder hinten im Mund artikuliert wird: dies ist nicht bedeutungsunterscheidend. Bei anderen Beispielen, wie [dorf] vs. [torf] spielt eine kleine Veränderung jedoch eine Rolle für die Bedeutung des Wortes.

<sup>3</sup> Diese eckige Klammer signalisiert die (Art und Weise der) Schreibweise eines Wortes, z.B. <sagt>. Eine eckige Klammer wie [sagt] signalisiert die Art und Weise der Aussprache.

<sup>4</sup> Ein Asterisk vor einer Schreibweise weist auf die Fehlerhaftigkeit hin, z.B. \*<Füsik>.

<sup>5</sup> Beispielhaft seien hier folgende Wort-Paare genannt: <Physik> vs. \*<Füsik>; <kann> vs. \*<kan>; <Treffer> vs. \*<treffer>, <Gen> vs. <gehen>, <Lid> vs. <Lied>.

steht. Vor und nach diesem hat es Platz für Konsonanten.<sup>6</sup> Es ist genau aufgrund dieser stabilen Struktur, dass das Silbentrennen nur sehr wenige Sprachbenützer:innen vor ernsthafte Herausforderungen stellt. Will man, basierend auf dem Wissen über die Bauart von Silben, die Silbenstruktur des Wortes *lassen* abbilden, trennt man erst das Wort in zwei Silben und schreibt anschließend jede Silbe separat auf. Das Resultat:

Silbe 1			Silbe 2		
<l>	<a>		<s>	<e>	<n>

Kann man, wie im Wort *lassen*, die Sprechsilben<sup>7</sup> nicht klar trennen, so müssen die Konsonanten verdoppelt werden. Das Resultat:

Silbe 1			Silbe 2		
<l>	<a>	<s>	<s>	<e>	<n>

Das silbische Prinzip eignet sich für das Erklären folgender orthographischer Strukturen: Silbentrennendes [h],<sup>8</sup> Schwa-Laute,<sup>9</sup> Doppelkonsonanten<sup>10</sup> inkl. [tz] und [ck] (vgl. z.B. BETZEL und DROLL, 2020; STEINIG und RAMERS, 2020).<sup>11</sup>

Aus graphematischer Perspektive sind die beiden Prinzipien komplementär und erklären unterschiedliche Aspekte der deutschen Schriftsprache. Der Vollständigkeit halber muss hier noch ergänzt werden: Gemeinsam können beide Prinzipien nicht annähernd alle Phänomene des deutschen Kernwortschatzes erklären. Will man beispielsweise verstehen, warum das vom Kind geschriebene Wort \*<Hunt> falsch geschrieben ist, helfen beide Prinzipien nicht: Das Lautprinzip hilft nicht, denn der Vierbeiner wird im Singular mit demselben Endlaut artikuliert wie beispielsweise das Wort [Hut]. Auch auf der Ebene der Silbe lässt sich das Problem nicht lösen. Dieses Phänomen lässt sich ausschliesslich morphologisch erklären, namentlich damit, dass die Mehrzahl von \*<Hunt> klar mit einem [d] artikuliert wird, also <Hunde>, und morphologische Stämme über Wortfamilien möglichst konstant gehalten werden. Aufgrund dieses hier ansatzweise beschriebenen komplexen Systems der deutschen Rechtschreibung lässt sich legitimerweise auf theoretischer Ebene dafür argumentieren, das Lautprinzip oder das Silbenprinzip in den Vordergrund schulischer Instruktion zu stellen.

<sup>6</sup> inkl. Mehrbuchstaben-Konsonanten wie z.B. <st> oder <ch>.

<sup>7</sup> Sprechsilben unterschieden sich in gewissen Fällen von Schreibsilben. Beispielsweise ist es für Schreibkompetente schwierig, Wörter mit Doppelkonsonanten wie [Riter] nicht [Rit:ter] zu trennen, wenngleich diese Trennung nur aus der Perspektive der Schrift überhaupt sinnvoll ist.

<sup>8</sup> Das Phonem [h] wird in Wörtern mit einem silbentrennenden <h> nicht artikuliert. Es dient einzig der Sichtbarmachung der Silbe. Beispiele: drehen, sehen, gehen usw.

<sup>9</sup> Schwa-Laute finden sich im Deutschen ausschliesslich in unbetonten Silben wie im Wort <Tafel>. In der gesprochenen Sprache wird kein [e] realisiert, in der Schriftsprache markiert es die Zweisilbigkeit des Wortes.

<sup>10</sup> in vielen Fällen gleich ablesbar, z.B. <kommen>, <Tasse> usw. In anderen aber auch nicht, z.B. <Kamm>. In diesen Fällen ist die Silbenstruktur nur durch Erweiterung erkennbar, z.B. <Kämme>.

<sup>11</sup> Lautbasierte Ansätze haben Strategien entwickelt, in der eigenen Logik diese orthographischen Phänomene zu erklären. Beispielsweise kann gesagt werden, dass vor einem Doppelkonsonanten immer ein kurzer Laut steht, ohne auf die silbische Begründung dieser Regel einzugehen.

### 3. Empirische Forschungsergebnisse

Eine eindeutige Antwort auf die Frage, welcher Ansatz für den Anfangsunterricht besser geeignet sei, kann aus den empirischen Forschungsergebnissen nicht herausgelesen werden, da die Anforderungen an guten sprachlichen Anfangsunterricht vielfältig sind. So hält seit den 2000er-Jahren der Versuch an, eine Öffnung des sprachlichen Anfangsunterrichts (vgl. z.B. FÜSSENICH und LÖFFLER (2005), DEHN (2006) und MERKLINGER (2012)) zu erwirken: Die Lernenden sollten im sprachlichen Anfangsunterricht vielfältige *Spracherfahrungen* machen können und nicht nur Phoneme in Grapheme (bzw. umgekehrt) verwandeln. Trotzdem fokussiert im Sinne der Komplexitätsreduktion unser Gutachten erst den Aufbau der Rechtschreib- und anschliessend der Lesekompetenz, da zu diesen beiden Kompetenzbereichen empirische Studien vorliegen.

In Bezug auf die Frage, welcher Ansatz im Anfangsunterricht für den Aufbau der Rechtschreibkompetenz förderlicher ist, sind die empirischen Forschungsergebnisse nicht eindeutig. Hier muss vorausgeschickt werden, dass der Lehrplan 21 LINDAUER, STURM und SCHMELLENTIN (2006) zufolge die Rechtschreibkompetenz sukzessive bis Ende 3. Zyklus aufbaut. Entsprechend ist die Erwartung, dass Kinder schon im Zyklus 1 normgerecht schreiben können, verfehlt. Auf diesem Hintergrund sind auch die Studienergebnisse von WEINHOLD (2009) zu verstehen. Sie untersuchte Lese- und Rechtschreibleistungen in den Klassen 1-4 mit (Rück-)Blick auf die in der Eingangsphase verwendeten Lehrgänge (lautbasiert vs. silbenanalytisch). Die Rechtschreibkompetenz der Schüler:innen, die ein lautbasiertes Lehrmittel verwendeten, sind Anfang der Grundschulzeit signifikant besser als jene der Schüler:innen, die mit einem silbenbasierten Lehrmittel arbeiteten. Bis Ende der 4. Klasse verschwinden diese statistischen Effekte jedoch komplett und zwar egal, ob es sich um starke oder schwache Schüler:innen handelt (ebd., S. 71). Mit Blick auf diese schwachen Schüler:innen konnte WEINHOLD zeigen, dass diese Schüler:innen ähnliche Fehler machen, egal mit welchem Ansatz sie das Schreiben gelernt haben. Dies überrascht die Autorin nicht,

[...] da Lerner/innen mit grossen Schwierigkeiten sich vor allem auch in ihrer heuristischen Kompetenz von den besseren unterscheiden. Sie arbeiten, unabhängig davon, welches didaktische Konzept ihrem Unterricht zugrunde lag, ohne ein klares bzw. einheitliches System (ebd., S. 71).

In diesem Fazit sind zwei Erkenntnisse enthalten: Erstens scheinen die oberen zwei Leistungsdrittel im Bereich der Orthographie systematisch zu arbeiten. Ergänzend zu dieser Erkenntnis sei hier erwähnt BANGEL und MÜLLER (2018), welche zeigen konnten, dass ein stringent schriftstrukturorientierter Unterricht durch die Lehrperson für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz der Mehrheit der Schüler:innen zentral ist. Zweitens spielen die Lernkapazitäten von Schüler:innen, die auch SCHEERER-NEUMANN (2020) als zentrales Differenzkriterium hervorhebt, eine beträchtliche Rolle beim Schriftspracherwerb. JEUK und SCHÄFER (2013) ergänzen, indem sie

ausführlich die unterschiedlichen soziokulturellen Kontexte, in denen Kinder aufwachsen, thematisieren und zeigen, dass die Schule darauf adäquat reagieren müsse (ebd., S. 98ff).

Auch in Bezug auf die Lesekompetenz ist die empirische Forschungslage bzgl. der Diskussionen zwischen laut- oder silbenbasierten Ansätzen nicht einfach zu entscheiden. Beim sprachlichen Anfangsunterricht ist für das Lesen von Bedeutung, dass die Lernenden bis Ende 2. Klasse eine gewisse Leseflüssigkeit erwerben, wie es auch im Lehrplan 21 festgehalten ist. In der Theorie sind sich Forschende einig, dass der Silbe beim Erlesen von Wörtern eine bedeutende Rolle zukommt.<sup>12</sup> WEINHOLD (2009) hält in ihrer Studie fest:

Im Vergleich zu den beiden Fibellehrgängen werden auf der Grundlage der Silbenanalytischen Methode insgesamt bessere Leseleistungen erzielt. Die Effektstärken sind aber mit nur einer Ausnahme gering (ebd., S. 72).

Im Zusammenhang der Studie heisst «gering» statistisch nicht relevant. Zentraler als die Frage, welcher Ansatz für den Anfangsunterricht genutzt werden soll, scheint aus unserer Perspektive deshalb zu sein, wie genau die Lehrperson die Leseschwierigkeiten insbesondere im Bereich der Leseflüssigkeit beobachtet und welche adaptiven Unterstützungen eingeleitet werden (vgl. STRÄULI ARSLAN, 2005). Im Kontext von Dyslexie untersuchen die Psychologinnen und Psychologen MÜLLER, OTTERBEIN-GUTSCHE und RICHTER (2018) den Effekt eines silbenbasierten Lesetrainings für schwächere Lernende aus der 2. Klasse (ebd., 2023). Die Silbe dient in der Studie als Unterstützung beim Erfassen von Wörtern. In einer Studie im lerntherapeutischen Setting legen MÜLLER, KARAGEORGOS und RICHTER (2021) eine Studie vor, in der sie zeigen können, dass schwache Lernende vom silbenanalytischen Training beim Lesen deutlich profitieren (ebd., S.366f). Neben dem Silbentraining tragen viele andere Aspekte zum Auf- und Ausbau der Lesekompetenz bei (vgl. ROSEBROCK und NIX, 2017).

Für weitere Informationen sei hier auf drei Studien verwiesen: Erstens gibt SCHEERER-NEUMANN (2020) einen Überblick über die Forschung zu unterschiedlichen Ansätzen<sup>13</sup>. Sie analysiert in einer Metastudie verschiedene Zugänge in den Erstleselehrgängen, von denen in dieser Stellungnahme nur das Lautprinzip und das silbenanalytische Prinzip von Interesse sind. Sie legt dar, dass dem Methodenstreit empirische Untersuchungen folgten, aus denen jedoch nicht eindeutig hervorgeht, welches die bessere Methode ist (ebd., S. 33f). Ähnliches berichten JEUK und SCHÄFER (2013, S. 130f). Zudem verweist SCHEERER-NEUMANN (2020) auf die Schwierigkeiten von Forschungsanlagen und damit zu den Studienergebnissen (ebd., S. 145). Da es sich beim Schriftspracherwerb um extrem komplexe Situationen handelt, ist es schwierig, bei einer Untersuchungsanlage alle Komponenten zu berücksichtigen. Eine Fokussierung auf einzelne Aspekte

---

<sup>12</sup> Geübte Leser:innen wenden das Erlesen von Wörtern mittels Silben oft bei langen, unbekanntem Wörtern an, zum Beispiel bei Nachnamen aus Sri Lanka.

<sup>13</sup> Scheerer-Neumanns Band beschäftigt sich im Wesentlichen mit den Rechtschreibkompetenzen im Zusammenhang mit dem freien Schreiben, das insbesondere im Konzept «Lesen durch Schreiben» propagiert wird.

bedeutet immer auch das Weglassen anderer, möglicherweise wichtiger Komponenten, z.B. die oben erwähnten kognitiven Herausforderungen. Eine weitere Überblicksstudie legen BRÜGELMANN und BRINKMANN (2021) vor, die in ihren Lehrmitteln selbst stark lautbasiert arbeiten. Trotzdem kann ihre Studie als ein systematisches Pro und Contra zum silbenanalytischen Ansatz verstanden werden. Auch sie weisen auf die dünne Forschungslage und fehlende endgültige empirische Ergebnisse hin.

#### **4. Didaktische Überlegungen**

Es wurde bereits dargelegt, dass sich aus deutschdidaktischer Perspektive die Qualität von Erstlehrgängen nicht aufgrund nur einer Kategorie (z.B. lautbasiert vs. silbenbasiert) ermitteln lässt. Dies hat mit der Geschichte des Faches zu tun: Nach dem PISA-Schock von 2000 (vgl. RAMSEIER, BRÜHWILER, MOSER, ZUTAVERN, BERWEGER et al., 2002) und den darauffolgenden Nachuntersuchungen rückten in erster Linie die Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen in den bildungspolitischen und deutschdidaktischen Fokus. Heute wird in der Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache vermehrt die Sprachförderung in allen Fächern diskutiert (vgl. z.B. BECKER-MROTZEK, HÖFLER und WÖRFEL, 2021). Und auch die Anforderungen an den sprachlichen Anfangsunterricht werden – sinnvollerweise – ständig um weitere Kompetenzen erweitert, z.B. Motorik, Lesen, Verstehen, Schreiben, Wortschatz, Bildungssprache, Motivation, Selbstregulation (vgl. Lehrplan 21), usw. Das macht deutlich, wie umfassend die Ansprüche an guten sprachlichen Anfangsunterricht sind. Mit Verweis auf die Breite der deutschdidaktischen Forschung muss festgehalten werden, dass umfassende, nachhaltige sprachliche Förderung im Anfangsunterricht erfolgen sollte.

Die didaktische Frage ist demnach, was das Ziel der Kompetenzerweiterung im sprachlichen Anfangsunterricht ist. Geht es im Wesentlichen um die Lesekompetenz, um die Schreibkompetenz, um die Kompetenz im Bereich Rechtschreibung<sup>14</sup> und/oder um weitere Kompetenzen wie z.B. die Einführung in die Bildungssprache und die Erweiterung des Wortschatzes? Dazu kommt die Frage, wie die Kinder, bei denen Deutsch die Zweitsprache ist, gezielt gefördert werden können oder wie der Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen gelingen kann, z.B. mit Blick auf die Kinder, die bei Schuleintritt bereits Lesen und Schreiben können (vgl. STAMM, 2003). Diese Fragen sind wichtig, weil sich empirische Studien mit grossen Stichproben jeweils auf bestimmte Bereiche fokussieren und nie die ganze Komplexität abbilden können (SCHEERER-NEUMANN, 2020, S. 162f).

---

<sup>14</sup> LINDAUER, STURM und SCHMELLENTIN (2006) zeigen, in welchen Klassenstufen die Lernenden welche Teilaspekte der Rechtschreibung bearbeitet werden sollen, um die Ziele in diesem Bereich nach der 9. Klasse zu erreichen (ebd. 2006).

#### **4.1 Lernendenorientiertes Vorgehen – heterogene Leistungsgruppen**

Egal welches Lehrmittel die Lehrpersonen bzw. die Schüler:innen verwenden: Um den Umgang mit Heterogenität in Klassen bewältigen zu können, müssen seitens der Lehrpersonen solide Beobachtungen gemacht und adaptive Förderungen eingeleitet werden. Diese Förderung kann je nach Ansatz (lautbasiert vs. silbenanalytisch) unterschiedlich sein. Ein Bereich, in dem die Heterogenität in den Klassen besonders frappant ist, ist gemäss WEINHOLD (2009) die kognitive Leistungsfähigkeit. Hier sind Abklärungen von Fachleuten aus dem Schulpsychologischen Dienst hilfreich, eine Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogik (SHP) zwingend.

Ein zweiter Bereich, der ein Grund für Herausforderungen von Lernenden sein kann, ist die Sozialisierung, insbesondere der Grad der Bildungsnähe bzw. -ferne (vgl. JEUK und SCHÄFER, 2013, S. 98ff). Hier helfen pädagogische Konzepte und das Wissen um sprachliche Unterstützung für Lernende aus bildungsfernen Umfeldern.

Ein dritter Bereich betrifft die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache. Hier braucht es ebenfalls spezifisches Wissen, damit die spezifischen Herausforderungen von diesen Kindern im sprachlichen Anfangsunterricht gut gemeistert werden können (vgl. DÖLL und MICHALAK, 2023). Im Rahmen dieser Stellungnahme bzw. Recherche wurden keine aktuellen empirischen Studien zu den Vor- und Nachteilen der beiden Zugänge Lautprinzip und silbenanalytisches Prinzip mit Blick auf DaZ-Lernende oder Kinder aus bildungsfernen Familien gefunden.

Ein vierter Bereich betrifft die Leistungsstarken. Seit STAMMS Studie von 1998 ist bekannt, dass rund 20% der Lernenden beim Schuleintritt im Lesen (und Rechnen) bereits über die in der 1. Klasse zu erwerbenden Kompetenzen verfügen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Recherche zu den Forschungsartikeln zur Frage, ob das Lautprinzip oder das silbenanalytische Prinzip sinnvoller sind, keine Publikationen zutage gebracht hat, die eine Aussage zum Umgang mit diesen eher stärkeren Lernenden machen. Dies wäre jedoch wichtig, um zu wissen, was die leistungsstärkeren Schüler:innen im ersten Schuljahr lernen sollen, ohne sie mit Prinzipien fördern zu wollen, die sie für das Lesen und Schreiben gar nicht benötigen bzw. für sie gar einen unnötigen Umweg bedeuten.<sup>15</sup>

Pädagogische und fachdidaktische Beobachtungen sind für den Umgang mit Heterogenität zentral: Ein Lehrmittel kann Hilfestellungen bieten. Die Frage, ob die Kinder auf ihrer individuellen Kompetenzstufen gefördert werden, ist jedoch nicht primär vom Lehrmittel, sondern von den Kompetenzen der Lehrpersonen abhängig. Bei Lernenden mit Auffälligkeiten in den unterschiedlichsten Bereichen lohnt sich eine standardisierte Diagnose, um eine adäquate Förde-

---

<sup>15</sup> Beispielsweise werden beim Einsatz des Lehrmittels «Leseschlau» (RICKLI, 2018) Mundbilder verwendet. Für Kinder, die bereits lesen und schreiben konnten, war dies ein unnötiges Hilfsmittel. Forschung dazu gibt es keine.

rung einzuleiten. Für den Grossteil der Kinder reicht eine genaue Beobachtung durch die Lehrperson. Dabei fallen in der Regel auch die Lernenden auf, die bereits lesen und schreiben können, wenn sie in die 1. Klasse eintreten.

Diese Stellungnahme prüft die neuen Lehrmittel für den sprachlichen Anfangsunterricht, nicht auf Differenzierungsmöglichkeiten mit dem entsprechenden Material.

#### **4.2 Die Lehrperson und weitere Fachpersonen als Expert:innen**

Egal auf welchem Ansatz das (obligatorische) Lehrmittel basiert, ist die Herausforderung, die Lehrpersonen derart zu schulen, dass sie ein vertieftes Verständnis des zugrundeliegenden Prinzips aufbauen können. Das bedeutet, Lehrpersonen, die mit – egal welchem – Lehrmittel arbeiten, müssen die sprachwissenschaftlichen Grundlagen dazu verstanden haben. Basierend darauf können die Lehrpersonen zusammen mit den SHPs und ggf. den Fachpersonen Logopädie einen Unterricht für leistungsheterogene Gruppen gestalten. Dazu brauchen alle Beteiligten gute Einführungen und anschliessend Beratung. «So sinnvoll und notwendig die innere Differenzierung ist, es darf nicht übersehen werden, dass sie an die Lehrkraft sehr hohe didaktische und pädagogische Anforderungen stellt» (SCHEERER-NEUMANN, 2020, S. 126). Zu einem guten Unterricht gehört neben der guten Strukturierung auch fachdidaktisches Wissen. Wenn zudem auch die weiteren Fachleute wie SHP und die Fachpersonen Logopädie mit dem zugrundeliegenden Konzept und dem Material des Lehrmittels vertraut sind, erleben die Lernenden eine Förderung, die auf den gleichen Prinzipien basiert. Das verspricht bedeutend mehr Lernerfolg. Ohne vertieftes Wissen zum Sprachlernprozess sollte die parallele Verwendung beider Ansätze bei der Instruktion derselben Lernenden vermieden werden. «Lehrkräfte mit noch wenig Erfahrung sollten sich bei der Wahl eines didaktischen Ansatzes eher für ein Verfahren mit einem klaren Aufbau entscheiden (...) (ebd., S. 176).

#### **4.4 Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern**

Eltern verstehen ihre Aufgaben im sprachlichen Anfangsunterricht sehr divers. Nicht wenige Eltern möchten ihre Kinder im sprachlichen Anfangsunterricht unterstützen. Dabei greifen sie auf die ihnen vertrauten Methoden zurück. Deshalb betont SCHEERER-NEUMANN (2020), dass Lehrpersonen die Prinzipien Eltern gut vermitteln. «Es ist weiterhin ausserordentlich wichtig, dass Lehrkräfte auf Elternabenden ihr Konzept ausreichend erklären und verdeutlichen, wann und wie Eltern helfen können. Denn der Ratschlag 'Lassen Sie Ihr Kind selbstständig arbeiten und sorgen Sie nur dafür, dass es seine Hausaufgaben macht', ist unrealistisch und nutzt auch nicht das Potenzial der Familie als ein das Lernen unterstützendes System. Für Kinder, die zu Hause nicht über Hilfen verfügen, ist eine entsprechende schulische Unterstützung nötig» (ebd., S.70). Gestützt auf diese Aussagen kann für den Kontext zugerischer Schulen auch überlegt werden, wie Lernende in der schulergänzenden Kinderbetreuung adäquat unterstützt werden und welche



Aus- und Weiterbildungsbedarf sich bei den Betreuenden im Freizeitbereich abzeichnet, wo vermutlich auch Hausaufgaben erledigt werden.

#### **4.5 Lehrmittel und (fach-)didaktische Förderkonzepte im Bereich Lesen und Schreiben ab der 2. Klasse**

Angesichts der Leistungsheterogenität ist es für die Wahl der Lehrmittel 1. Klasse für alle Beteiligten (Lernende, Klassenlehrperson, SHP, Fachperson Logopädie) wichtig, dass gutes Material für die verschiedenen Herausforderungen bereitliegt. Basierend auf dem Blick aufs erste Schuljahr ergeben sich Fragen zum zweiten Schuljahr, auch, weil gemäss Lehrplan 21 der Zyklus 1 erst dann abgeschlossen wird.

Im zweiten Schuljahr arbeitet man in der Regel mit einem neuen Lehrmittel. Es ergibt Sinn, ist aber nicht zwingend, in den darauffolgenden Schuljahren mit demselben Lehrmittelreihe weiterzufahren. Zu allen Lehrmitteln gibt es in der Regel eine Fülle von Zusatz- und Fördermaterial. Zudem gibt es für die unterschiedlichen Förderbereiche eine Vielfalt von – zum Teil sehr gutem – zusätzlichem didaktischem Material. Auch hier brauchen alle Lehrpersonen, SHPs und die Fachpersonen Logopädie gute Begleitung bei der Auswahl dieses Materials. Das Wissen um die deutschdidaktischen Grundlagen des ersten Schuljahres sind Voraussetzung für guten Unterricht mit dem ausgewählten Material.

Lehrpersonen haben sich jedoch nicht nur mit neuen Deutschlehrmitteln zu beschäftigen, sondern eignen sich vieles mehr aus unterschiedlichsten Fächern und neuen pädagogischen Erkenntnissen an. Die Aneignung des Lautprinzips bzw. des silbenanalytischen Prinzips kann durch Selbststudium mittels eines guten Lehrerkommentar erfolgen. Aufgrund der hohen Belastung von Lehrpersonen besteht jedoch die Gefahr, dass die Auseinandersetzung mit dem Prinzip zu wenig vertieft erfolgt. Konkret bedeutet dies, es braucht nicht nur gute Einführungskurse, sondern auch niederschwellige Beratungsangebote, an denen im Idealfall die Lehrperson, SHP und Fachperson Logopädie Beratung erhalten.

#### **5. Fazit**

Theoretisch wie empirisch tut sich keiner der beiden Ansätze – lautbasiert oder silbenbasiert – klar als überlegen hervor. Die meisten dargestellten Studien sind älteren Datums und legen den Fokus entweder auf eine Kompetenz oder auf eine Gruppe Lernender. Entsprechend wollen wir vorschlagen, die beiden Ansätze zurzeit noch als Paradigmen zu denken, die in der Fachwelt intensiv diskutiert werden, aber unter denen es nicht den besseren oder schlechteren Ansatz gibt.

Didaktisch kann festgehalten werden: Die grosse Entwicklung im Anfangsunterricht, namentlich der Fokus auf die *Spracherfahrung* sollte in den zukünftigen Lehrmitteln berücksichtigt werden. Anfangsunterricht soll Kindern die Welt in allen Lehrplanbereichen eröffnen und nicht

einen Aspekt überproportional gewichten. Egal welcher Ansatz gewählt wird, basierend auf der konsultierten Literatur scheint für den Erfolg ausschlaggebender als der zugrundeliegende Ansatz:

- ein klar strukturierter Unterricht
- die Zusammenarbeit der verschiedenen Fachleute unter Einbezug der gleichen Prinzipien bzw. desselben Materials
- eine systematische Beobachtung der Kompetenzen durch die Lehrperson und ggf. andere Fachleute
- fundiertes Wissen der Fachleute zur Methode
- das gezielte Informieren der Eltern
- und *last but not least*: Das Ermöglichen der Freude am Schriftspracherwerb in all seinen Facetten, sodass Sprache etwas Spannendes ist, das es sich zu entdecken lohnt. So erweitert sich die Lese- und Schreibkompetenz nachhaltig.

Bis Ende des 1. Zyklus verfügen die meisten Kinder über die erforderlichen Kompetenzen im Lesen und Schreiben (vgl. auch SCHEERER-NEUMANN, 2020, S. 176f), unabhängig vom Instruktionsansatz. Bei beiden Ansätzen wird es jedoch Lernende geben, die diese Ziele aus unterschiedlichen Gründen nicht erreichen werden. Für diese Lernenden braucht es eine adaptive Förderung in der Schuleingangsphase und gezielte Fördermassnahmen darüber hinaus.

## 1 Bibliographie

- BANGEL, Melanie und MÜLLER, Astrid (2018). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnis einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. In: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 23(45), 29–49.
- BECKER-MROTZEK, Michael / HÖFLER, Martha und WÖRFEL, Till (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250–259.
- BERG, Kristian (2016). Graphematische Variation. In: C. Noack und B. Mesch (Hrsg.), *System, Norm und Gebrauch - drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie* (S. 9–23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- BETZEL, Dirk und DROLL, Hansjörg (2020). *Orthographie: Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- BREDEL, Ursula (2008). *Die Interpunktion des Deutschen: Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens* (Linguistische Arbeiten). Max Niemeyer Verlag, Tübingen. <https://doi.org/10.1515/9783484970502>
- BREDEL, Ursula (2022). Der Aufbau von elementarem Wissen über die Systematik der Orthographie deutscher Wörter. In: H. Olfert und C. Röber (Hrsg.), *Schriftsprache- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 349–373). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BRÜGELMANN, Hans und BRINKMANN, Erika (2021). *Wie hilfreich ist es für die Schreibleistung der Kinder tatsächlich, die Einführung in die Schriftsprache strikt silbenanalytisch auszurichten?* pedocs. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-220435>
- DEHN, Mechthild (2006). *Zeit für die Schrift*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DÖLL, Marion und MICHALAK, Magdalena (Hrsg.) (2023). *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung* (1. Auflage). Münster: Waxmann.
- DÜRSCHIED, Christa (2016). *Einführung in die Schriftlinguistik* (5th, Revised ed. Aufl.). Stuttgart: utb GmbH.
- EISENBERG, Peter (2013). *Grundriss der deutschen Grammatik: Band 1: Das Wort* (4th ed. 2013.). Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00757-5>
- FÜSSENICH, Iris und LÖFFLER, Cordula (2005). *Schriftspracherwerb: Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. München: Reinhardt.
- GALLMANN, Peter und SITTA, Horst (1998). *Handbuch Rechtschreiben* (4. Ausg., unverändert 1996). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- JEUK, Stefan und SCHÄFER, Joachim (2013). *Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule*. 2. überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- LINDAUER, Thomas / STURM, Afra und SCHMELLENTIN, Claudia (2006, Aktualisierte und erweiterte Auflage). *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*. EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- MERKLINGER, Daniela (2012). *Schreiben lernen durch Diktieren: theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen*. Berlin: Cornelsen.
- MÜLLER, Bettina / KARAGEORGOS, Panagiotis und RICHTER, Tobias (2021). Training der Worterkennung mit „Willy Wortbär“: Ein silbenbasiertes Leseförderprogramm für die Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*.
- MÜLLER, Bettina / OTTERBEIN-GUTSCHE, Gabriele und RICHTER, Tobias (2018). Leseförderung mit Silben und Sprachsystematik: Konzeption eines Trainingsprogramms. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- RAMSEIER, Erich / BRÜHWILER, Christian / MOSER, Urs / ZUTAVERN, Michael / BERWEGER, Simone und BIEDERMANN, Horst (2002). *PISA 2000: Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- RICKLI, Ursula (2018). *Leseschlau. Lesenlernen mit Sprechbewegungsbildern. Handbuch*. Solothurn: Lehrmittelverlag des Kantons Solothurn.
- ROSEBROCK, Cornelia und NIX, Daniel (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik: und der systematischen schulischen Leseförderung* (8., korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- SCHEERER-NEUMANN, Gerheid (2020). *Schreiben lernen nach Gehör?: freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an* (1. Auflage). Hannover: Klett Kallmeyer.
- STAMM, Margrit (2003). „FLR [Frühlesen und Frührechnen] 2003“. Acht Jahre nach der Einschulung: Pubertät und Adoleszenz. Ein Teilprojekt der Längsschnittstudie von 1995 bis 2008 „Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen“. Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und - oder rechnen konnten. Im Auftrag der Kantone Aargau, Appenzell-Ausserrhoden, Basel-Landschaft, Glarus, Graubünden, Schwyz, Sankt Gallen, Wallis (deutschsprachiger Teil) und des Fürstentums Liechtenstein. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich.
- STEINIG, Wolfgang und RAMERS, Karl Heinz (2020). *Orthografie*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- STRÄULI ARSLAN, Barbara (2005). *Leseknick - Lesekick: Leseförderung in vielsprachigen Schulen*. Zürich: Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- WEINHOLD, Swantje (2009). Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1-4. *Didaktik Deutsch*.