

Silbenbasierte Lesespiele

**Prof. Dr. Ursula Bredel, Tanja von der Becke, Inka von Cramm,
Marina Krüßmann, Sabine Zepnik Universität zu Köln**

1. Einleitung

Dem Lesen kommt in unserer Kultur eine enorme Bedeutung zu. Es erschließt ganze Lebens- und Kulturbereiche und gilt im schulischen Kontext als eine Schlüsselkompetenz, die den Schülerinnen und Schülern den Zugang auch zu den Inhalten der Unterrichtsfächer erlaubt und lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft ermöglicht.

Der Erwerb der Schriftsprache stellt jedoch sehr hohe Anforderungen an die Lernenden, bei denen nicht wenige nachhaltige Probleme entwickeln. Der Schritt vom Lautieren einzelner Buchstaben bis hin zur Normalaussprache eines Wortes ist oft beschwerlich, erfolgt häufig intuitiv und ist nicht immer erfolgreich. Darüber hinaus entstehen – wenn die Lernenden bereits auf der Wortebene Unsicherheiten zeigen – weitere Schwierigkeiten beim Erfassen von größeren Einheiten wie Sätzen oder Texten.

Vor diesem Hintergrund erscheint

es umso wichtiger, den Kindern einen erfolgreichen Start in den Schriftspracherwerb, der den Grundstein für die künftige Lesekompetenz legt, zu ermöglichen. Doch wie kann man den Leseanfängern den Start in die Buchstabenwelt – die eigentlich eine Silbenwelt ist, wie Kapitel 2 zeigt – erleichtern? Diese Frage stellte sich eine Arbeitsgruppe an der Universität zu Köln und entwickelte Leselernspiele auf Basis eines theoretisch abgesicherten, einfachen und anschaulichen Silbenmodells. Den Kindern wird damit die Möglichkeit geboten, spielerisch Einsichten in die Struktur der geschriebenen Sprache zu gewinnen und im Umgang mit den Spielmaterialien zu erproben.

In verschiedenen Kölner Grundschulen wurden die Spiele bereits eingesetzt und stießen sowohl bei den Kindern als auch im Kollegium auf Begeisterung. Insbesondere schwächere Leserinnen und Leser konnten mithilfe der Spiele zum Lesen ermutigt werden;

nach mehrmaligem, gezieltem Umgang mit den Materialien zeigten sich in ihrer Lesefähigkeit Fortschritte.

2. Lesen lernen mit System

Normalerweise wird Lesen als zweischrittiger Prozess erfasst: In einem ersten Schritt, so wird angenommen, werden Buchstaben mit Lautwerten verknüpft, in einem zweiten dann werden die gewonnenen Lautwerte synthetisiert. Auf der Grundlage dieser Annahme werden auch die Lernenden ermutigt, zunächst jedem Einzelbuchstaben einen Lautwert zuzuordnen und darauf aufbauend alle gewonnenen Lautwerte nacheinander zu artikulieren. Man spricht auch von Lautsynthese. Mit dieser Methode werden sogenannte Wortvorformen erzeugt, bei denen alle Buchstaben in je gleichwertige Lautrepräsentationen umgewandelt werden. Erstversuche, das Wort „gehen“ zu lesen, klingen dann wie G-E-H-E-N. Dagegen ist in der Normalaussprache von „gehen“ die erste Silbe betont, die zweite unbetont; das erste „e“ ist ein langer Vollvokal; das zweite ein kurzer Reduktionsvokal, der Buchstabe „h“ entspricht nicht einem Laut, sondern dient als

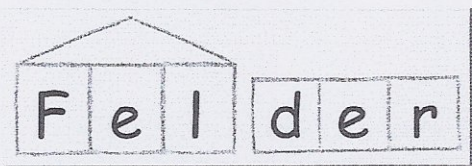
Blickfang, der eine Silbe initiiert. Der wichtige Lernschritt, von der lautierenden zur Normalaussprache wird in herkömmlichen Lehr-/Lernkonzepten nicht systematisch unterstützt. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer vertrauen darauf, dass er von den Schülerinnen und Schülern automatisch vollzogen wird. Wir können jedoch zwei Beobachtungen machen:

- Vielen Lernenden gelingt es nicht oder erst sehr spät, den Lernschritt von der lautierenden zur Normalaussprache (vollständig) zu vollziehen. Sie werden zu schwachen Lesern. Denn fehlende Sicherheit beim Wortlesen zieht fehlende Sicherheit beim Satz- und beim Textlesen nach sich.
- Viele Lernende, denen der Übergang von der lautierenden zur Normalaussprache gelingt, fallen beim Lesen schwieriger Wörter häufig in die alte, lautierende Strategie zurück. Sie haben die Wörter, denen sie eine Normalaussprache zuordnen, also als Ganzheiten gespeichert, sind aber nicht in der Lage, das in der Orthographie enthaltene Wissen über sprachliche Strukturen für die Erschließung neuer Wörter zu nutzen.

Kompetente Leser machen sich demgegenüber die Orthographie beim Lesen systematisch zunutze. Sie lesen nicht buchstabenweise, sondern silbenweise, denn erst in der Silbe erhalten die Buchstaben ihren korrekten Lautwert.

Wie ist das zu verstehen?

Das Basismuster des Deutschen ist der Trochäus, ein zweisilbiger Fuß mit einer betonten Silbe (Hauptsilbe) und einer unbetonten Silbe (Reduktionssilbe); alle nativen Wörter, die zweisilbig sein können (und das sind fast alle), folgen diesem Muster (*lieben, Blume, Mantel, Teller, Tube, Kohle, leben, Atem, alles, Regen ...*). Die Orthographie buchstabiert genau dieses Muster aus. So kommt es, dass die Buchstabenfolge <le> in *Kohle* anders klingt als in *leben*, die Folge <Fe> in *Felder* anders als in *Feder*. Eine gute Möglichkeit, die Verhältnisse optisch darzustellen, ist das Bild vom Haus (Hauptsilbe) und der Garage (Reduktionssilbe), das Röber-Siekmeyer entwickelt hat und hier in einer etwas davon abweichenden Architektur genutzt wird (vgl. umfassend Röber 2009; zur modifizierten Version Bredel 2009):



Weil jede Silbe aus drei Bausteinen besteht, haben Haus und Garage jeweils drei Zimmer/Abteilungen.

Der Unterschied zwischen Wörtern wie „Feder“ und „Felder“ besteht in der Füllung der letzten Abteilung der Hauptsilbe: Ein nicht belegtes drittes Zimmer signalisiert dem Leser das Vorliegen eines Langvokals wie in *Feder*, ein belegtes Zimmer das Vorliegen eines kurzen Vollvokals wie in *Felder*. Deshalb benötigt das Deutsche die Konsonantenverdopplung: Der verdoppelte Konsonant füllt das letzte Zimmer des Hauses und signalisiert dort Vokalkürze (*fleddern*).

In der mittleren Abteilung der Garage steht immer der Buchstabe <e>, er wird aber nie wie ein Vollvokal artikuliert, sondern als schwacher Reduktionsvokal oder gar nicht; das erklärt die Ausspracheunterschiede zwischen <le> in *Kohle* und <le> in *leben*. Auch das <h> in *gehen* wird jetzt verständlich: Es steht in der ersten Garagenabteilung und signalisiert dem Leser den Beginn einer Reduktionssilbe.

Die orthographischen Markierungen in Wörtern, die im herkömmlichen Unterricht häufig schwer zu vermitteln sind, sind im vorliegenden Modell systematisch darstellbar. Es ergeben sich vier Typen, die regelmäßige Strukturen aufzeigen

und ein fünfter Sondertyp, dessen Markierung einmal da ist, einmal nicht.

Strukturtyp 1:

offene Hauptsilbe = Langvokal
(*Fe der*)

Strukturtyp 2:

geschlossene Hauptsilbe =
Kurzvokal (*Fel der*)

Strukturtyp 3:

durch Verdopplung hergestellte
Hauptsilbe = Kurzvokal
(*fled dern*)

Strukturtyp 4:

h am Anfang der Reduktions-
silbe = markiert Zweisilbigkeit
(*ge hen*)

Sondertyp (Strukturtyp 5):

h im Endrand der Hauptsilbe =
Langvokal (*Keh le*)

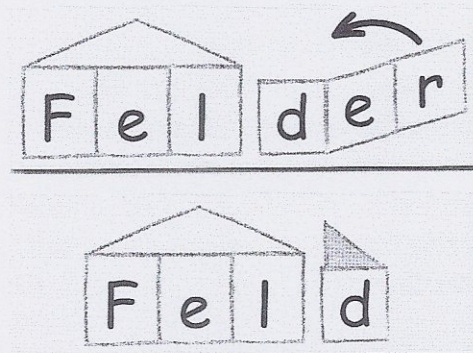
Die h-Markierung (Typ 5) steht nur vor l, m, n und r, dort aber nicht immer (vgl. *Kohlen* vs. *holen*). Wir kommen in einen Rechtschreibbereich, in dem das Einprägen eine größere Rolle zu spielen beginnt, wengleich die l,m,n,r-Beschränkung hilft, den Hypothesenraum wirksam einzuschränken. Denn nur bei Wörtern mit l, m, n, r am Anfangsrand der Reduktionssilbe müssen die Kinder über das Vorkommen von h nachdenken. Das heißt auch, dass es bei Wörtern

wie *Besen*, *fegen*, *Rabe* ... keine h-Gefahr gibt.

Die Typen 1 – 4 sind systematisch herleitbar und müssen deshalb nicht eingeprägt werden, sondern können systematisch gelernt werden.

Wörter kommen manchmal in ihrer Grundform (Zweisilber) vor, manchmal nicht. So ist *Felder* in der Einzahl ein Einsilber (*Feld*), *gehen* kommt als *gehst* oder *geht* vor, der Stamm von *gehen* steckt in Wörtern wie *Gehstock* oder *Gehhilfe*. Die Schreibung des Stammes bleibt jedoch immer diejenige, die sie in der zweisilbigen Basisform erhalten hat (*geh*). Wir sprechen von Stammkonstanz.

Das Modell von Haus und Garage kann zur Anbahnung dieser Erkenntnisse genutzt werden. Die Stammgrenze liegt immer rechts der ersten Garagenabteilung:



Links vom Knick befindet sich das Stamm-morphem (*Feld*), rechts vom Knick das Funktionsmorphem (*er* = Plural).