

# HAUPTSEMINAR „LEGASTHENIE“

## HAUSARBEIT

### THEMA:

# *Die Kodierung der Vokale der deutschen Sprache durch die Schrift und deren Präsentation in Fibeln*

**Dozentin:** Röber-Siekmeyer

**vorgelegt von:** Tanja Göppert

**Fach:** Erziehungswissenschaft

**Studiengang:** Europalehramt für Grund- und Hauptschulen

**studierte Fächer:** Mathe, H.U.S (Biologie), Englisch

**Abgabedatum:** 15.April 2004

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Überblick über die Vokale der deutschen Sprache.....</b>	<b>5</b>
1.1. Definition des Begriffes ‚Vokal‘.....	5
1.2. Die Vokale der deutschen Sprache.....	5
<b>2. Rolle der Vokale innerhalb von Silben.....</b>	<b>9</b>
2.1. Klärung des Silbenbegriffes.....	9
2.2. Die betonte Silbe.....	11
2.3. Die Reduktionssilbe.....	12
2.4. Die Normalsilbe.....	13
<b>3. Regeln zur Kennzeichnung der Vokallaute durch die Schrift.....</b>	<b>14</b>
3.1. Kodierungen bei der Schreibung unbetonter Silben.....	15
3.2. Kodierungen bei der Schreibung betonter Silben.....	16
3.2.1. Offene Silben.....	16
3.2.2. Geschlossene Silben.....	18
3.2.3. i – Schreibung.....	18
3.2.4. Zusammenfassung.....	19
3.3. Kodierung von Wortverwandtschaften.....	21
3.3.1. Prosodische Markierung von Wortverwandtschaften.....	21
3.3.2. Morphologische Markierung von Wortverwandtschaften.....	23
3.4. Zusammenfassung.....	24
<b>4. Untersuchung methodischer Vorgehensweisen in Fibeln.....</b>	<b>24</b>
4.1. Grundkonzepte.....	25
4.2. Einführung von Vokalen.....	27

4.2.1. Einführung von Vokalen allgemein.....	27
4.2.2. Einführung des Buchstabens <e>.....	29
4.2.3. Behandlung der i-Schreibung.....	31
<b>4.3. Möglichkeit zur Entdeckung regelhafter Markierungen.....</b>	<b>32</b>
4.3.1. Einführung von stummem h (Dehnungs-h, silbentrennendes h).....	32
4.3.2. Einführung der Schärfungsschreibung.....	33
<b>5. Schreibungen von Schülern unterschiedlicher Schulstufen.....</b>	<b>34</b>
<b>Fazit.....</b>	<b>38</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>40</b>
<b>Anhang</b>	

---

## Einleitung

---

*„Damit sind insgesamt fast 23 Prozent der Jugendlichen nur fähig, auf einem elementaren Niveau zu lesen. Im Hinblick auf selbständiges Lesen und Weiterlernen ist diese Gruppe insgesamt als potenzielle Risikogruppe zu betrachten.“*

*(Artelt 2001, S. 16)*

Dieses Zitat entstammt einer Zusammenfassung der Ergebnisse von PISA 2000. Es zeigt das Problem auf, dass in Deutschland 23 Prozent der Schüler höchstens die erste Kompetenzstufe von fünf erreichen. Im Vergleich dazu erlangen nur neun Prozent der Schüler die höchste der Kompetenzstufen. Wenn nahezu jeder Vierte in Deutschland gerade einmal elementare Grundkenntnisse im Lesen besitzt, drängt sich die Frage auf, ob und wie das methodische Vorgehen in Schulen ursächlich an diesem Missstand beteiligt sein könnte.

Verantwortlich für grundlegende Kenntnisse im Lesen und Schreiben sind zunächst die Lese- und Schreiblehrgänge im Anfangsunterricht der Grundschule, die zumeist anhand einer Fibel durchgeführt werden. Bei einer Untersuchung des methodischen Vorgehens des Lese- und Schreibunterrichts können somit Fibeln zur Beurteilung herangezogen werden.

Um diese beurteilen zu können, ist es zunächst wichtig, aus sprachwissenschaftlicher Sicht zu untersuchen, wie Sprache in der Schrift kodiert wird.

Ich werde mich in dieser Arbeit damit beschäftigen, diese sprachwissenschaftlichen Grundlagen abzustecken, um somit Wissen zusammenzufassen, das ich zur Beurteilung von Fibeln heranziehen werde. Hierbei wird neben dem Lesen auch die Verschriftlichung deutscher Sprache betrachtet werden. Allerdings werde ich meine Ausführungen einschränken auf sprachwissenschaftliche Hintergründe des Lesens und Schreibens von Vokalen.

Während der Erarbeitung dieses Themas sind folgende Fragen zu beantworten:

- ◆ Welche Vokale kommen in der deutschen Sprache vor ?
- ◆ Welche Rolle spielen Vokale innerhalb von Silben ?
- ◆ Wie kodiert die Schrift die unterschiedlichen Vokallaute der deutschen Sprache ?
- ◆ Werden in aktuellen methodischen Konzepten zum Schriftspracherwerb die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft berücksichtigt ?
- ◆ Wie spiegeln sich die methodischen Vorgehensweisen der Fibeln in Schreibungen von Kindern wider ?

Bezüge zum Thema können einerseits von der Phonologie und der Phonetik, andererseits von der Orthographie hergestellt werden.

Die Phonetik beschäftigt sich mit der Bildung der Laute, weshalb diese für die Betrachtung von Vokalen von großem Interesse ist. Als wichtiger Phonetiker ist hier Sievers mit seinem Werk „Gründzüge der Phonetik“ (1901) zu nennen.

Im Bereich der Phonologie ist der Aufbau von Silben sowie die Unterscheidung von Vokalphonemen bedeutsam. Hervorzuhebende Autoren, die in dieser Arbeit zur Sprache kommen werden, sind Utz Maas und Thomas Becker.

Zur Untersuchung der regelhaften Struktur der deutschen Schriftsprache werde ich die Erkenntnisse der Orthographie nutzen. Bedeutsam ist auch hier Utz Maas; weiterhin ist Peter Eisenberg zu nennen.

Zu Beginn der Arbeit werde ich den Begriff des Vokals klären, um anschließend die Vokale der deutschen Sprache zusammenzustellen. Im nächsten Schritt wird die Rolle dieser innerhalb von Silben geklärt werden. Im Anschluss sollen grundlegende Regeln zusammengefasst werden, die die Verschriftlichung der Vokale bestimmen.

In diesem sprachwissenschaftlichen Teil werde ich so vorgehen, dass ich sprachwissenschaftliche Erkenntnisse der Phonetik, Phonologie und Orthographie jeweils zusammenfassend darstelle oder untereinander vergleiche.

Der zweite Teil dieser Arbeit stellt die Untersuchung aktueller Fibelwerke dar. Es geht mir darum herauszufinden, ob die sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse methodisch in Lese- und Schreiblehrgängen umgesetzt werden.

Ich werde hierzu die Methoden, die in den Fibeln angewandt werden, beschreiben, untereinander vergleichen und schließlich anhand der im fachwissenschaftlichen Teil der Arbeit dargestellten sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse bewerten.

Den Schluss bildet die Auswertung einer Untersuchung zu i-Schreibungen von Schülern aus unterschiedlichen Klassenstufen und Schulformen. Ich werde die Ergebnisse zusammenfassen und auf Erkenntnisse der Arbeit beziehen.

Thematisch ist diese Arbeit auf Monophthonge beschränkt. Auch die Betrachtung von Konsonanten ist nicht vorgesehen. Weiterhin werde ich keinen methodischen Ansatz beschreiben, der auf den sprachwissenschaftlichen Darstellungen dieser Arbeit beruht, sondern diese Einsichten lediglich zur Bewertung der Fibelwerke heranziehen.

# 1. Überblick über die Vokale der deutschen Sprache

---

## 1.1. Definition des Begriffes ‚Vokal‘

*„Unter Vocalen verstehen wir im Allgemeinen eine Gruppe von Sonorlauten, welche mit offenem Munde und dorsaler Articulation der Zunge gebildet werden, (...)“ (Sievers, 1901, S. 79)*

Aus dieser Beschreibung sind zwei Bedingungen für die Abgrenzung der Vokale von anderen Lauten abzulesen: Die Bezeichnung „*Sonorlaute*“ zeigt zunächst, dass Vokale einen Stimmtönen besitzen. Um die Beschreibung „*mit offenem Munde*“ zu präzisieren, möchte ich Eisenbergs Terminologie verwenden. Er spricht von „*Artikulation ohne Enge oder Verschluss*“ (Eisenberg, 1998, S.63), was bedeutet, dass die Öffnung zwischen den beweglichen (Zunge, untere Zahnreihe, Unterlippe) und den unbeweglichen Artikulationsorganen (harter Gaumen, Zahndamm, obere Zahnreihe, Oberlippe) weder geschlossen noch eng ist (vgl. Eisenberg, S.52, 53).

Ein Laut, der einen Stimmtönen besitzt und gleichzeitig durch eine nicht enge Öffnung zwischen den Artikulationsorganen der oberen und unteren Mundhöhle hervorgebracht wird, ist demnach ein Vokal.

Die Betonung Sievers der „*dorsalen Artikulation*“ zeigt, dass der Zungenrücken für die Bildung der Vokale von großer Bedeutung ist, was im Folgenden geklärt werden soll.

## 1.2. Die Vokale der deutschen Sprache

Zur Differenzierung der unterschiedlichen Vokallaute, werden in der Regel drei Merkmale untersucht (vgl. bspw. Sievers, 1901 S.94-104, Eisenberg, 1998 S. 63-70). Es sind dies:

### 1) Zungenlage

Besonders wichtig bei der Ordnung der Vokale ist die Zungenlage, vor allem die des Zungenrückens. Durch die verschiedene Positionierung dieses im Mundraum entstehen jeweils unterschiedliche Resonanzräume.

Durch Horizontalbewegungen ergibt sich bei einer hinteren Position der Zunge ein größerer Resonanzraum im Mundraum, wodurch ein dunklerer Laut ertönt (hintere Vokale); in einer vorderen Stellung klingt der Laut eher heller, da der Resonanzraum kleiner ist (vordere Vokale). (vgl. Röber – Siekmeyer, 2004, S.15, 17).

Bewegt man die Zunge in vertikaler Richtung, entstehen hohe Vokale mit geringem Abstand der Zunge vom Gaumen und niedere Vokale mit gesenkter Zunge und damit großem Abstand vom Gaumen. Dieses Absenken oder Heben der Zunge ist immer verbunden mit einem Heben oder Senken des Unterkiefers, da die Zunge bei Absenkung den Unterkiefer nach unten drückt. Bei hohen Vokalen ist der Mund deshalb entsprechend geschlossener, bei niederen geöffnet. (vgl. Eisenberg 1998, S.63)

## 2) Lippenstellung

Bei der Lippenartikulation lassen sich je nach Rundung der Lippen gerundete sowie ungerundete Vokale unterscheiden.

## 3) Spannungsverhältnisse

Der Faktor der Spannung bezieht sich auf die Spannungsverhältnisse der an der Lautbildung beteiligten weichen Artikulationsorgane, vor allem der Zunge.

Eisenberg weist darauf hin, dass Gespanntheit artikulatorisch nicht als unabhängiger Faktor zu sehen sei (vgl. Eisenberg 1998, S.70). Folglich wird dieses Merkmal von der Zungen- und Lippenstellung beeinflusst.

Einer Beschreibung der Vokale durch diese Faktoren bedient sich auch Becker (1998). Zur phonetischen Einordnung der Vokale des Deutschen durch die jeweilige Lage der Zunge stellt er den Mundraum in einem Viereck dar. Die rechts liegenden Vokale sind hierbei hintere Vokale, die links liegenden vordere. Entsprechend sind die oben notierten Vokale obere, die weiter unten notierten mittlere bzw. niedere Vokale.

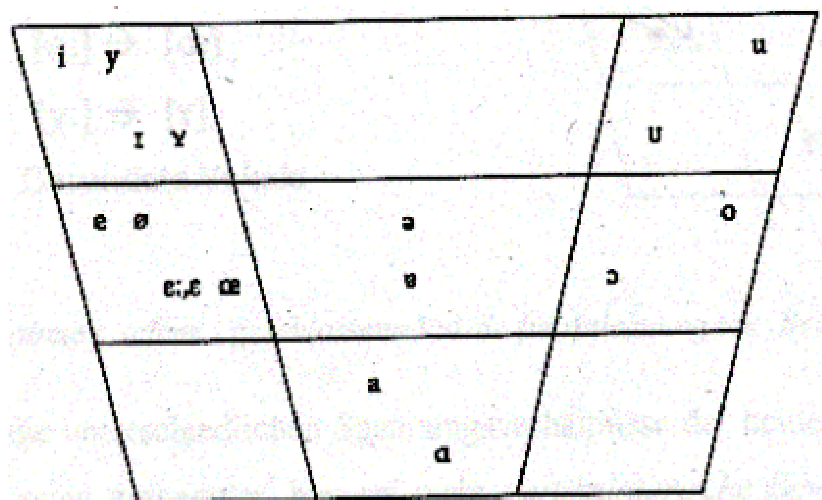


Abb. 1: „Die deutschen Vokale im phonetischen Vokalraum“ (aus: Becker 1998, S.11)

Becker legt acht Grundvokale des deutschen Lautspektrums fest:

[a:] [ɛ:] [e:] [i:] [o:] [u:] [ø:] [y:] (vgl. Becker, 1998, S. 31+163):

Diese Laute werden in Silben artikuliert, in denen die Vokale nur lose an einen Konsonanten dieser oder der nächsten Silbe gebunden sind. Hierzu verwendet Becker den Begriff „*loser Anschluss*“ (vgl. Becker 1998, S.166). Für die Produktion des Vokals bedeutet dies, dass der folgende Konsonant dessen Artikulation nicht behindern kann.

Da Becker bei seiner Einteilung der Vokale von „*Tonsilben*“ also betonten Silben ausgeht, werden diese Vokale, die im losen Anschluss vorkommen, mit einem Doppelpunkt versehen. (vgl. ebd. S.163). Dieser zeigt die Länge an, die diese betonten Vokale zusätzlich besitzen.

Im „*festen Anschluss*“ hingegen steht der Vokal in enger Verbindung mit dem folgenden Konsonanten (vgl. Becker, 1998, S.166). Bevor die äußere (periphere) Position des Konsonanten erreicht werden kann, wird bereits der Konsonant gebildet. Der artikulierte Vokal liegt deshalb etwas zentraler im Vokalviereck, das heißt der Zungenrücken befindet sich im Gegensatz zum Vokal im losen Anschluss etwas mehr zur Mitte hin. Man kann diese Vokale aufgrund ihrer Lage als periphere bzw. zentralisierte Vokale bezeichnen (vgl. Röber-Siekmeyer, 2004, S.22).

Den geschlossenen Grundvokalen können die folgend aufgelisteten offenen Vokale zugeordnet werden. Die Vokale der rechten Spalte weisen eine zusätzliche Lippenrundung auf (vgl. Röber-Siekmeyer, 2004, S.19):

[ɑ:] → [a]	[o:] → [ɔ]
[e:] →	[u:] → [ʊ]
([ɛ:] →) [ɛ]	[ø:] → [œ]
[i:] → [ɪ]	[y:] → [ʏ]

**Gerundete Vokale**

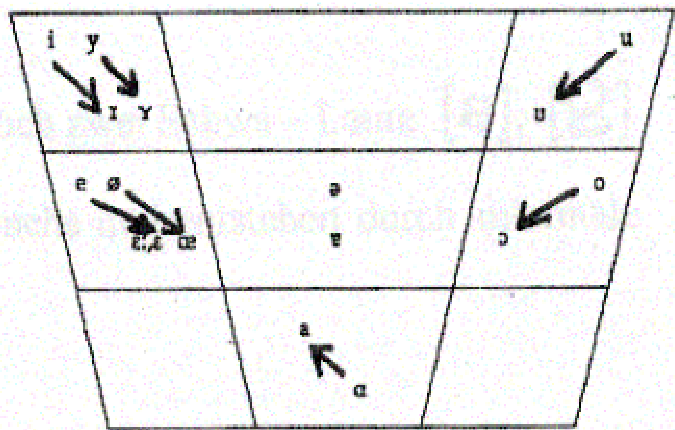


Abb.2: Zuordnung offene - geschlossene Vokale (in Anlehnung an Becker, 1998, S.11)

Eisenberg betont die unterschiedlichen Spannungsverhältnisse der beiden Vokalvarianten. Periphere Vokale seien gespannter, hier sei mehr „*artikulatorische Bewegung der Zunge aus einer neutralen, >entspannten< Ruhelage heraus nötig*“. Zentralisierte Vokale hingegen seien ungespannter (vgl. Eisenberg, 1998, S.70).



Da der Mund aufgrund der etwas niedrigeren Lage der Zunge geöffnet ist, spricht man auch von offenen Vokalen in festem Anschluss, beim losen Anschluss entsprechend von geschlossenen Vokalen. (vgl. Becker, 1998, S.31)

Der Vokal, der aus diesem System herausfällt ist [a:] [a]. Da [a] mit niedriger Stellung der Zunge artikuliert wird (vgl. Abb. 1), ist dieser der am stärksten geöffnete und ungespannteste der Vokale, die im losen Anschluss gebildet werden. Im Vergleich zum festen Anschluss ist deshalb die klangliche Differenz minimal. In der betonten Silbe ist der Unterschied fast ausschließlich durch unterschiedliche Vokallängen beschreibbar. Auf diese Tatsache weisen sowohl Becker (vgl., 1998, S.14/15) als auch Eisenberg (vgl. 1998, S.94/95) hin. Laut Becker sei der qualitative *Unterschied* „zwar meßbar (...), aber kaum wahrnehmbar“ (Becker 1998, S.15)

Weiterhin ist die Stellung des Vokales [ɛ:] umstritten, da dieser nur im losen Anschluss vorkommt. Es wird diskutiert, ob [ɛ:] diesen Laut ausreichend abdeckt oder ob [ɛ:] als zusätzliche Variante für Wörter, die mit <ä> im losen Anschluss geschrieben werden, gebraucht wird (vgl. Eisenberg, 1998, S.95/96, Becker, 1998, S.15-20).

Als wichtige akkustische Differenzierung der konjunktivischen Formen von <geben> im Präsens <gebe> und Präteritum <gäbe> hält ihn beispielsweise Eisenberg für unentbehrlich (vgl. 1998, S.96).

In dieser Arbeit werde ich [ɛ:] mit Vorbehalt berücksichtigen und deshalb bei allgemeinen Nennungen in Klammer setzen.

### **Reduzierte Vokale**

Zu diesen geschlossenen und offenen Vokalen treten noch zwei Schwa – Laute: [ə], [ɐ]

Sie sind die entspanntesten Vokale der deutschen Sprache und entstehen durch minimale Anstrengung in neutraler Position der Zunge.

Aus obigen Ausführungen ergibt sich eine Menge von acht geschlossenen ([ɛ:] inbegriffen) und sieben geöffneten Vollvokalen. Darüber hinaus bedient sich die deutsche Sprache zweier reduzierter Vokale.

## 2. Rolle der Vokale innerhalb von Silben

---

### 2.1. Klärung des Silbengriffes

Schlägt man den Begriff „Silbe“ im Lexikon nach, so erhält man Beschreibungen wie: „eine von mehreren Einheiten, aus denen (...) Wörter bestehen“ (vgl. Microsoft Encarta Enzyklopädie, 1997). Offen bleibt hier jedoch, was eine Silbe charakterisiert und woran das Ohr Silbengrenzen festmacht.

Eine Erklärung liefert Sievers, ausgehend vom Begriff der „Schallstärke“, die er als „*das Mass der absoluten Lautheit jedes einzelnen Sprachschalles*“ (vgl. Sievers, 1901, S.199) definiert. „*das Mass*“ hänge hierbei von zwei Faktoren ab, der Druckstärke und der Schallfülle (vgl. ebd. S.200). Unter Schallfülle versteht man den Grad der Sonorität eines Lautes. So hat beispielsweise der Konsonant <n> eine größere Schallfülle, das heißt einen volleren Klang, als der Konsonant <t>. Druckstärke beschreibt die zur Verfügung stehende Energie mit dem ein Laut artikuliert wird.

Diese beiden Elemente sind ursächlich für das Entstehen einer Silbe und charakterisieren diese somit. Hierbei können sich diese beiden Merkmale decken, müssen es aber nicht. Ich möchte dies in Anlehnung an Sievers an zwei Beispielen (vgl. 1901, S.200-202) verdeutlichen:

1. Artikuliert man den Vokal [o:] und verstärkt und schwächt dabei den Druck abwechselnd, so entsteht der Eindruck der Mehrsilbigkeit, obwohl die Schallfülle gleich bleibt, da immer der gleiche Laut gesprochen wird. Es entstehen jedoch gleichzeitig Maxima und Minima aufgrund der schwankenden Druckverhältnisse:

	[o:]
Druckstärke	◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇
Schallstärke	=====

Abb.3: Drucksilben

Ein Ansteigen und anschließendes Abfallen der Druckstärke wird also als Silbe empfunden. Den Zeitpunkt minimaler Druckstärke nehmen wir als Silbengrenze wahr. (vgl. Sievers 1901, S. 200). Die Beschreibung der Silbe mit Hilfe der Druckverhältnisse im zeitlichen Verlauf einer Äußerung bezeichnet Sievers als „**Drucksilbe**“. (ebd. S. 201/202)

Eine derart definierte Drucksilbe beschreibt auch Maas. Er macht darauf aufmerksam, dass der Druck die *Intensität der Äußerung* durch ein Ansteigen der Intensität bis zum Kern und ein anschließendes Abfallen konturiert. Durch Drucksilben werde somit die gesamte Äußerung in rhythmische Einheiten gegliedert. (vgl. Maas, 1999, S.126)

2. Im zweiten Beispiel soll eine Buchstabenfolge, deren Elemente unterschiedliche Schallfüllen besitzen, mit gleich bleibendem Druck artikuliert werden. Trotz konstantem Druck ist es nicht möglich, eine solche Buchstabenfolge einsilbig zu lesen, da es Unterschiede in der Schallfülle gibt. In dem unten veranschaulichten Beispiel hat [u:] eine größere Schallfülle als [f].

	[u:.fu:]
Druckstärke	=====
Schallfülle	<><>

Abb.4: Schallsilben

Folgen die Laute in einer Äußerung so aufeinander, dass deren Schallfülle kontinuierlich ansteigt und dann wieder abfällt, so ergibt sich wie hier eine Silbe. Auch hier sind wieder die Minima in der Schallfülle als Silbengrenzen wahrnehmbar. (vgl. Sievers, 1901, S.202). Eine Silbe die durch die Schallfülle definiert ist, nennt Sievers „*Schallsilbe*“. (vgl. ebd. S.202).

Bei Maas wird eine so determinierte Silbe als „*Sonoritätssilbe*“ bezeichnet, sie konturiert die Silbe durch das Sonoritätsmaximum im Kern der Silbe, wovor die Sonorität ansteigt, anschließend fällt sie ab. (vgl. Maas, 1999, S.126)

Der beherrschende Laut ist der „*Sonant der Silbe*“ (vgl. Sievers, 1901, S.203), der auch als Nukleus (vgl. Maas, 1999, S.121) bezeichnet wird. Er ist der Bestandteil der Silbe, der die größte natürliche Schallfülle besitzt. Neben dem Sonant können, müssen aber nicht, Konsonanten auftreten. Eine Silbe kann demnach ein- oder mehrlautig sein.

Um eine gleichmäßige Verteilung der Schallfülle innerhalb der Silbe zu gewährleisten, muss der Konsonant entsprechend größere Schallfülle besitzen, je näher er dem Sonant steht.

Im Aufbau der Silbe unterscheidet man generell drei Positionen. Utz Maas nennt diese Anfangsrand, Nukleus und Endrand, wobei Nukleus und Endrand zum Reim zusammengefasst werden.

◆ Anfangsrand: kann mit Konsonanten belegt sein, die vor dem Sonanten stehen

◆ Reim:

- *Nukleus (sonorer Kern)*: zumeist mit einem Vokal besetzt.

- *Endrand*: kann mit Konsonanten oder mit der Länge des Vokals belegt sein

Anfangsrand wie Endrand können sowohl einfach (ein Konsonant) als auch komplex (mehr als ein Konsonant) sein.

Ist der Endrand einer Silbe nicht mit einem Konsonanten belegt, spricht man von einer offenen Silbe, befindet sich dort mindestens ein Konsonant, handelt es sich um eine geschlossene Silbe.

(vgl. Maas, 1999, S.122, 123)

Durch die entsprechenden Druckverhältnisse in der Silbe, die als Betonung oder Nichtbetonung wahrgenommen werden, können drei verschiedene Silbentypen im Deutschen unterschieden werden, die ich im Folgenden beschreiben werde.

## **2.2. Die betonte Silbe**

Die betonte Silbe zeichnet sich dadurch aus, dass sie den stärksten Druck innerhalb eines Wortes erhält. Sie ist damit am deutlichsten wahrnehmbar im Vergleich zu den anderen Silben des Wortes.

In der betonten Silbe muss der Anfangsrand immer mit einem oder mehreren Konsonanten belegt sein. An dessen Stelle kann auch der Glottisverschluss [ʔ] treten, der in der Schrift keine Entsprechung hat.

Im Reim ist die Besetzung des Nukleus mit einem Vokal obligatorisch. Der Endrand muss ebenfalls besetzt sein. An dessen Stelle können einerseits ein oder mehrere Konsonanten stehen, andererseits ist es möglich, dass der Vokal des Kerns diesen durch seine Länge beansprucht.

Durch die zwei Möglichkeiten der Belegung des Reims ergeben sich Varianten im Aufbau der betonten Silbe:

Bei der offenen Silbe kann für die Artikulation des Vokals die für den gesamten Reim bereitgestellte Energie genutzt werden. Dadurch bekommt der Vokal einerseits Länge,

andererseits kann dieser an seiner idealen peripheren Lage gebildet werden. Es erklingt also ein langer, geschlossener Vokal, wie beispielsweise in <Ware> - [ˈva:rə].

In der geschlossenen Silbe geht die Artikulation des Vokals in die des Konsonanten über. Der Vokal hat festen Anschluss und erklingt deshalb als offener kurzer Vokal wie in <Wandel> - [ˈvan.dl̩].

Neben diesen beiden Fällen kommt es auch vor, dass der Vokal trotz geschlossener Silbe einen losen Anschluss hat: <Wahn> - [ˈva:n]

Weiterhin findet man Vokale im festen Anschluss auch in offenen Silben (Bsp: <Watte> - [ˈvatə]). (Zur Markierung dieser Fälle durch die Schrift siehe Kapitel 3.2.)

Es ergeben sich also insgesamt vier Varianten im Reim der betonten Silbe, die in der folgenden Tabelle zusammenfassend aufgelistet sind:

	<b>Offene Silbe</b>	<b>geschlossene Silbe</b>
<b>loser Anschluss (geschlossene Vokale)</b>	<Ware> - [ˈva:rə]	<Wahn> - [ˈva:n]
<b>fester Anschluss (offene Vokale)</b>	<Watte> - [ˈvatə]	<Wandel> - [ˈvan.dl̩]

Abb.5: Varianten des Reims der betonten Silbe (in Anlehnung an Röber-Siekmeyer, 2004, S.46)

In der betonten Silbe der deutschen Sprache kommen somit folgende Vokale vor:

<p><b>offene, kurze Vokale:</b> [a], [ɛ], [ɪ], [ɔ], [ʊ], [œ], [ʏ]</p> <p><b>geschlossene, lange Vokale:</b> [a:], [e:], [i:], [o:], [u:], [ø:], [y:], ( [ɛ:] )</p>
--

Sie können durch zwei Merkmale beschrieben werden: qualitative Merkmale (offen oder geschlossen) und quantitative Merkmale (Länge).

### 2.3. Die Reduktionssilbe

Die Reduktionssilbe unterscheidet sich von der betonten Silbe durch die geringere Intensität, mit der sie gebildet wird.

Der Druck in dieser Silbe reicht nur für die Bildung der offensten Vokale mit der geringsten Spannung, den Schwa – Lauten aus. Im Kern der Reduktionssilbe können demnach

nur eine reduzierte Anzahl an Vokalen vorkommen: [ə],[ɐ] wie beispielsweise in <Wege> - [ˈve:.gə] und <Vater> - [ˈfa:.tɐ].

Neben den Schwa-Lauten kann der Kern mit sonoren Konsonanten wie [l], [m] und [n] besetzt sein (Bsp: <Esel> - [ˈe:.sɫ]). Diese Aufgabe können nur die sonorsten Konsonanten übernehmen, da der Kontrast zum Anfangs- bzw. Endrand gewahrt werden muss.

Der Endrand wie auch der Anfangsrand können leer oder durch Konsonanten besetzt sein.

## 2.4. Die Normalsilbe

Eine Silbe, die weder soviel Druck erhält wie eine betonte Silbe (also unbetont ist) noch so wenig wie die reduzierte Silbe (also nicht reduziert ist), wird in der Literatur oft nicht-prominente, nicht-reduzierte Silbe genannt (vgl. Maas, 1999, S.130). Zur Vermeidung dieses komplizierten Begriffs werde ich Röber–Siekmeyers Bezeichnung „*Normalsilbe*“ verwenden (vgl. 2004, S. 4).

Der Anfangsrand der Normalsilbe muss nicht unbedingt belegt sein. Im Reim ist die Belegung des Kerns mit einem Vokal obligatorisch, der Endrand kann einfach oder komplex mit Konsonanten belegt sein.

Im Deutschen kommt die Normalsilbe im Vergleich zur Reduktionssilbe und der betonten Silbe relativ weniger vor. Zumeist ist sie Bestandteil von Wörtern, die ursprünglich nicht aus dem Deutschen stammen wie: <Kino> - [ˈki:.no] oder <Kamel> - [ka.ˈme:l].

In der Normalsilbe kommen Vokale in geschlossenen und in offenen Silben vor. Diese klingen jeweils anders, sie sind entweder geschlossen, im losen Anschluss der offenen Silbe oder offen im festen Anschluss der geschlossenen Silbe, wodurch ein qualitativer Unterschied beschrieben ist. Im Gegensatz zur betonten Silbe gibt es jedoch, so Röber–Siekmeyer, kaum quantitative Unterschiede (vgl. 2004, S.27-33). Zur Verlängerung des Vokals in der offenen Silbe ist in der Normalsilbe nicht genügend Druck vorhanden.

Es können folglich alle Vollvokale der deutschen Sprache vorkommen:

**offene Vokale: [a], [ɛ], [ɪ], [O], [U], [œ], [Y]**

**geschlossene Vokale: [ɑ], [e], [i], [o], [u], [ø], [y]**

### **3. Regeln zur Kennzeichnung der Vokallaute durch die Schrift**

---

Im vorigen Kapitel bin ich von der gesprochenen Sprache ausgegangen. Dieses Kapitel wird sich mit der Verschriftlichung dieser beschäftigen. Hierbei werde ich mich auf die grundlegenden Regeln zur Schreibung der Vokallaute beschränken.

Die Schrift dient in erster Linie dazu, Sprache festzuhalten, damit diese zu jedem Zeitpunkt wieder reproduziert werden kann. Verschriftlichte Sprache muss deshalb vom Kontext unabhängig, aus sich heraus verständlich sein. (vgl. Eisenberg 1998, S.286).

Sprache liefert uns durch ihre akkustische Komponente Informationen, die in der Schrift anders kodiert werden müssen. So sind in der sprachlichen Äußerung beispielsweise Silben zumeist deutlich identifizierbar, in der Schrift müssen jedoch einheitliche Richtlinien festgelegt sein, damit der Leser diese zu artikulierenden Einheiten erkennt.

Auf auffällige Unterschiede zwischen Sprache und Schrift stößt man, wenn man die Anzahl der Vokalphoneme<sup>1</sup> mit ihrem schriftlichen Äquivalent, den Vokalgraphemen<sup>2</sup> vergleicht. Man muss feststellen, dass die oben geforderte Eindeutigkeit der Schrift nicht allein durch die vorhandenen Vokalgrapheme gewährleistet sein kann: Für das Deutsche können laut Eisenberg sechzehn Vokalphoneme bestimmt werden (hier ist [ɛ:] mit inbegriffen). Ihnen entsprechen jedoch lediglich neun Vokalgrapheme in der Schrift: <a>, <e>, <i>, <ie>, <o>, <u>, <ä>, <ö>, <ü> (vgl. Eisenberg, 1998, S.290, 291). Eine Eins-zu-eins Zuordnung Lautung – Schrift kann demnach nicht existieren. Es muss folglich noch andere Kodierungsmöglichkeiten geben, die festlegen, welcher Vokal tatsächlich artikuliert werden soll.

Dass eine eins zu eins Zuordnung von Phonemen und Graphemen im Deutschen nicht gewährleistet ist, zeigt auch folgendes Beispiel: Das geschriebene Wort <wahr> enthält vier

---

<sup>1</sup> Phoneme: kleinste bedeutungsunterscheidende Laute

<sup>2</sup> Grapheme: kleinste bedeutungsunterscheidende Schriftsegmente

Grapheme, ausgesprochen jedoch sind nur zwei Phoneme wahrnehmbar: [‘va:]. Die Grapheme im Wort müssen neben ihrer Repräsentation von Lauten offenbar noch eine andere Funktionen inne haben, denn sowohl <h>, als auch <r> werden nicht ausgesprochen.

Der Frage, wie die Vokalphoneme in der Schrift festgehalten werden und welche unterschiedlichen Funktionen Buchstaben in diesem Zusammenhang übernehmen, möchte im in diesem Kapitel klären.

### 3.1. Kodierungen bei der Schreibung unbetonter Silben

#### Die Normalsilbe

Im vorigen Kapitel habe ich festgehalten, dass es bei der Normalsilbe zwei verschiedene Formen des Reimes gibt: offene Silben mit losem Anschluss und geschlossenen Vokalen sowie geschlossene Silben mit festem Anschluss und offenen Vokalen.

Durch die Schrift muss deshalb festgehalten werden, ob die offene oder die geschlossene Variante des Vokals artikuliert werden muss. Da ein Unterschied der Vokallänge nur minimal ist, ist hierfür keine Kodierung notwendig.

Geschlossene Vokale sind in Normalsilben graphisch daran zu erkennen, dass der Endrand unbesetzt ist, offene Vokale sind durch einen Konsonanten im Endrand identifizierbar.

Untenstehende tabellarische Übersicht fasst diesen Sachverhalt zusammen:

Beispiel	[ <u>van</u> .‘da:lə]	[ <u>ka</u> .‘me:l]
<b>Silbenstruktur</b>	Geschlossene Silbe	offene Silbe
	fester Anschluss	loser Anschluss
<b>Vokal</b>	offener Vokal	Geschlossener Vokal
<b>Markierung durch Schrift</b>	<b>keine Markierung</b> erkennbar durch Konsonant(en) im Endrand	<b>Keine Markierung</b> Erkennbar durch unbesetzten Endrand
Beispiel	< <b>W</b> andale>	< <b>K</b> amel>

Abb. 6: Schreibung von Vokalen in der Normalsilbe

#### Die Reduktionssilbe

Vokale, die im Reim der Reduktionssilbe vorkommen, sind reduzierte Vokale, die Schwa – Laute [ə], [ɐ]. Für sie gibt es in der Schrift kein spezielles Schriftzeichen, so dass eines



verwendet werden muss, das bereits für einen Vollvokal steht. Dies ist in der Reduktionssilbe zumeist das <e> (auf einige Ausnahmen werde ich später eingehen).

Ist der Laut [ɐ] zu hören, wird in der Regel <-er> geschrieben. Die Kombination <-er> in einer reduzierten Silbe darf also nicht [-e:r] gelesen werden, sondern als reduzierter Laut [ɐ], wie bei <Vater> - [ˈfa:tə].

In graphisch repräsentierten Silben muss immer ein Vokal stehen, damit dieser Wortabschnitt als Silbe identifiziert werden kann. Aus diesem Grund wird auch ein <e> geschrieben, wenn lautlich ein Konsonant den Kern der Reduktionssilbe bildet, wie bei [ge:.ŋ] - <gehen>. Das <e> steht in diesem Fall nicht als Repräsentant für einen Laut, sondern zeigt die Silbigkeit dieses Wortelementes sowie die Reduktion dieser Silbe an.

Bei Reduktionssilben, die morphologische Endungen sind, kommen in der Schrift andere Vokale vor. Es handelt sich hier um Endungen wie <-in>, <-nis>, <-ung> etc.. Lautlich wird hier [ɪ] und [ʊ] so zentral und damit ungespannt gebildet, dass sie mit einem Schwa – Laut vergleichbar sind. (vgl. Röber-Siekmeyer, 2004, S. 176, 177)

## **3.2. Kodierungen bei der Schreibung betonter Silben**

### **3.2.1. Offene Silben**

In offenen Silben unterscheidet man zwei Varianten im Reim (vgl. Kapitel 2.2):

1. offene Silbe mit losem Anschluss: <Ware> - [ˈva:rə]: langer, geschlossener Vokal
2. offene Silbe mit festem Anschluss: <Watte> - [ˈvatə]: kurzer, offener Vokal

#### **Loser Anschluss**

Der erste Typ trägt in der Regel keine gesonderte Markierung. Ein Vokal in einer betonten offenen Silbe mit losem Anschluss ist daran zu erkennen, dass der Endrand keinen Konsonanten aufweist.

#### **Fester Anschluss**

Beim diesem Typ hat der Vokal festen Anschluss an den Konsonanten im Anfangsrand der Folgesilbe. Dies weicht vom ‚normalen‘ Fall ab und muss durch die Schrift entsprechend markiert werden, damit deutlich wird, welche Variante des Vokals gemeint ist.

Die zu kodierende Besonderheit dieses Typs liegt darin, dass nach betontem Vokal und vor dem unbetonten der nächsten Silbe nur ein Konsonant steht. Es fällt deshalb schwer die Silbengrenze zu bestimmen; der Konsonant könnte zu beiden Silben gehören. Bei dem Wort [ˈvatə] bildet der Laut [t] einerseits den Endrand der betonten Silbe, andererseits den Anfangsrand der Folgesilbe.

Einen solcher Konsonant, der allein nach einem betonten offenen Vokal und gleichzeitig vor einem unbetonten Vokal steht, wird als „*Silbengelenk*“ (Eisenberg, 1998, S.299) bezeichnet. Diese Bezeichnung kommt daher, dass der Vokal keiner Silbe eindeutig zugeordnet werden kann und deshalb zu beiden Silben gehört. Da der Konsonant diese Doppelfunktion übernimmt, wird er in der Schrift verdoppelt. (vgl. ebd. S.299)

Die hier wichtige, entscheidende Auswirkung der Tatsache, dass dieser Konsonant zu zwei Silben gehört, ist jedoch, dass er einen festen Anschluss zum betonten Vokal besitzt, wodurch dieser kurz und offen artikuliert wird. Man spricht auch von einer Schärfung des Vokals, weshalb diese Verdopplung als Schärfungsschreibung bezeichnet wird (vgl. Röber-Siekmeyer, 2004, S.110)

Der zweite Konsonant hat also keine lautliche Funktion, sondern dient der Markierung einer silbischen Struktur aus der abzulesen ist, wie der Vokal artikuliert werden muss. Er ist im Gesprochenen nicht hörbar und nur in der Schriftsprache vorhanden.

Im Allgemeinen ist die Schärfungsschreibung sehr regelhaft, es gibt lediglich einige zusätzliche Regeln, die die Schreibung von Sonderfällen regeln. In der Literatur findet man für diese Zusatzregeln unterschiedliche Begründungen (vgl. Maas, 1992, S.289-291; Eisenberg, 1998, S.298). Sie lassen sich jedoch auf folgende Regeln vereinheitlichen:

- ist [ts] oder [k] als Schärfungskonsonant bzw. als Silbengelenk zu hören, so wird <tz> bzw. <ck> zur Markierung verwendet
- Stellen [x], [ç], [ʃ], [ŋ] oder Phonemfolgen wie [pf] das Silbengelenk, so wird das entsprechende Graphem nicht verdoppelt.

### Silbentrennedes <h>

Versucht man die beiden Wörter [ˈse:ə] und [ˈna:ə] zu schreiben, so bietet sich folgende Möglichkeit: <see> und <nae>. Will man diese beiden Wörter lesen, kommt man jedoch zu [ˈse:] und [ˈnɛ:].

Dieses Mißverständnis lässt sich dadurch erklären, dass die beiden <e> in <see> als Längenmarkierung für das <e> gelesen wurden, nicht als Repräsentanten zweier Silben. Auch

bei <nae> wurden die beiden Vokalgrapheme als eine Einheit gedeutet, als eine Variation der Schreibung des <ä>. Somit konnte auch hier nicht erkannt werden, dass der zweite Vokal <e> einer Reduktionssilbe entspricht.

Damit eine solche Verwechslung durch Häufung von Vokalbuchstaben nicht auftreten kann wird zwischen einer betonten offenen Silbe und einer Silbe, deren Anfangsrand leer ist, ein silbentrennendes <h> eingefügt. Dadurch können die beiden Vokale unterschiedlichen Silben zugewiesen werden und damit das Wort als zweisilbig identifiziert werden: <gehen>, <nahe>. Zugerechnet wird dieses <h> der Folgesilbe, weshalb es auch *als „silbeninitialisierendes h“* bezeichnet wird (vgl. Eisenberg, 1998, S.300).

Hier dient das <h> rein der Markierung einer silbischen Struktur, weshalb es nicht hörbar ist! Das silbentrennende <h> steht in offenen betonten Silben nach allen Vokalgraphemen außer nach <i>.

### 3.2.2. Geschlossene Silben

In geschlossenen Silben treten zwei lautliche Varianten des Reims auf: loser Anschluss mit geschlossenem, langem Vokal und fester Anschluss mit offenem, kurzem Vokal.

Wie bei offenen Silben bleibt auch bei geschlossenen eine Variante unmarkiert. Hier ist dies die Form des festen Anschlusses. Der Konsonant im Endrand der betonten Silbe, der lautlich wie schriftlich entsprechend vorhanden ist, zeigt den *festen Anschluss* an.

Da sich im Endrand des mit *losem Anschluss* artikulierten Wortes <‘va:n> ebenfalls ein Konsonant befindet, muss hier durch die Schrift markiert werden, dass ein loser Anschluss besteht, damit die beiden Typen nicht verwechselt werden. Diese Markierung liefert das Dehnungs – h, das zwischen dem Vokal und dem Konsonantgraphem eingefügt wird, wie bei: <Wahn>, <fahl>, <Zahn>, <lahmte>.

Diese Dehnungsmarkierung ist leider sehr unregelmäßig. Wenn sie auftritt, dann nur vor l, m, n, r, aber auch dort nicht in allen Fällen (z.B. <Qual>). Auch steht das <h> als Dehnungsmarkierung nicht hinter [i:], da dieses mit <ie> verschriftlicht wird und somit bereits markiert ist, wie bei <viel>.

### 3.2.3. I – Schreibung

Vergleicht man die Wörter <Kiefer>, <Kissen>, <Kinder>, <Kiel>, <Zitronen>, <Zisterne>, <ihnen>, <fliehen>, <sieht>, kann man vier verschiedene Schreibungen für die Phoneme [i:], [ɪ] erkennen: <i>, <ie>, <ih>, und <ieh>.

<ie> steht für das betonte [i:]. Es steht im losen Anschluss der offenen Silbe: <Kiefer> sowie im losen Anschluss bei geschlossener Silbe: <Kiel>. Da das <ie> selbst schon ein langes, geschlossenes [i:] markiert, steht nach <ie> nie ein <h> in der Funktion eines Dehnungs – h.

Das <ie> kommt nur in betonten Silben vor, nie in unbetonten. Außerdem bildet es nie den Anfang eines Wortes. Hier wird immer einfaches <i> verschriftlicht, auch wenn es sich um einen betonten Vokal im losen Anschluss handelt wie bei <Iris>.

In Ausnahmen kann es vorkommen, dass [i:] statt <ie> mit <i> geschrieben wird. Es handelt sich dann um Wörter, die ursprünglich nicht aus der deutschen Sprache stammen wie <Kino>, <Tiger>, <Bibel>, <Maschine>.

<i> steht bei kurzem, offenem [ɪ]. Es wird verwendet bei festem Anschluss sowohl in geschlossener Silbe: <Kinder> als auch in offener Silbe: <Kissen>. Hier fällt die Schärfungsmarkierung nicht weg, obwohl auch ohne diese klar ist, dass [ɪ] artikuliert werden muss, denn ansonsten stünde <ie>. Die Verdopplung ist trotzdem nötig, da diese nicht nur die Schärfung des Vokals, sondern auch das Silbengelenk markiert.

Darüber hinaus ist <i> die normale Schreibung der i – Laute in der Normalsilbe: <Zitrone>, <Zisterne>.

<ih> ist eine grammatische Schreibung und zeigt die grammatische Form des Pronomens bei <ihr>, <ihren>, <ihm>, <ihn>, <ihnen> an. Es handelt sich hier nicht um eine Ausnahme, sondern um eine grammatische Einordnung durch die Schrift.

<fliehen> wird mit <ieh> geschrieben, da eine offene betone Silbe auf eine nackte Silbe trifft, weshalb ein silbentrennendes <h> benötigt wird.

<ieh> bei <sieht> ist abzuleiten von der Schreibung des Wortes <sehen>. Hier ist das silbentrennende <h> erforderlich, da zwei Vokale aufeinander treffen. Da es zum Stamm des Wortes gehört wird es auch in <sieht> mit übernommen (vgl. Kapitel 3.3).

### **3.2.4. Zusammenfassung**

Im Folgenden habe ich die entscheidenden wahrnehmbaren silbischen Strukturen mit entsprechenden Vokallauten und deren Markierung durch die Schrift tabellarisch zusammengefasst. Der untere Teil der Tabelle zeigt Markierungen bei der i-Schreibung.

Diese Zusammenstellung soll verdeutlichen, dass die Kodierungen betonter Vokallaute als Markierungen der Silbenstruktur anzusehen sind. Der Vokal wird als Element einer Silbe koartikuliert mit den Konsonanten der Silbe. Wenn ein Vokalphonem verschriftlicht wird, muss demnach berücksichtigt werden in welchem Zusammenhang dieses mit den anderen Lauten in der Silbe steht.

Die Silbenstruktur wird also graphematisch kodiert, damit sich der Leser anhand dieser eindeutig die Aussprache des Vokals erschließen kann.

<b>Beispiel</b>	['vatə]	['va: rə]	['ve:ə]	['van.dL]	['va:n]
<b>BETONTE SILBE</b>					
<b>SILBEN- STRUKTUR</b>	offene Silbe		geschlossene Silbe		
	fester Anschluss an nächste Silbe (Anfangsrand 1 Konsonant)	loser Anschluss	fester Anschluss in gleicher Silbe		
<b>VOKAL</b>	offen, kurz	geschlossen, lang	geschlossen, lang	offen, kurz	geschlossen, lang
<b>MARKIERUNG DURCH SCHRIFT</b>	Verdopplung des Konsonanten zu dem festen Anschluss besteht	keine Markierung	silbentrennendes <h> stellt graphischen Anfangsrand in Folgesilbe	keine Markierung	oft Dehnungs-<h> zwischen Kern und Endrand, wenn Endrand <l>, <m>, <n>, <r>
<b>Beispiel</b>	<Watte>	<Ware>	<wehe>	<Wandel>	<Wahn>

<b>! - SCHREIBUNG</b>					
<b>Beispiel</b>	['mitə]	['vi: gə]	['vi: ən]	['vɪn.də]	['ʃli:f]
<b>MARKIERUNG</b>	<i> (mit Konsonantenverdopplung)	<ie>	<ieh>	<i>	<ie> ohne Dehnungs – h
<b>Beispiel</b>	<Mitte>	<Wiege>	<wiehern>	<Winde>	<schliefe>

Abb. 7: Schematische Darstellung der Markierungen in der betonten Silbe

### 3.3. Kodierung von Wortverwandtschaften

Im Deutschen sind Informationen über Wortverwandtschaften durch gleiche Schreibung von Wortstämmen kodiert. Eisenberg unterscheidet hier prosodische und morphologische Markierungen der Wortverwandtschaften (vgl. Eisenberg, 1998, S. 304-311).

#### 3.3.1. Prosodische Markierung von Wortverwandtschaften

Prosodie bezeichnet die „*sprachlich-artikulatorische Erscheinung neben dem Laut*“ (Microsoft Enzyklopädie, 1997). Unter prosodisch markierten Schreibungen von Wortverwandtschaften sind demnach Kodierungen der Silbenstruktur (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2) und deren Auswirkung auf die Markierung von Wortverwandtschaften zu verstehen.

Zu Beginn möchte ich das bereits oben erwähnte Beispiel (vgl. Kapitel 3.2.3) nochmals aufgreifen: Im Wort <sieht> ist die Funktion des <h> nicht erkennbar, wenn man ausschließlich die silbische Struktur betrachtet. Wohl aber macht die Schreibung Sinn, wenn man die Verwandtschaft des Wortes mit <sehen>, <sahen> in Betracht zieht. Hier ist das <h> notwendig, damit jeweils die Zweisilbigkeit des Wortes erkannt werden kann. Es wird deshalb als Mitglied des Stammes <se/ie/ah-> übernommen: <sieht>, <sah>, <seht>, etc.. Das <h> provoziert beim Leser keine Mißverständnisse, da es, weder als Dehnungs-h noch als silbentrennendes h interpretiert, eine andere Artikulation hervorrufen würde: Die Vokale haben ohnehin losen Anschluss, [si:t], [sa:], [se:t], bzw. sind eindeutig einsilbig, da nur ein Vokalgraphem jeweils vorkommt. <h> trägt hier folglich keine prosodische Information, sondern zeigt Wortverwandtschaft an.

Für das Finden der Stammform einer Wortfamilie wendet Utz Maas folgenden Algorithmus an (1992, S.302-308):

1.) Zunächst muss untersucht werden, welche Markierungen der Silbenstruktur in den Vertretern der Wortfamilie nötig sind. Bei der Wortfamilie [‘ʃvɪmN] beispielsweise sind folgende Schreibungen der Vertreter prosodisch notwendig:

- ◆ <schwimt>, <schwam>, <schwom>, <Schwimbad>

Die betonte Silbe ist geschlossen, der Vokal steht im festen Anschluss zu [m].

Es ist keine Markierung notwendig.

- ◆ <geschwommen>, <schwimmend>, <schwimmen>

Durch das Anhängen der Endungen <-en>, <-end> wird das Wort zweisilbig.

Noch immer befindet sich der Vokal im festen Anschluss zu [m], nun jedoch in einer offenen Silbe. Die Schärfungsfunktion des Silbengelenks [m] muss mit einer Konsonantenverdopplung markiert werden

- 2) Im nächsten Schritt muss eine Stammform gefunden werden, die den Schreibungen möglichst aller Mitglieder der Wortfamilie zugrunde gelegt werden kann. Maas bezeichnet diese als „*Stützform*“ (vgl. 1992, z.B. S.306) Eisenberg als „*Explizitform*“ (vgl. 1998, S.304). Grundsatz hierbei ist laut Maas hier das Folgende:

*„Schaffe in einer grammatischen Familie mit der Wahl der Stützform einen maximalen Ausgleich, ohne gegen die phonographische Grundregel zu verstoßen.“ (1992, S.307)*

Dies bedeutet für das hier verwendete Beispiel, dass die Konsonantenverdopplung als Stützform übernommen werden sollte, weil sie für einen Teil der Formen unverzichtbar ist. Für alle Formen der Familie kann sie jedoch nur genutzt werden, wenn sich die Struktur der prosodisch anders aufgebauten Wörter mit der Schärfungsschreibung verträgt. Dies ist hier der Fall, da die einsilbigen Wörter ebenfalls festen Anschluss zu [m] besitzen und die entsprechenden Vokale ohnehin kurz und offen gesprochen werden. Die Konsonantenverdopplung kann deshalb in den einsilbigen Wörtern nicht zu einer falschen Aussprache dieser Formen führen.

Stammform ist aus diesem Grund <schwī/a/omm->.

- 3) Wie bereits im Grundsatz angedeutet („*maximaler Ausgleich*“) ist eine solche vollständige Integration nicht immer möglich, da bei manchen Wortfamilien Formen vorkommen, die sich nicht mit notwendigen Markierungen anderer Formen vertragen. Bei der Wortfamilie [ˈste:.N] ergeben sich beispielsweise folgende Formen:

- ◆ <stehen>, <stehe>

Vokal in betonter offener Silbe trifft auf nackten Anfangsrand einer unbetonten Silbe → silbentrennendes h erforderlich

- ◆ <stest>, <stet>

Vokal in betonter geschlossener Silbe mit losem Anschluss

Eigentlich wäre ein Dehnungs – h als Markierung erforderlich, der Konsonant im Endrand ist jedoch nicht <l>, <m>, <n> oder <r>. → keine Markierung

Diese Form ist verträglich mit der Stützform <steh->, die sich aus dem Typ <stehen> ableitet, da beim Typ <stest> silbenstrukturell ein loser Anschluss vorliegt, der durch das <h> bestätigt wird, auch wenn vom Ursprung her kein Dehnungs-h,



sondern ein silbentrennendes <h> vorliegt. Die morphologische Schreibung des Typs <stest> lautet deshalb: <stehst>, <steht>

◆ <stand>, <standen>

Vokal in betonter geschlossener Silbe mit festem Anschluss

→ keine prosodische Markierung

Dieser Typ würde sich mit der Stammform, die nach dem Vokal ein <h> enthält (<sta/eh->) nicht vertragen. Ein h würde irrtümlich als Dehnungs – h interpretiert werden <stahnd> - [sta:nd]. Die obige Stützform kann demnach hier keine Anwendung finden.

Weiterhin wäre es nicht möglich aus diesem Typ eine allgemeine Stützform abzuleiten, da diese kein <h> nach dem Vokal der betonten Silbe enthielte. Dieses ist aber für den Typ <stehen> unentbehrlich.

Aus diesem Grund gibt es hier eine zweite Stützform <stand->.

Neben diesem komplizierten Prozess bei prosodischer Variation der Formen einer Familie ist es bei strukturell einfacher aufgebauten Wortfamilien wie [ˈvan.dən] einfacher, eine Stützform zu finden. Es gibt nur eine Silbenstruktur in dieser Familie: Die betonte Silbe ist geschlossen mit festem Anschluss. Stützform für alle Repräsentanten ist: <wandern> (<wandern>, <wanderten>, <Wanderung>, <Wanderweg>).

Bei manchen Familien ist es aufgrund der starken Unregelmäßigkeit der Sprachstruktur nicht möglich, eine einheitliche Stammschreibung zu finden, wie beispielsweise bei der Wortfamilie <sein>: <bin>, <bist>, <ist>, <sind>, <waren> etc.

### 3.3.2. Morphologische Markierung von Wortverwandtschaften

Neben Markierungen von Wortverwandtschaften, die auf Kennzeichnung von Silbenstrukturen zurückzuführen sind, kommen auch solche vor, die durch Wechsel des Vokals in unterschiedlichen Formen bedingt sind (vgl. Eisenberg, 1998, S.309).

Phonologisch gesehen ändert sich zum Beispiel bei den verwandten Wörtern [ˈkraʔt]. [ˈkrɛʔtə] der betonte offene Vokal von [a] zu [ɛ]. Letzterer Laut wird normalerweise mit <e> verschriftlicht. Da hier jedoch eine Wortverwandtschaft besteht, die graphisch angezeigt werden soll, benutzt man das graphisch ähnliche <ä>: <Kraft> - <Kräfte>. Probleme bei Schreibungen mit <ä> ergeben sich, wenn Wortverwandtschaften nicht mehr erkennbar sind wie bei <Mädchen>.

Diese Verwandtschaft wird auch angezeigt durch den Wechsel von <u> zu <ü> und <o> zu <ö>. Da es für die Grapheme <ü> bzw. <ö> jedoch ohnehin eine eindeutige Zuordnung zu den Phonemen [y], [ʏ] bzw. [ø], [œ] und umgekehrt gibt findet dieser Wechsel in der schriftlichen Form auch automatisch statt.

### **3.4. Zusammenfassung**

Nach der Darstellung der grundlegenden Regeln zur Kennzeichnung von Vokallauten durch die Schrift möchte ich die zu Beginn aufgeworfene Frage zusammenfassend beantworten: Die Funktion von Buchstaben ist, wie vermutet, nicht nur die der Repräsentation von Lauten. Schriftzeichen markieren darüber hinaus prosodische und grammatische Strukturen. Oft haben sie dabei Doppelfunktionen. Außerdem habe ich die Aufgabe von Buchstaben zur Markierung von Wortverwandtschaften herausgestellt.

Bevor also ein Wort geschrieben wird, muss zunächst eine Analyse der silbisch-prosodischen Struktur, anschließend der Phoneme vorgenommen werden und schließlich Wortverwandtschaften berücksichtigt werden.

Die Hinführung zur Schrift verlangt somit eine Hinführung zu einer grammatischen Analyse des gesprochenen Wortes und eine entsprechende Vermittlung angemessenen Regelwissens. (vgl. Maas, 1992, S.231-241).

## **4. Untersuchung methodischer Vorgehensweisen in Fibeln**

---

In Lese- und Schreiblehrgängen sollten Schüler Grundkenntnisse des Aufbaus der deutschen Sprache lernen, damit sie gesprochene Wörter analysieren können. Darauf aufbauend, können Regeln vermittelt werden können, die ich im vorangegangenen Teil der Arbeit beschrieben habe.

Grundlegend ist zunächst, dass sie lernen, Silben zu identifizieren und zu entscheiden, ob diese betont, unbetont oder reduziert sind. Außerdem ist es wichtig, dass sie die Fähigkeit erwerben, einen Vokal in losem Anschluss von einem im festen zu unterscheiden. Hierzu müssen natürlich Begriffe gefunden werden, die dem Kind einen einfacheren Zugang ermöglichen. Kinder können diese Begriffe selbst entwickeln, indem sie beschreiben, was sie wahrnehmen. Röber-Siekmeyer/ Fuchs verwenden für den festen Anschluss beispielsweise die Beschreibung „*der Konsonant quetscht den Vokal, oder: beide sind mit-*

*einander verheiratet*“ (Röber-Siekmeyer/ Fuchs, 2001, S.24). Beides sind Begriffe, die Kinder selbst zur Beschreibung dessen, was sie wahrnehmen, gewählt haben.

Diese grundlegenden Fähigkeiten ermöglichen dem Kind einen Zugang zur silbischen Struktur der deutschen Sprache, in der Laute als Bestandteile von Silben artikuliert werden und als solche in der Schrift kodiert sind.

Es soll in diesem Kapitel nicht im Detail darum gehen, wie ein solcher Zugang zur Sprache didaktisch aufbereitet werden kann. Vielmehr werde ich einige Fibeln, die sich momentan im Einsatz befinden, auf ihre methodische Vorgehensweise hin untersuchen. Im Fokus steht die Frage, ob die vor dem sprachwissenschaftlichen Hintergrund notwendigen Grundkenntnisse sowie das darauf aufbauende Regelwissen zur Schreibung bzw. Lautung von Vokalen im Lehrgang der Fibel vermittelt werden.

Für diese Betrachtung habe ich die folgenden Fibeln ausgewählt:

- ❖ Die „Tobi-Fibel“ (1992)
- ❖ Die „Jo-Jo-Fibel“ (1997)
- ❖ „Die Fibel“ (1996)
- ❖ „Lollipop“ (2000)
- ❖ Die „Leseschule“ (1995)

Ich möchte darauf hinweisen, dass meine Untersuchung keineswegs alle möglichen Konzepte aktueller Fibeln darstellt. Meine Absicht es ist vielmehr, einen allgemeinen Eindruck zu vermitteln. Hierzu werde ich folgende Fragen betrachten:

1. Welches Grundkonzept liegt zugrunde ?
2. Wie werden Vokale eingeführt ?
3. Ermöglichen die Lehrgänge das Entdecken regelhafter Markierungen ?

## **4.1. Grundkonzepte**

Die oben genannten Fibeln lassen sich von ihrem methodischen Grundkonzept her in zwei Gruppen aufteilen: Die „Jo-Jo-Fibel“, „Lollipop“ und die „Tobi-Fibel“ verfahren nach der synthetisch – analytischen Methode, die „Leseschule“ sowie „Die Fibel“ vertreten eine integrative Methode, die synthetisch – analytisches Vorgehen mit ganzheitlichem verbindet.

Bei Anwendung der synthetisch-analytischen Methode werden gesprochene Wörter in Einzellaute zerlegt, die anschließend in Schrift umgesetzt werden (Analyse). Geschriebene Wörter werden erlesen durch die Aneinanderreihung von Lauten, die den Graphemen im Wort zugeordnet werden (Synthese).

Die ganzheitliche Methode setzt das Erlesen und Speichern von ganzen Wörtern voraus.

Bei beiden Methoden ist die Funktion der Buchstaben **ausschließlich** auf deren lautliche Funktion reduziert. Die Tatsache, dass Buchstaben auch prosodische und morphologische Informationen liefern, wird in keiner dieser Fibeln erwähnt.

Analysieren wird im Lehrerhandbuch „Die Fibel“ beispielsweise beschrieben als:

*„Ausgliedern von Lauten/Buchstaben aus dem Wort“. (S.6, Hervorh. TG)*

Dieses „Ausgliedern“ halte ich für bedenklich, da Vokale, wenn sie aus der Umgebung der Silbe, die deren Artikulation bestimmt, genommen werden, eine völlig andere Lautung erhalten können. Isoliert man beispielsweise einen Vokal in festem Anschluss aus der Silbe, so ergibt sich automatisch ein Vokal im losen Anschluss, der qualitativ und quantitativ anders klingt. Seinen ursprünglichen Charakter kann jedes Phonem nur in der Einheit der Silbe bewahren.

Problematisch an der analytisch – synthetischen Methode ist vor allem, dass sie Kindern suggeriert, dass Wörter aus einer Lautkette aufgebaut seien, die durch eine entsprechende Buchstabenkette eindeutig kodiert wird. Die Kinder lesen somit ein Wort, das völlig anders klingt als das eigentlich kodierte. <Esel> könnte durch Synthese beispielsweise [‘e:.’se:l] erlesen werden. Der Prozess der Sinnentnahme, der anschließend erfolgen muss, wird im Lehrerhandbuch der „Tobi-Fibel“ folgendermaßen beschrieben:

*„Zu dem Wortklangbild konnten wir gelangen, weil uns aufgrund unserer Sprachkenntnisse ein Wort eingefallen ist, das der Summe der Einzellaute sehr ähnlich ist (...)“ (S.24)*

Die Konsequenz daraus ist, dass ein Kind, dem dieses „ähnliche“ Wort nicht einfällt, keine Chance hat, sich die semantische Bedeutung des Wortes zu erschließen.

Obwohl „Jo-Jo-Fibel“, „Tobi-Fibel“, und „Lollipop“ auch mit diesem Ansatz arbeiten, äußern sie Bedenken. Im Lehrerhandbuch wird richtigerweise darauf aufmerksam gemacht, dass es oft keine eindeutigen Phonem-Graphem Zuordnungen gebe:

*„Je nach Stellung eines Lautes im Wort klingt er völlig unterschiedlich.“ (Lehrerhandbuch „Tobi-Fibel“, S.25) „[Der] kritische Punkt bei der synthetischen Leselehnmethode [läge darin, dass] (...) von Zeichen-Laut-Zuordnungen ausgegangen [wird], die es so (...) überhaupt nicht gibt.“ (ebd. S.25)*

Leider wird aus dieser Erkenntnis nicht die notwendige Konsequenz gezogen. Die Funktion der Buchstaben wird auch in diesen Lehrgängen rein als die der lautlichen Kodierung vermittelt:

*„Die Buchstabenschrift stellt den Versuch dar, den lautlichen Anteil der Sprache festzuhalten“. (ebd. S.25)*

Diese Behauptung ist jedoch, sprachwissenschaftlich gesehen, unvollständig, da Buchstaben auch prosodische Strukturen festhalten.

Man kann bei diesen drei Fibeln zwar davon ausgehen, dass den Kindern nicht vermittelt wird, die Zuordnung Buchstabe – Laut sei eindeutig; es ist jedoch nicht vorgesehen, dass die Schüler Hintergründe darüber erfahren, weshalb Buchstaben unterschiedliche Laute kodieren und wie diese jeweils zu erkennen sind. Diese Information würde eine silbische Analyse voraussetzen, die im methodischen Ansatz dieser Lehrgänge nicht vorgesehen ist.

## **4.2. Einführung von Vokalen**

### **4.2.1. Einführung von Vokalen allgemein**

Da in keiner der Fibeln, die ich untersucht habe, silbische Strukturen eine Rolle spielen, werden auch Vokale nicht als Elemente in Silben analysiert. Es lassen sich statt dessen zwei unterschiedliche Vorgehensweisen feststellen:

In den drei Fibeln („Tobi-Fibel“, „Lollipop“, „Jo-Jo-Fibel“), die in ihrer theoretischen Konzeption die Eindeutigkeit der Laut-Buchstaben-Zuordnung verneinen, werden zwei Laute zu jedem Vokalbuchstaben erarbeitet und Übungen zur Unterscheidung dieser Lautvarianten angeboten. Ich werde diese Vorgehensweise am Beispiel der Einführung des Buchstabens <o> in der Jo-Jo-Fibel darstellen:

Hier werden die beiden Lautungen des <o> im festen und losen Anschluss eingeführt (diese Begriffe fallen nicht, es ist nur die Rede von kurzen, offenen und langen, geschlossenen Vokalen). Der Buchstabe <o> soll laut Lehrerhandbuch durch den Vergleich der Wortkarten <Mama> (bekannt) mit <Oma> erarbeitet werden. Zusätzlich repräsentiert das Wort <Lilo> gemeinsam mit dem Wort <Oma> das lange, geschlossene <o>. Als Kontrast wird <Tom> mit kurzem, offenem <o> an die Tafel geheftet. Für langes ‚o‘ wird vereinbart, dass die Kinder einen imaginären Gummiring symbolisch auseinanderziehen. Sie tippen einen Punkt in die Luft, wenn sie ein kurzes ‚o‘ hören. Zur Festigung werden einige Worte nach dem Vorkommen der einen oder anderen Variante des <o> abgehört. (vgl. Lehrerhandbuch der Jo-Jo-Fibel, S.63)

Als positiv an dieser Vorgehensweise ist anzumerken, dass die Kinder lernen, dass es unterschiedliche Klangvarianten für einen Buchstaben gibt. Bedenklich ist jedoch, dass dieser Unterschied vor allem in der Längendifferenz gesucht wird. Der qualitative Unter-

schied (offen/geschlossen) wird zwar im Lehrerhandbuch erwähnt (vgl. ebd. S.63), jedoch auch die symbolischen Handlungen zeigen, dass den Kindern hauptsächlich suggeriert wird, dass es hier einen Längenunterschied zu hören gibt. Dieser Unterschied ist in betonten Silben gut hörbar, jedoch in Normalsilben nur sehr schwer auszumachen (vgl. Kapitel 2.4). Hier gibt es vor allem einen qualitativen Unterschied, weshalb es günstiger wäre, auf diesen hinzuweisen. Ungünstig ist außerdem, dass die Vokallänge sehr leicht zu verfälschen ist, vor allem wenn das Wort zur Analyse gedehnt gesprochen wird.

Problematisch ist auch die Auswahl der Worte zur Einführung des Buchstabens, da diese alle eine völlig unterschiedliche Silbenstruktur aufweisen:

<b>Mama:</b> <a> in betonter offener Silbe, <m>: nicht markierter Schärfungskonsonant	→ Fester Anschluss
<b>Oma:</b> <o> in offener Silbe mit losem Anschluss	→ loser Anschluss
<b>Lilo:</b> <o> in offener unbetonter Normalsilbe,	→ loser Anschluss, keine Länge
<b>Tom:</b> <o> in betonter geschlossener Silbe	→ fester Anschluss

Der Lehrgang verfehlt es nicht nur, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, worauf die unterschiedlichen vokalischen Laute beruhen, sondern verwehrt ihnen jede Möglichkeit, selbst eine Regelmäßigkeit zu entdecken. Es wird suggeriert, dass das Zusammenspiel des Vokals mit dem folgenden Konsonanten innerhalb einer Silbe keinerlei Relevanz hat, da zwei Varianten, loser und fester Anschluss, gleich gestellt werden. Darüberhinaus stellt die Schreibung <Mama> eine Ausnahme dar, da die Schärfungsschreibung nicht markiert ist, was das Entdecken von Regeln zusätzlich unmöglich macht. Ungünstig ist es außerdem, das <o> in <Lilo> dem in <Oma> gleichzustellen. Beide Vokale sind zwar geschlossen, der Vokal in der betonten Silbe ist jedoch länger als der in der unbetonten Silbe <-lo>. Die Gegenüberstellung mit <Tom> muss daher den Klang des Vokals betonen, nicht dessen Länge.

Bei der Einführung der anderen Vokalgrapheme wird ähnlich verfahren, wobei das methodische Vorgehen vergleichbar ist mit dem in der „Tobi-Fibel“, und in „Lollipop“.

Die Fabeln „Leseschule“ und „Die Fibel“ gehen methodisch anders vor. Ich möchte dies exemplarisch an der Einführung des <o> in „Die Leseschule“ beschreiben:

Im Lehrerhandbuch wird der Lehrer darauf aufmerksam gemacht, dass darauf zu achten ist, dass die Kinder zwei Klangvarianten als ‚o‘ erkennen; eine explizite Erarbeitung und entsprechende Übungen sind jedoch nicht vorgesehen (vgl. Lehrerhandbuch der „Lese-

schule“, S.85). Bei diesem Lehrgang wird es den Schülern dadurch noch schwerer gemacht, selbst Regelhaftigkeiten zu entdecken, wann welcher Vokal zu sprechen ist. Schwierigkeiten sind auch bei untenstehender Übung zur Festigung vorzusehen, die in ähnlicher Weise während des Lehrgangs der „Leseschule“ immer wieder auftritt:

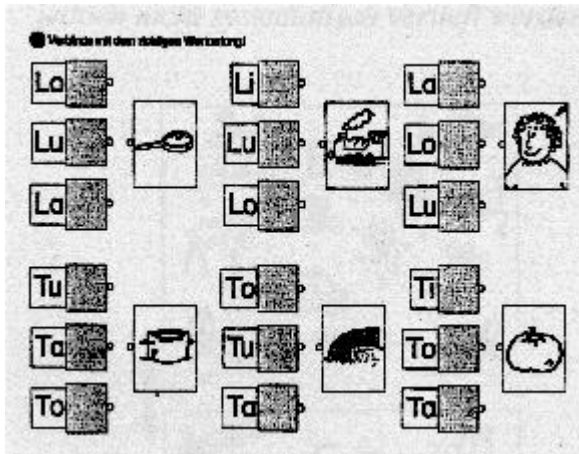


Abb.8 (aus: Lehrerhandbuch „Leseschule“, S.84)

Hier sollen Kinder den richtigen Wortanfang für das rechts stehende Bild finden. Bei diesen beiden Beispielen wird es jedoch schwerfallen, den Wortanfang <Lo>, <To> dem Wort <Locken>, bzw. <Topf> zu zuordnen. Der Wortanfang wird, wenn dieser isoliert steht [lo:], [to:] gelesen, im ganzen Wort kommt das <o> jedoch in seiner geschlossenen Form vor [lɔk.ŋ], [tɔpf].

Graphematisch gesehen ist <Lo>, <To> der Wortanfang dieser Wörter, lautlich gesehen nicht. Kinder kennen die Schreibweise der Wörter jedoch nicht und versuchen, durch Abhören der Sprache zur Lösung zu kommen. Schwierigkeiten werden bei vielen Schülern zu erwarten sein, weil sie bei den angegebenen Beispielen keine Entsprechung finden.

#### 4.2.2. Einführung des Buchstabens <e>

Die Einführung des Buchstabens <e> gestaltet sich problematischer als die von <a>, <u>, <o>, da dieser neben der offenen und geschlossenen Variante des Vokals die Schwa-Laute in der reduzierten Silbe repräsentiert. Ich werde deshalb untersuchen, ob bei der Einführung des <e> diese Klangvarianten thematisiert werden.

In den Lehrerhandbüchern der fünf Fibeln wird auf die besondere Schwierigkeit des Vokals hingewiesen. Trotzdem werden in allen fünf nur zwei Varianten besprochen:

*„Von den (...) unterschiedlichen Lautungen des E/e genügen zum Lesenlernen zwei Alternativen: das lange, geschlossene E (...) und das kurze, offene E (...).*

*Die Nähe der anderen E/e – Lautungen zu diesen beiden Varianten ist so groß, dass bei der Synthese eine der beiden Möglichkeiten zu einem richtigen Wortklangbild weist.“ (Lehrerhandbuch, „Jo-Jo-Fibel“, S.72).*

Diese Behauptung kann damit widerlegt werden, dass der [ɐ] – Schwa-Laut, der durch <-er> in der Reduktionssilbe kodiert wird, eher Nähe zum [a] als zu [e] oder [ɛ] hat.

Eine der zitierten ähnliche Begründung oder überhaupt keine Begründung findet man auch in den anderen Fibeln. Die Autoren des Lehrerhandbuchs „Leseschule“ sind sogar der Meinung:

*„Die unterschiedliche Lautung kann im Unterricht kurz angesprochen werden, muß jedoch nicht systematisch vertieft werden.“ (Lehrerhandbuch „Leseschule“, S.95)*

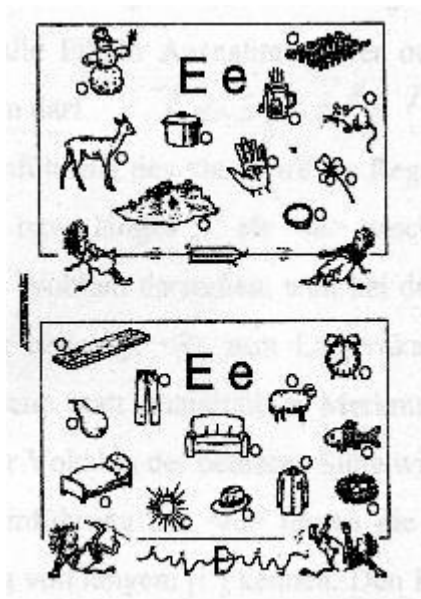


Abb. 9: Differenzierung langes (oben) und kurzes ‚e‘ (unten) (aus: Tobi-Fibel, Lehrerhandbuch, S.52)

Beim Vorschlag von Beispielwörtern für diese beiden Varianten fallen Wörter mit Schwa-Lauten durchgehend unter die Kategorie kurzes ‚e‘. Hierzu ein Beispiel aus der Tobi-Fibel, bei dem Schüler Wörter nach langem und kurzem ‚e‘ abhören sollen: Als Wörter mit Reduktionssilbe treten <Hose>, <Birne>, <Sonne> und <Wecker> auf. Bei allen diesen Wörtern aber besonders bei <Wecker> dürfte es den Kindern schwer fallen, ein ‚e‘ zu hören.

In der JoJo-Fibel fällt unter die Kategorie ‚Wörter mit kurzem ‚e‘ sogar das Wort <Ampel>, bei dem, je nach Aussprache, in den meisten Fällen überhaupt kein Vokal für das geschriebene <e> zu hören ist [‘am.p]]. (vgl. Jo-Jo-Fibel, Arbeitsheft, S.21)

In „Die Fibel“ und in der „Tobi-Fibel“ werden keine Übungen angeboten, die zum Training der Schreibung von Reduktionssilben verwendet werden könnten.

Die Leseschule schlägt eine Übung vor, die mit den Signalgruppen -ne, -en, -te, -er arbeitet, wobei die Schüler auf besondere Lautungsmöglichkeiten am Wortende hingewiesen werden. Regelmäßigkeiten werden nicht erarbeitet. (vgl. Lehrerhandbuch „Leseschule“, S.100)

Die einzige der von mir untersuchten Fibeln, die ausdrücklich Übungsmöglichkeiten zu schwach betonten Silben anbietet, ist die Jo-Jo-Fibel. In dieser Übung sind Wörter nach Silben(!) zerlegt. Zu einer betonten Silbe soll die passende Reduktionssilbe (nicht als sol-



che benannt) gefunden, das gesamte Wort artikuliert und dabei die besondere Lautung thematisiert werden (vgl. Lehrerhandbuch „Jo-Jo-Fibel, S.75)

### 4.2.3. Behandlung der i-Schreibung

Der Buchstabe <i> wird in allen der fünf untersuchten Fibern jeweils zuerst eingeführt, wesentlich später erst folgt <ie>. Die Einführung des <i> erfolgt wie die der anderen Vokale, entsprechend der in Kapitel 4.2.1 beschriebenen Methoden.

Damit Wörter mit geschlossenem Langvokal geschrieben und erlesen werden können, benutzen alle Fibern Ausnahmewörter oder Wörter mit [i:] im Anfangsrand der ersten Silbe, wo <ie> nicht stehen darf.

Bei der Einführung des <ie> wird als Regel einheitlich genannt, dass dieses als langes ‚i‘ artikuliert, bzw. langes ‚i‘ als <ie> geschrieben wird. Diese Regel könnte für manche Kinder ein Problem darstellen, weil bei der Analyse von Wörtern durch ‚deutliches‘ Sprechen jedes beliebige <i> zum Langvokal werden kann. Probleme könnten vermieden werden, wenn statt quantitativer Merkmale qualitative betrachtet würden: Nur ein geschlossener Vokal in der betonten Silbe wird durch <ie> markiert.

Vor der Einführung des <ie> lernen die Schüler jedoch zunächst das <i> als normale Schreibung von langem [i:] kennen. Den Kindern muss es also so vorkommen, als sei <i> die Normalität, und <ie> die Ausnahme. Gerade das Gegenteil ist aber der Fall. Es wäre deshalb sinnvoller, <i> und <ie> gemeinsam einzuführen und deren Aufgaben bei der Schreibung unterschiedlicher silbischer Strukturen zu klären.

Die Schreibungen <ih> und <ieh> werden nur in einem Teil der Fibern thematisiert. „Die Fibel“ und die „Leseschule“ behandeln diese Schreibungen nicht, was im Lehrerhandbuch der „Leseschule“ folgendermaßen kommentiert wird:

*„Die Kinder erfahren (**ohne dass dies explizit angesprochen wird**), daß i sowohl lang als auch kurz gesprochen werden kann. (...) **Selbstverständlich** wird auf unterschiedliche Abbildungsmöglichkeiten des langen i als i, ie, ih, oder ieh **nicht** eingegangen.*

*(Lehrerhandbuch „Leseschule“, S.51, Hervorhebungen TG).“*

Diese Formulierung ist auf dem Hintergrund zu verstehen, dass das <i> in dieser Fibel als erster Vokal eingeführt wird. Es ist natürlich fraglich, ob es sinnvoll ist, einen Vokal mit einer solch variationsreichen Schreibung als ersten Vokal zu behandeln. Ich hielte es für

sinnvoller diesen zu einem späteren Zeitpunkt einzuführen, zu dem auch zumindest eine Behandlung der <ie> - Schreibung erfolgen kann.

In der „Tobi-Fibel“ und der „Jo-Jo-Fibel“ wird die Schreibung <ih> und <ieh> bei der Behandlung des Dehnungs-h aufgegriffen. Bei beiden wird das <h> als Dehnungs-h eingeführt, weiter wird darauf nicht eingegangen (vgl. Lehrerhandbücher: „Tobi-Fibel“, S.101; „Jo-Jo-Fibel“, S.104/105). Die Kinder dürfte das ziemlich verwirren, da sie gelernt haben, dass <ie> für langes ‚i‘ steht, nun aber noch zwei weitere Schreibungen vorkommen: <ih> und <ieh>, die sich scheinbar gleichberechtigt gegenüberstehen.

In „Lollipop“ wird die Schreibung <ieh> nicht behandelt, <ih> fällt wie bei den anderen Fibern unter die Thematisierung des Dehnungs-h. In Übungen haben Kinder jedoch die Möglichkeit, die <ih>-Schreibung zu trainieren. Hierbei sollen in Sätze die Pronomina <ihnen>, <ihm>, <ihre>, <ihr>, <ihn> eingesetzt werden (vgl. Lehrerhandbuch „Lollipop“, S.123/124). Durch diese Verdichtung gleicher Schreibweisen, können Schüler selbst entdecken, dass hier für [i:] kein <ie> geschrieben wird, sondern immer <ih>. Es sollte zusätzlich auf jeden Fall erwähnt werden, dass dies der einzige Fall ist bei dem für [i:] <ih> steht, da Kinder ansonsten <ie> und <ih> als gleichberechtigte Alternativen verwenden könnten.

### **4.3. Möglichkeit zur Entdeckung regelhafter Markierungen**

#### **4.3.1. Einführung von stummem h (Dehnungs – h, silbentrennendes h)**

*„Der Buchstabe h entspricht am Wortanfang (hupen) und zwischen zwei Vokalen in der Wortmitte (se-hen) dem gesprochenen Hauchlaut /h/. An diesen Stellen wird das h gesprochen und ist hörbar, wenngleich es vielen Kindern nicht leichtfällt es herauszuhören. Das h hat im Deutschen aber auch noch die Funktion, vokalische Länge zu bezeichnen (fahren). An diesen Stellen wird das h selbst nicht gesprochen; solche h-Wörter können also nur visuell ganzheitlich gelernt werden.“*

*(Lehrerhandbuch „Die Fibel“, S. 66)*

Es ist abzusehen, dass es Kindern „nicht leichtfällt“ der Forderung nachzukommen den h-Laut in <sehen> herauszuhören, da dieser nur für Schriftkundige artikulierbar ist. Schriftkundige sprechen das Wort aber im Wissen, dass ein <h> geschrieben wird, und artikulieren dieses bei deutlichem Sprechen deshalb eventuell mit. <h> steht in <sehen> nicht zur Artikulation, sondern als Lesehilfe, damit garantiert ist, dass zwei Vokale als zu

zwei Silben gehörig gelesen werden. Schüler, die von der Schrift nicht beeinflusst sind, nehmen wahr, was sie sprechen. Ein <h> können sie hier nicht wahrnehmen. In „Die Fibel“ wird folglich das silbentrennende <h> in seiner graphischen Funktion nicht thematisiert, da erwartet wird, dass die Kinder dieses durch deutliches Sprechen heraushören können.

Eine ähnlich falsche Erwartung setzt auch die „Leseschule“ in Schüler. Sie setzt ebenfalls voraus, dass <h>-Grapheme, die zu Anfang von Silben stehen, immer ‚hörbar‘ seien. (vgl. Leseschule, Lehrerhandbuch S.136)

Wie obiger Textabschnitt erwarten lässt, wird auch das Dehnungs-h in „Die Fibel“ nicht thematisiert. Da es jedoch trotzdem in der Fibel in Texten verwendet wird, müssen die Kinder solche Wörter schlichtweg auswendig lernen.

Die Fibern „Lollipop“ (vgl. Lehrerhandbuch, 123/124), „Jo-Jo-Fibel“ (vgl. Lehrerhandbuch, S. S.104/105) und „Tobi-Fibel“ (vgl. Lehrerhandbuch, S.101) erwähnen das silbentrennende h nicht, widmen dem Dehnungs-h jedoch eine gesamte Einheit. Hier werden <ah>, <eh>, <ih>, <oh>, <uh> als Bigraphen für Langvokale eingeführt. In allen drei Fibern sollen die Kinder lernen, dass ein <h>, das hinter einem Vokal steht, diesen dehnt. Damit steht eine für das Lesen brauchbare und richtige Regel fest. Problematisch wird es jedoch bei der Verschriftlichung von Langvokalen, da diese in den meisten Fällen ohne <h> stehen.

#### **4.3.2. Einführung der Schärfungsschreibung**

Wie das Dehnungs-h, so wird auch die Funktion von Doppelkonsonanten nicht in allen Fibern eingeführt. Dies ist umso erstaunlicher, da die Schärfungsschreibung im Gegensatz zum Dehnungs-h sehr regelmäßig ist und damit Kindern als sicheres Kontrollwissen vermittelt werden kann.

In „Die Leseschule“ und „Die Fibel“ werden Wörter mit Schärfungsschreibungen zwar häufig verwendet, sie sind jedoch nicht zur Behandlung im Unterricht vorgesehen.

Die anderen drei Fibern widmen der Einführung von Doppelkonsonantenbuchstaben eine gesonderte Einheit. Hier soll jeweils herausgearbeitet werden, dass Vokale vor Doppelkonsonantenbuchstaben kürzer klingen; hierdurch wird nur das *Erlesen* der Kombination Vokal – Doppelkonsonant betont. Es ist jedoch wichtig, durch die Vermittlung sprachwissenschaftlich fundierten Kontrollwissens zu verhindern, dass Kinder den Umkehrschluss ziehen und kurz, bzw. offen klingende Vokale *in der Schrift* willkürlich mit Konsonan-

tenbuchstabenverdopplung versehen. Das würde zur Folge haben, dass sie auch betonte Vokale in geschlossenen Silben mit festem Anschluss markieren.

## 5. Schreibungen von Schülern unterschiedlicher Schulstufen

---

Im vorangegangenen Kapitel habe ich bei den untersuchten Gebieten Befürchtungen geäußert, Kinder könnten Schwierigkeiten mit dem Erlernen richtiger Schreibungen haben. Dieses Kapitel soll nun zeigen, dass diese Bedenken nicht aus der Luft gegriffen sind und tatsächlich Schwierigkeiten zu beobachten sind, die durch das Vermitteln einfacher Regeln vermieden werden könnten.

Im Rahmen des Hauptseminars „Legasthenie“ (Wintersemester 2003/2004, Pädagogische Hochschule Freiburg) habe ich gemeinsam mit fünf anderen Studentinnen eine Studie zur Verschriftlichung des i-Lautes ausgewertet. Alle Studenten des Seminars hatten jeweils einem als legasthen bzw. lese-rechtschreibschwach und einem als durchschnittlich in Lesen und Schreiben eingestuften Kind einen Text diktiert (siehe Anhang 1). Dieser enthielt typische Schreibungen des Lautes ‚i‘. An der Studie waren Kinder aus Grund-, Förder-, Haupt-, Realschule und Gymnasium beteiligt.

In der folgenden Tabelle ist das Ergebnis der Befragung dargestellt. Zur Reduktion auf die Fragestellungen dieser Arbeit habe ich die Ergebnisse der Schreibungen von ‚i‘ in Diphthongen herausgenommen.

Die Zahlen sind als Gesamtzahl der fehlerhaften Schreibungen aller Kinder der entsprechenden Klassenstufe zu lesen. In der dritten Spalte sind jeweils zusätzlich zur Klassenstufe die Gesamtzahl der untersuchten ‚legasthenen‘ und ‚nicht legasthenen‘ Kinder genannt. Unter den einzelnen Schreibungen der Silbenkategorien ist jeweils die Anzahl der im Diktattext vorkommenden Wörter dieser Kategorie aufgeführt. Beim Auswerten der Tabelle muss beachtet werden, dass den Zweitklässlern nur der erste Abschnitt diktiert wurde (siehe Anhang 1).

Am Ende jeder Spalte ist für ‚legasthene‘, ‚starke‘ und die Gesamtheit der untersuchten Kinder jeweils die absolute durchschnittliche Fehleranzahl pro Kind angegeben. Die prozentuale Fehlerzahl beschreibt, wieviel Prozent der Wörter der jeweiligen Silbenkategorie durchschnittlich pro Kind falsch geschrieben wurden.

Schulart	Klassenstufe	Anzahl Kinder	Betonte Silbe				Normalsilbe		
			loser Anschluss: [i:]				fester Anschluss: [i]	Losер Anschluss: [i]	fester Anschluss: [i]
			<ie> 7	<ih> 4	<ieh> 2	<i> 2	<i> 15	<i> 5	<i> 2
FÖRDERSCHULE	5.Kl leg	1	1	4	2	1	3	2	1
	5.Kl stark	1	-	-	1	1	-	-	-
	6.Kl. leg	1	6	4	2	-	1	4	-
	6. Kl stark	1	4	2	2	-	-	1	1
	7. Kl leg	5	11	9	7	2	25	12	3
	7. Kl stark	5	4	4	4	1	5	6	2
	8. Kl leg	1	1	2	1	-	3	2	1
8. Kl stark	1	-	-	-	-	2	-	-	
GRUNDSCHULE	2 Kl leg	8	15	8	8	1	12	-	-
	2 Kl stark	9	2	5	6	2	4	-	-
	3 Kl leg	7	24	20	9	3	-	4	2
	3 Kl stark	7	10	7	6	2	-	2	-
	4 Kl leg	7	17	6	10	-	12	13	-
	4 Kl stark	6	2	-	5	3	-	3	-
HAUPTSCHULE	5 Kl leg	1	5	-	2	-	2	-	-
	5 Kl stark	1	4	-	1	-	-	-	-
	6 Kl leg	5	7	-	9	2	6	-	-
	6 Kl stark	7	6	2	10	1	3	3	1
	7 Kl leg	3	7	2	6	-	1	1	-
	7 Kl stark	3	-	-	1	-	-	-	-
	8 Kl leg	2	-	-	3	-	1	-	-
	8 Kl stark	2	1	-	1	-	-	-	-
REALSCHULE	5 Kl leg	2	3	2	2	1	1	-	-
	5 Kl stark	2	-	-	-	1	-	-	-
	7 Kl leg	2	1	-	2	1	2	2	-
	7 Kl stark	1	-	-	1	-	-	-	-
	8 Kl leg	1	1	1	-	-	-	-	-
	8 Kl stark	1	-	-	-	-	-	-	-
GYMNA	5 Kl leg	1	-	-	-	-	1	-	-
	5 Kl stark	1	-	-	-	-	-	-	-
	6 Kl leg	2	-	-	-	1	-	-	-

	6 Kl stark	2	-	-	-	-	-	-	-
	7 Kl leg	1	1	-	-	-	-	1	-
	7 Kl stark	1	-	-	-	-	-	-	-
<b>Gesamtfehler im Schnitt</b>	leg:50 Kinder								
	absolut	2	1,2	1,3	0,24	1,4	0,82	0,14	
	prozentual	28%	30%	63%	12%	9%	16%	7 %	
	stark: 51 Kin.								
	absolut	0,64	0,4	0,74	0,21	0,27	0,29	0,08	
	prozentual	9%	10%	37%	11%	2%	6%	4 %	
ges.:101 Kin.									
absolut	1,3	0,8	1	0,2	0,8	0,6	0,11		
prozentual	19%	20%	50%	11%	6%	11%	5 %		

**Abb.9: Ergebnisse zur Untersuchung von i-Schreibungen in unterschiedlichen Schulstufen**

*Abkürzungen: stark = als (relativ) stark im Lesen/Schreiben eingestufte Kinder*

*leg = als schwach im Lesen/Schreiben bzw. als legasthen eingestufte Kinder*

*ges. = gesamt, Kin. = Kinder*

Bei der prozentualen Verteilung der Fehler ist auffällig, dass bei Schreibungen mit <i> die Fehlerzahl deutlich geringer ist, als bei den anderen Schreibungen. Die Ursache vermute ich darin, dass in den Schreiblehrgängen der Kinder <i> als erstes behandelt wurde und damit als normale Schreibung für <i>-Laute eingeführt wurde, wobei die anderen Schreibungen wie Ausnahmen behandelt wurden; deren Regelmäßigkeit wurde wahrscheinlich nicht oder nicht vollständig geklärt.

Die relativ hohe Fehlerzahl bei den <ie>-Schreibungen könnte vermieden werden, wenn <i> und <ie> gemeinsam eingeführt würden und jeweils deren Aufgaben geklärt würden.

Auch die graphematische Repräsentation <ih> des i-Lautes ist im Unterricht leicht zu behandeln, da sich diese nur auf die Gruppe der Pronomina beschränkt. Kinder müssen durch entsprechende Übungen darauf aufmerksam gemacht werden.

Die schwierigste Schreibung ist die <ieh> Schreibung, da sie aus Wortverwandtschaft abgeleitet werden muss. Da manche Fibeln das <h> in <ieh> als Dehnungs-h einführen, ist jedoch zu erwarten, dass eine morphologische Betrachtung auch in späteren Klassen nicht vorgesehen ist. Dass die Schreibung von Wortverwandtschaften bei vielen Kindern offensichtlich nicht oder nicht ausreichend behandelt worden ist, zeigen die hohen Fehlerzahlen in der dritten und vierten Klasse sowie in der Hauptschule.

Überraschend ist die geringe Zahl der Fehler bei Schreibung von <i> in losem Anschluss der betonten Silbe (<Kino>, <Apfelsine>). Wenn die an dem Versuch beteiligten Schüler über die Regelhaftigkeit der <ie>-Schreibung Bescheid wüssten, wären wahrscheinlich mehr Fehler aufgetreten, da es sich bei diesen Wörtern um Ausnahmen handelt, die eigentlich mit <ie> geschrieben werden müssten. Es ist deshalb zu vermuten, dass diese Kinder, wie in den vor mir untersuchten Fibeln vorgesehen, <i> als Regel kennenlernen und es deshalb diese Ausnahmen als Normalität betrachten und deshalb die richtige <i> - Schreibung benutzen.

Insgesamt ist auffällig, dass zwar bei „starken“ Kindern weniger Fehler auftreten als bei „schwachen“, jedoch auch bei „Stärkeren“ häufen sich die Fehler vor allem bei <ie>, <ieh> in Grund- und Hauptschule und bei <ih>-Schreibungen in der Grundschule. Dies zeigt die Unsicherheit der Kinder, die, so vermute ich, vor allem darauf beruht, dass deren Lehrgänge kein geeignetes Kontrollwissen vermittelten. Gerade die Fehlerhäufungen bei <ie>-Schreibungen in der Grundschule sind bedenklich, da diese Schreibung vollkommen regelhaft ist und als solche offensichtlich bei den untersuchten Kindern nicht ausreichend vermittelt wurde.

## **Fazit**

---

Zum Schluss dieser Arbeit möchte ich die wichtigsten Erkenntnisse nochmals zusammenfassen:

Zu Beginn habe ich für die deutsche Sprache geschlossene, peripher gebildete Vokale von offenen zentraler gebildeten Vokalen unterschieden und zwei unbetonbare reduzierte Vokallaute, die Schwa-Laute, beschrieben. Schließlich wurden diese Vokale mit Silbenvarianten in Verbindung gebracht.

Bei der Betrachtung von Silben habe ich herausgestellt, dass Vokale die Aufgabe des Kerns einer Silbe übernehmen und in dieser mit den anderen Mitgliedern der Silbe regelhaft unterschiedlich koartikuliert werden.

Anschließend habe ich die wichtigsten Regeln zum Lesen und Schreiben der Vokallaute zusammengefasst. Eine wichtige Erkenntnis war hierbei, dass in der Schrift prosodische Strukturen kodiert sind, die Aufschluss darüber geben, wie ein Vokal artikuliert werden

muss. Weiterhin habe ich die lautliche, prosodische sowie morphologische Funktion von Buchstaben festgehalten.

Im zweiten Teil dieser Arbeit habe ich die Erkenntnisse des sprachwissenschaftlichen Teils verwendet, um fünf Fibeln, die sich momentan im Einsatz befinden, zu bewerten.

Als Ergebnis der Untersuchung muss zusammenfassend festgehalten werden, dass keine der untersuchten Fibeln in ihrem Konzept die silbische Struktur der deutschen Sprache berücksichtigt und alle die Funktion der Buchstaben auf ihre lautliche beschränken. Der sprachwissenschaftliche Hintergrund ist demnach nicht ausreichend in diesen Fibeln umgesetzt worden.

Darüber hinaus habe ich Beispiele aufgezeigt, die belegen, dass manche Fibeln auf sprachwissenschaftlich falschen oder unvollständigen Information basieren. Hierdurch wird oft wichtiges Wissen nicht oder falsch vermittelt.

Außerdem kam ich zu der Erkenntnis, dass in einem Teil der Fibeln regelhafte Schreibungen nicht zur Vermittlung im Unterricht vorgesehen sind. Werden diese doch behandelt, so fehlt die Vermittlung geeigneten Kontrollwissens. Häufig bleibt nur das Auswendiglernen markierter Wörter.

Zum Ende der Arbeit habe ich eine Untersuchung der i-Schreibung von Schülern unterschiedlicher Klassenstufen und Schularten interpretiert und damit Unsicherheiten von Kindern bei der i-Schreibung aufgezeigt. Als Ursache habe ich die unzureichende Vermittlung von eigentlich regelhaften Schreibungen beschrieben.

Diese Arbeit bestätigt somit die Vermutung, die ich in der Einleitung geäußert habe: Die Methoden, die in den vor mir untersuchten Fibeln angewendet werden, sind oft sprachwissenschaftlich gar nicht oder nur unzureichend fundiert. Grundlegende Eigenschaften der deutschen Sprache werden nicht berücksichtigt.

Dies läßt den Verdacht aufkommen, dass solche ungeeigneten Schreib- und Leselehrgänge an dem schlechten Ergebnis der PISA-Studie mit verantwortlich sind.

Neben den unzureichenden Methoden ist die Lehrerbildung, so denke ich, eine weitere Ursache. Die für das Vermitteln grundlegender Lese- und Schreibkompetenz verantwortlichen Grundschullehrer sind oft nicht ausreichend qualifiziert. So studierten Grundschullehrer, die momentan ihr erstes Staatsexamen absolvieren, nach einer Prüfungsordnung,



die es zulässt, dass das Fach Deutsch im Studium nicht vorkommt. Das bedeutet, dass Studierende des Faches Mathematik weder fachwissenschaftliche noch didaktische Hintergründe des Faches Deutsch in den Lehrerberuf mitbringen müssen. Als Konsequenz sind viele Lehrer, wenn Sie in der Schule Anfangsunterricht Deutsch unterrichten müssen, nicht befähigt, Lese- und Schreiblehrgänge mit der nötigen fachlichen Kompetenz zu beurteilen.

Zur Verbesserung der Situation im Lese- und Schreibunterricht muss meiner Meinung nach vor allem an zwei Punkten angesetzt werden:

Jeder Grundschullehrer benötigt eine solide sprachwissenschaftliche Ausbildung während des Studiums, mit der eine entsprechende methodische Ausbildung kombiniert sein sollte. Weiterhin müssen die Fibeln überarbeitet werden. Schülern sollte, indem sie die Struktur der deutschen Sprache kennen lernen, Wissen zur Verfügung gestellt werden, mit dem sie einerseits Texte eindeutig erlesen können und andererseits dazu befähigt werden Schreibungen von Regeln abzuleiten.

Bei einer Beachtung dieser Punkte würde, davon bin ich überzeugt, ein späterer PISA-Test weniger bedenklich ausfallen.

## **Literaturverzeichnis**

### **1. Sachliteratur**

ARTELT/ BAUMERT/ KLIEME u.a. (Hrsg.) : Pisa 2000 Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2001. Veröffentlicht im WWW: [<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf>].

BECKER, THOMAS: Das Vokalsystem der deutschen Standardsprache. Frankfurt am Main: Lang, 1998 (Arbeiten zur Sprachanalyse; Bd.32).

EISENBERG, PETER: Grundriß der deutschen Grammatik Band 1: Das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler, 1998

MICROSOFT CORPORATION: Microsoft Encarta 97 Enzyklopädie (CD-Rom). 1993-1996 Microsoft Corporation.

MAAS, UTZ: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer, 1992 (Reihe: Germanistische Linguistik; 120 Kollegbuch).

MAAS, UTZ: Phonologie – Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen/ Wiesbaden: Westerdeutscher Verlag, 1999 (Studienbücher zur Linguistik; Bd.2).

RÖBER-SIEKMEYER: Die Silbentypen des Deutschen (Auszug aus einem unveröffentlichten Buchmanuskript). Freiburg, 2004.

RÖBER-SIEKMEYER/ FUCHS: Quasselliese – Rechtschreiben im Rhythmus der Musik – Lieder für den Schriffterwerb. Freiburg: Pädagogische Hochschule, 2001.

SIEVERS, EDUARD: Grundzüge der Phonetik (5.Aufl.). Leipzig: Breitkopf und Haertel, 1901 (Bibliothek indogermanischer Grammatiken; Bd.1).

## **2. Fibeln**

### **„DIE FIBEL“**

Menzel/ Baurmann (Hrsg.): Die Fibel. Braunschweig: Westermann, 1996.

Menzel/ Baurmann (Hrsg.): Die Fibel – Übungsteil: Braunschweig: Westermann, 1996.

Menzel/ Baurmann (Hrsg.): Die Fibel – Lehrerband. Braunschweig: Westermann, 1996

### **„TOBI-FIBEL“**

Metze/ Sennlaub: Tobi- Fibel 1. Berlin: Cornelsen, 1992.

Metze/ Sennlaub: Tobi-Fibel – Handbuch. Berlin: Cornelsen, 1992

### **„LESESCHULE“**

Franz/ Regelein: Leseschule – Arbeitsheft (Ausgabe A) (1.Aufl.). München: Oldenbourg, 1996.

Franz/ Regelein: Leseschule – Lehrerband mit Kopiervorlagen (1.Aufl.). München: Oldenbourg, 1995.

### **„LOLLIPOP“**

Metze, Wilfried: Lollipop Fibel 1. Berlin: Cornelsen, 2000.

Metze, Wilfried: Lollipop Fibel 1 - Handbuch für den Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2000.

### **„JO-JO-FIBEL“**

Metze, Wilfried: Jo-Jo-Fibel 1. Berlin: Cornelsen, 1997.

Metze, Wilfried: Jo-Jo-Fibel – Arbeitsheft zum Leselehrgang. Berlin: Cornelsen, 1997.

Metze, Wilfried: Jo-Jo-Fibel – Handbuch für den Unterricht. Berlin: Cornelsen, 1997.

# Anhang 1

## Diktattext

Mein Opa sieht sich liebend gerne Harry-Potter-Filme an. Am liebsten ginge er jede Woche viermal ins Kino. Meine Oma schimpft immer öfter mit ihm. (bis hier 2. Klasse).

Sie sagte mir über ihn: Er vergisst neuerdings alles, kauft Zitronen statt Apfelsinen, bringt den Müll nicht mehr weg, alles wegen des pfiffigen fliegenden Zaubers mit Brille. Neuerdings nähme er ihre Anwesenheit nur noch wahr, wenn sie diesen witzigen Hut trage. Der raffinierte Harry stiehlt ihr noch ihre letzte Geduld. Wo das wohl hinführt ?

77 Wörter

7 Sätze

(Diktattext von: Röber-Siekmeyer, Hauptseminar Legasthenie, Wintersemester 2003/2004)