Förderung der Lesekompetenz durch Silbenmarkierungen

Das Lesenlernen ist ein hochkomplexer Prozess. Bereits auf der hierarchieniedrigen Ebene erfordert das Lesen Teilkompetenzen wie das Rekodieren auf Buchstaben- und Silbenebene, die Beherrschung der Graphem-Phonem-Korrespondenz und der Phonemsynthese, die Automatisierung der Worterkennung und des Dekodierens, eine angemessene Leseflüssigkeit sowie eine sinngemäße Betonung und das Leseverständnis auf der Satzebene (vgl. STIFT).
All diese Teilkompetenzen müssen eingeübt werden. Eine sinnvolle Maßnahme, die den Leselernprozess auf dieser Ebene unterstützen kann, ist die Gliederung von Wörtern in Silben. Dies dient vor allem der Erleichterung des Lesens eines Wortes durch die Einteilung in kleine Einheiten und somit der Förderung der Leseflüssigkeit sowie möglichst auch der Einübung der richtigen Prosodie. Darüber hinaus können Silbenmarkierungen dazu beitragen, die morphologische Gliederung eines Wortes zügig zu erkennen. An vielen Schulen werden Wörter und Texte in Silben gegliedert, um den Prozess des Lesenlernens zu unterstützen. Hier kommen verschiedene Systematiken zum Einsatz, die teilweise an Grenzen stoßen, da Deutsch zu den komplexesten Sprachen gehört, wenn es um die Silbenstruktur geht[1], wie weiter unten noch ausgeführt werden wird.

Möglichkeiten und Grenzen silbengegliederter Lesetexte für den Leselernprozess

Von Silbenmarkierungen in Texten profitieren vor allem Schüler*innen, die sich den Großteil der Wörter eines Textes noch buchstabenweise erlesen und gleichzeitig dazu neigen, Wörter in zu großen Einheiten erschließen zu wollen. Dies hemmt die Leseflüssigkeit und geht nicht selten einher mit einem Verlust der Lesemotivation – beides wichtige Voraussetzungen für das sinngebende Lesen.
In diesem Stadium der Laut-für-Laut-Verarbeitung und schwachen Worterkennungsleistung können Silbenmarkierungen die Steigerung der Leseflüssigkeit und, allerdings mit Einschränkungen (s. u.), der richtigen Prosodie unterstützen, da sie eine Art Brückenfunktion zwischen dem buchstabenweisen Lesen und dem Erkennen eines Wortes als Ganzes einnehmen. Der kognitive Aufwand, der für die Worterkennung notwendig ist, kann reduziert werden und somit zu einem flüssigeren Lesen beitragen, was wiederum das Leserverstehen unterstützt.
Studien in Finnland (vgl. z. B. Häikiö et al.: 2015; 2016) kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Blickzeit bei der Worterkennung durch Silbenmarkierungen bei sehr schwachen Leser*innen einer zweiten Klasse deutlich verringert. Bei durchschnittlich bis gut lesenden Schüler*innen dagegen verlängert sich die Blickzeit eher. Beim Erlesen längerer oder weniger gängiger Wörter können Silbenmarkierung aber auch eine Hilfe für durchschnittliche und gute Leser*innen darstellen.
In unterschiedlichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass besonders leseschwache Schüler*innen bezüglich der Steigerung der Leseflüssigkeit von silbisch gegliederten Texten profitieren. Weitere Studien kamen jedoch auch zu dem Ergebnis, dass „der stückweise Lesestil […] das Leserverständnis nicht nur auf der Satzebene erschwerte (vgl. z. B. Häikiö et al. 2015; 2016), sondern auch auf der Textebene (vgl. Häikiö et al. 2018, S. 1153f.).“

[1] s. hierzu auch den kostenlosen Videokurs von Dr. M. Lehker:
https://www.lernserver.de/deutsch/lesen/speedy.html

©mulingula-praxis.de

(Dreschinski:2021, S. 107). Dies trifft besonders auf Schüler*innen mit gutem Leserverständnis zu. Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass bei der Gliederung eines Wortes in Silben der Wortstamm in einigen Fällen getrennt wird (Beispiele: *Kin-der*, *kau-fen*) und somit das Leseverständnis erschwert werden kann.
Ab einem bestimmten Stadium der Lesekompetenz hat es sich als sinnvoll erwiesen, möglichst an ‚richtigen' Wörtern und nicht an Pseudowörtern zu üben, „da dies der Komplexität des Leseprozesses besser gerecht wird und eher zu erwarten ist, dass eine Vernetzung der verschiedenen Wissensbestände gelingt." (Dreschinski: 2021, S. 123).
Gerade den leseschwächeren Schüler*nnen sollten möglichst viele Angebote, z. B. auch Aufgabenstellungen, mit Silbenmarkierungen gemacht werden. Es macht allerdings wenig Sinn, die Schüler*innen ganze Bücher, die Wort für Wort in Silben gegliedert sind, am Stück lesen zu lassen, da dies das flüssige Lesen auf Dauer eher behindert (vgl. Brinkmann: 2014, S. 41).
Trotz der o.g. Einschränkungen können „Silben[markierungen] […] die Gliederung des geschriebenen Wortes in Einheiten, die ungefähr den phonologischen Silben des Zielwortes entsprechen [, unterstützen]. Auf diese Weise erleichtern sie das ‚assoziative Raten', auf das Leseanfängerinnen und Leseanfänger noch häufig angewiesen sind." (Dreschinski: 2021, S. 202)

Erläuterungen zur Systematik der Markierung der Silbe(n) in den Mulingula-Texten

Gängigen Unterrichtsmaterialien liegen verschiedene Systematiken zugrunde, nach denen Silben in Wörtern markiert werden. Einer Auswahl von Texten der mulingula-praxis-Website, die für das 1. und 2. Schuljahr geeignet sind, ist pro Textseite eine Seite mit silbisierten Wörtern vorgeschaltet. Hierbei ist jeweils die betonte Silbe bzw. sind die betonten Silben eines Wortes markiert. Diese Entscheidung wurde in enger Absprache mit Prof. Stefan Jeuk von der PH Ludwigsburg getroffen. Es handelt sich bei der Segmentierung um Sprech- und nicht um Schreibsilben. Aus diesem Grund werden Trennungsregeln teilweise nicht beachtet (Bsp.*: E-le-fant, So-nne*).
Die ausgewählten silbisierten Wörter werden in Entsprechung zum Text in ihrer flektierten Form den Textseiten vorangestellt.

Im Grundwortschatz sind ca. 40% der Wörter zweisilbig. Diese Wörter bestehen aus einer Akzent- und einer Reduktionssilbe.
Bei dreisilbigen Wörtern kommt in der Regel die unbetonte Normalsilbe hinzu. Ausnahmen bilden z. B. Komposita, bei denen es häufig zu einer Akzentverschiebung kommt (Beispiel: *Hauptsache*). In diesen Fällen wird nur die erste betonte Silbe markiert (***Haupt-****sache*).
Im Idealfall bietet die Markierung der betonten Silbe auch einen Hinweis auf die richtige Aussprache des Wortes, z. B., ob ein Vokal kurz oder lang gesprochen wird[2]. In einigen Fällen ist dies jedoch nicht möglich. Folgendes Beispiel von Prof. Stefan Jeuk verdeutlicht das Problem: *Ta-schen-spie-gel*. Das Wort besteht aus zwei Zweisilbern. *Ta* ist betont (Akzentsilbe) und kurz, bräuchte also den Abschluss durch *sch*, um den kurzen Vokal zu erkennen; *sche* als

[2] Es ist jedoch darauf zu achten, dass in einigen Sprachen keine Unterscheidung zwischen einem langen und einem kurzen Vokal gemacht wird. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass Schüler*innen keinen Unterschied zwischen einem kurzen und einem langen Vokal wahrnehmen.

©mulingula-praxis.de

Reduktionssilbe benötigt aber auch das *sch*. Ähnlich problematisch verhält es sich mit Wörtern wie *zwi-schen*, *Frö-sche*, *Ta-schen-lam-pe*, *Fi-sche*, *Mu-scheln*, *la-chen*, *lä-chel-te* und *Wo-chen*. Dies gilt auch für Wörter mit einem Silbengelenk (Bsp.: *So-nne*;). Um den Schüler*innen beim Dekodieren der Silben den Abgleich mit ihrem mentalen Lexikon zu erleichtern, sollten die Leseübungen mit Silbenmarkierungen immer nach der Rezeption der Audioaufnahmen erfolgen. Grundsätzlich gilt, dass den Schüler*innen die Systematik der Silbenmarkierung vor der selbstständigen Nutzung erläutert und an Beispielen eingeübt werden muss.

Die silbisierten Wörter sind demnach als zusätzliches Angebot für besonders leseschwache Schüler*innen zu verstehen. Die Texte sollten immer zuerst als Ganzes gehört werden und im Idealfall besprochen werden, um das Textverständnis zu sichern. Im Anschluss können dann die Textvarianten mit den silbisierten Wörtern zu Leseübungszwecken (s. hierzu auch „Anweisungen Lautlesen mit dem E-Book“ auf mulingula-praxis.de) genutzt werden.

Literatur

Brinkmann, Erika: Zur Bedeutung der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen - In: Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes (2014) 127, S. 40-41 https://doi.org/10.25656/01:21244 [letzter Abruf: 03.08.2026]

Dreschinski, J. (2021): Lesenlernen mit Silbenbögen: Evaluation einer Fördermaßnahme in zweiten Klassen der Grundschule. https://doi.org/10.46586/SLLD.254 [letzter Abruf: 03.08.2026]

Häikiö, T., Hyönä, J. & Bertram, R. (2015). The role of syllables in word recognition among beginning Finnish readers: Evidence from eye movements during reading. *Journal of Cognitive Psychology*, *27*(5), 562–577. https://doi.org/10.1080/20445911.2014.982126 [letzter Abruf: 03.08.2026]

Häikiö, T., Bertram, R. & Hyönä, J. (2016). The hyphen as a syllabification cue in reading bisyllabic and multisyllabic words among Finnish 1st and 2nd graders. *Reading and Writing*, *29*, 159–182. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9584-x [letzter Abruf: 03.08.2026]

Häikiö, T., Heikkilä, T. T. & Kaakinen, J. K. (2018). The effect of syllable-level hyphenation on reading comprehension: Evidence from eye movements. *Journal of Educational Psychology*, *110*(8), 1149–1159. https://doi.org/10.1037/edu0000261 [letzter Abruf: 03.08.2026]

STIFT – Fachoffensive Deutsch: https://stift-deutschunterricht.de/lesekompetenz/ [letzter Abruf: 03.08.2026]

©mulingula-praxis.de