Centre de psychologie et d'orientation scolaires

CPOS

Schriftspracherwerb und LRS

(Lese-Rechtschreibschwäche)

Wie Schülern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche geholfen werden kann

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Centre de psychologie et d'orientation scolaires

WËSSEN KËNNEN WËLLEN
PLAN D'ACTION LANGUES

Schriftspracherwerb und LRS

(Lese-Rechtschreibschwäche)

Wie Schülern mit einer
Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)
geholfen werden kann

Ulrich Schulte

© Ministère de l'Éducation nationale de la Formation professionnelle
Centre de psychologie et d'orientation scolaires

Édition 2008

ISBN 978-2-87995-988-7

Um die flüssige Lektüre des Textes zu ermöglichen, wurde in diesem Text die männliche Wortform benutzt, um sowohl Personen weiblichen als auch männlichen Geschlechts zu bezeichnen.

VORWORT

Das vorliegende Dokument *Schriftspracherwerb und LRS (Lese-Rechtschreibschwäche)* ist als ein Plädoyer dafür zu verstehen, bei Schülern, die sich vergleichsweise schwer mit dem Schreiben und Lesen tun, mit der Diagnose „Störung“ oder gar „Krankheit“ eher vorsichtig zu sein. Dann jedenfalls, wenn vom medizinischen Kenntnisstand eine organische Schädigung ausgeschlossen werden kann, hält es der Autor für ratsam, eine genaue Fehlerauswertung vorzunehmen, um auf dieser Grundlage ein Therapie-Programm durchzuführen, das die jeweils besonderen Sprachschwierigkeiten Schritt für Schritt zu bewältigen sucht. In diesem Therapie-Ansatz sieht sich das vorliegende Dokument auch durch die in der Lese-Rechtschreibschwäche-Forschung inzwischen geteilte Einsicht bestärkt, dass lese- und rechtschreibschwache Schüler zwar erheblich mehr, aber keine qualitativ anderen Fehler als ihre „normalen“ Mitschüler machen.

So wird in den nachfolgenden Ausführungen der Versuch unternommen, die vergleichsweise großen Probleme, die nicht wenige Schüler mit dem Lesen und Schreiben haben, mit eben den Schwierigkeiten zu erklären, die mit dem Übergang von der gesprochenen Sprache zur Schriftsprache von der Sache her gegeben sind und daher auch mit der richtigen Mischung von Wissensvermittlung und Üben gezielt anzugehen sind.

Dass mit dem hier vorgestellten sprachtherapeutischen Konzept lese- und rechtschreibschwachen Schülern wirksam geholfen werden kann, zeigen die Ergebnisse der Lese-Rechtschreibtherapie, die am CPOS seit Anfang 2006 durchgeführt wird. Eine große Anzahl der Teilnehmer konnte schon in relativ kurzer Zeit ihren Leistungsstand im Schreiben und Lesen auf eine Weise verbessern, die ihnen erlaubt hat, die Anforderungen, die mit dem Erwerb der Schriftsprache verbunden sind, gut zu bewältigen. Zudem konnten die Motivation und der Selbstwert der Schüler gestärkt werden.

So wünsche ich mir, dass dieses Dokument mit Interesse gelesen wird, und dass es eine Hilfestellung dafür ist, den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten der Schüler wirksam zu begegnen.

Mady Delvaux-Stehres
Ministre de l’Éducation nationale
et de la Formation professionnelle

INHALTSVERZEICHNIS

Wie Schülern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) geholfen werden kann 9

Einleitende Bemerkungen 9

Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) – was ist das eigentlich? 12

Eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) ist keine Krankheit 12

LRS-Schüler beherrschen die gesprochene Sprache genau so gut wie alle anderen Kinder 13

Beim Übergang vom Sprechen zum richtigen Schreiben sind viele (sprachliche) Hürden zu nehmen 14

LRS-Schüler machen viele, aber keine anderen Schreibfehler als ihre Mitschüler 15

Was die hohe Fehlerquote beweist: Es fehlt an Wissen wie an speziellem Training beim Erlernen der Schriftsprache 16

Ein erstes Fazit 18

Wie die Hilfe bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu strukturieren ist 19

Von der Testung über die Fehleranalyse zum Therapie-Programm 19

Erläuterungen zur Fehleranalyse 20

1. Vokale und Konsonanten 20
   a. Verwechselbarkeit der Vokale 21
   b. Verwechselbarkeit der Konsonanten 22
   c. Besonderheiten 22
2. Ableitung 23
3. Regelbereich 24
   a. Länge und Kürze der Vokale 24
   b. Dopplung 24
   c. Dehnungs-h 24
   d. Die Schreibweise des i-Lauts 25
4. Grammatik 26
   a. Groß- und Kleinschreibung 26

b. Wortdurchgliederung 27
c. Deklination/Konjugation 28
d. das – dass 29
e. Fremdwörter 29
5. Anmerkungen zum Lesen 30
6. Folgen für das Therapie-Programm 31
LRT – Luxemburger Rechtschreibtest 32
Fehlerauswertung 35
Regelbereich 37
Wortarten 38
Wortstamm 43
Vokale 43
Konsonanten 44
ch – sch 46
f – v 48
Ableitung 50
Dopplung 56
Dehnungs-h 58
Doppelvokale 61
Die Schreibweise des i-Lautes 62
s, ß oder ss 64
das – dass 65
Groß- und Kleinschreibung 66
Getrennt- und Zusammenschreibung 72
Zeichensetzung 74
Ausgewählte Übungen zur Betonung, Dopplung und Dehnung 78
Vorbemerkung 78
Betonung 80
Dopplung 83
Dopplung und Ableitung 90
Dehnung 92
Dehnung oder Dopplung 105
Literatur 108

Wie Schülern mit einer Lese-Rechtschreib-schwäche (LRS) geholfen werden kann

Einleitende Bemerkungen:

Wenn Kinder oder Jugendliche in der Schule dadurch auffallen, dass sie vergleichsweise große Probleme mit der Rechtschreibung und/oder mit dem Lesen haben, wird häufig die Vermutung geäußert, dass es sich hier um einen Fall von „Lese-Rechtschreibschwäche“ handeln müsse. Damit ist gemeint, dass die schlechten schulischen Leistungen auf irgendeine Art „Störung“ oder „Schwäche“ zurückzuführen seien, die den Schüler daran hindern, den schulischen Ansprüchen in dem geforderten Maße zu genügen. Doch bei genauerer Betrachtung einer solchen Diagnose fällt auf, dass sich diese nicht aus der Beurteilung der jeweils spezifischen Fehler beim Schreiben und Lesen begründet. Denn die geben der Sache nach keine Auskunft über irgendeinen „Defekt“ in der geistigen Ausstattung der Schüler, sondern lediglich eine Auskunft darüber, was diese Schüler alles noch wissen und lernen müssen, um die gehörten sprachlichen Laute richtig zu verschriften bzw. einen geschriebenen Text richtig zu lesen. Damit ist nicht bestritten, dass die Schüler mit unterschiedlichen geistigen Voraussetzungen in diesen Lernprozess eintreten. Es ist aber zu bestreiten, dass sich diese Voraussetzungen – das zeigt nicht zuletzt die langjährige Erfahrung im „Umgang“ mit LRS-Schülern – in irgendeiner Weise als Hindernis für den zu organisierenden Lernprozess geltend machen. Diese Schüler lernen wie alle anderen, auch sie können in den Stand versetzt werden, das Schreiben und Lesen sicher zu beherrschen.

„Aus Schwierigkeiten eines so komplexen Gegenstands wie Schriftsprache werden begrifflich leicht ‚Störungen’ – als ob sie außerhalb des Normalen lägen. Und aus diesen wiederum werden rasch ‚Schwächen’ – als ob es sich um stabile Eigenschaften von Individuen handelte.“ (H. Brügelmann, Schule verstehen und gestalten, S. 122)

So soll mit der hier vorliegenden Broschüre der Versuch gemacht werden, die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Schreiben und Lesen aus der Beschäftigung mit dem Gegenstand selbst zu bestimmen, nämlich den Schwierigkeiten, die mit dem Erlernen der Schriftsprache sachnotwendig verbunden sind. Es soll auch aufgezeigt werden, dass die vielfach an der Schule praktizierte Methode, die Rechtschreibung im Wesentlichen über das „Speichern der Wortbilder“ zu lernen – „Schreiben lernt man durch Schreiben“ heißt es dazu in einem deutschen Schulbuch –, in vielen Fällen nicht reicht, einen so „komplexen Gegenstand“ wie die Schriftsprache sicher zu beherrschen.

Dass bei einem Großteil der Schüler die schulische Lernmethode, durch viel Üben die richtige Schreibweise gewissermaßen zu „verinnerlichen“, durchaus funktioniert, viele Schüler also keine oder nur wenige Probleme mit der Rechtschreibung haben, ist keine Frage. Das lässt sich an den guten Deutsch-Noten vieler Schüler ablesen. Doch was ist mit denen, bei denen diese Methode des Lernens offensichtlich nicht zum Erfolg führt? Die immer wieder die gleichen Fehler machen und sich nicht selten wegen des ausbleibenden Lernfortschritts die Frage stellen bzw. von der Schule vor die Frage gestellt werden, ob sie dazu überhaupt *fähig* sind, das Schreiben und Lesen richtig zu lernen?

So kommt es z.B. häufig vor, dass Schüler, die es nicht gelernt haben, die Länge und Kürze der betonten Vokale sicher zu unterscheiden, schon allein deswegen mit allen Regelbereichen der Rechtschreibung ihre Probleme haben. Sie schreiben *hollen* statt *holen, Ratte* statt *Rate, gewinen* statt *gewinnen* und Ähnliches mehr, weshalb es aufgrund dieser „Schwäche“ auch nicht verwundern kann, wenn nach langen Vokalen die Dehnungszeichen *h* oder *e* fehlen bzw. an falscher Stelle gesetzt werden, Zeichen nämlich, die nach bestimmten Regeln der Rechtschreibung zum Einsatz kommen müssen. So schreiben die Schüler *Bine* statt *Biene, Ban* statt *Bahn* bzw. *Hahmster* statt *Hamster,* und es müsste sich daher von selbst verstehen, dass bei einer solchen Fehler-Problematik die Aufforderung am Ende eines Tests in der Schule „Du musst mehr auf deine Rechtschreibung achten!“ kaum dazu verhelfen kann, den jeweils spezifischen Rechtschreibschwierigkeiten erfolgreich zu begegnen.

Ähnliches gilt für zahlreiche Lautverwechslungen, die zum einen sprachgesetzlicher Natur sind – so lassen sich *b, d, g* und *s* im Auslaut nicht von *p, t, k* und *ß* unterscheiden –, zum anderen aber die Folgen umgangssprachlicher Gewohnheiten, welche sich bei den Schülern über Jahre halten können, wenn sie nicht rechtzeitig erkannt und dementsprechend korrigiert werden. So verwechseln die Luxemburger Schüler nicht nur den einen von den beiden *ch*-Lauten mit *sch,* sondern auch den anderen, der im hinteren Gaumenbereich gebildet wird, mit *r* (so wird z.B. *Knoren* statt *Knochen* geschrieben) und können aufgrund ihrer Sprechgewohnheiten *e* und *ä* nur schwer unterscheiden, um nur einige Beispiele zu nennen. Vergleichbares gilt auch für die vielen Schüler portugiesischer Herkunft, die z.B. deshalb Schwierigkeiten mit dem Schreiben des *sch* haben, weil im Portugiesischen in vielen Fällen zwar *sch* gesprochen, aber *s* oder *z* verschriftet wird, weshalb diese Schüler z.B. statt *Schiedsrichter* oft *Siedsrichter* oder *Zidsichter* schreiben.

Insofern liegt es auf der Hand, denjenigen Schülern, die über längere Zeit mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu kämpfen haben, eine ausreichende Hilfestellung zu geben, um diese Probleme in den Griff zu kriegen. Daher gibt es seit März 2006 am CPOS eine Lese-Rechtschreibschwäche-Therapie im Fach Deutsch (begleitet von einer kleiner ausgelegten Therapie in Französisch), die auf den langjährigen Erfahrungen aufbaut, die der Verfasser in seiner Tätigkeit als Therapeut am Institut für Legasthenie und Lerntherapie (ILT) in Bonn gemacht hat. Die Teilnehmerzahl ist inzwischen auf 30 Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Alter von 8 bis 22 Jahren angewachsen, womit auch die derzeitige Kapazitätsgrenze erreicht ist. Mittlerweile sind bei allen Teilnehmern, wenn auch in unterschiedlichem Maße, deutliche bis erhebliche Lernfortschritte zu erkennen, so dass bereits mehrere Schüler aus der Therapie „entlassen“ werden konnten. Fast alle haben inzwischen den Anschluss an den Klassendurchschnitt gefunden und einige von ihnen haben nach einem Jahr sogar zu den Besten ihrer Klasse aufgeschlossen.

Doch trotz dieser erfreulichen Entwicklung soll nicht verschwiegen werden, dass sich immer wieder Probleme beim Lernprozess geltend machen, die nicht zuletzt darauf zurückzuführen sind, dass den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen das verbreitete (Vor-)Urteil zu schaffen macht, ihre Schwierigkeiten mit dem Schreiben und Lesen seien auf einen geistigen „Defekt“ oder gar eine „Krankheit“ zurückführen. Wenn man, um ein Beispiel zu nennen, von einem Zehnjährigen allen Ernstes gefragt wird, ob man „an einer Legasthenie sterben“ könne, dann lässt sich ermessen, wie hinderlich und störend solche Gedanken und Probleme für die Betroffenen sein können, die vorhandenen Schreib- und Leseschwierigkeiten zielstrebig anzugehen.

Der insgesamt erfreuliche Verlauf der LRS-Therapie liegt sicher zum einen daran, dass fast alle Teilnehmer von Anfang

an sehr motiviert auf das Angebot des CPOS eingegangen sind, sich einmal wöchentlich (Therapiedauer: eine Stunde) ihrer Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten anzunehmen. Er beruht aber auch darauf, dass es gerade die erlebten Lernfortschritte sind, die den Beteiligten zeigen, dass sie vielleicht doch nicht die „Problemfälle“ sind, für die sie sich immer gehalten haben. Und es macht allen Spaß, sich in Ruhe, d.h. ohne den Stress, der für sie oft mit der Schule verbunden ist, mit dem System der Schriftsprache, mit Lücken- wie Fehlertexten, mit Wort-Suchseln, Wortschatzübungen, dem Lesen von Rätsel-Krimis usw. auseinanderzusetzen.

So beweist ihnen der eigene Lernfortschritt, dass eine LRS kein Schicksal, kein „Teufelskreis“ ist, dem man nicht entkommen kann, sondern dass es sehr wohl Mittel und Wege gibt, diesen Schwierigkeiten wirksam zu begegnen. Und eben dieser zunehmende Lernerfolg führt in vielen Fällen dazu, dass auch die psychischen Probleme immer mehr in den Hintergrund treten, die bei den Betroffenen ein Hindernis dabei sind, die leidigen Probleme mit der Schriftsprache erfolgreich in den Griff zu bekommen.

Gerade weil in der öffentlichen Diskussion über das Problem „Lese-Rechtschreibschwäche“ ebenso unterschiedliche wie häufig sich widersprechende Vorstellungen verbreitet sind, soll im Folgenden die inhaltliche Konzeption näher erläutert werden, welche der LRS-Therapie am CPOS zugrunde liegt. So soll an verschiedenen Beispielen erläutert werden, auf welche Weise die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten der Schüler mit den Problemstellungen des Schriftspracherwerbs zu tun haben und wie deshalb den Betroffenen bei ihren Lernschwierigkeiten mit einer speziellen Sprach-Therapie zu helfen ist.

In einem zweiten Teil dieser Broschüre werden die Schwerpunkte der Fehlerauswertung vorgestellt und es wird bei einem Durchgang durch die unterschiedlichen Bereiche der Rechtschreibung auf mögliche Fehlerquellen aufmerksam gemacht, was die Grundlage dafür abgibt, ein Therapie-Programm zu planen und durchzuführen, das den jeweils spezifischen Problemen der Teilnehmer Rechnung trägt. Hier sollen auch einige der Besonderheiten der luxemburgischen Sprache behandelt werden, die in nicht wenigen Fällen – ähnlich wie bei den umgangssprachlichen Gewohnheiten in den verschiedenen deutschen Regionen – eine nicht zu unterschätzende Rolle dabei spielen, dass sich viele Schüler beim Lernen der deutschen Schriftsprache so schwer tun.

Im dritten Teil der Broschüre sind die Regeln der deutschen Rechtschreibung noch einmal ausführlich zusammengefasst, und im Schlussteil werden unter dem Titel „Ausgewählte Übungen zur Betonung, Dopplung und Dehnung“ praktische Beispiele für ein Lernprogramm vorgestellt, das auch für den Unterricht an der Schule von Nutzen sein kann.

Zur Einführung soll verdeutlicht werden, dass eine LRS zunächst einmal und vor allem auf sachliche Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache verweist.

Lese-Rechtschreibschwäche – was ist das eigentlich?

Eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) ist keine Krankheit

Immer wenn Kinder in einem wichtigen Fach wie dem Deutschen (für das Französische oder auch die Mathematik gilt das Gleiche) über längere Zeit „versagen“, kommt vor allem bei den besorgten Eltern schnell die Frage auf: „Warum kann unser Kind das eigentlich nicht, was die Mehrheit aller anderen Kinder kann?“ Und mit dieser Frage nach dem *Hintergrund* der jeweils gemachten Fehler landet man oft bei Belegen aus dem engeren oder weiteren Familienkreis, die beweisen sollen, dass hier wohl eine „vererbte Anlage“ oder eine in der Familie verbreitete „Störung“ vorliegt, die auch dem eigenen Kind zu schaffen macht. Kein Wunder, dass es zuerst die Mediziner waren, die in dieser Angelegenheit um Rat gefragt wurden, und Mediziner waren es auch, die vor gut hundert Jahren die Schwierigkeit von Kindern, das Lesen und Schreiben zu erlernen, als eigenständiges klinisches Syndrom definierten. Doch bei genauerer Überprüfung dessen, was den medizinischen Begriff einer Krankheit eigentlich bestimmt, ist deutlich zu erkennen, dass sich die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten der Kinder, die mit den geistigen Anforderungen der menschlichen *Sprache* zu tun haben, eben nicht als „Krankheit“ definieren lassen:

„Unter Krankheit versteht man die Gesamtheit aufeinanderfolgender, abnorm gearteter Reaktionen eines Organismus auf einen krankmachenden Reiz.“ (J. Hammerschmid-Gollwitzer, Wörterbuch der medizinischen Fachausdrücke, S. 221)

Denn für das Schreiben- und Lesenlernen sind in vielen Fällen gedankliche Operationen fällig, bei denen man – anders als etwa bei einer Virus-Erkrankung, die den körperlichen Organismus unabhängig vom Willen und Verstand des Menschen befällt – *Fehler* machen kann, die durch *Lernen* vom kindlichen Intellekt zu korrigieren sind. So können Kinder, die z.B. *Hunt* statt *Hund* und *Fata* statt *Vater* schreiben, zum einen lernen, dass sich der weiche Konsonant *d* zwar im Auslaut verhärtet und wie *t* gesprochen wird, aber dennoch als *d* geschrieben wird, welches in der Mehrzahlbildung *Hunde* auch wieder als *d* zu hören ist; sie können zum anderen lernen, dass der *f*-Laut im Falle des Wortes *Vater* als *v* zu verschriften ist und dass die unbetonte Silbe am Ende zwar zumeist wie *-ta* gesprochen, aber dennoch als *-ter* geschrieben wird.

Gleiches gilt für die geistige Tätigkeit des Lesens, deren Schwierigkeiten ebenfalls nicht darauf zurückzuführen sind, dass hier eine krankhafte Störung im Organismus des Kindes quasi naturgesetzliche Wirkungen hervorbringt, die zum Beispiel dafür sorgen, dass das Wort *Verbendung* vom Kind unrichtig als *Ver-ben-dung* gelesen wird. Es hat vielmehr das Wissen, dass es bei vielen Wörtern die Vorsilbe *ver-* gibt, auf das zu lesende Wort übertragen und muss so erst aus dem Zusammenhang des Satzes erschließen – vorausgesetzt, das Kind kennt das Wort *Verb* – was mit *Verbendung* gemeint ist und wie es deshalb richtig zu lesen ist.

Diese wichtige Einsicht, dass eine Lese-Rechtschreibschwierigkeit keine Krankheit im medizinischen Sinne ist, deshalb auch von dieser Wissenschaft als *Natur*wissenschaft nicht zu kurieren ist, hat auch in die neuere LRS-Forschung Einzug gehalten:

„Die Medizin ist eine Wissenschaft vom menschlichen Körper und dessen Organen. Lesen und Schreiben ist eine geisti-

ge Tätigkeit, die in der Entwicklung unserer Kultur eine immer größere Rolle spielt, und inzwischen für die Teilnahme am kulturellen Leben unentbehrlich ist.“ (Mann et al., LRS - Legasthenie, S. 395)

Doch trotz aller Irrtümer in der Sache kommt der Medizin das historische Verdienst zu, das Phänomen „Legasthenie“ als Fall für eine „Therapie“, also eine gesonderte *Hilfe* ausgemacht zu haben und sich damit von der damaligen, aber immer noch nicht ausgestorbenen pädagogischen Sichtweise abzugrenzen, in der die Kinder, die das Schreiben und Lesen nicht ausreichend beherrschen, als unbegabt und faul abgestempelt und ausgesondert werden.

LRS-Schüler beherrschen die gesprochene Sprache genau so gut wie alle anderen Kinder

Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie schon einiges an selbständiger Verstandesleistung aufbringen müssen, um ihre Sprache als gesprochene einigermaßen sicher zu beherrschen. Sie können in der Regel ihre Gedanken in Haupt- und Nebensätzen ausdrücken, wissen häufig – nicht immer – die verschiedenen Fälle der Nomen zu bilden, beherrschen halbwegs korrekt die Konjugation der Verben, können noch nicht gehörte, also nicht „nachgeplapperte“ Meinungen äußern, zum Spaß Wortspielereien zum Besten geben und so manches mehr. All das können auch diejenigen, die sich mit dem Übergang von der gesprochenen Sprache zur Schriftsprache so schwer tun. Auch Legastheniker beweisen so, wenn sie die gesprochene Sprache eloquent zum Einsatz bringen, dass sie eigenständig *denken* können; das schließt das beständige Korrigieren von gemachten Fehlern ebenso ein wie die geistige Leistung, das erworbene Wissen zu verallgemeinern und in neuen Satzbildungen und Satzverknüpfungen anzuwenden.

An dieser Leistung hat eine LRS-Therapie anzuknüpfen, also den Verstand der Kinder beim Erwerb der Schriftsprache entsprechend zu fordern, denn vieles, was Kinder beim Sprechen richtig machen, bedarf noch der Erklärung, *was* z.B. eine satzverbindende Konjunktion für eine Wortart ist und *warum* die Konjunktion *weil*, die ein kausales Verhältnis ausdrückt, in dem einen Fall richtig, im anderen Fall aber unpassend zum Einsatz kommt. Sicher kommt es beim Erwerb der Schriftsprache auch auf solche geistigen Tätigkeiten wie das „Merken“ und das „Einprägen von Wortbildern“ an, was bei nicht - regelhaften „Merkwörtern“ unumgänglich ist; es muss aber auch ein solches Wissen über die Funktionsweise der Sprache vermittelt werden, das zu selbständigem Nachdenken über die Frage führt, *warum* z.B. nach dem langen Vokal *a* in dem Wort *Kahn* das Dehnungszeichen *h* zu schreiben, in dem fast gleichlautenden Wort *Kran* aber kein *h* einzufügen ist. Oder *warum* als Überleitung zu einem Nebensatz in dem einen Fall das Relativpronomen *das*, im anderen Fall aber die gleichlautende Konjunktion Verwendung findet, die jedoch mit einem doppelten *s*-Laut zu schreiben ist. Auf diese Weise kann die Sprach-Therapie die Leistung der gesprochenen Sprache produktiv überführen in das Erlernen der Schriftsprache, denn das Sprechen-Können lässt sich nun einmal nicht – wie oft behauptet – auf den Prozess bloßer „Nachahmung“ und „Imitation“ reduzieren:

„Eines der hervorstechendsten Merkmale der menschlichen Sprache ist es gerade, dass sie ständig Aussagen bildet, die noch nie jemand hervorgebracht hat und die also auch nicht durch Imitation erworben werden können. Auch Kinder in sehr frühen Stadien des Spracherwerbs sagen bereits, was sie noch nie gehört haben. Mit zwei Jahren sind gerade zwanzig Prozent ihrer Äußerungen Nachahmungen von Gehörtem, mit drei Jahren gar nur noch zwei Prozent. Sprache muss also auf eine ganz andere Weise gelernt werden.“ (D. Zimmer, So kommt der Mensch zur Sprache, S. 12)

Also ist schon eine Menge im Kopf des Kindes „gelaufen“ seit der Anfangszeit des Sprechen-Lernens, in der das Klein-

kind die Sprache zunächst als eine Summe von Tönen behandelt, die es nachahmt ohne zu wissen, was diese Töne bedeuten. Dass diese Töne mehr als nur akustische Laute, sondern wie die Buchstaben der Schriftsprache *Zeichen* sind, die im Zusammenhang eines Wortes und Satzes eine bestimmte *Bedeutung* haben, das hat das Kind nach und nach zu lernen. Und gerade weil die jeweilige Bedeutung nicht einfach mit dem Wort vorhanden ist, sind die Stadien des Sprechen-Lernens zunächst ein dauernder Prozess des *Erklärens*, der sich in dem Maße reduziert, wie die Kinder lernen, das Begriffene in eigenständige sprachliche Äußerungen zu überführen.

Diese Leistung der Kinder, ihre Gedanken in sprachliche Äußerungen zu fassen, die sie vorher nie gehört haben, ist dennoch nicht gleichbedeutend damit, dass die Kleinen, bevor sie in die Schule kommen, schon ein klares Bewusstsein über die Funktionsweise der Sprache hätten. Sie machen vieles richtig, können aber nicht erklären, *warum* ein Haupt- und Nebensatz so und nicht anders verbunden werden, warum im einen Fall der Genitiv, im anderen Fall der Dativ eines Nomens gebraucht werden muss. Folglich ist das Kind mit dem Eintritt in die Schule, in der das Erlernen der Schriftsprache auf dem Programm steht, vor eine neue geistige Herausforderung gestellt. Und diese Herausforderung besteht zuerst einmal darin, den Schreibanfängern – Schritt für Schritt – deutlich zu machen, warum für die Übersetzung der gehörten Laute in die richtige, d.h. von der Rechtschreibordnung vorgesehene Buchstabenfolge einige neue gedankliche Leistungen vonnöten sind.

Beim Übergang vom Sprechen zum richtigen Schreiben sind viele (sprachliche) Hürden zu nehmen

Das grundlegende Problem beim Lernen des Schreibens hat mit dem Umstand zu tun, dass die gesprochene Sprache mit der Sprache, die nach bestimmten Regeln geschrieben werden muss, nur sehr partiell übereinstimmt. Was im Falle des Französischen oder Englischen eine weithin bekannte Tatsache ist, eben das gilt auch für das Deutsche. An der Existenz eines „Internationalen Phonetischen Alphabets“ (IPA) ist zu sehen, dass in der gesprochen Sprache eine Vielzahl von Lauten vorherrscht, die gar nicht eindeutig diesem oder jenem Buchstaben des Alphabets zuzuordnen sind. So kennt das deutsche Alphabet 26 Buchstaben (mit ch, sch, ie sowie den Um- und Zwielauten sind es 37), denen nach Auskunft der Sprachwissenschaft mehr als 100 gesprochene Laute gegenüberstehen. Das heißt: Die Buchstaben des Alphabets sind lediglich *Elementarzeichen*, die in einer Vielzahl von Fällen in keinem klaren Verhältnis zu den Lauten stehen, wie sie von den Schülern als das jeweilige „Wortklangbild“ wahrgenommen werden:

„Die Schwierigkeiten im Umgang mit dem IPA zeigen, wo die Probleme bei der Verschriftung einer Einzelsprache mit einem vorgegebenen, universell verwendeten Alphabet liegen. Sie können uns vor dem alten Irrglauben bewahren, eine Sprache wie das Deutsche ... ließe sich mit dem lateinischen Alphabet ‚lautgetreu‘ schreiben.“ (P. Eisenberg, Grundriss der deutschen Grammatik, S. 82)

So bekommen es die Schüler bei dem Versuch, die vernommenen Laute in die richtige Buchstabenfolge zu übersetzen mit dem Problem zu tun, dass die gesprochenen Laute nicht isoliert – wie beim Aufsagen des Alphabets –, sondern als *Bestandteile größerer Einheiten* artikuliert werden, was zu Lautveränderungen führt, die vielfach ihre Eigengesetzlichkeiten haben, denen selbst bei bester Aussprache nicht zu entkommen ist. Denn viele gesprochene Laute verändern sich durch den Einfluss benachbarter Laute, ein Phänomen, das als *Assimilation* oder *Lautverähnlichung* gekennzeichnet wird. So gibt es neben der schon erwähnten Auslautverhärtung, die neben dem Konsonanten *d* auch den *g-, b-* und *s*-Laut betreffen, das Phänomen, dass sich diese Konsonanten auch durch den Einfluss eines nachfolgenden Konsonanten in der Aussprache verändern, d.h. verhärten und deshalb z.B. in den

Wörtern *legt, lobt* oder *niest* ebenfalls wie *k, p* oder *ß* gesprochen werden und von den Kindern daher als *lekt, lopt* oder *nießt* geschrieben werden.

Folglich hat es in der Regel nichts mit einer „Wahrnehmungsschwäche“ zu tun, wenn gerade in den Schreibversuchen der Schulanfänger zahlreiche „Lautverwechslungen“ zu registrieren sind, die gemäß den Erfordernissen der Rechtschreibung als Fehler gewertet werden. Genau diese Fehler werden häufig als charakteristisch für eine Lese-Rechtschreibschwäche angesehen, weil man offensichtlich davon ausgeht, dass sich ein Großteil der Wörter doch ohne Schwierigkeiten „lautgetreu“ schreiben ließe. „Mangelnde Orientierung am Wortklangbild“ lautet dann die Diagnose, wenn Kinder in einem Diktat z.B. die ihnen vorgelesenen Wörter *Pferd, hört* oder *hier* als *Pfeat*, *höat* oder *hia* verschriften und damit bei der Rechtschreibung falsch, mit ihrer „auditiven Wahrnehmung“ aber durchaus richtig liegen; sie tragen nämlich mit ihrer Schreibweise dem Umstand Rechnung, dass der *r*-Laut (nach langen Vokalen und vor Konsonanten) *vokalisiert* und wie ein abgeschwächtes *a* gesprochen wird und eben deshalb von Schreibanfängern, welche die richtige Schreibweise dieser Wörter noch nicht kennen, häufig falsch geschrieben wird.

Insofern ist es wenig hilfreich, wenn Erwachsene mit dem Hinweis „das hört man doch!“ die Kinder auf die richtige Schreibweise aufmerksam machen wollen:

„Schriftkundige Erwachsene kommen in der Regel bei der Wortgliederung nicht in Schwierigkeiten, weil sie durch tagtägliches Üben die Schriftgliederung verinnerlicht haben; wir meinen zu hören, was wir tatsächlich sehen.“ (H. Brügelmann, Kinder auf dem Weg zur Schrift, S. 80)

Erwachsene sollten einmal die alltäglich gesprochene Sprache vom Standpunkt derjenigen anhören, die das Schreiben noch zu lernen haben. Dann würden mit Sicherheit viele Fragen aufkommen: Heißt es nun *prechen* oder *brechen*, *gratolieren* oder *gratulieren*, *Dedektiv* oder *Detektiv*, *Miniskus* oder *Meniskus, Apperat* oder *Apparat* und so weiter, und so weiter. Diese Probe aufs Exempel einmal gemacht, würde man viele Schreibfehler, welche die Kinder machen, gar nicht mehr so absonderlich finden.

LRS-Schüler machen viele, aber keine anderen Schreibfehler als ihre Mitschüler

Lange Zeit war man in der LRS-Forschung der Ansicht, dass es „typische Fehler“ und „Fehlermuster“ gäbe, an denen man einen Schüler mit einer „Rechtschreibschwäche“ erkennen könne. Zu diesen Fehlern zählten neben den schon erwähnten „Lautverwechslungen“ auch „Auslassungen“, das „Vertauschen“ und die „Reduktion“ von Buchstaben. Doch auch bei Auslassungen handelt es sich zumeist um den schriftlichen Nachvollzug dessen, was in der täglich gesprochenen Sprache allgemein üblich ist, denn selbst in der Aussprache derjenigen, die sich bemühen hochdeutsch zu sprechen, ist das Auslassen bestimmter Sprachlaute eher die Regel als die Ausnahme. In der mündlichen Kommunikation stört das auch nicht weiter, weil im Zu-sammenhang eines Satzes in der Regel verstanden wird, was der andere sagen will. Diejenigen aber, die das Schreiben lernen sollen, sind damit vor einige Probleme gestellt: Sie hören z.B. *gehn, stehn und solln,* müssen aber *gehen, stehen und sollen* schreiben; sie hören *Intresse*, *Litratur und Biblothek,* sollen aber *Interesse, Literatur* und *Bibliothek* schreiben; auf die Frage „*machst du das*?“, „*siehst du das?*“ oder *„holst du das?“* antwortet kaum jemand *„ja, mache ich, sehe ich* oder *hole ich“,* sondern *„ja, mach ich, seh ich* oder *hol ich“*.

Im Unterschied zu solchen Auslassungen hat das Vertauschen von Buchstaben zwar nichts damit zu tun, dass anders gesprochen als geschrieben wird, wohl aber mit dem Problem, das Schreibanfänger häufig haben, das gehörte Lautklangbild in die richtige Schreibung zu übersetzen. Denn das Vertauschen von

Buchstaben wie in *schlatet* statt *schaltet* lässt sich durch die Prägnanz des Konsonanten *l* im Wortklangbild nach dem Vokal erklären, weshalb dieser Buchstabe beim Schreiben vorweggenommen wird. Ähnliches gilt auch für die von den Schülern vorgenommene Buchstabenreduktion, bei der auffällig ist, dass vor allem Vokale ausgelassen werden, so dass z.B. *Pfrt* statt *Pferd* geschrieben wird, was als „Skelettschreibung" gekennzeichnet wird:

„Die Skelettschreibung ist jedoch nicht nur artikulatorisch-auditiv, sondern auch visuell erklärbar. Im Unterschied zu den Vokalen ragen die Konsonanten sehr oft aus dem Mittelband ins Ober- oder Unterband hinaus. Sie vereinfachen somit das Wiedererkennen der Wörter, da sie für das Relief des Wortes verantwortlich sind." (Kühn et al., Schriftspracherwerb und Rechtschreibung, S. 91)

Doch diese „Skelettschreibung" ist neben den genannten Verwechslungen, Auslassungen und dem Vertauschen von Buchstaben keineswegs eine Besonderheit von Schreibfehlern, die sich nur bei denen findet, die als Legastheniker diagnostiziert werden. Diese Einsicht ist inzwischen in der LRS-Forschung – bei allen Differenzen in der Beurteilung, was eine Lese-Rechtschreibschwäche eigentlich ist – ziemlich unumstritten. Der Vergleich mit den Schreibfehlern der „normalen" Schüler hat gezeigt, dass die These einer speziellen Fehlerart der Überprüfung in der schulischen Wirklichkeit nicht standhält:

„Diese These kam ins Wanken, als einige Autoren belegen konnten, dass es keine Fehlerart gibt, die ausschließlich bei Legasthenikern auftaucht. Auch Nicht-Legastheniker machen Fehler aller Art, sobald sie in Zeitnot, unter psychische Belastung oder in völlige Entmutigung geraten. Die Fehlerhäufigkeit macht erst die Legasthenie aus." (LRS-Legasthenie, S. 6)

Doch man braucht gar nicht besondere Stress-Situationen zu bemühen, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass auch die „normalen" Schüler Buchstaben auslassen, verwechseln usw. Schließlich bekommen es alle Schüler mit den gleichen Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache zu tun, nur dass die einen mit diesen Problemen wesentlich besser zurechtkommen als die anderen. Folglich muss Letzteren geholfen werden, weshalb in den folgenden Kapiteln gezeigt werden soll, welche sprachlichen Probleme es schwerpunktmäßig zu den schon genannten gibt, deren ungenügende Bewältigung zu der auffallend hohen Fehlerquote bei Legasthenikern führt.

Was die hohe Fehlerquote beweist: Es fehlt an Wissen wie an speziellem Training beim Erlernen der Schriftsprache

In den bisherigen Ausführungen war von denjenigen Rechtschreibfehlern die Rede, denen fälschlicherweise oft nachgesagt wird, dass sie eigentlich gar nicht passieren dürften, wenn man nur die Wörter und Sätze so aufschreibt, wie sie gesprochen werden. Es sollte gezeigt werden, dass der Unterschied zwischen gesprochener Sprache und derjenigen, wie sie gemäß den Regeln der Rechtschreibung zu verschriften ist, größer ist als häufig angenommen und deshalb mit Hürden versehen ist, die jedem Schreibanfänger Schwierigkeiten bereiten, manchen aber in einer Weise, dass sie als schulische Problemfälle „auffällig" werden.

Diese Schwierigkeiten mehren sich, wenn die Kinder in der Schule aufgefordert sind, solche Wörter richtig zu schreiben, die einer gesonderten Regelung der Orthographie unterliegen, woran einmal mehr deutlich wird,

„ … dass Schreibung nicht einfach eine Lautschrift des Gesprochenen ist, sondern eine Verschriftlichungsform, die neben der lautlichen Beziehung auch Hinweise auf andere (höhere) sprachliche Ebenen enthält." (Duden, Grammatik, S. 66)

Mit diesem Hinweis des Duden ist gemeint, dass es neben der schon erwähnten Auslautverhärtung der Konsonanten *b, d, g* und *s* zum Beispiel der gespro-

chenen Sprache nicht zu entnehmen ist, wann beim Schreiben ein Dehnungszeichen zu setzen ist. Denn weder das Dehnungszeichen *e* (nach einem langen *i*-Laut) noch das *h* nach allen anderen langen Vokalen sind ebenso wenig wie die Doppelvokale *aa, ee* und *oo* in der Aussprache zu hören. Gleiches gilt im Falle der Rechtschreibregel, wonach der Konsonant, der einem kurzen betonten Selbstlaut folgt (außer es folgt wie in *Bank, Wald* oder *Hund* ein weiterer Konsonant), *verdoppelt* werden muss. Auch diese Dopplung ist in der Aussprache nicht zu hören, weshalb der häufig im Sprachunterricht praktizierte „Trick", den Doppelkonsonanten durch eine Silbentrennung hörbar zu machen (*kom-men, stop-pen* usw.) nur dann funktioniert, wenn man schon vorher *weiß*, wie das jeweilige Wort geschrieben werden muss. Denn dieses Verfahren wird von den Kindern auch nach lang gesprochenen Vokalen zur Anwendung gebracht, weshalb sie, um die richtige Schreibweise zu ermitteln, die Wörter *geben, nehmen* und *loben* in der Silbentrennung *geb-ben, nehm-men* oder *lob-ben* vor sich hinsprechen, was folglich zu den entsprechenden Rechtschreibfehlern führt.

Da es in dem gebräuchlichen lateinischen Alphabet keine unterschiedlichen Buchstaben für lang und kurz gesprochene Vokale gibt, kommt es für das Anwenden eines Großteils der Regeln der Rechtschreibung entscheidend darauf an, diesen Unterschied in der betonten Silbe des Wortes (im Deutschen ist in der Regel immer der Wortanfang, d.h. die Stammsilbe des Wortes betont) deutlich herauszuhören. Denn sowohl die allgemeine Dopplungsregel (Doppelkonsonant nach allen betonten Vokalen, die kurz gesprochen werden), wie die besonderen Dehnungsregeln für die *i*- und *s*-Schreibweise (*s* oder *ß* nach langem Selbstlaut) können nur dann bei der Rechtschreibung Beachtung finden, wenn die Schüler über die Sicherheit verfügen, die Kürze und Länge der Vokale in der betonten Silbe des Wortes zu un-terscheiden. Es kommt für die Schreibanfänger oft irritierend hinzu, dass in der Umgangssprache häufig lange Vokale kurz gesprochen werden, so z.B. *Litter* statt *Liter, Vatter* statt *Vater* oder *Zuck* bzw. *Zuch* statt *Zug* gesprochen wird und so von den Schülern, die diese Aussprache im Ohr haben, diese und andere Wörter entsprechend falsch geschrieben werden.

So ist der Fehlerauswertung von Diktaten und Aufsätzen der Schüler zu entnehmen, dass sich sehr viele Verschreibungen in den verschiedenen Regelbereichen auf diesen genannten Grundfehler zurückführen lassen, weshalb z.B. *du hollst* statt *du holst*, *Stahl* statt *Stall*, *Strasse* statt *Straße* oder *Bielder* statt *Bilder* geschrieben wird. Und gerade weil es, um diesen Fehler zu vermeiden, schon im normalen Schulalltag einigen Handlungsbedarf gibt, gibt es diesen erst recht in der Therapie mit Legasthenikern, die ihre Rechtschreibfehler im „Regelbereich" kaum erfolgreich reduzieren können, wenn sich die Unsicherheiten im „Betonungsbereich", wozu gesonderte Übungen notwendig sind, nicht abstellen lassen. Gleiches gilt für die Reduktion der Leseschwierigkeiten: Bei dem Versuch, die Wörter sinnentsprechend zu lesen, hilft oft der Rückschluss von der Anzahl der Konsonanten hinter dem betonten Vokal (bei Verben muss die Grundform befragt werden), um z.B. richtig *Ratenzahlung* statt *Rattenzahlung* oder *Paket* statt *Pakett* zu lesen.

Zum Schluss soll noch ein Beispiel dafür angeführt werden, warum das in der Schule vermittelte Regelwissen oft nicht ausreicht, in den vom Duden genannten „höheren sprachlichen Ebenen" für die nötige Sicherheit beim Rechtschreiben zu sorgen. So lässt sich am Bereich der Groß-Kleinschreibung aufzeigen, dass die Methode, die groß zu schreibenden Wörter mithilfe bestimmter vorangestellter „Erkennungswörter" zu identifizieren (bestimmter und unbestimmter Artikel, Präposition und andere mehr) oft zu kurz greift, die Schwierigkeiten in diesem Regelbereich der Rechtschreibung zu beheben. Denn in vielen Fällen des Satzbaus steht besagtes Erkennungswort gar nicht in der Nähe des dazugehörigen Haupt-

worts (*er geht in das von vielen Bäumen und einem großen Zaun umgebene Haus*), in anderen Fällen können Falschschreibungen dann die Folge sein, wenn z.B. Schüler in dem zu schreibenden Fragesatz „kannst du das hören und das sehen?“ nicht zwischen einem Artikel und einem Demonstrativpronomen zu unterschieden wissen. Daher ist auch hier die LRS-Therapie gefordert, in den Fällen, in denen sich Rechtschreibprobleme hartnäckig halten, mit der gezielten Kombination von Wissensvermittlung und Üben, die individuell sehr verschieden ausfallen kann, für die benötigten Lernfortschritte bei den lese- und rechtschreibschwachen Schülern zu sorgen.

Ein erstes Fazit:

Wenn mit der LRS-Therapie am CPOS der Versuch gemacht wird, die diagnostizierten Lernschwächen der Kinder vor allem auf die Schwierigkeiten des Übergangs von der gesprochenen Sprache zur Schriftsprache zurückzuführen, so heißt das keineswegs, dass die psychischen Schwierigkeiten und Störungen, die oft mit dafür sorgen, dass die Betroffenen „auffällig“ werden, unterschätzt werden. Doch diese müssen in der Regel nicht immer neu thematisiert werden, wenn es gelingt, die Schüler über das Interesse an der Sache von der Beschäftigung mit sich selbst abzubringen und ihnen so die Erfahrung zu vermitteln, dass auch sie dazu in der Lage sind, das richtige Schreiben und Lesen zu erlernen. So ist den Kindern und Jugendlichen anzumerken, dass es ihnen ausgesprochen gut tut, wenn sie in der Therapie am CPOS nicht als „Problemfall“ behandelt werden, sondern als Schüler, denen dabei geholfen wird, ihre Schwierigkeiten mit der Schriftsprache erfolgreich in den Griff zu kriegen. Das kann bei den einen länger dauern als bei den anderen, doch was immer die Kinder und Jugendlichen an unterschiedlichen Voraussetzungen in den Lernprozess einbringen, das Lernen wird davon nicht in der Weise beeinflusst – das belegt die langjährige Praxis in der Arbeit mit Legasthenikern –, dass die gemachten Fehler beim Lesen und Schreiben nicht zu korrigieren sind.

Wie die Hilfe bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu strukturieren ist

Von der Testung über die Fehleranalyse zum Therapie-Programm

Bei der Suche nach einem geeigneten Testverfahren lässt sich auf diejenigen standardisierten Rechtschreib- und Lesetests zurückgreifen, die es für jede Klassenstufe im Deutschen gibt und die üblicherweise für eine LRS-Diagnose benutzt werden. Was jedoch eine möglichst genaue Ermittlung der Rechtschreibfehler betrifft, haben die herkömmlichen Testverfahren den Nachteil, dass sie die umgangssprachlichen Besonderheiten, die auf die Art und Weise des Lernens der Schriftsprache – nach Regionen verschieden – einwirken, nicht berücksichtigen. Und was für die unterschiedlichen Sprechgewohnheiten in den Regionen Deutschlands zutrifft, gilt auch für das Lëtzebuergesch, welches seiner Herkunft nach ein moselfränkischer Dialekt ist und einige Besonderheiten aufweist, die in nicht wenigen Fällen beim Zustandekommen von Rechtschreibfehlern eine Rolle spielen.

So ging die luxemburgische Sprache in einzelnen Lauterscheinungen und Sprachformen den Weg des Hochdeutschen nicht mit, was z.B. daran zu sehen ist, dass *p* nicht in *pf* und im Auslaut nicht in *f* übergegangen ist (*Apel* statt *Apfel, op* statt *auf*) und dass sich *t* nicht in *s* verwandelte (*dat, wat, et* statt *das, was, es*). Auch das *d* blieb – im Unterschied zum Wandel des Hochdeutschen – anstelle des *t* (wie im Englischen und Holländischen) erhalten, so in *Danz* statt *Tanz* (engl. *dance,* niederl. *Dans*) oder in *Dësch* statt *Tisch, drénken* statt *trinken* usw. Es kommt hinzu, dass sich *b* im Inlaut nach Vokalen und den Konsonanten *l* und *r* in *w* und im Auslaut in *f* verwandeln: *bleiwen* statt *bleiben* bzw. *Stuff* statt *Stube*.

Wenn als weitere Besonderheit der luxemburgischen Aussprache immer angeführt wird, dass – wie im Rheinischen – *ch* nicht von *sch* unterschieden wird und *ch* immer wie *sch* gesprochen wird, so muss diese Aussage differenziert werden. Denn beim *ch* gibt es zwei unterschiedliche Sprechweisen: Das *ch* in den Wörtern *ich* oder *kriechen,* das im vorderen Mundbereich gebildet wird, hört sich anders als das *ch*, das z.B. in den Wörtern *Kuchen* oder *lachen* im hinteren Rachenbereich gebildet wird. Dieser Unterschied ist deshalb von Bedeutung, weil nur der weiche *ch*-Laut mit dem *sch* verwechselt wird, das im Rachen gebildete *ch* zumeist auch von Luxemburgern wie in dem Wort *krachen* korrekt gesprochen wird. Doch wegen seines besonderen Artikulationsorts wird dieser *ch*-Laut mit dem ebenfalls im Rachen gebildeten *r* verwechselt, was auch bei Luxemburger Schülern häufig anzutreffen ist, die so z.B. statt *Knochen* das Wort *Knoren* schreiben.

Bei den im Luxemburgischen gesprochenen Vokalen fällt auf, dass hier anstelle der stimmlich höheren häufig die stimmlich tieferen Vokale eingesetzt werden (es gibt aber auch den umgekehrten Fall), so dass aus *i* ein *e* (*Fësch* statt *Fisch*), aus *o* ein *a* (*Kach* statt *Koch*) oder z.B. aus *u* ein *o* (*jonk* statt *jung*) wird. So wird in einer vom Luxemburger Ministerium für Erziehung herausgegebenen Studie der Nachweis erbracht, dass u.a. dieses als „Senkung“ benannte Phänomen zu vielen Fehlschreibungen bei den Schülern führt, die so *Broder* statt *Bruder*, *Hond* statt *Hund*, *Kanenschen* statt *Kaninchen* oder etwa *Wörmer* statt *Würmer* schreiben. (Kühn et al., Schriftspracherwerb und Rechtschreibung, S. 95)

Es war im Übrigen diese Studie, die den Ausschlag dafür gab, einen eigenen Luxemburger Rechtschreibtest (LRT) zu erstellen. Erst mithilfe dieser Untersuchung, die anhand einer standardisierten Prüfung (im Frühsommer 2005) heraus-

gefunden hat, welche spezifischen Schwierigkeiten die Kinder nach zwei Jahren Deutschunterricht mit der Rechtschreibung haben, erschien es sinnvoll, diesen Rechtschreibtest so zu gestalten, dass darin möglichst viele Wörter Verwendung finden, mit denen Luxemburger Kinder so „ihre liebe Not“ haben. In der Studie sind viele Falschschreibungen der Zweitklässler aufgeführt, die nur dadurch zu erklären sind, dass sie „durch das Luxemburgische als Ausgangssprache verursacht“ sind (Kühn et al., Schriftspracherwerb und Rechtschreibung, S. 95).

So sind in einem Anhang dieser Studie – alphabetisch geordnet – zu jedem von der Untersuchung verwendeten Wort von *aber* bis *zwischen* die Zahl und Art der Fehlschreibungen aufgelistet, wobei auch hier auffällt, dass eine weitere Eigenart der luxemburgischen Sprache – ähnlich wie in der deutschen Umgangssprache – die betonten Vokale häufig anders als im Hochdeutschen zu sprechen, statt *Blume Blumm*, statt *Honig Hunneg* usw. zu sagen, für viele Unsicherheiten bei der Rechtschreibung sorgt.

Wenn im Folgenden der Luxemburger Rechtschreibtest (siehe S. 32) mit der dazugehörigen Liste zur genauen Fehlerauswertung (siehe S. 35) dokumentiert wird, so ist dies mit der Aufforderung vor allem an die Deutsch-Lehrer verbunden, Anmerkungen und Vorschläge einzubringen, mit der dieser Test noch verbessert werden kann. Denn was am CPOS in der LRS-Therapie zum Einsatz kommt, kann ebenfalls nützlich sein für den Unterricht in der Schule, wenn es gilt, die Fehler derjenigen genauer zu qualifizieren, die sich mit dem Erwerb der Schriftsprache schwer tun. Wie diese Fehler einzuordnen und welche Schlüsse daraus für ein spezielles Therapie-Programm zu ziehen sind, soll anschließend erörtert werden. Auch von diesen Überlegungen ist sicherlich vieles für den schulischen Deutsch-Unterricht von Nutzen, wenn es um die Frage geht, wie vergleichsweise schlechte Schüler besser gefördert werden können.

Erläuterungen zur Fehleranalyse

Mit den folgenden Anmerkungen soll auf möglichen Fehlerquellen in den verschiedenen Bereichen der deutschen Rechtschreibung aufmerksam gemacht werden. Dies geschieht aus Gründen der Übersichtlichkeit zunächst in einer knappen Form, um auf die wesentlichen Probleme in den verschiedenen Fehler-Rubriken aufmerksam zu machen. Die ausführliche Darstellung aller Rechtschreibregeln erfolgt in einem Anhang zu dieser Broschüre, in dem auch die Regeln der Groß-Kleinschreibung, Ausführungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung sowie zur Zeichensetzung enthalten sind.

1. Vokale und Konsonanten

Die Vokale oder Selbstlaute sind das Erzeugnis der aus der Lunge durch den Sprachkanal frei hervortönenden Stimme, welche durch kein Sprechwerkzeug gebrochen oder gehemmt wird. Daher ist der Laut der Vokale selbständig und absolut flüssig, wobei ihre jeweilige Klangfarbe von der Stellung des Zungenrückens und der Lippen abhängt. Je weiter vorn im Mund der höchste Punkt des Zungenrückens ist, desto heller ist ein Vokal; liegt der höchste Punkt des Zungenrückens jedoch weiter hinten, ist der gesprochene Vokal dunkler. So ist der *i*-Laut z.B. in dem Wort *Liebe* ein vorderer, der *u*-Laut in dem Wort *Mut* ein hinterer Vokal. Diese Unterscheidung ist wichtig, um die Verwechslungsmöglichkeiten der Vokale – worüber noch zu reden sein wird – genauer zu bestimmen, denn in der Regel werden jeweils nur die vorderen (*e* und *i*) wie die hinteren Vokale (*a*, *o* und *u*) miteinander in der Aussprache verwechselt. Und es kommt hinzu, dass eben dieser Ausspracheunterschied wiederum Folgen für den Einsatz der nachfolgenden Konsonanten hat, was an der Verwechslung von *ch* mit *sch* bzw. von *ch* mit *r* oder *k* bereits aufgezeigt wurde: Der Ersatz von *ch* durch *sch* findet nur nach vorderen, der Ersatz von *ch* durch *r* bzw. *k* findet nur nach hinteren Vokalen statt.

Im Unterschied zu den Vokalen sind die Konsonanten diejenigen Sprachlaute, bei denen die ausströmende Atemluft während einer gewissen Zeit gehemmt oder eingeengt ist. Deswegen bedürfen sie, um hörbar zu werden, größtenteils eines vor- oder nachtönenden Vokales, weshalb sie Konsonanten oder Mitlaute heißen. Sie lassen sich zum einen durch ihre *Artikulationsart* unterscheiden (Verschlusslaute, Schwinglaute, Reibelaute u.a.) worunter man die Art des Durchgangs und der Behinderung des Luftstroms bei der Lautbildung versteht, zum anderen durch ihre *Artikulationsstelle* (Lippenlaute, Zahnlaute, Gaumenlaute u.a.), welche den Ort bezeichnet, wo die an der Artikulation beteiligten Organe gegeneinander wirken. Auch bei der Aussprache der Konsonanten ist bemerkenswert, dass in der Regel nur diejenigen einer bestimmten Artikulationsstelle ineinander übergehen: So werden z.B. die Lippenlaute *p* und *b*, die Lippenzahnlaute *f* und *w*, die Zahnlaute *t* und d oder etwa die Hintergaumenlaute *g*, *k* sowie das im hinteren Gaumen gesprochene *ch* miteinander verwechselt.

Dabei können solche Lautangleichungen nicht nur damit zu tun haben, welcher Vokal – wie oben ausgeführt – *vor* den Konsonanten gesprochen wird, sondern auch die jeweilige Art der *nachfolgenden* Vokale verändert die Aussprache der Konsonanten, was nicht selten zu Schreibproblemen bei den Schülern führt. Das gilt insbesondere für die Kinder, in deren Familien – wie häufig in Luxemburg üblich – portugiesisch, italienisch oder französisch gesprochen wird. So wird in diesen Sprachen der Buchstabe *c* vor den hinteren Vokalen *a, o* und *u* immer wie *k* (*casa, amica* oder *café*) gesprochen, vor den vorderen Vokalen *e* und *i* aber entweder wie im Portugiesischen und Französischen als stimmloses *s* (*centro* bzw. *centre*) oder wie im Italienischen als *tsch* (*cento, cielo*) gesprochen. Ähnliches gilt für den *g*-Laut, der im Portugiesischen und Italienischen nur vor den hinteren Vokalen wie *g*, vor *e* und *i* aber im Portugiesischen als stimmhaftes *sch* (wie in *gente* = *Leute*), im Italienischen aber als *dsch* (so in *buon giorno*) gesprochen wird.

a. Verwechselbarkeit der Vokale

Neben den schon erwähnten Verwechslungsmöglichkeiten, die durch die besondere Aussprache des Luxemburgischen gegeben sind, ist das richtige Schreiben der Vokale oft deshalb schwierig, weil diese nur in ihrer gedehnten Fassung ihre halbwegs deutlich zu unterscheidende Lautqualität haben. Doch auch das ist mit einer Einschränkung zu versehen, denn das gedehnte *e* z.B. wird in den Wörtern *jeder* oder *kehren* eher deutlich und hell (wie das französische é), in *leben* oder *geben* eher tief und dunkel (wie das französische è) gesprochen, weshalb die letztere Fassung des *e* von Schülern häufig mit *ä* verwechselt und deshalb falsch geschrieben wird. So sind durch die Aussprache Verwechslungsmöglichkeiten gegeben, die zum Teil auch damit zu tun haben, in welcher lautlichen Umgebung der Vokal gesprochen wird:

„Wir können etwa neben dem ganz vorn und oben gebildeten i in ‚Diener' ein etwas weiter hinten und offener gebildetes i in ‚kriechen' unterscheiden. Der Unterschied kommt offenbar durch Koartikulation mit dem benachbarten Konsonanten zustande." (P. Eisenberg, Grundriss der deutschen Grammatik, S. 65)

Noch deutlicher sind die Unterschiede zwischen lang und kurz gesprochenen Vokalen, was bei der Aussprache des kurz gesprochenen *e* daran zu sehen ist, dass z.B. das *e* in *Felder* von der Aussprache des *ä* in *Wälder* auch in der besten Aussprache nicht zu unterscheiden ist. So ist das kurz gesprochene *i* wie in *Mist* häufig von einem *e* nicht zu unterscheiden, und Ähnliches gilt für das kurz gesprochene *u*, das in den Wörtern *und* oder *Pult* oft von einem *o* nicht zu unterscheiden ist.

So ist aufgrund dieser sprachgesetzlichen Einwirkungen auf die Aussprache der Laute, die durch umgangssprachliche Gewohnheiten noch verstärkt werden, das korrekte Schreiben der Vokale keineswegs eine Selbstverständlichkeit,

was daran zu sehen ist, dass bei den Rechtschreibversuchen der Kinder der *i*-Laut oft mit *ü*, das *a* mit *ä* oder *o*, das *o* mit *a* oder *u* und der Umlaut *ö* mit *e* verwechselt werden, was dann die entsprechenden Rechtschreibfehler zur Folge hat.

b. Verwechselbarkeit der Konsonanten

Der eigentümliche Laut der Konsonanten tritt als deutlich zu unterscheidender nur dann hervor, wenn er als *Anlaut* an der Spitze eines Wortes oder einer Silbe steht. Aber auch das muss mit einer Einschränkung versehen werden, weil die weichen Konsonanten *b, d* und *g* sich nicht nur im Auslaut – wie schon erwähnt –, sondern auch am Wortanfang in die hart gesprochenen Konsonanten *p*, *t* und *k* verwandeln können, was zu Schreibfehlern führt, die am Beispiel der Veränderung des *b* zu *p* ebenfalls in der Luxemburger Studie dokumentiert sind:

„In der gesprochenen Sprache findet sich nicht selten eine Zurücknahme der Stimmhaftigkeit des b und durch eine Verminderung des Sprechdrucks beim p eine Angleichung zum stimmhaften b (z.B. prennen statt brennen, Pesuch statt Besuch). Man nennt diese Angleichung auch, ‚Konsonantenzusammenfall'. Ein solcher Konsonantenzusammenfall kann bei Kindern zur Verunsicherung der Aussprache führen." (Kühn et al., Schriftspracherwerb und Rechtschreibung, S. 77)

So ist allgemein zu bemerken, dass auch bei den Konsonanten – ähnlich wie bei den Vokalen – die umgebenden Laute mehr oder weniger Einfluss auf die Abänderung der Aussprache des ursprünglichen Lautes haben. Das lässt sich an der Aussprache des *g* aufzeigen, welches sich im In- und Auslaut nicht nur in *k*, sondern auch – je nach Umgebung – in alle übrigen Gaumenlaute verwandeln kann. So wird *g* am Wortanfang vor den stimmlich höheren Vokalen häufig auch wie *j* (z.B. *es jibt* statt *es gibt, Jedanke* statt *Gedanke*) und am Wortende, vor allem auch in der Endung *-ig* wie *ch* gesprochen (z.B. *Zuch* statt *Zug*, *Berch* statt *Berg, Könich* statt *König*).

Probleme bei der Rechtschreibung macht ferner die sprachgesetzliche Eigenheit, dass das *g* mit einem vorangehenden, zu derselben Stammsilbe gehörenden *n* zu einem eigentümlichen Gaumen-Nasenlaut verschmilzt, weshalb die Aussprache des *n* in *Gang* oder *eng* verschieden ist davon, wie das *n* in den Wörtern *Angesicht, Ungetüm* u.a. artikuliert wird.

Ebenso lautet das *n* vor einem nachfolgenden *k*, wobei jedoch das *k* – im Unterschied zu *g* – seinen eigenen Laut unverändert bewahrt, was sich am Vergleich von *Dank* und *Ding* leicht feststellen lässt.

Besonders große Schwierigkeiten beim Schreiben bereitet den Schülern die Unterscheidung des stimmhaften und stimmlosen *s*-Lautes, gerade weil diese Laute in der gewöhnlichen Umgangssprache häufig miteinander verwechselt werden, so dass z.B. statt *säuerlich, Weise oder City* (in diesem englischen Wort steht das *c* für das stimmlose *s*) *ßäuerlich, Weiße* oder *Sity* gesprochen werden. Dabei drückt der Buchstabe *s* den reinen, einfachen Säusellaut aus, während das *ß* sich vom *s* durch eine schärfere, zischende Aussprache unterscheidet. Seiner Aussprache nach ist das *ß* als einfacher Konsonant zu betrachten, dessen aus *s* und *z* zusammengesetztes Schriftzeichen nur einen mittleren Laut *zwischen* diesen beiden Buchstaben ausdrücken soll. Als Problem kommt für die Rechtschreibung hinzu, dass sich das *ß* in der Aussprache nicht von *ss* unterscheidet, weshalb als Regel zu merken ist, dass *ss* nur nach kurz gesprochenen, *ß* dagegen nur nach gedehnten Vokalen zum Einsatz kommt.

c. Besonderheiten

Die aufgeführten Beispiele über die Verwechselbarkeit von Vokalen und Konsonanten, die keine Vollständigkeit beanspruchen, sind ein Beleg dafür, dass die Aufforderung „Schreibe, wie du sprichst" besser zu ersetzen ist durch „Schreibe,

wie du richtig sprichst“, was allerdings auch nicht immer – wie aufgezeigt – Gewähr dafür bietet, dass die Laut-Buchstaben-Zuordnung in jedem Fall gelingt. So sind die Buchstabenfolgen *qu, sp und st* geradezu ein Paradebeispiel dafür, wie sehr die Schriftsprache von der gesprochenen Sprache abweichen kann. Wenn nämlich die Kinder *Kwal*, *schpielen* oder *schtaunen* schreiben, so tun sie das zwar einer korrekten Aussprache gemäß, aber nicht nach den Regeln der Rechtschreibung, die in eben diesen Fällen mit *qu, sp* und *st* eine andere Buchstabenfolge vorsieht.

Den *f*-Laut kann man mit *f* und *v* schreiben, doch bei einer Reihe von Fremdwörtern wie *Phänomen, Pharmaindustrie und Phonetik* wird für diesen Laut auch *ph* geschrieben. Bei der Frage, wann *v*, wann *f* geschrieben wird, gibt es keine Regel. Dabei werden die wenigsten Wörter mit *v* geschrieben, die man sich deshalb mithilfe einer Wortliste einprägen muss. Hier ist wichtig anzumerken, dass die häufige Verschreibung *vertig* anstelle von *fertig* damit zu tun hat, dass die Schüler bei diesem Wort an die Vorsilbe *ver-* denken und das Wort deshalb falsch schreiben. So ist das *-ig* am Ende nicht der Bestandteil einer Stammsilbe, sondern das gleiche Suffix wie in *mutig*, weil *fertig* seiner Herkunft nach *zur Fahrt bereit* bedeutet. Es ist ferner wichtig zu wissen, dass in vielen Wörtern, die wie *Verb, Villa, Vokal* aus Fremdsprachen übernommen wurden, der *f-* Laut wie *w* gesprochen wird, was häufig zu Irritationen bei Schreibanfängern führt, die – wie in der Luxemburger Studie belegt – solche Wörter wie *Vater*, *verlieren* oder *viel* als *Watter*, *werliren* oder *wiel* schreiben.

Bei der Lautverbindung *pf* führt aufgrund der schwierigen Aussprache – das *p* vor dem *f* wird pfeifend herausgestoßen – häufig zu zwei reduzierten Schreibweisen. Entweder überwiegt das *p* in Schreibungen wie *Pert* statt *Pferd* oder es überwiegt das *f* in *Fanne* statt *Pfanne*:

„Wegen der schwierigen Anlautung kommt es nicht selten zu Verdoppelungen der Aussprachedominanzen Pperd oder Fferd. Die Beibehaltung des p statt der hochdeutschen Lautverschiebung pf ist für das Luxemburgische und die mittel- und niederdeutschen Dialekte charakteristisch. (Kühn et al., Schriftspracherwerb und Rechtschreibung, S. 76)

Über die Verwechslung von *ch* und *sch* bzw. *r* und *ch* ist oben schon das Nötige gesagt worden, wobei hier betont werden soll, dass die Unterschiede in der Aussprache gerade in diesen Fällen der wiederholten Übung bedürfen.

2. Ableitung

In dieser Rubrik sind oft vorkommende Lautverwechslungen aufgeführt, die sich durch den Rückgriff auf *abgeleitete* Formen des zu schreibenden Wortes als Schreibfehler vermeiden lassen. So ist der betonte Vokal in den Wörtern *Felder* und *Wälder* in der Aussprache nicht zu unterscheiden, doch mit dem Ableitungsschritt, den Plural *Wälder* auf den Singular *Wald* zurückzuführen, ist die richtige Schreibung zu erschließen.

Über die Auslautverhärtung der Konsonanten *b, d, g* und *s* ist auch schon das Nötige gesagt worden, weshalb hier nur hinzuzufügen ist, dass bei den konjugierten Verben auf die Grundform (*er lebt* kommt von *leben*), bei Adjektiven z.B. auf die Steigerungsform (*groß, größer*) und bei Nomen auf den Plural (*Bad, Bäder*) zurückgegriffen werden muss, um die richtige Schreibung herauszufinden. Wie schon erwähnt, macht sich bei der *s*-Schreibweise als besondere Schwierigkeit geltend, dass in den verschiedenen deutschen Dialekten, aber auch in der Hochsprache (selbst bei Rundfunk- und Fernsehsprechern) stimmhafter und stimmloser *s*-Laut häufig vertauscht werden. Daher ist dieses Ausspracheproblem auch bei vielen Kindern anzutreffen, weshalb in der LRS-Therapie nur die entsprechenden Ausspracheübungen weiter helfen können, die unter Umständen einige Zeit erfordern.

Das Problem beim Verschriften des *x*- und *z*-Lautes besteht darin, dass *x* und *z* einfache Zeichen für zusammengesetzte Laute sind, nämlich für *ks* und *ts*. Dabei

hat der *x*-Laut mit *x, chs, cks, ks* und *gs* fünf verschiedene Schreibweisen, von denen sich allerdings die letzteren drei Schreibweisen ableiten lassen. So kommt *Knicks* von *knicken*, *links* von *linke Hand* und *flugs* von *fliegen*. Was den *z*-Laut betrifft, der mit *z, ts* und *ds* drei Schreibweisen hat und sich zudem in Wörtern wie *Gans, Hals* usw. nicht vom stimmlosen *ß* unterscheiden lässt, so hilft auch hier die Ableitungsregel weiter: Die Pluralbildung *Gänse, Hälse* lässt den stimmhaften *s*-Laut hervortreten, und in einem Wort wie *Schiedsrichter* verweist die Ableitung von *entscheiden* darauf, wie der *z*-Laut hier richtig zu schreiben ist.

Das silbentrennende *h,* welches vom Dehnungs-*h* zu unterscheiden ist, das in der Aussprache nicht zu hören ist, ist deshalb in der Rubrik „Ableitung“ zu finden, weil es am Ende eines Wortes sowie vor einem Konsonanten in der Aussprache ebenfalls nicht zu hören ist. So muss die Schreibung z.B. der Wörter flieht von *fliehen*, *sieht* von *sehen* oder *Floh* von der Mehrzahlbildung *Flöhe* abgeleitet werden.

3. Regelbereich

a. Länge und Kürze der Vokale

Da für den Einstieg in den Regelbereich das Unterscheiden zwischen der Länge und Kürze der Vokale in der betonten Silbe des Wortes eine entscheidende Voraussetzung ist, brauchen die Kinder häufig viel Zeit zum Üben, um den „Betonungsbereich“ sicher zu beherrschen. Als ein Beispiel für sinnvolles Üben lassen sich Sätze bilden, in denen sich die Kinder zwischen richtiger und falscher Schreibweise entscheiden müssen: *Sie lesen/lessen in der Schule/ Schulle einen spannenden/spanenden Krimi/Krimmi,* oder: *Er holt/hollt für seine Mutter/Muter viele/vielle bunte Blumen/ Blummen.* Ein „Durchbruch“ ist in der Regel dann erreicht, wenn die Schüler die richtige wie die falsche Schreibung des Wortes korrekt lesen können und so – Satz für Satz – das sichere Gehör dafür bekommen, die Unterscheidung zwischen Länge und Kürze der Vokale – auch ohne Vergleich des einen mit dem anderen Wortbild – richtig zu bestimmen.

b. Dopplung

Zur Dopplungsregel ist ebenfalls schon einiges ausgeführt worden, wobei gerade in diesem Bereich der Rechtschreibung die Schreibweise der Fremdwörter bei den Schreibanfängern für manche Verwirrung sorgt. Denn die Regel, dass nach einem kurzen Selbstlaut in der betonten Silbe mindestens zwei Mitlaute zu schreiben sind, gilt vielfach nicht für Fremdwörter, die aber von den Schülern schwer zu identifizieren sind, weil sie längst „eingemeindet“ sind und daher zum normalen Wortschatz gehören. So ist zum einen die Dopplung des Konsonanten in den Wörtern wie *Appetit, Apparat* oder *Kommando* nicht in der betonten Silbe des Wortes, zum anderen gibt es in Wörtern wie *Karussell* und *Kassette* den Fall einer zweifachen Dopplung und nicht zuletzt gibt es Fremdwörter, wo zwar der Konsonant nach kurzem betonten Selbstlaut wie in *Bus, Job* und *Hotel* steht, aber dennoch nicht gedoppelt wird. Letzteres gilt aber auch für eine Reihe einsilbiger deutscher Wörter, die wie *in, von, bis, mit* usw. zwar auch einen kurz gesprochenen Vokal haben, die darauf folgenden Konsonanten aber dennoch nicht gedoppelt werden.

c. Dehnungs-h

Beim Schreiben des Dehnungs-*h* ist zu beachten, dass dieses nach langen Vokalen (außer *i*) und Umlauten nur in den Wörtern ursprünglich deutscher Herkunft steht, also ausschließlich in der betonten ersten Silbe, somit der Stammsilbe des Wortes eingesetzt wird. Das gilt ohne Ausnahme, und ohne Ausnahme gilt ebenfalls die Regel, dass das *h* als Dehnungszeichen nur vor den Konsonanten *l, m, n* und *r* zu schreiben ist. Damit ist sowohl ausgeschlossen, dass das Dehnungs-*h* vor einem anderen Konsonanten zum Einsatz kommt, noch vor einem der vier genannten Konsonanten in der zweiten, dritten usw. Silbe eines Wortes (*Kamel, Natur* oder *Legislatur*) geschrieben wird. Das ist zuerst einmal wichtig festzuhalten, weil sehr viele Schüler über

diese Regel nicht Bescheid wissen, weil sie wegen ihrer Ausnahmen häufig als zu kompliziert gilt, sie den Kindern in den unteren Klassen zu erklären.

Dabei ist die wichtigste Ausnahmeregel, die sich Schüler merken müssen, dass nach einer Mitlauthäufung am Wortanfang wie *sp, bl, gr,* usw., wozu auch *qu* zählt, kein *h* geschrieben wird, weshalb Wörter wie *spülen, Blume, grün* und *quer* kein Dehnungszeichen aufweisen, obwohl nach den lang gesprochenen Selbstlauten die Konsonanten *l, m, n* und *r* folgen. Davon ausgenommen sind die Lautverbindungen *st* und *pf* am Wortanfang, was z.B. an *Stahl* oder *Stuhl*, *Pfahl* oder *Pfuhl* zu sehen ist. Die weitere Ausnahmeregel, dass nach den Diphthongen *ei*, *au, äu* und *eu* kein Dehnungszeichen zu setzen ist, versteht sich insofern von selbst, da diese Lautverbindungen ohnehin nur gedehnt gesprochen werden können und daher ein gesondertes Dehnungszeichen überflüssig machen. Zusätzlich gibt es noch eine Reihe von Ausnahmewörtern, die sich aber auf diejenigen deutscher Herkunft wie *holen, hören, Hering, Honig, König* und einige andere reduzieren lassen. Denn viele der in Lehrbüchern aufgelisteten Wörter wie *Dame, Öl, Pol, Pore, Zone* usw. sind erkennbar fremdsprachlicher Herkunft, also gemäß der Grundregel nicht zu den Ausnahmen zu zählen.

Als wichtiger Zusatz ist noch anzumerken, dass das Dehnungs-*h* nicht in Wörtern steht, die entweder von einem Stamm herkommen, in dem der betonte Selbstlaut kurz gesprochen wird, oder von einem Stamm herkommen, welcher das Dehnungszeichen *e* aufweist, z.B. in den Wörtern *kam* von *kommen*, *verlor* von *verlieren* oder *gefroren* von *frieren.*

d. Die Schreibweise des i-Lauts

Bei den verschiedenen Schreibweisen des *i*-Lauts, der als betonter kurzer Vokal immer *i,* aber als lang gesprochener *i*-Laut sowohl *ie* als auch *ieh* und *ih* geschrieben wird, ist darauf zu achten, dass der lang gesprochene *i*-Laut nur in der betonten Silbe des Wortes ein Dehnungszeichen bekommen kann. Dieses Wissen kann dem Schreibanfänger manches Grübeln ersparen, da in vielen Wörtern wie *Dirigent, Sirene* oder *mutig* die Regeln der *i*-Schreibweise erst gar nicht zur Anwendung kommen, gerade weil sich der zu schreibende *i*-Laut nicht in der betonte Silbe des Wortes befindet und in der unbetonten Silbe immer *i* geschrieben wird.

Das langgesprochene *i*, das in der Regel mit dem Dehnungszeichen *e* versehen wird, steht – wie das Dehnungszeichen *h* – in der Regel nur in den Wörtern ursprünglich deutscher Herkunft, also in der Stammsilbe: *Liebe, Hiebe, Miete* usw., was den Bestand der in Lehrbüchern aufgelisteten Ausnahmewörter auf nur wenige wie *dir, mir, wir, Igel, Lid und wider* (im Sinne von *gegen*) verkürzt, weil alle übrigen wie *Bibel, Brise, Kilo, Krise, Mine, Prise* usw. fremdsprachlicher Herkunft sind, gemäß der Grundregel also nicht als Ausnahmewörter zu zählen sind.

Eine wichtige Ausnahme macht die Regelung bei Fremdwörtern, deren Endungen allerdings in der Form von *-ie* wie in *Demokratie* (ursprünglich lateinisch *-ia*) und *-ier* „eingedeutscht“ wurden und wie in *Klavier, Offizier* usw. aus dem Französischen stammen, dort allerdings nicht einen langen *i*-Laut kennzeichnen. Gleiches gilt für den betonten *i*-Laut in den Wörtern mit der Endung *-ieren* wie z.B. marschieren, kommandieren, die ebenfalls aus dem Französischen, nämlich von *marcher* und *commander* abstammen. In allen anderen Fremdwörtern, die in den betonten Endsilben einen langen *i*-Laut haben, wird dieser bloß mit *i* geschrieben, so z.B. bei *Ventil, Benzin, Praline, Stativ* oder *Justiz*.

Was die Schreibung *ieh* betrifft, so gilt folgende Regel: Kommen in der Grundform des Verbs entweder ein Dehnungs-*h* oder ein silbentrennendes *h* vor, so bleiben diese in allen Konjugationsformen des Verbs, die lang gesprochen werden, erhalten, z.B. *er stiehlt* von *stehlen* oder *er sieht* von *sehen*. Weil es diese Regel gibt, um das jeweilige Wort in allen Konjugationsformen sicher zu identifizieren, kommt das eigentümliche Phäno-

men zustande, dass in der Form *-ieh* gleich zwei Dehnungszeichen aufeinanderfolgen.

Eine Ausnahme ist ebenfalls die Schreibung des *i*-Lauts in den persönlichen Fürwörtern (Personalpronomen), weil in diesen der lange *i*-Laut statt mit *e* mit *h* als Dehnungszeichen versehen, folglich wie bei *ihm, ihn, ihr, ihnen, ihresgleichen* usw. mit *ih* geschrieben wird.

4. Grammatik

Wie bereits erwähnt, ist eine ausführlichere Darstellung der Rechtschreibregeln im Anhang zu finden. Diesem wird die Darstellung der verschiedenen Wortarten vorangestellt, weil gerade für lese- und rechtschreibschwache Schüler eine bessere Kenntnis darüber, was mit dieser oder jener Wortart bei der Satz-Konstruktion zum Ausdruck gebracht wird, eine große Hilfe dabei sein kann, die Schriftsprache in ihrer Systematik besser zu verstehen und daher auch die Rechtschreibung besser zu beherrschen. Im Folgenden soll noch auf einige Probleme des Grammatik-Bereichs aufmerksam gemacht werden, wobei wiederum die ausführliche Darstellung der Regeln der Groß-Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung sowie der Zeichensetzung im Anhang zu finden ist.

a. Groß- und Kleinschreibung

Im Unterschied zum Erlernen einer Fremdsprache sind die Schüler im Falle der deutschen Orthographie damit konfrontiert, dass nicht nur der Anfang eines Satzes und Eigennamen, sondern alle Wörter, welche einen selbständigen Begriff bezeichnen, mit großen Anfangsbuchstaben zu schreiben sind. Und weil auch Adjektive und Verben als Nomen Verwendung finden können, ist die Verwirrung bei Schülern häufig groß, wenn für das richtige Schreiben das Nomen eindeutig identifiziert werden muss. Hier bietet der schulische Deutschunterricht „Erkennungswörter“ als Hilfestellung an (bestimmter und unbestimmter Artikel, Präpositionen usw., die zu einem Substantiv gehören), was aber oft nicht ausreichend ist, da bestimmte Arten von Nomen ohne ein solches Erkennungsmerkmal auskommen. Das gilt z.B. für Stoff- oder Materialnamen, welche gleichartige Stoffe nicht in ihrer spezifischen Menge, sondern in unbestimmter Ausdehnung bezeichnen, so z.B. in den Sätzen: *Er trinkt Bier und nicht Wasser; er verwendet lieber Butter als Margarine*. Gleiches gilt für die abstrakten Nomen, wenn sie den unbegrenzten Begriff von Eigenschaften, Zuständen oder Tätigkeiten zum Ausdruck bringen, wie in den Wendungen *Durst haben, Schlaf brauchen, Angst haben* usw. oder in den Sätzen *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold* bzw. *Gutes und Böses sind oft nah beieinander.*

Gerade bei letzteren Beispielen tun sich die Schüler bei der Rechtschreibung besonders schwer, weil hier die Verben *reden* und *schweigen* ebenso wie die Adjektive *gutes* und *böses* substantiviert sind und deren Verwandlung in ein Hauptwort an keinem Erkennungsmerkmal zu erkennen ist. Hier hilft das Wissen um die Unterschiede der Wortarten wie die Einsicht in die Satzkonstruktion weiter, denn ebenso wie *reden* und *schweigen* sind auch *gutes* und *böses* als Subjekt und nicht etwa als Prädikat des Satzes zu identifizieren.

Wie wichtig die Kenntnis der Wortarten ist, lässt sich auch daran sehen, dass es sich häufig erst im Sinnzusammenhang des Satzes entscheiden lässt, ob *der, die, das* usw. als bestimmte Artikel, also als Begleiter eines Nomens, oder aber als Demonstrativpronomen auftreten und damit selbst – wie der Name sagt – die Stelle eines Nomens einnehmen. So muss in dem Satz *Hast du bei dem Fahren gelernt?* das *Fahren* dann klein geschrieben werden, wenn mit *dem* in besonderer Weise auf eine Person hingewiesen wird, was auch in der Wortbetonung zum Ausdruck kommt *Hast du bei dem fahren gelernt?*

Eine weitere Schwierigkeit bei der Groß- und Kleinschreibung kommt dadurch zustande, dass mit der Rechtschreibreform adverbiale Bestimmungen, die auf die *Wie*-Frage antworten und deshalb früher

klein zu schreiben waren, neuerdings groß geschrieben werden müssen, z.B. *Im Großen und Ganzen geht es mir gut; im Allgemeinen ist er zufrieden; er hat ihn oft zum Besten gehalten.* Begründet wird diese Änderung mit dem Hinweis auf die vorangehende Verschmelzung von Präposition und Artikel, was in der Konsequenz nicht selten dazu führt, dass von den Schülern nun auch der Superlativ *am besten, am schönsten* usw. groß geschrieben wird, was von der Rechtschreibreform allerdings nicht vorgesehen ist.

b. Wortdurchgliederung

Bei der Auswertung von Rechtschreibtests fällt auf, dass sich die Schüler häufig schwer tun, die Zusammensetzung eines Wortes in Form von Vor-, Stamm- und Nachsilbe eindeutig zu identifizieren. Sie schreiben z.B. statt *Fährte* das Wort *Verte*, ohne zu merken, dass nach der verwendeten Vorsilbe *ver-* das geschriebene *-te* als Stammsilbe wohl kaum einen Sinn macht. Auch hier ist die Sprachtherapie gefordert, nicht nur die unterschiedlichen Bestandteile eines Wortes bzw. die von Wortzusammensetzungen zu erklären, sondern auch auf die inhaltliche Bedeutung mancher Vor- oder Nachsilben hinzuweisen, um so dem Verständnis der Schüler auf die Sprünge zu helfen. Denn im Unterschied etwa zum Erlernen der lateinischen Sprache wird im Deutschunterricht der Schule in aller Regel wenig Wert darauf gelegt, den Schülern zu vermitteln, was mit dem Gebrauch dieser oder jener Vor- oder Nachsilbe zum Ausdruck gebracht wird.

So mag vielen Schülern noch bewusst sein, dass mit der Endung *-chen* (so auch im Luxemburgischen) bei einem konkreten Nomen (im süddeutschen Sprachraum ist dies die Endung *-lein*) ein Verkleinerungswort gebildet wird – so in *Häuschen, Vögelchen, Herzchen* usw. –, aber welcher Schüler hat gelernt, dass z.B. mit der Endung *-el* von Verben Nomen gebildet werden, welche ein Werkzeug bezeichnen, so z.B. *Windel, Klingel, Hebel* usw.? Oder dass mit der Endung *-ling* männliche Nomen gebildet werden, die von einer bestimmten Gattung einen Gegenstand, ein Einzelwesen und insbesondere eine Person kennzeichnen (*Silberling, Neuling, Flüchtling* und andere mehr)?

Eine ähnliche Unkenntnis herrscht auch bei der Wortdurchgliederung von abstrakten Nomen, wobei z.B. mit der Endung *-e* von Adjektiven Nomen gebildet werden, welche den reinen Eigenschaftsbegriff ausdrücken: *Höhe, Stärke, Güte* usw., was in ähnlicher Weise auch für die Endsilben *-keit* und *-heit* gilt, wobei letztere mehr die sittliche und geistige Bedeutung der Eigenschaft kennzeichnet: *Freiheit, Schwachheit, Hoheit* usw. Wenig bekannt ist auch, dass die Endsilben *-isch* und *-lich* bei Adjektiven die gleiche Bedeutung wie die englischen Endungen *-ish* und *-like* haben, also in dem einen Fall die Art und Weise eines Seins oder eines Tuns bezeichnet (*malerisch, diebisch, kriegerisch* u.a.), im anderen Fall mehr die angemessene Beschaffenheit oder Art und Weise eines Seins oder Tuns bezeichnet: so z.B. *männlich, göttlich* oder *kindlich* im Unterschied zu *kindisch.*

Was den Gebrauch der Vorsilben betrifft, die im Deutschen *be-, ent-, er-, erz, ge-, miss-, un-, ur-, ver-* und *zer-* lauten und mit Ausnahme von *un-, ur-, miss-* und *erz-* allesamt unbetont sind, ist es auch hier für den Schüler, der das Schreiben und Lesen zu lernen hat, von Nutzen, das ein oder andere über die Bedeutung solcher Präfixe zu wissen. So ist *be-* die zur Vorsilbe abgeschwächte Präposition *bei,* hat also eine dementsprechende Bedeutung, wohingegen das Präfix *ent-,* das vor einem nachfolgenden *f* wie in *empfinden* auch *emp-* lautet, seinem Ursprung nach dem lateinischen *contra* entspricht, also seiner Bedeutung nach mit *gegen, entgegen, zurück* gleichzusetzen ist und an Verben wie *entladen, entkleiden, entfärben* usw. deutlich wird. Von der Vorsilbe *ent-* ist *zer-* dadurch unterschieden, dass in *ent-* die Trennung eines Dings von einem anderen zum Ausdruck kommt, mit *zer-* hingegen, welches dem lateinischen *dis* entspricht, das Auflösen eines Dinges in seine Teile bezeichnet

wird, was an dem Vergleich von *entgehen* mit *zergehen* oder *entreißen* und *zerreißen* deutlich zu sehen ist. Im Unterschied dazu, um ein letztes Beispiel zu nennen, drückt die Vorsilbe *ver-* zumeist eine vom persönlichen Subjekt oder dessen Standort abgewendete Bewegung oder Richtung aus, so z.B. in *verreisen, verschenken, verkaufen* oder *verdrängen.* In manchen Fällen ist die Vorsilbe *ver-* nur verstärkender Zusatz, da das einfache Verb im Wesentlichen wie in *verändern, vermehren, verbessern* usw. schon dieselbe Bedeutung hat, wobei an dem Doppelsinn von *versprechen* die eine wie die andere Bedeutung zum Ausdruck kommt.

c. Deklination/Konjugation

Auch in diesem Bereich der Grammatik ist ein interessantes Phänomen zu beobachten: Die Schüler wissen im Allgemeinen die verschiedenen Fälle der Nomen sowie die Konjugationsformen der Verben in der mündlichen Rede richtig zu gebrauchen, wissen aber häufig nicht, wie das System der Flexion funktioniert und was damit zum Ausdruck gebracht werden soll. Das hat Folgen für die Rechtschreibung (vor allem für die Groß-Kleinschreibung), weil die Wortarten mit ihren jeweiligen Flexionsendungen von vielen Schülern nicht bestimmt werden können. Dazu einige Anmerkungen:
Mit „Fall“ oder „Casus“ werden diejenigen Biegungsformen der Gegenstandswörter benannt, durch die sowohl räumliche wie logische Beziehungen der Dinge untereinander und der Tätigkeiten auf die Dinge ausgedrückt werden:
So zeigt der **erste Fall** (Nominativ) den Gegenstand (Person oder Sache) an, von dem etwas ausgesagt wird, was ihn zugleich als Subjekt des Satzes kennzeichnet. (Beispiel: *der Junge spielt*)
Der **zweite Fall** (Genitiv) stellt den Gegenstand dar im Verhältnis des Ausgehens oder Entstehens von einem anderem, sodann auch als eine Sache oder Person, die sich imstande des Besitzes oder der Abhängigkeit von einer anderen Sache oder Person befindet. (Beispiel: *das Grollen des Gewitters; das Auto des Bruders*).
Der **dritte Fall** (Dativ) zeigt den Gegenstand an, dem etwas gegeben oder genommen bzw. überhaupt zugefügt wird. (Beispiel: *er gibt dem Mann Geld; der Maler gibt dem Haus einen neuen Anstrich*).
Der **vierte Fall** (Akkusativ) zeigt den Gegenstand an, der das Ziel einer Tätigkeit ist bzw. auf den eine Handlung gerichtet ist und einwirkt. (Beispiel: *er lobt seinen Freund; er züchtigt seinen Hund*)
Unter den verschiedenen Biegungsformen der Verben müssen vor allem der Infinitiv und das Partizip geschieden werden, da Letztere nur die Zeitbestimmung (*lesen, gelesen haben; fallend, gefallen*) sowie Aktiv und Passiv (*lieben, geliebt werden; liebend, geliebt*) zum Ausdruck bringen können. In den übrigen Konjugationsformen können zudem die grammatische Person, die Zahlbestimmung (Numerus) sowie die Aussageweise (Modus), d.h. Indikativ, Konjunktiv und Imperativ ausgedrückt werden. Dabei sind nur die persönlichen Verben der vollständigen Person- und Zahlwandlung unterworfen; die unpersönlichen Verben schließen die erste und zweite Person Singular sowie alle Pluralformen aus und werden nur in der dritten Person mit dem unbestimmten Pronomen *es* verbunden gebraucht: *es regnet, es blitzt* usw.

In Bezug auf die verschiedenen Tempora hat die deutsche Konjugation mit Präsens und Präteritum nur zwei Biegungsformen (*ich glaube, glaubte; ich lese, las*), während die übrigen Zeitformen mit den Hilfsverben *haben, sein* und *werden* gebildet werden: *Ich habe gelesen* (Perfekt), *ich hatte geglaubt* (Plusquamperfekt); *ich werde singen* (Futur) und *du wirst geschrieben haben* (Futur II). Dabei fallen die Biegungslaute im Präsens und Präteritum mit den Konsonanten *st* und *t* in der zweiten Person am gleichförmigsten aus, und zwar im Singular wie im Plural: *du redest, schreibst, schriebst; ihr redet, schreibt, schriebt).* Die erste Person Singular hat in der Regel die Endung *e* (*ich schreibe, rede, redete*), allerdings im Präteritum der starken Verben gar keine Endung: *ich schrieb, las, lief* usw. Hinzu kommt, dass mit der gleichen Endung *-en* die erste Person und die dritte Person im Plural nicht unterschieden werden: *wir und sie schreiben, singen* usw. Was die dritte Person

Singular betrifft, so hat diese nur im Präsens die Endung *et* oder *t* (*er fastet, läuft*), im Präteritum allerdings fällt die Endung mit der der ersten Person zusammen: *ich sagte, er sagte; ich rief, er rief* usw.

d. das – dass

Auch wenn im Luxemburgischen im Unterschied zur gängigen deutschen Aussprache *das* und *dass* durch Länge und Kürze des *a* hörbar unterschieden werden, so ist dies dennoch keine Garantie dafür, dass die Luxemburger Schüler diese Unterscheidung in der Aussprache immer richtig machen; folglich machen sie auch auf diesem Feld der Rechtschreibung so manche Fehler. Also gibt es in Sachen Unterscheidung von *das* und *dass* spätestens dann noch etwas zu tun, wenn der schulische Leitsatz: „Wenn du für *das* nicht *dieses* oder *welches* einsetzen kannst, schreibe *dass*!“ den Schülern nicht in allen Fällen hilft, diese Unterscheidung sicher zu treffen. So ist – wie schon ausgeführt – die Unterscheidung von Demonstrativpronomen und Artikel wichtig für die Groß-Kleinschreibung, weil die Unsicherheit an dieser Stelle häufig dazu führt, dass Schüler auch nach einem Demonstrativpronomen das nachfolgende Wort groß schreiben, also statt *ich kann das lesen* fälschlicherweise *ich kann das Lesen* schreiben.

Da viele Schüler der Meinung sind, dass nach einem Komma immer *dass* geschrieben wird, ist hier das sichere Unterscheiden-Können von Relativpronomen und Konjunktion eine unerlässliche Bedingung für das richtige Schreiben. Dazu ist anzumerken, dass das Relativpronomen *das* nach einem Komma als *Pro*-Nomen, also als Stellvertreter eines Nomens auftritt, welches eine neue Aussage auf einen schon angedeuteten Gegenstand (Sache oder Person) bezieht und diesen näher erklärt: *Das Fahrrad, das ich gestern gekauft habe, hat eine sehr gute Schaltung.* Doch da die Nebensätze nur ergänzende Teile des Hauptsatzes sind, die sich zu diesem ganz ähnlich verhalten wie die erweiternden Bestimmungen des einfachen Satzes, lässt sich der Nebensatz *das ich gestern gekauft habe* auch als Bestandteil eines einzigen Satzes ausdrücken: *Das gestern von mir gekaufte Fahrrad hat eine sehr gute Schaltung.*

So lassen sich alle Arten von Nebensätzen ihrem grammatischen Verhältnis nach auf drei Klassen von Sätzen zurückführen, was insbesondere den Schülern der höheren Jahrgangsstufen dabei helfen kann, das Relativpronomen *das* von der Konjunktion *dass* sicherer zu unterscheiden:

Substantiv-Satz: Ich lobe es, dass du das Fenster gestrichen hast = ich lobe das Streichen des Fensters

Adjektiv-Satz: Ich lobe das Fenster, das du gestrichen hast = ich lobe das gestrichene Fenster.

Adverbial-Satz: Ich lobe dich, weil du das Fenster gestrichen hast = ich lobe dich wegen des gestrichenen Fensters

So vertreten die Substantivsätze grammatisch die Stelle von Substantiven in allen Stellungen, welche ein Substantiv im einfachen Satz einnehmen kann; die Konjunktion ist in allen Fällen *dass*, außer im Fragesatz, der durch *ob* eingeleitet wird:

„Die Konjunktion *dass* steht als Fügewort der Gegenstandssätze, welche einen ganzen Satz wie ein Substantiv einführt, in demselben Verhältnis zu dem Satz wie der Artikel zu seinem Substantiv, und sie ist in der Tat nichts anderes als der sächliche Artikel *das* selbst, der in dieser besonderen Anwendung als Satzartikel erst seit dem sechzehnten Jahrhundert durch eine eigentümliche Schriftform (in Form von *dass*) ausgezeichnet wurde.“ (Heyse, Theoretisch-praktische deutsche Grammatik, Bd.1, S. 905)

e. Fremdwörter

Häufig wird beim Lernen der deutschen Sprache unterschätzt, welchen Einfluss die fremdsprachlichen Laut-Buchstaben-Zuordnungen auf die Rechtschreibung haben. Da kann sich der schulische Unterricht noch so sehr bemühen, zwecks Erleichterung des Lernens die Schreibweise der Fremdwörter zunächst außen vor zu lassen – viele dieser Wörter gehören mit ihrer andersartigen Aussprache längst zum festen Wort-Inventar der Schüler und

müssen so bei denen, die ohnehin Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben, für zusätzliche Verwirrung sorgen. Das gilt zuerst einmal für die vielen Anglizismen, die inzwischen fest eingebürgert sind und bei denen die Schüler mit dem Fakt konfrontiert sind, dass in einer Reihe von Wörtern zwar *a* gesprochen, aber *u* geschrieben wird: *Cup, Slum, Make-up, Butler* usw. Oder es wird *ä* gesprochen, aber *a* oder auch *ai* geschrieben, so in *Fan, Action* und *Camping* bzw. *Trainer, Airbus, fair,* usw.

So sind die Schüler des Weiteren damit konfrontiert, dass der gesprochene *i*-Laut in den häufig gebrauchten Wörtern in *Baby, City, sexy*, in *Jeans, Team, Dealer* wie in *Spleen, Teenager, Greencard* mit *y, ea* und *ee* drei verschiedene Schreibweisen hat, was nicht gerade selten Auswirkungen auch auf die Rechtschreibung des Deutschen hat.

Neben diesen zahlreichen Anglizismen haben es die Luxemburger Schüler, die bekanntlich zweisprachig aufwachsen, mit dem Einfluss der französischen Laut-Buchstaben-Zuordnung zu tun, wonach z.B. der *o*-Laut wie in *Chaussee, Niveau* oder *Trikot* entweder *au, eau* oder *ot* zu schreiben ist, oder – um ein anderes Beispiel zu nennen – der *u*-Laut in Wörtern wie *Route, souverän, rouge* mit *ou* zu verschriften ist. Besondere Schwierigkeiten bereitet die Schreibweise des *sch*, da diese Lautverbindung im Französischen wie in *Champagner* oder *marcher* nicht nur mit *ch* verschriftet wird, sondern auch mit *j* oder *g* (vor den Vokalen *e* und *i*), was allerdings etwas weicher ausgesprochen wird: *Journal, jardin* bzw. *Genie, Loge* oder *Gage*.

Das Schreiben des *sch* macht aber auch den Kindern zu schaffen, die – wie in Luxemburg häufig anzutreffen – portugiesischer Herkunft sind und die es von ihrer Sprache her gewohnt sind, den *s*-Laut wie den *z*-Laut in manchen Fällen als *sch* auszusprechen: so wird *portugesch* gesprochen, aber *português* geschrieben; zwar *fisch* gesprochen, aber *fiz* (Perf. von *fazer* = *machen*) geschrieben.

5. Anmerkungen zum Lesen

Was die Leistung des Lesens betrifft, so beruht diese zuerst einmal auf der Kenntnis des eigentümlichen Lautes aller Buchstaben, die von den Namen der Buchstaben deutlich zu unterscheiden sind, also *b* statt *be, f* statt *ef, sch* statt *esceha* usw. Dann geht es um das Erlangen der Fertigkeit, diese Laute der Buchstaben – zu Silben, Wörtern und Sätzen verbunden – deutlich und richtig betont auszusprechen. Doch das kann in der Regel nur gelingen, wenn der Schüler dem „Witz“ der Sprache – der Einheit von Laut und Bedeutung – beim Lesen auf die Spur kommt. Erst wenn der Schüler *versteht,* was er liest, kann er *richtig* lesen, weiß, welche Stellen im Wort wie zu betonen sind; er weiß an der richtigen Stelle die Stimme zu senken bzw. zu heben. Er weiß dann auch gedanklich mit den Satzzeichen umzugehen und den Stimmfluss korrekt zu unterbrechen und eine Pause einzulegen.

So besteht die gedankliche Leistung des Lesens darin, nicht Buchstabenvarianten untereinander, sondern diese mit einer Vorstellung im Gedächtnis zu vergleichen, um so die sichtbaren Zeichen der Schriftsprache ihrer jeweiligen Bedeutung nach in die hörbaren Sprachlaute zu übersetzen. Dabei kann gerade für diejenigen, die besondere Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, die Kenntnis der Rechtschreibregeln eine große Hilfe sein, den vorliegenden Text korrekt zu entziffern. Denn in nicht wenigen Fällen ist ein geistiges Experimentieren vonnöten, gerade weil es sich für die Leseanfänger nicht gleich erschließt, wie das jeweilige Wort richtig zu lesen ist. Denn wer z.B. mit dem Satz *wir rasten zum Zeltplatz, um zu rasten* konfrontiert *ist,* ist vor die Frage gestellt, ob mit dem Verb *rasten* die Infinitiv-Form *rasten* oder die Vergangenheitsform von *rasen* gemeint ist, ob also *rasten* mit kurzem oder langem *a* gelesen werden muss. Solche Probleme können oft erst im Sinnzusammenhang des Satzes, bzw. Satzumfeldes geklärt werden, weshalb es gerade für Leseanfänger oft eine ziemliche „Tüftelei“ ist, über die jeweilige Satzaussa-

ge herauszufinden, wie dieses oder jenes Wort richtig zu lesen ist.

Oft hilft auch die erlernte Fertigkeit der Silbentrennung nicht weiter, wenn von der Bedeutung des Wortes her nicht klar ist, auf welche Weise dies sinnvoll zerlegt werden kann, um es dann mit der richtigen Betonung flüssig lesen zu können. Denn wenn das Verb *eiert* in *ei* und *ert* zu trennen ist, weil es in der Grundform *eiern* heißt, so passt diese Silbentrennung nicht auf das Wort *kreiert,* das in die Silben *kre* und *iert* zerlegt werden muss, da es als die konjugierte Form des Verbs *kre-ieren* zu lesen ist. So kommt es vor, dass Lese-Anfänger, die gelernt haben, dass *ge* eine Vorsilbe ist und unbetont gelesen werden muss, z.B. bei dem scheinbar so simplen Wort *gestern* ins Straucheln kommen, weil sie statt *ges-tern* die Silben *ge-stern* (mit Betonung auf der zweiten Silbe) lesen und oft erst über die nachfolgenden Wörter darauf kommen, dass dieses bloß zweisilbige Wort mit den Sternen am Himmel nichts zu tun hat. Oder sie lesen *bein-halten* statt *be-in-hal-ten,* weil sie das zu Lesende mit *Hand halten* assoziieren, ohne gleich zu merken, dass das so falsch gelesene Wort im Zusammenhang des Satzes keinen Sinn macht.

Folglich kommt es bei allen Leseübungen entscheidend darauf an, den Lese-Anfängern die nötige Zeit zu geben, mit der ermittelten Bedeutung die jeweiligen Texte richtig betont zu lesen. Dazu sind oft Nachfragen und Hilfestellungen nötig, aber das gedankliche Herumprobieren an einem Text müssen die Schüler selbst in die Hand nehmen, denn nur so wird aus einem anfänglich stockenden und monotonen Aneinanderreihen von Buchstaben ein ebenso flüssiges wie sinnentsprechendes Lesen.

6. Folgen für das Therapie-Programm

Aus der genauen Auswertung der gemachten Fehler ergeben sich sachnotwendig die Lernbereiche, in denen die Therapie ihren Anfang nimmt und auf denen sie in der Folge aufbaut. Dabei ist aufgrund der Testergebnisse in der Regel ein wesentlicher Unterschied zwischen Schülern der drei ersten Klassenstufen und denjenigen zu machen, die schon über vier oder mehr Jahre den schulischen Deutschunterricht absolvieren. Während bei den Kleineren so gut wie immer mit der „einfachen“ Laut-Buchstaben-Zuordnung als ein erster Schwerpunkt zu beginnen ist, ergibt die Fehlerauswertung bei den Schülern ab der vierten Klasse häufig den Befund, dass in diesen Fällen mit den Bereichen „Ableitung“ und „Betonung“ die Therapie schwerpunktmäßig begonnen werden kann.

Bei diesem anfänglich festgelegten Therapie-Aufbau ist jedoch nicht auszuschließen, dass auch für die Älteren immer wieder Übungen z.B. in den Bereichen „Verwechselbarkeit der Vokale und Konsonanten“ notwendig werden, eine Entscheidung, die auch davon beeinflusst wird, was bei Sichtung der schulischen Tests an häufig wiederholten Fehlern zu registrieren ist. Und gerade Letzteres ist in manchen Fällen der Grund dafür, dass der aus der jeweiligen Fehlerhäufigkeit abgeleitete Aufbau des Therapie-Programms zu ändern und ein anderer Lern-Schwerpunkt auf die Tagesordnung zu setzen ist. So lebt das ausgemachte Lernprogramm von so manchen „Einschüben“, die häufig auch von den Nachfragen der Teilnehmer bestimmt sind, wenn diese z.B. ihre jeweiligen Probleme mit dem schulischen Lernstoff in die Therapie einbringen.

So ist gerade an diesen notwendigen Änderungen des ausgemachten Lern-Programms zu sehen, dass die vom CPOS organisierte LRS-Therapie als begleitende Maßnahme zur Schule konzipiert ist und den Schülern dabei helfen soll, mit den Anforderungen der Ausbildung, von der sie hauptseitig in Anspruch genommen werden, in Zukunft besser zurechtzukommen. Daraus ergibt sich, dass gerade eine produktive Zusammenarbeit von Therapie und Schule eine wichtige Unterstützung dabei sein kann, den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten der Schüler gezielt zu begegnen.

LRT
Luxemburger
Rechtschreibtest

Diktieren der Sätze

Führen Sie das Diktat wie folgt durch und gehen Sie nicht vom erarbeiteten Schema ab:

- Lesen Sie den jeweiligen Satz zunächst vollständig vor.
- Lesen Sie den Satz anschließend langsam und artikuliert vor, so dass mitgeschrieben werden kann.
- Lesen Sie zum Schluss den jeweiligen Satz nochmals vor, so dass eine letzte Kontroll- und Korrekturmöglichkeit besteht.

Es sollten mindestens 10 Sätze diktiert werden.
Die Reihenfolge der Sätze ist unerheblich; Satz 18 kann vor Satz 9 kommen.

1. Der böse Onkel Karl streitet draußen mit seinem schuldlosen Neffen über dessen Benehmen im Theater.
2. Das schwarze Pferd, das im Garten steht, gehört gar nicht unserer Familie, sondern einer Freundin.
3. Alle gelben Äpfel müssen sofort geschält und dann gemixt werden.
4. Viele Menschen essen spanisches Schweinefleisch, aber auch Kaninchen und Kartoffeln aus anderen Ländern.
5. Die Großmutter hat tatsächlich einen schmutzigen Vogel, der sich immer versteckt, und eine violette Katze, die schwimmen lernt.
6. Meine Schwester ist höflich, hört gerne Musik, besitzt unzählige Stifte und spielt mit Flöhen.
7. Die verrückte Tante heißt Else und kocht gerne Fisch mit Gurken.

8. Wir brauchen im Gebäude einen wütenden Hund, der auf den dreckigen Hahn und die schreienden Hühner aufpasst.
9. Dass man mit einem Delfin nicht spazieren gehen kann, und er auch keine Wurst frisst, das weiß doch heute jedes Kind.
10. Die Herzen der Leute schlugen ein wenig höher, als der Läufer mühelos die Ziellinie überquerte.
11. Die Knochen der Kinder wachsen ein bisschen schneller als die der Eltern.
12. Als der Vater mittags mit der kaputten Hand auf den schiefen Tisch schlug, war das Maß endgültig überschritten.
13. Paul backt zu viel Kuchen in dem Ofen, der mit Gas betrieben wird, anstatt mit Strom.
14. Im Aquarium lagen schon eine Blume und ein spitzer Gegenstand.
15. Ihr unverantwortlicher Bruder musste seine Pläne wegen der entsetzlichen Qualen aufgeben.
16. Die Qualität der Himbeeren wird selbstverständlich vor der Ernte kontrolliert.
17. Während Anna tagelang an der Schreibmaschine sitzt, wechselt Peter heimlich und aus Spaß die Reifen an ihrem Auto aus.
18. Er ist froh und singt, denn er kriegt endlich von seinen Geschwistern ein Schwein als Haustier geschenkt.

FEHLERAUSWERTUNG

Testdatum: _____

Name: _____ Vorname: _____

Alter: _____ Schule: _____

TEST(S) _____ _____

LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG		Vokale (V)		
		Diphthonge (D)		
		Konsonanten (K)		
		Konsonanten-Häufung (KH)		
	Besonderheiten	qu; sp; st		
		v – f – w; f – pf		
		ch – sch		
		Sonstiges (r – ch usw.)		
	Ableitung (Abl)	e – ä; eu – äu		
		b – p; d – t; g – k; s – ß		
		x-Laut; z-Laut		
		Silben-h (Sh)		
		end – ent; ig – lich; seid – seit; tot – tod		
	Regelbereich	Länge/Kürze betonter Vokale (LK)		
		Dopplung (DK) + Ausnahmen		
		Dehnungs-h (Dh) + Ausnahmen + Doppelvokal (Dv)		
		Dehnungs-e + Ausnahmen (Di)		
GRAMMATIK		Groß-Kleinschreibung (GK)		
		Getrennt-Zusammenschreibung (GZ)		
		Zeichensetzung (Z)		
		Wortdurchgliederung (WD) (Vorsilben, Endungen)		
		Deklination / Konjugation (D/K)		
		das – dass		
		Fremdwörter (Fw)		
		Sonstiges (Wortverständnis – WV)		

REGELBEREICH

Wortarten (1)

Die Wörter in einem Satz oder einer Rede unterscheiden sich zunächst und grundsätzlich danach, ob sie den Stoff der Anschauung selbst, d.h. die Dinge, Tätigkeiten, Merkmale als Inhalt der Wahrnehmung ausmachen (Mensch, Tier, leben, laufen, klug, grün usw.) oder ob sie lediglich die Beziehungen und Verhältnisse enthalten, unter denen sich der Mensch jenen Stoff anschaut oder sich diesen denkt (hier, da, als, vor, für, weil usw.). So sind die Wörter der verschiedenen Wortarten in zwei Hauptgruppen zu unterscheiden:

1. Stoffwörter: Bezeichnungen von Dingen, Personen, Tätigkeiten, Zuständen und Eigenschaften.
2. Formwörter: Ausdrücke für Raum- und Zeitverhältnisse sowie für logische Beziehungen verschiedenster Art: Ursache, Grund, Folge, Mittel, Zweck usw.

Wie heißt die Wortart?	**Wozu ist sie geeignet?**	**Welche Beispiele kann man sich merken?**
Nomen (Substantiv) Hauptwort	Das Nomen oder Substantiv ist ein Wort, welches einen Gegenstand benennt, d.h. eine selbständige oder doch als selbständig gedachte Vorstellung nach ihrer eigentümlichen Substanz bezeichnet. Die durch das Substantiv bezeichnete Vorstellung ist entweder ein wirklich selbständiger Gegenstand oder ein nur selbständig gedachter Merkmalsbegriff. Hiernach unterscheiden sich alle Substantive in zwei Hauptarten:	
	- Die Konkreta, mit denen etwas Gegenständliches bezeichnet wird.	Mensch, Tier, Pflanze, Stein, Flöte, Ball
	- Die Abstrakta, mit denen etwas Nicht-Gegenständliches, ein gedachter Merkmalsbegriff bezeichnet wird, so z.B. die Namen für Eigenschaften, Zustände, Handlungen,	Jugend, Alter, Glück, Zufriedenheit, Ruf, Gang, Freundschaft, Stunde, Gleichheit
	- wozu auch die substantivisch gebrauchten Infinitive gehören, welche den Begriff der Tätigkeit oder des Zustands auf die allgemeinste Weise ausdrücken.	(das) Singen, (das) Essen
Artikel Begleiter	Formwort, welches dem Substantiv als dessen Begleiter vorangestellt wird, um die Selbständigkeit oder gegenständliche Natur der durch das Substantiv bezeichneten Vorstellung deutlich zu machen und aus einer ganzen Gattung von Gegenständen eines Namens das Einzelwesen hervorzuheben.	der (Mann), die (Frau) ein (Auto), eine (Tür)
	Der Artikel ersetzt zudem das fehlende Geschlechtszeichen am Substantiv	der (Frau) → Dativ
	… und ergänzt dessen mangelhafte Zahl- und Fallbiegungen durch seine deutlicheren Biegungsformen.	das (Wesen), die (Wesen)

Wortarten (2)

Wie heißt die Wortart?	Wozu ist sie geeignet?	Welche Beispiele kann man sich merken?
Pronomen Fürwort	Pronomina sind verschiedene Arten von Formwörtern, die 1.) als Stellvertreter der Substantive (Pronomina substantiva) und 2.) als begleitende Bestimmwörter der Substantive gewisse formelle Beziehungen der Gegenstände zu dem Redenden, zu anderen Personen oder zu der Rede ausdrücken (Pronomina adjectiva).	
	Die Pronomen unterteilen sich in	
	- Personalpronomen, welches die Stelle des Namens der in der Rede vorkommenden Substantive nach ihrem Verhältnis zu der Rede vertritt, nämlich als Person, die von sich selbst spricht, als Person, die angesprochen wird und als Person oder Sache, von der gesprochen wird	 ich, wir du, ihr er, sie, es, sie (Pl.)
	- Possessivpronomen, welches als adjektivisches Fürwort einen Gegenstand als einer Person gehörend oder angehörig darstellt	mein, dein, sein ihr, unser, euer
	- Demonstrativpronomen, womit in besonderer Weise auf eine Person oder Sache hingewiesen wird, wobei dieses ebenso adjektivisch wie substantivisch gebraucht wird	der (da), die, das dieser, jener, solcher
	- Relativpronomen welches eine neue Aussage auf einen schon angedeuteten Gegenstand bezieht, bringt diesen so in Verbindung mit einem ganzen Satz, der als nähere Erklärung des Gegenstands (Sache und Person) dient	der, die, das welcher, welches
	- Interrogativpronomen, mit dem nach einer Sache oder Person gefragt wird	wer? was? welcher, welches?
	- Indefinitpronomen, das dazu dient, Lebewesen oder Dinge als etwas Unbestimmtes darzustellen.	man, jemand, niemand
Adjektiv Eigenschaftswort	Adjektive sind all diejenigen Bestimmungswörter, welche ein dem Gegenstand beigelegtes Merkmal bezeichnen, ohne zugleich – wie das Verb – die Kraft des Aussagens und Urteilens zu enthalten.	
	Sie können entweder unabhängig vom Substantiv gedacht und erst durch die Satzaussage dem Substantiv als Prädikat beigelegt werden (prädikatives Adjektiv),	das Kind ist klein
	oder die in dem Adjektiv enthaltene Eigenschaft macht mit dem Gegenstand dessen Begriff aus (attributives Adjektiv).	das kleine Kind
	Die Adjektive können aber auch als bloße Formwörter auftreten, welche örtliche oder zeitliche Umstände dem Substantiv als Attribut beilegen.	dortig, heutig

Wortarten (3)

Wie heißt die Wortart?	Wozu ist sie geeignet?	Welche Beispiele kann man sich merken?
Numerale Zahlwörter	Die Zahlwörter sind adjektivische Formwörter, die den Substantiven beigefügt werden, um die Anzahl oder die Menge, aber auch Umfang und Ausdehnung der Gegenstände (Sachen oder Personen) zu bestimmen. Die Zahlwörter zeigen entweder eine bestimmte oder unbestimmte Zahl oder Menge an, und unterscheiden sich ihrer Bedeutung nach in	
	1) bestimmte, welche	
	a. zählend sind, auf die Frage: wie viel? antworten und Grundzahlen (Cardinalia) genannt werden;	eins, zwei, hundert
	b. ordnend sind, auf die Frage: der wievielste? antworten und Ordnungszahlen (Ordinalia) genannt werden;	der erste, die hundertste
	2) unbestimmte, die einen	
	a. Zahlbegriff ausdrücken und eine undefinierte Anzahl von Einheiten bezeichnen;	alle, viele, manche
	b. Maßbegriff ausdrücken und die Ausdehnung oder den Umfang eines Stoffes bezeichnen.	etwas, viel, wenig
Verb Zeitwort	Verben sind diejenigen Merkmalswörter, welche einen zeitlichen Zustand, ein Tun oder Leiden eines Gegenstandes ausdrücken und mit diesem Inhalt zugleich die Kraft der Aussage verbinden.	
	Sie sagen also vom Gegenstand (Person oder Sache) aus, dass dieser sich in einem bestimmten Zustand befindet	der Mann schläft
	oder etwas tut, oder aber etwas erleidet (Passiv).	die Frau arbeitet das Kind wird geschlagen
	Wegen der zeitlichen Natur des in den Verben enthaltenen Merkmals nennt man diese auch Zeitwörter.	
	Alle Verben teilen sich nach ihrer Wirkungssphäre in	
	1) subjektive, deren Begriff auf das Subjekt beschränkt ist, also kein Objekt braucht	er wacht, er ruht
	2) objektive, deren Begriff zu seiner Ergänzung die Beziehung auf einen anderen Gegenstand erfordert, und zwar in den drei Verhältnisfällen:	
	- Genitiv	er bedarf des Geldes
	- Dativ	er dankt dem Freund
	- Akkusativ	er kauft das Buch
	Die objektiven Verben, die einen Akkusativ erfordern, heißen transitive Verben, weil der in ihnen enthaltene Tätigkeitsbegriff auf einen Gegenstand übergeht. Im Unterschied zu dieser VerbGattung fasst man die übrigen objektiven Verben und die subjektiven Verben unter der Benennung intransitive Verben zusammen.	

Wortarten (4)

Wie heißt die Wortart?	Wozu ist sie geeignet?	Welche Beispiele kann man sich merken?
Adverb Umstandswort	Adverbien sind diejenigen Bestimmungswörter des Prädikats, welche irgendeine Weise oder einen Neben-Umstand eines Tätigkeits-, Zustands- oder Eigenschaftsbegriffes, ein Wie? Wo? Wann? usw. ausdrücken. Sie unterscheiden sich von den Adjektiven dadurch, dass sie nicht wie diese zur Bestimmung des Subjekts, sondern der Prädikatswörter dienen, also mit Verben oder Adjektiven verbunden werden. Ihrer inhaltlichen Bedeutung nach kennzeichnen die Adverbien:	
	- Qualität und Weise (konkret und abstrakt)	gut, richtig; so, anders
	- Intensität und Grad	höchst, sehr, äußerst
	- Quantität (Maß, Zahl und Ordnung)	das Buch wird vollends gelesen
	- Raum und Zeit	hier, da; dann, nun
	- Modalität oder Aussageweise	wirklich, mitnichten
	- Logik des Satzverhältnisses	demnach, dafür, dazu
Konjunktion Bindewort	Als Konjunktionen werden diejenigen Formwörter genannt, die ganze Sätze mit Bezeichnung ihres Gedankenverhältnisses aneinander knüpfen oder ineinander fügen. Deren Aufgabe ist es also, gleichsam eine Brücke von einem Satz zum anderen zu schlagen und dabei zugleich die Art und Weise oder die logische Form der Verknüpfung beider Sätze anzugeben. In diesem Sinn kann man sie auch Verhältniswörter der Sätze nennen.	
	Nach ihrer syntaktischen Bedeutung (Syntax = Lehre vom Aufbau des Satzes) dienen die Konjunktionen zur <u>Beiordnung,</u>	und, denn, aber
	wie zur <u>Unterordnung</u> der Sätze.	weil, wenn, während
	Nach ihrer inhaltlichen Bedeutung unterscheiden sie sich durch:	
	- äußerliche Verknüpfung oder Reihung	und, auch, zudem
	- Entgegensetzung des Inhalts zweier Sätze	aber, jedoch, vielmehr
	- Bestimmung des Orts- und Zeitverhältnisses	da, daher, dann, darauf
	- Kennzeichnung von Qualität, Quantität, Intensität	ebenso, um so, als
	- Bezeichnung von Kausal-Verhältnissen	also, folglich, weil
	- Verhältnis der Art und Weise	indem, wie, wenn
	- Verhältnis bloß grammatischer Abhängigkeit	dass, ob

Wortarten (5)

Wie heißt die Wortart?	Wozu ist sie geeignet?	Welche Beispiele kann man sich merken?
Präposition Verhältniswort	Präpositionen sind diejenigen Formwörter, welche die Verhältnisse ausdrücken, in die ein Gegenstand (Person oder Sache) durch sein Tun oder seinen Zustand zu einem anderen Gegenstand tritt. Sie setzen also das von ihnen abhängige Gegenstandswort in irgendein bestimmtes Verhältnis zu einem anderen Wort, weshalb sie auch Verhältniswörter genannt werden. Diese werden mit bestimmten Fällen des abhängigen Gegenstandswortes verbunden:	
	- mit dem Genitiv	statt, während, wegen
	- mit dem Dativ	aus, bei, mit, nach, gemäß, von, zu, seit
	- mit dem Akkusativ	durch, für, gegen, ohne, um, wider
	- mit dem Akkusativ oder Dativ, je nachdem, ob der Ort (wo?) oder die Richtung (wohin?) gemeint sind	an, auf, hinter, neben, über, unter, zwischen
Interjektion Empfindungslaute	Diese Wortart unterscheidet sich von allen anderen dadurch, dass sie nicht Zeichen für bestimmte Vorstellungen enthält, sondern unmittelbare Äußerungen des Gefühls. Interjektionen sind keine wirklichen Wörter und stehen deshalb außerhalb des logischen und grammatischen Zusammenhangs der Rede, in welche sie nur zur Untermalung und Belebung eingestreut werden. Sie unterscheiden sich in:	
	- Empfindungslaute im engeren Sinn	auweh, juhu, oha
	- Nachahmung von Lauten	knacks, peng, muh, mäh

Wortstamm

Der Teil des Wortes, der eine bestimmte Bedeutung trägt, ist der Wortstamm.

Durch das Anfügen von Vorsilben und Nachsilben sowie Endungen an den Stamm entsteht das Wort.

	FAHR	en
	FAHR	er
	FAHR	t
	FAHR	zeug
Ge	FAHR	
er	FAHR	en
Er	FAHR	ung
ab	FAHR	en
Ab	FAHR	t

Der Stamm besteht nicht immer aus einem Wortteil. Er kann auch ein selbstständiges Wort sein.

Beispiel: Bau

Alle Wörter, die einen gemeinsamen Stamm haben, gehören der gleichen Wortfamilie an.

Vokale

Vokale (Selbstlaute) werden diejenigen Laute genannt, die durch die Modulation des Mundraumes entstehen. Dabei können die Mundbilder zur Darstellung der Laute genutzt werden.

Es gibt **betonte und unbetonte** Vokale, die **betonten** unterscheiden sich noch einmal **in lange und kurze** Vokale.

betonte lange Vokale: H**a**gel, l**o**ben, M**o**de, G**a**s, M**u**t

betonte kurze Vokale: R**e**ste, W**o**rte, M**o**rde, G**a**ns, M**u**lde

unbetonte Vokale: Hag**e**l, Lam**a**, Tr**o**mpete

Diese Unterscheidungen sind bedeutend, weil lange Vokale leichter herauszuhören sind als kurze, und betonte einfacher als unbetonte.

Merkmale der Artikulation und der Silbentypen der Vokale

Die Vokale teilen sich in zwei Aussprachegruppen: die gespannte und die ungespannte Aussprache (Miete – Mitte, Höhle – Hölle, schwelen – schwellen, Bahn – Bann, Ofen – offen, Pute – Putte).

Der Unterschied realisiert sich oft in unterschiedlichen Silbentypen: offene und geschlossene Silben. Diese sind wichtig für die Regel der Dopplung und Dehnung (Koma – Komma).

Die Aussprache wird abhängig von der Lippenbildung als gerundet und ungerundet beschrieben (a, e, i, o, u – der Mund geht immer weiter zu).

Besonderheiten sind die Reduktionsvokale:

[ə] (Schwa) in unbetonter Silbe (Rübe) und

[ъ] in unbetonter Silbe (munter) und

die Vokalisierung von r (Dorf).

Konsonanten (1)

Bildung der Konsonanten

Konsonanten sind Hemmlaute. Der Durchgang der Luft beim Ein- und Ausatmen wird an irgendeiner Stelle auf irgendeine Weise behindert. Für die Kennzeichnung der Konsonanten sind drei Punkte sinnvoll:

Der Ort der Hemmung

Die Art der Hemmung

Das Verhalten der Stimmlippen

Werden zwei Konsonanten an der gleichen Stelle gebildet, was bei den Verschlusslauten und den Engelauten der Fall ist, so ist der erste stimmlos, der zweite stimmhaft (Laken – sagen). Die übrigen Konsonanten sind normalerweise stimmhaft.

Zu 1:

Zum Ort der Hemmung des Luftstroms ist anzuführen: Die Artikulationsstelle wird bezeichnet durch das der Zunge gegenüberliegende Artikulationsorgan.

Man unterscheidet 6 Artikulationszonen:

- Labiale Zone: Die Lautbildung erfolgt zwischen Ober- und Unterlippe (b, m, p).
- Labiodentale Zone: Sie liegt zwischen Unterlippe und oberen Schneidezähnen (f, v, w).
- Linguodentale Zone: Zungenspitze oder der vorderste Teil der Zungenfläche artikulieren gegen die oberen Schneidezähne (dental) oder deren Alveolarrand.

  Linguodentale Laute: t, d, m, Zungenspitzen-r, Zischlaute (s, sch).

  Interdental, d.h. Zunge zwischen den Zähnen.

  Postdental, d.h. die Zungenspitze an der hinteren Fläche der oberen Schneidezähne.

  Alveolar, d.h. Zunge am Zahnwulst, Lautbildung zwischen Zungenspitze und Gaumenrand.

  Retroflex, d.h. mit nach hinten gezogener Zungenspitze (amerikanisches l und r).
- Palatale Zone: Der Zungenrücken artikuliert gegen den harten und weichen Gaumen. Weiter rückwärts artikuliert der gehobene Zungenrücken die palatalen Laute „j“ und vorderes „ch“.
- Dorsofaukale Zone: Der Zungengrund artikuliert gegen die hintere Rachenwand; hinteres „ch“.
- Laryngeale Zone: Zwischen den Stimmlippen werden der Hauchlaut „h“ und der harte Stimmeinsatz erzeugt.

(Vgl. Wirth, G.: Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen, 4. Auflage, Köln 1994)

Konsonanten (2)

Zu 2:

Für die Art der Hemmung sind fünf Unterschiede zu nennen:

- Die Verschlusslaute (Explosivae: b-p, d-t, g-k): Mund und Nasenraum sind verschlossen und werden durch die plötzliche Lösung des Mundverschlusses geöffnet.
- Die Nasallaute (m, n, ng): Der Mund ist geschlossen und der Nasendurchgang freigegeben, durch den die Luft strömt.
- Der Laterallaut (l): Partieller Mundverschluss, der die Luft an den Seiten der Lippen durchlässt.
- Der Zitterlaut (r): Das artikulierende Organ gerät durch den Luftstrom in zitternde Bewegungen.
- Die Engelaute (Reibelaute, Frikative: ch, f, j, s, sch, w, z): Es gibt eine Verengung des Munddurchgangs bis zu einem Punkt, wo die durchziehende Luft ein Reibegeräusch verursacht.

(Vgl. Findeisen et al.: Lesen lernen durch lauttreue Übungen (in Silben), Bochum 2007)

Zu 3:

Verhalten der Stimmlippen: Sind die Stimmlippen am Zustandekommen des Tons beteiligt? (stimmhaft oder stimmlos)

- Stimmhafte Konsonanten sind b, d, g, l, m, n, r, w.
- Stimmlose Konsonanten (nur Artikulationsgeräusch) sind f, k, s, t.
- B und p, d und t, g und k, w und f sind paarig; d.h. sie werden doppelt gebildet. B ist stimmhaft, p ist stimmlos usw.
- Die übrigen Konsonanten sind unpaarig. B, d, g, s, werden am Ende eines Wortes oder der Silbe stimmlos ausgesprochen. S, sch, vorderes ch werden stimmhaft und stimmlos gesprochen.

ch – sch (1)

Lautbildung

Es gibt bei dem Laut „ch“ zwei verschiedene Lautklänge:

- ein weiches „ch“ wie in „freche“
- ein Rachen „ch“ wie in „Rachen“

Bei dem weichen „ch“-Laut ist die Lippenhaltung neutral. Sie hat die Form einer schmalen Spalte. Die Zungenspitze berührt die Innenfläche der unteren Schneidezähne. Der mittlere Zungenrücken wölbt sich zum harten Gaumen.

Der weiche ch-Laut wird häufig mit dem sch-Laut verwechselt, wobei das „ch“, das im Rachen gebildet wird, nicht selten mit einem „r“ oder „k“ verwechselt wird.

Merkregeln zur Unterscheidung von ch – sch in Wortstrukturen, wo ch – sch im Vokalumfeld stehen

Nach den Lauten a, o, u, au wird das „ch“ als Rachen „ch“ gesprochen: z.B. doch, Woche, auch, Tuch.

Höre ich also nach dem a, o, u, au kein Rachen-ch, so wird das Wort mit sch geschrieben: z.B. Rausch, Dusche, Asche.

Mit „ch“ geschrieben müsste man die Wörter „Rauch – Duche – Ache“ aussprechen.

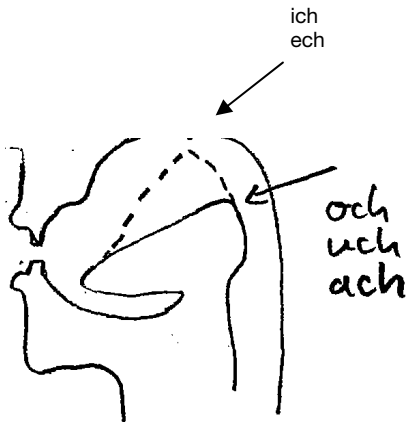
Zur Unterscheidung gibt es zwei Tricks

1. Der Sprechtrick

Man muss beim Sprechen genau auf seine Zungenspitze achten.

Beim „sch“ ist die Zungenspitze oben etwas hinter den Oberzähnen an der Zahndammwölbung. Der rauschende Laut wird an der Zungenspitze gesprochen.

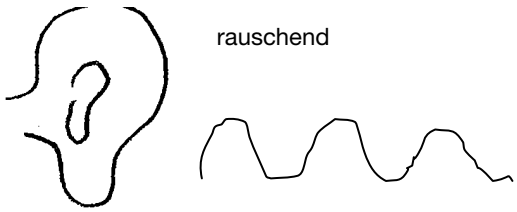
Beim „ch“ liegt die Zungenspitze unten und der obere - hintere Teil der Zunge (Zungenrücken) wird bei den dunklen Vokalen „ach, och, uch“ zum Gaumen bewegt, bei den hellen Vokalen „ich, ech“ an die obere Mundhöhle. (Die Zungenhaltung ist wie beim j, nur dass der ch-Laut stimmlos ist.) Der krächzende Laut wird an den Berührungspunkten des Zungenrückens gebildet.



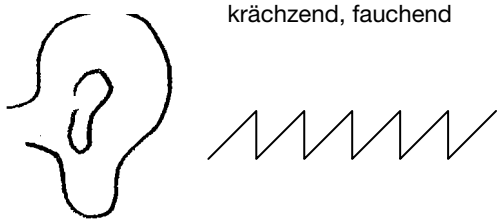
ch – sch (2)

2. Der Hörtrick

Das „sch“ hört sich rauschend an. Es ist so, als würde man den Wind nachmachen.



Das „ch“ hört sich krächzend oder fauchend an. Es ist so, als würde man das Fauchen einer Katze nachmachen (ich, ech) oder das Schnarchen (ohne das Zittern des Zäpfchens).



f – v (1)

Den F-Laut kann man mit f oder v schreiben. Die wenigsten Wörter werden mit einem v geschrieben.
Diese Wörter muss man sich merken:

Am Wortanfang

Vater (der)	vier	völlig
Veilchen (das)	Viper (die)	vom
ver- (Vorsilbe)	Vlies (das)	von
Vers (der)	Vogel (der)	vor
Vetter (der)	Volk (das)	vorn
Vieh (das)	Volker	
viel	voll	

Im Wort und am Wortende

Bevollmächtigung (die)	davor	Luv (Seemannssprache)
Bevölkerung (die)	evangelisch	Nerven (die)
bevor	Frevel (der)	Pulver (das)
brav	konkav	(darf auch wie „w“ gespro-chen werden)
davon	Larve (die)	

Alle Wörter, die zwei oder mehr Silben haben und auf „-iv“ enden werden mit „v“ geschrieben

aggressiv	Genitiv (der)	Nominativ (der)
Akkusativ (der)	Imperativ (der)	objektiv
aktiv	Infinitiv (der)	offensiv
Archiv (das)	intensiv	passiv
Dativ (der)	intuitiv	positiv
defensiv	Kollektiv (das)	primitiv
exekutiv	Motiv (das)	subjektiv
exklusiv	naiv	Stativ (das)
expansiv	negativ	

Achtung: der **Kalif** und der **Tarif**

f – v (2)

In vielen Wörtern, die aus fremden Sprachen übernommen wurden, wird der F-Laut wie ein „w“ ausgesprochen und mit „v“ geschrieben.

Am Wortanfang

Vagabund (der)	Verb (das)	vital
vage	Verona	Vitamin (das)
Vampir (der)	Vesuv (der)	Vokal (der)
Vase (die)	Villa (die)	Vokabel (die)
Vatikan (der)	violett	Volumen (das)
Vegetation (die)	Violine (die)	vulgär
Vene (die)	Virus (der)	Vulkan (der)
Venedig	Vision (die)	
Venus (die)	Visite (die)	

Im Wort und am Wortende

bravo	Konserve (die)	Privileg (das)
David	Konversation (die)	Provinz (die)
Devise (die)	konvex	Ravioli (die)
dividieren	Kurve (die)	Revanche (die)
Division (die)	Kuvert (das)	Revier (das)
eventuell	Lava (die)	Revision (die)
Evolution (die)	Lavendel (das)	Revolte (die)
Favorit (der)	Leverkusen	Revolution (die)
frivol	motivieren	Revue (die)
gravieren	Navigation (die)	Revolver (der)
Gravur (die)	Nivea	Rivale (der)
Havarie (die)	Niveau (das)	Riviera (die)
Individuum	Novelle (die)	servieren
Invalide (der)	November (der)	Serviette (die)
Invasion (die)	Oktave (die)	Sklave (der)
Inventar (das)	Ouvertüre (die)	Souvenir (das)
investieren	oval, Oval (das)	souverän
jovial	Ovation (die)	Subvention (die)
Karneval (der)	Overall (der)	Taverne (die)
Kavalier (der)	Pavian (der)	trivial
Kaviar (der)	Pavillon (der)	Zivilist (der)
Klavier (das)	privat	zivil

Ableitung (1)

Die Ableitung bei Verhärtung des Auslauts

Die Mitlaute b, d, g werden am Wortanfang und zwischen zwei Selbstlauten weich (stimmhaft) ausgesprochen, die Mitlaute p, t, k hart. Da der Unterschied „weich – hart“ hörbar ist, kann man wissen, ob ein „b – p“ oder ein „d – t“ oder ein „g – k“ geschrieben werden muss.

Aber immer am Wortende und in der Regel vor einem Mitlaut werden auch die Mitlaute „b, d, g“ im Deutschen hart (stimmlos) ausgesprochen und klingen dann wie „p, t, k“.

Beispiele:

	„der Rat“	oder	„das Rad“
spricht man:	<der Rat>		<das Rat>
	„der Samt“	oder	„der Sand“
spricht man:	<der Samt>		<der Sant>

Hört man also am Wortende oder vor einem Mitlaut „p, t, k“, hat man zu überprüfen, ob sich nicht dahinter ein „b, d, g“ versteckt. Man kann so die richtige Schreibweise ableiten, indem die Wörter so verändert werden, dass zu hören ist, welcher Buchstabe an der „kritischen Stelle“ geschrieben werden muss:

Beispiele:

	„der Krug“	kommt von:	„die Krüge“
spricht man:	<der Kruk>		
	„stündlich“	kommt von:	„die Stunde“
spricht man:	<stüntlich>		

Die Wörter müssen so verändert werden, dass dem „kritischen“ Laut ein Selbstlaut (meistens ist es ein e) folgt, dann hört man genau, ob

„p“ oder „b“
„t“ oder „d“
„k“ oder „g“

geschrieben werden muss.

Ableitung (2)

Die Endungen „-ig“ und „-lich“

Die Wiewortendungen „-lich“ und „-ig“ werden gleich gesprochen <-ich>, aber verschieden geschrieben.

Hört man in einem Wort, das auf „-ich“ endet vor der Endung ein „l“, so schreibt man die Endung „-lich“, sonst „-ig“.

freundlich	artig
reichlich	bergig

Gehört das „l“ zum Stammwort, dann schreibt man „ig“.

eilig	von	Eil-e (die)	hügelig	von	Hügel (der)
fällig	von	Fall (der)	wollig	von	Woll-e (die)
heilig	von	Heil (das)			

Grammatik: Das Binde-t vor der Endung „-lich“

Zwischen der Wortendung „-en“ und der Nachsilbe „-lich“ steht ein Binde-t zur Erleichterung der Aussprache (Wohlklangs-t).

wesentlich	wesen - t - lich
wissentlich	wissen - t - lich

Bei Wörtern, die auf „-end“ enden, wie etwa „Abend“, „Jugend“ steht vor der Endung „-lich“ kein Binde-t.

jugendlich abendlich endlich

Als Ausnahme wird „morgendlich“ analog zu „abendlich“ nicht mit Binde-t geschrieben.

Wortliste

allwöchentlich	uneigentlich
außerordentlich	unordentlich
beflissentlich	unwesentlich
eigentlich	unwissentlich
flehentlich	vermeintlich
geflissentlich	verschiedentlich
gelegentlich	versehentlich
hoffentlich	wesentlich
namentlich	willentlich
ordentlich	wissentlich
öffentlich	wöchentlich

Aber:
abendlich
morgendlich

Merke: Wenn ein Verb im Stamm vorkommt, handelt es sich immer um den Infinitiv + Bindungs-t + lich. Das heißt, die Form wird nie vom Partizip Präsens gebildet.

Beispiel: hoffen - t - lich

Ableitung (3)

Die Vorsilben: „Tod-/tod-“ oder „Tot-/tot-“?

1. „Tod-/tod-“

Das Substantiv „der Tod“ hat die Bedeutung: „das Sterben, das Ende des Lebens“ und ist also die Entgegensetzung zu „das Leben“. Von diesem Substantiv abgeleitet ist das Adjektiv:

tödlich zum Tode führend

Mit „Tod-“ oder „tod-“ zusammengesetzte Wörter sind in der Regel Wiewörter (Adjektive). Sie entspringen oft einem Vergleich mit dem Tod:

todsicher sicher wie der Tod

Einige Zusammensetzungen sind im übertragenen Sinne, also als Übertreibung gemeint:

todschick unheimlich schick

2. „Tot-/tot-“

Jemand, der nicht mehr lebt, ist „tot“. Dies ist der Zustand in Entgegensetzung zu „lebendig“. Das Substantiv hierzu ist der/die „Tote“. Tätigkeiten (Tätigkeitswörter), die dazu führen können, dass jemand das Leben verliert, schreibt man daher mit „tot-“:

totschlagen tottreten sich totlachen

Stadt oder statt/Statt

1. Die „Stadt“ schreibt man mit „dt“.
2. Das Wort „Statt“ kommt von „Stätte“ (im Sinne von: die „Stelle“), deswegen bedeutet „statt“: „anstelle/an Stelle von …“.

Er kam statt seines Freundes. „anstelle / an Stelle seines Freundes“

Er nahm ihn an Kindes statt an. „an der Stelle / statt seines Kindes“

Grad oder Grat

1. „Grad“ ist eine Maßeinheit (für die Temperatur); wird aber auch im Sinne von „Rang“ oder „Stufe“ verwendet, z.B. Doktorgrad.
2. „Grat“ ist die Bezeichnung für die Kammlinie eines Berges.

Ableitung (4)

„end-“ oder „ent-“

1. „end-“ ist keine Vorsilbe, sondern stammt von dem Wort „Ende“ ab und bildet Zusammensetzungen mit Adjektiven und Substantiven

endgültig	„bis zum Ende gültig“
Endspurt	„der Spurt am Ende“

2. Die Vorsilbe „ent-“ hat die Bedeutung „auseinander“

enthüllen	„die Hülle wegziehen“
entlocken	„aus jemandem etwas herauslocken“

In Zweifelsfällen ist die Betonung zu beachten:
„End-“ ist immer betont, „ent-“ immer unbetont.

entkräftet	„am Ende seiner Kräfte sein“, aber auch: „Die Kraft ist aus ihm heraus.“

Die Endungen „-end“ oder „-ent“

1. Die Endungen „-end“ und „-ent“ vor der Nachsilbe „-lich“

„-end-“	Bei Wörtern, die bereits auf ein „-end“ enden: ab-end, abend-lich
„-ent-“	Die Nachsilbe „-lich“ wird normalerweise durch ein „t“ mit dem Wort davor verbunden (Bindungs-t), wenn das Wort davor nur auf „-en“ endet: hoffen-t-lich (eine Ausnahme: morgen-d-lich)

2. Die Endung „-end“des Partizip Präsens

laufend fragend singend

3. Die Endungen beim Superlativ: „-end-sten“ und „-en-sten“

Die höchste Steigerungsform eines Adjektivs (Superlativ) endet auf:

1. „-end-sten“: Wenn das Adjektiv aus dem Partizip Präsens gebildet ist:
   am entzück-end-sten, am glänz-end-sten.
2. „-en-sten“: Wenn das Adjektiv aus dem Partizip Perfekt gebildet ist:
   am gedieg-en-sten, am erfahr-en-sten.

Man ermittelt die Schreibweise am einfachsten, indem man die erste Steigerungsform (Komparativ) bildet:

gediegener erfahrener entzückender glänzender

Ableitung (5)

Die Ableitung des Umlauts

Beide Laute klingen gleich:

e	*oder*	**ä ?**
Felle (die)		*Fälle (die)*
eu	*oder*	**au ?**
heute		*Häute (die)*

Deswegen ist zu prüfen:
Man schreibt nur dann „ä“, wenn es auf ein Wort mit „a“ innerhalb der Wortfamilie zurückgeführt werden kann. Denn „ä“ kommt von „a“!

Man schreibt nur dann „äu“, wenn es auf ein Wort mit „au“ innerhalb der Wortfamilie zurückzuführen ist. Denn „äu“ kommt von „au“!

die Fälle kommt von: _____

die Häute kommt von: _____

färben kommt von: _____

ärmlich kommt von: _____

die Mäuse kommt von: _____

Man schreibt dann „e“, wenn es kein Wort mit „a“ in der Wortfamilie gibt. Ebenso schreibt man dann „eu“, wenn es kein Wort mit „au“ in der Wortfamilie gibt.

die Perlen kommt von: _____

herzlich kommt von: _____

die Beulen kommt von: _____

teuflisch kommt von: _____

Ableitung (6)

Seid/seid oder Seit/seit

„Seid“ ist eine Form von „sein“.
„Seit“ ist ein Beziehungswort der Zeit. Es antwortet auf die Frage: „Wie lange?“

A.

1. Sei___ doch aufmerksam! (= ihr sollt aufmerksam sein!)
2. Sei___ doch vorsichtiger!
3. Sei___ doch ruhiger!
4. Sei___ doch hilfreich!
5. Sei___ klüger!

Die 5 Sätze enthalten eine Aufforderung, sich in bestimmter Weise zu verhalten. Konjugiere „sein“ durch: „ich bin“ usw. und bilde die beiden Befehlsformen.

B.

1. Ich habe _____ gestern nicht geschlafen.
2. Der Alte lebt hier, _____ er denken kann.
3. Wir kennen uns _____ dem Italienurlaub.
4. Ihr _____ lustig.
5. Er rechnet _____ einer Stunde an der Aufgabe.
6. Ich denke, dass ihr noch müde _____.
7. Wir vermuteten, dass ihr noch im Urlaub _____.
8. _____ ihr immer so laut?
9. Sie arbeitet, _____ sie aus der Schule ist.
10. _____ seinem Amtsantritt hat der Bürgermeister Magenschmerzen.

Dopplung (1)

Die Regeln

Der betonte Selbstlaut (und Umlaut) wird je nach Wort lang oder kurz gesprochen. Dieser Unterschied ist im Deutschen sehr wichtig, da sich dadurch der Sinn der Wörter verändern kann. Auch beim Schreiben muss man also darauf achten, ob der betonte Selbstlaut lang oder kurz gesprochen wird.

Das Fenster ist of___en.

Die Oma sitzt am Of__en.

Um in der Schrift darzustellen, dass der betonte Selbstlaut kurz ist, wird der im Stamm nachfolgende Mitlaut verdoppelt. Die Verdopplung ist jedoch nicht nötig, wenn dem Selbstlaut im Stamm eine Mitlauthäufung folgt.

Schreibe also nur eine Mitlautdopplung, wenn im Stamm keine Mitlauthäufung folgt.

Die Lampen verbreiten ein freundliches Licht.

Die Lappen verbreiten einen üblen Geruch.

Eine besondere Dopplungs-Schreibweise gilt für „k“ und „z“, wobei die Dopplungsregel in gleicher Weise zur Anwendung kommt:

ck	die Mücke, die Macke usw.
tz	die Katze, der Schwatz usw.

Werden Verben, Adjektive und Nomen konjugiert oder dekliniert, bleibt der doppelte Konsonant der Grundform erhalten, obwohl ein oder zwei Mitlaute durch die Konjugation oder Deklination hinzukommen.

schwimmen	er schwimmt, du schwimmst
grell	am grellsten
der Ball	des Balls

Die Ausnahmen

1. Bei einsilbigen, häufig vorkommenden Worten wie **im, in, bis, von, um, mit** usw. und den Verbformen **ich bin, er hat** gilt die Dopplungsregel nicht. Sie werden kurz gesprochen, bleiben aber dennoch ohne Dopplung.
2. In Fremdwörtern können die Regeln in vielen Fällen deshalb nicht angewendet werden, weil oft nach dem unbetonten Selbstlaut eine Konsonantendopplung steht. Häufig gebrauchte Fremdwörter muss man sich also merken.

Dopplung (2)

Fremdwörter mit <u>einem</u> gedoppelten Konsonanten:

Akkord (der)	Fassade (die)	Kommunist (der)
Allee (die)	Fossil (das)	Konkurrenz (die)
Appetit (der)	Grammatik (die)	korrekt
Apparat (der)	Intellekt (der)	Lotterie (die)
Batterie (die)	interessant	Milliarde (die)
Billion (die)	Kaffee (der)	Million (die)
Brillant (der)	Kannibale (der)	nummerieren
Buffet (das)	Kollege (der)	Nummerierung (die)
Differenz (die)	Kommando (das)	Parallele (die)
Effekt (der)	Kommode (die)	Symmetrie (die)

Fremdwörter mit <u>zwei</u> gedoppelten Konsonanten:

Appell (der)	Karussell (das)	Terrasse (die)
Attrappe (die)	Kassette (die)	
intellektuell	Kommission (die)	

Fremdwörter ohne Dopplung trotz kurzem Konsonanten:

Ananas (die)	Chip (der)	Job (der) (aber: jobben)
Bus (der)	fit	Kamera (die)
Chef (der)	Hotel (das)	Klub (der)

Dehnungs-h (1)

Die Regeln

1. Das Dehnungs-h steht nur in den ursprünglich deutschen Wörtern, die stets in der ersten Silbe d.h. der Stammsilbe betont werden. Das Dehnungs-h steht nach den **langen betonten Selbstlauten** a, e, o, u und den Umlauten ä, ö, ü, aber nur, wenn nach dem Selbstlaut ein **l, m, n,** oder **r folgt**. (Vorsilben sind abzutrennen und zusammengesetzte Wörter einzeln zu betrachten, damit die Regel mit der ersten Silbe gilt.)

Kehle (die)	ver / kohlen	Braun / kohle (die)
Lehm (der)	ent / nehmen	Gewichts / zu / nahme (die)
Bahn (die)	an / bahnen	Straßen / bahn (die)
Mohr (das)	ver / fahren	Last / wagen / fahrer (der)

   Mehl, zahm, Wahrheit, usw.

2. Das Dehnungs-h steht **nicht** (Ausschluss von Regel 1 als regelhafte Ausnahme)

   a. wenn die Wörter mit einer Mitlauthäufung beginnen oder mit „qu“ (außer st und pf)

      Krone Drama klar Qual

   b. nach den Selbstlauthäufungen wie au, ei und eu und anderen

      Eimer Eule Zaun

   c. wenn die Wörter mit dem Mitlaut D-/d-, P-/p-, T-/t- beginnen

D-/d-	**P-/p-**	**T-/t-**
dämlich	pulen	Tal (das)
Demut (die)	Pol (der)	Taler (der)
Düne (die)	Pore (die)	Tor (das)
Dünung (die)		tun
		Tür (die)

Das Dehnungs-h steht nicht in Wörtern, die von einem Stamm herkommen, in dem der betonte Selbstlaut kurz gesprochen wird oder der eine Dehnung ohne h aufweist.

kam von kommen verlor von verlieren gefroren von frieren

Dehnungs-h (2)

Die wichtigsten Ausnahmen von der Dehnungs-h-Regel

1. Alle Länder- und Monatsnamen und „Monat“, „Montag“ und „Name“, alle Städte-, Mädchen- und Jungennamen
2. Alle Fragewörter: wer? wem? wen?
   Alle Artikel: den, dem, denen, deren
   Folgende Vorsilben: dem-(gemäß), der-(gestalt), vor-(bereiten), da-(mals), dar-(bieten), her-(holen), je-(mand)
   Einige Partikel: für, nun, nur, nämlich
3. Ausnahmen von der l, m, n, r Regel, in denen kein h steht

Bär (der)	gebären	jener	Samen (der)
Elend (das)	gehören	jenen	sämig
Gala (die)	Hering (der)	König (der)	Seele (die)
gar	holen	Kür (die)	selig
Garen (das)	Honig (der)	Maler (der)	wenig
gären	hören	Märchen (das)	
Gärung (die)	jene	Reling (die)	

hohl *(Höhle)*	**aber:**	holen, erholen, Erholung
mahlen *(Mühle)*	**aber:**	malen *(Pinsel)*
Sohle (die)	**aber:**	Sole *(Salzsole, kochsalzhaltiges Wasser)* (die)
Wahl (die)	**aber:**	Wal *(Meerestier)* (der)
wahr	**aber:**	ich war, Ware (die)
Nachnahme *(Post)* (die)	**aber:**	Nachname *(Familienname)* (der)
Bahre (die)	**aber:**	Bar *(Nachtbar)* (die), bar zahlen
Föhn *(Wind)* (der)	**aber:**	Fön *(Haare)* (der)
Mahl *(Essen)* (das)	**aber:**	Mal *(Zeichen, Denkmal, einmal)* (das)
dehnen	**aber:**	denen *(Relativpronomen)*
Mohr *(Neger)* (der)	**aber:**	Moor *(Sumpf)* (das)
lehren	**aber:**	leeren
mehr	**aber:**	Meer (das)
Uhr (die)	**aber:**	Ur- (Anfangszustand einer Sache) *(Urquelle)*

Dehnungs-h (3)

5. Wörter mit Dehnungs-h, trotz einer Mitlauthäufung am Wortanfang:

Dr-/dr-	**Pr-/pr-**
dröhnen	prahlen
Drohne (die)	

6. Das silbentrennende „h“

Bei diesem „h“ handelt es sich um ein gesprochenes. Es ist bei deutlicher Aussprache, vor allem bei der Silbentrennung hörbar.

Seine Aufgabe ist es, die Silbenfuge zu markieren bzw. einen betonten langen Vokal von einem unbetonten unmittelbar darauf folgenden zu trennen.

blü-hen se-hen mä-hen die Kü-he

Bei gebeugten Verbformen bleibt das „h“ erhalten und kann hörbar gemacht werden, indem man die Grundform sucht.

sie bejaht	→	bejahen	er erhöht	→	Erhöhen
es blüht	→	blühen	er mäht	→	mähen
sie dreht	→	drehen	er naht	→	nahen
ihr flieht	→	fliehen	sie näht	→	nähen

Bei anderen Wortarten muss man die Verlängerung durch Mehrzahl oder Steigerung bilden.

der Floh	→	die Flöhe	nah	→	näher
froh	→	froher	die Kuh	→	die Kühe

Genereller Hinweis: Das silbentrennende „h“ kann im Gegensatz zu einem Dehnungs-h auch nach dem Diphthong „ei“ stehen.

gedeihen	leihen	Reihe (die)	Reiher (der)	seihen (filtern)
verzeihen	weihen	Weiher (der)	Geweih (das)	

Aber

bleiern eiern Feier (die) Geier(der) leiern schneien schreien

Ausnahmen, bei denen das „h“ nicht übernommen wird

blühen	→	die Blüte	glühen	→	die Glut
nähen	→	die Nadel			

Doppelvokale

Die Doppelvokale aa, ee, oo kennzeichnen neben dem Dehnungs-h ebenfalls einen lang gesprochenen Vokal.

Es gibt keine Regel, nach der man sich in diesem Fall richten könnte.

Die Doppelvokale kommen allerdings nicht allzu häufig vor, so dass man sich die wichtigsten Wörter gut auswendig merken kann.

aa

Aal (der)	Paar (das), paar (ein)
Aas (das)	Saal (der)
Aachen (Stadt)	Saale (Fluss) (die)
Haar (das)	Saar (Fluss) (die)
Maas (Fluss) (die)	Staat (der)
Maastricht (Stadt)	Waage (die)
Maat (Unteroffizier) (der)	

Und alle von ihnen abgeleiteten Wörter: staatlich haarig aalglatt

ee

Armee (die)	Kaffee (der)	Schnee (der)
Allee (die)	Klee (der)	See (die)
Beere (die)	leer	Seele (die) (seelisch, aber: selig)
Beet (das)	Lorbeer (der)	Speer (der)
Fee (die)	Meer (das)	Tee (der)
Gelee (das)	Moschee (die)	Teer (der)
Heer (das)	Reeder (Schiffsbesitzer) (der)	Tournee (die)
Idee (die)	scheel (schief)	Varietee (auch: Varieté) (das)

Und alle von ihnen abgeleiteten Wörter: Blumenbeet Kleeblatt Reederei Seemann

oo

Boot (das)	Moos (das)
doof	Zoo (der)
Moor (das) aber Mohr (der)	

Und alle von ihnen abgeleiteten Wörter: moosgrün Kampfboot

Achtung: Es gibt keinen Doppelumlaut (ää, öö).

der Saal – die Säle

Doppel-u (uu) gibt es nur durch Zusammensetzung mit der Endsilbe „-ung“.

die Genugtuung

Die Schreibweisen des i-Lautes (1)

1. Zunächst hat man zu prüfen, ob der i-Laut in der betonten oder unbetonten Silbe des Wortes hörbar ist.

   Das unbetonte „i“ schreibt man in allen Fällen einfach „i“.

   Zitrone (die) Sirene (die) betätigen Dirigent (der)

2. Ist der i-Laut in der betonten Silbe, muss darauf geachtet werden, ob er kurz oder lang gesprochen wird.

   a. Das betonte kurze „i“ wird „i“ geschrieben. Danach folgt nach den Regeln der Dopplung eine Mitlauthäufung oder eine Mitlautdopplung.

      Kiste (die) finden Himmel (der) Strick (der)

   b. Das betonte lange „i“ wird „ie“ geschrieben, wenn es in der ersten Stamm-Silbe hörbar ist.

      Biene (die) Kiefer (der/die) Riegel (der) schieben (Ausnahmen siehe Liste S. 63)

3.

   a. Wenn das betonte „i“ nicht in der ersten Silbe hörbar ist, wird „ie“ nur in bestimmten Fällen, in denen ein langer betonter i-Laut zu hören ist, geschrieben. Bei diesen Wörtern handelt es sich um Fremdwörter, die der deutschen Schreibweise des langen i-Lauts angepasst sind.

      Hauptwort-Endung „-ie“: Demokratie (die) Melodie (die)

      Hauptwort-Endung „-ier“: Klavier (das) Papier (das) Polier (der)

      Verb-Endung „-ieren“: marschieren sortieren

   b. In allen anderen Fällen, in denen ein langer betonter i-Laut am Wortende zu hören ist, wird nur „i“ geschrieben. In diesen Fällen handelt es sich um Fremdwörter, in denen der i-Laut keine Anpassung an die Schreibweise des Deutschen erfahren hat.

      -il: Automobil (das), Ventil (das)

      -in: Kamin (der), Termin (der)

      -ine: Margarine (die), Maschine (die)

      -iv: Stativ (das), Motiv (das)

      -ive: Lokomotive (die), Alternative (die)

      -iz: Justiz (die), Miliz (die)

4. Das Dehnungs-h steht nach einem langen „i“ nur bei persönlichen Fürwörtern (Personalpronomen) und bei besitzanzeigenden Fürwörtern (Possessivpronomen).

   ihm ihr ihre ihren ihn ihnen

5. Die Schreibweise „ieh“ gibt es nur in einem einzigen Nomen und seinen Ableitungen.

   Vieh (das) Viehzucht (die) viehisch

Ansonsten kommt „ieh“ nur in konjugierten Verben vor, die in der Grundform ein Dehnungs-h oder ein silbentrennendes „h“ haben.

befehlen → er befiehlt
empfehlen → er empfiehlt
sehen → er sieht
fliehen → er flieht

Die Schreibweisen des i-Lautes (2)

Wortliste: Ausnahmewörter „ie“

1. Ausnahmen von der Grundregel: Ein langes „i“ in der betonten ersten Silbe und dennoch kein „ie“:

Bibel (die), biblisch	Krise (die)	Risiko (das)
Biber (der)		Ritus (der)
Bisam (der)	Lid (das) (Augen)	Rizinus (der) (-öl) (das)
Bison (der)	Liga (die)	
Biwak (das)	lila	Schi, Ski (der)
Bizeps (der)	Liliput (der)	Silo (der oder das)
Brise (die)	Lire (die)	Sinus (der)
	Liter (der)	Sirup (der)
Diwan (der)		Spiritus (der)
dir	Mimik (die)	Stil (der) (Kunst)
	mimisch	
Fibel (die)	Mine (die) (alle Bedeutungen	Tiger (der)
Fiber (die) (-glas) (das)	außer Gesichtsmiene)	Titel (der)
	mir	
gib!, er gibt		Viper (die)
	Nil (der)	Virus (das)
Igel (der)	Nische (die)	Visum (das)
		Vize (-kanzler) (der)
Kilo (das)	Pik (das)	
Kino (das)	prima	wider (gegen)
Klima (das)	Primel (die)	wir
Klinik (die)	Prise (die)	

2. Ausnahmen von der Endungsregel:
   1. Nur mit „i“ trotz „r“: Saphir, Souvenir, Wesir, Fakir
   2. Mit „ie“ ohne „r“: Paradies, Portugiese, Radieschen

3. Beachte die unterschiedliche Bedeutung:
   1. wider und wieder
   2. Fiber und Fieber
   3. Lid und Lied
   4. Mine und Miene
   5. Stil und Stiel

4. Merkregel: Wenn in einem Wort bereits eine Selbstlauthäufung „ie“ vorhanden ist, dann schreibt man kein weiteres „ie“.
   Lilie (die) Linie (die) Familie (die) Pinie (die) (aber: die Hierarchie)

5. Folgende Wörter mit „ie“, obwohl eine Mitlauthäufung folgt:
   Griechen (die) kriechen siechen riechen Biest (das) Priester (der) quietschen

s, ß oder ss

Um zu entscheiden, wie der s-Laut geschrieben wird, muss man erst einmal untersuchen, ob der betonte Selbstlaut vor dem s-Laut lang oder kurz gesprochen wird.

1. Nach kurzem betonten Selbstlaut folgt gemäß den Regeln der Dopplung „ss“ oder eine Mitlauthäufung

   Kissen (das) Klasse (die) vermissen

   Kisten (die) Kasper (der) verpesten

2. s oder ß nach langem betonten Selbstlaut

   1. Nach einem langen betonten Selbstlaut schreibt man „s“, wenn der s-Laut stimmhaft (summend) ist:

      Masern (die) Rose (die) reisen lösen

   2. Man schreibt „ß“, wenn der s-Laut stimmlos (zischend) ist

      Soße (die) spaßig reißen

3. Vorsicht! Der S-Laut ist immer stimmlos, wenn er am Wortende steht und wenn ein Mitlaut folgt

   1. Wortende:

      Los (das) Maß (das)

   2. Silbenende (bei zusammengesetzten Wörtern):

      Grashalm (der) Fußball (der)

   3. Bei nachfolgendem Mitlaut:

      er reist sie reißt du liest

   4. Um den Unterschied stimmhaft/stimmlos hörbar zu machen, müssen diese Wörter durch einen Selbstlaut verlängert werden, wie es bei der Auslautverhärtung von b, d, g (siehe S. 50) der Fall ist.

Los (das)	Lose (die)	Maß (das)	Maße (die)
er reist	reisen	sie reißt	reißen
Grashalm (der)	Gräser (die)	Fußball (der)	Füße (die)

das – dass

das

1. das = bestimmter Artikel (Geschlechtswort)
   Es gehört immer zu einem Nomen (Hauptwort) sächlichen Geschlechts.
   das Haus
   das alte Haus
   das kürzlich erst verputzte und dann verkaufte alte Haus

2. das = Relativpronomen (bezügliches Fürwort)
   Es bezieht sich auf ein vorhergehendes Nomen sächlichen Geschlechts und leitet einen Gliedsatz ein.
   (Für "das" kann man auch "welches" einsetzen.)
   Das Haus, das kürzlich verkauft wurde, war alt.
   In dem Haus, über das wir sprechen, haben wir lange gewohnt.

3. das = Demonstrativpronomen (hinweisendes Fürwort)
   Es weist auf eine Person oder Sache hin, kann sowohl substantivisch als auch adjektivisch gebraucht werden und ist immer betont und es steht beim Nomen oder allein. (Für das kann man auch dieses sagen.)
   War es das Haus oder jenes dort?
   Das dort drüben ist unser Haus.
   Und das habt ihr noch verputzen lassen?

   Wenn man weder „dieses“ noch „welches“ sagen kann, schreibt man immer „dass“!

dass

dass = Konjunktion (Bindewort zwischen Hauptsatz und Gliedsatz)

Die Konjunktion „dass“ leitet einen Gliedsatz ein und verbindet ihn mit einem Hauptsatz.

Ich fürchte, dass dieser Verkauf schwierig wird.
Hauptsatz Gliedsatz

Dass ihr euer Haus verkaufen müsst, bedauern wir sehr.
Hauptsatz Gliedsatz

Groß- und Kleinschreibung (1)

Die wichtigsten Regeln zur Groß- und Kleinschreibung

1. Die Bedeutungsregel

   Dinge (konkrete Dinge = die Nase, abstrakte Dinge = das Leben) und Lebewesen (der Hase, der Mensch) haben einen Namen. Diese Namenswörter (Nomen, Substantive) schreibt man groß.

   Die Dinge und Lebewesen haben Eigenschaften (Wie sind sie?) und sie tun etwas (Was tun sie?). Diese Eigenschaftswörter (Adjektive) und Tuwörter (Verben) schreibt man klein.

2. Die Merkmalsregel

   Nomen / Substantive kann man an ihren Endungen oder an ihren Begleitern / Merkmalswörtern erkennen.

   a. Die Endungen

-chen	Früchtchen (das)	-lein	Mäuslein (das)
-e	Weite (die)	-ler	Künstler (der)
-ei	Fischerei (die)	-mut	Großmut (die)
-el	Regel (die)	-ner (-nerin)	Lügner (der)
-er (-erin)	Forscher (der)	-nis	Gleichnis (das)
-eur (bei Fremdwörtern)	Friseur* (der)	-sal	Drangsal (die/das)
-heit	Krankheit (die)	-schaft	Herrschaft (die)
-ine	Mandarine (die)	-tät	Normalität (die)
-ismus	Terrorismus (der)	-tion	Aktion (die)
-keit	Dankbarkeit (die)	-tum	Reichtum (der)
-ling	Frühling (der)	-ung	Erzählung (die)

* Nach der neuen Rechtschreibung ist auch „Frisör“ möglich.

Achtung: Nicht bei allen Fremdwörtern mit der Endung „-eur“ ist die Umwandlung in die Endung „-ör“ möglich. Zwar „Frisör“ aber nicht „Montör“, sondern „Monteur“.

b. Die Begleiter (Artikel)

- Der bestimmte Artikel: der, die, das, des, dem, den

  der Mann die Sonne das Regal des Kindes dem Vater
  den Freunden die Geschichten

- Der unbestimmte Artikel: ein, eine, einer, eines, einem, einen

  ein Baum eine Katze einer Frau eines Tages
  einem Jungen einen Ball

c. Die Verhältniswörter (Präpositionen)

- Das Verhältniswort: ab, an, auf, aus, bei, bis, in, von, zu, neben, über, unter, zwischen, mit, nach, gegen, vor, für, durch, ohne, hinter, um, zu usw.

  in Ordnung zu Hause zwischen Tür und Angel ohne Geld

- Das Verhältniswort (Präposition) mit bestimmtem Artikel verschmolzen: im, zum, am, beim, vom, zur, ins, ans, usw.

  im Bett zum Essen vom Spielen

Groß- und Kleinschreibung (2)

d. Das hinweisende Fürwort (Demonstrativpronomen): dieser, diese, dieses / jener, jene, jenes / solcher, solche, solches / derselbe, dieselbe, dasselbe / derjenige, diejenige, dasjenige

dieses Haus jener Ort solche Leute dieselbe Schule derjenige Spieler

e. Das besitzanzeigende Fürwort (Possessivpronomen): mein, dein, sein, unser, euer, ihr

mein Kleid euer Auto ihr Hund

f. Bestimmte und unbestimmte Mengenangaben

- Zahlwörter (Numerale):

  Kardinalzahlen: eins, zwei, dreihundert, tausend

  zwei Bauern dreiundzwanzig Tische fünftausend Seiten

  Ordinalzahlen: der erste, zehnte, tausendste

  erster Gewinner zweite Anmeldung zehntes Spiel

- Unbestimmtes Fürwort (Indefinitpronomen): alle, allerlei, andere, beide, die meisten, einige, ein paar, etliche, etwas, jeder, kein, manche, mehrere, mengenweise, nichts, ohne, sonstige, viel, wenig, usw.

  alle Menschen beide Taschen einige Zeitungen sonstige Filme

g. Fragewörter (Interrogativpronomen): welcher, welche, welches

welcher Typ welche Sängerin welches Hotel

Bei der Merkmalsprobe darf man das Wort nicht aus seinem Satzzusammenhang reißen.

3. Die Frageregel

Nomen / Substantive werden dekliniert und können in 4 Fälle gesetzt werden.

Zu jedem Fall gehört ein Fragewort („Wer?“, „Wessen?“, „Wem?“, „Wen?“ und in einigen Fällen, in denen es um eine Sache geht, die Ergänzung „oder Was?“).

Auch der Artikel ändert sich in den Fällen.

Mit folgenden Fragen findet man in einem Satz die Nomen / Substantive:

		Einzahl			**Plural**
Wer oder Was?	1. Fall (Nominativ)	**der** Hut	**die** Nase	**das** Schwein	**die**
Wessen?	2. Fall (Genitiv)	**des** Hutes	**der** Nase	**des** Schweins	**der**
Wem?	3. Fall (Dativ)	**dem** Hut	**der** Nase	**dem** Schwein	**den**
Wen oder Was?	4. Fall (Akkusativ)	**den** Hut	**die** Nase	**das** Schwein	**die**

(Bei adverbialen Bestimmungen kann man als Hilfe die umstandsbestimmende Frage in Präposition + Fragewort zerlegen, z.B. Wo? Worin? = In wem?)

Groß- und Kleinschreibung (3)

Substantivierte Wörter werden mit den Regeln 1, 2 und 3 erkannt

1. Da in einem Satz auch Eigenschaftswörter (Adjektive) und Tuwörter (Verben) verallgemeinert und wie ein Nomen / Substantiv benutzt werden können, findet man diese mit der Merkmalsregel und der Frageregel. Am isolierten Wort ist seine Stellung im Satz nicht zu erkennen.

   a. Tiere und Menschen leben auf der Erde.

   b. Ich weiß, Leben gibt es nicht ohne Tiere und Menschen.

   Merkmalsregel zu a. Die Tiere, und die Menschen (das?) leben auf der Erde.
   zu b. Ich weiß, das (!) Leben gibt es nicht ohne die Tiere und die Menschen.

   c. Die Rose ist rot.

   d. Das Rot der Rose leuchtet.

   Frageregel zu c. Wer oder was ist rot? Die Rose. Wie ist die Rose? Sie ist rot.
   zu d. Wer oder was leuchtet. Das Rot. Wessen Rot? Das Rot der Rose.
   Was tut das Rot? Es leuchtet.

   Zusatz:

   Es hat seinen Grund, dass Verben nur in ihrer Infinitivform die Stelle eines Substantivs einnehmen können. Denn der Infinitiv oder die Grundform des Verbs nennt die selbständig gedachte Tätigkeit oder den Zustand, welcher den Gehalt des Verbs ausmacht, ganz für sich und im Allgemeinen. So ist der Infinitiv das Verb in substantiver Gestalt.

2. Auch das Partizip (Mittelwort) Präsenz wie das Partizip Perfekt können als Nomen gebraucht werden. Sie werden dann wie substantivierte Adjektive behandelt.

   singen, singend der Singende
   lesen, gelesen das Gelesene

3. Pronomen (Fürwörter) und Zahlwörter können in bestimmten Fällen ebenfalls substantivisch gebraucht werden. Auch die werden dann großgeschrieben.

   Unser Terrier ist keine Sie, sondern ein Er.
   Zwischen Mein und Dein ist ein Unterschied.
   Im Lotto kam hinter die Elf die Dreizehn.
   Sam hat in Mathe eine Zwei geschrieben.

Groß- und Kleinschreibung (4)

4. Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen (Empfindungslaute) können ebenfalls substantiviert werden.

   Es gab ein großes Durcheinander.
   Mich störte das dauernde Hin und Her.
   Das Danach war ihr egal.
   Während der Rede ertönte ein vielstimmiges Aha.

5. (Gesteigerte) Adjektive – nominaler oder adverbialer Gebrauch

   Problem: Bei Adjektiven und Partizipien kann man sich dann nicht auf die Erkennungsmerkmale verlassen, wenn diese Adjektive gesteigert sind.

   Ob Adjektive in gesteigerter Form (groß – größer – am größten) groß oder klein geschrieben werden, hängt von ihrer grammatikalischen Position im Satz ab.

   Kann man mit „Wie?“ oder „Wann?“ fragen, wird es klein geschrieben, denn es ist eine adverbiale Bestimmung.

   Sie war aufs äußerste gespannt.
   Wie war sie gespannt? aufs äußerste

   Fragt man mit einem anderem Fragewort (wer, wen, wem, worauf usw.), wird es groß geschrieben, denn es ist ein Objekt.

   Sie war aufs Äußerste gefasst.
   Worauf war sie gefasst? aufs Äußerste
   Er wählt immer das Beste.
   Wen oder was wählt er immer? das Beste

Groß- und Kleinschreibung (5)

Modalverben (Hilfsverben)

Nicht jede Grundform eines Verbs im Satz ist ein Hauptwort. Es kann auch die Ergänzung zu einem anderen Verb sein, mit dem es zusammen das Prädikat (= Satzaussage) bildet. Verben, die also in Verbindung mit Hilfsverben gebraucht werden schreibt man klein, da Hilfsverb und Verb zusammen das Prädikat bilden.

Ich werde bis zur Insel schwimmen.
Ich würde dich gern besuchen.
Ich kann gut tanzen.
Ich mag gerne lachen.
Wir dürfen mit dem Ball spielen.

Nach den Verben

dürfen, haben, können, mögen, müssen, sollen, werden, wollen

steht normalerweise die Grundform eines anderen Verbs als zweiter Teil des Prädikats und nicht als Hauptwort. Hier muss die Grundform also klein geschrieben werden!

Achtung:

Die Verben – gehen, hören, sehen, fühlen, lernen – können auch als Hilfsverben gebraucht werden.

Ich gehe heute schwimmen. – aber: Ich gehe heute zum Schwimmen.
Du hörst den Vogel zirpen. – aber: Du hörst das Zirpen des Vogels.
Ich sehe dich schon wieder naschen. – aber: Ich sehe dein Naschen nicht gern.
Die alte Frau fühlt den Winter kommen. – aber: Die alte Frau fühlt das Kommen des Winters.
Ich lerne besser zu sprechen. – aber: Ich lerne das Sprechen.

Tritt ein Erkennungsmerkmal vor das Verb, bzw. lässt sich die Frageregel anwenden, wird es groß geschrieben:

Ich mag sein Lachen. → Wen oder was mag ich?

Er kann das Tanzen besser als das Gehen. → Wen oder was kann er besser als Gehen?
Besser als was kann er das Tanzen?

Groß- und Kleinschreibung (6)

Eigennamen

D.h. Bezeichnungen zur Identifizierung bestimmter einzelner Gegebenheiten (Person, Ort, Land, Institution, usw.) schreibt man grundsätzlich groß.

Daneben gibt es mehrteilige Eigennamen, die oft auch Bestandteile enthalten, die keine Substantive sind.

Kap der guten Hoffnung Vereinigte Staaten von Amerika

Für diese Fälle gilt die Regel:

In mehrteiligen Eigennamen mit nicht substantivischen Bestandteilen schreibt man das erste Wort und alle seine weiteren Wörter außer Artikeln, Präpositionen und Konjunktionen groß.

Heinrich der Achte Johann Wolfgang von Goethe in der Mittleren Seestraße
Unter den Linden der Schiefe Turm (in Pisa) die Große Mauer (in China)
Klinik für Innere Medizin Akademie für Alte Musik Hotel Vier Jahreszeiten
Gasthaus zur Neuen Post

Merke:

Alle Ableitungen von geographischen Eigennamen mit der Endung „-er“ schreibt man groß:

die Berliner Bevölkerung der Schweizer Käse

Aber alle adjektivischen Ableitungen von Eigennamen mit der Endung „-isch“ werden kleingeschrieben:

die schillerschen Dramen der westfälischen Schinken das tschechische Bier

Getrennt- und Zusammenschreibung (1)

Bei der Regelung der Getrennt- und Zusammenschreibung wird davon ausgegangen, dass die getrennte Schreibung der Normalfall und daher alleine die Zusammenschreibung regelungsbedürftig ist.

1. Getrennt- und Zusammenschreibung bei Verben

   Als erste Bestandteile von zusammengesetzten Verben können Partikel (unflektierbare Wörter), Adjektive, Substantive und Verben fungieren.

   a. Schreibung von Partikel und Verb

      Partikel treten in Verbindung mit Verben als Verbzusatz oder als selbständiges Adverb auf. Zusammensetzungen aus Verbzusatz und Verb, die nur einen Hauptakzent tragen, werden zusammengeschrieben, Verbindungen aus Adverb und Verb, in denen beide Bestandteile betont werden, sind dagegen getrennt zu schreiben.

      abwärtsfahren im Unterschied zu rückwärts einparken

   b. Schreibung von Adjektiv und Verb

      - Wenn sich die Bedeutung nicht mehr unmittelbar aus den einzelnen Bestandteilen erschließt, wird diese übertragene Bedeutung durch Zusammenschreiben gekennzeichnet.

        krankschreiben kürzertreten (etwas) spitzbekommen

      - Wenn das Adjektiv das Ergebnis einer Handlung bezeichnet, kann sowohl getrennt als auch zusammengeschrieben werden.

        klein schneiden/kleinschneiden kaputt machen/kaputtmachen

      - In allen anderen Fällen wird getrennt geschrieben. Dazu grundsätzlich Verbindungen mit Partikelverben.

        klein beigeben rot ausmalen dick auftragen

   c. Schreibung von Substantiv und Verb

      Substantive gehen im Regelfall mit Verben Verbindungen ein, in denen sie ihre Eigenschaft als selbständige Substantive behalten. Folglich werden sie vom Verb getrennt und groß geschrieben.

      Angst haben Rad fahren Gefahr laufen

      In nur wenigen Fällen werden die Substantive als bloße Verbzusätze behandelt, was durch Zusammenschreibung geregelt ist.

      eislaufen kopfstehen leidtun nottun standhalten

   d. Schreibung von Verb (Infinitiv) und Verb

      Die zu dieser Kategorie gehörigen Fälle werden getrennt geschrieben.

      arbeiten gehen laufen lernen sitzen bleiben

   e. Schreibung von Verbindungen mit sein

      Diese Verbindungen werden stets getrennt geschrieben.

      da sein fertig sein zufrieden sein

Getrennt- und Zusammenschreibung (2)

2. Getrennt- und Zusammenschreibung bei Adjektiven und Partizipien

   a. Schreibung von Verbindungen mit Partizipien

   Im Regelfall kann die Partizipform auf eine Infinitivform zurückgeführt werden. In diesem Fall wird die Partizipform zusammengeschrieben, wenn die Infinitivform zusammengeschrieben wird. Bei adjektivischem Gebrauch des Partizips jedoch kann die Partizipform getrennt oder zusammengeschrieben werden.

   abhandengekommen (wegen abhandenkommen)

   Rat suchende/ratsuchende Bürger (wegen Rat suchen)

   b. Schreibung von Verbindungen mit Adjektiven

   Hier hängt die Schreibweise wesentlich davon ab, wie sich die beiden Bestandteile bedeutungsgemäß zueinander verhalten. So ist zusammenzuschreiben, wenn es sich um einfache gleichrangige Adjektive handelt oder wenn der erste Bestandteil bedeutungsverstärkend oder abschwächend ist.

   blaugrau feuchtwarm nasskalt stocksauer

   In Verbindungen mit einem einfachen unflektierten Adjektiv als graduierender Bestimmung sind beide Schreibweisen möglich.

   allgemein gültig/allgemeingültig eng verwandt/engverwandt schwer krank/ schwerkrank

   Wichtig hierbei ist, dass die Getrennt- oder Zusammmenschreibung mit der Betonung korreliert.

3. Verbindung von Substantiven untereinander

   Diese schreibt man ebenso wie mehrteilige Substantivierungen zusammen

   Lebenswerk Kirschbaum Kohlenwasserstoff Dienstagabendessen

   Achtung: Ableitungen auf „-er“ von geografischen Eigennamen, die sich auf die geografische Lage beziehen, schreibt man von dem folgenden Substantiv getrennt.

   Allgäuer Alpen Kölner Dom Potsdamer Abkommen
   Luxemburger Finanzplatz

Zeichensetzung (1)

Da sich die Schwierigkeiten der Schüler mit der Zeichensetzung vor allem auf die richtige Setzung des Kommas beziehen, sollen im Folgenden die Regeln der Kommasetzung dargestellt werden. Mit der Rechtschreibreform herrscht in diesem Bereich eine größere Toleranz, denn das Ziel der Neuregelung der Kommaregeln ist es, den Schreibenden in die Lage zu versetzen, mithilfe des Kommas besondere Akzentsetzungen und Betonungen vorzunehmen. Die Kommaregeln beruhen im Wesentlichen auf drei Prinzipien, nämlich dem Prinzip der Aufzählung, dem der Hervorhebung sowie dem Prinzip der Satzverbindung.

1. Das Prinzip der Aufzählung

Regel: Das Komma trennt gleichrangige Glieder einer Aufzählung voneinander, wenn sie nicht durch eine nebenordnende Konjunktion wie z.B. *und, oder, sowie* und *beziehungsweise* verbunden sind. Dabei kann die Aufzählung aus einzelnen Wörtern, Wortgruppen oder ganzen Satzteilen bestehen.

So können beispielsweise Subjekte aufgezählt werden:

Peter, Hans, Karl und Paul sind verbreitete Männernamen.

aber auch Prädikate:

In Hamburg kann man gut wohnen, einkaufen und essen gehen.

Gleiches gilt auch für die Objekte eines Satzes, wie z.B.:

Die Zeitung enthält viele Tipps, Veranstaltungshinweise, Kaufempfehlungen und anderes mehr.

Gleiches gilt für adverbiale Bestimmungen (*Morgens, mittags und abends sitzt er am Schreibtisch*) wie für attributiv gebrauchte Adjektive, wobei jeweils im Einzelfall entschieden werden muss, ob tatsächlich gleichrangige Attribute aufgezählt werden, die durch ein Komma zu trennen sind, oder ob das erste das folgende Attribut näher bestimmt und deshalb auch in der Aussprache betont wird.

So muss in dem Satz:

Das ist ein schwieriges, technisches Problem.

das Komma weggelassen werden, wenn mit dem Adjektiv *schwierig* das *technische Problem* genauer gekennzeichnet werden soll.
Ergänzend ist noch zu bemerken, dass Aufzählungen auch durch Konjunktionen verknüpft sein können, die wie *aber, doch, jedoch, sondern* usw. einen Gegensatz zum Ausdruck bringen. In diesen Fällen muss ein Komma stehen.

Er redet schnell, jedoch sehr verständlich.

Er arbeitet langsam, aber sehr gründlich.

Zeichensetzung (2)

2. Das Prinzip der Hervorhebung

Hier gilt die Regel: Anreden, Ausrufe oder Ausdrücke einer Stellungnahme, die besonders hervorgehoben werden sollen, sind mit Komma abzugrenzen; sind diese eingeschoben, werden sie mit paarigem Komma eingeschlossen.
Während es bei der Anrede die Regel ist, ein Komma zu setzen hängt es bei den Ausrufen sehr von der gewählten Betonung ab, ob ein Komma zu setzen ist oder nicht.

Ich sende dir, lieber Hans, die herzlichsten Grüße.

So lassen sich beide Varianten vertreten:

Bitte, mach das Fenster zu!

wie

Bitte schließ die Tür!

Das gilt auch für andere Ausrufe wie z.B.

Oh, wenn er doch wieder gesund wäre.

in denen das Komma weggelassen werden kann, wenn der Ausruf eher beiläufig gemeint ist.
Bei Appositionen, die als erklärender Zusatz zu einem Substantiv gebraucht werden, muss darauf geachtet werden, dass das Prinzip der Hervorhebung nicht mit der Aufzählung verwechselt wird, denn dadurch kann sich die Aussage eines Satzes verändern. Es macht nämlich einen Unterschied, ob in dem Satz

Hans bestellt Theaterkarten für Paul, seinen Bruder und mich.

das Komma hinter Bruder weggelassen wird und es sich somit um eine Aufzählung handelt oder ob in dem Satz

Hans bestellt Theaterkarten für Paul, seinen Bruder, und mich.

eine Apposition gemeint ist, die mit paarigem Komma einzuschließen ist. Im ersten Fall hat Hans drei, in der anderen Fassung des Satzes bloß zwei Theaterkarten zu bestellen.

So werden auch nachgestellte Erläuterungen, die etwas hervorheben wollen und z.B. mit das heißt, nämlich, namentlich, besonders, und zwar eingeleitet werden, vom übrigen Satz durch ein Komma getrennt.

Ich rufe dich an, und zwar spätestens am Sonntagabend.

Ich besuche dich am Abend, d.h. gegen 10 Uhr.

Zeichensetzung (3)

3. Das Prinzip der Satzverbindung

Hier geht es zuerst einmal um die Regelung der Verbindung von Hauptsätzen. So gelten für vollständige und unvollständige Hauptsätze unterschiedliche Kommaregelungen. Ein vollständiger Hauptsatz enthält Subjekt und Prädikat, bei unvollständigen Hauptsätzen jedoch fehlt das Subjekt. Beispiel für eine Satzverbindung mit einem unvollständigen Hauptsatz:

Der Schiedsrichter leitet das Match und sorgt für die Einhaltung der Spielregeln.

Hier gilt die Regel: Gleichrangige vollständige Hauptsätze grenzt man durch Komma voneinander ab. Diese Abgrenzung kann aber auch durch ein Semikolon geschehen, wenn ein höherer Grad der Abgrenzung ausgedrückt werden soll.

Im Haus war es still,(;) nichts regte sich,(;) nur ein dumpfes Klopfen war zu hören.

Für die Verbindung von vollständigen und unvollständigen Hauptsätzen lautet die Regel: Vor unvollständigen Hauptsätzen steht ein Komma, wenn sie nicht durch und bzw. oder miteinander verbunden sind.

Der Spieler rannte los, schoss ein Tor und führte danach einen Freudentanz auf.

Was die Verbindung von Hauptsatz und Nebensatz betrifft, so gilt in diesen Fällen die Regel: Nebensätze grenzt man mit Komma ab; sind diese eingeschoben, so schließt man sie mit paarigem Komma ein. Dabei ist zu beachten, dass vollständige Nebensätze immer das konjugierte Verb am Satzende haben.

Ich rufe dich an, weil ich deine Hilfe brauche.

Ebenso ist darauf zu achten, dass sich mit der unterschiedlichen Positionierung des Kommas die Satzaussage verändern kann. So kann der Schreibende durch die Setzung des Kommas deutlich machen, ob er Wörter als Bestandteil der Nebensatzeinleitung verstanden wissen will oder nicht.

Ich freue mich auch, wenn du mich kritisierst.

Ich freue mich, auch wenn du mich kritisierst.

So richtet sich die Freude im einen Fall auch auf die Kritik, in dem anderen Satz ist durch "auch" eine einschränkende Bedeutung ausgedrückt, was deutlicher auch so formuliert werden kann:

Ich freue mich, obwohl du mich kritisierst.

Bleibt noch die Regelung der unvollständigen Nebensätze, womit satzartige Wortgruppen gemeint sind, die im Satzgefüge einen Gliedsatz vertreten. Hierzu gehören sowohl Infinitiv- als Partizipialsätze (Mittelwortsätze). Hier bleib es dem Schreibenden überlassen, ob er ein Komma setzen will oder nicht. Das kann manchmal nötig sein, um die Gliederung des Ganzsatzes deutlich zu machen bzw. um Missverständnisse auszuschließen. So empfiehlt sich z.B. ein Komma, wenn ein hinweisendes Wort auf einen Infinitiv zielt:

Sport zu treiben, daran dachte er nicht; laut zu singen, das ist seine größte Freude.

Zeichensetzung (4)

Auch wenn der erweiterte Infinitiv in einen anderen Satz eingeschoben wird, ist ein Komma zu setzen. Doch das ist genaugenommen keine Ausnahmeregel, sondern folgt aus dem Prinzip der Hervorhebung, was oben ausgeführt wurde.

Sie hat, ohne einen Augenblick zu zögern, die Sache in die Hand genommen.

Bei den Partizipialsätzen gibt es zwei Formen, zum einen ausgedrückt durch das Partizip Präsens, zum anderen durch das Partizip Perfekt. Allerdings bleibt es hier – wie gesagt – dem Schreibenden überlassen, ein Komma zu setzen, wenn solche Partizipialsätze besonders betont und damit vom Gefüge des Satzes abgegrenzt werden sollen.

Ihn wütend beschimpfend(,) ging er auf ihn zu.

Von einer langen Fahrt zurückgekehrt, ruht er sich erst einmal aus.

Ausgewählte Übungen zur Betonung, Dopplung und Dehnung

Vorbemerkung

In der deutschen Sprache hat die Kürze und Länge der betonten Vokale – zu sehen an den Wortpaaren Ratte / Rate oder Gasse / Gase – nicht nur eine bedeutungsunterscheidende Funktion. Wie dem jeweiligen Schriftbild zu entnehmen ist, hat die Kürze und Länge der Vokale auch unterschiedliche Folgen für die Rechtschreibung: Da die Konsonanten-Dopplung entgegen weit verbreiteter Meinung in der Aussprache nicht zu hören ist, müssen die Schüler lernen, dass nach einem kurzen betonten Vokal zwei oder mehr Konsonanten folgen; nach einem langen betonten Vokal ist in der Regel nur ein Konsonant zu schreiben. Es kommt hinzu, dass nach langen Vokalen in genau geregelten Fällen bestimmte, nicht hörbare Dehnungszeichen zum Einsatz kommen: das Dehnungszeichen e für das Schreiben des langen i-Lauts und das Dehnungszeichen h zur Kennzeichnung der Länge aller übrigen Vokale wie auch Umlaute. (Die Kennzeichnung der Dehnung durch die Doppelvokale aa, ee, oo folgt keiner Regel, weshalb die davon betroffenen Wörter von den Schülern als „Merkwörter“ zu lernen sind.)

Es ist somit für das Lernen der Regeln der Rechtschreibung von entscheidender Bedeutung, dass die Schüler nicht nur die betonte Stelle im Wort erkennen, sondern dass sie auch in der Lage sind, die Kürze und Länge der betonten Vokale sicher zu unterscheiden. Denn das ist nun einmal die Voraussetzung dafür, die aus der unterschiedlichen Vokalqualität abgeleiteten Regeln der Rechtschreibung korrekt zu beherrschen. Denn gerade für rechtschreibschwache Schüler ist es von großem Nutzen, sich das Regelsystem der Schriftsprache gedanklich zu erarbeiten, gerade weil so viele von ihnen daran gescheitert sind,

sich die Rechtschreibung über das „Speichern der Wortbilder“ zu merken. Das Merken der Schreibweise der Wörter soll daher auf die Fälle beschränkt bleiben, für die es unbedingt nötig ist, bei Wörtern also, die sich in ihrer Buchstabenfolge nicht mithilfe einer Regel sowie der geregelten Ausnahmen erschließen lassen.

Den folgenden Übungsbeispielen zur Dopplung und Dehnung wird daher das Kapitel „Betonung“ als eigenständiger Lernbereich vorangestellt, weil sich in der Praxis gezeigt hat, dass es den Schülern oft große Schwierigkeiten bereitet, auf Anhieb die betonte Stelle im Wort herauszufinden. Da ist am Anfang so manche Hilfestellung seitens des Therapeuten (Lehrers) notwendig, der es z.B. durch das Vorsprechen von Betonungsvarianten wie bei dem Wort Formular – Ist die erste, zweite oder dritte Silbe betont? – den Schülern erleichtern kann, das nötige Sprachgefühl dafür zu entwickeln, die betonte Stelle im Wort sicher zu identifizieren und sie dann nach Länge und Kürze zu unterscheiden.

Wie die Praxis des Unterrichts mit rechtschreibschwachen Schülern zeigt, kann es einige Zeit in Anspruch nehmen, bis das Kapitel „Betonung“ so beherrscht wird, dass es möglich ist, das jeweils zu erarbeitende Regelwissen produktiv umzusetzen. Daher sind auch die nachfolgenden Übungen zur Dopplung und Dehnung so angelegt, dass die Beurteilung der Vokale nach ihrer Kürze bzw. Länge immer wieder gefragt ist, um auf dieser Grundlage die Überlegungen folgen zu lassen, welche für die Schüler die richtige Anwendung der Rechtschreibregeln gewährleisten sollen.

Die Übungs- sowie deren Lösungsblätter können unter http://www.cpos.public.lu/publications/lrs heruntergeladen werden.

Betonung (1)

Suche in den folgenden Wörtern den betonten Selbstlaut. Wird er lang gesprochen, markiere ihn mit einem waagerechten Strich, wird er kurz gesprochen, streiche den Selbstlaut durch.

Achtung bei Vorsilben: Diese können sowohl betont als auch unbetont sein.

1. der Ausländer
2. die Trompete
3. der Verkäufer
4. das Gebet
5. der Alkohol
6. die Tomate
7. der Hamster
8. die Benotung
9. der Kamerad
10. das Missverständnis
11. der Stempel
12. der Elefant
13. die Freundinnen
14. entlaufen
15. bewachen
16. kennzeichnen
17. vorlaufen
18. verstehen
19. gesund
20. anfertigen
21. einparken
22. zerreden
23. beschützen
24. abnorm
25. verlustreich
26. hoffnungsvoll

Betonung (2)

Die folgenden Wörter sind alle aus fremden Sprachen ins Deutsche übernommen worden. Achte bei den langen i-Lauten darauf, dass diese nicht immer mit ie geschrieben werden.

Wird der i-Laut lang gesprochen, markiere ihn mit einem waagerechten Strich, wird er kurz gesprochen, streiche den Selbstlaut durch.

1. die Sekretärin
2. das Nikotin
3. der Direktor
4. der Bikini
5. der Diktator
6. das Ventil
7. der Gratulant
8. das Medikament
9. die Broschüre
10. der Offizier
11. die Narkose
12. der Architekt
13. das Magazin
14. nummerieren
15. original
16. stupide
17. ruinös
18. intim
19. protestieren
20. antik
21. amerikanisch
22. spendabel
23. militärisch
24. horizontal
25. interessant
26. aggressiv

Betonung (3)

Suche in den mehrsilbigen Wörtern der folgenden Sätze den betonten Selbstlaut. Wird er lang gesprochen, markiere ihn mit einem waagerechten Strich, wird er kurz gesprochen, streiche den Selbstlaut durch.

Bei zusammengesetzten Wörtern muss jedes Wort für sich untersucht werden.

1. Alle Speisen des Mittagessens waren gut gewürzt.
2. Der Oberarzt operiert mit einem Skalpell.
3. Der violett gestreifte Papagei sitzt in einem Käfig.
4. Die Marmelade zum Frühstück schmeckt ausgezeichnet.
5. Der Mechaniker brauchte wenige Minuten für die Reparatur.
6. Die Prüfung an der Universität war eine schwierige Prozedur.
7. In dem Tresor des Hotels befinden sich viele Schmuckstücke.
8. Nach dem Konzert verspeist der Dirigent ein Brot mit Salami.
9. Die Polizei kontrolliert die Straßen und Plätze im Revier.
10. Fast alle Kinder essen gerne Lakritz und Schokolade.
11. Für dieses Produkt wird offensiv Reklame gemacht.
12. Anstelle von Zitronen kann man auch Limetten nehmen.

Dopplung (1)

Wenn nach einem betonten Selbstlaut, der kurz gesprochen wird, nur ein Mitlaut zu hören ist, muss dieser beim Schreiben verdoppelt werden. Versuche, die folgenden Wortpaare korrekt vorzulesen, um dann zu entscheiden, welche Schreibweise die richtige ist.

Achtung: In einigen Fällen sind beide Schreibweisen möglich. Hier gilt es zu erklären, welche Wortbedeutung mit der einen wie der anderen Schreibweise gemeint ist.

Welche Schreibweise ist die richtige?

1. loben oder lobben
2. rasen oder rassen
3. beten oder betten
4. Hammel oder Hamel
5. legen oder leggen
6. Rate oder Ratte
7. hollen oder holen
8. Schaffe oder Schafe
9. Schal oder Schall
10. lassen oder lasen
11. Rolle oder Role
12. Robe oder Robbe
13. grilen oder grillen
14. Lapen oder Lappen
15. laufen oder lauffen
16. Hüte oder Hütte
17. rennen oder renen
18. redden oder reden
19. Liter oder Litter
20. wen oder wenn
21. Nadel oder Naddel
22. Polen oder Pollen
23. wir oder wirr
24. Bote oder Botte

Dopplung (2)

In den folgenden Sätzen sind bei einer Reihe von Wörtern zwei oder drei Schreibweisen zu sehen. Prüfe, ob der betonte Selbstlaut lang oder kurz ist, und unterstreiche die richtige Schreibweise.

1. Er hatte/hate vergesen/vergessen, den Schlüsel/ Schlüssel seiner Wohnung mitzunehmmen/mitzunehmen.
2. Die Sonenblumen/Sonnenblummen/Sonnenblumen sind in diesem Somer/Sommer sehr gross/groß geworden.
3. Versprich mir, das Autto/Auto noch heute/heutte in die Werkstat/Werkstatt zu bringen.
4. Morgen haben/habben wir in der Schulle/Schule wieder eine anstrengende Prüffung/Prüfung.
5. In der Opper/Oper hat ein berühmter Dirrigent/Dirigent ein Konzert gegeben/gegebben.
6. Für den Kauf/Kauff des neuen TV-Gerättes/TV-Gerätes ist eine Rattenzahlung/Ratenzahlung vereinbart worden.
7. Er hat/hatt nicht auf den Ratt/Rat seines Arztes gehört, die verschriebenen Tableten/Tabletten einzunehmen.
8. Der Postbotte/Postbote hat das Paket/Pakett zu dem alten Man/Mann in der Dachwohnung getragen/getraggen.

Dopplung (3)

Wenn nach dem kurzen betonten Selbstlaut bereits zwei Mitlaute wie z.B. in den Wörtern Wand, Bank, Holz zu hören sind, entfällt die Dopplung. Hier reicht diese Mitlauthäufung, um in der Schrift kenntlich zu machen, dass der vorangehende Selbstlaut kurz gesprochen werden muss. Die folgenden Wörter sollen nicht nur daraufhin überprüft werden, ob sie richtig geschrieben sind. Sie sollen gegebenenfalls verbessert und dann in diese drei Rubriken eingeordnet werden:

a.) Es darf nur ein Mitlaut geschrieben werden, weil der vorangehende betonte Selbstlaut lang ist.

b.) Wenn der betonte Selbstlaut kurz gesprochen wird und danach nur ein Mitlaut zu hören ist, muss dieser gedoppelt werden. Achtung: Bei gebeugten Verbformen muss die Grundform zu Rate gezogen werden.

c.) Die Dopplung des Mitlauts entfällt, weil eine Mitlauthäufung nach dem kurzen betonten Selbstlaut anzutreffen ist.

Sind die folgenden Wörter richtig geschrieben? Schreibe in die Klammer die jeweilige Rubrik (a, b oder c), worin sie eingeordnet werden müssen. Bei den zusammengesetzten Wörtern muss diese Einordnung zweifach vorgenommen werden.

Dopplung (4)

1. weinen ( )
2. der Schaumgumi (/)
3. die Lampe ( )
4. er schwimt ( )
5. der Dammpftopf (/)
6. die Flötentönne (/)
7. der Sternenhimel (/)
8. der Fußball (/)
9. sie spinnt ( )
10. der Bahnhoff (/)
11. das Esszimer (/)
12. der Junggeselle (/)
13. das Küchenzellt (/)
14. kerngesunnd (/)
15. die Kellertrepe (/)
16. der Ringkammpf (/)
17. sie heult ( )
18. der Ruksack (/)
19. die Zimertür (/)
20. höfflich ( )
21. die Hilfe ( )
22. hinstelen ( )
23. der Käffig ( )
24. er läuft ( )
25. er ruddert ( )

Dopplung (5)

Bei den folgenden Lückenwörtern musst du entscheiden, ob der Mitlaut gedoppelt werden muss oder nicht. Achte darauf, ob nach einem kurzen Selbstlaut noch ein weiterer Mitlaut folgt oder nicht.

Achtung bei zusammengesetzten Wörtern.

1. Der Abteil__ungsleiter des Sup__ermarktes hat eine große Beul__e auf der Stirn.
2. Am nächsten Son__tag besucht die gan__ze Familie einen Freizeitpar__k mit vielen Attraktion__en.
3. Wegen der Verletzung beim Fußbal__spiel__ musste in aller Eil__e ein Verban__d angelegt werden.
4. Dieses Autoren__en kann nur durch ein Zielfoto von den Veranstal__tern entschied__en werden.
5. Die Bil__der von dem Som__erurlaub waren von sehr schlechter Qual__ität.
6. Die streikenden Stahl__arbeiter waren mit ihrer Gedul__d langsam__ am Ende.
7. Ken__st du eine Geg__end, wo man__ gut seine Fer__ien verbrin__gen kann?
8. Auf der kleinen Lan__dstraße versper__te eine große Schafher__de den Weg.
9. Der bekan__te Polit__iker war im Neb__enberuf__ im Aufsichtsrat__ einer großen Fir__ma.
10. Der Not__endurchschnit__ der Schül__er hat sich in der letzten Zeit__ sehr verbes__ert.
11. Der Schmet__erling im Gar__ten flieg__t nicht so schnel__ wie eine Libel__e.
12. Am Wochenende gibt der bekan__te Dir__igent ein Konzert in der Rockhal__e.

Dopplung (6)

Bei der folgenden Übung geht es nur um den s-Laut nach einem kurzen betonten Selbstlaut. Gemäß der Dopplungsregel schreibt man ss, wenn nur der s-Laut nach dem Selbstlaut folgt. Folgt aber der s-Laut als Bestandteil einer Mitlauthäufung wie z.B. st, darf er nicht gedoppelt werden. Achtung: Bei Verben muss die Grundform zu Rate gezogen werden. Wird diese mit ss geschrieben, ist in drei konjugierten Formen (z.B. du fasst, er fasst, ihr fasst) die Mitlauthäufung sst zu schreiben.

s oder ss? Wie heißt die Grundform?

1. Sie lä___t ihn nicht ausreden. (_____)
2. Dieser Sportwagen ko___tet viel Geld. (_____)
3. Du mu___t deutlicher sprechen. (_____)
4. Das alte Auto ro___tet an allen Ecken. (_____)
5. Er kü___t seine Freundin. (_____)
6. Der Löwe fri___t seine Beute. (_____)
7. Sie frö___telt wegen der großen Kälte. (_____)
8. Der Vogel ni___tet auf einem Baum. (_____)
9. Dieser Qualm verpe___tet die Luft. (_____)
10. Sie pa___t auf ihren kleinen Bruder auf. (_____)
11. Er ta___tet sich zum Lichtschalter. (_____)
12. Er hat von dem Treffen nichts gewu___t. (_____)

Dopplung (7)

In dem folgenden Fehlertext sind 50 Dopplungsfehler versteckt. Das heißt: In manchen Wörtern ist entweder ein Mitlaut zu viel oder einer zu wenig geschrieben worden. Auch der k- und z-Laut kommen vor, die bekanntlich mit ck und tz gedoppelt werden.

Wenn doch nicht immer wieder dieser Sonntag wäre!

An ein Ereigniss aus meiner Kindheit kan ich mich nur mit Schauern erinern. Das war dieser verflixte Sontag, den unsere Elltern immer als „Tagg der Famillie“ bezeichneten. Das began schon am Samstag, als wir Kinder ale in die Baddewanne gestekt wurden. Den so kündigte sich an, dass wir am anderren Tag feine Kleidung anziehen musten. Und das hieß: Wir durrften uns nicht drekig machen, also nicht mit den Freunden auf die Strasse zum Spillen gehen.

Es ging schon früh am Morgen loss. Nach dem Frühstük ging es mitt den Eltern in die Kirche, und wir wurden natürrlich nicht gefraggt, ob wir überhaupt dazu Lust haten. Nach dem Mittagesen, bei dem wir uns besonnders gut benehmen musten, ging es in den Stadtpark. Da wurrden wir gewisermaßen den Freunden und Bekanten, die auch einen Sonntagsspatziergang machten, vorgeführrt. „Oh, sind die aber reitzend und schon so groß geworrden“, hieß es andauernd, wenn das Gespräch auf uns Kinder kamm. Wir musten dan immer höfflich die Hand geben, gute Miene zum bössen Spiel machen und weitter – ganz brav an der Seite unserrer Eltern – den Gang durch den Park fortsezen. Schreklich! Nur die eine Hofnung ließ uns diesen Tagg überstehen: Nach jedem Sonntag folgt der Monntag; dan könen wir wieder ganz normall mit den anderen Kindern herumtobben.

Dopplung und Ableitung (1)

Bei dieser Übung geht es um den z-Laut, der mit **ts** und **ds** zwei zusätzliche Schreibweisen hat, in manchen Fällen – wie in dem Wort **Gans** – aber auch mit **s** geschrieben wird. Wenn der z-Laut nach kurzem Selbstlaut allein steht, ist es einfach, denn dann muss er zu **tz** verdoppelt werden. In anderen Fällen aber muss man sich durch die Ableitung des Wortes – wie in dem Wort **Schiedsrichter**, das von **entscheiden** kommt – vergewissern, ob der zu hörende z-Laut nicht auf andere Weise geschrieben werden muss.

1. Mein Freund Han___ hat auf seiner Terrasse gan___ viele Gewür___pflan___en.
2. Die Tischler hierzulande verarbeiten das Hol___ nicht nur für ihre Lan___leute.
3. Se____ dich hier auf diesen Pla___, dann si___t du nicht so nah bei der Hei___ung!
4. Der Rech___anwalt geht nach der Gerich___verhandlung gerne in den Ra___keller, um ein Pil___ zu trinken.
5. Der Pel___mantel meiner Mutter ist schwär___lich und stammt von Ner___en.
6. Viele Babys tragen beim Essen einen Sabberla___, damit ihre Sachen nicht so sehr verschmu___en.
7. Mein Onkel erzählt gerne Wi___e, aber über seine Scher___e kann man nur selten lachen.
8. Viele Menschen finden das Lösen von Kreu___worträ___eln ausgesprochen rei___voll.
9. Gehe keinen weiteren Schritt rückwär___, sonst trittst du in eine große Pfü___e.
10. Seine Niederlage beim Tan___wettbewerb konnte er gut verschmer___en.

Dopplung und Ableitung (2)

Auch bei der Schreibweise von **k** und **ck**, welche in Verbindung mit einem nachfolgenden **t** entweder **kt** oder **ckt** geschrieben werden können, muss in manchen Fällen die Ableitung zu Rate gezogen werden. Die Mitlauthäufung **ckt** tritt hauptsächlich bei Verben auf, die in ihrer Grundform ein **ck** aufweisen und mit dem angehängten **t** wie in „**er guckt**“ die dritte Person Einzahl kennzeichnen.

Setze in den folgenden Lückentext entweder **k**, **ck**, **kt** oder **ckt** ein.

1. Die Reparatur der defe____en Gasleitung ist dem Mechani____er perfe____ gelungen.
2. Der Dire____or unserer Schule hat in der Klini____ erfolgreich abgespe____.
3. Schme____ dieser pri____elnde Se____ nicht heute wieder besonders le____er?
4. Für die Heilung des kran____en Inspe____ors wurde der Do____or gerufen.
5. Der di____e Hund wurde von vielen Mü____en gestochen und er le____ ausdauernd seine Wunden.
6. Der Bauer besitzt einen Tra____or mit Anhänger, auf den er viele Sä____e mit Kartoffeln pa____en kann.
7. Der Archite____ wollte nicht glauben, dass in diesem schmu____en Haus ein Gespenst spu____.
8. Im Schlussa____ des Theaterstü____es lief den Zuschauern ein kalter Schauer über den Rü____en.
9. Du musst den We____er stellen, wenn du die Ro____musi____ im Radio nicht verpassen willst.
10. In großer He____ik und Eile hat der On____el meines Freundes seinen Plan ausgehe____.

Dehnung (1)

Bei der Schreibweise des s-Lautes muss nach einem gedehnten Selbstlaut zwischen dem stimmhaften s und dem stimmlosen ß unterschieden werden. Bei den folgenden Wortpaaren musst du entscheiden, welches Wort richtig geschrieben ist.

Achtung: In einigen Fällen stimmen beide Schreibweisen, hier muss die jeweilige Bedeutung des Wortes erklärt werden.

Welches Wort ist richtig geschrieben?

1. Füse oder Füße
2. reisen oder reißen
3. Soße oder Sose
4. Grüse oder Grüße
5. Läuse oder Läuße
6. Speise oder Speiße
7. Brauße oder Brause
8. Besen oder Beßen
9. Mäuse oder Mäuße
10. Geisel oder Geißel
11. Bußen oder Busen
12. Meisel oder Meißel
13. lößen oder lösen
14. fliesen oder fließen
15. schließen oder schliesen
16. beisen oder beißen
17. kreisen oder kreißen
18. leise oder leiße
19. preißen oder preisen
20. ausen oder außen
21. flösen oder flößen
22. gießen oder giesen

Dehnung (2)

Am Wortende und vor einem Mitlaut können das stimmhafte s und das stimmlose ß nicht voneinander unterschieden werden. Hier wird der s-Laut immer stimmlos gesprochen. Der Unterschied ist aber dann wieder zu hören, wenn man das Wort so verändert, dass nach dem s-Laut wieder ein Selbstlaut folgt (Beispiel: groß/größer; Maß/ Maße oder rast/rasen).

Setze bei dem folgenden Lückentext den richtigen s-Laut, entweder s oder ß, ein. Schreibe in der Klammer auf, wie es abzuleiten ist.

1. Sein Schulfreund hei___t Sam. (_____)
2. Hans ist ein großer Spa___vogel. (_____)
3. Endlich geht das Spiel lo___. (_____)
4. Er lie___ es sich gut gehen. (_____)
5. Der Vogel krei___t in der Luft. (_____)
6. Die Katze fängt die Mau___. (_____)
7. Der Hund sau___t durch das Hau__. (_____/_____)
8. Er la___ ein spannendes Buch. (_____)
9. Er hat sein Versprechen eingelö___t. (_____)
10. Sein Bruder Franz ist ein Vielfra___. (_____)
11. Der Zug entglei___te im Tunnel. (_____)
12. Die Wand ist wei___ gestrichen. (_____)

Dehnung (3)

Am Wortende und vor einem Mitlaut können das stimmhafte s und das stimmlose ß nicht voneinander unterschieden werden. Hier wird der s-Laut immer stimmlos gesprochen. Der Unterschied ist aber dann wieder zu hören, wenn man bei Verben die Grundform, bei Adjektiven die Steigerungsform und bei Substantiven den Plural zu Rate zieht.

Setze bei dem folgenden Lückentext den richtigen s-Laut, entweder s oder ß, ein.

1. Das Ga___ im Feuerzeug ist au___gegangen, wei___t du, wo man neues kaufen kann?
2. Otto hei___t mit Spitznamen „Lei___etreter“, weil ihn noch niemand laut und aufbrau___end erlebt hat.
3. Der Ausflug auf dem Flo___ mit hei___er Rockmusik hat allen Teilnehmern gro___en Spa___ gemacht.
4. Er genie___t den warmen Sommerabend drau___en vor dem Hau___, obwohl ein starker Wind blä___t.
5. Hans ist so scharf auf Braten mit Klö___en und So___e, dass er sich immer wieder zwingen muss, ma__voll zu sein.
6. Er schlie___t die Tür, weil er in Ruhe und Mu___e ein spannendes Buch le___en will.
7. Bei diesem Glattei___ braucht man gute Reifen, wenn man zum Wintersport verrei___en will.
8. Er zerrei___t das wei___e Stück Papier, weil er nicht wei___, wie er die Aufgabe lö___en soll.
9. Franz ist vor dem Fernseher eingedö___t, weil der Gru___elfilm nur mä___ig spannend war.
10. Am Ende musste der Gewinner ausgelo___t werden, weil zwei Fahrer gleichauf durch das Ziel ra___ten.

Dehnung (4)

Der gedehnte i-Laut wird mit einem eigenen Dehnungszeichen versehen und ie geschrieben. Das gilt aber zunächst nur für Wörter deutscher Herkunft, die in der ersten Silbe, der Stammsilbe, betont werden.

Überprüfe bei den folgenden Wörtern, ob der i-Laut lang oder kurz gesprochen wird. Handelt es sich um einen gedehnten i-Laut, so setze ie ein.

1. der Wi__nter
2. die Wi__se
3. der Ni__selregen
4. der Li__gestuhl
5. der Bli__ndgänger
6. die Baumri__nde
7. die Li__besgabe
8. die Ri__chtschnur
9. die Di__besfalle
10. das Li__chtsignal
11. der Gummisti__fel
12. der Schi__chtarbeiter
13. si__ngen
14. hi__mmlisch
15. si__gen
16. aussi__chtslos
17. verdi__nstvoll
18. fli__gen
19. ri__sengroß
20. ri__tterlich
21. spi__lfreudig
22. gli__dern
23. fli__ßen
24. kli__ngeln

Dehnung (5)

Es gibt aber auch Wörter, die in der Stammsilbe einen gedehnten i-Laut haben, der aber dennoch nur mit i zu schreiben ist. Das sind überwiegend Wörter fremdsprachiger Herkunft, die man sich einprägen muss. Die wichtigsten sind: **Bibel**, **Biber**, **Brise**, **Igel**, **Kilo**, **Kino**, **Klima**, **Klinik**, **Krise**, **Liter**, **Mine**, **prima**, **Prise**, **Stil**, **Tiger**, **Titel** und **wider**. Im Unterschied zu **wieder**, das im Sinne von **nochmals** verwendet wird, hat das Ausnahmewort **wider** die Bedeutung von **gegen**.

Überprüfe in dem folgenden Lückentext, ob der i-Laut lang oder kurz gesprochen wird, und denke daran, dass auch einige der Ausnahmewörter vorkommen.

1. Hans beschi__mpft seinen Bruder, weil er nicht mit ihm ins Ki__no gehen wi__ll.
2. Die Katze hat mit den Augen gebli__nzelt, als sie von dem Kind einen Li__ter Mi__lch gekri__gt hat.
3. Wi__der Erwarten ist der Bi__rpreis um vi__rzehn Prozent gesti__gen.
4. Er sagte zum wi__derholten Male, dass di__se Wohnung ni__mals zu vermi__ten ist.
5. Nach der schlechten Prüfung bekam der Schüler eine Kri__se, weil es hi__ß, er müsse am Ende si__tzen bleiben.
6. Das Schi__nennetz der Eisenbahn ist verrostet und es wird nicht bi__llig sein, es wi__der wi__ neu zu machen.
7. Ich wi__derspreche dir, wenn du meinst, dass es in Afrika neben Löwen auch noch Ti__ger gi__bt.
8. Es wehte eine leichte Bri__se, als das ri__sige Schi__ff in den Hafen einli__f.
9. Sie konnte beim Anbli__ck der Torte nicht wi__derstehen, wi__der zwei große Stücke zu si__ch zu nehmen.
10. Die Behandlung in der Klini__k ist pri__ma verlaufen, weil das fachliche Wissen des Ti__rarztes eine große Hi__lfe war.

Dehnung (6)

Es gibt viele Wörter aus fremden Sprachen, die ein langes **i** in der betonten Silbe am Wortende haben, aber wie z.B. **Ventil**, **Magazin**, **Musik** nicht mit **ie** geschrieben werden. Das Dehnungszeichen **e** muss nur dann eingesetzt werden, wenn das Wort mit einem langen **i** (**Biologie**), mit **-ier** (**Offizier**) oder mit **-ieren** endet (**telefonieren**).

Entscheide bei den nachfolgenden Wörtern, ob i oder ie zu schreiben ist. Nicht vergessen: Nur wenn der i-Laut lang und betont ist, wird in den oben genannten Endungen ie geschrieben.

1. die Melodi__
2. die Salami__
3. die Lawi__ne
4. die Fotografi__
5. der Profi__
6. der Termi__n
7. das Revi__r
8. die Justi__z
9. das Müsli__
10. die Astronomi__
11. die Margari__ne
12. die Safari__
13. die Energi__
14. der Tari__f
15. die Allergi__
16. der Favori__t
17. die Harmoni__
18. rasi__ren
19. stabi__l
20. energi__sch
21. töri__cht
22. noti__ren
23. offensi__v
24. soli__de
25. förmli__ch
26. garanti__ren
27. akti__v
28. ironi__sch
29. sorti__ren
30. aggressi___v
31. infanti__l
32. allergi__sch
33. marschi__ren
34. harmoni__sch

Dehnung (7)

Bei den persönlichen Fürwörtern wie ihm, ihr etc. wird statt des e das Dehnungszeichen h verwendet. In bestimmten Fällen muss sogar ieh geschrieben werden, nämlich dann, wenn es sich um Verben handelt, die wie stehlen ein Dehnungs-h oder wie sehen ein silbentrennendes h in der Grundform haben: er stiehlt, er sieht.

Bei dem folgenden Lückentext kommen mit i, ie, ih und ieh alle Varianten des i-Lauts vor.

1. Das Semi__nar im Fach Sprachwi__ssenschaft war bei vi__len Studenten sehr beli__bt.
2. Es geschi__t i__m recht, wenn seine sti__llosen Wi__tze bei seinen Zuhörern keine Wi__rkung zeigen.
3. Dies ist ein persönli__cher Bri__f, schreibe i__n nicht mit der Maschi__ne!
4. Auf der rutschi__gen Straße geri__t der Radfahrer in eine Straßenbahnschi__ne.
5. Bei di__sem warmen Kli__ma zi__t er li__ber eine leichte Wi__ndjacke an.
6. Der Angeklagte wi__derri__f sein Geständnis, weil sein Anwalt das für besser hi__lt.
7. In der Kanti__ne gi__bt es als Nachti__sch Vanilleeis, das mit Ki__rschen garni__rt ist.
8. Der Admi__ral befi__lt seinen Offizi__ren, die Diszipli__n der Kompani__ nicht schleifen zu lassen.

Dehnung (8)

Das Dehnungs-h kommt dann zum Einsatz, wenn nach langem a, e, o und u sowie den Umlauten ä, ö und ü die Mitlaute l, m, n und r folgen. Nach den Zwielauten ei, ai, au, eu und äu wird auf das Dehnungs-h verzichtet, da diese Lautfolge ohnehin nur lang gesprochen werden kann.

Achtung: Das Dehnungs-h steht nur in Wörtern deutscher Herkunft, die in der Stammsilbe betont werden.

Entscheide zuerst, ob der Selbstlaut vor der Lücke lang und betont ist und ob nach der Regel ein Dehnungs-h eingesetzt werden muss.

1. das Ofenro__r
2. die Dau__nendecke
3. der Kana__ldeckel
4. der Radfa__rer
5. die Sanda__le
6. die Ja__reszeit
7. der Ru__ndflug
8. das Natu__rwu__nder
9. das Räu__mkommando
10. die Garnitu__r
11. das Wo__nzimmer
12. die Melo__ne
13. das Materia__l
14. die Du__rchfa__rt
15. das Kame__l
16. der Ra__men
17. das Labo__r
18. die Anwe__ndung
19. der Fü__rerschei__n
20. umrü__ren
21. fo__ltern
22. skanda__lös
23. heu__len
24. verso__len
25. rü__men
26. verne__men
27. singulä__r
28. kü__l
29. fo__lgsam
30. wa__nken
31. fe__len
32. aufrü__rerisch
33. ho__rten
34. verke__ren
35. ra__mmen
36. gefä__rlich
37. e__rwü__rdig
38. fa__natisch

Dehnung (9)

Es gibt eine Reihe von Ausnahmewörtern, die zwar in der Stammsilbe einen langen betonten Selbstlaut haben und dem ein l, m, n oder r folgen, die aber trotzdem nicht mit einem Dehnungs-h geschrieben werden. Die wichtigsten dieser Wörter muss man sich merken. Achtung: Auch Vor- und Monatsnamen haben kein Dehnungs-h.

Bär	hören	Samen
Dame	Koma	Ton
gar (en)	König	Tor
gebären	Kur/Kür	Tür
Hering	malen	Wal
holen	Name/nämlich	Ware
Honig	Öl	wenig

Entscheide, ob in den folgenden Sätzen ein Dehnungs-h geschrieben werden muss oder nicht.

1. Die Gebü__ren für die Müllabfu__r wie für den Kauf vieler Wa__ren sind me__rmals gestiegen.
2. Für das kö__rperliche Wo__lbefinden ist Olivenö__l besser als eine Ma__lzeit mit Butter und Sa__ne.
3. Du musst eine gute Wa__l treffen, wenn du für das Essen entweder He__ringe oder Fo__rellen ho__len sollst.
4. Als der kranke Ma__ler zur Ku__r fu__r, traf er eine fei__ne Da__me, die auf den Na__men Ju__lia hö__rte.
5. Die Kö__nigin fiel in O__nmacht, als i__r Erstgebo__rener nach einem Unfall ins Ko__ma fiel.
6. Der Wa__lfänger will eine Harpu__ne ne__men, um dem riesigen Tier den Ga__raus zu machen.

Dehnung (10)

In der Regel wird bei einer Mitlauthäufung am Wortanfang wie bei den Wörtern **Schule**, **Blume**, **planen**, **klären** usw. kein Dehnungs-h geschrieben. Das gilt auch für die Lautverbindung **qu** am Wortanfang, die bekanntlich im Deutschen **kw** gesprochen wird. Doch von dieser Regel gibt es auch Ausnahmen, die man sich merken muss.

Es gibt insgesamt 12 Wörter, die eine Mitlauthäufung am Wortanfang haben, aber dennoch mit einem Dehnungs-h zu schreiben sind. Diese Wörter sind in dem folgenden Buchstabenfeld versteckt. Achtung: Du musst ebenso von links nach rechts wie von oben nach unten lesen.

Wie du siehst, sind alle Wörter mit Großbuchstaben geschrieben.

A	K	L	S	T	E	H	L	E	N	M	S
P	F	A	H	L	Q	T	F	I	O	X	T
P	R	A	H	L	E	N	I	D	F	E	U
Y	S	T	R	A	H	L	P	R	I	M	H
P	G	H	Ü	N	R	S	I	Ö	N	P	L
F	E	R	D	B	N	T	I	H	N	F	H
U	L	T	R	C	K	R	I	N	E	E	M
H	S	N	O	B	N	Ä	I	E	Q	H	X
L	T	T	H	V	R	H	I	N	U	L	M
L	A	D	N	F	K	N	K	N	I	E	T
L	H	D	E	P	Ö	E	O	I	E	N	R
D	L	S	M	V	S	T	Ö	H	N	E	N

Dehnung (11)

In der folgenden Geschichte sind **55 Dehnungs-h-Fehler** versteckt. Das heißt: In manchen Wörtern fehlt das Dehnungszeichen, in anderen ist das **h** fehl am Platz.

Der hilfreiche Banhofsvorsteher

Es wahr schon spät in der Nacht, als drei vornem gekleidete Herren, augenscheihnlich vom Ahlkohol beschwingt, ihm Banhof erschiehnen. Offensichtlich hatten sie es eihlig, den letzten Zug, der in wehnigen Minuten abfaren sollte, noch rechtzeitig zu erreichen. Aber das wahr leichter gesagt als getahn. Denn die drei Herren taten sich ihn irem Zustand schwehr, ihren wackligen Gahng zu beschleuhnigen. Als zwei von inen auf dem Bansteig ankahmen, half inen der Banhofsvorsteher dabei, sie mit aller Kraft ihn den Zug zu beföhrdern. Aber die dritte Persohn musste zusehen, wie die anderen one in abfuren. Er hatte auf seinem Weg zu viel Zeit verlohren und es nicht geschafft, die große Banhofshalle auf direktem Wege zu durchquehren. Er hatte sich umsonst gequählt.

Der Banbeamte hatte Mitgefül mit dem Mann und sagte: „Es tut mir wirklich ser leid, dass sie die anderen nicht mer eingehohlt haben. Aber der Pfiff zum Abfaren war schon ertöhnt, da wahr wirklich nichts mer zu machen.“ „Ja, ja“, antwortete der Mann, „Wie leid wird es wol erst meinen vererten Kollegen tuhn, wenn sie gewar werden, dass es gahr nicht ir Plahn war, um diese Urzeit einen Zug zu nemen und davonzufaren. Sie wollten in Warheit nur mich zum Zug bringen; sie selbst wonen nähmlich hier ganz in der Nähe.“

Dehnung (12)

Ein gedehntes **a**, **e** und **o** kann in der Schrift auch durch eine Vokalverdopplung (**aa**, **ee** und **oo**) wiedergegeben werden. Die gebräuchlichsten Wörter sind im Folgenden aufgeführt; diese muss man sich einprägen.

Wörter mit **aa**: **Aal**, **Haar**, **paar/Paar**, **Saal**, **Saat**, **Staat**, **Waage**

Wörter mit **ee**: **Allee**, **Armee**, **Beere**, **Beet**, **Gelee**, **Idee**, **Kaffee**, **Klee**, **leer**, **Meer**, **Moschee**, **Schnee**, **See**, **Seele**, **Speer**, **Tee**

Wörter mit **oo**: **Boot**, **doof**, **Moor**, **Moos**, **Zoo**

Markiere in dem Buchstabenfeld alle Wörter mit Doppelvokal. Es sind 4 Wörter mit **aa**, 11 Wörter mit **ee** und wiederum 4 Wörter mit **oo** zu finden.

Achtung: Du musst ebenso von links nach rechts wie von oben nach unten suchen. (Wie du siehst, sind alle Wörter mit Großbuchstaben geschrieben.)

G	A	U	M	B	A	D	I	N	I	L	U	F	T
E	P	A	A	R	L	H	K	M	D	I	M	B	O
L	N	X	F	L	M	X	U	B	E	E	R	E	O
E	S	M	M	K	A	F	F	E	E	D	X	R	N
E	O	M	X	L	K	E	L	L	E	R	N	E	M
U	M	T	E	E	L	X	Z	O	O	E	E	B	O
T	N	X	T	E	A	M	I	H	K	N	P	O	U
L	E	H	M	C	N	K	L	N	T	P	F	O	T
M	O	S	C	H	N	E	E	U	L	A	L	T	M
S	M	E	H	M	L	L	E	N	M	U	P	E	R
A	T	E	O	M	E	E	R	G	U	M	A	L	M
A	A	S	X	O	A	N	M	O	M	Q	A	L	O
T	N	T	J	O	Z	W	M	H	A	A	R	N	O
B	E	N	R	R	M	O	S	C	H	E	E	O	S

Dehnung (13)

In dem nachfolgenden Lückentext kommen alle Probleme der Dehnungs-Schreibweise vor, die Schreibweise des langen i-Lauts ebenso wie die der anderen Vokale, Wörter mit Doppelvokalen eingeschlossen.

1. Auf dem Kana___l fährt ein Lastka___n, der nur mit versch___denen A___rten von Le___rgut beladen ist.
2. Wenn du mit einer Kame___lkarawa___ne durch die le___re Wüste zi___st, musst du deine Kräfte scho___nen.
3. Der Kö___nig hatte seine Kro___ne verlo___ren, daher befi___lt er seinem So___n, sie in allen Räu___men zu suchen.
4. Darauf könnte ich einen Eid schwö___ren, dass du die Wa___ge mit der Scha___le gesto___len hast.
5. Meine Tante empfi___lt immer i___ren Brombe___rgele___, den sie mit vi___l Li___be selbst gemacht hat.
6. Das hatte Sti___l, wie er am Kami___n seinen Gästen den Fasa___nenbraten servi___rte.
7. Es ist se___r gefä___rlich, o___ne Fü___rer ein sumpfiges Mo___r zu durchque___ren.
8. Sie ni___mmt noch eine Pri___se Me___rsalz, um dem Hü___nchen in Rotwei___n die richtige Wü___rze zu geben.
9. Er stra___lte vor Freude, weil er bei dem schwi___rigen Ratespi___l eine Glücksträ___ne hatte.
10. Die Menschen standen Spali___r, als der berü___mte Zirkus mit all seinen Ti___ren durch die Stadt marschi___rte.

Dehnung oder Dopplung? (1)

Bei den folgenden zusammengesetzten Nomen muss entschieden werden, ob je nach Kürze und Länge des betonten Vokals die Dopplungsregel oder aber die Regeln der Dehnung zum Einsatz kommen müssen.

1. die Pol__enallergi__
2. die Gesi__chtsmi__ne
3. die Ausfu__rbestim__ung
4. die Pla__zpatro__ne
5. der Makre__lenfan__g
6. die Auspuf__anla__ge
7. die Batteri__sam__lung
8. das Po__kerspi__l
9. die Za__nkro__ne
10. das Ma__nverfa__ren
11. das Maschi__nenprogram__
12. der Bau__mwol__scha__l
13. die Klavi__rtastatu__r
14. die Bushal__testel__e
15. die Me__resbiologi__
16. die Tro__kenbe__renauslese
17. der Schüt__elrei__m
18. das Klap__mes__er
19. die Apfelsi__nenscha__le
20. der Sche__renschnit__
21. die Lawi__nengefa__r
22. der Noti__zzet__el
23. die Hö__lenma__lerei
24. das Offizi__rskasi__no
25. die Gemä__ldegaleri__
26. der Blu__mensa__men
27. die Bri__fkas__tenle__rung
28. das Pos__tmonopo__l
29. der Mora__lapos__tel
30. das Waf__enmagazi__n
31. die Vorsi__chtsmaßna__me
32. das Non__enklos__ter
33. der Lo__kenwi__kler
34. die Zim__erbestel__ung
35. der Kri__mi__nal__roma__n
36. der Fal__enstel__er
37. die Atomobi__lausstel__ung
38. das Fußbal__to__r

Dehnung oder Dopplung? (2)

39. der Fül__federhal__ter
40. die Ha__rklam__er
41. der Wa__renüberflus__
42. der Wis__enschaf__tlerkongres__
43. der Es__zim__erti__sch
44. der Gri__chenlan__du_rlaub
45. das Kartof__elschä__lmes__er
46. der Ki__lomet__erzä__ler
47. die Schlafsa__lkontrol__e
48. die Bü__nenkulis__e
49. der Lokomoti__vfü__rer
50. die Mit__ernachtsfet__e
51. das Nus__bau__mhol__z
52. das O__rläp__chen
53. der Pres__luf__tham__er
54. die Wei__nkö__nigin
55. die Reg__enwas__errin__e
56. der Ret__ungsschwim__er
57. der Schi__nenbei__nscho__ner
58. der Was__erstra__l
59. die Telefo__nnum__er
60. der Wa__ltermi__n

Dehnung oder Dopplung? (3)

Zum Abschluss dieser Übungsreihe sollst du noch einmal auf Fehlersuche gehen. In der folgenden Geschichte sind **60 Fehler** versteckt, und zwar aus allen behandelten Bereichen.

April! April!

In den Osterferien war ich mit ein par Schulkammeraden in einer Jugendherrberge einquartirt. Für diese Jareszeit haten wir ausgesprochen gutes Weter, und so konten wir viel unternemen. Wir haten viel Spas und konnten mit diesen Ferien eigentlich ser zufrieden sein, wen da nicht diser morgendliche Wekruf gewessen wäre. Der Leitter der Jugendherrberge, auch „Herbergsvatter“ genant, hatte nähmlich die unangeneme Angewonheit, uns schon um sieben Ur morgens mit einem Weklied aus dem Schlaf zu reisen. Er spilte dabei auf einer Gitare und ließ seine Stimme derart drönen, dass an ein Weiterschlaffen nicht mer zu denken wahr.

„Wie könen wir diesem Menschen klahr machen, dass er uns mit seinem lautten Gesinge keine Freude macht, sondern nur unseren Schlaf stöhrt?“ So dachten wir und überleggten, was gegen diese Lärmbelästigung zu unternemen sei. Da haten wir eine Ide. Da wir ein Tohnbandgerät mit einem guten Mikrofohn dabei haten, nahmen wir eines Morgens heimlich das Weklied auf und beschlosen, es zwei Tage später – es war der 1. April – schon um sechs Uhr morgens abzuspilen. War das ein Spas! Ale kamen schlaftrunken aus ihren Zimern, um sich in die Waschräuhme zu begeben. Nur einer kahm nicht mer, das war der Herrbergsvater. Der lies sich auch in den darauf folgenden Tagen nicht mer bliken. Ofensichtlich war er schwehr beleidigt. Uns konnte das nur recht sein. Den so haten wir morgens für den Rest der Ferien unsere Ruhe.

Literatur

Brügelmann H., Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1989

Brügelmann H., Schule verstehen und gestalten, Konstanz 2005

Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim 1984 (überarb. Neuauflage 2006)

Duden, Das Herkunftswörterbuch, Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim 2001

Eisenberg P., Grundriss der deutschen Grammatik, Bd. 1: Das Wort, Stuttgart/ Weimar 2000

Findeisen/Melenk/Schillo, Lesen lernen durch lauttreue Leseübungen (in Silben), Bochum 2007

Graefen/Liedke, Germanistische Sprachwissenschaft, Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache, Tübingen 2008

Hammerschmid-Gollwitzer J., Wörterbuch der medizinischen Fachausdrücke, München 1981

Heyse J. C. A., Theoretisch-praktische deutsche Grammatik oder Lehrbuch der deutschen Sprache, Bd. 1, Hildesheim/ New York 1972

Kühn/Reding, Schriftspracherwerb und Rechtschreibung, Hrsg. vom Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionelle, Luxembourg 2006

Löffler/Meyer-Schepers, Richtig lesen und schreiben durch Lautanalyse, Bochum 1984

Mann/Oberländer/Scheid, LRS-Legasthenie, Weinheim und Basel 2001

Wirth G., Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen, 4. Auflage, Köln 1994

Zimmer J., Hrsg., 6000 Wierder op Lëtzebuergesch, Luxembourg 2004

Zimmer D., So kommt der Mensch zur Sprache, München 2008

Über den Autor

Ulrich Schulte war nach Abschluss des Studiums (dipl. Theologe, Dr. phil.) zunächst als Berufsschul- und Gymnasiallehrer sowie in der Lehrerfortbildung tätig, danach als Hochschullehrer in München, Kassel (Gastprofessur) und Dortmund. Seit 1992 arbeitet er mit lese- und rechtschreibschwachen Schülern.

Unter Mitarbeit von
Patrick Theisen (dipl. Psych.) am CPOS

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Centre de psychologie et d'orientation scolaires