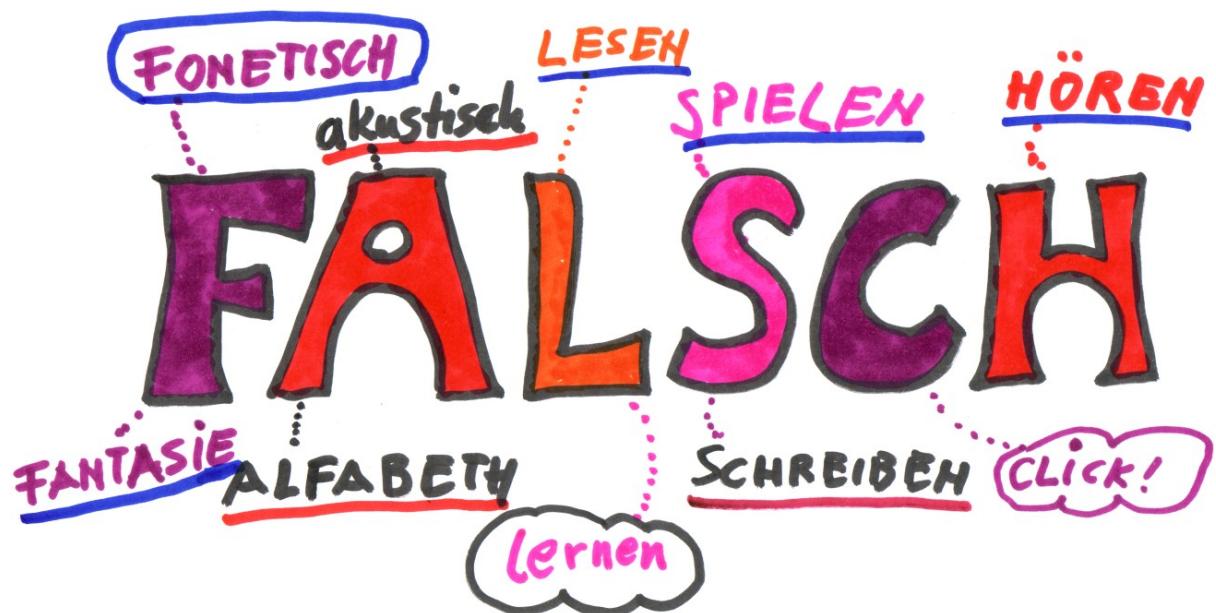


Das Falschschreib-Spiel

fonetix[©]

Wir schreiben ohne Regeln frei nach Gehör



von Vera F. Birkenbihl und Jan Müller

Trainingsziel: Sprach- und Schriftverständnis erhöhen

Zielgruppe: Lehrkräfte, ErzieherInnen, Eltern sowie alle, die sich mit Sprache und Rechtschreibung befassen wollen

Dieses E-book ist der erste Ergänzungsband zu dem Buch:

„Trotzdem LEHREN“ (Birkenbihl, GABAL, 2004)

© 2006 Vera F. Birkenbihl und Jan Müller

Mit Illustrationen von Jan Müller

2. verbesserte und erweiterte Auflage

Vorbemerkung

Ich möchte meinem konspirativen Kollaborateur Jan Müller danken, durch dessen Hilfe dieses E-Book möglich wurde. Durch seine hohe Kompetenz konnte sich aus einer zunächst „kleinen“ Spiel-Idee ein grandioses Falschschreib-Spiel entwickeln, denn er kann in weit höherem Maße als ich **PHONETISCH** schreiben. Bei dem neuen Spiel werden vor allem jene Menschen sehr überrascht, die (wie ich früher auch) immer glaubten, Deutsch werde phonetisch geschrieben (nach dem Motto: wir schreiben, wie wir sprechen). Bei Englisch und Französisch wissen wir, daß Schreibweise und Aussprache stark voneinander abweichen, aber daß dies auch im Deutschen der Fall ist, ist für viele neu. Je besser wir rechtschreiben können, desto überraschter sind wir, weshalb gerade solche Menschen dieses Spiel wagen sollten!

Es begann mit der Entwicklung des Gegenteils, des **RECHTSCHREIB-DETEKTIV-SPIELS** (vgl. mein Buch „Trotzdem Lehren“), das wir im Anhang dieses E-Books zitieren. Hier geht es darum, daß SpielerInnen sich im ersten Ansatz auf die **INHALTS-EBENE** konzentrieren und im zweiten die Möglichkeit erhalten, ihre Fehler **SELBST ZU FINDEN**, und zwar mit **ALLEN** Mitteln, die ihnen als forschender „Detektiv“ helfen können. Die Pilot-Phase hat gezeigt, daß kleine Gruppen bereits beim ersten Vergleich (also noch vor der offiziellen Suche) sehr viele Fehler identifizieren können, da jede/r SpielerIn dazu neigt, **ANDERE** Fehler zu machen. Dabei hängt ein Großteil der Fehler davon ab, was wir tatsächlich **HÖREN** (was wir in diesem e-book näher ausführen). Somit können wir sagen: Alle SpielerInnen (ob Kinder oder Erwachsene), deren Probleme zu groß sind, um mit dem Rechtschreib-**DETEKTIV**-Spiel klarzukommen (s. Nachwort, Seite 160), sind automatisch Kandidaten für das **FALSCH-SCHREIB-SPIEL** in diesem e-book, während alle, die bereits ganz gut rechtschreiben können, als **MITSPIELER** für das Falsch-Schreib-Spiel wertvolle Schützenhilfe leisten. In anderen Worten: Zwar können schwache RechtschreiberInnen zusammen das Rechtschreib-Detektiv-Spiel spielen, aber beim Falsch-Schreib-Spiel sollten immer ein/ige SpielerInnen dabei sein, die einigermaßen rechtschreiben können. Den Grund finden Sie im Nachwort.

Vera F. Birkenbihl, März 2005

Vorwort zur zweiten Auflage

Kürzlich erklärte mir eine Lehrerin, viele Kinder mit Rechtschreibschwäche könnten nicht einmal deutlich sprechen. Wenn beide Eltern berufstätig sind und wenig Zeit haben, mit ihren Kindern zu sprechen, lernen die Kinder auf der Straße nur ein ungefähres Lautbild ihrer Muttersprache kennen. Wollen sie die Wörter dann aufschreiben, wird ihre Unsicherheit über das richtige Klangbild deutlich. Da die Wiedergabe des Klangs aber das wichtigste Grundprinzip unserer Schrift ist, ist das Wissen um die richtige Aussprache die Voraussetzung für richtiges Schreiben.

Als mich Frau Birkenbihl bat, deutsche Texte einmal **rein nach Gehör** aufzuschreiben, hatte ich noch keine Ahnung, was sie damit anfangen wollte. Wahrscheinlich, dachte ich, will sie jemandem beweisen, daß wir im Deutschen nicht dieselben Laute sprechen, die wir schreiben. Denn unsere **Rechtschreibregeln** müssen neben der Klangwiedergabe noch andere Aufgaben erfüllen: Sie sorgen für **leichte Lesbarkeit**, zeigen die **Herkunft** und die **Geschichte** der Wörter und ersetzen **Betonung** und **Mimik** des gesprochenen Wortes durch **grafische Mittel**.

Um den Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben deutlich zu machen, hat Frau Birkenbihl das Falschschreib-Spiel erfunden. Im **SPIEL**, das hat sie in ihren Büchern „TROTZDEM LEHREN“ und „TROTZDEM LERNEN“ ausführlich dargelegt, lernen wir viel schneller und leichter als unter Lernstreß. Als Spiel empfinden wir aber nur Tätigkeiten, die uns Freude machen, weil sie **gehirn-gerecht** sind und die natürlichen Tendenzen nutzen, die **Neuro-Mechanismen**, die in unserem Gehirn und in unserem Nervensystem angelegt sind.

Im Spiel machen wir etwas aus reiner Lust und Freude, aus Neugier und Wissbegier oder um uns und anderen etwas zu beweisen. Und ganz nebenher lernen wir unendlich viel Nützliches, ohne es überhaupt zu merken. Wie Ihnen und Ihren Schutzbefohlenen das **FALSCHSCHREIB-SPIEL** mit dem in dieser Auflage neu hinzugefügten **FALSCHSPRECH-SPIEL** hilft, das Verständnis für unsere Sprache und ihr Schriftbild mit spielerischer Leichtigkeit zu verbessern, erklärt Ihnen Vera. F. Birkenbihl auf den folgenden Seiten.

Jan Müller, Juni 2006

Inhalt

Vorbemerkung	3
Vorwort zur zweiten Auflage.....	4
Inhalt.....	5
Warum dieses Spiel? Aus drei Gründen:.....	9
1. SOZIO-ÖKONOMISCHE DISTANZ	9
2. Sage mir, mit wem du gehst	11
3.a Die Fähigkeit zur ABSTRAKTION	13
3.b die Fähigkeit zu INCIDENTALEM LERNEN.....	15
LeHren oder LeRnen?.....	16
Das Falschschreib-Spiel.....	21
Zwölf Fragen zum Schreiben nach Gehör.....	22
1. Hören Sie einen Unterschied zwischen Groß- und Kleinbuchstaben?	23
2. Doppeldeutige Zeichen: Sprechen wir „Vater“ als „fater“ oder „water“?	23
3. Vokallänge: Wie unterscheiden wir kurze und lange Selbstlaute?.....	24
4. Unbetontes „a“ und „e“: Sagen wir „faatär unsär“ oder „faata unsa“?	24
5. Stimmhaft/stimmlos: Sprechen wir in „unser“ und „bist“ das gleiche „s“?.....	25
Der Fingertest für stimmhafte und stimmlose Laute	25
6. Doppellaut „ei“: Sagen wir „ej“ oder „ai“?	27
7. Veränderung von „ig“ im Auslaut: Sagt man „hailik“ oder „hailich“?	27
8. Das silbische „n“: „eaden“ oder „eadn“?.....	27
9. Verhärtung im Auslaut: „täglich“ oder „täklich“, „giib“ oder „giip“?	28
10. Doppellaut „eu“: Sagen wir „e-u“ oder „oy“?	28
11. Das offene „e“: Hören wir einen Unterschied zwischen „fer“ und „fär“?	28
12. Silbisches „n“ nach „b“ und „p“: „fägeebn“ oder „fägeebm“?	29
Fonetix-Training 1. „Falsch“ und „richtig“ im Vergleich.....	31
1. Vaterunser	31
2. Vom Gewicht einer Schneeflocke.....	33
3. Ich ging im Walde so für mich hin.....	36
4. Es war, als hätt der Himmel	37
5. Die Nachtblume.....	38
6. Vom König und vom Bettelmönch.....	40

7. Ein großer Teich war zugefroren.....	42
8. Er ist 's	44
9. Leben nach der Geburt?	45
10. Der Lehrer erklärt den Blutkreislauf	48
11. Müsset im Naturbetrachten	49
12. Ich und du.....	50
13. Gedankenspiel.....	51
14. Ecce Homo	53
15. Dunkel war 's, der Mond schien helle	54
16. Der Zauberlehrling.....	56
Fonetix-Training 2. Schreiben Sie nach Gehör	65
1. Vaterunser	66
2. Vom Gewicht einer Schneeflocke.....	67
3. Ich ging im Walde so für mich hin.....	69
4. Es war, als hätt der Himmel	70
5. Die Nachtblume.....	71
6. Vom König und vom Bettelmönch.....	73
7. Ein großer Teich war zugefroren.....	75
8. Er ist 's	76
9. Leben nach der Geburt?	77
10. Der Lehrer erklärt den Blutkreislauf	79
11. Müsset im Naturbetrachten	80
12. Ich und du.....	81
13. Gedankenspiel.....	82
14. Ecce Homo	84
15. Dunkel war 's, der Mond schien helle	85
16. Der Zauberlehrling.....	87
Fonetix-Training 3. Schreiben Sie in Rechtschreibung	95
1. faata unsa.....	96
2. fom gewicht aina schneefloke	97
3. ich ging im walde soo füüa mich hin.....	99
4. äß waaa, alß hät deea himl	100
5. dii nachtbluume.....	101

6. fom köönich unt fom bätlmönch	103
7. ain groōba taich waaa tßuugegefrooren	105
9. eea ißt 's	106
9. leebm naach deea gebuuat?	107
10. deea leera äaklääat deen bluutkraißlauf	110
11. müßet im natuuabetrachtn	111
12. ich unt duu	112
13. gedanknschpiil	113
14. äktße hoomo	115
15. dunkl waaa'ß deea moont schiin häle	116
16. deea tßaubaleealing	118
Fonetix-Training 4. Das „Warum“ des Schriftbilds	126
Warum wir anders schreiben als wir sprechen	127
1. Warum schreiben wir Hauptwörter groß?	129
2. Warum schreiben wir manche Wörter zusammen?	131
Wie die Schreibung kurzer und langer Selbstlaute entstand	133
3. Wie entstand die Konsonantenverdoppelung nach kurzen Selbstlauten?	133
Das Falschsprech-Spiel	134
4. Wie entstanden <ie>, Dehnungs-h und Doppelvokal für lange Vokale?	135
5. Wie kam es zur Schreibung <ai>, <ei>, <eu> und <äu>?	136
6. Stammschreibung: Warum schreiben wir <ä> und <äu>?	137
7. Stammschreibung: Warum schreiben wir keine Auslautverhärtung?	137
8. Geschriebene Beugung: Warum schreiben wir <-en> und <-er>?	138
9. Warum schreiben wir manchmal <v> für den Laut /f/?	138
10. Warum schreiben wir <c, ch, ph, qu, rh, th und y>?	139
11. Warum schreiben wir <sch, sp> und <st>?	143
12. Wann unterscheiden wir stimmhaftes und stimmloses /s/ ?	145
13. Schluß-ß oder Schluss-ss – das ist hier die Frage	145
Fonetix-Training 5. Lesen Sie vereinfachte Lautschrift	148
15. durjkl va:a's de:a mo:nt fi:n häle (alle 13 Verse)	149
Fonetix-Training 6. Lesen Sie IPA, die phonetische Schrift	156
Tabelle: Die deutschen Laute im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA)	158
1. Vaterunser in IPA	159

NACHWORT: Incidenciales Lernen	161
Anhang: Das Rechtschreib-Detektiv-Spiel	162
Fünf erste Möglichkeiten für MASSNAHMEN zum MERKEN!	163
Quiz-Aufgabe zum RECHTSCHREIBEN	164
RECHTSCHREIB-Spiele	166
Literatur- und Linkverzeichnis	168

Warum dieses Spiel? Aus drei Gründen:

1. SOZIO-ÖKONOMISCHE DISTANZ

Es gibt einen Aspekt, bezüglich dessen Deutschland bei PISA 2000 und der OECD-Studie 2003 "gesiegt" hat, man nennt ihn "sozio-ökonomische Distanz" und er hat eindeutig nachgewiesen, was viele SchulkritikerInnen schon lange sagen: Zwar reden wir seit zwei Generationen von CHANCENGLEICHHEIT in puncto Bildung, aber in Wirklichkeit sind wir absolut Spitze, wenn es darum geht, Kinder aus sog. bildungsfernen Familien auszusondern. Dabei ist nicht nur die viel zu frühe "Aussortierung" ein Faktor (In PISA-Siegerländern lernen Kinder zusammen, bis sie 14 – 16 Jahre alt sind, bei uns trennt das System sie vor dem Alter von 10 – 11.

Und das, wiewohl man seit 1905 weiß, daß das Sortieren der Kinder nach Alter viele automatisch vom Lern-Erfolg ausschließen muß. Dies hatte Alfred BINET bereits im FRANKREICH des beginnenden 20. Jahrhunderts nachgewiesen. Der Erfinder des Schultauglichkeits-Tests verbot ausdrücklich, die Ergebnisse mit dem chronologischen Alter der Kinder zu verknüpfen.

BINET hatte damals bereits bewiesen, daß Kinder keinesfalls im selben Alter dasselbe lernen können und daß eine Spanne von zweieinhalb bis dreieinhalb Jahren (bis zum Alter von ca. 14 – 16 Jahren) durchaus normal ist. Also lernt das eine Kind (wenn man es zuläßt) eine Fertigkeit im Alter von 4 Jahren und ein anderes Kind zwei bis drei Jahre später. Das ist NORMAL. In Einzelfällen können die Unterschiede sogar weit größer sein (vgl. BIRKENBIHL: "Jungen, Mädchen - wie sie lernen", Herbst 2005 bzw. den gleichnamigen DVD-Vortrag, Frühjahr 2005). Das wußten LehrerInnen an sog. Zergeschulen ebenfalls.

Nachdem man BINETs Test gegen seinen ausdrücklichen Wunsch doch an das Alter des Kindes gekoppelt hatte (und inzwischen behauptete, er messe Intelligenz) war der Weg frei, Menschen vom Kindergarten bis zur Hochschule nach Alter zu sortieren, wodurch eine gewisse Zahl von Kindern automatisch dramatisch benachteiligt werden. Manche, weil sie neurologisch noch nicht reif für

gewisse Lernprozesse sind (z.B. die meisten Jungen für Schönschreiben, weil Jungen den feinmotorischen Bereich später als Mädchen entwickeln).

Aber auch das Gegenteil ist wahr: Wenn wir gewisse Lernprozesse nicht durchführen können, wenn wir dazu reif sind (weil dieses Thema im Schulbetrieb erst ein oder zwei Jahre später "dran" sein wird), dann schließt sich unser **LERN-FENSTER** für diese Fertigkeit. Es ist viel schwerer, eine Sache danach zu lernen (in manchen Fällen geht das gar nicht mehr).

Aber nicht nur die Forschungsarbeiten von BINET wurden sträflich mißachtet, auch Maria MONTESSORI in Italien hatte (ungefähr zur gleichen Zeit) herausgefunden, daß Kinder sich äußerst individuell entwickeln. Daher sorgte sie in den von ihr gegründeten Kinderhäusern dafür, daß bereits kleine Kinder die Möglichkeit erhalten, zu ihrer jeweiligen individuellen "Zeit" Dinge angehen zu dürfen und nicht, wenn ein Erwachsener meint, das müsse jetzt "laut Plan" erfolgen.

Auch in Deutschland, England und anderen europäischen Ländern gab es einzelne "Rufer in der Wüste", aber trotzdem wurden überall Schulfabriken (wie TOFFLER sie nennt) institutionalisiert, die eine echte Bildungs-Chancengleichheit verhinderten. Denn die Frage, warum sich einige Kinder in der Schule so gut entwickeln und andere nicht, wurde Jahrzehntelang falsch beantwortet.

Es ist nicht die (genetische) Veranlagung (manche Kinder sind halt "dumm") und nicht die Bereitschaft (manche Kinder sind halt "faul") sondern das Umfeld. Zwar entscheiden die Gene darüber, ob jemand ein Einstein, Mozart oder eine Madame Curie werden kann, aber das Umfeld muß die Entwicklung zu einem Einstein etc. ZULASSEN. In den Kral eines afrikanischen Dorfes geboren, hätte Einstein wohl kaum die Relativitätstheorie erfunden (denn er hätte die Arbeit von Isaac NEWTON nie kennengelernt, die er ursprünglich "nur" weiterentwickeln wollte). Weil unsere Schulen die Art des Lernens nicht ZULASSEN, für die unser Gehirn konstruiert ist, müssen genau diese Lernprozesse zuhause stattfinden, und das bringt uns zum zweiten Grund ...

2. Sage mir, mit wem du gehst ...

Schon GOETHE stellte fest: "Sage mir, mit wem du gehst, und ich sage dir, wer du bist." Damit wollte er ausdrücken, wie wichtig das Umfeld ist. Und er wußte bereits, daß wir vieles assimilieren (unbewußt lernen) und daß der Umgang uns deshalb eher unbewußt als bewußt beeinflußt. Im Klartext: Es ist nicht so wichtig, was unser Umfeld uns ERZÄHLT, sondern was es uns VORLEBT. Was erleben nun Kinder in sog. bildungsarmen Familien?

Antwort: Man denkt nur nach, wenn man muß. Denken an sich ist keine lustauslösende Tätigkeit. Auch das Lernen wird als unwichtig eingestuft. In Familien, die ein klein wenig "bildungsnäher" sind, herrscht bei ähnlicher Grundstimmung doch noch die Meinung vor, ein wenig Lernen "müsste halt LEIDER sein" z.B. für die Schule, wiewohl jeder dort "weiß", daß es schwierig, langweilig, frustrierend etc. ist. Und was lebt die Umwelt einem Kind in einer "bildungsnahen" Familie vor? Es werden lebhafte Gespräche bei Mahlzeiten, beim nachmittäglichen Kaffeetrinken, an lauen Sommerabenden auf der Terrasse, am Rand des Swimmingpools etc. geführt. Man interessiert sich für vieles, Lernen ist kein Thema, es geschieht einfach ununterbrochen, denn **LEBEN = LERNEN** in diesen Kreisen. Alle Erwachsenen sprechen die HOCHSPRACHE, die meisten lesen viel, viele musizieren. Selbstverständlich erklingt hier klassische Musik, man geht ins Theater und befaßt sich mit den großen Fragen des Menschseins, mit denen Dichter und Denker sich seit Jahrtausenden auseinandersetzen. Man ist vielseitig, ein Teenager hier mag durchaus drei Sprachen sprechen, zwei Instrumente spielen, sich an der Theatergruppe der Schule oder der Nachbarschaft beteiligen **UND** bei Jugend forscht mitmachen – hier findet keiner etwas dabei, es ist NORMAL.

Das Kind einer bildungsarmen Familie hingegen hat so viele Probleme mit den Lern- und Denkprozessen, die in der Schule gefordert werden, daß es kaum Zeit und Energie für extrakurrikuläre Aktivitäten findet. Es verbringt seine freie Zeit lieber damit, SMS an Freunde zu schicken oder solche Rumpfbotschaften zu lesen, oder stundenlang vor der Glotze oder dem PC zu sitzen ... Es kennt also kein Umfeld, in dem man einfach so über viele Dinge redet. Es kennt jedoch einen Ort, an dem kaum jemand die Fertigkeiten, die man vom ihm fordert,

jemals VORLEBT. Wer hat je eine Lehrkraft beobachtet, die voller Freude einen Text las? Wann denn auch? Im Unterricht redet sie oder sie läßt die Kinder lesen. Welche Lehrkraft führt REGELMÄßIG lebhafte Gespräche (bis Debatten) mit ihrer Klasse, so daß die Freude am Denken, reden, argumentieren etc. entwickelt werden würde.

Angenommen der Elfjährige einer bildungsnahen Familie sagt beim Abendessen beiläufig: "Wißt Ihr eigentlich, daß man, wenn man eine Knochenmarktransplantation erhält, das Immunsystem des Spenders übernehmen muß? Deshalb wird das eigene vorher abgetötet ..." Normalerweise werden mindestens die Hälfte aller Anwesenden das hochinteressant finden und mehr Info erbitten. So lernen Kinder, daß das, was sie lernen, auch für andere Menschen faszinierend sein kann! Also berichtet er, was er heute in der Schule gelernt (oder einem Fernseh-Interview entnommen) hat: "Stellt euch vor, es dauert eine ganze Woche, um das eigene Immunsystem auf Null herunterzufahren ..." Hier unterbricht vielleicht der neunjährige Bruder: "Aber warum denn??" und nun sehen wir, ob der Berichterstatter begriff, was er gehört hat. Wenn nicht, dann beschließt sofort jemand in einer bildungsnahen Familie, der Frage nachzugehen, einfach, weil es interessant ist und man jetzt neugierig wurde.

Hat unser junger Berichterstatter aber verstanden, dann kann er nun Auskunft geben: "Klar, weil das Immunsystem des Spenders das eigene angreifen würde, deshalb muß das eigene abgetötet werden ..." etc. Hier erlebt das Kind es als vollkommen normal, daß ein Kind alle Anwesenden, inklusive Erwachsener, "informieren" kann, weil in solchen Familien weniger wichtig ist, WER etwas weiß, wenn plötzlich alle Interesse haben.

In bildungsfernen Familien hingegen herrscht eher noch die Meinung vor, daß Kinder von Erwachsenen lernen sollten, nicht umgekehrt. Stellen wir uns vor, der Sohn einer bildungsfernen Familie hätte heute in der Schule oder nachmittags in einem TV-Interview dieselbe Info wahrgenommen:

Es ist unwahrscheinlich, daß die Info ihn gleichermaßen be-GEIST-ert hätte.

Selbst wenn, ist es unwahrscheinlich, daß er versucht hätte, abends beim Essen in seiner Familie darüber zu reden.

Selbst wenn, ist es unwahrscheinlich, daß er es so gut formulieren könnte, wie der Junge aus der bildungsnahen Familie.

Selbst wenn, ist es unwahrscheinlich, daß seine Familie ihm interessiert zuhören würde oder gar mehr wissen wollte. Weit wahrscheinlicher ist eine Reaktion wie "ja und?", oder: "warum interessiert dich das eigentlich?" oder ähnlich.

Das zeigt uns, was unser deutsche PISA- und OECD-"Sieg" in puncto sozio-ökonomische Distanz tatsächlich bedeutet:

Kinder, die zuhause von ARMEN (armseligen) Vorbildern (die sich für wenig interessieren) umgeben sind, können in der Schule KAUM lernen, was sie nie erlebt haben.

Neben der Tatsache, daß es schwer ist, zu lernen, was man NUR in der Schule erlebt, gibt es einen DIDAKTISCHEN Grund, denn die Schule versucht, INTENTIONAL zu LEHREN, was eigentlich INCIDENTAL GELERNT werden müßte, und das bringt uns zum dritten Grund. Genaugenommen sind es zwei Aspekte, die wir hier zusammenfassen:

3.a Die Fähigkeit zur ABSTRAKTION

Wir Menschen wurden mit einer wunderbaren Fähigkeit geboren, von der die meisten allerdings so gut wie nichts wissen. Leider gilt dies auch für Lehrkräfte, denn wir verdanken diese Erkenntnisse neuerer Forschung, von der unsere Lehrkräfte in ihrer Ausbildung nichts gehört haben, wie unsere Lehrer-Seminare immer wieder zeigen (Lehrer-Veranstaltungen finden Sie unter TERMINE auf www.birkenbihl.de, oben rechts).

Da diese Fähigkeit unterhalb der Bewußtseins-Schwelle bleibt, darf es nicht verwundern, daß sie so lange "unsichtbar" bleiben konnte. Da sie vollkommen unbewußt bleibt, dauerte es viele Jahrzehnte der Forschung, um erste Einblicke in diesen Neuro-Mechanismus zu erhalten. Man nennt ihn ABSTRAKTION, weil er uns befähigt, REGELN unbewußt zu entdecken (bzw. "herauszuziehen", das ist die wörtliche Bedeutung des lateinischen Begriffes). Dabei sind alle Arten von Regeln gemeint, von den Spielregeln eines Damesspiels, dem wir eine Weile zusehen, bis zu den "Spielregeln", die wir als GRAMMATIK einer Sprache

bezeichnen (inkl. der "Spielregeln" der ORTHOGRAFIE (Rechtschreibung)). Dabei gilt: Je weniger phonetisch eine Sprache geschrieben ist, desto mehr weicht die Schreibweise von dem ab, was wir tatsächlich hören, wiewohl wir davon ausgehen, unsere Schrift solle das Klangbild wiedergeben. Demzufolge hat Italien weit weniger BürgerInnen mit Lese- und Schreibproblemen als Deutschland, und wir haben weniger als die angelsächsischen Länder. (Wir kommen darauf zurück, es ist der **KERN** des **FONETIX-SPIELS**.)

Kinder in Gesellschaften, die extrem viele Regeln in Worte fassen (wie wir) haben eher mehr Probleme, sich anzulegen und zu lernen! Je mehr der verbalen Befehle dem gelebten Vorbild (dem Modell) widersprechen, desto mehr Konflikte (sog. Lernprobleme) muß das auslösen. Dies gilt für Verhalten wie für Vorgänge, die wir eher als intellektuell einstufen (wiewohl auch Denken genaugenommen ein spezifisches Verhalten darstellt). Wir wiesen ja schon darauf hin, daß Kinder aus bildungsfernen Familien äußerst benachteiligt sind, denn sie kennen oft keine einzige Person, die das vorlebt, was in der Schule von ihnen tagtäglich verbal gefordert wird, z.B.

Lies regelmäßig (und gut)!

Schreibe sauber (und richtig)!

Rechne oft (gerne und gut)!

Schreibe einen Aufsatz über ein Thema, das dich überhaupt nicht interessiert.

Lies Texte, die langweilig und schlecht geschrieben sind bzw. dich inhaltlich nicht zu fesseln vermögen (wie vielleicht Harry Potter).

Löse Textaufgaben, deren Sinn du nie begriffen hast.

Lerne Wurzelziehen, auch wenn du es zeit deines Lebens nie wieder brauchen wirst, ja du nicht einmal verstehst, in welchen Situationen man davon einen Vorteil haben könnte.

Lerne tausende von isolierten Daten, Fakten, Infos über alle möglichen Themen, wiewohl niemand dir je klarmachen konnte, wozu das Ganze gut sein soll.

etc. etc. etc.

Die Modelle dieser Kinder rechnen wenig (vielleicht die Punkte beim Kartenspielen), sie interessieren sich genau so wenig für diese vielen Daten, Zahlen etc, die das Kind in der Schule lernt. Die Vorbilder dieser bildungsfernen Kinder lesen kaum (TV-Programm, Sonderangebote in Tageszeitung) und garantiert keine Texte, die sie langweilig finden. Ebenso schreiben sie fast nie (vielleicht einen Einkaufszettel) und selten richtig. Sie sprechen nicht die Hochsprache, verwechseln Fälle (wo soll ich mit die Papiere hin?) oder sind sprachlos (booah! eeeh...!); es mangelt ihnen an Sprachgefühl (der Mann, der wo da an der Ecke stehen tut) etc. etc.

All diese Dinge werden in der Schule gefordert, demzufolge spiegeln die Leistungen der Kinder in schlechten Schulen die des Elternhauses, weil schlechte Schulen kein gebildetes UMFELD bieten, das die Kinder ähnlich prägen könnte, wie ein bildungsnahes Elternhaus. Eigenartigerweise gibt es Schulen, die das Problem inzwischen gelöst haben, aber sie befinden sich in PISA-Sieger-Ländern (oder es sind Privatschulen bei uns).

Nun erklärt der Neuro-Mechanismus der ABSTRAKTION, daß wir REGELN unbewußt abstrahieren und bald so gut handeln können, wie unsere Vorbilder (z.B. in bezug auf sprachliche Fertigkeiten). So lernt jedes Kind die Grammatikregeln der es umgebenden Sprache (bzw. mehrerer Sprachen) vollautomatisch. Je weniger Erwachsene sich einmischen und Erklärungen abgeben, kritisieren, korrigieren, belehren, desto besser. Was zählt, ist die Qualität der es umgebenden Sprache.

Deshalb lernen Kinder sog. "bildungsnaher" Familien wie auch Kinder an guten Schulen, die echte Bildungschancen bieten, indem Sie das bildungsnahen Umfeld schaffen, als Ausgleich für das fehlende, zuhause.

Das führt zu der Frage: Wie machen diese Schulen es? Antwort: Sie **lassen INCIDENTAL LERNEN STATT** (wie bei uns) kramphaft zu versuchen, **INTENTIONAL ZU LEHREN**. Was heißt das?

3.b die Fähigkeit zu INCIDENTALEM LERNEN

Beginnen wir mit einer Begriffs-Bestimmung: INCIDENTAL leitet sich von einem lateinischen Begriff ab, den wir im Englischen INCIDENT wiederfinden. Das

heißt EREIGNIS (aber auch Unfall oder Zufall). INCIDENTALES LERNEN ist daher ein NEBENPRODUKT eines anderen Prozesses. Stephen KRASHEN (USA) bringt ein wunderbares Beispiel: Stellen Sie sich ein riesengroßes Shopping Center vor: Indem Sie dort öfter INTENTIONAL (willentlich) einkaufen waren, haben Sie INCIDENTAL das Shopping Center "gelernt": Sie wissen, wie Sie hinfinden, wo Sie heute parken (je nachdem, was Sie heute kaufen wollen), wo Sie die Waren finden, wie Sie heute suchen, wo die Toiletten sind, welches der Cafés, Restaurants etc. Sie bevorzugen etc. etc.

Sie wissen enorm viel über das Center, aber Sie haben bewußt (INTENTIONAL) nichts "gelernt". Alles für Sie Wichtige hat Ihr Gehirn alleine "gelernt" und zwar über den Mechanismus der ABSTRAKTION. Übrigens enthält KRASHENs Liste all der Dinge, die Sie jetzt wissen, auch die Frage, wo sich die Telefonzellen befinden (er erstellte sie nämlich in den 1970-iger Jahren). Wir sehen also: Der Unterschied zwischen INTENTIONELLEM und INCIDENTALEM LERNEN ist seit Jahrzehnten bekannt, nicht nur in den USA; auch in Europa, insbes. in Deutschland haben sich einige Schultypen (von WALDORF über MONTESSORI bis zu sog. FREIER Schulen) dafür stark gemacht.

Leider konnten sie sich weitgehend noch nicht durchsetzen, vielleicht wird sich das jetzt, in der POST-PISA-PHASE endlich ändern? Zumindest beginnen mehr und mehr ELTERN aufzuwachen und ein System infrage zu stellen, das so viele "Versager" (Schulversager) produziert (wobei 90% der Betroffenen männlich sind. Das liegt nicht an mangelnder Intelligenz der Jungen sondern daran, daß das Schulsystem sie in den ersten 5 – 6 Jahren in besonderem Maße benachteiligt, und viele schaffen danach die Kurve nicht mehr. Auch über diesen Aspekt informiert mein erwähnter DVD-Vortrag und ab Herbst 2005 das gleichnamige Buch (Jungen, Mädchen – wie sie lernen).

LeHren oder LeRnen?

Trotzdem beginnt es sich langsam herumzusprechen, daß **INCIDENTALES LERNEN** weit besser funktioniert als gut gemeintes **INTENTIONALES LEHREN**. Hier möchte ich jedoch auf einen Unterschied hinweisen, den wir unbedingt machen müssen. Einen Unterschied, den vor allem all jene machen sollten, die

lautstark gegen jede Form der "Kuschenpädagogik" wettern (sie kommen meist aus "gutem Haus", d.h. aus bildungsnahen Familien und können überhaupt nicht nachvollziehen, was Schule für Kinder aus bildungsfernen Familien bedeuten kann!).

Stellen Sie sich eine Pyramide vor, sie symbolisiert den Lernprozeß einer bestimmten Fertigkeit (von Klavierspielen über Sportarten bis zur chemischen Analyse).



Nun gilt es, im untersten Bereich erste Nervenbahnen "anzubauen". Wir müssen also säen, damit etwas wachsen kann. Es werden wenige Babys geboren, die im Alter von 3 Jahren Wurzelziehen möchten – auf alle Fälle zu wenige, um sie zur NORM zu erheben (normal heißt ja: der Norm entsprechend). Wir müssen am Anfang unseres Lebens erst Nervenbahnen anbauen, damit wir hören, sehen, fühlen etc. können. Dieser Prozeß beginnt im Mutterleib und ist ungefähr mit 5 – 6 Jahren so weit abgeschlossen, daß uns alle sinnlichen Wahrnehmungen möglich sind.

Ebenso dauert es lange, bis genügend Nervenbahnen angebaut sind, um grundlegende geistige Prozesse vollziehen zu können – auch geistige Prozesse sind VERHALTEN und ohne Nervenbahnen ist kein Verhalten möglich! Daher sprechen Kinder lange nicht, während sie seit dem siebten Monat im Mutterleib sehr aktiv HÖREN. Wenn Sie sich sprachlich zu "verhalten" beginnen, babbeln sie lange, ehe sie einzelne Wörter sagen, dann folgen Zwei-Wort-Sätze und noch immer brauchen sie eine Weile, um zum erstenmal "ich" zu sagen etc.).

Die Tatsache, daß erst Nervenbahnen angelegt werden müssen, gilt zeitlebens für jede Tätigkeit, die wir erlernen wollen (müssen). Nur, je älter wir werden, desto mehr nutzbare MODULE besitzen wir. Wer Tennis gelernt hat, hat bereits EINIGE Nervenbahnen für Tischtennis und Squash. Wer sich mit den Atomen befaßt hat, wird leichter Zugang zu GEDANKEN finden, die wir der Physik oder Chemie zuordnen, denn auch Denkprozesse benötigen Nervenbahnen. Deshalb stellen MUSEEN ZUM ANFASSEN oder ZUM MITMACHEN eine wichtige Entwicklung der letzten Jahre dar, wobei das deutsche Museum hier vor Jahrzehnten zu

den ersten Museen gehörte, die das Bild des staunend hinter einer Absperrung stehenden Kunden über Bord geworfen hatten.

In der Anfangsphase eines Lernprozesses kann die Sache nur Spaß machen, wenn sie uns anspricht, wenn sich etwas er-EIGNET, wodurch wir uns neue Handlungsweisen, Einsichten oder Ideen zu EIGEN machen können (Grundbedeutung von INCIDENT).

Wenn wir Glück haben, führt uns ein natürliches Interesse zu der Sache HIN, welches aber durch ständiges Eingreifen, Kritisieren, Korrigieren und Belehren bald abgetötet wird. In meinen Seminaren lasse ich TeilnehmerInnen manchmal ganz neue Dinge lernen, und dabei werden einige Gruppen ständig freundlich aber bestimmt korrigiert (man will ja nur helfen), während andere INCIDENTAL LERNEN dürfen. Die TeilnehmerInnen der ersten Gruppen finden die Tätigkeit in der Regel "langweilig", "uninteressant", "unnötig" (Ausnahmen sind Leute, die diese Tätigkeit vorher schon ein wenig konnten), während die TeilnehmerInnen der anderen Gruppen dieselbe Tätigkeit "interessant", "faszinierend" etc. finden und viele hier weitermachen wollen ...

Das heißt: Wenn wir Menschen (jeden Alters) helfen können, den unteren Bereich der Pyramide zu er-SPIELEN – sei es durch Herumprobieren bzw. als Nebenprodukt einer anderen Tätigkeit wie der Gespräche nach einer Spielrunde) – dann können wir später mit ihnen weitermachen und sie sogar "belehren".

Denken Sie an Klavierspielen. In meinem Buch "das innere Archiv" berichte ich im längsten Modul (über Forschungsergebnisse zu Lernen und Lehren) über ein bahnbrechendes Experiment hierzu. Die Harvard-Professorin Ellen J. LANGER berichtet, daß Menschen, die "spielen" dürfen, z.B. indem sie das Stück mal schnell, mal langsam, so variiert wie möglich PROBIEREN dürfen, Klavierspielen spannend finden. Sie lernen weit mehr und werden von unabhängigen Klavierlehrern als fortgeschritten eingestuft als Leute, die mit Metronom gezwungen wurden, zu früh diszipliniert zu üben. Natürlich wird jemand, der eine gewisse Fertigkeit erlangt, auch GERNE diszipliniert arbeiten, um gewisse Aspekte zu MEISTERN, und wer die Spitze der Pyramide erreicht (die MEISTER), der übt

GERNE stundenlang, um minimale Details zu verbessern. Der Fehler, den das Schulsystem begeht, ist jener:

Wir verlangen Ernst, Fleiß, Disziplin von Kindern, die noch keine Nervenbahnen im unteren Teil der Pyramide besitzen und demzufolge noch keine Lust haben, stundenlang irgendwelche Details zu üben, die sie aufgrund mangelnder Nervenbahnen noch nicht einmal richtig WAHRNEHMEN können. Kriterien der Unterscheidung, der Bewertung, der Kategorisierung erwachsen mit zunehmendem Wissen und Können, aber ohne ein Fundament kann man nichts aufbauen!

Deshalb plädiere ich für **INCIDENTALES** Lernen (lassen) mittels **SPIELEN**, bis genügend Nervenbahnen angelegt wurden, daß der Wunsch nach mehr Leistung überhaupt entstehen kann. Dann erst können wir mit **INTENTIONALEN STRATEGIEN** ansetzen, vorher nicht! Deshalb dieses Spiel! Wie gesagt, der eigentliche Lernprozeß findet statt, ohne daß die Beteiligten es merken. Deshalb gelten folgende Regeln für diejenigen, die Mitmenschen (ab jetzt als "SpielerInnen" BEZEICHNET) "helfen" wollen, INCIDENTAL besser rechtschreiben zu lernen:

1. All jene, die relativ GUT rechtschreiben können, spielen für den eigenen **INCIDENTALEN LERN-ERFOLG** das Rechtschreib-DETEKTIV-Spiel (s. Seite 140). Dabei gibt es einen doppelten Schwerpunkt:
 - a) SPANNENDE Texte wählen (erfinden), und
 - b) DETEKTIV spielen nach dem Motto: Alles ist erlaubt, inkl. per Handy die Oma anrufen. Das gilt dann auch in der Schule jener Lehrkräfte, die inzwischen **MITSPIELEN** (auch wenn das Kind auf den Hof gehen muß, weil Handys im Klassenzimmer verboten sind).
2. All jene, die relativ SCHLECHT rechtschreiben können, sollten in **FONETIX-GRUPPEN** integriert werden. Dort dürfen jedoch nicht nur typische FONETIX-KANDIDATEN sitzen, denn für den Erfolg **INCIDENTALen LERNENs** müssen Menschen miteinander reden dürfen, deren Fähigkeiten gut gemischt sind. Hier sind es ja die Gespräche nach jeder Spielrunde, von denen man genügend Stunden erleben muß, damit der Neuro-Mechanis-

mus der **ABSTRAKTION** aktiv werden kann. Dann kann das Gehirn der Betroffenen die wesentlichen Regeln unbewußt "herausziehen", die Betroffenen merken es gar nicht, wie sie **INCIDENTAL** lernen, so wie die Natur es vorgesehen hat.

Eben deshalb ist FONETIX so gut fürs Klassenzimmer geeignet. Es gibt Kinder, die sehr gut (gut, mittel bis schlecht) rechtschreiben können. Wenn die Lehrkraft dafür sorgt, daß die einzelnen Kleingruppen **GEMISCHT** zusammengesetzt sind, dann kann sie die Kinder recht selbständig spielen lassen. Das gibt ihr die Möglichkeit, ein wenig herumzuwandern und nur einzugreifen, wenn es nötig ist.

Das Falschschreib-Spiel fonetix[©]

Jedes Jahr von neuem lernen die ABC-Schützen in der ersten Klasse die Grundidee des ABCs kennen: Unsere Schriftzeichen zeigen **nicht die Bedeutung** der Wörter, **sondern deren Klang**. Um diese Grundidee zu begreifen und umzusetzen, dürfen Schulkinder, die nach Jürgen Reichens Methode das „Lesen durch Schreiben“ lernen, zunächst das Lautbild der Wörter ganz nach eigenem Gutdünken schreiben. Englische ABC-Schützen lernen zu diesem Zweck sogar ein besonderes Anfänger-ABC mit eigenen Buchstaben, die erst später durch die komplizierte englische Rechtschreibung ersetzt werden. Dadurch lernen sie genau hinzuhören und Laut für Laut in Schrift umzusetzen. Das ermöglicht ihnen die ungetrübte Freude des Schreibens nach Gehör, damit sie das Grundprinzip der alphabetischen Schreibweise verstehen und verinnerlichen können.

Sobald sie aber die ersten fremden Texte entziffern, fragen sie sich ganz automatisch, **warum** diese anders geschrieben werden als erwartet. In diesem Stadium des Lesenlernens brauchen sie möglichst klare und kindgerechte Antworten auf dieses „Warum“, damit sie die Vorteile unserer Rechtschreibung verstehen und sich an das Schriftbild der Erwachsenen gewöhnen können. Einen kindgerechten Ansatz zur Erklärung der Rechtschreibprinzipien bietet der Schulpsychologe Norbert Sommer-Stumpenhorst auf seiner sehr empfehlenswerten Homepage zur Rechtschreibwerkstatt <http://www.rechtschreib-werkstatt.de/>.

Die meisten Erwachsenen glauben allerdings, daß wir im Deutschen sowieso **schreiben wie man spricht**. Die Unterschiede zwischen Klang und Schriftbild, die beim Schreibenlernen so viel Zweifel und Verwirrung stiften, werden Ihnen erst durch das FALSCHSCHREIB-SPIEL richtig bewußt. Betrachten wir dazu als erstes einen Text, der jedem bekannt sein dürfte: das Vaterunser. Anschließend finden Sie ein buntes Gemisch von Texten, Lustiges, Besinnliches, Poetisches, aus denen Sie sich herauspicken können, was Ihnen besonders zusagt.

Zwölf Fragen zum Schreiben nach Gehör

Um den Unterschied zwischen Rechtschreibung und Schreiben nach Gehör besser zu verstehen, gehen wir einmal Zeile für Zeile durch das Vaterunser. Wir wollen dabei allerdings keine neuen Regeln aufstellen, sondern nur das Ohr für das genaue Hinhören schärfen. Die Aussprache unterliegt ja mundartlichen Schwankungen und variiert von Gegend zu Gegend. Wir geben hier die Aussprache wieder, die im Duden Band 6, dem Aussprachewörterbuch, als „Standardlautung“ beschrieben wird. Das heißt aber nicht, daß Sie genauso schreiben müssen wie wir. Es kann durchaus sein, daß Sie gewohnt sind, manche Wörter anders auszusprechen.

Im ersten Teil haben wir die Texte Zeile für Zeile in Rechtschreibung und nach Gehör untereinander gestellt. Durch Vergleichen beider Zeilen sehen Sie sofort den Unterschied. Im zweiten Teil finden Sie alle Texte nur in Rechtschreibung, mit einer freien Zeile darunter, in die Sie den Text selber nach Gehör schreiben können. Im dritten Teil finden Sie alle Texte nur nach Gehör geschrieben, damit in die Zeile darunter der Text in Rechtschreibung geschrieben werden kann. Im Anschluß daran finden Sie einen Text in vereinfachter Lautschrift und schließlich das Vaterunser im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA), der Lautschrift, die auch im Ausspracheduden verwendet wird.

Mit welchem Teil Sie beginnen möchten, liegt bei Ihnen. Wir empfehlen, zur Eingewöhnung, zunächst die Rechtschreibung mit dem Schreiben nach Gehör zu vergleichen. Sie können sich aber auch völlig unbeeinflußt von unserer Schreibweise zuerst einmal selber im Schreiben nach Gehör versuchen und anschließend Ihre Version mit unserem Text vergleichen. Jeder Teil schult auf andere Weise die Fähigkeit, aus dem Klang der Wörter die Rechtschreibung zu erschließen, und zwar völlig unbewußt durch den Neuro-Mechanismus der Abstraktion.

Das Falschschreib-Spiel eignet sich sowohl als **SOLO**- wie als **GRUPPENSPIEL**. In der Gruppe empfiehlt es sich, einen Spielleiter zu bestimmen, der den Text vorliest oder von einem Mitspieler vorlesen läßt. Zum Einstieg in das Spiel dienen Ihnen die folgenden zwölf Fragen. Wir schreiben laut Rechtschreibung:

Vater unser, der du bist im Himmel

Quizfrage: Diese Zeile hat 27 Buchstaben. Wieviele werden sich beim Schreiben nach Gehör voraussichtlich ändern? Kringeln Sie bitte eine Zahl an:

0 — 4 — 7 — 10 — 13 — 17 — 21 — 24 — 27

Welche Buchstaben würden Sie ändern? Fragen Sie sich dazu bitte Folgendes.

1. Hören Sie einen Unterschied zwischen Groß- und Kleinbuchstaben?

Sicher nicht. Den gibt es nicht in der Aussprache, sondern nur in der Rechtschreibung. Also verzichten wir beim Schreiben nach Gehör auf Großbuchstaben und schreiben alles klein, genau so, wie es noch zur Zeit Karls des Großen üblich war. Damals hatten sich im Laufe der Jahrhunderte durch das Schreiben mit dem Gänsekiel aus den eckigen Großbuchstaben allmählich die runden Kleinbuchstaben entwickelt. Die archaischen Großbuchstaben wurden nur noch zur Zierde verwendet oder um den Kapitelanfang hervorzuheben.

Die Großschreibung begann erst, als man durch die altehrwürdige Form der Großbuchstaben besonders verehrungswürdige Wörter wie „Gott“ oder die Namen von Herrschern und Königen besonders betonen wollte. Mit der Zeit dehnte sich diese grafische Hervorhebung auf immer mehr Namen und Hauptwörter wie der „Herr“ und so weiter aus, bis der noch heute anhaltende Streit der Gelehrten begann, welches deutsche Wort das Recht auf einen Großbuchstaben hat und welches nicht. Wenn wir nach Gehör alles wieder klein schreiben, haben wir bereits **eine der größten Streitfragen der Deutschen Rechtschreibreform** vom Tisch gefegt. Kurz: Beim Schreiben nach Gehör spielen Groß- und Kleinbuchstaben keine Rolle. Der erste Unterschied zur Rechtschreibung heißt also:

Wir schreiben alles klein: vater unser, der du bist im himmel.

2. Doppeldeutige Zeichen: Sprechen wir „Vater“ als „fater“ oder „water“?

Da das „V“ im Deutschen zwei verschiedene Laute bezeichnen kann, ersetzen wir es beim Schreiben nach Gehör durch ein eindeutiges „f“ oder „w“, in diesem Fall also „fater“. Dasselbe gilt für alle Buchstaben oder Buchstabenverbindungen, die mehrere Laute darstellen oder nur aus Rechtschreibgründen verwendet werden: C, CH, CHS, PH, QU, V, X, Z. So schreiben wir zum Beispiel den Laut „k“ immer als „k“, auch wenn er in der Rechtschreibung als „c“, „ch“, „chs“ (ks),

„qu“ (kw), oder „x“ (ks) geschrieben wird. Wir schreiben den Laut, den wir hören, immer so, daß die Aussprache eindeutig feststeht.

3. Vokallänge: Wie unterscheiden wir kurze und lange Selbstlaute?

Da das lateinische Alphabet keine unterschiedlichen Buchstaben für kurze und lange Selbstlaute kennt, haben sich die Deutschen beim Übernehmen der lateinischen Schrift alle möglichen Kompromisse zur Unterscheidung ausgedacht: das Dehnungs-H für lange Vokale, das „ie“ oder „ieh“, oder auch das Verdoppeln des Vokals wie in „Aal“, „Paar“, „Saal“, „Seele“, „Moos“. Nach kurzen Vokalen dagegen wird häufig der folgende Konsonant verdoppelt. Diese Regeln werden jedoch nicht einheitlich bei allen Wörtern angewandt und stifteten daher beim Schreiben viel Verwirrung. Der Klang des langen „e“ in „denen“ und „dehnen“ ist gleich, dennoch schreiben wir es einmal mit und einmal ohne Dehnungs-H. Das lange „i“ schreiben wir unterschiedlich in „Silo“, „Ziel“ und „sieh“. Das Wort „das“ wird immer genauso gesprochen, egal ob wir „das“, „daß“ oder „dass“ schreiben. Beim Sprechen hat niemand Schwierigkeiten damit. Die Unsicherheiten und Schreibfehler beginnen erst durch die unnötig komplizierten Rechtschreibregeln.

Schreiben wir dagegen lange Vokale einfach durchgehend mit Doppelvokal, dann können wir auf alle Notlösungen zur Dehnung und Kürzung der Vokale verzichten und brauchen nach kurzen Vokalen auch die Konsonanten nicht zu verdoppeln. Da der Klang der langen Vokale länger anhält, ist es nur logisch, daß wir auch mit dem Auge beim Lesen länger darauf verweilen: aa, ää, ee, ii, öö, üü, oo, uu. Die nächste Veränderung heißt also:

Lange Vokale verdoppeln wir: faater unser, deer duu bist im himel.

4. Unbetontes „a“ und „e“: Sagen wir „faatär unsär“ oder „faata unsa“?

Wenn wir genau hinhören, merken wir, daß die deutsche Endung „-er“ am Wortende nicht als „är“, sondern als kurzes, unbetontes „a“ gesprochen wird: **faata unsa**. Geht das Wort aber nach der Endung mit einem Vokal weiter, dann ist das „r“ wieder zu hören: „**unsere Schuld**“. Daher wird die Endung „-er“ in der Rechtschreibung nicht als „a“ geschrieben, sondern als „-er“. Beim Schreiben nach Gehör schreiben wir dagegen alles genau so, wie man es spricht. Also:

Die Endung „-er“ wird „a“: faata unsa, deea duu bist im himel.

Damit das Schriftbild mit den vielen Vokalen nicht zu unübersichtlich wird, schreiben wir das unbetonte „a“ und „e“ etwas kleiner, weil ja auch ihr Klang „kleiner“ ist:

Unbetontes „a“ und „e“ kleiner: faata unsa, deea duu bist im himel.

Das unbetonte „e“ in „himel“ wird meistens so stark verschluckt, daß wir es – wie im Aussprachetuden empfohlen – auch ganz weglassen können. Das „l“, das als eigene Silbe gesprochen wird, nennt man ein silbisches „l“:

Silbisches „l“ ohne „e“: faata unsa, deea duu bist im himl.

5. Stimmhaft/stimmlos: Sprechen wir in „unser“ und „bist“ das gleiche „s“?

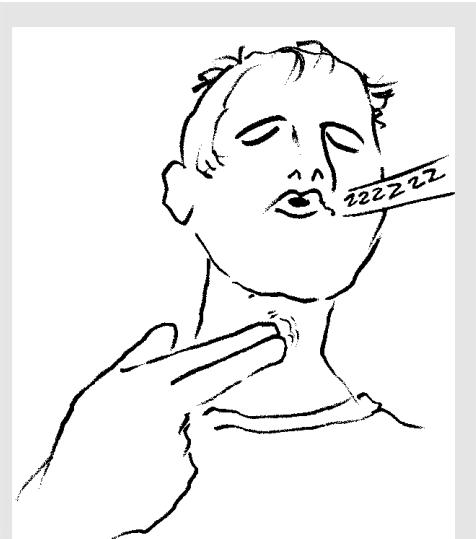
Wenn wir genau hinhören, merken wir, daß das „s“ in „unser“ stimmhaft gesprochen wird, also mit schwingendem Kehlkopf, in „bist“ dagegen stimmlos.

Die Unterscheidung dieser beiden „s“-Laute ist im Deutschen notwendig, da die Wörter dadurch eine unterschiedliche Bedeutung haben: Der „Weise“ ist etwas anderes als der „Weiße“, die „Muse“ etwas anderes als die „Muße“. Das stimmhafte und stimmlose „s“ sind also im Deutschen verschiedene „Phoneme“, das heißt Sinn unterscheidende Laute, die Sie durch folgenden Test hören können:

Der Fingertest für stimmhafte und stimmlose Laute

Sprechen Sie beim Ausatmen ein stimmhaftes „s“ und legen Sie dabei die Finger auf Ihren Kehlkopf. Dann sprechen Sie ein stimmloses (scharfes) „s“. Beim stimmlosen „s“ bleibt der Kehlkopf ruhig, beim stimmhaften „s“ dagegen spüren Sie, wie er vibriert, weil dabei die Stimmlippen schwingen. Dasselbe fühlen Sie bei den Lauten „f“ und „w“. Sie können also im Zweifelsfall immer mit den Fingern am Kehlkopf überprüfen, ob ein Laut stimmhaft oder stimmlos ist.

Eselsbrücke: Stimm-LOS = Bewegungs-LOS!



In der Rechtschreibung wird der Buchstabe „s“ für beide Laute verwendet, manchmal wird aber für das stimmlose „s“ auch das scharfe „ß“ oder „ss“ geschrieben. Beim Schreiben nach Gehör verwenden wir für das stimmlose „s“ immer das scharfe „ß“, unabhängig davon, ob es in der Rechtschreibung verwendet wird oder nicht:

„ß“ für scharfes, stimmloses „s“: **dee_a duu biß im himl.**

Damit hätten wir die erste Zeile des „Vaterunser“ so geschrieben, wie man sie spricht. Wieviele Buchstaben wurden verändert, wieviele sind erhalten geblieben? Vergleichen Sie das Ergebnis bitte mit Ihrer **Antwort auf unsere Quizfrage**.

Wenn wir in der Rechtschreibzeile alle Buchstaben markieren, deren **Schreibweise verändert** wurde, kommen wir auf insgesamt **13 Zeichen**:

Vater unser, der du bist im Himmel

Zwei Buchstaben wurden klein geschrieben, drei Vokale wurden verdoppelt, manche Zeichen wurden durch andere ersetzt oder sind ganz weggefallen.

Wenn wir in der Zeile nach Gehör alle Zeichen markieren, die aus der Rechtschreibzeile erhalten geblieben sind, kommen wir auf insgesamt 17 Zeichen:

faat_a uns_a, dee_a duu biß im himl

Viele Kursteilnehmer müssen laut lachen, wenn sie zum erstenmal einen Text sehen, der nach Gehör geschrieben ist. Ein junger Mann erklärte mir kürzlich, er bekäme dabei ein völlig neues Gespür für die eigene Muttersprache und käme ihrem Klang immer mehr auf die Schliche. Er habe das Gefühl, die Sprache befreie sich dadurch aus dem starren Korsett der Rechtschreibung und werde immer persönlicher und lebendiger. Gleichzeitig half ihm das Schreiben nach Gehör, die Logik unserer Rechtschreibregeln besser zu verstehen.

Betrachten wir nun die zweite Zeile des Vaterunser.

geheiligt werde dein Name

Welche Buchstaben ändern sich beim Schreiben nach Gehör?

6. Doppelaut „ei“: Sagen wir „ei“ oder „ai“?

Da wir nicht „geheiligt“, sondern „gehailigt“ sagen, schreiben wir es auch so, also:
„ai“ statt „ei“: gehailigt weeade dain naame

7. Veränderung von „ig“ im Auslaut: Sagt man „hailik“ oder „hailich“?

Das „ig“ wird im Deutschen manchmal wie „ig“, manchmal wie „ik“ und manchmal wie „ich“ gesprochen. In einigen Gegenden sagt man „gehailikt“, in der Standardlautung heißt es „gehailicht“. Als ich in einer Gruppe auf die Aussprache „hailich“ hinwies, widersprachen mir sowohl ein Schwabe als auch ein Norddeutscher so lange, bis sie die Aussprache im Duden Band 6 selber nachgeschlagen hatten. Sie sagten trotzdem weiterhin „hailik“. Wir sehen, daß die Rechtschreibung „heilig“ diese landschaftlichen Unterschiede einfach unberücksichtigt läßt. Denn das geschriebene Wort soll möglichst überregional verstanden werden, unabhängig davon, wie es in verschiedenen Gegenden gesprochen wird.

Damit haben wir auch die zweite Zeile nach Gehör geschrieben:

gehailicht weeade dain naame,

Schauen wir uns nun die nächsten Zeilen an und vergleichen die Schreibweisen:

**dein Reich komme, dein Wille geschehe,
dain raich komē, dain wile gescheee,**

wie im Himmel also auch auf Erden.

wii im himl alsoo auch auf eeadn.

8. Das silbische „n“: „eeaden“ oder „eeadn“?

Ob wir „eeaden“ mit oder ohne „e“ vor dem „n“ schreiben, ist eine reine Geschmacksache, genau wie „himel“ oder „himl“. Im Ausspracheduden wird es ohne „e“ geschrieben, und das „n“ wird als silbisches „n“ betrachtet, das eine eigene Silbe bilden kann, genauso wie das silbische „l“ in „himl“.

Unser täglich Brot gib uns heute,

9. Verhärtung im Auslaut: „tääglich“ oder „tääklich“, „giib“ oder „giip?“

Es gibt im Deutschen eine Reihe von Buchstaben, die ihre Aussprache verändern, je nachdem, an welcher Stelle im Wort sie stehen. Dazu gehören die stimmhaften Stopplaute „b“, „d“ und „g“, die am Silbenende zu „p“, „t“ und „k“ werden (außer in der Endung „ig“, in der das „g“ meist zu „ich“ erweicht wird). Wer diese Regeln nicht kennt und in der Rechtschreibung unsicher ist, wird dadurch leicht verwirrt, denn die veränderte Aussprache schlägt sich im Schriftbild nicht nieder. Wir schreiben also einen anderen Laut als wir sprechen. Nach Gehör jedoch schreiben wir:

„k“ und „p“ statt „g“ und „b“: unsa tääklich broot giip unß heute

10. Doppellaut „eu“: Sagen wir „e-u“ oder „oy“?

Da wir bei „eu“ oder „äu“ weder ein „e“ oder „ä“ noch ein „u“ hören, schreiben wir wie im Ausspracheduden „oy“, denn wir sprechen bei diesem Doppellaut zuerst ein „o“ und anschließend ein „ü“:

**unsa tääklich broot giip uns hoyte,
und vergib uns unsere Schuld, wie auch**

Beim „d“ sehen wir das gleiche wie bei „b“ und „g“: Am Silbenende wird es hart gesprochen und daher beim Schreiben nach Gehör als „t“ geschrieben:

„t“ statt „d“ im Auslaut: unt feägiip unß unsere schult,

11. Das offene „e“: Hören wir einen Unterschied zwischen „fer“ und „för“?

Das kurze, offene „e“ klingt im Deutschen genauso wie das kurze „ä“. Da wir keinen Unterschied in der Aussprache hören können, schreiben wir den Klang „ä“ immer als „ä“.

„ä“ für kurzes offenes „e“: fäägiip

**unt fäägiip unß unsere schult, wii auch
wir vergeben unseren Schuldigern.**

12. Silbisches „n“ nach „b“ und „p“: „fäägeebn“ oder „fäägeebm“?

Das silbische „n“ wird nach „b“ und „p“ von vielen Menschen wie ein silbisches „m“ und nach „g“ und „k“ wie silbisches „ng“ gesprochen. Das liegt daran, daß wir die Mundstellung der vorhergehenden Konsonanten beim Sprechen des Nasals einfach beibehalten. Der Aussprachetraditionen führt beide Möglichkeiten als richtig an: „fäägeebn“ oder „fäägeebm“.

wiia fäägeebn(bm) unseren schuldigan.

Und führe uns nicht in Versuchung,
unt füüre unß nicht in fääsuuchung,
sondern erlöse uns von dem Übel
sondan äalööse unß fon deem üabl,
denn dein ist das Reich und die Kraft
dän dain ißt das raich unt dii kraft
und die Herrlichkeit, in Ewigkeit, Amen.
unt dii härlischkait in eewichkait, aamen.

Überlegen Sie beim Vergleichen der orthografischen Schreibweise mit dem Schreiben nach Gehör, ob Sie die Logik unserer Rechtschreibung nachvollziehen und gutheißen können. Sobald das Gehör durch den Vergleich geschärft ist, können Sie beginnen, Texte selber nach Gehör zu schreiben. Suchen Sie sich dazu aus unseren Vorlagen die Texte heraus, die Ihnen selbst oder Ihrer Spielgruppe am meisten zusagen.

Beim **GRUPPENSPIEL** bekommt jeder Mitspieler eine Vorlage, damit er den Text mitlesen und selber eintragen kann. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, den Text auf Overheadfolien zu kopieren und am Tageslichtprojektor mit der Gruppe zu besprechen. Für das Gruppenspiel haben wir auch das Vaterunser noch einmal als Ganzes abgedruckt. Nachfolgend finden Sie alle Texte in drei verschiedenen Versionen:

- 1. Vergleichen:** Lesen Sie Zeile für Zeile laut, vergleichen Sie die Rechtschreibung mit dem Schreiben nach Gehör und prüfen Sie, ob es mit Ihrer Aussprache übereinstimmt.
- 2. Schreiben nach Gehör:** Lesen Sie den Text in Rechtschreibung laut und schreiben Sie unter jede Rechtschreibzeile die gleichen Wörter nach Gehör.
- 3. Rechtschreiben:** Wer seine Sicherheit in der Rechtschreibung verbessern oder überprüfen will, schreibt unter die nach Gehör geschriebenen Zeilen den Text nach den Regeln der Rechtschreibung. Das ist eine Art **Diktat ohne Vorleser**, das man auch alleine üben kann.

Danach finden Sie Spiele zur Klärung der inzwischen aufgetauchten Fragen.

4. Spiele zum Verstehen und Verankern der Rechtschreibung:

- Das „Warum“ des Schriftbilds klären
- Das Falschsprech-Spiel
- Teekesselchen
- Wissensquiz

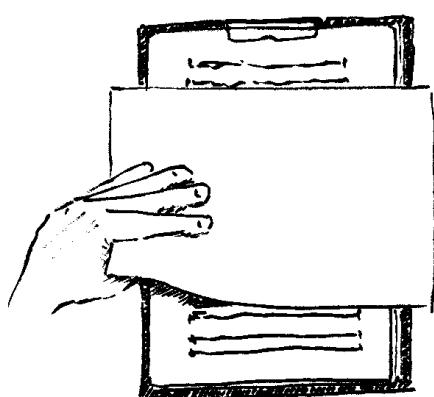
Im Anschluß daran finden Sie zwei Texte mit einigen neuen Buchstaben.

- 5. Vereinfachte Lautschrift:** Mit diesem Text gewöhnen Sie sich an phonetische Buchstaben, die vom deutschen Alphabet abweichen.
- 6. Phonetische Lautschrift:** Lesen Sie das Vaterunser in IPA, der internationalen Lautschrift, die im Aussprachetuden verwendet wird.

Fonetix-Training 1

„Falsch“ und „richtig“ im Vergleich

Lesen Sie Zeile für Zeile laut und prüfen Sie, ob das Schreiben nach Gehör mit Ihrer Aussprache übereinstimmt. Dann schauen Sie nach, an welchen Stellen die Rechtschreibung von der Aussprache abweicht. Je mehr Ihnen die Unterschiede bewußt werden, desto sicherer werden Sie in der Rechtschreibung.



Sobald Sie ein Gefühl für das Schreiben nach Gehör entwickelt haben, decken Sie den Text mit einem Blatt Papier ab und schieben Sie das Blatt Zeile für Zeile nach unten, bis Sie die nächste Zeile in Rechtschreibung lesen können. Überlegen Sie erst, wie die Zeile nach Gehör geschrieben werden müßte, bevor

Sie die Abdeckung weiter nach unten schieben. Auf dem Bildschirm lesen Sie am besten die Zeile am unteren Bildrand und scrollen den Text Zeile für Zeile nach oben.

1. Vater unser, der du bist im Himmel,
faat_a uns_a, dee_a duu biß im himl,

geheiligt werde dein Name,
gehailicht wee_ade dain naame_e,

dein Reich komme, dein Wille geschehe,
dain raich komē, dain wile gescheee,

wie im Himmel also auch auf Erden.
wii im himl alsoo auch auf eeadn.

Unser täglich Brot gib uns heute,
unsa tääklich broot giip uns hoyte,

und vergib uns unsere Schuld, wie auch
unt fäagiip unß unsere schult, wii auch
wir vergeben unseren Schuldigern.
wii a fäageebm unserēn schuldigān.

Und führe uns nicht in Versuchung,
unt füüre unß nicht in fäasuuuchung,

sondern erlöse uns von dem Übel,
sondan äalööse unß fon deem üabl,

denn dein ist das Reich und die Kraft
dän dain ißt das raich unt dii kraft

und die Herrlichkeit in Ewigkeit, Amen.
unt dii härlchkait in eewichkait, aamēn.

2. Vom Gewicht einer Schneeflocke fom gewicht ain_a schneeflok_e

Im verschneiten Fichtenwald sitzen
im fä_aschnaitn fichtnwalt sitßn

zwei Friedenstauben. „Ich geb 's
tßwai friidnß-taumb. „ich geeb 's

auf“, sagt die erste. „Die Rohrspatzen
auf“, saakt dii ee_aßte. „dii roo_aschpatßn

streiten immer wilder. Was kann
schtraitn im_a wild_a. wafß kan

ich als einzelne Taube schon für den
ich alß aintßln_e taub_e schoon füü_a deen

Frieden tun?“ „Weißt du“, fragt die zweite
friidn tuun?“ „waißt duu“, fraakt dii tßwait_e

Taube, die auf einem abgebrochenen
taub_e, dii auf ain_em apgebrochen_en

Fichtenast sitzt, „was eine einzelne Schnee-
fichtnaßt sitßt, „was aine aintßln_e schnee-

flocke wiegt?" „Eine Flocke? So gut wie
flok_e wiikt?" „ain_e floke? soo guut wii
nichts.“ „Seltsam. Seit es anfing zu
nichtß.“ „sältsaam. sait äß anfing tßuu
schneien, sitze ich auf diesem Ast und zähle
schnai_en, sitß_e ich auf diis_em aßt unt tßääl_e
die Flocken, die sich darauf niederlassen.
dii flokn, dii sich daarauf niid_alaßn.

Bei Dreimillionen Siebenhundert-
bai draimiljoon_en siib_enhund_at-
einundvierzigtausend Neuhundert-
ainuntfiatßichtausnt noynhund_at-
zweiundfünfzig hörte es auf zu
tßwai-untfümftßich höört_e äß auf tßuu
schneien. Aber gerade, als sich die
schnai_en. aab_a g_erad_e, alß sich dii
letzte Flocke niederließ, brach der
lätfßt_e floke niid_aliiß, braach dee_a

Ast durch das Gewicht der Schnee-
aßt durch daß gewicht dee_a schnee-

last ab. Vielleicht bist du die eine
laßt ap. filaicht bißt duu dii ain_e

Taube, die noch fehlt, um den
taub_e, dii noch feelt, um deen

Frieden einzuleiten.“
friidn aintßulaitn.”

Frei nach Kurt Kauer



3. Ich ging im Walde so für mich hin,
ich ging im walde **soo füü_a** mich hin,
Und nichts zu suchen, das war mein Sinn.
unt nichtß tßuu suuchn, daß waa_a main sin.

Im Schatten sah ich ein Blümchen stehn,
im schatn **saa ich ain blüümchen schteen,**
Wie Sterne leuchtend, wie Äuglein schön.
wii schtärn_e loychtnt, wii oyklain schöön.

Ich wollt es brechen, da sagt es fein:
ich **wolt äß brächn, daa saakt äß fain:**

Soll ich zum Welken gebrochen sein?
sol ich tßum wälkn g_ebrochn sain?

Ich grub 's mit allen den Würzlein aus.
ich **gruup 'ß mit al_en deen würtßlain aus.**

Zum Garten trug ich 's am hübschen Haus.
tßum gartn truuk ich 'ß am hüpschn hauß.

Und pflanzt es wieder am stillen Ort;
unt pflantßt äß wiid_a am schtil_en ort;

Nun zweigt es immer nd blüht so fort.
nuun tßwaikt äß im_a unt blüüt soo fort.

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)

4. Es war, als hätt der Himmel
äß waa_a, alß hät dee_a himl

Die Erde still geküßt,
dii ee_ade schtil g_eküßt,

Daß sie im Blütenschimmer
daß sii im blüütnschim_a

Von ihm nur träumen müßt.
fon iim nuu_a troymen müßt.

Die Luft ging durch die Felder,
dii luft ging durch dii fäld_a,

Die Ähren wogten sacht,
dii äär_en wooktn sacht,

Es rauschten leis die Wälder,
äß rauschtn laiß dii wäld_a,

So sternklar war die Nacht.
soo schtärnklaa_a waa_a dii nacht.

Und meine Seele spannte
unt main_e seel_e schpant_e

Weit ihre Flügel aus,
wait iir_e flüügl auß,

Flog durch die stillen Lande,
flook durch dii schtil_en land_e,

Als flöge sie nach Haus.
als flöög_e sii naach hauß.

Joseph von Eichendorff (1788–1857)

5. Die Nachtblume – dii nachtbluum_e

Nacht ist wie ein stilles Meer,
nacht ißt wii ain schtil_eß mee_a,

Lust und Leid und Liebesklagen
lußt unt lait unt liib_eßklaagn

Kommen so verworren her
kom_en soo fä_awor_en hee_a

In dem linden Wellenschlagen.
in deem schtil_en wäl_enschlaagn.

Wünsche wie die Wolken sind,
wünsch_e wii dii wolkn sint,

Schiffen durch die stillen Räume,
schifn durch dii schtilen roym_e,

Wer erkennt im lauen Wind,
wee_a ä_akänt im lau_en wint,

Ob 's Gedanken oder Träume? –
op 'ß g_edankn ood_a troym_e? –

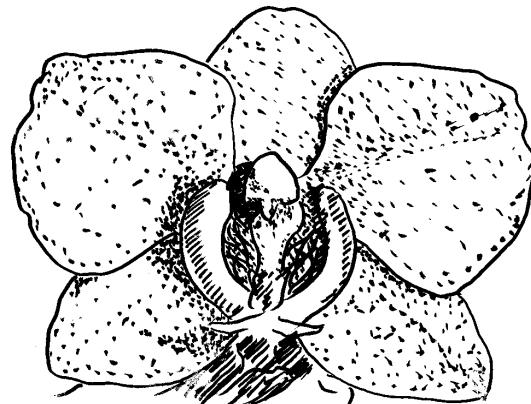
Schließ ich nun auch Herz und Mund,
schliiß ich nuun auch härtß unt munt,

Die so gern den Sternen klagen:
dii soo gärn deen schtärnen klaagn:

Leise doch im Herzensgrund
lais_e doch im härtßnßgrunt

Bleibt das linde Wellenschlagen.
blaipt daß linde wälenschlaagn.

Joseph von Eichendorff (1788–1857)



6. Vom König und vom Bettelmönch

fom köönich unt fom bätlmönch

„Ach wie eitel ist doch aller Tand und
„ach wii aitl ißt doch al_a tant unt

Reichtum“, sprach der Bettelmönch
raichtuum“, schpraach dee_a bätlmönch

zum König. „Siehe, ich besitze nur
tßum köönich. „sii_e, ich besitße nuu_a

mein Eßgeschirr und ein Lenden-
main äßgeschir unt ain ländn-

tuch, um meine Blöße zu ver-
tuuch, um main_e blööße tßuu fä_a-

decken.“ Und er stellte stolz sein
däkn.“ unt ee_a schtälte schtoltß sain

Eßgeschirr auf den Boden des
äßgeschir auf deen boodn däß

Palastes.
palaßt_eß.

Der König ließ Speise und Trank
dee_a köönich liiß schpaise_e unt drank
auftischen, die Musik aufspielen und
auftischn, dii musiik aufschpiil_en unt
die Mädchen tanzen und führte sei-
dii määtch_en tantßn unt füÜ_ate sai-
nen edlen Gast zum Wandeln in den
nen eedl_en gaßt tßum wandln in deen
Park. Sie sprachen über Geistiges
park. sii schpraachn üüb_a gaißtig_eß
und Weltliches, dann kehrten sie
unt wältlich_eß, dan kee_atn sii
zurück, und siehe, da stand das
tßurük, unt sii_e, daa schtant daß
Schloß in Flammen lichterloh.
schloß in flam_en licht_aloo.
„Da schmilzt er hin, mein eitel Tand
„daa schmiltßt ee_a hin, main aitl tant

und Reichtum", sprach der Kö-
unt raichtuum", schpraach dee_a köö-
nig und nickte seinem Gast ver-
nich unt nikte sain_em gaßt fä_a-
sonnen zu. Der Mönch jedoch er-
son_en tßuu. dee_a mönch jedoch ä_a-
bleichte, rannte zum brennenden
blaicht_e, rant_e tßum brän_enden
Palast und rief: „Rettet es, mein Eßge-
palaßt unt riif: „rätet äß, main äßge-
schirr, mein einzig Hab und Gut!"
schir, main aintßich haap unt guut!"

Indische Überlieferung

7. Ein großer Teich war zugefroren;
ain grooß_a taich waa_a tßuug_efroor_en;
Die Fröschlein, in der Tiefe verloren,
dii fröschlein, in dee_a tiif_e fä_aloor_en,

Durften nicht ferner quaken noch springen,
durftn nicht färn_a kwaakn noch schpring_en,

Versprachen sich aber, im halben Traum:
fä_aschpraachn sich aab_a, im halbm traum:

Fänden sie nur da oben Raum,
fändn sii nuu_a daa oobm raum,

Wie Nachtigallen wollten sie singen.
wii nachtigal_en woltn sii sing_en.

Der Tauwind kam, das Eis zerschmolz,
dee_a tauwint kaam, daß aiß tßä_aschmoltß,

Nun ruderten sie und landeten stolz
nuun ruud_atn sii unt land_etn schtoltß

Und saßen am Ufer weit und breit
unt saaßn am uuf_a wait unt brait

Und quakten wie vor alter Zeit.
unt kwaaktn wii foo_a alt_a tßait.

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)

8. Er ist 's – eea ißt 's

Frühling lässt sein blaues Band
früüling lässt sain blau^eß bant

Wieder flattern durch die Lüfte;
wiid_a flat_an durch dii lüft_e;

Süße, wohlbekannte Düfte
süß_e, woolbekant_e düfte

Streifen ahnungsvoll das Land.
schtraifn aanungßfol daß lant.

Veilchen träumen schon,
failchen troymen schoon,

Wollen balde kommen.
wol_en balde kom_en.

Horch, von fern ein leiser Harfenton!
horch, fon färn ain laisa harfntoon!

Frühling, ja, du bist 's!
früüling, jaa duu bißt 'ß!

Dich hab ich vernommen!
dich haap ich fä_anom_en!

9. Leben nach der Geburt? leebm naach dee_a gebuu_at?

Fritz und Froh unterhalten sich. Fritz:
frit_ß unt froo unt_ahaltn sich. frit_ß:

„Wir sitzen in der Klemme. Siehst
„wii_a sit_ßn in dee_a kläm_e. siißt

du einen Sinn in diesem Dasein?“
duu ain_en sin in diis_em daasain?“

Froh: „Klar. Wir wachsen und reifen.
froo: „klaa_a. wii_a wak_ßn unt raifn.

Für das Leben nach der Geburt.“
füü_a daß leebm naach dee_a gebuu_at.“

„An so was glaubst du? Schmarren!
„an soo waß glaup_ßt duu? schmar_en!

Wie stellst du dir denn das vor?“
wii schtälßt duu dii_a dän daß foo_a?“

„Alles hell und bunt, und wir laufen
„aleß häl unt bunt, unt wii_a laufn

frei herum und ...“ „Frei herum? Wir sind
frai härum unt ...“ „frai härum? wii_a sint
doch an die Nabelschnur gebunden. Ich sag
doch an dii naablschnuu_a gebundn. ich saak
dir: Mit der Geburt ist alles vorbei.
dii_a: mit dee_a g_ebuu_at ißt aleß foo_abai.
Keiner kam je zurück.“ „Ich glaube, dann
kain_a kaam jee tßürük.“ „ich glaub_e, dan
geht 's erst richtig los. Und wir sehen
geet 'ß ee_aßt richtich looß. unt wii_a see_en
endlich unsere Mutter.“ „Du glaubst an eine
äntlich uns_ere muta.“ „duu glaupßt an ain_e
Mutter? Wo soll die denn sein, bitte schön?“
mut_a? woo sol dii dän sain, bite schöön?“
„Sie umhüllt uns, nährt uns, gibt uns das
„sii umhüllt unß, nää_at unß, giipt unß daß
tägliche Brot.“ „Quatsch! Was uns nährt,
tääklich_e broot.“ „kwatsch! waß unß nää_at,

ist die Nabelschnur.“ „Manchmal, wenn wir
ißt dii naablschnuuə.“ „manchmaal, wän wiiə

still sind, hör ich sie singen. Und sie
schtìl sint, hööə ich sii singeñ. unt sii

streicheilt uns durch die Wand.“
schtraichlt unß durch dii want.“

„Schmarren! Du träumst zu viel. Wir
„schmarən! duu troymßt tßuu fiil. wiiə

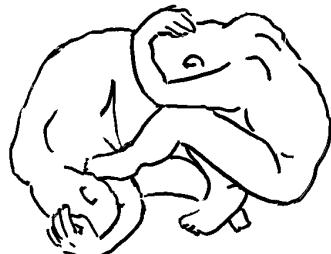
sitzen in der Klemme – bis zum
sitßn in deeə kläme – biß tßum

bitteren ... huch! Die Wände fangen
bitəren ... huch! dii wändə fangeñ

an zu beben. Jetzt ist alles vorbei.“
an tßuu beebm. jätßt ißt aleß fooəbai.“

„Ich wette, jetzt geht 's erst los!“
„ich wäte, jätßt geet 'ß eeəßt looß!“

Frei nach Henri Nouwen



10. Der Lehrer erklärt den Blutkreislauf: „Wenn ich Kopfstand mache, wän ich kopfschtant mache, bekomme ich einen roten Kopf, wail daß bluut in mainen kopf flißt.“

„Wenn ich Kopfstand mache,

lauf: „Wenn ich Kopfstand mache,
lauf: wän ich kopfschtant mache,

bekomme ich einen roten Kopf,

bekom e ich ain e n rotn kopf,

weil das Blut in meinen Kopf fließt.

wail daß bluut in mainen kopf flißt.

Warum bekomme ich aber im Stehen
waarum b e kom e ich aab a im schtee en

keine roten Füße?“ Ein Knirps:

„kaine rootn füüße? ain knirpß:

Weil Ihre Füße nicht hohl sind.“

wail iir e füüße nicht hool sint.



11. Müsset im Naturbetrachten müßt im natuuabetrachtn

Immer eins wie alles achten:
ima ainß wii aleß achtn:

Nichts ist drinnen, nichts ist draußen;
nichtß ißt drinen, nichtß ißt draußn;

Denn was innen, das ist außen.
dän waß inen, daß ißt außn.

So ergreifet ohne Säumnis
soo äagraifet oone soymniß

Heilig öffentlich Geheimnis.
hailich öfntlich gehaimniß.

Freuet euch des wahren Scheins,
froyet oych däß waaree schainß,

Euch des ernsten Spieles:
oych däß ärnßtn schpiileß:

Kein Lebendiges ist ein Eins,
kain lebändigeß ißt ainß,

Immer ists ein Vieles.
ima istß ain fiileß.

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)

12. Ich und du ich unt duu

Wir träumten voneinander
wii_a troytn fonainand_a

Und sind davon erwacht,
unt sint dafon ä_awacht,

Wir leben, um uns zu lieben,
wii_a leebm, um unß tßuu liibm,

Und sinken zurück in die Nacht.
unt sinkn tßurük in dii nacht.

Du tratst aus meinem Traume,
duu traatßt auß main_em traum_e,

Aus deinem trat ich hervor,
auß dain_em traat ich hä_afoo_a,

Wir sterben, wenn sich eines
wii_a schtärbm, wän sich ain_eß

Im andern ganz verlor.
im and_an gantß fä_aloo_a.

Auf einer Lilie zittern
auf ain_a liili_e tßit_an

Zwei Tropfen, rein und rund,
tßwai tropfn rain unt runt,

Zerfließen in eins und rollen
tßä_aflii_bn in ain_b unt rol_an

Hinab in des Kelches Grund.
hinap in dä_b kälch_aß grunt.

Friedrich Hebbel (1813–1863)

13. Gedankenspiel g_edanknschpiil

Du glaubst, du spielst
duu glaupßt, duu schpiilßt

mit dem Gedanken,
mit deem g_edankn,

doch der Gedanke spielt mit dir.
doch dee_a g_edanke schpiilt mit dii_a.

Er wühlt dich auf, bringt dich ins Wanken.
ee_a wüült dich auf, bringt dich inß wankn,

Du spürst nur: Etwas wühlt in mir.
duu schpüürßt nuuə: ätwaß wüült in miia.

Wir nehmen einen Ball zum Spielen,
wiiə neemen ainən bal tßum schpiilen,

doch sieh: Es ist ein Luftballon.
doch sii, äß ißt ain luftbalong,

Wir wollten nur zum Tore zielen,
wiiə woltn nuuə tßum toore tßiilen,

doch der Ballon trägt uns davon,
doch deea balong träakt unß dafon,

trägt uns in Welten ohne Schranken
träakt unß in wältn oone schrankn,

ans ferne, längst vergessne Ziel.
anß färne, längßt fäagäßne tßiil.

Erst bist du Spielball der Gedanken,
eeäßt bißt duu schpiilbal deea gedankn,

dann bist du selbst Gedankenspiel.
dan bißt duu sälpßt gedanknschpiil.

Jan Müller (1945–)

14. Ecce Homo äktß_e hoomo

Ja! Ich weiß, woher ich stamme!
jaal! ich waiß, woohee_a ich schtam_e!

Ungesättigt gleich der Flamme
un-gesäticht glaich dee_a flam_e

glühe und verzehr ich mich.
glüü_e unt fäatßee_a ich mich.

Licht wird alles, was ich fasse,
licht wirt aleß, waß ich faß_e,

Kohle alles, was ich lasse:
kool_e aleß, waß ich laß_e:

Flamme bin ich sicherlich!
flam_e bin ich sich_alich!

Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844–1900)



15. Dunkel war 's, der Mond schien helle
dunkl waaɑ 's deeaɑ moont schiin häle

auf die grünbeschneite Flur,
auf dii grünbeschneite fluuɑ,

als ein Wagen blitzeschnelle
alß ain waagn blitzeschnäle,

langsam um die Ecke fuhr.
langsaam um dii äke fuuɑ.

Drinnen saßen stehend Leute,
drinən saaßen schteeənt loyte,

schweigend ins Gespräch vertieft,
schwaignt inß geschpräch fäatiift,

als ein totgeschossner Hase
alß ain tootgeschossna haase

auf der Sandbank Schlittschuh lief.
auf deea santbank schlitschuu liif.

Und auf einer roten bank,
unt auf aina rootn bank,

die gelb angestrichen war,
dii gälp an-geschtrichn waaɑ,
saß ein blondgelockter Jüngling
saß ain blontgelokta jüngling,
dessen rabenschwarzes Haar
däßn raabmschwartßes haaɑ
von der Fülle seiner Jahre
fon deeɑ füle sainɑ jaare
schon ganz weiß geworden war.
schon gantß waiß gewordn waaɑ.
Neben ihm ne alte Schrulle,
neebm iim ne alte schrule,
zählte kaum erst siebzehn Jahr,
tßäälte kaum eeɑßt siiptßeen jaaɑ,
schmierte ihm ne Butterstulle,
schmiirte iim ne butaschtule,
die mit Schmalz bestrichen war.
dii mit schmalß beschtrichn waaɑ.

16. Der Zauberlehrling

dee_a tßaub_alee_aling

Hat der alte Hexenmeister
hat dee_a alt_e häkßnmaißt_a

Sich doch einmal wegbegeben!
sich doch ainmaal wäkb_egeebm!

Und nun sollen seine Geister
unt nuun sol_en sain_e gaißt_a

Auch nach meinem Willen leben.
auch naach main_em wil_en leebm.

Seine Wort und Werke
sain_e wort unt wärk_e

Merkt ich und den Brauch,
märk ich unt deen brauch,

Und mit Geistesstärke
unt mit gaißt_eßschtärk_e

Tu ich Wunder auch.
tuu ich wund_a auch.

Walle! walle! manche Strecke,
wale! wal_e! manch_e schträk_e,

Daß, zum Zwecke, Wasser fließe
daß, tßum tßwäk_e, waß_a fliiß_e

Und mit reichem, vollem Schwalle
unt mit raich_em, fol_em schwale

Zu dem Bade sich ergieße.
tßuu deem baad_e sich ä_agiiß_e.

Und nun komm, du alter Besen,
unt nuun kom, duu alt_a beesn,

Nimm die schlechten Lumpenhüllen!
nim dii schlächtn lumpmhülen!

Bist schon lange Knecht gewesen:
bißt schoon lang_e knächt geweesn:

Nun erfülle meinen Willen!
nuun ä_afüle main_en wil_en!

Auf zwei Beinen stehe, – oben sei ein Kopf,
auf tßwai bain_en schtee_e, oobm sai ain kopf,

Eile nun und gehe mit dem Wassertopf!
ail_e nuun unt gee_e mit deem waß_atopf!

Walle! walle! manche Strecke,
wale! wale! manch_e schträke,

Daß, zum Zwecke, Wasser fließe
daß, tßum tßwäke, waß_a fliiß_e

Und mit reichem, vollem Schwalle
unt mit raich_em, fol_em schwale

Zu dem Bade sich ergieße.
tßuu deem baade sich ä_agiiß_e.

Seht, er läuft zum Ufer nieder!
seet, ee_a loyft tßum uuf_a niid_a!

Wahrlich! ist schon an dem Flusse,
waa_alich! ist schoon an deem fluß_e,

Und mit Blitzesschnelle wieder
unt mit blitß_eßschnäle wiid_a

Ist er hier mit raschem Gusse.
ißt ee_a hii_a mit rasch_em guß_e.

Schon zum zweiten Male!
schoon tßum tßwaitn maale!

Wie das Becken schwillt!
wii daß bäkn schwilt!

Wie sich jede Schale voll mit Wasser füllt!
wii sich jeed_e schaale fol mit waß_a fült!

Stehe! stehe! denn wir haben
schtee_e! schtee_e! dän wii_a haabm

Deiner Gaben vollgemessen! –
dain_a gaabm folg_emäßn! –

Ach, ich merk es! Wehe! wehe!
ach, ich märk äß! wee_e! wee_e!

Hab ich doch das Wort vergessen!
haap ich doch daß wort fä_agäßn!

Ach, das Wort, worauf am Ende
ach, daß wort, woorauf am ände

Er das wird, was er gewesen!
ee_a daß wirt, waß ee_a geweesn!

Ach, er läuft und bringt behende!
ach, ee_a loyft unt bringt b_ehänd_e!

Wärst du doch der alte Besen!
wäärßt duu doch dee_a alte beesn!

Immer neue Gässe
im_a noy_e güß_e

Bringt er schnell herein,
bringt ee_a schnäl härain,

Ach, und hundert Flüsse
ach, unt hund_at flüß_e

Stürzen auf mich ein!
schtürtßn auf mich ain!

Nein, nicht länger kann ichs lassen:
nain, nicht läng_a kan ichß laßn:

Will ihn fassen! Das ist Tücke!
wil iin faßn! daß ißt tüke!

Ach, nun wird mir immer bänger!
ach, nuun wirt mii_a im_a bäng_a!

Welche Miene! welche Blicke!
wälch_e miine! wälch_e blike!

O, du Ausgeburt der Hölle!
oo, duu außgebuu_at dee_a höl_e!

Soll das ganze Haus ersaufen?
sol daß gantß_e hauß ä_asaufn?

Seh ich über jede Schwelle
see ich üüb_a jeed_e schwäl_e

Doch schon Wasserströme laufen.
doch schoon waß_aschtrööm_e laufn.

Ein verruchter Besen, der nicht hören will!
ain fä_aruucht_a beesn, dee_a nicht höör_en wil!

Stock, der du gewesen,
schtok, dee_a duu geweesn,

Steh doch wieder still!
schtee doch wiid_a schtil!

Willst am Ende gar nicht lassen?
wilßt am änd_e gaa_a nicht laßn?

Will dich fassen, will dich halten
wil dich faßn, wil dich haltn

Und das alte Holz behende
unt das alte holtß behändē

Mit dem scharfen Beile spalten!
mit deem scharfn bailē schpaltn!

Seht, da kommt er schleppend wieder!
seet, daa komt eeā schläpnt wiidā!

Wie ich mich nur auf dich werfe,
wii ich mich nuuā auf dich wärfē,

Gleich, o Kobold, liegst du nieder;
glaich, oo koobolt, liikßt duu niidā;

Krachend trifft die glatte Schärfe.
krachnt trifft dii glate schärfe.

Wahrlich! brav getroffen! –
waaālich! braaf getrofn! –

Seht, er ist entzwei!
seet, eeā ißt änttßwai!

Und nun kann ich hoffen,
unt nuun kan ich hofn,

Und ich atme frei!
unt ich aatm_e frai!

Wehe! wehe! Beide Teile
wee_e! wee_e! baide tail_e

Stehn in Eile chon als Knechte
schteen in ail_e schoon alß knächte

Völlig fertig in die Höhe!
fölich färtich in dii höö_e!

Helft mir, ach! ihr hohen Mächte!
hälft mii_a, ach! ii_a hoo_en mächt_e!

Und sie laufen! Naß und nässer
unt sii laufn! naß unt näß_a

Wirds im Saal und auf den Stufen:
wirtß im saal unt auf deen schtuufn:

Welch entsetzliches Gewässer!
wälch äntsätßlich_eß gewäßa!

Herr und Meister, hör mich rufen! -
här unt maißta, hööa mich ruufn! –

Ach, da kommt der Meister!
ach, daa kommt deeä maißta!

Herr, die Not ist groß!
här, dii noot ißt grooß!

Die ich rief, die Geister,
dii ich riif, dii gaißta,

Werd ich nun nicht los.
weeat ich nuun nicht looß.

"In die Ecke, Besen! Besen!
„in dii äke, beesn, beesn!

Seids gewesen! Denn als Geister
saitß geweasn! dän alß gaißta

Ruft euch nur, zu seinem Zwecke,
ruuft oych nuuä tßuu sainem tßwäke,

Erst hervor der alte Meister."
eeäßt hääfooä deeä alte maißta."

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)

Fonetix-Training 2

Schreiben Sie nach Gehör

Schreiben Sie bitte unter die folgenden Texte Zeile für Zeile nach der Regel: Schreibe wie du sprichst. Sprechen Sie jede Zeile so natürlich wie möglich aus, hören Sie genau auf den Klang der Wörter und schreiben Sie die Klänge hin, die Sie hören.

Anschließend können Sie Ihre Art der „Falschschreibung“ mit unserer vergleichen, aber fürchten Sie nichts: Wir schreiben nicht „richtiger“ als Sie, es sei denn, Sie schreiben nicht nach Gehör, sondern alles in „richtiger“ Rechtschreibung. Wie Sie schreiben richtet sich nach der Feinheit Ihres Gehörs und nach Ihrer Aussprache, die je nach Gegend unterschiedlich ist.

Sobald Sie alles nach Gehör geschrieben haben, vergleichen Sie, wie sich „Rechtschreibung“ und „Falschschreibung“ unterscheiden, und überlegen Sie, ob Sie für die Rechtschreibung irgendeine sinnvolle Erklärung finden können.

Für das Spiel in der **GRUPPE** kann der Spielleiter den Text diktieren, er sollte dabei aber **NATÜRLICH** sprechen und keine Silben überbetonen.¹

¹ Für eine Tonaufnahme der Texte zum Abspielen als Diktat wenden Sie sich bitte per E-Mail an: janmueller.tm@web.de.

1. Vater unser, der du bist im Himmel, geheiligt

werde dein Name, dein Reich komme, dein

Wille geschehe, wie im Himmel, also auch

auf Erden. Unser täglich Brot gib uns heute,

und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir

vergeben unseren Schuldigern. Und führe

uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns

von dem Übel, denn dein ist das Reich, und

die Kraft und die Herrlichkeit, in Ewigkeit,

Amen.

2. Vom Gewicht einer Schneeflocke

Im verschneiten Fichtenwald sitzen zwei

Friedenstauben. „Ich geb 's auf“, sagt die

erste. „Die Rohrspatzen streiten immer

wilder. Was kann ich als einzelne Taube

schon für den Frieden tun?“ „Weißt du“,

fragt die zweite Taube, die auf einem

abgebrochenen Fichtenast sitzt, „was eine

einzelne Schneeflocke wiegt?“

„Eine Flocke? So gut wie nichts.“

„Seltsam. Seit es anfing zu schneien, sitze

ich auf diesem Ast und zähle die Flocken,

die sich darauf niederlassen. Bei Dreimillio-

nen Siebenhunderteinundvierzigtausend

Neuhundertzweiundfünfzig hörte es auf zu

schneien. Aber gerade, als sich die letzte

Flocke niederließ, brach der Ast durch das

Gewicht der Schneelast ab. Vielleicht bist du

die eine Taube, die noch fehlt, um den

Frieden einzuleiten.“

3. Ich ging im Walde so für mich hin,

Und nichts zu suchen, das war mein Sinn.

Im Schatten sah ich ein Blümchen stehn,

Wie Sterne leuchtend, wie Äuglein schön.

Ich wollt es brechen, da sagt es fein:

Soll ich zum Welken gebrochen sein?

Ich grub 's mit allen den Würzlein aus.

Zum Garten trug ich 's am hübschen Haus.

Und pflanzt es wieder am stillen Ort;

Nun zweigt es immer und blüht so fort.

4. Es war, als hätt der Himmel

Die Erde still geküßt,

Daß sie im Blütenschimmer

Von ihm nur träumen müßt.

Die Luft ging durch die Felder,

Die Ähren wogten sacht,

Es rauschten leis die Wälder,

So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte

Weit ihre Flügel aus,

Flog durch die stillen Lande,

Als flöge sie nach Haus.

Joseph von Eichendorff (1788–1857)

5. Die Nachtblume

Nacht ist wie ein stilles Meer,

Lust und Leid und Liebesklagen

Kommen so verworren her

In dem linden Wellenschlagen.

Wünsche wie die Wolken sind,

Schiffen durch die stillen Räume,

Wer erkennt im lauen Wind,

Ob 's Gedanken oder Träume? –

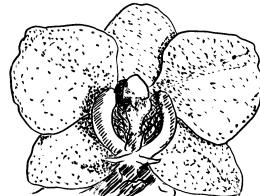
Schließ ich nun auch Herz und Mund,

Die so gern den Sternen klagen:

Leise doch im Herzensgrund

Bleibt das linde Wellenschlagen.

Joseph von Eichendorff (1788–1857)



6. Vom König und vom Bettelmönch

„Ach wie eitel ist doch aller Tand und

Reichtum“, sprach der Bettelmönch zum

König. „Siehe, ich besitze nur mein Eß-

geschirr und ein Lendentuch, um meine

Blöße zu verdecken.“ Und er stellte stolz sein

Eßgeschirr auf den Boden des Palastes.

Der König ließ Speise und Trank auftischen,

die Musik aufspielen und die Mädchen

tanzen und führte seinen edlen Gast zum

Wandeln in den Park. Sie sprachen über

Geistiges und Weltliches, dann kehrten sie

zurück, und siehe, da stand das Schloß in

Flammen lichterloh. „Da schmilzt er hin,

mein eitel Tand und Reichtum“, sprach der

König und nickte seinem Gast versonnen zu.

Der Mönch jedoch erbleichte, rannte zum

brennenden Palast und rief: „Rettet es, mein

Eßgeschirr, mein einzig Hab und Gut!“

7. Ein großer Teich war zugefroren;

Die Fröschlein, in der Tiefe verloren,

Durften nicht ferner quaken noch springen,

Versprachen sich aber, im halben Traum:

Fänden sie nur da oben Raum,

Wie Nachtigallen wollten sie singen.

Der Tauwind kam, das Eis zerschmolz,

Nun ruderten sie und landeten stolz

Und saßen am Ufer weit und breit

Und quakten wie vor alter Zeit.

8. Er ist 's

Frühling lässt sein blaues Band

Wieder flattern durch die Lüfte;

Süße, wohlbekannte Düfte

Streifen ahnungsvoll das Land.

Veilchen träumen schon,

Wollen balde kommen.

– Horch, von fern ein leiser Harfenton!

Frühling, ja, du bist 's!

Dich hab ich vernommen!

9. Leben nach der Geburt?

Fritz und Froh unterhalten sich. Fritz: „Wir

sitzen in der Klemme. Siehst du einen Sinn

in diesem Dasein?“ Froh: „Klar. Wir wachsen

und reifen. Für das Leben nach der Geburt.“

„An so was glaupst du? Schmarren! Wie

stellst du dir denn das vor?“ „Alles hell und

bunt, und wir laufen frei herum und ...“ „Frei

herum? Wir sind doch an die Nabelschnur

gebunden. Ich sag dir: Mit der Geburt ist

alles vorbei. Keiner kam je zurück.“

„Ich glaube, dann geht 's erst richtig los. Und

wir sehen endlich unsre Mutter.“ „Du glaubst

an eine Mutter? Wo soll die denn sein, bitte

schön?“ „Sie umhüllt uns, nährt uns, gibt uns

das tägliche Brot.“ „Quatsch! Was uns nährt,

ist die Nabelschnur.“ „Manchmal, wenn wir

still sind, hör ich sie singen. Und sie

streichtelt uns durch die Wand.“

„Schmarren! Du träumst zu viel. Wir sitzen in

der Klemme – bis zum bitteren ... huch! Die

Wände fangen an zu beben. Jetzt ist alles

vorbei.“ „Ich wette, jetzt geht 's erst los!“

Frei nach Henri Nouwen

10. Der Lehrer erklärt den Blutkreislauf:

„Wenn ich Kopfstand mache, bekomme ich

einen roten Kopf, weil das Blut in meinen

Kopf fließt. Warum bekomme ich aber im

Stehen keine roten Füße?“

Ein Knirps: „Weil Ihre Füße nicht hohl sind.“

11. Müsset im Naturbetrachten

Immer eins wie alles achten:

Nichts ist drinnen, nichts ist draußen;

Denn was innen, das ist außen.

So ergreifet ohne Säumnis

Heilig öffentlich Geheimnis.

Freuet euch des wahren Scheins,

Euch des ernsten Spieles:

Kein Lebendiges ist ein Eins,

Immer ists ein Vieles.

12. Ich und du

Wir träumten voneinander

Und sind davon erwacht,

Wir leben, um uns zu lieben,

Und sinken zurück in die Nacht.

Du tratst aus meinem Traume,

Aus deinem trat ich hervor,

Wir sterben, wenn sich eines

Im andern ganz verlor.

Auf einer Lilie zittern

Zwei Tropfen, rein und rund,

Zerfließen in eins und rollen

Hinab in des Kelches Grund.

Friedrich Hebbel (1813–1863)

13. Gedankenspiel

Du glaubst, du spielst mit dem Gedanken,

doch der Gedanke spielt mit dir.

Er wühlt dich auf, bringt dich ins Wanken.

Du spürst nur: Etwas wühlt in mir.

Wir nehmen einen Ball zum Spielen,

doch sieh: Es ist ein Luftballon.

Wir wollten nur zum Tore zielen,

doch der Ballon trägt uns davon,

trägt uns in Welten ohne Schranken

ans ferne, längst vergessne Ziel.

Erst bist du Spielball der Gedanken,

dann bist du selbst Gedankenspiel.

14. Ecce Homo

Ja! Ich weiß, woher ich stamme!

Ungesättigt gleich der Flamme

glühe und verzehr ich mich.

Licht wird alles, was ich fasse,

Kohle alles, was ich lasse:

Flamme bin ich sicherlich!

Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844–1900)



15. Dunkel war 's, der Mond schien helle

auf die grünbeschneite Flur,

als ein Wagen blitzeschnelle

langsam um die Ecke fuhr.

Drinnen saßen stehend Leute,

schweigend ins Gespräch vertieft,

als ein totgeschossner Hase

auf der Sandbank Schlittschuh lief.

Und auf einer roten Bank,

die gelb angestrichen war,

saß ein blondgelockter Jüngling,

dessen rabenschwarzes Haar

von der Fülle seiner Jahre

schon ganz weiß geworden war.

Neben ihm ne alte Schrulle,

zählte kaum erst siebzehn Jahr,

schmierte ihm ne Butterstulle,

die mit Schmalz bestrichen war.

Volkstümliche Überlieferung

16. Der Zauberlehrling

Hat der alte Hexenmeister

Sich doch einmal wegbegeben!

Und nun sollen seine Geister

Auch nach meinem Willen leben.

Seine Wort und Werke

Merkt ich und den Brauch,

Und mit Geistesstärke

Tu ich Wunder auch.

Walle! walle! manche Strecke,

Daß, zum Zwecke, Wasser fließe

Und mit reichem, vollem Schwalle

Zu dem Bade sich ergieße.

Und nun komm, du alter Besen,

Nimm die schlechten Lumpenhüllen!

Bist schon lange Knecht gewesen:

Nun erfülle meinen Willen!

Auf zwei Beinen stehe, – oben sei ein Kopf,

Eile nun und gehe mit dem Wassertopf!

Walle! walle! manche Strecke,

Daß, zum Zwecke, Wasser fließe

Und mit reichem, vollem Schwalle

Zu dem Bade sich ergieße.

Seht, er läuft zum Ufer nieder!

Wahrlich! ist schon an dem Flusse,

Und mit Blitzesschnelle wieder

Ist er hier mit raschem Gusse.

Schon zum zweiten Male!

Wie das Becken schwillt!

Wie sich jede Schale voll mit Wasser füllt!

Stehe! stehe! Denn wir haben

Deiner Gaben vollgemessen! –

Ach, ich merk es! Wehe! wehe!

Hab ich doch das Wort vergessen!

Ach, das Wort, worauf am Ende

Er das wird, was er gewesen!

Ach, er läuft und bringt behende!

Wärst du doch der alte Besen!

Immer neue Gässe bringt er schnell herein,

Ach, und hundert Flüsse stürzen auf mich ein!

Nein, nicht länger kann ichs lassen:

Will ihn fassen! Das ist Tücke!

Ach, nun wird mir immer bänger!

Welche Miene! Welche Blicke!

O, du Ausgeburt der Hölle!

Soll das ganze Haus ersaufen?

Seh ich über jede Schwelle

Doch schon Wasserströme laufen.

Ein verruchter Besen, der nicht hören will!

Stock, der du gewesen, steh doch wieder still!

Willst am Ende gar nicht lassen?

Will dich fassen, will dich halten

Und das alte Holz behende

Mit dem scharfen Beile spalten!

Seht, da kommt er schleppend wieder!

Wie ich mich nur auf dich werfe,

Gleich, o Kobold, liegst du nieder;

Krachend trifft die glatte Schärfe.

Wahrlich! brav getroffen! seht, er ist entzwei!

Und nun kann ich hoffen, und ich atme frei!

Wehe! wehe! Beide Teile stehn in Eile

Schon als Knechte völlig fertig in die Höhe!

Helft mir, ach! ihr hohen Mächte!

Und sie laufen! Naß und nässer

Wirds im Saal und auf den Stufen:

Welch entsetzliches Gewässer!

Herr und Meister, hör mich rufen! –

Ach, da kommt der Meister!

Herr, die Not ist groß!

Die ich rief, die Geister,

Werd ich nun nicht los.

„In die Ecke, Besen! Besen!

Seids gewesen! Denn als Geister

Ruft euch nur, zu seinem Zwecke,

Erst hervor der alte Meister.“

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)



Fonetix-Training 3

Schreiben Sie in Rechtschreibung

Das folgende Spiel hilft vor allem denjenigen, die mit der deutschen Rechtschreibung mehr oder weniger auf Kriegsfuß stehen. Es ist eine Art **Diktat**, das jeder auch **ohne Vorleser** für sich alleine üben kann.

Schreiben Sie unter jede Zeile die Wörter gemäß der Rechtschreibung und überlegen Sie dabei, welche Regeln sich im Lauf der Zeit gebildet haben, um den Klang der Sprache zu verdeutlichen. Wie und warum weicht das Schriftbild der Rechtschreibung vom gesprochenen Klangbild ab? Erkennen Sie in den Rechtschreibregeln eine gewisse Gesetzmäßigkeit? Sobald Sie für die Unterschiede zwischen Klang und Schrift einen Grund erkennen können, werden Sie mit der Orthographie immer weniger Probleme haben. Vielleicht kommen Sie auch zu dem Schluß, daß unsere offizielle Rechtschreibung doch nicht so kompliziert ist, wenn man ihre Grundprinzipien erst verstanden hat.

Je genauer Sie den Sprachklang wahrnehmen können, desto feiner wird Ihr Gefühl und Ihr Verständnis für Schrift und Sprache. Durch das bewußte Wahrnehmen der Lautgesetze, die wir bisher beim Sprechen unbewußt verwendet haben, erkennen wir den Unterschied zwischen Aussprache und Rechtschreibung, verlieren Zweifel und Unsicherheit und können die Rechtschreibregeln ganz automatisch befolgen. Im nächsten Kapitel (ab Seite 126) werden die Gründe für die Abweichungen zwischen Lautbild und Schriftbild ausführlich erklärt.

1. faat_a uns_a, dee_a duu bißt im himl, g_ehailicht

wee_ade dain naam_e, dain raich kom_e, dain

wile geschee_e, wii im himl alsoo auch auf

ee_adn. uns_a tääklich broot giip unß hoyte,

unt fä_agiip unß uns_ere schult, wii auch wii_a

fä_ageebm uns_eren schuldigan. unt füür_e unß

nicht in fä_asuuchung, sond_an ä_alööse unß fon

deem üübl, dän dain ißt daß raich unt dii

kraft unt dii härlichkait in eewichkait, aam_en.

2. fom gewicht ain_a schneefloke

im fä_aschn_aitn fichtnwalt sitßn tßwai friidnß-

taubm. „ich geeb 'ß auf“, saakt dii ee_aßt_e. „dii

roo_aschpatßn schtraitn im_a wild_a. waß kan

ich alß aintßln_e taub_e schoon füü_a deen friidn

tuun?“ „waißt duu“, fraakt dii tßwait_e taub_e,

dii auf ain_em apgebrochen_en fichtn'äßt sitßt,

„waß ain_e aintßln_e schneefloke wiikt?“

„ain_e floke? soo guut wii nichtß.“ „sältsaam.

sait äß anfing tßuu schnai_en, sitß_e ich auf

diis_em aßt unt tßääle dii flokn, dii sich daa-

rauf niid_alaßn. bai drai-milioon_en-siib_en-hun-

dat-ain-unt-fiartßich-tausnt-noyn-hund_at-

tßwai-unt-fünftßich höört_e äß auf tßu

schnai_en. aab_a g_erade, alß sich dii lätßt_e floke

niid_aliiß, braach dee_a aßt durch daß g_ewicht

dee_a schneelaßt ap. filaicht bißt duu dii aine

taub_e, dii noch feelt, um deen friidn aintßu-

laitn."

frai naach kurt kau_a



3. ich ging im wald_e soo füü_a mich hin,

unt nichtß tßuu suuchn, daß waa_a main sin.

im schatn saa ich ain blüümchen schteen,

wii schtärn_e loychtnt, wii oyklain schöön.

ich wolt äß brächn, daa saakt äß fain:

sol ich tßum wälkn g_ebrochn sain?

ich gruup 'ß mit al_en deen würtßlain auß.

tßum gartn truuk ich 'ß am hüpschn hauß.

unt pflantßt äß wiid_a am sctil_en ort;

nuun tßwaikt äß im_a unt blüüt soo fort.

4. äß waa_a, alß hät dee_a himl

dii ee_ad_e schtil g_eküßt,

daß sii im blüütnschim_a

fon iim nuu_a troymen müßt.

dii luft ging durch dii fäld_a,

dii äär_en wooktn sacht,

äß rauschtn laiß dii wäld_a,

soo schtärnklaa_a waa_a dii nacht.

unt main_e seel_e schpant_e

wait iir_e flüügl auß,

flook durch dii schtilen lande,

alß flöög e sii naach hauß.

joosäf fon aichndorf

5. dii nachtbluum

nacht ißt wii ain schtil eß mee a,

lußt unt lait unt liib eßklaagn

kommen soo fä awor eñ hee a

in deem schtilen wäl eñschlaagn.

wünsch e wii dii wolkn sint,

schifn durch dii schtilen roym e,

wee_a ä_akänt im lau_en wint,

op 'ß gedankn ood_a troym_e? –

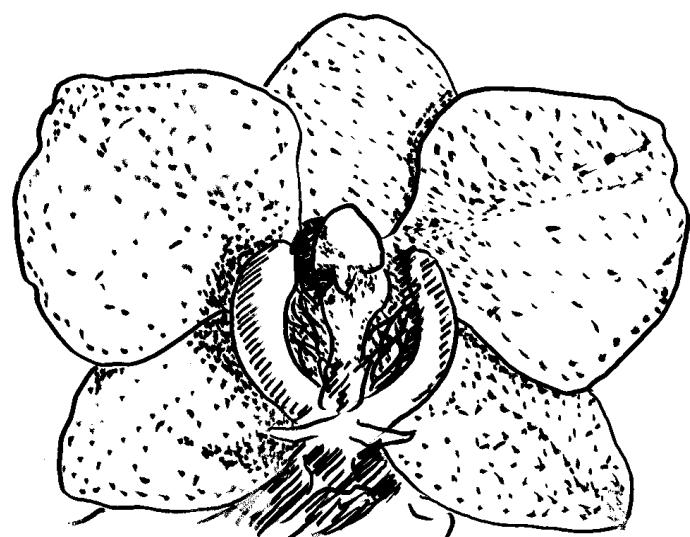
schliiß ich nuun auch härtß unt munt,

dii soo gärn deen schtärnen klaagn:

lais_e doch im härtßnßgrund

blaipt daß lind_e wäl_enschlaagn.

joosäf fon aichndorf



6. fom köönich unt fom bätlmönch

„ach wii aitl ißt doch al_a tant unt raichtuum“,

schpraach dee_a bätlmönch tßum köönich.

„sii_e, ich besitße nuu_a main äßgeschir unt ain

ländntuuch, um main_e blööß_e tßuu fä_adäkn.“

unt ee_a schtälte schtoltß sain äßgeschir auf

deen boodn däß palaßt_eß. dee_a köönich liiß

schpaiß_e unt drank auftischn, dii musiik

aufschpiilen unt dii määtchen tantßn unt

füÜ_ate sain_en eedl_en gaßt tßum wandln in

deen park. sii schpraachn üüb_a gaißtig_eß unt

wältlich_eß, dan kee_atn sii tßurük, unt sii_e,

daa schtant daß schloß in flamen licht_aloo.

„daa schmiltßt ee_a hin, main aitl tant unt

raichtuum“, schpraach dee_a köönich unt nikte

sain_em gaßt fä_asonen tßuu. dee_a mönch

jedoch ä_ablaicht_e, rant_e tßum brän_endn

palaßt unt riif: „rätet äß, main äßgeschir,

main aintßich haap unt guut!“

7. ain grooß_a taich waa_a tßuug_efrooren;

dii fröschlain, in dee_a tiif_e fä_alooren,

durftn nicht färn_a kwaakn noch schpring_en,

fä_aschpraachn sich aab_a, im halbm traum:

fändn sii nuu_a daa oobm raum,

wii nachtigal_en woltn sii sing_en.

dee_a tauwint kaam, daß aiß tßä_aschmoltß,

nuun ruud_atn sii unt land_etn schtoltß

unt saaßn am uuf_a wait unt brait

unt kwaaktn wii foo_a alt_a tßait.

9. eeə ißt 's

früüling läßt sain blauəß bant

wiidə flatən durch dii lüftə;

süßə, woolbekantə düftə

schtraifn aanungßfol daß lant.

failchen troymen schoon,

wolen balde komen.

horch, fon färn ain laisə harfntoon!

früüling, jaa duu bißt 'ß!

dich haap ich fäənomen!

9. leebm naach dee_a g_ebuu_at?

fritß unt froo unt_ahaltn sich. fritß: „wii_a sitßn

in dee_a kläm_e. siißt duu ain_en sin in diis_em

daasain?” froo: „klaa_a. wii_a wakßn unt raifn.

füü_a daß leebm naach dee_a g_ebuu_at.” „an

soo waß glaupßt duu? schmaren! wii schtälfßt

duu dii_a dän daß foo_a?“ „aleß häl unt bunt,

unt wii_a laufn frai härum unt ...“ „frai härum?

wii_a sint doch an dii naablschnuu_a g_ebundn.

ich saak dii_a: mit dee_a g_ebuu_at ißt aleß

foo**a**bai. kain**a** kaam jee tßurük.“ „ich glaube,

dan geet 'ß ee**a**ßt richtich looß. unt wii**a** see**e**n

äntlich uns**e**re mut**a**.“ „duu glaupßt an ain**e**

mut**a**? woo sol dii dän sain, bite schöön?“

„sii umhült unß, nää**a**t unß, giipt unß daß

tääklich**e** broot.“ „kwatsch! waß unß nää**a**t,

ißt dii naablschnuu**a**.“ „manchmaal, wän wii**a**

schtill sint, höö**a** ich sii sing**e**n. unt sii

schtraichlt unß durch dii want.“ „schmar**e**n!

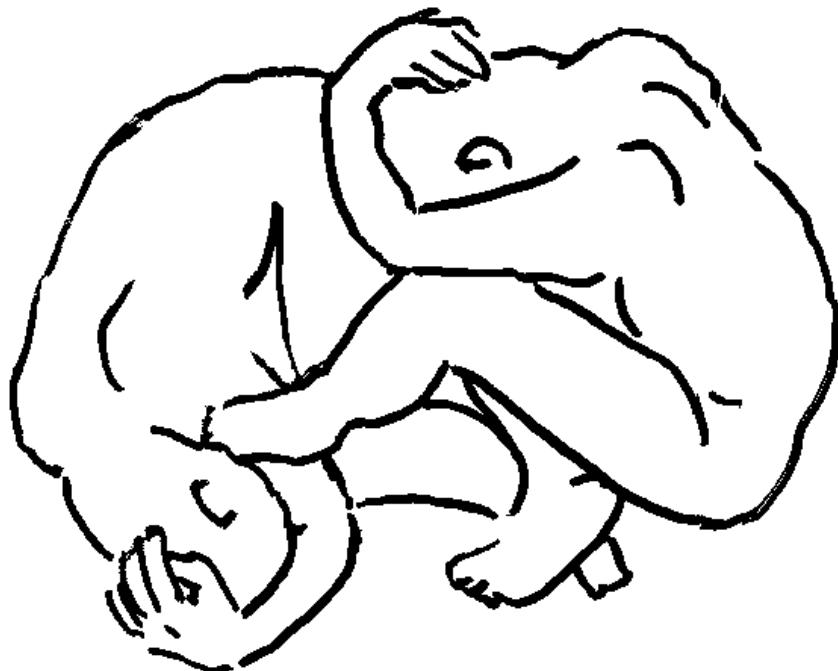
duu troymßt tßuu fiil. wii**a** sitßn in dee**a** kläm**e**

– biß tßum biten ... huch! dii wändē fangen

an tßuu beebm. jätßt ißt aleß fooabai.“

„ich wätē, jätßt geet 'ß eeabt looß!“

frai naach hänri nauen



10. dee_a leer_a ä_aklää_at deen bluutkraißlauf:

„wän ich kopfschtant mache, bekome ich

ainen rootn kopf, wail daß bluut in mainen

kopf fliißt. waarum bekome ich aab_a im

schteeen kaine rotn füüße?“

ain knirpß: „wail iire füüße nicht hool sint.“



11. müßet im natuuabetrachtn

ima ainß wii aleß achtn:

nichtß ißt drinen, nichtß ißt draußn;

dän waß inen, daß ißt außn.

soo äagraifet oone soymniß

hailich öfntlich gehaimniß.

froyet oych däß waaren schainß,

oich däß ärnßtn schpiileß:

kain lebändigeß ißt ainß,

ima ißtß ain füleß.

12. ich unt duu

wii_a troymt_n fonainand_a

unt sint dafon ä_awacht,

wii_a leebm, um unß tßuu liibm,

unt sinkn tßurük in dii nacht.

duu traatßt auß main_em traum_e,

auß dain_em traat ich hä_afoo_a,

wii_a schtärbm, wän sich ain_eß

im and_an gantß fä_aloo_a.

auf ain_a liil_{ie} tßit_an

tßwai tropfn rain unt runt,

tßä_afliißen in ainß unt rolen

hinap in däß kälch_eß grunt.

friidrich häbl

13. g_edanknschpiil

du glaupßt duu schpiilt mit deem g_edankn,

doch dee_a g_edank_e schpiilt mit dii_a,

ee_a wüült dich auf, bringt dich inßwankn,

duu schpüü_aßt nuu_a: ätwaß wüült in mii_a.

wii_a neem_en ain_en bal tßum

schpiilen, doch sii, äß ißt ain luftbalong,

wii_a woltn nuu_a tßum toore tßiilen,

doch dee_a balong trääkt unß dafon,

trääkt unß in wältn oone schrankn,

anß färne, längßt fä_agäßn_e tßiil.

ee_aßt bißt duu schpiilbal dee_a gedankn,

dan bißt duu sälpßt gedanknschpiil.

14. äktß_e hoomo

jaa! ich waiß, woohee_a ich schtam_e!

ung_esäticht glaich dee_a flam_e

glüü_e unt fä_atßee_a ich mich.

licht wirt aleß, waß ich faß_e,

kool_e aleß, waß ich laß_e:

flam_e bin ich sich_alich!

friidrich wilhälm niit(B)sche



15. dunkl waa_a'ß dee_a moont schiin hä_e

auf dii grünbeschnaite fluu_a,

alß ain waagn blitßeschnäle,

langsaam um dii äke fuu_a.

drin_en saaß_en schtee_ent loyte,

schwaignt inß geschpräch fä_atiift,

alß ain tootgeschoßn_a haase

auf dee_a santbank schlitschuu liif.

unt auf ain_a rootn bank,

dii gälp an-geschtrichn waaɑ,

saß ain blontgeloktɑ jüngling,

däßn raabmschwartßeß haaɑ

fon deeɑ füle sainɑ jaare

schoon gantß waiß gewordn waaɑ.

neebm iim ne alte schrule,

tßäälte kaum eeɑßt siiptßeen jaaɑ,

schmiirte iim ne butaschtule,

dii mit schmaltß beschtrichn waaɑ.

16. dee_a tßaubalee_aling

hat dee_a alte häkßnmaißt_a

sich doch ainmaal wäkb_egeebm!

unt nuun sol_en sain_e gaißt_a

auch naach main_em wil_en leebm.

sain_e wort unt wärk_e

märk ich unt deen brauch,

unt mit gaißt_eßschtärk_e tuu ich wund_a auch.

wale! wale! manch_e schträk_e,

daß, tßum tßwäk_e, waß_a fliiß_e

unt mit raich_em, fol_em schwale

t_ßuu deem baad_e sich ä_agiiß_e.

unt nuun kom, duu alt_a beesn,

nim dii schlächtn lumpmhülen!

bißt schoon lang_e knächt geweesn:

nuun ä_afüle mainen wil_en!

auf t_ßwai bainen schtee_e, oobm sai ain kopf,

ail_e nuun unt gee_e mit deem waßatopf!

wale! wale! manch_e schträke,

daß, t_ßum t_ßwäke, waß_a fliiß_e

unt mit raich_em, fol_em schwale

t_ßuu deem baad_e sich ä_agiiß_e.

seet, ee_a loyft t_ßum uuf_a niid_a!

waa_alich! ißt schoon an deem fluß_e,

unt mit blitß_eßschnäl_e wiid_a

ißt ee_a hii_a mit rasch_em guß_e.

schoon t_ßum t_ßwaitn maal_e!

wii daß bäkn schwilt!

wii sich jeed_e schaale fol mit waß_a fült!

schtee_e! schtee_e! dän wii_a haabm

dain_a gaabm folg_emäßn! –

ach, ich märk äß! wee_e! wee_e!

haap ich doch daß wort fä_agäßn!

ach, daß wort, woorauf am änd_e

ee_a daß wirt, waß ee_a geweesn!

ach, ee_a loyft unt bringt b_ehänd_e!

wäärbt duu doch dee_a alte beesn!

im_a noy_e güß_e bringt ee_a schnäl härain,

ach, unt hund_at flüß_e schtürtßn auf mich ain!

nain, nicht läng_a kan ichß laßn:

wil iin faßn! daß ißt tü_e!

ach, nuun wirt mii_a im_a bäng_a!

wälch_e miine! wälch_e blike!

oo, duu außgebuu_at dee_a höl_e!

sol daß gantß_e hauß ä_asaufn?

see ich üüb_a jeed_e schwäl_e

doch schoon waß_aschtrööm_e laufn.

ain fä_aruucht_a beesn, – dee_a nicht höör_en wil!

schtok, dee_a duu g_eweesn,

schtee doch wiid_a schtil!

wilßt am änd_e gaa_a nicht laßn?

wil dich faßn, wil dich haltn

unt daß alte holtß behänd_e

mit deem scharfn bail_e schpaltn!

seet, daa kommt ee_a schläpnt wiid_a!

wii ich mich nuu_a auf dich wärf_e,

glaich, oo koobolt, liikßt duu niid_a;

krachnt trifft dii glat_e schärf_e.

waa_alich! braaf getrofn! –

seet, ee_a ißt änttßwai!

unt nuun kan ich hofn, unt ich aatm_e fri!

wee_e! wee_e! baide tail_e schteen in ail_e

schoon alß knächt_e fölig färtich in dii höö_e!

hälft mii_a, ach! ii_a hoo_en mächt_e!

unt sii laufn! naß unt näß_a

wirtß im saal unt auf deen schtuufn:

wälch äntßätßlich_eß gewäß_a!

här unt maißt_a, höö_a mich ruufn! –

ach, daa kommt dee_a maißt_a!

här, dii noot ißt grooß!

dii ich riif, dii gaißt_a,

wee_at ich nuun nicht looß.

„in dii äke_e, beesn, beesn!

saitß g_eweesn! dän alß gaißt_a

ruuft oych nuu_a tßuu sain_em tßwäk_e,

ee_aßt hä_afoo_a dee_a alte maißt_a.“

joohan wolfgang fon gööte



Fonetix-Training 4

Das „Warum“ des Schriftbilds

Während das Schreiben nach Gehör das genaue Hinhören schult, macht es uns gleichzeitig bewußt, daß sich unser Schriftbild nicht allein vom Klang erklären läßt. Die Wiedergabe des Klangs ist zwar die Grundidee alphabetischer Schriften, führt aber nicht zur der Rechtschreibung, die im schulischen und beruflichen Alltag gebraucht wird. Kinder, die nach Jürgen Reichens Methode „Lesen durch Schreiben“ zunächst lernen, Lautbilder in Schriftbilder umzusetzen, fragen sich ganz automatisch, sobald sie die ersten fremden Texte entziffern, warum diese anders geschrieben werden als erwartet. Eine klare und kindgerechte Antwort auf dieses „Warum“ bietet ihnen die beste Gedächtnisstütze für richtiges Schreiben.



Wenn sie dagegen bei ihrer ersten Begegnung mit Rechtschreibung den Eindruck gewinnen, daß ihnen diese Regeln nur aufgezwungen werden, obwohl sie selber das Klangbild ihrer Meinung nach viel „richtiger“ wiedergeben, dann setzt sich die Ablehnung gegen Rechtschreibung tief in ihrem Unterbewußtsein fest und beeinträchtigt auch ihre Merkfähigkeit. Sicher trägt die unbewußte Ablehnung der als unsinnig erachteten Rechtschreibregeln mit dazu bei, das Einprägen des richtigen Schriftbildes zu behindern.

Damit Erwachsene Verständnis, Liebe und sogar Begeisterung für unser Schriftbild vermitteln können, müssen ihnen die Vorteile der Rechtschreibung gegenüber dem reinen Schreiben nach Gehör zunächst selber klar sein. Die Abweichungen des Schriftbilds vom reinen Klangbild lassen sich nämlich durch die Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben leicht erklären. Das beweist Horst Haider Munske in seinem 2005 erschienenen Taschenbuch „Lob der Rechtschreibung“, aus dem wir einige Hauptpunkte zusammenfassen wollen.

Einen kindgerechten Ansatz zur Erklärung der Rechtschreibung bietet der Schulpsychologe Norbert Sommer-Stumpenhorst auf seiner empfehlenswerten

Homepage zur Rechtschreibwerkstatt <http://www.rechtschreib-werkstatt.de/>. Er läßt die Prinzipien der Rechtschreibung von Graf Ortho und seinen acht Prinzipienwächtern erklären, zum Beispiel von Frau Laut, die verlangt: „**Schreibe wie du sprichst, aber sprich deutlich und hochdeutsch.**“ Sie muß sich allerdings mit ihren Kollegen einigen wie etwa Herrn Satz, der fordert: „**Schreibe so, daß der Leser dich schnell versteht**“. Auf dieses Homepage können Schüler auch Fragen zur Rechtschreibung an Graf Ortho stellen.

Warum wir anders schreiben als wir sprechen

Fragen wir einmal nach dem Hauptunterschied zwischen dem gesprochenen und dem geschriebenen Wort, dann ist die Antwort offensichtlich: **DAS GESCHRIEBENE WORT IST STUMM**. Meist begegnet es uns auch losgelöst vom Erzeuger, muß also für sich allein verständlich sein, ohne Betonung, Mimik und Gestik des Sprechers. Als Ersatz dafür greift die Schrift zu Mitteln, die den Text optisch gliedern und betonen: zu Satzzeichen, Großschreibung, Wortzwischenräumen, Unterscheidung gleichlautender Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung und ähnlichen Gepflogenheiten, die wir als „Rechtschreibung“ kennen.

Das Schreiben nach Gehör leuchtet zwar auf Anhieb eher ein, ist aber auf Dauer schwerer zu lesen. Da Texte jedoch oft nur von einem geschrieben, aber von Millionen gelesen werden, ist der wichtigste Gesichtspunkt beim Schriftbild die **LEICHE LESBARKEIT**. Der Schreiber sollte alles tun, damit der **LESER** den Sinn so schnell und klar wie möglich erfassen kann. Horst Haider Munske sagt dazu:

Die Alphabetschrift basiert auf der Wiedergabe von Lauten durch Buchstaben. Welchen Sinn hat dann die Großschreibung am Wort- und Satzanfang, die Unterscheidung von *Leere* und *Lehre*, von *daß* und *das*?

Warum schreiben wir *Eltern* mit e, aber *älter* mit ä, warum *Bild* mit d, obwohl doch am Wortende ein t gesprochen wird? All dies kompliziert doch offensichtlich das Verhältnis von Lauten und Buchstaben und macht das Erlernen der Rechtschreibung schwerer. So ist es, und es hat einen guten Grund: die Ausrichtung der Orthographie auf den Leser.***



*** Horst Haider Munske: Lob der Rechtschreibung, S. 30

Wie die Ausrichtung auf den Leser unser Schriftbild prägt, mag ein kurzer Lestest verdeutlichen. In den folgenden zwei Abschnitten wurden jeweils einige Wörter ausgelassen. Bei welchem Abschnitt erraten Sie eher, worum es geht?

1. Die ... bezeichnen die ... und ..., von denen ein ... handelt, und tragen daher viel zum... eines ... oder zum ... einer ... bei. Das ... der ... durch die ... ist daher eine große ... beim ... und nach ... vieler ... auch beim ... unserer
2. ... **Hauptwörter** **Gegenstände** ... **Personen**, **Text** ..., **Sinn** ... **Satzes** **Thema** ... **Rede** **Hervorheben** ... **Hauptwörter** **Großschreibung** **Erleichterung** ... **Lesen** **Meinung** ... **Ausländer** **Erlernen** ... **Sprache**.

In welchem der beiden vorangehenden Abschnitte konnten Sie den Sinn leichter erraten? Abschnitt 1 enthielt **KEINE HAUPTWÖRTER**, Abschnitt 2 **NUR HAUPTWÖRTER**. Hier der vollständige Text:

Die **Hauptwörter** bezeichnen die **Gegenstände** und **Personen**, von denen ein **Text** handelt, und tragen daher viel zum **Sinn** eines **Satzes** oder zum **Thema** einer **Rede** bei. Das **Hervorheben** der **Hauptwörter** durch die **Großschreibung** ist daher eine große **Erleichterung** beim **Lesen** und nach **Meinung** vieler **Ausländer** auch beim **Erlernen** unserer **Sprache**.

Über die Großschreibung von Eigennamen und Hauptwörtern ergab sich zwischen mir und einer Deutschlehrerin folgende Diskussion:

Lehrerin: Meine schreibschwächeren Schüler haben schon Probleme mit dem Erkennen „einfacher“ Hauptwörter – bei Abstrakta um so stärker, aber durchaus auch bei Konkreta (Er hat angst; mein freund sagt; der kompromis; der baum neben der Tür).

Jan Müller: Das Erkennen von Hauptwörtern ist allerdings eine Frage der Grammatik, ohne die richtiges Schreiben nicht auskommt. Rein auf das Schreibenlernen bezogen müssen Kinder verstehen, daß das Großschreiben mancher Wörter ein Vorteil ist. Und dazu ist das Argument am besten, daß diese Wörter **durch die Großschreibung hervorgehoben** werden, weil sie **besonders wichtig** sind. Als Grund für die vorgefundene Rechtschreibung sollte immer **ein Vorteil für den Leser oder ein leicht zu merkender Sinn** genannt werden.

Lehrerin: Ein Rechtschreibfehler, der mir vor allem an Berufs- und Hauptschule begegnet, ist das „Vorziehen“ des Großbuchstabens auf ein vorangehendes Adjektiv („die Gefährliche motorsäge“; „der Gemeine chef“).

J.M.: Eine typische Fehlleistung, die mir auch selber noch beim schnellen Schreiben unterläuft, die aber zeigt, daß der Schreiber im Grunde weiß, daß jetzt gleich ein großzuschreibendes Wort kommt.

Lehrerin: Als „Internetese“ findet sich auch der Großbuchstabe zur Kennzeichnung wichtiger Wörter oder zur Intensivierung: „Das Mofa von Meinem Freund is so'n Richtig Dickes Teil“.

J.M.: Phantastisch! Diese Kids haben den ursprünglichen **Sinn der Großschreibung** im Grunde voll begriffen: **Wichtige Wörter werden dadurch hervorgehoben**. Man sollte ihnen raten, diese Wörter einfach VERSAL zu schreiben (wie sie es aus COMICS wahrscheinlich kennen), dann ist die Hervorhebung noch deutlicher und verstößt auch nicht mehr gegen die Rechtschreibung, weil es eine satztechnische HERVORHEBUNG ist. Dieser Fehler gibt dem Lehrer die beste Gelegenheit zu erklären, **wie die Großschreibung historisch entstanden ist**.

1. Warum schreiben wir Hauptwörter groß?

Zur Zeit Karls des Großen hatten sich aus den geraden Großbuchstaben durch flüssiges Schreiben mit der Breitfeder im Laufe eines Jahrtausends die runden Kleinbuchstaben entwickelt. Diese „**Karolingischen Minuskel**“ wurden für den Fließtext in Büchern verwendet. Den allmählichen Wandel von groß zu klein kann man an der Tafel zeigen, indem man einen Großbuchstaben erst langsam

und sorgfältig und dann immer flüssiger schreibt und dabei die geraden Striche runder und die Ober- und Unterlängen länger werden lässt, bis der heutige Kleinbuchstabe daraus geworden ist.

Wie sich aus den Großbuchstaben die Kleinbuchstaben entwickelt haben

CAPITALIS MONVMENTALIS
CAPITALIS QVADRATA
 CAPITALIS RUSTICA
 UNZIALE
 halbunziale
 karolingische minuskel
 Antiqua
 Humanistische Kursive
 Moderne Kursive

Der historische Formwandel unserer Schrift
 im Laufe von zwei Jahrtausenden

Das sollte gezeigt werden, sobald Kinder die Frage stellen, **WARUM** wir zwei verschiedene Buchstaben für denselben Laut haben. Man kann das auch in eine Geschichte packen von einem Mönch, der viel schreiben mußte und immer schneller und runder schrieb, um rechtzeitig fertig zu werden. Die Schrifttafeln zeigen den allmählichen Übergang von den geraden Groß- zu den rundlichen Kleinbuchstaben.***

Die Großbuchstaben waren nur noch am Anfang als besondere Zierde üblich.

*** links: Kalligraphie von Manuel Strehl aus: http://de.wikipedia.org/wiki/Westliche_Kalligrafie
 Siehe auch die Abbildung der Unziale – dem Übergangsstadium von Groß zu Klein – auf Seite 147

Um **Eigennamen von Königen oder den Namen Gottes** und andere besonders zu ehrenden Wörter **HERVORZUHEBEN**, gaben ihnen die Schreiber die alten Anfangsbuchstaben. Damit fing die Großschreibung an und ging im Laufe der Zeit auf alle **NAMEN** von Dingen über, auf die **NOMEN**, die **DING**-Wörter, die **HAUPT**-Wörter, die den **GEGENSTAND** der Rede ausdrückten.

Wer solche Wörter also grammatisch erkennen kann, dem bereitet die Großschreibung von Eigennamen, Hauptwörtern und am Satzanfang kaum Probleme. Schwieriger wird es, wenn andere Wortarten zum Hauptwort werden (das Für und Wider, das Lesen und Schreiben, das Blau des Himmels, Erste Hilfe, Rotes Kreuz), und am schwierigsten, wenn Hauptwörter in Redewendungen verblassen und ihren Hauptwortcharakter verlieren (dank seiner Hilfe, folgendes, den kürzeren ziehen, es tut mir leid).

Die Berliner Rechtschreibkonferenz von 1901 formulierte daher in ihrer Anmerkung „Über die Anfangsbuchstaben“ die weise Regel: „In Zweifelsfällen schreibe man mit kleinen Anfangsbuchstaben.“ Die damaligen Konferenzteilnehmer waren sich bewußt, daß eine zu spitzfindige Reglementierung weder dem Leser noch dem Schreiber hilft.

2. Warum schreiben wir manche Wörter zusammen?

Eine der wichtigsten Hilfen für den Leser ist die Trennung einzelner Wörter im Schriftbild durch Wortzwischenräume, die in der gesprochenen Sprache oft gar nicht oder nur undeutlich hörbar sind. Diese Leerräume zwischen den Wörtern haben sich etwa seit dem 9. Jahrhundert eingebürgert.

im·jahrtausend·davor·dienten·punkte·auf·halber·höhe·als·worttrenner
UNDDAVORSCHRIEBMANINSCHRIFTENNOCHVERSALOHNZWISCHENRAUM
wieschwierigeintextohnewortzwischenräumezulesenistsehenwirindiesenzeilen
AuchGroßschreibungundZeichensetzung erleichternuns,denSinnzuerfassen.

Zu dieser Getrenntschrift gibt es im Deutschen zwei Ausnahmen: Das erste sind **Zusammensetzungen**, die wir vor allem an der Betonung erkennen, die immer auf dem ersten Glied, dem Bestimmungswort liegt: die Wörter *Haus* und

Tierbilden zusammen das Haustier, das „im oder beim Haus lebende Tier“.

Das zweite sind **Neubildungen aus benachbarten Wörtern**, die zusammen eine Sinneinheit ergeben: aus „an Hand“ wird *anhand*, aus „in Mitten“ *inmitten*, aus „zu Gunsten“ bildet sich allmählich die Präposition *zugunsten*, die manchmal auch noch getrennt geschrieben wird, weil der Prozeß der Wortbildung noch nicht abgeschlossen ist.

Ähnliche Sinneinheiten bilden sich aus **Verben mit Adjektiv** wie *gutheißen*, *kaltstellen*, *fertigmachen* und aus **Verben mit Akkusativobjekt** wie *radfahren*, *eislaufen*, *maschineschreiben*, bei denen die Betonung ebenfalls auf dem ersten Glied liegt, genauso wie bei den **zusammengesetzten Partizipien** *ratsuchend*, *gewinnbringend*. Da der wichtigste Gesichtspunkt für unsere Rechtschreibung immer die **leichte Lesbarkeit** sein sollte, läßt sich die Streitfrage, was wir getrennt und was zusammenschreiben sollten, am einfachsten durch einen Lesetest beantworten. Welcher der folgenden Sätze liest sich leichter?

1. Der Schwanz wedelnde Bello lief zu den Rat Suchenden allein Stehenden.
2. Der schwanzwedelnde Bello lief zu den ratsuchenden Alleinstehenden.

Wir sehen: die Zusammenschreibung liest sich nicht nur leichter, sie dokumentiert auch die allmähliche Neubildung feststehender Sinneinheiten aus benachbarten Wörtern und ist leicht durch die alte Faustregel zu merken: **Wird das erste Wort betont, schreiben wir zusammen.**

Zu diesen Neubildungen gehören auch Verben, die **im übertragenen Sinn** gebraucht werden wie *freisprechen* von Schuld im Gegensatz zum *frei sprechen* einer Rede, *sitzenbleiben* in der Schule im Gegensatz zum *sitzen bleiben* am Tisch, *badengehen* an der Börse im Gegensatz zum *baden gehen* im See. Das Zusammenschreiben dient hier zur **Unterscheidung gleichlautender Begriffe** mit verschiedener Bedeutung. Das Verschmelzen benachbarter Wörter zu einer zusammengeschriebenen Sinneinheit verdeutlicht also im Schriftbild nichts anderes als den sprachlichen Vorgang der Wortschöpfung, der sich oft über Jahrzehnte erstreckt, so daß über lange Zeit mehrere Schreibweisen nebeneinander gebraucht werden. Wörterbücher haben die Aufgabe, diese lebendige Sprachentwicklung zu erfassen und zu dokumentieren. Eine zu starre Fest-

legung kann zwar für das Rechtschreibprogramm des Computers nützlich sein, darf sich aber nicht gegen den natürlichen Wandel des Sprachgebrauchs stellen.

Wie die Schreibung kurzer und langer Selbstlaute entstand

Die Schreibung von kurzen und langen Vokalen im Deutschen lässt sich nur durch einen weiteren Unterschied zwischen dem gesprochenen und dem geschriebenen Wort erklären: Das gesprochene Wort ist flüchtig, **DAS GESCHRIEBENE WORT HAT BESTAND**. Das Schriftbild ist von Natur aus konservativ, es ändert sich langsamer als die gesprochene Sprache. Auf Papier geschrieben und in Stein gemeißelt bleiben uns Sprachformen erhalten, die längst nicht mehr gesprochen werden. Während die gesprochene Sprache Lautverschiebungen durchmachte, blieb das Schriftbild der Wörter unverändert und wurde einfach umgedeutet. In der Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpenhorst^{**} wird **das historische Prinzip** verkörpert von Herrn Alt, der verlangt: „**Schreibe die Wörter so, wie sie früher geschrieben wurden.**“ Gerade die historischen Merkmale unserer Rechtschreibung geben uns eine gute Gelegenheit, die Geschichte unserer Muttersprache und ihres Schriftbilds mit lateinischen Buchstaben am lebenden Beispiel zu begreifen.

3. Wie entstand die Konsonantenverdoppelung nach kurzen Selbstlauten?

Warum kennzeichnen wir heute kurze Vokale durch Verdoppelung des nächsten Konsonanten? Weil es im Mittelhochdeutschen – wie heute noch im Italienischen und im Schwizerdütsch – lange Konsonanten gab. In der Schweiz wird das Wort *Matte* noch heute mit doppelt langem *tt* gesprochen: *Mat-te*. Das ist ein Überbleibsel aus dem Mittelalter. Diese langen Konsonanten wurden im Mittelhochdeutschen als Doppelkonsonant geschrieben: *matte*.^{***}

Als durch Lautwandel die langen Konsonanten kurz gesprochen wurden, deutete man die **Konsonantenverdoppelung** im Schriftbild um als Zeichen der Kürze des vorausgehenden Vokals. Denn bis auf wenige Ausnahmen werden im Deutschen Silben, die mit mehr als einem Konsonanten enden, kurz gesprochen:

^{**} siehe Norbert Sommer-Stumpenhorst: <http://www.rechtschreib-werkstatt.de/>.

^{***} Auch im Japanischen werden Doppelkonsonanten doppelt lang gesprochen: Nip-pon.

Mund, hart, Wald, Wurst, Bank (Ausnahmen sind z. B.: *Mond, Wert, Vogt*).

Zur Vereinheitlichung wurden die Konsonanten später auch bei Wörtern verdoppelt, die vorher keine langen Konsonanten hatten, beispielsweise bei Wortstämmen im Auslaut: aus *<stam>* wurde *<stamm>*, aus *<mat>* wurde *<matt>*, während *<z>* durch *<tz>* und *<k>* durch *<ck>* verdoppelt wurden: *Ec-ke, Hit-ze*.

Warum schreiben wir dann nicht auch **abb, *ann, *inn*? Diese kurzen Wörter blieben wahrscheinlich deswegen unverändert, weil sie sehr häufig gebraucht wurden und sich ihr Schriftbild schon gefestigt hatte. Auch die Sparsamkeit beim Schreiben spielt hier eine Rolle. So schreiben wir *ab, an, bis, in, im, mit, ob, zum*. Derartige Erscheinungen läßt Sommer-Stumpenhorst *** durch Frau Kurz erklären, die fordert: „**Schreibe die Wörter so einfach wie möglich. Lasse überflüssige Buchstaben weg.**“ Aus diesem Grund wurden auch Konsonanten, die mit mehreren Buchstaben geschrieben werden, wie *<ch>*, *<ng>*, *<sch>* nicht verdoppelt: *la-chen* (nicht **lach-chen*), *sin-gen* (nicht **sing-ngen*), *wa-schen* (nicht **wasch-schen*).

Beim langsamen Sprechen und bei der Silbentrennung sehen wir auch, daß die Konsonantenhäufung gleichzeitig als Silbengelenk dient: *Eb-be, of-fen, El-le, Am-me, Won-ne, dop-pel, zer-ren, fas-sen, Mit-te*. Der letzte Teil bildet den Beginn der nächsten Silbe.

Das Falschsprech-Spiel

Als akustische Merkhilfe für dieses historisch gewachsene, durch Lautwandel entstandene Schriftbild sprechen wir die Wörter einfach einmal wie im Mittelalter doppelt lang aus (ähnlich wie sich Schüler das Schriftbild **englischer** und **französischer** Wörter durch buchstabentreues Aussprechen merken: „*Portmo-nee*“ schreibt sich „*Por-te-mon-nai-e*“, „*Tiin-eidscher*“ schreibt sich „*Tee-nager*“ etc.). Zum Einprägen der richtigen Schreibweise dient uns also das genaue Gegenstück zum Falschschreib-Spiel: **DAS FALSCHSPRECH-SPIEL**, bei dem wir die Regel „Schreibe wie du sprichst“ umkehren in: „**Sprich wie du schreibst.**“

*** siehe Fußnote S. 133

Falschsprech-Spiel: Zum Verankern der Rechtschreibung sprechen wir Doppelkonsonanten einmal doppelt lang aus, so wie sie in der Schweiz gesprochen werden: „**Dop-pelkonsonanten waren im Mit-telalter dop-pelt lang.**“***

Falschsprech-Beispiel 1

4. Wie entstanden <ie>, Dehnungs-h und Doppelvokal für lange Vokale?

Die Buchstabefolge <ie> wurde ursprünglich als Doppellaut /i-e/ gesprochen. Als sich die Aussprache zu langem /i/ veränderte, wurde die Schreibweise beibehalten, als Längezeichen umgedeutet und bald auch für Wörter verwendet, die im Mittelhochdeutschen noch mit kurzem, im Neuhochdeutschen aber mit langem /i/ gesprochen wurden: *Riese, Frieden*. Ohne <ie> schrieb man weiterhin die häufigen Fürwörter *dir, mir, wir*, viele Lehnwörter wie *Bibel, Fibel, Tiger* und alle Fremdwörter wie *Kilo, Maschine, Violine*, da lange Vokale in offener Silbe im Deutschen die Regel sind und die kurzen Vokale bereits durch Doppelkonsonanten markiert werden.

Falschsprech-Spiel: Wir sprechen i-e als Diphthong: „**di-e li-ebe gibt fri-eden.**“

Falschsprech-Beispiel 2

Das **Dehnungs-h** ist ebenfalls das Überbleibsel eines Lautwandels, denn es stand ursprünglich für den hörbaren Hauchlaut, der später verstummte, so daß es als Zeichen für die Dehnung des Vokals umgedeutet wurde. Wir finden es nur vor den tönenden Konsonanten *r, l, m* und *n* oder zur Trennung zweier Vokale, die zu verschiedenen Silben gehören wie in *gehen, sehen, drohen, Höhe*. Zur Vereinheitlichung wurde das <h> dann auch in andere Beugungsformen übernommen wie in *geht, sieht, droht*.

Falschsprech-Spiel: Wir sprechen das Dehnungs-h als deutlich hörbaren Hauch: „**Wir se-hen Krä-hen auf den Hö-hen bei den Re-hen ste-hen.**“

Falschsprech-Beispiel 3

Doppelvokal zur Kennzeichnung der Länge finden wir vor allem in einsilbigen oder sehr kurzen Wörtern wie *Aal, Saal, Beet, Beere, Moos*, außerdem zur Unterscheidung gleichklingender Wörter mit verschiedener Bedeutung wie *Mohr und Moor, wage und Waage, Rede und Reede, lehren und leeren*.

*** Eine Tonaufnahme der 8 Falschsprech-Beispiele können Sie sich kostenlos herunterladen aus der Schublade TEXTE von: <http://www.birkenbihl-insider.de/>

Falschsprech-Spiel: Wir sprechen Doppelvokale als zwei getrennte Silben:
„Ein A-al lag im Sa-al. Ein Bo-ot lag im Be-et. Ein Mo-or schwamm im Me-er.“

Falschsprech-Beispiel 4

Die unterschiedliche Schreibung zur Unterscheidung gleichklingender Wörter personifiziert Norbert Sommer-Stumpenhorst in seiner Rechtschreibwerkstatt als Frau Unterschied, von der er sagt: „Ihr Lieblingsspiel ist ‚Teekesselchen‘. Deshalb nennen sie die meisten hier auch liebevoll Frau Teekessel.“ Zur Veranschaulichung des Unterscheidungsprinzips **rät er, dieses Ratespiel zu spielen**, wobei sich die Kinder ganz nebenbei die unterschiedliche Schreibung der zu erratenden Wörter einprägen.



5. Wie kam es zur Schreibung <ai>, <ei>, <eu> und <äu>?

Im Mittelhochdeutschen gab es Wörter mit dem Laut /ai/, die auch heute noch mit <ai> geschrieben werden. Die Wörter, die im Mittelhochdeutschen mit dem Doppellaut /e-i/ gesprochen wurden, werden auch heute noch mit <ei> geschrieben, obwohl sie etwa seit dem 15. Jahrhundert ebenfalls mit /ai/ gesprochen werden. Die Schreibung <ai> finden wir auch in Lehnwörtern wie *Kaiser* und *Mai*, die im Mittelhochdeutschen noch *keiser* und *mei* geschrieben wurden, sowie zur Unterscheidung gleichlautender Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung wie *Laib* und *Leib*, *Saite* und *Seite*, *Waise* und *Weise*.

Der Doppellaut /oy/ hat bis zu seiner heutigen Aussprache mehrere Lautwandlungen erfahren. Das Wort *Leute* wandelte sich von einem erschließbaren germanischen */le-udi/ über das althochdeutsche /li-uti/ zum mittelhochdeutschen <liuti>, gesprochen /lüüte/. Dieses lange /ü/ verwandelte sich schließlich im Neuhochdeutschen zu dem Doppellaut /oy/ mit der Schreibung <eu>, das als Umlautform von <au> auch <äu> geschrieben wird. Wir schreiben also heute das <eu> trotz zahlreicher Lautverschiebungen wieder genauso, wie es wahrscheinlich vor anderthalb Jahrtausenden geschrieben wurde. Das <eu> von Europa wird in anderen europäischen Sprachen zum Teil als /e-u/, /ev/, /jev/ oder /ju/ gesprochen.

Falschsprech-Spiel: Wir sprechen ei und eu historisch mit ihren Einzellauten aus: „Die ne-uen Le-ute aus E-uropa re-iten mit den We-ibern we-iter.“

Falschsprech-Beispiel 5

6. Stammschreibung: Warum schreiben wir <ä> und <äu>?

Um den Wortstamm leichter wiedererkennbar zu machen, schreiben wir die Umlautzeichen <ä> und <äu> in allen Beugungsformen von Stämmen, die in der Grundform <a> und <au> haben: *Bad – Bäder, alt – älter, Haus – Häuser*. Auch bei abgeleiteten Wörtern ist das üblich, aber nur, wenn die Verbindung zum Grundwort noch deutlich erkennbar ist: *lang – Länge, Tat – Täter, Haus – häuslich*. Sobald der innere Bezug verblaßt, tritt auch keine Umlautschreibung ein: *alt – aber Eltern*, weil ihr Alter nicht das entscheidende Merkmal ist, obwohl Eltern immer älter sind als ihre Kinder. Die Mehrzahl von *Hahn* schreibt sich *Hähne*, aber bei *Henne* denkt keiner mehr an *Hahn*.

Das Prinzip der **Stammschreibung** personifiziert Norbert Sommer-Stumpenhorst in seiner Rechtschreibwerkstatt *** als Herrn Wort, der sagt: „**Schreibe die Wortteile immer gleich, damit du das Ursprungswort erkennen kannst.**“

7. Stammschreibung: Warum schreiben wir keine Auslautverhärtung?

Beim Schreiben nach Gehör haben wir gesehen, daß mehrere Buchstaben im Deutschen ihre Aussprache verändern, wenn sie am Ende einer Silbe stehen: Wir schreiben <lieb> aber sprechen /liep/, wir schreiben <Hand> aber sprechen /Hant/, wir schreiben <Weg> aber sprechen /Wek/. Mit Ausnahme der Endung <ig>, die je nach Gegend als /ich/ oder /ik/ gesprochen wird, werden die stimmhaften Stopplaute , <d> und <g> am Silbenende zu /p/ , /t/ und /k/ und die stimmhaften Reibelaute <w> und <s> zu /f/ und /ß/. Daß sich die veränderte Aussprache im Schriftbild nicht niederschlägt, liegt an der Deutschen Gewohnheit der „**Stammschreibung**“. Zur leichten Wiedererkennung beim Lesen bleibt der Stamm eines Wortes im Schriftbild in allen Beugungsformen unverändert, auch wenn er anders gesprochen wird: *lieb, lieber; Hand, Hände; Weg, Wege; Burg, Burgen*.

*** siehe Fußnote Seite 133

Das erleichtert auch das Nachschlagen im Wörterbuch. Sobald wir das Prinzip der Auslautverhärtung verstanden haben, kann uns die Stammschreibung nicht mehr verunsichern. Wenn wir zweifeln, ob wir *Tag* oder *Takschreiben* sollen, denken wir einfach an die Beugung *Tage* und hören sofort das /g/.

Merkspiel: Wir finden durch Beugung die richtige Schreibung. Was ist richtig:
**Bad oder Bat, Bard oder Bart, ald oder alt, Wald oder Walt, klug oder kluk,
Marg oder Mark, Zwerp oder Zwerk, lieb oder liep, Lumb oder Lump?**

8. Geschriebene Beugung: Warum schreiben wir <-en> und <-er>?

Das Wort „haben“ verschleifen wir beim Sprechen oft zu „haabn“, „haabm“ oder „haam“, „kommen“ zu „komm“, „legen“ zu „legng“, trotzdem schreiben wir immer die Endung <en>, damit der Leser die grammatischen Form des Wortes besser erkennen kann. Aus dem gleichen Grund schreiben wir die Endung „-er“, die im Auslaut als unbetontes /a/ gesprochen wird, immer als <er>, denn bei Beugungsformen wie „*unsere*“, die nach der Endung weitergehen, ist das /r/ als Konsonant wieder zu hören. Ein Schriftbild rein nach Gehör würde das grammatische Verständnis beim Lesen stark erschweren.

Falschsprech-Spiel: Wir sprechen die Endungen übertrieben deutlich wie ein Ausländer: „**Die Mütt-ärr und die Vät-ärr hab-enn e-benn leicht red-enn.**“

Falschsprech-Beispiel 6

9. Warum schreiben wir manchmal <v> für den Laut /f/?

In Fremdwörtern steht das <v> regelmäßig – wie im Lateinischen üblich – für den Laut /w/ wie in „*Vase*“, am Wortende durch die Auslautverhärtung auch für /f/ wie in „*aktiv*“, das in der Beugungsform „*aktive*“ aber als /w/ gesprochen wird.

Die Verwendung des <v> für den Laut /f/ am Wortanfang hat historische Gründe und beschränkt sich auf Wörter, die ursprünglich mit dem stimmhaften Reibelaut /w/ gesprochen wurden. Die Vorsilben „*ver-*“ und „*vor-*“ und die wenigen deutschen Wörter, die mit <v> statt <f> beginnen, sind also ein historisches Relikt und müssen als Ausnahme gelernt werden. Da die meisten jedoch häufig vorkommen, wird ihre Schreibweise schnell zur Gewohnheit. Im

Wortinneren hat sich das <v> für den Laut /f/ nur noch in „*Frevel*“ oder in geografischen Namen wie „*Havel*“, „-haven“ als Ausnahme erhalten.

Merkspiel: Wir bilden Sätze aus den Wörtern mit V statt F: Vater, Vau, Veilchen, Veit, ver-, Vers, Vesper, Vettel, Vetter, Viech, Vieh, viel, vielleicht, vier, Vogel, Volk, Volker, voll, von, vor-, vorder-, vorn, Voß, Frevel.

„**Oh Frevel! Vorn vorm Volk voll Vieh vergab Vogel Veits Vetter Volker an Vettel Voß vielleicht vier Veilchen von Vaters Vesper-Vers mit vorderem Vau.**“

10. Warum schreiben wir <c, ch, ph, qu, rh, th und y>?

Quizfrage 1: In Fremdwörtern finden wir „c“, „ch“, „ph“, „qu“, „rh“, „th“ und „y“. Welche dieser Schreibungen kommen auch in deutschen Wörtern vor?

Das <c> kommt in deutschen Wörtern nur in den Verbindungen ch, ck oder sch vor. Als Einzelkonsonant finden wir es nur in Fremdwörtern und in einigen deutschen Namen.

Quizfrage 2a : Wie wird das „c“ in verschiedenen Fremdwörtern ausgesprochen? **2b:** Welche Wörter werden auch mit „k“ oder „z“ geschrieben?

Der Circusclown von Celle spielt Cello im Cyberspace. Cäcilie, die Circe aus Calw, bezirzt Carl aus Cochem mit Cognac und Coca-Cola. Carola tanzt mit Claus Calypso im Café von Cuxhaven und fährt im Cabriolet mit Clemens nach Clausthal-Zellerfeld. Nach dem Codex der Crème de la Crème serviert man Camembert mit Currycreme. Caesar schenkte Cicero ein Cordhemd, Comics und einen Colt. Die Caritas hüllt auf dem Campus von Colmar Computer in Cellophan.

Die Lösungen zu den Quizfragen finden Sie jeweils zwei Kästen später. Vor dem Nachschlagen aber bitte erst nachdenken.



Die Verbindungen <ch>, <ph>, <rh> und <th> kommen aus dem Griechischen. Ursprünglich wurden die griechischen Buchstaben *chi*, *phi* und *theta* als stimmlose Verschlußlaute mit Behauchung, also /k-h/, /p-h/ und /t-h/ gesprochen.*** Daher wurden sie seit dem 2. Jahrhundert vor Christi im Lateinischen als ch, ph und th wiedergegeben. Diese Schreibung blieb auch erhalten,

*** Diese Behauchung ist auch im Deutschen üblich, obwohl wir das /h/ aus Sparsamkeitsgründen nicht schreiben. In manchen Mundarten wie Rheinisch oder Sächsisch bleibt die Behauchung weg.

als sie im Griechischen zu Reibelauten wurden und das <ch> als Ich-Laut, das <ph> als /f/ und das <th> wie das englische /th/ gesprochen wurden.

Das <ch> hat in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Lautwerte angenommen, die wir in Fremdwörtern wiederfinden. In deutschen Wörtern steht es für den Ich-Laut, den Ach-Laut und in der Verbindung <chs> auch für /k/. Wir verwenden also das <ch> unter anderem für den gleichen Laut, den der Buchstabe *chi* heute auch im Griechischen wiedergibt.

Quizfrage 3: Wie wird das „ch“ in verschiedenen Fremdwörtern gesprochen?

Der Chauffeur singt im Chor mit dem Chef das Chanson der Chaussee. Der chinesische Chirurg heilt chronische Cholera mit Chlor und Chemie. Christoph nutzt im Chaos von Champagner, Chips und Champignons mit Chuzpe seine Chance und wird zum charakteristischen Champion. Chamäleon und Chow-Chow tanzen Cha-Cha-Cha von Cham bis Chemnitz.

Lösung zu Quizfrage 1: In deutschen Wörtern finden wir „ch“, „qu“ und „th“.

In Namen finden wir außerdem „c“ und „rh“. Die Schreibung „ph“ und „y“ finden wir nur in Fremdwörtern oder Namen aus fremden Sprachen.

Lösung 1

Die Schreibung <ph> für /f/ entstand durch die lateinische Schreibweise für griechische Wörter und kommt nur in Fremdwörtern vor, die ursprünglich aus dem Griechischen stammen. Für die Laute /p/ oder /pf/ schreiben wir nie <ph>, obwohl wir im Hochdeutschen das <p> oft behaucht als /p-h/ aussprechen, also genauso wie die alten Griechen am Anfang ihr <p-hi>.

Quizfrage 4: Hier sind 15 Wörter falsch geschrieben. Welche sind es?***

Graph Ortho liebt orthographische Kalligraphie. Häuptling Fliegender Pheil skalpiert den Flitzenden Phanter am Marterphal. Die phantastische Atmosphäre von Pharis ist ein phänomenales Phantom vom Sündenphall. Der Pharaoh verhaftet dem Pharisäer eine Pharmakeule. Der Philosoph Philipp III. war Philister in Phalästina. Ein Philanthrop aus Phorta Westphalica fand in den Phillipinen sein Phortemonnaie. Der phlegmatische Pothograph hatte eine

*** Falls Sie mehr Fehler finden als ich, schreiben Sie mir bitte eine E-mail an: janmueller.tm@web.de

Phobie vor Amphoren aus Phosphor. Der Phönix aus der Phalanx der Phrasendrescher war ein phrenetischer Phonetiker.

Lösung zu Quizfrage 2a: <c> wird als /z/ und /k/ gesprochen in Circusclown, als /tsch/ in Cello und als /ß/ in Cyberspace. Der Lautwert /tsch/ kommt vor allem im Italienischen, der Lautwert /ß/ im Englischen und Französischen vor.

Lösung zu Quizfrage 2b: Auch mit „k“ oder „z“ werden geschrieben: Zirkus, Zäzilie, Karl, Kognak, Karola, Klemens, Klaus, Kabriolett, Kodex, Krem, Kord, Karitas, Zellophan.

Lösung 2



Die Schreibung <qu> beruht auf der lateinischen Gewohnheit, das <q> nur in Verbindung mit <u> zu verwenden, und hat sich einheitlich für die Lautverbindung /kw/ in allen deutschen Wörtern durchgesetzt. Seltene Ausnahmen bilden nur exotische Namen und Fremdwörter wie Qwaqwa und Kwaß.

Quizfrage 5: In diesem Text stehen 12 Fremdwörter. Welche sind es?

Dieses Quiz ist die Quelle und Quintessenz für erquickenden Quatsch und Quark im Quadrat. Quiekende Quälgeister, quirlige Quängler und quakelnde Querulanten quasseln Quantität statt Qualität. Querköpfige Quacksalber quetschen quabbelige Quaddeln mit Quarz und einem Quant Quecksilber aus. Quietschfidele Quäker quittieren ihr Quartier im Quartett mit Quitten und Qualm. Quallen, Quappen und Quakfrösche quillen in Qwaqwa in russischem Kwaß.

Lösung 3

Lösung zu Quizfrage 3: Wir sprechen <ch> als Ich-Laut in Chirurg etc.; als /k/ in Chaos, Chlor, Chor, chronisch etc.; als /sch/ in Champagner, Chef, Chance, Chaussee etc.; als /tsch/ in Cha-Cha-Cha, Chip, Chow-Chow etc. und als Ach-Laut in Chuzpe.

Das <rh> finden wir außer in griechischen Fremdwörtern auch in einigen geographischen Namen, aber niemals in echten deutschen Wörtern. Der bekannteste Name, der sich mit <rh> schreibt, ist der Rhein. Dabei spricht kein Deutscher das /r/ mit Behauchung aus. Warum schreiben wir das <h> trotz-

dem? Weil sich der Name Rhein aus dem griechischen Wort für „fließen“ ableitet. „*panta rhei – alles fließt*“, sagten die alten Griechen, nur die Schreibweise von Namen hält sich hartnäckig über viele Jahrtausende.

Quizfrage 6: Hier sind 9 Wörter falsch geschrieben. Welche sind es?

Von Rhabarber kriegt man in Rhodesien Rhachitis. Im Rapsfeld spielen Rhesusaffen eine Rhapsodie voller Rhythmus und Rheim. Der Rheinfall bei Rheinfelden ist ein Reinfall. Der Rheumatiker hält eine rhetorische Rhede über Rhinocerosse. Die rhotbraunen Rhodeländer rhennen aus Rhode Island rhaus. Die Rhododendronbüsche in den Rhuinen von Rhodos wurden gerhodet.

Lösung zu Quizfrage 4: Die 15 falsch geschriebenen Wörter waren: Graf, Pfeil, skalpiert, Panther, Marterpfahl, Paris, Sündenfall, verpaßt, Palästina, Philanthrop, Porta, Westfalica, Philippinen, Portemonnaie, Photograph. (Folgende Wörter werden auch mit f geschrieben: Fotograf, orthografische Kalligrafie).

Lösung 4

Das **<th>** finden wir außer in griechischen Fremdwörtern auch in alten germanischen Wörtern und Namen. Noch in Büchern aus dem 19. Jahrhundert finden wir sogar übliche deutsche Wörter mit **<th>** geschrieben, wie „die Thüre“, „das Thor“, „das Thal“, da wir im Deutschen das **<t>** meist behaucht als /t-h/ aussprechen, also genauso wie die alten Griechen am Anfang ihr **<t-heta>**.

Quizfrage 7: Finden Sie 13 falsch geschriebenen Wörter.

Das Autogramm von Author Thompson war authentisch. Aus der Theke der Aphoteke stahl Theodhor Therpenthin, drei Theresienthaler und ein Thermos- that. Der Gott Thor las die Thora mit Thilo am Thingplatz. Im Thalia-Theater thronte Dorothea auf dem Thron von Theben. Die Theorie zum Thema Saurier stand im Thesaurus. Für Thomas ist Theta die Therapie für Thrombose. Thun- fische und Thümmler thummeln sich im Thuner See. Für Thymian thurnen Thermiten thurmhoch und thrampen in einer Thur von Thailand bis Thüringen.

Lösung zu Quizfrage 5: Die 12 Fremdwörter sind: Quiz, Quintessenz, Quadrat, Querulant, Quantität, Qualität, Quant, Quäker, quittieren, Quartier, Quartett, Kwaß. (Qwaqwa ist kein Fremdwort, sondern eine Gegend in Südafrika.)

Lösung 5

<**y**> wird in Fremdwörtern auch für den Laut /ü/ oder /i/ und (vor allem am Anfang englischer Wörter) für den Laut /j/ verwendet.

Quizfrage 8a: Welche Wörter **müssen** mit y geschrieben werden?

Quizfrage 8b: Welche Wörter **können auch** mit y geschrieben werden?

In Ägypten, Libien und Sürien fuhren die Hobbiejäger mit der Jacht zur Jaguarjagd. Für 100 Jen kauften wir in Jokohama Ilang-Ilang, Jojoba, Jamswurzeln, Jaspis und Jade. Der Jeti jagte mit Jankees, Jippies und Juppies das Jak. Judas saß mit Jarmulke in der Sünagoge von Sürakus. Der joviale Jesuit aß Joghurt und sprach mit dem Jubilar über Joga-Süsteme und juristische Süntax. Julia spielte mit Junior zum Julfest im Juli aus Jux Jo-Jo und Jin und Jang. Die Satire des Satür steckt voller lürischer Sümbole. Ives traf Ivonne zu Silvester auf Sült. Der Polüp sümpathisiert mit Ümir und Üggdrasil. Im Isop wohnt die Üpsiloneule.

Lösung zu Quizfrage 6: Die folgenden 9 Wörter waren falsch geschrieben:

Rachitis, Rapsfeld, Reim, Rede, rotbraun, rennen, raus, Ruinen, gerodet.

Lösung 6

Die Schreibung von Fremdwörtern erklärt Sommer-Stumpenhorst in seiner Rechtschreibwerkstatt durch das **Herkunftsprinzip**, verkörpert durch Frau Fremd, die fordert: „**Schreibe Fremdwörter so, wie sie im Herkunftsland geschrieben werden.**“

11. Warum schreiben wir <sch>, <sp> und <st>?

Die Buchstabenfolge <**sch**> entstand durch Verschmelzen der Laute /s/ und /k/ beziehungsweise /s/ und /ch/: Aus althochdeutsch „*fisk*“ wurde – über die Zwischenstufe „*fis-ch*“ – mittelhochdeutsch „*fisch*“. „*Skipper*“ wird zu „*Schiffer*“. Das lateinische „*scriptum*“, dessen Aussprache uns in dem Fremdwort „*(Manu-*

Skript“ geläufig ist, wurde im Deutschen zu „*Schrift*“. „*Schule*“ heißt auf italienisch „*scuola*“, auf englisch „*school*“ (gesprochen: skuul) und auf holländisch „*school*“ (gesprochen s-chool). Im Niederländischen wird <sch> noch heute mit getrenntem /s/ und /ch/ gesprochen: „*Ens-chede*“, „*S-cheveningen*“.

Falschsprech-Spiel: Wir sprechen <sch> wie Holländer als /s/ und /ch/ aus:
„Von Ens-chede und S-cheveningen zog der S-chelm im S-chiff nach S-chottland.“

Falschsprech-Beispiel 7

Lösung zu Quizfrage 7: Die 13 falsch geschriebenen Wörter sind: Autogramm, Autor, Apotheke, Theodor, Terpentin, Thermostat, Tümmler, tummeln, turnen, Termiten, turmhoch, trampen, Tur.

Lösung 7

Am Silbenanfang vor l, m, n, p, t und w wurde im Mittelhochdeutschen (genau wie im Englischen) noch s gesprochen: *slange*, *smal*, *snê*, *sprâche*, *stein*, *swarz* wurden erst im späten Mittelalter zu *schlange*, *schmal* und so fort. Nur vor r wurde bereits sch gesprochen und geschrieben. Daß vor p und t die ursprüngliche Schreibweise <sp> und <st> erhalten blieb, läßt sich vielleicht durch die Anhäufung von Konsonanten in <spr> und <str> erklären, die sonst *schpr und *schtr geschrieben werden müßten, oder durch das S-tolpern über den s-pitzen S-tein in der Aussprache niederdeutscher Mundarten.

Falschsprech-Spiel: Wir sprechen „sp“ und „st“ wie Norddeutsche und Italiener mit /s/ statt /sch/ aus: **„S-perlinge und S-pökenkieker s-tolpern im S-pagat mit S-paghetti übern s-pitzen S-tein.“**

Falschsprech-Beispiel 8

Lösung zu Quizfrage 8a: Nur mit Y werden geschrieben: Ägypten, Libyen, Syrien, *** Hobbyjäger, Yeti, Yankee, Yippie, Yuppie, Synagoge, Syrakus, System, Syntax, Satyr, lyrisch, Symbol, Yves, Yvonne, Sylt, Polyp, sympathisiert, Ymir, Yggdrasil, Ysop, Ypsiloneule.

Lösung 8

Lösung zu Quizfrage 8b: Auch mit Y werden geschrieben: Jacht – Yacht, Jen – Yen; Jokohama – Yokohama; Ilang-Ilang – Ylang-Ylang; Jamswurzel – Yamswurzel; Jak – Yak; Joga – Yoga; Jo-Jo – Yo-Yo; Jin Jang – Yin Yang.

*** Trösten Sie sich: diese Namen werden von den meisten Menschen falsch geschrieben.

12. Wann unterscheiden wir stimmhaftes und stimmloses /s/ ?

Im Deutschen sprechen wir das „s“ **im Anlaut stimmhaft** (außer in der Verbindung sk) und am Silbenende, also **im Auslaut stimmlos**. Da die Aussprache bereits durch die Stellung festgelegt ist und sich der Sinn der Wörter bei falscher Aussprache nicht verändert, brauchen wir den Unterschied in diesen Fällen auch nicht zu kennzeichnen, können also den gleichen Buchstaben **<s>** dafür verwenden: *so, los, sah, las, sie, liest, Sau, aus*.

Nur **im Inlaut nach langem Vokal oder Doppelaut** kann in deutschen Wörtern sowohl das stimmhafte als auch das stimmlose /s/ vorkommen und muß daher im Schriftbild unterschieden werden, weil es Wortpaare mit unterschiedlichem Sinn ergibt: *Muse* und *Muße*, *reisen* und *reißen*. In solchen Wörtern sind **<s>** und **<ß>** sogenannte „Morpheme“ mit sinnunterscheidender Wirkung.

Wenn eine Silbe im Wortinneren also mit scharfem, stimmlosen /s/ beginnt, schreiben wir nach langem Vokal oder Doppelaut **<ß>** und nach kurzem Vokal **<ss>**: *Straße, Soße, außen*, aber *Wissen, Wasser, Flosse*. Der Doppelkonsonant **<ss>** zeigt uns, daß er gleichzeitig Auslaut der ersten Silbe und Anlaut der zweiten Silbe ist, also ein Gelenk zwischen beiden Silben darstellt.

Quizfrage 9: Wann wird scharfes /s/ **nie** mit einfachem **<s>** geschrieben?

- a. am Wortanfang; b. im Wortinnern; c. zwischen zwei Vokalen; d. am Schluß.

13. Schluß-ß oder Schluss-ss – das ist hier die Frage

Vor der Rechtschreibreform wurde das **<ß>** außerdem als **Schluß-ß** verwendet, um den Schluß eines Wortstammes zu markieren, und zwar sowohl nach langem als auch nach kurzem Vokal, obwohl dadurch das Prinzip der Stammeschreibung verletzt wurde und es bei der Beugung im gleichen Wort zum Wechsel zwischen **<ß>** und **<ss>** kam: *Fluß* und *Flüsse*, *muß* und *müssen*, *Verlaß* und *verlassen*, *kraß* und *krasser*.

Die veränderte Schreibung des Stamms hat sich jedoch auch durch das Ersetzen von **<ß>** durch **<ss>** nach kurzem Vokal nicht geändert, denn deutsche Wortstämme ändern in der Beugung auch die Vokallänge. In alter Rechtschrei-

bung schreiben wir „Fluß, fließen, floß, geflossen“, in neuer Rechtschreibung „Fluss, fließen, floss, geflossen“. Der Wechsel zwischen <ß> und <ss> bleibt in beiden Fällen erhalten.

Etwa 90 Prozent aller Schreibänderungen der Rechtschreibreform entstehen durch die Regel „ss statt ß nach kurzem Vokal“. Daher wird diese Regel von vielen Menschen als Hauptmerkmal und Aushängeschild der neuen Rechtschreibung betrachtet. Allerdings ist diese Schreibweise keineswegs neu. Sie wurde bereits im Jahre 1829 von Heyse erfunden und 1879 in Österreich eingeführt, wo sie zwei Jahrzehnte später durch die Regelung der zweiten Orthographischen Konferenz im Jahre 1902 wieder aufgegeben wurde.

Eine Langzeitstudie des Leipziger Lernpsychologen Harald Marx ergab im Jahre 2004 bei Grundschülern allein durch die Neuregelung der ss-Schreibung bis zu 22 Prozent mehr Fehler im Diktat als 1996. *** Das liegt vor allem daran, daß die Regel „ss statt ß nach kurzem Vokal“ die sichere Beherrschung der alten Rechtschreibung mit ß voraussetzt. Die frühere Regel „Doppel-s am Schluß bringt Verdruß“ konnte ohne Grammatikkenntnisse angewandt werden und ließ im Auslaut nur zwei Möglichkeiten zu: s oder ß. Jetzt muß der Neuschreiber am Wortende rätseln zwischen s, ß und ss.

Auch wird „dass“ jetzt häufiger falsch geschrieben, weil es mit „das“ leichter verwechselt wird als „daß“. Unser „ß“, dessen Form durch Verschmelzung des früher üblichen langen „f“ mit dem nach unten gezogenen „z“ entstand, unterscheidet sich durch die herausragende Form deutlicher vom runden „s“ und prägt sich als grafisches Unterscheidungsmerkmal leichter ein.

Karin Pfeiffer-Stolz, Co-Autorin von „Der große ‚Blöff‘“ erklärt dazu:

Von Beginn lernten die Kinder: „Schreibe ss nach kurzem Vokal, ß nach langem Vokal oder Diphthong!“ Nach den Gesetzen der Logik schreiben sie deshalb gehorsam: „Kassten, Musster, Misst, das grüne Graß“, was natürlich schlecht „isst“ für das „Zeugniss“. Nach kurzem oder langem Vokal folgt leider ziemlich oft auch ein einfaches s.

Studie



*** siehe auch: <http://www.rechtschreibreform.com/Seiten2/Wissenschaft/011MarxBielefeld.html>

Die Rechtschreibreform wurde eingeführt, um das Schreibenlernen und das Lesen zu erleichtern. Da sie in der Praxis jedoch das Gegenteil bewirkt, schreibe ich in dieser zweiten Auflage das Wort „Schluss“ wieder mit Schluß-ß als „Schluß“.

Lösung zu Quizfrage 9: Antwort c ist richtig. Zwischen zwei Vokalen steht für scharfes /s/ entweder ß oder ss, jedoch nie einfaches s.

Lösung 9

Vor den Karolingischen Minuskeln war die Unziale üblich: weder groß noch klein



Kalligraphie von Walter Dietrich aus:
<http://homepage.univie.ac.at/Walter.Dietrich/unziale.html>

Fonetix-Training 5

Lesen Sie vereinfachte Lautschrift

Im Duden Band 6, dem Aussprachewörterbuch, sind alle deutschen Wörter im **Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA)** wiedergegeben. Diese Lautschrift, die wir auch in englischen Wörterbüchern zur Angabe der Aussprache finden, dient zur genauen Wiedergabe aller Sprachlaute der Welt und verwendet manche Buchstaben anders, als es im Deutschen üblich ist. Das stimmhafte „s“ wird zum Beispiel durch „z“ wiedergegeben. Da wir das „z“ in der deutschen Rechtschreibung für „ts“ verwenden, müssen wir uns an diese Schreibweise erst gewöhnen.

Lange Vokale werden im IPA durch einen Doppelpunkt nach dem Vokal angezeigt. Außerdem sind manche Buchstaben aus anderen Sprachen entlehnt und erschweren uns durch ihre ungewohnte Form das Lesen. Sie zeigen **phonetische** Feinheiten wie die Klangfärbung der Vokale, die jedoch in der Bedeutung der Wörter keinen Unterschied machen. Zur Wiedergabe der **PHONEME**, also jener Laute, die einen **BEDEUTUNGSSUNTERSCHIED** bewirken, brauchen wir zunächst nur drei neue Buchstaben einzuführen, nämlich die Lautzeichen für (i)ch **ç**, ng **ŋ** und sch **ʃ**. Wir schreiben also in **VEREINFACHTER LAUTSCHRIFT**:

lange Vokale a: ä: e: i: ö: ü: o: u:					
(a)ch	x	(i)ch	ç	stimmhaftes s	z
ng	ŋ	sch	ʃ	w	v

Lesen Sie als Vorbereitung auf das IPA dreizehn Verse des Nonsense-Gedichts „Dunkel war's, der Mond schien helle“ in vereinfachter Lautschrift. Decken Sie beim Lesen jeweils die untere Zeile mit einem Bogen Papier ab und versuchen Sie den Text zu verstehen, ohne die Rechtschreibzeile zu lesen. Nur die ersten vier Verse sind Ihnen aus den Teilen 1–3 bekannt, die restlichen Verse habe ich speziell für diese Leseübung aufgespart, damit der Text für Sie frisch ist.

15. dunkl va:a's

Dunkel war 's,

de:a mo:nt si:n häle
der Mond schien helle

auf di: grü:nbeʃnaite flu:a,
auf die grünbeschneite Flur,

als ain va:gŋ blitseʃnäle,
als ein Wagen blitzeschnelle

lanza:m um di: äke fu:a.
langsam um die Ecke fuhr.

drinen za:sn ſte:ent loyte,
Drinnen saßen stehend Leute,

ſvaignt ins geʃpräc fäati:ft,
schweigend ins Gespräch vertieft,

als ain to:tgeʃosna ha:ze
als ein totgeschossner Hase

auf de:a zantbaŋk ſlitſu: li:f.
auf der Sandbank Schlittschuh lief.

unt auf aina ro:tn baŋk,
Und auf einer roten Bank,

di: gälp angeſtriçn va:a,
die gelb angestrichen war,

za:s ain blontgelokta jünliŋ,
ſaß ein blondgelockter Jüngling,

däſn ra:bmſvartſes ha:a
dessen rabenschwarzes Haar

fon de:a füle zaina ja:re
von der Fülle seiner Jahre

ſo:n gants vais gevordn wa:a.
schon ganz weiß geworden war.

ne:bm i:m ne alte ſrule,
Neben ihm ne alte Schrulle,

tsä:lte kaum e:ast zi:ptse:n ja:a,
zählte kaum erst siebzehn Jahr,

ſmi:rte i:m ne butaſtule,
schmierte ihm ne Butterstulle,

di: mit ſmalts beſtriçn va:a.
die mit Schmalz bestrichen war.

fon de:a re:gnasn pfütſe
Von der regennassen Pfütze

virblte de:a ſtaup ämpo:a,
wirbelte der Staub empor,

bis de:a jünlin in de:a hitſe
bis der Jüngling in der Hitze

mäctiç an de:n o:ren fro:a.
mächtig an den Ohren fror.

baide hände in de:n taſn
Beide Hände in den Taschen

hi:lt e:a ziç di: augn tsu:,,
hielt er sich die Augen zu,
da:rum konte e:a niçt naſn
darum konnte er nicht naschen
an de:m failçnduft de:a ku:..
an dem Veilchenduft der Kuh.
dox fäali:pt ſpra:x e:a tsu: i:a
Doch verliebt sprach er zu ihr:
„kalt geli:ptes tramplti:a,
"Kalt geliebtes Trampeltier,
du: hast augn vi: zardälen,
du hast Augen wie Sardellen,
di: di:a aus de:n o:ren kwälen,
die dir aus den Ohren quellen,
ale oksn glaiçn di:a.“
alle Ochsen gleichen Dir."

di:ze traurige geſiçte
Diese traurige Geschichte

fant zi: witsiç vi: nox ni:,,
fand sie witzig wie noch nie,

da:rum pfif e:a im gediçte
darum pfiff er im Gedichte:

„blaibe bai mi:a, o: mari:!"
"Bleibe bei mir, o Marie!"

ho:x am ka:len apflbaume,
Hoch am kahlen Apfelbaume,

däsn laup fol birnen hiŋ,
dessen Laub voll Birnen hing,

ſtant däs frü:liŋs lätste pflaume,
stand des Frühlings letzte Pflaume,

di: fo:a gurkŋ untagiŋ.
die vor Gurken unterging.

riŋsum härſte ti:ſes ſvaign,
Ringsum herrschte tiefes Schweigen,
dän mit fürçtaliçm krax
denn mit fürchterlichem Krach
ſpi:ltu in däs gra:zes tsvaign
spielten in des Grases Zweigen
tsvai kame:le lautlo:s ſax.
zwei Kamele lautlos Schach.
unt tsvai fiſe li:fn munta
Und zwei Fische liefen munter
durç das blaue kornfält hin.
durch das blaue Kornfeld hin.
äntliç giŋ di: zone unta
Endlich ging die Sonne unter
unt de:a graue ta:k äaſi:n.
und der graue Tag erschien.

dox de:a va:gŋ fu:a im tra:be
Doch der Wagen fuhr im Trabe

rükvärt̩s ain̩en bärk hinauf,
rückwärts einen Berg hinauf,

dän dort tso:k ain waisa ra:be
denn dort zog ein weißer Rabe

torklnt zaine turmu:a auf.
torkelnd seine Turmuhr auf.

di:s gedigt fääfaste gö:te,
Dies Gedicht verfaßte Goethe,

als e:a in de:a morgnrö:te
als er in der Morgenröte

li:gnt auf de:m naxtopf za:s
liegend auf dem Nachtopf saß

unt di: falſ-ſraip-fi:bl la:s.
und die Falsch-Schreib-Fibel las.

Fonetix-Training 6

Lesen Sie IPA, die phonetische Schrift

Im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) wird die Aussprache nicht nur **phonemisch** wiedergegeben, sondern **phonetisch**, so daß ein Ausländer oder ein Rundfunk sprecher genau erkennen kann, wie ein Wort auszusprechen ist. Zur Gewöhnung an die Internationale Lautschrift haben wir das „Vaterunser“ in phonetischer und normaler Schreibweise untereinander gesetzt. Durch das phonetische Schriftbild werden Ihnen wahrscheinlich Feinheiten in der Aussprache auffallen, die Ihnen bisher gar nicht bewußt waren, weil Sie sie ganz automatisch richtig gesprochen haben.

In der phonetischen Schrift werden unter anderem offene und geschlossene Vokale unterschieden. Lange Vokale werden im Deutschen immer geschlossen gesprochen (außer „a“ und „ä“, die immer offen sind, weil der Mund dabei weit aufgesperrt wird). Kurze Vokale dagegen sprechen wir offen, und dafür gibt es phonetische Zeichen, die aus anderen Sprachen oder Alphabeten entlehnt sind.

Zeichen für kurze offene Vokale

ä, e **ɛ** i **I** ö **œ** ü **Y** o **ɔ** u **ɔ**

Das kurze „ä“ und das kurze „e“ werden beide mit **ɛ** wiedergegeben. Die Rechtschreibung verwendet für denselben Laut nur verschiedene Buchstaben, um deutlich zu machen, wann sich der Laut von einem Stamm mit „a“ ableiten läßt. Deswegen schreibt die neue Rechtschreibung das Wort „aufwendig“ jetzt „aufwändig“, weil es von „Aufwand“ kommt. Die Aussprache bleibt aber auch nach dieser aufwändigen Reform immer die gleiche: **aufvändiç**.

Lange Vokale haben nach sich einen Doppelpunkt aus dreieckigen Punkten.

Zeichen für lange Vokale

a a: ä ε: e e: i i: ö ø: ü y: o o: u u:

Für das unbetonte „e“ und das vokalische „-er“ stehen die umgedrehten Zeichen Θ bzw. ε: Gewitter **gəvɪtə**. Wenn das „e“ keine eigene Silbe bildet, kommt darunter ein kleiner Bogen: Uhr **u:ə**. Bei den Endungen „-el“, „-em“ und „-en“ wenn das „e“ verschluckt wird und wir stattdessen nur einen silbischen Konsonanten hören, wird dieser mit einem kurzen Strich oder Punkt darunter geschrieben: **l̩, m̩, n̩**: Engel fliegen: **ɛŋl̩ fli:g̩n̩**.

Doppellaute werden mit einer Schleife verbunden: **aj, ɔy, ay, uj, ks, pf, ts**.

Außerdem haben wir die Betonung der Wörter durch den Akzent vor der betonten Silbe markiert: **'fa:te**.

Für den Stimmansatz im Wortinneren steht |: überall **y:be|al**.

Die folgende Liste hilft Ihnen, die entsprechenden Sonderzeichen, die von unserer normalen Schrift abweichen, leichter zu finden. Sie finden darin die verschiedenen Möglichkeiten, wie ein Laut in der Rechtschreibung geschrieben wird, und dann die Umsetzung in phonetischer Schrift. So können Sie auch selber Texte oder Wörter im Internationalen Phonetischen Alphabet schreiben.

Die deutschen Laute im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA)

a, aa, ah lang – a:	ŋ – ɳ
ai, ay – aɪ	nk – ɳk
au – aʊ	o kurz und offen – ɔ
ä kurz – ε	o, oo, oh lang – o:
ää, äh lang – ε:	ö kurz und offen – œ
äu – ɔʏ	ö lang – ø:
c – k oder tʂ	pf – ʂf
ch Ach-Laut – x	-r vokalisch nach Vokal, aber nicht silbenbildend –
ch Ich-Laut – ç	æ
chs – kʂ	s stimmhaft – z
e unbetont – ə	sch, s(p), s(t) – ʃ
e kurz und offen – ε	tz – tʂ
e, eh lang – e:	u kurz und offen – ʊ
ei, ey – aɪ	u, uh lang – u:
-el im Auslaut – ɿ	ü kurz und offen – ʏ
-em im Auslaut – ɿ	ü lang – y:
-en im Auslaut – ɳ	v – f oder v
-er im Auslaut – ɿ	w – v
eu – ɔʏ	x – kʂ
-g im Auslaut – k oder ç	y – y:, ʏ oder j
g in ng stumm -> ɳ	z – tʂ
h Dehnungs-h stumm	Betonung – ' wie in 'fa:tə
i kurz und offen – ɿ	Stimmansatz – wie in
i, ie, ieh lang – i:	y:bə al

1. Vaterunser in IPA

'fa:tə 'onzə, de:ŋ du: bıst ım 'hıml!,
Vater unser, der du bist im Himmel,

gə'ha:jıçt 've:ŋdə dajn 'na:mə,
geheiligt werde dein Name,

dajn rajç 'kɔmə,
dein Reich komme,

dajn 'vilə gə'ʃe:ə
dein Wille geschehe,

vi: ım 'hıml! 'alzo: aʊx aʊf 'e:ŋdη.
wie im Himmel also auch auf Erden.

'onzə 'te:kliç bro:t gi:p ʊns 'hɔytə,
Unser täglich Brot gib uns heute,

ʊnt feŋ'gi:p ʊns 'onzərə ſʊlt,
und vergib uns unsere Schuld,

vi: aux vi:ę fęg'ge:bę
wie auch wir vergeben

'onzərən 'ʃuldıgən.
unseren Schuldigern.

ʊnt 'fy:rə ʊns nıçt ın fęg'zu:xu:ŋ,
Und führe uns nicht in Versuchung,

'zɔndən ę́lø:zə ʊns fɔn de:m 'y:b!,
sondern erlöse uns von dem Übel,

dən dajn ıst das raiç,
denn dein ist das Reich,

ʊnt di: kraft ʊnt di: 'hərlıçkajt,
und die Kraft und die Herrlichkeit,

in 'eviçkajt. 'a:men ('a:mən).
in Ewigkeit, Amen.

NACHWORT: Incidentally Lernen

Dieses Spiel wird besonders effizient, wenn (kleine) **GRUPPEN** spielen, denn das eigentlich Wesentliche passiert durch die **GESPRÄCHE** bei diesem Spiel. Das Stichwort **INCIDENTALES LERNEN** (vgl. „Trotzdem lehren“) beschreibt das **BEILÄUFIGE** Lernen, für das die Natur unser Gehirn vorbereitet hat, und das findet statt, wenn Menschen, die sehr unterschiedlich abgeschnitten hatten nach einer Spielrunde, miteinander über das Spiel reden. Wie Stephen **KRASHEN** gezeigt hat, gehen wir z.B. nicht in ein Shopping-Center, um etwas zu „lernen“, aber genau das passiert beiläufig (**INCIDENTAL**), während wir andere Ziele verfolgen (indem wir einkaufen, essen gehen, das Fitness-Center aufsuchen etc.). Ähnliches geschieht bei Spielen: wir lernen weit mehr als die Spielregeln vermuten lassen, wiewohl dies so k geschieht, daß es uns in der Regel nicht bewußt ist. So auch hier: Unsere Pilotgruppen haben gezeigt, daß die SpielerInnen in (kleinen) Gruppen durch die „Randgespräche“ mehr lernen als durch das Spiel selbst. Deshalb mein Rat: spielen Sie zu mehreren und würgen Sie die Gespräche keinesfalls ab, sondern begreifen Sie sie als wesentlicher Teil des Spieles.

Viel Spaß!

Vera F. Birkenbihl

März 2005

Anhang

Das Rechtschreib-Detektiv-Spiel

Ich entwickelte das folgende **EXPLORER-SPIEL**, bei dem man Detektiv spielt und selbst herausfinden muß/darf, was falsch ist. Ob die Schüler ein Diktat schrieben oder einen eigenen Text, nach dem Schreiben werden die Texte **VERTEILT**. Hierbei kann man mit dem Sitznachbarn tauschen, oder anonym (indem jeder auf die Rückseite ein Pseudonym schreibt, woran er später sein Blatt wieder finden kann).

Wenn jeder ein fremdes Blatt erhalten hat (man kann auch den eigenen Text studieren) beginnt die Detektiv-Arbeit. Bei Einsteigern kann die Lehrkraft korrigieren, ohne zu korrigieren, indem Sie mit **BLEISTIFT** die Wörter mit Fehler unterstreicht (von vorne bis hinten), so daß die SchülerInnen die Fehler erst identifizieren müssen! Dabei dürfen Sie überall Hilfe holen, z.B. in Nachschlagewerken nachschauen oder KameradInnen befragen. Die besten Rechtschreiber könnten als „Jury“ in einer Ecke des Zimmers sitzen und Fragen derer beantworten, die aktiv mitspielen.

Am Ende erhält jeder seinen Text korrigiert zurück, wobei die Korrektur **ROT** eingetragen wird, so daß die **RICHTIGE** Version auffällt. Früher wurden die Fehler rot angestrichen, was ihren **MERKWERT** genau so erhöhte, wie wenn wir uns Wichtiges im Text „anmalen“, um es uns zu merken!

Nun studiert jeder die Fehler, die im eigenen Text korrigiert wurden und legt ABC-Listen von Wörtern an, die man ursprünglich falsch geschrieben hatte. Entdeckt man später wieder einmal einen Begriff mit demselben Fehler, erhält das Wort in der ABC-Liste einen farbigen Punkt. Beim zweiten Mal erhält ein farbig gepunktetes Wort noch eine farbige Linie (Unterstreichung). Entdeckt man jedoch ein Wort in der ständig wachsenden ABC-Liste, das sowohl einen farbigen Punkt hat als auch unterstrichen ist, sollte man ein großes „M“ dazuschreiben: Das steht für **MASSNEHMEN** zum **MERKEN!** Hier können verschie-

denste Möglichkeiten ausprobiert werden, bis alle Lernenden einige gefunden haben, die ihnen am meisten zusagen. Ich rate allen Lehrenden, Nachhilfelehrkräften, Eltern etc., ebenfalls eine Liste dieser Möglichkeiten anzulegen, die man ständig weiter ausbauen kann, wenn einem weitere Ideen einfallen, was mit Sicherheit passieren wird!

Fünf erste Möglichkeiten für MASSNAHMEN zum MERKEN!

AKUSTISCH: Man spreche den Begriff mehrmals, langsam, laut, leise etc. und versuche zu **HÖREN**, wo der „Hörfehler“ lag, der zur falschen Schreibweise geführt haben mag.

SCHREIBEND: man schreibe den Begriff mehrmals, aber nicht wie früher (schreib das 100 mal) völlig „hirnlos“, sondern im Gegenteil: Wir schreiben in absoluter Zeitlupe, vielleicht sogar mit großen Stiften auf große Bögen. Schriften in Schulbüchern sind sowieso häufig zu klein (nicht nur für Fremdsprachen). während man für kleine Kinder in großer Schrift schreibt, meint man, das ab dem Alter von ca. 10 Jahren nicht mehr tun zu müssen. Merke: Je problematischer das Lesen ist, desto problematischer sind zu kleine Buchstaben. Was wir nur ungenau wahrnehmen, dazu können wir keine Nervenbahnen aufbauen! Je größer, desto besser, aber es muß nicht immer auf Papier sein:

Variante: in den Sand schreiben: Wir schreiben den Begriff mit Stöckchen in Sand (deshalb waren die Schiefertafeln früher so gut. Man konnte tausendmal üben, groß und deutlich, ohne ständig wertvolles Papier zu benutzen!)

Variante: mit dem Ellbogen schreiben: Wir schreiben den Begriff mit dem Ellbogen in der Luft in Schreibschrift. Rechtshänder mit dem rechten Ellbogen, Linkshänder mit dem Linken. (Sie werden sich wundern, wie gut das geht).

TASTEND: Bei den Lernmaterialien in den Maria Montessori Kinderhäusern finden sich große Buchstaben aus Sperrholz, mit Sandpapier beklebt. Für die ersten Versuche gibt es welche mit ziemlich

rauem Sandpapier, am Ende benutzen die Kinder jene, deren Sandpapier sehr fein ist. Man kann oft beobachten, daß ein Kind, das etwas schreiben will und über einen Buchstaben nachdenkt, zum Schrank geht, den Buchstaben herausholt, ihn aufmerksam befühlt, ihn wieder hineinstellt, zum Papier geht und den Buchstaben schreibt. Dies zeigt uns, wie wichtig das Er-TASTEN sein kann. Für unsere Zwecke könnten wir die Idee borgen. Es gibt Plastikbuchstaben für Kinder, aus denen man Wörter legen und diese mehrmals abtasten kann. Man könnte auch eine Art von Blindekuh-Spiel entwickeln, in deren Verlauf ganze Wörter gelegt und blind ertastet werden sollen. Und die Lernenden, denen diese Merkhilfe zusagt, könnten die betroffenen „schwierigen“ Begriffe mehrmals 3-dimensional legen und (blind) abtasten.

LAUFEND: Gerade bei Jungen hat es sich bewährt, daß die Buchstaben am Boden aufgemalt werden (Packpapierbögen) und man sie zu Fuß erkunden kann. Jeder Buchstabe muß jetzt ca. 1 m hoch sein, damit die Jungen die Form „abgehen“ können.

LERNKARTEI: Ich bin kein großer Fan davon, Riesenmengen von Daten in Karteien zu stecken und zu pauken, z.B. Vokabeln (bei der Birkenbihl-Methode, Fremdsprachen zu lernen, sowieso verboten!). Aber für einzelne Infos, mit denen wir (immer wieder) Probleme haben, ist die Lernkartei flexibler als das ABC. Allerdings kann man das ABC mit einem Blick absuchen, die Lernkartei hingegen muß Kärtchen für Kärtchen durchgeblättert werden ...²

Quiz-Aufgabe zum RECHTSCHREIBEN

Im Spätsommer 2003 zirkulierte folgender Text im Internet, und zwar fast 30 Jahre, nachdem die ihm zugrundeliegende Einsicht gewonnen worden war, entdeckte sie jemand und begann, sie „rundzusenden“. Innerhalb kurzer Zeit

² BIS HIERHER ZITAT AUS MEINEM BUCH „Trotzdem LEHREN“, Herbst 2004, GABAL-Verlag.

haben Abertausende von Menschen sie gelesen.³

Wir beginnen mit der deutschen Version: Bitte versuchen Sie folgenden Text zu lesen und anschließend festzuhalten, wie schwierig Sie es fanden – auf einer Skala von Null (total leicht) zu 10 (extrem schwer).

Ehct ksras! Das ghet wicklirh!

Gmäeß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät, ist es nchit witihcg in wlecehr Rnereflogheie die Bstachuebn in eneim Wrot snid, das ezniige was wcthiig ist, ist daß der estre und der leztte Bstabchue an der ritihcegn Pstoion snid. Der Rset knan ein ttoaelr Bsinöldn sien, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lseen. Das ist so, wiel wir nciht jeedn Bstachuebn enzelin leesn, snderon das Wrot als gseateems.

Wie schwer fanden Sie es? (Bitte Schwierigkeitsgrad angeben)

0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

Für Anglophile (englischer Originaltext)

Aoccdrnig to a rscheearch at an Elingsh uinervtisy, it deosn't mttaer in waht oredr the ltteers in a wrod are, the olny iprmoetnt tihng is taht frist and lsat ltteer is at the rghit pclae. The rset can be a toatl mses and you can sitll raed it wouthit porbelm. Tihs is bcuseae we do not raed ervey lteter by it slef but the wrod as a wlohe.

³ Leider hat sich von all jenen, die den Text herumschicken, niemand die Mühe gemacht, die Quelle in Erfahrung zu bringen. Es dauerte ca. 10 Minuten, dann wußten wir, daß diese geniale Idee auf den jahrelangen Forschungsarbeiten von Dr. Graham RAWLINSON basieren, und daß er sie in Cambridge 1976 veröffentlicht hatte („The significance of letter position in word recognition“).

Für Francophile (französische Variante)

Sleon une édtue de l'Uvinertisé de Cmabrigde, l'odrre des Itteers dnas un mtos n'a pas d'ipmrotncae, la suele coshe ipmrotnate est que la pmeirère et la drenère soit à la bnnoe pclae. Le rsete peut êrte dnas un dsérorde ttoal et vuos puoevz tujoruos lrie snas porlblème. C'est prace que le creaveu hmauin ne lit pas chuaqe ltetra elleemmée, mias le mot cmome un tuot.

Wie Sie sehen, ist es weit leichter, als man annehmen sollte, insbes. wenn man die Betonung auf Rechtschreibung in der Schule bedenkt.

RECHTSCHREIB-Spiele

Also sehen wir, daß wir Texte lesen können, die „vollkommen falsch“ geschrieben sind, solange die eine Regel eingehalten wird (1. und letzter Buchstabe müssen a) stimmen und b) an der richtigen Stelle stehen). Den Rest kann unser Gehirn dann so gut ergänzen, daß es völlig egal ist, in welcher Reihenfolge die anderen Buchstaben auftauchen.

Ähnlich ist es, wenn wir **RECHTSCHREIB-FEHLERN** begegnen: Die meisten „überlesen“ wir, weil unser Gehirn in ähnlicher Weise er-GÄNZEN (also „ganz machen“) muß. Deshalb ist ja das Korrekturlesen so schwierig; hier muß man auf **FORM** lesen und darf sich vom **INHALT** nicht ablenken lassen. Deshalb beruhige ich meine Coaching-Clienten, die sich über ihre Orthographie Sorgen machen (von Jahrzehnt zu Jahrzehnt werden es mehr!), denn erstens gibt es inzwischen recht gute PC-Prüfprogramme, mit denen man viele Flüchtigkeitsfehler ausmerzen kann. Zweitens können mehr und mehr Empfänger unserer Worte gar nicht mehr feststellen, daß sich Fehler im Text befinden (z.B. bei Briefen an Kunden), weil ja immer mehr Menschen akkute Probleme haben.

Diese werden mit der Rechtschreib-Reform (ha ha) stark vermehrt, denn die Großschreibung ist einer der Aspekte, der vielen völlig unklar war, und mit den neuen Regeln ist es schlimmer geworden, statt besser. (Deshalb halte ich es mit

der FAZ und beharre auf der alten Rechtschreibung).

Aber wer die Aufgabe hat, seinen SchülerInnen zu helfen, sollte eher spielerisch vorgehen als im alten Stil, denn der produziert von Jahr zu Jahr mehr Schulabgänger, die nicht richtig lesen und schreiben können!

Literatur- und Linkverzeichnis

DUDENREDAKTION: Das Aussprachewörterbuch der deutschen Sprache, Duden Band 6, Mannheim, 2003. Hier finden Sie die richtige Aussprache aller deutschen Wörter im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA).

KAPR, Albert: Schriftkunst. Geschichte, Anatomie und Schönheit der lateinischen Buchstaben, Dresden, 1996. Das Buch gibt unter anderem ein gutes Verständnis dafür, wie aus den Großbuchstaben die Kleinbuchstaben entstanden.

LUDWIG, Claudia und PFEIFFER, Karin: Der große „Blöff“. Neue deutsche Rechtschreibung: einfach unlernbar; Stoltz Verlag, 2005

LUDWIG, Sven: Unterrichten mit neuen Medien. Lesen durch Schreiben – eine Methode von Jürgen Reichen: <http://www.lehrer-online.de/url/lesen-durch-schreiben>

MUNSKE, Horst Haider: Lob der Rechtschreibung. Warum wir schreiben, wie wir schreiben. München, 2005. Übersichtliche Erklärung, wie unsere heutige Rechtschreibung entstand.

REICHEN, Jürgen: Lesen durch Schreiben A2K. Hannah hat Kino im Kopf; Heinevetter-Verlag, Hamburg, 2001. siehe auch:

http://marvin.sn.schule.de/~am_sand/lesen_durch_schreiben.htm

RITTER, Monika: Über Buchstaben und Ohren. Die zentrale Funktion der Ohren beim Schreibenlernen: http://www.navigar.at/texte/artikel_ohren.pdf

SOMMER-STUMPENHORST, Norbert: <http://www.rechtschreib-werkstatt.de/> Auf dieser Homepage wird beschrieben, wie man Kindern in den Klassen 1 bis 6 die Ordnung der Rechtschreibung und die Rechtschreibübungen vermitteln kann.

SOMMER-STUMPENHORST, Norbert: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugen und überwinden; Cornelsen-Scriptor, Berlin 3. Aufl. 2000

SOMMER-STUMPENHORST, Norbert und HÖTZEL, Martina: Richtig Schreiben lernen von Anfang an; Cornelsen-Scriptor, Berlin 2001

11. <http://www.vorleser.net/> Literatur zum Hören, zum Teil kostenlose Hörbücher klassischer deutscher Literatur.

Gratis-Ergänzung zum Falschschreib-Spiel Fonetix® für besonders Interessierte:

Vera F. BIRKENBIHL und Jan MÜLLER: Fonetix® II. Wir entziffern Texte in Lautschrift. Das Vaterunser, acht Gedichte und die Schöpfungsgeschichte im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA), das auch im Duden Band 6, dem Aussprachewörterbuch, verwendet wird, zusammen mit ausführlicher Spielanleitung. Dieses 100 Seiten starke E-Book können Sie sich kostenlos herunterladen aus der Schublade TEXTE von: <http://www.birkenbihl-insider.de/>

E-Book ab Winter 2006/7:

Vera F. BIRKENBIHL und Jan MÜLLER: Geheimschriften – Wir spielen mit fremden Schriftzeichen und ihren Doppelgängern: Hieroglyphen, Keilschrift, Hebräisch, Arabisch, Griechisch, Russisch, Runen, Sanskrit, Da-Vinci-Schriften, unsichtbare und verschlüsselte Botschaften.