

# Schreiben

DVV-Rahmencurriculum

Ohne Praxismaterial



# Das DVV-Rahmencurriculum Schreiben

## Das Ergebnis vorweg: Rahmencurriculum, Unterrichtsleitfäden und Aufgabenblätter

Die Alphabetisierung Erwachsener, die zwar gut Deutsch sprechen, es aber nur schlecht schreiben und lesen können, ist seit Langem ein wichtiges Aufgabenfeld der Volkshochschulen. Ausgehend von den Alphabetisierungskursen konstituiert sich in den Volkshochschulen Grundbildung als eigener Fachbereich. Für diesen Fachbereich legt der Deutsche Volkshochschul-Verband nun als Ergebnis gut zweijähriger Projektarbeit Rahmencurricula und Leitfäden für den Schreib- und Leseunterricht vor, mit vielfältigem Material für den direkten Einsatz im Kurs. Damit sollen Kursleiter/-innen bei der Gestaltung ihres Unterrichts unterstützt werden. Die Alphabetisierungsarbeit der Volkshochschulen macht damit einen weiteren Schritt in ihrer Qualitätsentwicklung und Professionalisierung.

Die Kursleiter/-innen erhalten hier zunächst das DVV-Rahmencurriculum Schreiben für Grundbildungskurse, verfasst von Prof. Dr. Jakob Ossner, Mitglied des Rats für deutsche Rechtschreibung, und Mitarbeiter/-innen:

- einen einführenden Text zu den Grundlagen der deutschen Rechtschreibung,
- die Regeln der deutschen Rechtschreibung in Kürze,
- ein Rahmencurriculum, das Kompetenzstufen beschreibt, und
- einen Unterrichtsleitfaden für vier Stufen elementarer Schriftsprachkompetenz in Anlehnung an die Alpha-Levels der Universitäten Bremen und Hamburg.<sup>1</sup>

Der Unterrichtsleitfaden besteht aus Musteraufgabenblättern für die Kursteilnehmer/-innen und Erläuterungen zu jedem Aufgabenblatt für die Lehrkräfte. Die Aufgabenblätter unterteilen sich in Blätter zum Erarbeiten eines orthographischen Themas („E“) und Übungsblätter („Ü“). Die mehr als 200 Aufgaben in den Blättern zum Rahmencurriculum Schreiben beziehen sich inhaltlich auf alltagsrelevante Handlungsfelder vom Zusammenleben übers Einkaufen im Internet bis zur Politik. Im Mittelpunkt steht dabei immer die Sprache. Kursleiter/-innen können die Aufgabenblätter in der vorgeschlagenen Reihenfolge, aber auch flexibel einsetzen. Viele Aufgaben lassen sich mit geringem Aufwand variieren, indem die gegebenen Aufgabenformate mit orthographisch verwandten Wörtern, aber neuen Inhalten gefüllt werden. Fertige Varianten des Unterrichtsleitfadens wurden für die Branchen Altenpflegehilfe und Metallverarbeitung erstellt.

Weitere Hinweise zu Lehr- und Lernmethoden sowie zur Lernberatung im Grundbildungskurs werden in einem eigenen Ordner mit dem Titel „Konzept“ gegeben.

## Die Ausgangspunkte: Diagnoseinstrument und Grundwortschatz

Die Entwicklung der DVV-Rahmencurricula wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Entscheidende Impulse für ihre Konzipierung gab der erste BMBF-Förderschwerpunkt „Alphabetisierung und Grundbildung“ (2007-2012). Ausgangspunkt waren die Alpha-Levels: Niveaus der Schriftsprachkompetenz, welche die Universitäten Bremen und Hamburg in diesem Förderschwerpunkt ermittelt hatten. Die Alpha-Levels lagen auch der leo.-Level-One-Studie zugrunde, die 2011 erstmals die genaue Anzahl der erwachsenen funktionalen Analphabeten bzw. Analphabetinnen in Deutschland feststellte. Dadurch gewannen die Alpha-Levels eine Autorität und Bekanntheit, die sie als Raster für ein Curriculum legitimieren. Als Basis des Diagnoseinstruments lea. haben die Alpha-Levels auch praktische Relevanz.

Im lea.-Projekt wurden Schriftsprachkompetenzen auf den Alpha-Levels 1 bis 3 als funktionaler Analphabetismus definiert. Personen mit Kompetenzen auf Alpha-Level 4 sind keine funktionalen Analphabeten bzw. Analphabetinnen mehr; sie können allerdings nur langsam und fehlerhaft schreiben. Da es ausdrückliches Ziel des Projekts Rahmencurriculum ist, Lernprogression zu fördern und Kurse als Passagen in weiterführende

<sup>1</sup> Zu den Alpha-Levels: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/2009/09/11/alpha-levels-schreiben-uberarbeitet/>, abgerufen am 17.4.2014.

Bildungsangebote zu etablieren, wurden nicht nur Alpha-Level 1 bis 3, sondern auch Alpha-Level 4 berücksichtigt: Von einem Kurs auf diesem Level ist der Weg z. B. in einen Lehrgang zum Nachholen des Schulabschlusses nicht weit.

Die zahlreichen Beispielaufgaben zu den Rahmencurricula wurden unter Rückgriff auf den vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung zusammengestellten Wortschatz „1250 wichtige Wörter“ entwickelt. Auch alle Wortlisten in den Aufgabenblättern wurden unter Verwendung dieser wertvollen Quelle erstellt.<sup>2</sup> Erfreulich ist, dass die Lexik für Materialien zum Schreib- und Leseunterricht bei Erwachsenen nun weiterentwickelt wird: Die Abteilung Grammatik des Instituts für deutsche Sprache (IDS) in Mannheim, die das Projekt Rahmencurriculum engagiert unterstützt, erarbeitet unter Federführung von Prof. Dr. Angelika Wöllstein einen wissenschaftlich abgesicherten orthographisch annotierten Grundwortschatz. Dieser charakterisiert „gezielt Wort- und Übungsmaterial mit entsprechenden Rechtschreibherausforderungen“<sup>3</sup>. Er kann demnächst für den Schreib- und Leseunterricht im Grundbildungskurs und die Weiterentwicklung des vorliegenden Materials genutzt werden.

### **Von der Praxis zur Theorie und zurück: die Entwicklung des Rahmencurriculums Schreiben**

Wir gehen davon aus, dass die allermeisten Menschen aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten in der Lage sind, Orthographie zu durchschauen und Rechtschreibregeln anzuwenden, Texte ausreichend schnell zu lesen und sie zu verstehen.<sup>4</sup> Wenn verstehendes Lesen nicht gelernt, Rechtschreibung nicht verstanden wird, liegt das Problem häufig in der Vermittlung. Es ist damit eine Herausforderung an die Bildungsträger wie auch an die wissenschaftliche Didaktik. Diese Herausforderung hat die Partner im Projekt Rahmencurriculum zusammengeführt.

Der Austausch zwischen der Alphabetisierung/Grundbildung als Weiterbildungspraxis mit ihren eigenen Traditionen und der germanistischen Schreib- bzw. Lesedidaktik ist bislang eher selten. Auch in diesem Projekt kam er erst relativ spät zustande, erwies sich dann jedoch als umso wichtiger. Dieser Austausch geht wesentlich auf Dr. Kerstin Güthert (IDS Mannheim, Geschäftsführerin des Rats für deutsche Rechtschreibung) zurück.

Die ersten Arbeiten für das Rahmencurriculum Schreiben stützten sich stark auf Praxiserfahrung. Zunächst kommentierte Dr. Sandra Hohmann die Alpha-Levels der lea.-Diagnostik aus germanistischer wie unterrichtspraktischer Sicht. Anschließend versahen Silke Gausche und Anne Haase die Kann-Beschreibungen der lea.-Diagnostik aus der Perspektive von Unterrichtenden mit didaktischen Hinweisen. Silke Gausche, Anne Haase und Astrid Steinkühler erarbeiteten zudem erste Serien von Beispielaufgaben zu Alpha-Level 1 bis 4. Petra Mundt, Monika Wagener-Drecoll und Achim Scholz, seit Jahren verantwortlich für Alphabetisierung und Grundbildung an norddeutschen Volkshochschulen, begleiteten diese Schritte.

In einer weiteren Etappe verfasste Prof. Dr. Jakob Ossner nach Sichtung dieser Entwürfe ein sprachwissenschaftlich und didaktisch fundiertes Curriculum für die Alpha-Level 1 bis 4. Daran anknüpfend erstellte er gemeinsam mit Lucia Leidenfrost-Burth, Thomas Pforte und Barbara Krebs unter teilweiser Verwendung des schon vorhandenen Materials Aufgabenblätter zu allen Lernzielen und ordnete die Aufgaben in Erläuterungen für die Kursleiter/-innen sprachsystematisch ein. Professor Ossner schuf zudem den Kern der Kursleiterfortbildung zum Rahmencurriculum Schreiben, die ab Juli 2014 von den VHS-Landesverbänden gemeinsam mit dem DWV durchgeführt wird.

2 A. Bockrath, P. Hubertus (2008): 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. 4. Auflage, Münster: Bundesverband Alphabetisierung.

3 Institut für deutsche Sprache (2014): Jahresbericht 2013. Mannheim, IDS, S. 20.

4 Dies legen auch erste Forschungsergebnisse zu den kognitiven Fähigkeiten gering Qualifizierter aus dem vom BMBF geförderten Projekt MEKOFUN nahe (<http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/wb-0413-35-39.pdf>), abgerufen am 17.4.2014.

### **Schreiben und Lesen: Basis für Grundbildung, für nachholende Bildung und für Beschäftigung**

Mit den DVV-Rahmencurricula Schreiben und Lesen werden auch Ziele des aktuellen BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“ verfolgt. Grundbildung ist mehr als Schreiben und Lesen – aber ohne dies gibt es keine Grundbildung. Kein noch so bedeutender anderer Grundbildungsbereich kann Personen ohne Schreib- und Lesekenntnisse Teilhabe ermöglichen. Wer nicht lesen und schreiben kann, kann zwar z. B. lernen, Medien in begrenztem Umfang zu nutzen – nicht aber, Medien im privaten und im beruflichen Alltag gezielt einzusetzen. Auch Rechnen erfordert auf dem Niveau, ab dem es Partizipation ermöglicht, Schriftsprachkompetenz (s. Curriculum „Rechnen Basis“ des DVV, insbesondere Stufe 3).

Lesen und schreiben zu können, verändert vieles. Lernfortschritte im Lesen und Schreiben haben nachweislich positive Auswirkungen auf die Lebensbewältigung.<sup>5</sup> Im Lesen und Schreiben voranzukommen, ermöglicht es aber auch, weitere Ziele zu erreichen. Viele Menschen mit Problemen in der Schriftsprache wollen den Schulabschluss nachholen, eine Ausbildung absolvieren und/oder auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen. Um dies zu erreichen, sind sie darauf angewiesen, im Lesen und Schreiben rasch und nachhaltig weiterzukommen. Darauf sind die Rahmencurricula ausgerichtet. Ziel des Unterrichts auf der Grundlage der Rahmencurricula ist die schriftsprachliche Souveränität der Teilnehmer/-innen. Wer in der Schriftsprache souverän ist, bestimmt selbst, was er bzw. sie liest oder schreibt; die Wahl ist nicht durch zu geringe Lese- und Schreibkenntnisse von vornherein beschnitten. Die Orientierung in der Schrift ist unabhängig von bereits bekannten Zusammenhängen, die immer die gleichen Signale geben und einfordern. Souveränität in der Schriftsprache ist kein Luxus, sondern – u. a. – Voraussetzung dafür, Chancen auf dem Arbeitsmarkt im eigenen Interesse nutzen zu können.

*Gundula Frieling und Angela Rustemeyer*

---

<sup>5</sup> B. von Rosenblatt, R. H. Lehmann (2013): Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2013), S. 55-77, hier S. 71.

---

**Jakob Ossner**  
unter Mitarbeit von Lucia Leidenfrost-Burth,  
Thomas Pforte und Barbara Krebs

# Grundlagen der deutschen Orthographie

## 1 Was ist eine Alphabetschrift?

Am besten kann man sich eine Alphabetschrift verdeutlichen, wenn man sie mit einer logographischen Schrift, etwa dem Chinesischen, vergleicht.<sup>1</sup>

Auch wenn es im Chinesischen nicht so oft vorkommt, so wird das Prinzip einer logographischen Schrift in der sinnfälligen Wiedergabe (Verdoppelung des Schriftzeichens) des Plurals von *mù* besonders anschaulich, wohingegen dem alphabetischen Wort (*lin*) nichts Mehrheitliches anzusehen ist.

Zudem können logographische Zeichensysteme helfen, die einzelsprachlichen phonetischen Unterschiede einer Bedeutung für das Auge aufzuheben. Dies wird deutlich, wenn man sich die Ziffernschreibweise als eine logographische Schreibweise gegenwärtigt.

Die Ziffer 1, die in manchen Schriften auch mit einem Aufstrich (1) und im Chinesischen liegend (一) dargestellt wird, symbolisiert figürlich die Einheit; entsprechend stellt = die Zweiheit dar. Aus den beiden waagrechten Strichen wird in unserer Schrift 2, was nichts anderes ist als die Verbindung des rechten Punktes des oberen waagrechten Strichs mit dem linken Punkt des unteren waagrechten Strichs – gefälligerweise wird dann der obere waagrechte Strich auch noch arkadisch gekrümmt.

Die Hürde, die bei einer Alphabetschrift genommen werden muss, besteht darin, dass die Lernenden umdenken müssen: **von Inhalten zu Formen**, die für sich nichts bedeuten, und den die jeweilige Schrift bestimmenden Formprinzipien. Was ist damit gemeint? Für ein Kind ist es nicht unbedingt einsichtig, dass es *Mäuschen* ebenso wie *Elefant* am Anfang mit großem Buchstaben schreibt, weil es sich doch um ein kleines Tier handelt. Ein erwachsener Analphabet begründet seine Schreibweise von *Messer* mit einem <s> damit, dass es sich um ein kleines Messer handle und man nur große Messer mit zwei <s> schreibe. Hinter einer solchen Betrachtung steht die Erwartung, dass jedes geschriebene Zeichen einen Sinn haben müsse. Aber in einer alphabetischen Schrift werden graphische Zeichengestalten, die für sich nichts bedeuten, mit anderen organisiert und erst eine bestimmte Anordnung erhält eine Bedeutung. Das heißt, dass man in einer alphabetischen Schrift nicht durch Hinsehen etwas erkennen kann. Allgemein kann man sagen, dass man lernen muss, in Formen zu denken. In Formen zu denken ist aber alles andere als selbstverständlich und erfordert eine neue Sicht. Diese kennen wir alle aus Sprachspielen, Sprachwitzen und Sprachrätseln: „Ein Bär, der braun ist, heißt *Braunbär*, ein Bär, der im Eis lebt, heißt *Eisbär*, ein Bär der fliegen kann, heißt – – *Hubschrau-Bär!*“ „Was ist zwischen Rorschach und Friedrichshafen?“ – „und!“ ... und eben nicht der Bodensee!

Nach der Art und Weise, wie eine Schrift eine Bedeutung wiedergibt, kann man die Schriften der Welt unterscheiden:

- logographische Schriften wie das Chinesische
- Silbenschriften wie das Hiragana und Katakana im Japanischen
- alphabetische Schriften wie das Deutsche.

Schriftsystem und Sprachsystem verhalten sich wie Schlüssel und Schloss zueinander, wobei eine Alphabetschrift eine Art Universalschlüssel ist. Man kann z. B. das Deutsche kaum mit einer logographischen Schrift wiedergeben, aber das Chinesische und überhaupt alle Sprachen der Welt mit einer alphabetischen Schrift.

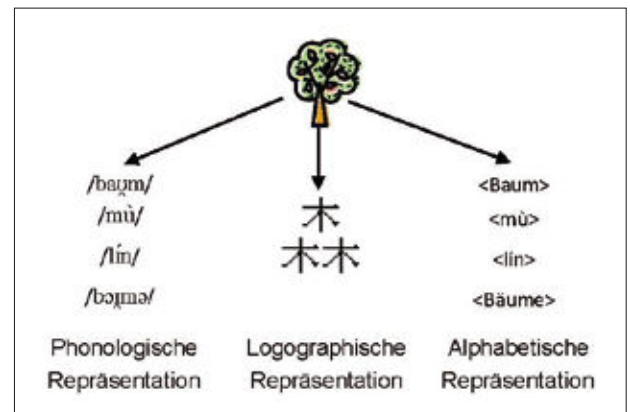


Abbildung 1: Alphabetische und logographische Schriften (Ossner 2010: 21)

<sup>1</sup> Hier und im Folgenden wird folgendermaßen verfahren: gesprochene Laute werden in [ ] eingeschlossen; sofern von der konkreten Aussprache abgesehen und nur der Laut abstrakt als von anderen Lauten unterschieden betrachtet wird (Phoneme), erscheint er in | |; wenn Schrift im Unterschied zur Lautsprache betrachtet wird, werden < > verwandt.

Warum ist dies so? Das Wesen einer Alphabetschrift besteht darin, dass den Lauten (Phonemen) einer Sprache Buchstaben (Grapheme) zugeordnet werden. Aber es gibt kaum Sprachen, wo sich dies als ein 1:1 Verhältnis darstellt. Im Deutschen kann dies schon deswegen nicht der Fall sein, weil wir kein eigenes Alphabet haben. Vielmehr arbeiten wir mit dem lateinischen Alphabet, angereichert durch griechische Buchstaben, die im Alphabet auch mit ihren griechischen Namen anklingen (Jot, Ypsilon, Zet) und durch deutsche Besonderheiten (scharfes  $\beta$  sowie die Umlautbuchstaben ä, ö, ü). Dabei kommt es zu Doppelungen. Für den Laut /k/ haben wir gleich drei Buchstaben: <k> (Kamm), aber auch <c> (Clown), das aber auch den Lautwert /t<sup>s</sup>/ (die Stadt Celle) hat, und <q>, wenn die Lautfolge /kv/ ist, was grundsätzlich mit <qu> (Quelle) wiedergegeben wird. <ü> und <y> haben denselben Lautwert (die Stadt Ypern), aber vor Vokalen wird <y> auch als /j/ (Yacht) wiedergegeben und <f> und <v> ist auch eine Doppelung für den Lautwert /f/, die wir nicht unbedingt bräuchten.

Hinzu kommt, dass alphabetische Schriften immer ein Buchstabeninventar aus Groß- und Kleinbuchstaben haben, wobei diesem Umstand im Deutschen mit der sog. *Substantivgroßschreibung* besondere Bedeutung zukommt.

Alphabetische Schriften liegen in sehr unterschiedlichen Ausprägungen vor: als lateinische Schriften (westeuropäischer Raum), griechische Schrift, kyrillische Schriften (Serbisch, Bulgarisch, Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch), um alphabetische Schriften handelt es sich aber auch beim Hebräischen, das wie das Arabische keine Vokalzeichen kennt, oder dem Koreanischen. Es gibt auch Schriften, die Anteile an verschiedenen Systemen haben, so etwa die südostasiatischen Schriften, die zwischen Silbenschriften und alphabetischen Schriften stehen.

## 2 Der Aufbau der deutschen Orthographie

Eine (Ortho-)Graphie hat immer sehr verschiedene Bedürfnisse zu befriedigen: Sie sollte dem Schreiber das Schreiben nicht zu schwer machen, aber ebenso das Lesen erleichtern, wobei aber gebildete Schreiber und Leser möglicherweise andere Bedürfnisse als weniger gebildete haben. Sie sollte aber vielleicht auch das Band der Tradition immer weiter knüpfen, was bedeutet, dass Schreibungen, die nur noch sprachhistorisch verständlich sind, erhalten bleiben usw. Daher sollte man keine Orthographie aus einem Guss erwarten. Vielmehr ist es für jedes historisch-kulturell gewachsene Gebiet sinnvoll, einen systematischen Teil, dessen Regelmäßigkeiten beschrieben werden können, von einem idiosynkratischen Teil, der sich nicht in diese Regelmäßigkeiten eingliedern lässt, zu trennen. Dies bedeutet nicht, dass es für den idiosynkratischen Teil keine Erklärungen gäbe – es gibt nur keine systematischen, regelhaften Erklärungen.

Abb. 2 zeigt in Form einer Pyramide den Aufbau der deutschen Orthographie.

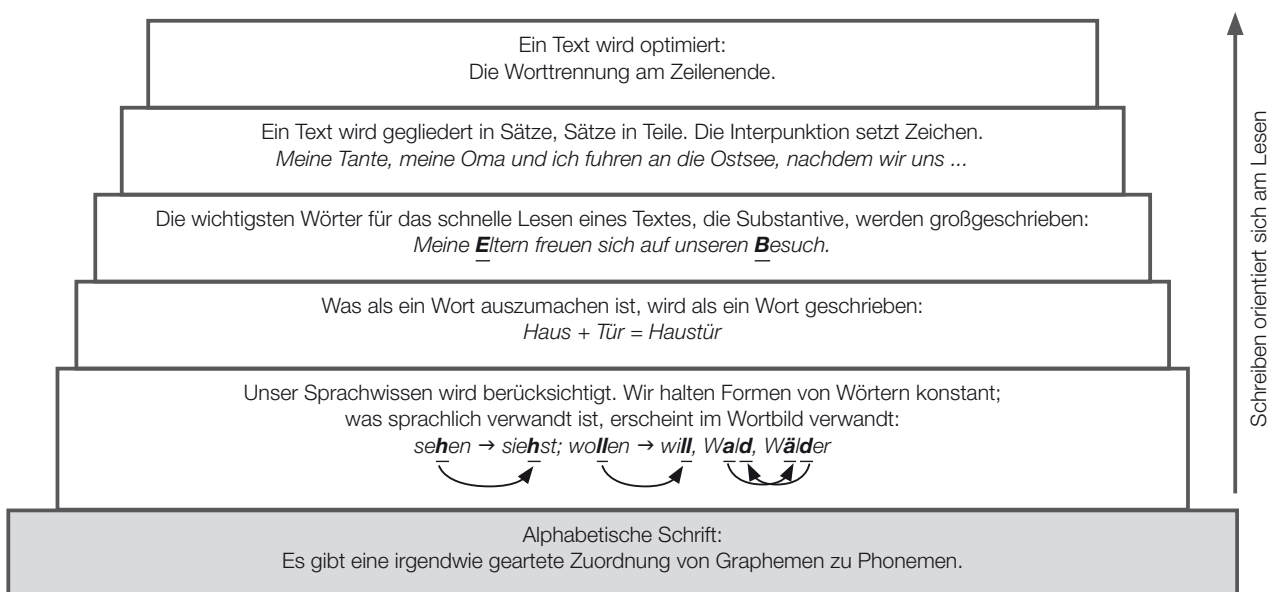


Abbildung 2: Der Aufbau der deutschen Orthographie (Ossner 2010: 63).

Die alphabetische Schrift bildet das Fundament. Darüber steht als modifizierender Aufbau alles, was über eine einfache alphabetische Basis hinausgeht. Zuerst wird für den Leser optisch gleich gehalten, was sich phonologisch zwar ändert, in der grundsätzlichen Bedeutung aber stabil bleibt. Das alphabetische Prinzip des Deutschen fußt, wie noch zu zeigen sein wird, auf Silben. Wir schreiben aber nicht Silben, sondern Wörter, die wir durch einen Leerraum (Spatium) von anderen Wörtern trennen. Also muss die Orthographie die Frage beantworten, was überhaupt ein Wort ist. Wenn *Haus* und *Tür* jeweils ein Wort sind, ist dann auch *Haustür* ein Wort? Unser Lesen vollzieht sich im Normalfall immer in Texten. Jede Hilfe der Gliederung ist willkommen. Im Deutschen werden die Substantive ausgezeichnet und bilden so Ankerpunkte für die Augen zum Sinnverständnis eines Textes.

Die Interpunktion gliedert uns einen Text in Aussageeinheiten. Das hilft uns ebenfalls beim schnellen Erfassen des Geschriebenen. Schließlich sollte ein Text ein gefälliges Äußeres haben. Dazu gehört, dass der rechte Rand bei einem Blocksatz nicht zu zerfleddert ist bzw. dass die Spalten zwischen den Wörtern nicht zu groß werden. Im Deutschen, das sehr lange Wortungetüme kennt, ist also eine durchdachte Worttrennung am Zeilenende ein probates ästhetisches Mittel, dieses Problem zu bewältigen.

Betrachtet man die Pyramide, fällt einem schnell auf, dass das Deutsche auf der Grundlage der alphabetischen Basis zu einer Optimierung der Schreibung für den Leser tendiert. Das ist, so kann man sagen, die pragmatische Grundanlage der deutschen Graphie. Auf einer den Schreiber unterstützenden alphabetischen Basis wird diese auf verschiedenen Ebenen für den Leser optimiert. Man könnte auch sagen, dass sich in der jahrhundertelangen Entwicklung der deutschen (Ortho-)Graphie eine leserorientierte (Ortho-)Graphie herausgebildet hat.

## 2.1 Die Graphem-Phonem-Korrespondenz im Deutschen

Das Wesen einer alphabetischen Schrift ist, dass Phonemen Grapheme zugeordnet werden. Dies geschieht in den verschiedenen Sprachen auf unterschiedliche Weise. Während das Spanische oder Kroatische eine sehr einfache Zuordnung haben, hat z. B. das Englische eine ziemlich komplexe; man kann von ca. 65 % Entsprechung im Englischen sprechen, während im Deutschen ca. 90 % Entsprechung vorliegen. Die Prozentzahlen ergeben sich aber nicht durch Anhören und Hinschauen, sondern sind das Ergebnis orthographischer Theorien. Eine wesentliche Frage ist, auf welcher Basis überhaupt die Zuordnung vorgenommen wird. Wenn wir sagen, dass im Deutschen /b/ durch <b> (Bach) oder <bb> (Ebbe) wiedergegeben wird, haben wir Wörter im Hinterkopf, die diese Ansicht steuern. Würden wir statt an Wörter an Silben denken und Ebbe in [eb . bə²] zerlegen, kämen wir zu einer Zuordnung von /b/ → <b>.

Wenn man das Deutsche betrachtet, zeigt sich schnell, dass es günstig ist, die Silben als Grundlage für die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen zu nehmen.

Insbesondere kann diese Ansicht mit Überlegungen des Erlernens verbunden werden.

Menschen, die noch nicht schreiben können und daher als Bezugspunkt nur die Lautsprache haben, können zu einem sehr hohen Anteil den Redestrom in Silben zerlegen, da Silben unserem Gefühl für Rhythmus und Metrum folgen. Dagegen haben sie kaum einen Begriff von Wort (vgl. Abb. 3).

Was aber sind nun Silben? Grundsätzlich bestehen Silben aus einer Folge von Vokalen, die den Silbenkern bilden und Konsonanten, die vor und nach dem Vokal stehen können. Jede Sprache hat auf dieser Grundlage dann ihren eigenen Silbenbau. Das Grundschema des Deutschen ist (K)KVK(K) (wobei „K“ für Konsonant und „V“ für Vokal steht; vgl. Wiese 2000: 44). Die Klammern bedeuten, dass diese Position besetzt sein kann, aber nicht besetzt sein muss. Drei Einwände scheinen

gegen dieses Schema sofort auf der Hand zu liegen:

Es gibt doch Silben/Wörter, die

- ohne Konsonant beginnen (z. B. *Affe*)
- ohne Konsonant enden (z. B. 2. Silbe in *Affe* oder erste Silbe in *baden*) und
- mit drei Konsonanten beginnen (z. B. *Straße*).

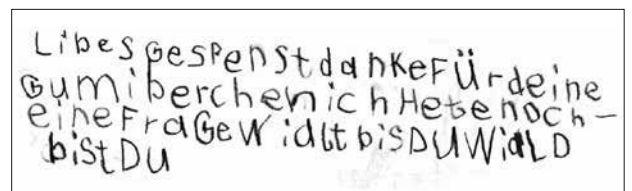


Abbildung 3: Text eines Erstklässlers ohne Wortauszeichnung

2 Zur phonetischen Schrift s. S. 9 f., wo die Phonem-Graphem-Korrespondenz und damit die Erklärung der Phonemschrift gegeben ist.



Der Einwand bei a) verkennt, dass die korrekte phonetische Wiedergabe bei a) [ʔaf . fə] ist. Dabei steht „ʔ“ für den Knacklaut, der im Deutschen vor betonten Vokalen erscheint. Die zweite Silbe bei *Affe* ist in der Tat nicht durch einen Konsonanten geschlossen, aber das Silbenstrukturschema von *Wiese* gilt nicht für die unbetonten, sondern für die betonten Silben; in der ersten Silbe von *baden* wird die Länge von /a:/ wie ein Konsonant gezählt. Das Silbenstrukturschema muss man also als ein abstraktes Schema lesen, das mögliche Positionen darstellt – und Länge wird als eine mögliche Position gezählt. Schließlich gibt es Silben/Wörter, die mit drei Konsonanten beginnen, es sind dies ausschließlich solche, die am Anfang /ʃ/ haben: *Straße*, *springen*<sup>3</sup> ... Was es mit diesen auf sich hat, werden Sie sehen, wenn der Bau einer Silbe näher betrachtet worden ist. Man kann Silben, die das Silbenstrukturschema von *Wiese* erfüllen, *optimale Silben* nennen. Viele Nebenton-silben sind demnach nicht optimal.

Dass der Redestrom intuitiv so gut in Silben zerlegt werden kann, ist in der Schallfülle (Sonorität) der Laute begründet. Schallfülle (Sonorität) können Sie sich vergegenwärtigen, wenn Sie sich zwei Personen auf zwei gegenüberliegende Ecken eines Zimmers verteilt vorstellen. Wenn nun Person A einen Vokal ausspricht, so wird Person B in der anderen Ecke wenig Schwierigkeiten haben, diesen Laut wiederzugeben. Wenn A dagegen den Plosiv /b/ ohne jeden Stützlaut produziert, so wird B größte Schwierigkeiten haben zu verstehen, was A gesagt hat. Damit sind die beiden Eckpunkte gegeben: Vokale sind am schallreichsten, Plosive am schallärmsten, dazwischen liegen die anderen Konsonanten, (vgl. Abb. 4): Silben beginnen mit dem in der Umgebung schallärmsten Laut. Dabei zeigt sich eine zweite, vorhersagbare Konsequenz: Immer dann, wenn der betonte Vokal nicht durch einen Konsonanten geschlossen wird, wird er gelängt.

Wir tun dies, weil wir entsprechendes Sprachwissen haben – zwar nicht explizit (so wenig wie wir kaum explizit wissen, wann wir das Perfekt mit *ge-...-t* bilden und wann nicht), aber implizit.

Daraus ergibt sich eine besondere Konsequenz: Schreiben lernen bedeutet, Sprachwissen aufzubauen. Dort, wo ein solches Sprachwissen nicht erreicht wird, bleibt Schreibenlernen immer oberflächlich und ist wenig erfolgreich.

Sie können jetzt auch einen Grund finden, warum Silbenanfänge mit *ʃtr...* oder *ʃpl.../ʃpr...* etwas Besonderes sind. Von /ʃ/ zu /t/ fällt die Sonorität und steigt dann wieder zu /l/ bzw. /r/. Die Sonorität sollte aber zum Vokal als Silbenkern hin nur steigen und dann wieder abfallen. Daher nennt *Wiese* /ʃ/ in der gezeigten Position „extrasilbisch“. Andere Sprachen haben andere extrasilbische Konsonanten. So ist etwa im Suaheli /m/ extrasilbisch, wie sich bei der Hauptstadt Zentralafrikas *Mbassa* zeigt – und *simba*, das Suaheliwort für *Löwe*, wird korrekt in *si . mba* zerlegt und nicht in *sim . ba*, wie wir es, ohne alle Kenntnis des Suaheli, tun. Wir zerlegen aber auch *Pädagogik* in *pæ . da . go . gɪk*; Griechen aber zerlegen es in *pæd . a . go . gɪk*. Hintergrund ist, dass das Sprachwissen über das Wort berücksichtigt wird: „Pädagogik“ ist ein aus zwei Wörtern zusammengesetztes Wort. Umgekehrt: Wer des Deutschen nicht oder nur wenig mächtig ist, wird z. B. *menschlich* in *mɛn . ʃlɪç* zerlegen; jeder Deutsche aber in *mɛnʃ . lɪç* und so sein Sprachwissen, dass dieses Wort aus *mensch* und *-lich* zusammengesetzt ist, aktivieren.

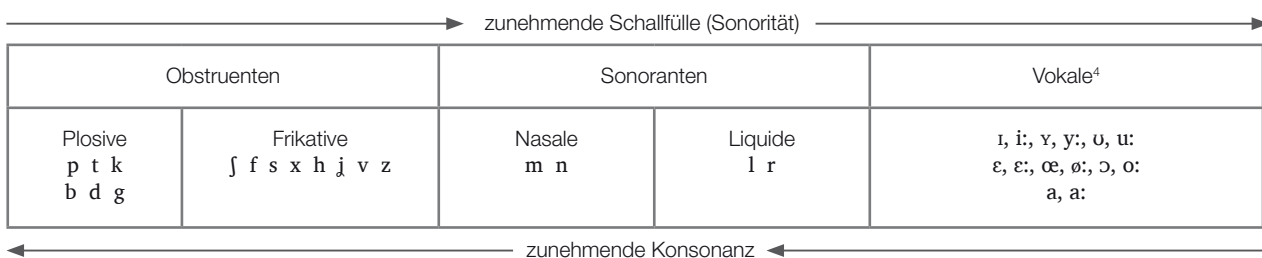


Abbildung 4: Anordnung der Laute (Phoneme) nach der Schallfülle

3 Der Einwand, dass auch ein Wort wie *Pfründe* mit drei Konsonanten beginnen würde, denkt von der Schriftsprache her. Wir haben zwar drei Buchstaben, aber nur zwei Laute, da /p/ als ein Laut gezählt wird.

4 Aufgeführt sind alle Laute mit Phonemstatus; es fehlen also [ə] und [ɐ].

In der Linguistik sagt man auch, dass die Zerlegung in Silben nicht auf der Basis von lexikalischen Wörtern vorgenommen wird, sondern auf der von phonologischen Wörtern. Dabei gilt: Jeder Wortstamm ist ein phonologisches Wort, jedes Präfix (ein einem Wortstamm vorangestellter Wortbaustein) ist ein phonologisches Wort und jedes Suffix (ein einem Wortstamm nachgestellter Wortbaustein), das mit einem Konsonanten beginnt, ist ein phonologisches Wort.

Für das Deutsche ist noch etwas wesentlich: Im Übergang vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen wurden kurze, betonte Silben grundsätzlich durch einen Konsonanten geschlossen (Gesetz der Schließung kurzer offener Tonsilben). Wenn man nun ein Wort wie [zɔnə] hat, beginnt die zweite Silbe nach allem, was wir bisher wissen, mit dem schallärmsten Laut, das ist [n] zwischen den beiden Vokalen. Das hat aber zur Konsequenz, dass die erste Silbe kurz, betont und offen, also nicht durch einen Konsonanten geschlossen ist. Dies muss jedoch geschehen. Die Lösung des Problems liegt darin, dass das [n] auf beide Silben verteilt wird (ambisyllabischer Konsonant bzw. Ambisyllabierung; wobei *ambi* für *zwei/beide* steht); also erhält man silbisch [zɔn . nə].

Warum dieser Aufwand? Der Grund liegt darin, dass wir auf diese Weise zu einer sehr guten Zuordnung von Graphemen zu Phonemen kommen, wenn wir die Zuordnung auf der Basis von Silben vornehmen, die wiederum auf der Basis von phonologischen Wörtern gewonnen wurden – und wir bleiben nahe an den Fähigkeiten der Lernenden, die – noch nicht literalisiert – über den Redestrom, aber noch nicht über Wörter verfügen. Dabei wird Sprachwissen genutzt und muss weiter ausgebaut werden.

Bei einem so hochkomplexen Gegenstand wie der Sprache gibt es Regelmäßigkeiten, die den Kern und das System ausmachen und einen idiosynkratischen Randbereich (Ausnahmen von den Regelmäßigkeiten). So können wenige lange Silben auch geschlossen sein: **mo:n . də**; **vy:s . tə**, das man aber auch in **vy . stə** gliedern könnte, wobei das anlautende [s] der zweiten Silbe dann extrasilbisch wäre.

Wenn man das alles beherrscht, dann kommt man zu einer einigermaßen regelgeleiteten Zuordnung von Graphemen zu Phonemen, wie dies die Tabelle 1 zeigt:

①: Andere Schreibweisen: <x>: *Haxen, Axt*, <ks>: *schlaksig*; <gs> (*flugs*), <cks> (*zwecks*) sind aus anderen Formen (*Flug* bzw. *Zweck*) herleitbar. Die Schreibung von /ks/ ist nicht einfach vorhersagbar und muss daher wortweise gelernt werden (wobei Merkhilfen wie die, dass alle Tiere mit <chs> geschrieben werden, hilfreich sein können.)

A. Konsonanten

Plosive	Phonem	Graphem	Phonem	Graphem	Phonem	Graphem
	p	p Pelz	t	t Tisch	k	k Kuchen
	b	b Buch	d	d Deckel	g	g Geige
Affrikaten	p <sup>f</sup>	pf Pfanne	t <sup>s</sup> tʃ	z tsch Zange tschilpen deutsch	k <sup>s</sup>	chs Fuchs ①
	v	w Wasser	f	f v Fenster Vogel	j	j Jäger
Frikative	z	s Sonne	s	s ß Masten gießen ②	h	h Hexe
	ʃ	sch Schiff ③	x	ch Dach		
Nasale/ Liquide	m	Maus	n	n Nuss		
	l	Lampe	r	r Rad		

B. Vokale

Phonem	Graphem		Phonem	Graphem		Phonem	Graphem	
i ɪ	ie i	Wiesel Illitis	y: ɣ	ü	Übung Mütze	u: ʊ	u	Ufer Unterhose
e: ɛ ə	e	Esel Ente ④ Ente	ø: œ	ö	Öl Öffnung	o: ɔ	o	Ofen offen
ɛ:	ä	Ähre						
			ɑ: a	a	Asien Hammer			

C. Diphthonge

Phonem	Graphem		Phonem	Graphem		Phonem	Graphem	
aɪ	ei	Heil	aʊ	au	Auge	ɔɪ	eu	heulen ⑤

Tabelle 1: Phonem-Graphem-Korrespondenz im Deutschen (aus: Ossner 2008)

②: Stimmloses /s/ kommt im Deutschen innerhalb eines Stammes vor Konsonant (*Skat, Masten, haspeln ...*) und nach langen Vokalen vor. Vor Konsonant steht <s>, nach langen Vokalen <ß>.

③: /ʃt/ bzw. /ʃp/ wird am Morphem Anfang grundsätzlich als <st> bzw. <sp> wiedergegeben.

④ und ⑤: /ɛ/ wird bei Formen, die auf /a/ zurückgehen, mit <ä> wiedergegeben: *fällen* ← *Fall*; Vergleichbares gilt bei /ɔɪ/: *bräunen* ← *braun*. Nicht aufgeführt ist /v/ → <v> wie in *Vase*, da nur in Lehn- und Fremdwörtern vorkommend. Ebenso sind kurze, gespannte Vokale aus Lehn- oder Fremdwörtern nicht aufgeführt: [i] - *ideal*; [y] - *Zylinder*; [u] - *Uran*; [e] - *Benefiz...*; [ø] - *Ödem*; [o] - *Oboe*; [æ] - *Pädagogik*; [ɑ] - *Ananas*. Fremdwörter (und viele Lehnwörter) sind grundsätzlich Lernwörter.

Die Anordnung der Tabelle folgt der Lautbildung im Mundraum: [p] wird vorne mit den Lippen gebildet, ebenso ist [i] ein vorderer (mit hohem Zungenrücken gebildeter) Vokal, während [u] ein hinten mit hohem Zungenrücken gebildeter Vokal ist und [k] velar, am hinteren Gaumensegel produziert wird (vgl. dazu auch Kapitel 3). Wenn Sie Abb. 2 an dieser Stelle noch einmal betrachten, dann sehen Sie, dass nun das Fundament der deutschen Orthographie entschlüsselt ist. Charakteristisch für das Deutsche ist aber zudem, dass es einen hohen Grad an Treueschreibungen gibt (wofür auch die Ausdrücke *Schemakonstanz, Stammpinzipp* oder *morphologisches Prinzip* existieren). Einsilber vererben Merkmale an Zweisilber: <Bad> → <Bäder>, obwohl der betonte Vokal von [a:] → [ɛ:] sich ändert und der Zweisilber *Bäder* vererbt das <d> an *Bad*. Dabei muss man die Vererbungsrichtung beachten: Umlautbildung geht immer von der Grundform aus (*Bad* → *Bäder*), während die Nichtberücksichtigung der Auslautverhärtung von einer abgeleiteten Form (Genitiv oder Pluralbildung) ausgeht (*Bäder* → *Bad*). Dort also, wo es um Vokale geht (Umlautbildung) ist die Grundform wesentlich, dort, wo es um Konsonanten geht, ist die Verlängerungsform ausschlaggebend.

Anders gesagt: Wer an die deutsche Orthographie denkt, sollte sich immer eine ganze Wortfamilie vorstellen, das Wort also eingebettet in andere Wortformen, die ihm den Weg zur Schreibung zeigen.

Und was kann nicht erklärt werden? Natürlich gibt es einen solchen Rest, der manchmal auch schon angeklungen ist: etwa das stumme <h>, die Schreibung mit <v>, <ai>, <aa>, <ee>, <oo> und die Schreibung für [ks]. Grundsätzlich muss man sagen, dass es nur wenige Wörter gibt, die von diesen Besonderheiten betroffen sind. Andere Besonderheiten kommen dazu: Wir schreiben nicht, wie Tab. 2 es nahelegt, \*<wier><sup>5</sup>,

5 Ein \* bedeutet in der Linguistik immer, dass etwas nicht möglich ist.

sondern <wir> (entsprechend *dir*, *mir* und grundsätzlich *ihr*). Dahinter steht eine statistische Besonderheit, die Zipf schon in den 19er-Jahren für alle Sprachen der Welt entdeckt hat: Je häufiger ein Wort ist, desto kürzer ist es tendenziell: also <wir> und <dir>, aber <Bier> und <vier>. Wir schreiben auch *und*, obwohl dieses <d> weder hör-, noch herleitbar ist. Aber im Mittelhochdeutschen war es hörbar, als die Form noch *unde* hieß. Ein so häufiges Wort hat seine Schriftform nie verändert. Alle Schreibenden schreiben es so, wie es überliefert ist, auch wenn die Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht mehr stimmt.

Die folgenden Rechtschreibbereiche sind für die unmittelbare Literalisierung von untergeordneter Bedeutung und werden daher nur sehr kurz angesprochen. (Ausführlich in Ossner 2010.)

## 2.2 Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen

Das Deutsche hat die Besonderheit, dass alles, was in einem Satz als Substantiv gebraucht wird, großgeschrieben wird. Ob ein Wort syntaktisch als Substantiv gebraucht wird, erkennt man

a) in vorausgehenden Artikeln (*das schöne Haus*, *das anstrengende Wandern*, *dein ständiges Wenn und Aber*, *im Folgenden*, *im Besonderen...*);

aber: *ein kleines bisschen*, *die beiden*, *die andern*

b) in Flexionsformen (*des Weiteren*, *eines Abends...*)

Wichtig ist, dass es nicht um die lexikalische Wortart Substantiv geht, sondern darum, ob im Satz irgendein Wort wie ein Substantiv gebraucht wird.

Bei erwachsenen Lernenden wird es immer wieder die Frage geben, warum wir überhaupt eine Großschreibung über Satzanfänge und Eigennamen hinaus haben. Die Substantivgroßschreibung hat sich ab dem 15. Jahrhundert sehr stabil herausgebildet und erleichtert, wie neuere Untersuchungen von Bock (1989) zeigen, das schnelle, leise Lesen sehr. Wie schon bei der schemaerhaltenden Treueschreibung leistet der Schreibende einen Dienst für den Lesenden. Der Schreibende muss zwar überlegen, ob er ein Wort groß oder klein schreiben muss, aber die Lesenden profitieren davon. Da wir alle mehr lesen als wir schreiben, sollten wir über diesen Dienst am Lesenden nicht klagen!

## 2.3 Die Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen

1901, als die deutsche Orthographie zum ersten Mal normiert wurde, hat man die Getrennt- und Zusammenschreibung ausgespart. Wie schwierig dieser Teil an seinen Rändern ist, zeigt auch der Umstand, dass 2006 die Reformen von 1996 zum größten Teil wieder zurückgenommen wurden. Am besten nähert man sich der Getrennt- und Zusammenschreibung von zwei Seiten:

a) Können zwei nebeneinanderstehende Wörter eindeutig syntaktisch analysiert werden, dann schreibt man diese beiden Wörter auseinander.

b) Können zwei nebeneinanderstehende Wörter eindeutig aufgrund von Wortbildungsprozessen analysiert werden, dann schreibt man eindeutig zusammen.

Wenn man auseinanderschreibt, dann haben die beiden in Frage stehenden Bestandteile ihre eigene Bedeutung. Bei Zusammenschreibung ergibt sich eine neue Bedeutung des zusammengeschriebenen Wortes, das oft auch neue syntaktische Eigenschaften hat. So kann ein Arzt einen Brief *krank schreiben*. In diesem Fall ist der Arzt zum Zeitpunkt des Briefeschreibens krank. Er kann aber auch einen Patienten *krankschreiben*, dann ist der Arzt gesund und der Patient ist krank. Im ersten Fall regiert *schreiben* einen unpersönlichen Akkusativ (einen Brief), im zweiten Fall *krankschreiben* einen persönlichen Akkusativ (einen Patienten).

## 2.4 Die Interpunktion im Deutschen

Das Wesen der Interpunktion ist es, einen Text oder einen Satz für einen Leser zu gliedern.

Wieder arbeitet der Schreibende für den Leser. Ein Text wird zuerst in Sätze gegliedert. Dazu stehen drei Zeichen zur Verfügung: der Punkt, der ein unmarkiertes Gliederungszeichen darstellt, das Fragezeichen, das einen Ausdruck als fraglich, sowie ein Ausrufezeichen, das einen Ausdruck als mit Nachdruck gesprochen auszeichnet.

Innerhalb des Satzes wird durch Kommas gegliedert (oder durch einen Strichpunkt, der weniger abgrenzt als ein Punkt, aber mehr als ein Komma).

Kommas gliedern

- a) mehrteilige gleichrangige Satzteile (das alte, liebevoll gepflegte Fahrrad; mein Vater, meine Tante und unser Hund ...; Melek rührte den Teig, sang gleichzeitig ein Lied und ...). Hier kann das Komma grundsätzlich durch eine Konjunktion ersetzt werden.
- b) Hauptsatz und Nebensatz. Dabei ist als Grundregel zu beachten, dass ein Satz, der mehr als ein finites Verb hat, auch Kommas haben muss. Diese stehen vor der Konjunktion<sup>6</sup> und nach dem finiten Verb des (Neben-)Satzes, der mit der Konjunktion eingeleitet wird.  
Am schwierigsten sind die Fälle der Infinitivsätze; am einfachsten ist es, wenn man die alte Regel beherzigt, dass ein erweiterter Infinitiv durch Kommas abgetrennt wird.

Wörtliche Rede steht in Anführungszeichen und ein Doppelpunkt ist ein Verweiszeichen auf das dann Folgende, z. B. auf eine wörtliche Rede (Sie sagte: „...“).

## 2.5 Die Worttrennung am Zeilenende

Die Worttrennung am Zeilenende ist einfach für den, der den Begriff des phonologischen Wortes kennt, wie er oben eingeführt wurde. Im Deutschen wird nämlich genau nach phonologischen Wörtern getrennt. Man muss zuerst sehen, ob das Wort zusammengesetzt ist und kann dann die Stämme trennen und innerhalb der Stämme trennt man nach den Silben. Lediglich dort, wo an der Silbengrenze mehrere Konsonanten auftreten und die Gliederung in Silben nicht immer eindeutig ist, gibt es eine vereinfachende Regel, die besagt, dass eine neue Zeile immer mit genau einem Konsonantenbuchstaben beginnt. Daher wird *knusprig* in *knusp-rig* am Zeilenende getrennt, obwohl die Silben [knus . priç] sind.

## Literatur

- Bock, M. (1989): Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte. In: Eisenberg, P. & Butt, M. (Hg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer, S. 25-56.
- Ossner, J. (2008): Sprachdidaktik Deutsch. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh (utb).
- Ossner, J. (2010): Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh (utb).
- Wiese, R. (2000): The Phonology of German. Oxford: University Press.

Jakob Ossner

---

<sup>6</sup> Vor der Konjunktion kann manchmal eine Partikel stehen: Sie lachte, besonders wenn ...

# Grundregeln der deutschen Rechtschreibung

## Grundlagen: Laute und Buchstaben

**R 1** Es gelten die folgenden Zuordnungen: Allen Konsonanten werden die entsprechenden Konsonantenbuchstaben zugeordnet: Besonderheiten sind: /z/ → <s>; /s/ → <ß> (s. **R 1.1**); /x/ → <ch>; /ʃ/ → <sch>; /ʃt/ → <st> /ʃp/ → <sp>; /tʰ/ → <z>; /pʰ/ → <pf>; /kʰ/ → <chs>; /kv/ → <qu> (s. **R 1.2**) Bei den Vokalen wird den langen und den kurzen Vokalen jeweils derselbe Vokalbuchstabe zugeordnet, also: /a:/, /a/ → <a> usw. Nur bei /i/-Lauten wird unterschieden: /i:/ → <i>, aber /i:/ → <ie>; eine Besonderheit ist auch /ɛ:/ → <ä> (Käse, Ähre, Bär...). Für alle Formen von /e/-Lauten gilt: /e:/, /ɛ/, /ə/ → <e> und für die Diphthonge gilt: /ai/ → <ei>, /ɔʏ/ → <eu>, /au/ → <au>.

// bezeichnen Phoneme (systematisch unterscheidbare Laute);  
< > Grapheme (Buchstaben)

**R 1.1** Wird ein s-Laut stimmhaft bzw. weich ausgesprochen (/z/), wird immer der Buchstabe <s> geschrieben. Wird er dagegen stimmlos, scharf artikuliert (/s/), dann steht nach langen, betonten Vokalen <ß>, nach kurzen betonten Vokalen ss (S. **R 2.2** und **R 2.3**).

Viele Menschen sprechen aber keine stimmhaften /z/-Laute. Hier hilft eine Ersatzregel:

Man sucht für Wörter, bei denen ein s-Laut (/z/ oder /s/) nach einem langen, betonten Vokal vorkommt, in der Wortfamilie nach Formen, die nach Regel **R 2.2** bzw. **R 2.3** ss haben müssen. Gibt es eine solche Form, so schreibt man *ß*: *fließen* ← *Fluss/Flüsse*, *geflossen*; *genießen* ← *Genüsse*, *genossen*; *aß* ← *essen*; *maß* ← *messen*; *weiß* ← *wissen/gewusst* ...

**R 1.2** /kv/ wird immer mit <qu> wiedergegeben (*Quelle*, *quer*, *Qualle* ...)

/ks/ wird in den meisten deutschen Wörtern, z. B. bei allen Tieren mit <chs> wiedergegeben, aber es gibt auch <x> (*Hexe*, *Axt*, *Faxen*, *Jux*...) und <ks>: *schlaksig* (und bei Fremdwörtern wie *Keks*, *Koks*); <gs> und <cks> kommen bei abgeleiteten Wörtern vor: *flugs*, *rücklings*; *zwecks* ...

**R 2** Wenn man bei einem Wort unsicher ist, vertraut man nie nur dem Gehörten, sondern zerlegt jedes Wort in seine Bestandteile als Basis für die richtige Schreibung:

**R 2.1** Zusammensetzungen werden auseinandergenommen: *Geburtstag* → *Geburt+s+tag*. Dabei werden vorangestellte Wortbausteine und grammatische Endungen abgetrennt: *verrechnen* → *ver+rechnen*; *Umgebung* → *Um+gebung*, *selbst* → *selb+st*, *sieht* → *sieh+t* ...

**R 2.2** Alle nicht zusammengesetzten Wörter und alle Wörter ohne vorangestellten Wortbaustein werden in Silben gegliedert: *baden* → *ba|den*; *rechnen* → *rech|nen*; *rennen* → *ren|nen*; *verrechnen* → *ver|rech|nen*; *sitzen* → *sit|zen*; *sehen* → *se|hen* ...

**R 3** Man überprüft zudem bei jedem Bestandteil, ob es eine längere Form gibt: *selbst* ← *sel|ber*; *siehst* ← *se|hen*;

*Rad* ← *Ra|des/Rä|der*; *Grab* ← *gra|ben*; *Wald* ← *Wald|des*, *Wäl|der*; *Zwerg* ← *Zwer|ge*; *Ball* ← *Bäl|le*; *Kamm* ← *Käm|me*; *Kinn* ← *Kin|nes*; *Fluss* ← *Flüs|se*; *muss* ← *müs|sen*; *Blick* ← *blik|ken* → *blicken* (NB: *kk* → *ck!*) ...

Man schreibt immer die Buchstaben, die in der längeren Form zu finden sind.

(Die Regel „Nach kurzem, betontem Vokal wird ein Konsonantenbuchstabe verdoppelt“ besagt nichts anderes als **R 1.2**)

**R 4** Bei einem kurzen e (/ɛ/) und beim Laut oi (/ɔʏ/), achtet man darauf, ob es eine einfachere Form mit <a> oder <au> gibt. Man schreibt dann entsprechend: *Räder* ← *Rad*; *Schwämme* ← *Schwamm*; *Wälder* ← *Wald*; *Häuser* ← *Haus*; *Gebäude* ← *Bau*; *träufeln* ← *Traufe* ... (Ganz wenige Ausnahmen: *Lärm*, *Geländer*.)

**Erst nach Beachtung der Regeln R 1– R 4 ordnet man der richtigen Aussprache die entsprechenden Buchstaben zu.**

Es gibt auch **unsystematische Schreibungen**:

**A)** Für /f/ haben wir auch den Buchstaben <v>; besondere Wörter (*Vater*, *Vieh*, *viel* ...) und die Wortbausteine *ver-* und *vor-* (sowie die Präposition *vor*) werden immer mit diesem Buchstaben geschrieben.

**B)** Nach einem langen, betonten Vokal kann ein stummes <h> stehen, wenn die Buchstaben <r, l, m, n> folgen: *Bahn*, *Bahre*, *Bohlen*, *Rahmen* ... Aber die meisten Wörter haben kein stummes <h>: *Ware*, *gebären*, *Düne* ...

**C)** Wenige Wörter haben <aa>: *Saal*, *Haar* ...; <ee>: *See*, *Seele* ...; <oo>: *Boot*, *Moor*, *Moos* ...

**D)** Schließlich gibt es ganz wenige Wörter, bei denen wir nicht <ei> sondern <ai> schreiben. *Mai*, *Mais*, *Kaiser* ...

**E)** Fremdwörter folgen eigenen Regeln: *Katarrh* ist ein Wort aus dem Griechischen, *Terrasse* ist lateinisch, *Portemonnaie* französisch, *Hobby* englisch, *Spaghetti* italienisch und *Joghurt* türkisch.

All das sind **Merkwörter!** Regeln helfen hier nicht weiter!

## Großschreibung

**R 5** Groß werden geschrieben

**R 5.1** Überschriften, das erste Wort nach einem Punkt und der Anfang einer wörtlichen Rede;

**R 5.2** alle Eigennamen (*Hans*, *Egon Maier*, *der Atlantische Ozean*, *das Rote Kreuz*) sowie Nomina: *Tisch*, *Lebensmittel*, *Freiheit*, *Gefühl* ...

**R 5.3** alle Wörter, die in einem Satz mit einem Artikel (*der*, *die*, *das*, *ein*, *eine*, *etwas*, *manches*, *nichts*) stehen: **das Wandern ist des Müllers Lust; nichts Bemerkenswertes; alles erdenklich Gute.** Groß wird das Bezugswort des Artikelwortes geschrieben, nicht unbedingt das Wort, das nach dem Artikel kommt!

**R 6** Bei Zeitangaben wird immer nach der Wortart ge-

schrieben: *heute Abend*: *heute* klein, da es ein Adverb ist, *Abend* groß, da es ein Substantiv ist; ebenso: *morgen Nachmittag*, *gestern Morgen*. Daher schreibt man *morgen früh*, da man *morgen* und *früh* als Adverbien identifizieren kann.

**R 7** Zahlwörter (Kardinalzahlen) unter einer Million schreibt man klein! *Es ist drei Uhr*. Ordinalzahlen aber natürlich groß: *der Dritte* ...

### Getrennt- und Zusammenschreibung

**R 8** Zusammengeschrieben wird immer dann, wenn

**R 8.1** eine Wortbildung vorliegt: (*das*) *Haus* + (*die*) *Tür* → (*die*) *Haustür*; *Dienstag* + *Nachmittag* → (*der*) *Dienstag-nachmittag*; *Bär* + *stark* → *bärenstark*. Kann man in einem Wort ein Fugenelement ausmachen (-en- in *bärenstark*), wird immer zusammengeschieden; *ab* + *laufen* → *ab-laufen*; *weg* + *stellen* → *wegstellen*; *krank* (Eigenschaft) + *schreiben* (z. B. *einen Brief*) → *krankschreiben* (jmd.).

**R 8.2** man die Satzbeziehung zwischen zwei Wörtern, die nebeneinander stehen, nicht angeben kann: *krankschreiben* (*einen anderen*), denn *krank schreiben* bedeutete dass der Schreiber krank ist; *eislaufen*, denn *Eis* kann keine syntaktische Beziehung mit *laufen* eingehen (dagegen: *Eis kaufen*: hier ist *Eis* Objekt zu *kaufen*).

#### Im Einzelnen:

**R 8.3** Substantiv + Verb: *nottun*, *teilhaben*, *kopfstehen*, *bergsteigen* ...

**R 8.4** Adjektiv + Verb *festbinden* (jemanden *festbinden* im Gegensatz zu: *einen Knoten fest binden*); *volltanken*; *freisprechen* (*einen Angeklagten*, im Gegensatz zu: *Er hat frei* (= *ohne Manuskript*) *gesprochen*), *kaltstellen* (= *aus-schalten*), *fertigmachen* (= *zusetzen*), *übrigbleiben* (= *keine andere Wahl haben*), *verlorengehen* ...

**R 9** Zusammengeschrieben werden zwei Wörter, wenn das erste für eine Wortgruppe steht: *mondbeschienen*, *angst-erfüllt*, *ferngesteuert* ... In diese Gruppe kann man auch nehmen: *Kopf stehen* (= *auf dem Kopf stehen*), *eislaufen* (*auf dem Eis mit Schlittschuhen laufen*).

Auch hilfreich: Liegt **ein** Wort vor, gibt es nur einen Hauptakzent; liegen **zwei** Wörter vor, hat jedes Wort einen Akzent.

**R 10** Immer auseinandergeschrieben wird eine Verbindung mit *sein*: *da sein*, *zusammen sein*, *brav sein* ...

**R 11** Immer zusammengeschieden wird, wenn ein Bestandteil eines Wortes nicht allein stehen kann: *abermals*, *Brombeere*; denn *-mals*, *Brom-* kann nicht alleine stehen.

**R 12** Ein Bindestrich fügt Bestandteile zusammen, zeigt aber auch die Bestandteile selbst. Manchmal will die Schreiberin/der Schreiber die Bestandteile bei Wortzusammensetzungen besonders hervorheben; statt *Schreibplan* heißt es dann *Schreib-Plan*.

Ein Bindestrich muss stehen, wenn ein Bestandteil nur aus einem Buchstaben oder einer Ziffer besteht (*A-Dur*, *T-Shirt*, *x-beinig*, *14-jährig*) oder wenn Abkürzungen vorliegen (*PKW-Steuer*, *Genitiv-s* ...).

### Zeichensetzung

**R 13** Mit einem Komma trennt man einzelne aneinandergereihte Teile mit derselben Satzfunktion voneinander ab. Solche Teile können sein:

**R 13.1** mehrere Gliedteile (= Attribute): *Mein lieber, zukommender, netter Onkel*

**R 13.2** mehrere Teile eines komplexen Satzgliedes (*Mein Onkel, sein Schäferhund und ich gingen spazieren. Er arbeitet gerne, mit Nachdruck, ohne Murren und stets zuverlässig.*)

**R 13.3** mehrere Sätze derselben Art: *Karl besucht seine Freundin, geht mit ihrem Hund spazieren und pfeift dabei.*

**R 14** Gliedsätze mit einem finiten Verb werden durch Kommas vor der Konjunktion und nach dem finiten Verb als eigene Sätze kenntlich gemacht (*Er versprach, wenn er nach Hause komme, sofort anzurufen.*)

(Das erste Komma fällt natürlich weg, wenn der ganze Satz mit dem Gliedsatz beginnt: *Dass du gestern hier warst, war toll*; und das letzte Komma fällt weg, wenn der ganze Satz mit dem Gliedsatz endet: *Er lachte, solange er konnte.*)

Gibt es also in einem Satz zwei finite Verben, gibt es **mindestens** ein Komma, das deutlich macht, was zu welchem finiten Verb gehört.

**R 15** Wenn ein Infinitiv im Satz erweitert ist, sollte man ein Komma setzen. Man muss eines setzen, wenn der Infinitiv mit *um*, *ohne*, *statt*, *anstatt* (*Er arbeitet, um zu leben.*) eingeleitet ist oder von einem Substantiv abhängt (*Sein Plan, nicht erwischt zu werden, ging nicht auf.*) oder wenn ein Verweiswort wie *es*, *darin*, *darauf* ... (*Er glaubte daran, sich verbessern zu können.*) auf den Infinitivsatz hinweist. Ein einfacher (nicht erweiterter) Infinitiv braucht nie ein Komma (*Sein Plan abzuhausen scheiterte.*)

**R 16** Doppelpunkte setzt man, wenn etwas angekündigt wird (*Folgendes sollte man einpacken: Zahnbürste, Seife, Waschlappen.*), Anführungszeichen, wenn etwas angeführt wird: *Er sagte: „...“*. Nach dem Doppelpunkt geht es groß weiter, wenn ein ganzer Satz folgt.

### Worttrennung am Zeilenende

**R 17** Am Zeilenende kann man mehrsilbige Wörter trennen:

**R 17.1** Hat das Wort ein Präfix oder ist es zusammengesetzt: Trenne an der Zusammensetzungsstelle: *Geburts-tag*; *ent-kernen*

**R 17.2** In allen anderen Fällen trennt man so:

- An der Silbengrenze stehen ein oder mehrere Konsonanten: Beginne die neue Zeile mit genau einem Konsonantenbuchstaben: *Bo-den*, *Er-de*, *knusp-rig*.
- An der Silbengrenze gibt es keinen Konsonantenbuchstabe: Trenne zwischen den Vokalen: *Genugtu-ung*; *Bau-er*, *Ei-er* ...
- Einen Buchstaben trennt man nie ab, also nie: *\*A-bend*, *\*E-sel*.

Jakob Ossner

# DVV-Rahmencurriculum Schreiben

## 1. Grundsätzliches

Das Rahmencurriculum Schreiben (Orthographie) ruht auf zwei Pfeilern:

- A) den empirisch festgestellten **Kompetenzbeschreibungen** nach *lea*. *lea*. lässt allerdings die Ursachen für die Schwierigkeiten offen; teilweise mögen sie durch einen mangelhaften Unterricht zustande gekommen sein, teilweise durch individuelle Schwierigkeiten, teilweise in den objektiven Schwierigkeiten der Orthographie begründet sein. Unabhängig von der ätiologischen Frage werden die Kompetenzstufen als empirisch ermittelbare Leistungsschwierigkeiten interpretiert und die vier Levels als gegeben angenommen.
- B) Den Kompetenzbeschreibungen sowie der Kompetenzstufung innerhalb der Levels wird eine **systematische Betrachtung der Orthographie** entgegengestellt. Diese folgt dem heute üblichen Ansatz, dass die Grundlage der deutsche Orthographie alphabetisch ist und dass das alphabetische Prinzip hinsichtlich einer starken Leserorientierung optimiert wird.

Die alphabetische Ausrichtung wird als silbenbasiert angenommen. Das bedeutet, dass die Phonem-Graphem-Zuordnung auf der Grundlage von Silben und nicht von Wörtern geschieht. Diese Annahme rechtfertigt sich daraus, dass damit eine bessere Zuordnung von Graphemen zu Phonemen erzielt wird. So wird ein Wort wie *Sonne* in die Silben /zɔn . nɐ/ zerlegt und entsprechend verschriftlicht, wobei die Silben selbst wieder die Zerlegung des Redestroms in rhythmische Einheiten sind (ausführlicher in „Grundlagen der deutschen Orthographie“).

Die Leserorientierung ist auf der untersten Ebene ein visuelles Konstanzprinzip (Schemakonstanz: *Wald/Wälder*, wobei <d> im Einsilber vom <d> des Zweisilbers hergeleitet ist und <ä> des Zweisilbers vom <a> des Einsilbers); die Großschreibung (→ lexikalische Wortart Nomen und syntaktische Wörter: Nominalisierungen) dient dem schnellen Erfassen inhaltlicher Strukturen, die Getrennt- und Zusammenschreibung (Morphologie und Syntax) der Erfassung morphologischer Ganzheiten und syntaktischer Bezüge. Die Interpunktion schließlich strukturiert einen Text in Inhaltseinheiten.

Kernpunkt für das Rahmencurriculum ist, dass, ausgehend von den empirisch gefundenen Levels und dem auf diese Levels verteilten Stoff, aus systematischer Perspektive ein Curriculum konstruiert werden kann. Das hat zur Folge, dass die Reihung der Kompetenzen aufgrund der empirischen Überprüfung unter systematischen Gesichtspunkten auf jedem Level neu vorgenommen wird. Dadurch wird der vorfindlichen Wirklichkeit durch einen systematischen Ansatz didaktisch begegnet. Die Kompetenzstufen sind somit der Bezugspunkt für das Curriculum; sie geben an, was zu bewältigen ist. Die Orthographiesystematik aber ist die Perspektive der Durchführung. Jedes hinter einer Kompetenzstufe erkennbare orthographische Problemfeld wird daher in eine Orthographiesystematik eingeordnet, sodass man auf der einen Seite die subjektiven Schwierigkeiten berücksichtigt, auf der Ebene des Rahmencurriculums aber eine Systematik anbietet und so auf eine Umorientierung hinarbeitet. (Dabei ist zu bedenken, dass es sich nicht um einen grundlegenden Basislehrgang handelt, sondern um einen Lehrgang auf der Grundlage gescheiterter bisheriger Lerngänge.)



Didaktisch kann man die folgenden Felder, die auch auf jedem Aufgabenblatt ausgewiesen sind, ausmachen:

<b>Voraussetzungen</b>	<b>sprechen und hören</b>		<b>schauen und merken</b>	<b>groß oder klein</b>				<b>getrennt oder zusammen</b>		<b>Zeichen setzen</b>	
	hören	herleiten		Nomen konkret	Nomen abstrakt	wie ein Nomen gebraucht	Satzanfang/feste Wendungen	Wort	Satz	Satzzeichen	<b>Komma</b>
Ziffern-, Laut- und Buchstabenkenntnis	Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK)	Regeln, die auf die GPK angewandt werden: Umlautschreibung und Graphie der Auslautverhärtung	Merkwörter: stummes <h>, <v>-Schreibung, <ai>, <aa>, <ee>, <oo>, /k/-Schreibung Singularre Schreibungen: wir, mir, Vleh, Lärm, Geländer ...	Konkreta: Pferd, Tisch, Baum ...	Freiheit, Leben,	(das) Wandern, (das) Gute, (das) Wenn und Aber ...	im Folgenden, im Besonderen ...	Himmels-tür, abfahren ...	krank schreiben (einen Brief) / krank-schreiben (ind.)	Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen	einsteiliges, reihendes K, zweisteiliges Komma bei Konjunktionsätzen und Infinitivsätzen

In den Voraussetzungen wird die Kenntnis der Ziffern sowie der Buchstaben gesichert. Die Buchstaben sind nicht mit dem Alphabet identisch; hier finden sich Doppelungen (c, k, q; ü, y), es fehlen aber auch Grapheme (<ä>, <ö>, <ü> <ß>), und es gibt Grapheme, die aus Buchstabenclustern bestehen (<ch>, <sch>). Die Letzteren bestehen zwar aus drei Segmenten (Buchstaben), bilden aber orthographisch ein Graphem ab:

/x/ → <ch>; /ʃ/ → <sch>.

„Sprechen und hören“: Elementar ist das alphabetische Prinzip, das besagt, dass auf eine zu bestimmende Weise Phonemen (nicht einfach Lauten!) Grapheme (nicht einfach Buchstaben!) zugeordnet werden. Das bedeutet, dass das Gehörte in Geschriebenes umgesetzt wird. Das alphabetische Prinzip wird, wie oben ausgeführt, silbisch interpretiert.

Auf die elementare Graphem-Phonem-Korrespondenz werden Regeln angewandt, die sich dem Umstand verdanken, dass die Wörter einer Wortfamilie soweit als möglich gleich aussehen sollen. Also leitet man *Wald* von *Waldes*; *Wälder* von *Wald* her.

Unter „schauen und merken“ sind alle idiosynkratischen Fälle (Ausnahmen) versammelt, die regelhaft nicht herleitbar sind. Dies ist keine große Klasse, aber unter den idiosynkratischen Fällen sind besonders häufige Wörter (*und*, *wir*, *ihr* ...). Auch diese Fälle sind erklärbar, aber nicht in einem einheitlichen systematischen Rahmen.

Bei der Groß- und Kleinschreibung wird unterschieden zwischen den Konkreta, bei denen selten Falschreibungen und den Abstrakta, bei denen häufiger Falschreibungen sowie den Nominalisierungen, bei denen besonders häufig Falschreibungen auftreten; eine eigene Spalte sind die unproblematischen Satzanfänge und die festen Wendungen, die hier aus pragmatischen Darstellungsgründen (Verminderung der Spaltenzahl) zusammengelassen sind.

Bei der Getrennt- und Zusammenschreibung muss man unterscheiden, ob die Begründung für die Schreibung morphologisch gegeben werden kann – das sind die eher unproblematischen Fälle, weil eine irgendwie gear-tete Form einer Wortbildung vorliegt – oder syntaktisch auf der Grundlage eines konkreten Satzes (wie bei den Nominalisierungen) gegeben werden muss.

Bei der Interpunktion werden Satzschlusszeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen sowie Kommata unterschieden und hier wieder, ob es sich um ein einstelliges oder ein paariges Komma handelt.

Nicht aufgeführt ist die Worttrennung am Zeilenende, die man als eine bedingte Regel ansehen muss, da kein Schreiber eine Worttrennung am Zeilenende vornehmen muss.

(Eine ausführlichere Darstellung ist in den „Grundlagen der deutschen Orthographie“ und der dort angegebenen Literatur zu finden.)

Diesem didaktisch orientierten, systematischen Raster werden die empirisch ermittelten Kompetenzen zugeordnet und eine Abfolge der Erarbeitungsschritte festgesetzt.

## 2. Die Alpha-Levels 1 – 4

### 2.1 Alpha-Level 1

Level 1 beinhaltet **Basiskompetenzen:**

**Regelgeleiteter Bereich:** Zahlen/Ziffern, Laute und Buchstaben, Silbenzerlegung und Laut-Buchstaben-Zuordnung bei einfach strukturierten Wörtern; Großschreibung am Satzanfang

**Lern-/Merkwortbereich:** Funktionswörter, Eigennamen, Anredeformeln

#### Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- Zahlen schreiben und in Worten wiedergeben (K1) und ein Datum richtig schreiben (K11)
- Laute und Buchstaben unterscheiden und die Buchstaben benennen (K2)
- einfach strukturierte Wörter in Silben zerlegen und auf Silbenbasis den Lauten Buchstaben zuordnen (K3-K7)
- einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K8)
- die Großschreibung bei Eigennamen (K9) und am Satzanfang beachten (K10)
- den eigenen Namen richtig schreiben und Eigenheiten von Eigennamen richtig abschreiben (K9)
- Anredeformeln aufschreiben (K12)

#### K1 Grundlegende Fähigkeiten 1 (Ziffernschreibweise)

(lea.-Bezug: 2.1.05: Kann Zahlen bis 20 als Zahl schreiben)

Zahlen sind als logographische Zeichen in ihrer Bedeutung einfacher zu erfassen als die abstrakten Grapheme, daher wird mit ihnen begonnen.

→ **Spiralcurriculum:** K1/11

#### K2 Grundlegende Fähigkeiten 2 (Phoneme und Grapheme identifizieren und unterscheiden können)

(lea-Bezüge: 2.1.01: Kann buchstabierte einzelne Laute verschriftlichen; 2.1.03: Kann Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift unterscheiden)

Die Kompetenz sichert das Grapheminventar: Vokalbuchstaben: <a, e, i, o, u, ä, ö, ü>; Diphthongbuchstaben: <au, ei, eu>; Konsonantenbuchstaben: <b, d, g, p, t, k, h, j, f, w, s, z, m, n, l, r>; Affrikatabuchstaben <pf, z, tsch>. Nicht aufgenommen sind: <c> und <y>, die beide im deutschen Wortschatz nicht vorkommen; <v>, das nur in bestimmten Schreibung vorkommt (regulär ist <f>); <ch> und <sch>, die zwar als Grapheme identifizierbar sind, aber aus mehreren Buchstaben (Graphen) bestehen, <q>, das nur in der Verbindung <qu> vorkommt, <x>, das als nichtreguläre Schreibung existiert. <c> und <y> sollen bei Eigennamen (*Cäcilie Mayer*) besprochen werden. <qu> ist bei Gelegenheit zu behandeln, <v> im Zusammenhang mit dem einschlägigen Lernwortschatz. <ch> und <sch> sind beim Lautieren anzusprechen (2.3.02).

Bewusst sind oben die Buchstaben nicht nach dem Alphabet aufgelistet, weil das Alphabet aus den gegebenen Gründen unsystematisch ist. Das Alphabet wird später als Nachschlageinstrument behandelt.

Da zur Verschriftlichung der Laute die Unterscheidung in Majuskel (Großbuchstabe) und Minuskel (Kleinbuchstabe) gehört, wird diese Kompetenz von Anfang an thematisiert. Dabei darf man den Kursteilnehmerinnen bzw. Kursteilnehmern Schrifterfahrungen unterstellen, die den Unterschied im

Zeicheninventar kennen, wenngleich er auch nicht bewusst verarbeitet sein wird.  
→ **Spiralcurriculum:** alle weiteren Kompetenzen

**K3-K7 Grundlegende Fähigkeiten 3 (Regelbereich Hören: Wörter in Silben zerlegen; auf Silbenbasis: Phonemen Grapheme zuordnen)**

**K3 Offene erste, betonte Silben**

(Iea-Bezüge: 2.1.14: Kann Wörter mit offenen Silben schreiben [Na-se]; 2.1.02: Kann lautierete einzelne Laute verschriftlichen)

Zur Kompetenz gehört, Silben als Einheiten zu gewinnen, die die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen handhabbar macht. Wörter können in der vollen Länge dann nicht im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, wenn sie in der Segmentanzahl (Graphemanzahl) die Zahl 7 ( $\pm 2$ ) übersteigen. Silben übersteigen diese Segmentanzahl nie. Daher ist vor der Verschriftlichung der einzelnen Laute die Gliederung in Silben zu üben, weil auf dieser Grundlage die Verschriftlichung auch bewältigt werden kann. Hinzu kommt, dass die Zuordnung der Grapheme zu den Phonemen auf der Basis der Silben regelgeleiteter ist als auf der Ebene der Wörter.

In den folgenden vier Kompetenzen wird die Phonem-Graphem-Korrespondenz weiter behandelt und gefestigt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1,2,5

**K4 Offene zweite (unbetonte) Silben**

(Iea.-Bezug: 2.1.04: Kann Wörter mit Silben, die aus einem Vokal oder Diphthong bestehen, schreiben [O-ma, Au-to])

Dies sind lautlich die einfachsten Wörter, mit denen begonnen wird. Sie dienen v. a. der Festigung des alphabetischen Prinzips auf Silbenbasis.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1,2,5

**K5 Schwa in zweiten Silben (Reduktionssilben)**

(Iea.-Bezug: 2.1.08: Kann Wörter mit dem kurzem Vokal ‚e‘ in den häufigen Wortendungen [-en, -es, -el] schreiben [lauf-en])

Der Blick wird auf die unbetonten zweiten Silben eines Trochäus aus betonter und unbetonter Silbe als der prototypischen Form für das Deutsche gelenkt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1,2,5

**K6 Stimmhafte/weiche Plosive als Anfangsrand erster, betonter Silben**

(Iea.-Bezug 2.1.09: Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten am Anfang des Wortes schreiben)

Da Plosive zu den am schwersten zu hörenden Lauten gehören, müssen sie eigens geübt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K5; L2/K4

**K7 Stimmhafte/weiche Plosive als Anfangsrand zweiter, unbetonter Silben**

(Iea.-Bezug: 2.1.13: Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten in der Mitte des Wortes schreiben)

Die Kompetenz wird dahingehend ausgebaut, dass nun die (stimmhaften) Plosive als Eröffnung der zweiten Silbe behandelt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4,5; L2/K4

**K8-K9 Besondere Schreibungen (Lern-/Merkwörter)**

**K8 Funktionswörter I**

(lea.-Bezug: 2.1.07: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben I [ist, ein, in, und, die, gegen])

Von Anfang an gehört zum Schreiben, dass nicht nur Inhaltswörter, sondern auch die Funktionswörter, die wegen ihrer Häufigkeit die Tendenz zur „Sparschreibung“ haben, geübt werden. Regelgeleitet wird z. B. /i:/ mit <ie> wiedergegeben, aber in *wir, mir, dir* erscheint es nur als <i>; damit sind solche Wörter kurz und folgen dem Zipf'schen Gesetz, wonach Häufigkeit und Kürze korrespondieren, zudem sind sehr viele Funktionswörter dreigliedrig (der, die, das, sie, wir, mir, dir...); dazu gehört auch *ihn, ihr, ihm...*, bei denen die Sonderschreibung <ih>, die es sonst nicht mehr gibt, auffällt.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K6; L3/K3

**K9 Großschreibung (Eigennamen)**

(lea.-Bezug: 2.1.12: Kann Eigennamen großschreiben [KVK, hohe Gebräuchlichkeit])

Mit der Großschreibung der Eigennamen wird ein neues Kapitel der Orthographie eröffnet. Neben der Großschreibung kommt auch „schauen und merken“ hinzu, da Eigennamen in ihrer Phonem-Graphem-Korrespondenz gewöhnlich singular sind: *Yves, Mayer, Bayern, Liechtenstein, Rhein...*

→ **Spiralcurriculum:** L2/K1, K2

**K10 Regelbereich: Großschreibung (Satzanfang)**

(lea.-Bezug: 2.1.11: Kann am Anfang des Satzes großschreiben (SPO-Sätze, die mit Artikel oder Personalpronomen beginnen – der, die, das / ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie))

Die Großschreibung bei Eigennamen wird hier ergänzt durch eine zweite grundlegende Fähigkeit im Bereich der Großschreibung, die des Satzanfanges als besonderer Auszeichnung für den Leser. Abgesehen von Überschriften und den ersten Sätzen eines Textes gehört zu dieser Kompetenz auch die Kenntnis des Punktes.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K8, L3/K5

**K11-K12 Besondere Schreibungen (Datum und Anredeformeln)**

**K 11 Schreibung eines Datums (Ziffern und Monatsnamen)**

(lea.-Bezug: 2.1.10: Kann ein Datum schreiben)

Zu den Basiskompetenzen gehört das Schreiben eines Datums, wobei Weltwissen (7 Tage, 12 Monate) dazugehört, die Schreibweise in Ziffern und bei den Monaten auch in Worten. Insofern wird hier L1/K1 wiederaufgenommen.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K1

**K12 Schreibung von Standardanreden**

(lea.-Bezug: 2.1.06: Kann in einem logographischen Zugriff Standardanreden wie „Liebe“ [im Brief] oder „Hallo“ großschreiben.)

Es geht hier nicht um das Durchschauen von Orthographie, sondern um Fähigkeiten, Texte (hier Briefe u. a.) zu schreiben.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K11; L2/K1, K2

## 2.2 Alpha-Level 2

Level 2 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen des Levels 1 sowie die Großschreibung von Konkreta und *vor-* als reihenbildendem Wortbaustein **mit einer besonderen Schreibung**.

**Regelgeleiteter Bereich:** Phonem-Graphem-Zuordnung (Frikative und Plosive); komplexer Anfangsrand; Großschreibung von Konkreta

**Lern-/Merkwortbereich:** Funktionswörter, Eigennamen, *vor-*

### Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- persönliche Angaben (Name, Wohnort) schreiben (K1 und K2)
- Phonemen Grapheme auf Silbenbasis zuordnen (K3-K5)
- einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K6)
- Konkreta großschreiben (K7)
- Großschreibung am Satzanfang beachten und Punkte setzen (K8)
- den vorangestellten Wortbaustein *vor-* richtig schreiben (K9)
- mit Wortlisten arbeiten und abschreiben (K1, K2, K5, K9)

### K1-K2 Besondere Schreibungen (Eigennamen)

#### K1 Großschreibung (Anschrift)

(lea.-Bezug: 2.2.02: Kann persönliche Angaben orthographisch richtig schreiben [Name, Wohnort etc.]

L1/K9 wird fortgeführt, im Hinblick auf das Schreiben von Briefen auch L1/K11-12.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K9, L2/K2

#### K2 Großschreibung (komplexe Eigennamen)

(lea.-Bezug: 2.2.01: Kann Eigennamen großschreiben [auch bei Konsonantenclustern und auch bei geringerer Gebräuchlichkeit])

Steigerung der Komplexität (Konsonantencluster) gegenüber K1. Für die Kompetenzen L1/K9, K11-12 sowie L2/K1 gilt: Es geht hier nicht um orthographische Regelmäßigkeiten, die zu erlernen wären, sondern um grundlegende Schriftsprachenkenntnisse, vor allem um das Schreiben eines Briefes. Sofern hier wiederum Regelmäßigkeiten wirken, wie z. B. die Groß- und Getrennschreibung von Straßennamen auf *-er*, die von einem geographischen Namen abgeleitet sind (*Straßburger Str.*), kann man sie erwähnen, aber sie sind nicht Inhalt dieser Kompetenzen. Vielmehr sollen Namen von Personen, Orten, Straßennamen (bei L1/K12 auch die Anrede) als ganzer Komplex wie die Merkwörter gelernt werden. Das bedeutet, dass das Hinschauen und genaue Abschreiben sowie die Kontrolle des Abgeschriebenen im Zentrum der Erarbeitung und der Übung liegen.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K9; L2/K1

**K3-K5 Grundlegende Fähigkeiten 4 (Regelbereich Hören: Wörter in Silben zerlegen; auf Silbenbasis Phonemen Grapheme zuordnen)**

**K3 Frikative**

(lea.-Bezug: 2.2.05: Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten schreiben)  
Laute sind nicht einfach Laute. Von den Konsonanten sind die sogenannten Sonoranten /m,n,l,r/ leichter zu erfassen als Frikative und Plosive (s. K4). In der traditionellen Rechtschreibdidaktik unterscheidet man immer zwischen Wortanfang und Wortinnern. Das wird hier ersetzt durch Wortanfang und Silbenanfang; z. B. /f/ als Wortanfang: **F**arbe und /f/ im Wortinnern als Silbenanfang Kä|**f**er.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K5; L3/K1, K6

**K4 Stimmlose/harte Plosive**

(lea.-Bezug: 2.2.07: Kann Wörter mit harten Stoppkonsonanten schreiben)  
Im Gegensatz zu Sonoranten und Frikativen haben Plosive keine Dauer; daher sind sie sehr schwer zu diskriminieren und sind gemeinhin didaktisch erst am Schluss der Laute zu behandeln. Hinzu kommt, dass im Süddeutschen statt stimmhaft/stimmlos eher lenis (weich)/fortis (hart) herrscht.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7, L3/K6

**K5 Komplexer Anfangsrand I**

(lea.-Bezug: 2.2.09: Kann Wörter mit Dauerkonsonanten [schm, schr, schl, schn] schreiben)

Für das Deutsche sind komplexe Anfangsränder (ebenso komplexe Endränder) charakteristisch. Damit ist gemeint, das vor (bzw. nach) einem Vokal oder Diphthong mehrere Konsonanten stehen können. (Ganz anders z. B. das Türkische oder Japanische, die als Anfangsrand nur **einen** Konsonanten kennen. Für Kursteilnehmer/-innen mit derartigen sprachlichen Hintergründen treten hier besondere Schwierigkeiten auf, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen). Bei den in der Kompetenz genannten Anfangsrändern kommt hinzu, dass der Laut /ʃ/ mit drei Buchstaben wiedergegeben wird <sch>, die zusammen ein Graphem bilden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3; L3/K1

**K6 Besondere Schreibungen (Lern-Merkwörter: Funktionswörter II)**

(lea.-Bezug: 2.2.03: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben II [bei, oder, zum, sie, alle])

Das Repertoire der in L1/K8 eingeführten Funktionswörter wird erweitert (Präposition, bzw. Verbpartikel, Konjunktion, Pronomen bzw. Artikelwort). Wenn man die oben genannten Funktionswörter auch über Regeln erklären kann, brauchen sie wegen ihrer Häufigkeit dennoch eine verstärkte Übung, damit sie als Ganzheiten ohne besonderes Nachdenken geschrieben werden können.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K8; L3/K3

**K7-K8 Regelbereich: Großschreibung**

**K7 Großschreibung (Konkreta I)**

(lea.-Bezug: 2.2.08: Kann Konkreta großschreiben)

Zum ersten Mal wird über die Laut-Buchstaben-Beziehung hinausgegangen und mit der Substantivgroßschreibung ein typisch deutsches Schriftphänomen

fokussiert. Dabei gelten die Konkreta im Erwerb als wenig problematisch. Schwieriger ist die Großschreibung der Abstrakta (*die Freiheit*) und vor allem die bei Nominalisierungen (*das Wandern*). Didaktisch ist darauf zu achten, dass nicht nach einem Artikel großgeschrieben wird, sondern das Bezugswort zum Artikel wird großgeschrieben.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K2, L4/K10

**K8 Regelbereich: Satzschlusszeichen: Punkt/Satzanfang**

(lea.-Bezug: 2.2.06 Kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten; 2.2.04 Kann Satzschlusszeichen anwenden [Punkt])

Großschreibung bedeutet besondere Auszeichnung durch einen Großbuchstaben (Majuskel). Die Substantivgroßschreibung hilft so bei der Inhaltserschließung eines Satzes; die Großschreibung am Anfang eines Satzes hilft zusammen mit dem Punkt, Anfang und Ende eines Satzes zu markieren.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K10, L3/K5

**K9 Besondere Schreibungen (Lern-Merkwörter: Textbaustein vor-)**

(lea.-Bezug: 2.2.11: Kann Wörter mit der Vorsilbe „vor-“ richtig schreiben)

Alle Wörter mit <v> sind Merkwörter, da man den Buchstaben <v> nicht durch eine Phonem-Graphem-Korrespondenz erhält. Vielmehr muss man wissen, wann ein <v> steht. Zu den prominentesten Beispielen gehört der vorangestellte Wortbaustein *vor-*. Erkennt man die Lautfolge /*for*/ als vorangestellten Wortbaustein (oder als Präposition), dann allerdings steht die Schreibung mit <v> fest.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K4, L4/K7



## 2.3 Alpha-Level 3

Level 3 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen der Alpha-Levels 1 und 2 auf der Phonem-Graphem-Ebene; Regeln, die auf der Bildung von Wortfamilien beruhen, werden thematisiert, ebenso die Großschreibung von Substantiven über die einfachen Konkreta hinaus; mit *vor-* als reihenbildendem Wortbaustein mit einer besonderen Schreibung tritt die Schreibung von <v> auf.

**Regelgeleiteter Bereich:** Phonem-Graphem-Zuordnung (komplexer Anfangsrand; Endrand nach kurzen, betonten Silben einschließlich Ambisyllabierung); Auslautverhärtung; Großschreibung von komplexeren Konkreta; Interpunktion (Fragezeichen)

**Lern-/Merkwortbereich:** Funktionswörter, Eigennamen, v-Schreibung (viel)

### Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- Phonemen Grapheme auf Silbenbasis auch bei komplexen Anfangsrändern zuordnen (K1)
- komplexere Konkreta großschreiben (K2)
- einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K3)
- Wörter mit <v> schreiben (K4)
- Fragezeichen als Satzschlusszeichen verwenden (K5)
- kurze betonte Tonsilben verschriftlichen (K6) und Schemakonstanz beachten (K7-K9)
- mit Wortlisten arbeiten und Geschriebenes kontrollieren (K1, K6, K8)

#### K1 Grundlegende Fähigkeiten 5 (Komplexer Anfangsrand II)

(lea.-Bezug: 2.3.02: Kann Wörter mit Dauerkonsonanten (fr) schreiben)  
Nach Anfangsrändern mit /ʃ/ werden hier weitere komplexe Anfangsränder erarbeitet und geübt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5

#### K2 Regelbereich: Großschreibung (Konkreta II)

(lea.-Bezug: 2.3.05: Kann aggregierte Konkreta großschreiben [*Einzelhandel*])  
L2/K8 hatte einfache Konkreta fokussiert, jetzt wird das Spektrum um die komplexeren Konkreta erweitert.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K7, L4K10

#### K3-K4 Besondere Schreibungen (Lern-Merkwörter: Funktionswörter und <v>-Schreibung)

##### K3 Funktionswörter III

(lea.-Bezug: 2.3.01: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben III (*je, für, nur, ob*))

Fortsetzung der Schreibung von Funktionswörtern, die als Ganzheiten gelernt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K8; L2/K6

##### K4 Besondere Schreibungen (Wörtern mit <v> [*viel*]; *ob, weg, und*)

(lea.-Bezug: 2.3.03: Kann „viel/viele“ richtig schreiben [Item lässt sich nicht zu anderen gruppieren])

Mit *vor-* wurde bereits auf L2/K9 eine Schreibung mit <v> vorgestellt, jetzt steht ein weiteres prominentes Wort mit -<v> im Mittelpunkt.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K9; L4/K7

**K5 Regelbereich: Satzschlusszeichen** (Fragezeichen)  
 (Iea.-Bezug: 2.3.04: Kann Satzschlusszeichen anwenden [Fragezeichen])  
 Bislang ist mit dem Satzanfang (L2/K8) auch der Punkt angesprochen worden; jetzt kommt als weiteres Satzschlusszeichen das Fragezeichen, das sowohl einen Satzschluss als auch eine Fragehandlung markiert, dazu.  
 → **Spiralcurriculum:** L2/K8

**K6 Grundlegende Fähigkeiten 6 (Silbenzerlegung: geschlossene Tonsilben)**  
 (Iea.-Bezug: 2.3.08: Kann Wörter mit ausschließlich geschlossenen Silben schreiben [Menschen]; bei höherer Gebräuchlichkeit können Wörter auch schon auf früheren Levels geschrieben werden)  
 K6 ist eine Vorübung zum Regelbereich K7-K9. Geübt wird ein weiteres Mal die Silbenzerlegung, wobei jetzt geschlossene Silben, also kurze betonte Silben im Vordergrund stehen.  
 → **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5

**K7-K9 Regelbereich: Schemakonstanz**

**K7 Auslautverhärtung**  
 (Iea.-Bezug: 2.3.06: Kann die Auslautverhärtung bei Substantiven beachten [*Bund, Krieg*])  
 Mit der Auslautverhärtung werden zum ersten Mal auf basale Fähigkeiten im Phonem-Graphem-Bereich Regeln angewandt; Wörter werden durch eine Verlängerung in eine Wortfamilie gestellt und so wird die korrekte Schreibung hergeleitet.  
 → **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5; L4/K3

**K8 Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei Einsilbern**  
 (Iea.-Bezug: 2.3.07: Kann Wörter mit einer Doppelung des Konsonanten im Auslaut orthographisch richtig schreiben)  
 Im Grundsatz funktioniert die Buchstabenverdoppelung bei Einsilbern (*Ball*) nicht anders als die Auslautverhärtung. Durch Verlängerung wird auf Silbenbasis die korrekte Schreibung erzeugt.  
 → **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5; L3/K9; L4/K4, K8

**K9 Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei grammatischen Formen**  
 (Iea.-Bezug: 2.3.09: Kann Wörter mit einer Dopplung des Konsonanten zwischen den Silben schreiben)  
 Die Erschwernis gegenüber K8 besteht darin, dass nun an den Einsilber auch noch eine grammatische Endung angehängt wird. Diese muss man zuerst isolieren und dann den so erhaltenen Stamm verlängern.  
 → **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5; L3/K8; L4/K8, L4/K9

## 2.4 Alpha-Level 4

Level 4 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen der Levels 1 bis 3 auf der Phonem-Graphem-Ebene; Regeln, die auf der Bildung von Wortfamilien beruhen, werden thematisiert, ebenso die Großschreibung von abstrakten Substantiven; mit *ver-* als reihenbildendem Wortbaustein mit einer besonderen Schreibung wird die Schreibung von <v> fortgeführt; als neues Merkphänomen tritt das stumme <h> auf. Ein neuer Phänomenbereich ist auch die Zusammenschreibung von Komposita sowie die Kommasetzung bei reihendem Komma.

**Regelgeleiteter Bereich:** Abschluss der Phonem-Graphem-Zuordnung; Auslautverhärtung bei Partizipia; Großschreibung von Abstrakta; Getrennt- und Zusammenschreibung von Komposita; Interpunktion (Komma)

**Lern-/Merkwortbereich:** v-Schreibung *ver-*, stummes <h>

### Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- alle wesentlichen Zuordnungen der Grapheme zu Phonemen vornehmen (K1, K2, K5)
- Schemakonstanz beachten (K3, K4)
- besondere Schreibungen (Wörter mit <v> und stummes <h> ) schreiben (K6, K7)
- Abstrakta großschreiben (K10)
- Komposita zusammenschreiben (K4, K8, K9)
- ein reihendes Komma setzen (K11)
- mit Wortlisten arbeiten und Geschriebenes kontrollieren (K1, K6, K7, K9)

### K1-K2 Grundlegende Fähigkeiten 6 (Besonderheiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz)

#### K1 Schreibung von /i:/

(lea.-Bezug: 2.4.03: Kann Längenzeichen verwenden [ie])

Die Kursteilnehmer/-innen erweitern ihre Kenntnisse im grundlegenden Graphem-Phonem-Korrespondenz-(GPK-)Bereich; eine besondere Schreibung ist /i:/ → <ie>, also die Wiedergabe eines langen i-Lautes durch zwei Buchstaben.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5

#### K2 Schreibungen <ck> und <tz>

(lea.-Bezug: 2.4.06: Kann Kürzungszeichen verwenden [auch ck, tz])

Die Kursteilnehmer/-innen erweitern ihre Kenntnisse im grundlegenden Graphem-Phonem-Korrespondenz-Bereich hinsichtlich kurzer betonter Silben und achten auf <kk> bei der Silbengliederung → <ck> bzw. ...t|z... → <tz>.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5; L3/K6

### K3-K4 Regelbereich (Schemakonstanz)

#### K3 Schemakonstanz (Partizipia auf -nd)

(lea.-Bezug: 2.4.01: Kann die Auslautverhärtung bei Adjektiven beachten [spannend])

Fortsetzung von L3/K7 mit Fokussierung von Partizipia I, die auf -nd enden. Zur korrekten Schreibung müssen sie verlängert werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4,5, K7; L2/K3-K4; L3/K7

**K4 Schemakonstanz bei Getrennt- und Zusammenschreibung**

(Iea.-Bezug: 2.4.02: Schreibung aufeinanderfolgender gleicher Buchstaben bei Wortzusammensetzungen [Fahr-rad]; bei höherer Gebräuchlichkeit können Wörter auch schon auf früheren Levels geschrieben werden)

Im Vordergrund steht allerdings weniger die Getrennt- und Zusammenschreibung als vielmehr die Erhaltung aller Buchstaben an der Zusammensetzungsstelle.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K8; L4/K8

**K5 Grundlegende Fähigkeiten (s-Laute)**

(Iea.-Bezug: 2.4.05: Kann s-Laute richtig verwenden [ß, ss])

Die s-Laute gehören unter orthographischen Gesichtspunkten zu den schwierigsten Lauten. Daher wird dieser GPK-Bereich erst auf Level 4 behandelt.

Nicht schwierig ist allerdings die Schreibung von stimmhaftem /z/, sofern es überhaupt gesprochen wird. Hilfreich sind Wortfamilien (*geflossen – fließen*).

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5

**K6-K7 Besondere Schreibungen (stummes <h> und <v>-Schreibung)**

**K6 Stummes <h> (Dehnungs-h)**

(Iea.-Bezug: 2.4.03: Kann Längenzeichen verwenden | [Dehnungs-h])

Stummes <h> im Stamm von Wörtern, manchmal auch Dehnungs-h genannt, ist idiosynkratisch. Wörter, die im Stamm ein stummes <h> aufweisen, sind gesondert zu lernen.

→ **Spiralcurriculum:** - -

**K7 Wortbaustein ver-**

(Iea.-Bezug: 2.4.04: Kann die Vorsilbe ver- richtig schreiben)

Mit L2/K9 wurde bereits der Wortbaustein vor- geübt, jetzt geht es um ver-.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K9

**K8-K9 Regelbereich: Getrennt- und Zusammenschreibung (zusammengesetzte Wörter)**

**K8 Zusammenschreibung: Wortzusammensetzungen**

(Iea.-Bezug: 2.4.09: Kann zusammengesetzte Wörter richtig getrennt bzw. zusammenschreiben)

Bei der Zusammenschreibung muss beachtet werden, dass zwei Lexeme, die grundsätzlich auch (in anderen Kontexten) alleine stehen könnten, zusammengeschieden werden und nun unter einem Artikelwort stehen, das sich stets auf das Grundwort (= den letzten Stamm der Zusammensetzung) bezieht.

→ **Spiralcurriculum:** L4/K4, K9

**K9 Zusammensetzung (Zusammensetzung mit Fuge)**

(Iea.-Bezug: 2.4.08: Kann Wortfugen erkennen und schreiben [Arbeitszeit])

Besondere Zusammensetzungen sind solche, bei denen die Zusammensetzungsstelle mit einem sog. Fugenelement gefüllt ist. Grundsätzlich verweist ein Fugenelement auf eine Zusammenschreibung.

→ **Spiralcurriculum:** L4/K8

**K10 Regelbereich: Großschreibung (Abstrakta)**

(lea.-Bezug: 2.4.07: Kann bei definitiv abstrakten Substantiven [Höflichkeit, Situation] Großschreibung beachten)

Nach L2/K8 und L3/K2, die Konkrete zum Inhalt haben, lernen die Kursteilnehmer/-innen nun die Großschreibung der Abstrakta.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K7; L3/K2

**K11 Regelbereich: Interpunktion: reihendes Komma**

(lea.-Bezug: 2.4.10: Kann Komma bei Aufzählungen beachten | [Wörter])

Mit dieser Kompetenz wird ein neues Kompetenzfeld besprochen, die Gliederung von Satzteilen durch ein Komma.

*Jakob Ossner*

<b>L1/K1</b> Ziffernschreibweise	L1-K11			
K2 Phoneme und Grapheme	alle weiteren Kompetenzen			
K3 Offene erste, betonte Silben	L1/K4-K7	L2/K3-K5	L3/K1, K6	L4/K1, 2, 5
K4 Offene zweite (unbetonte) Silben	L1/K4-K7	L2/K3-K5	L3/K1, K6	L4/K1, 2, 5
K5 Schwa in zweiten Silben (Reduktionssilben)	L1/K4-K7	L2/K3-K5	L3/K1, K6	L4/K1, 2, 5
K6 Stimmhafte/weiche Plosive als Anfangsrand erster, betonter Silben	L1/K3-K5	L2/K4		
K7 Sth./weiche Plosive als Anfangsrand zweiter, unbetonter Silben	L1/K4,5	L2/K4		
K8 Funktionswörter I		L2/K6	L3/K3	
K9 Großschreibung (Eigennamen)		L2/K1, 2		
K10 Groß- und Kleinschreibung (Satzanfang)		L2/K8	L3/K5	
K11 Schreibung eines Datums	L1/K1			
K12 Schreibung von Standardanreden	L1/K11	L2/K1, K2		
<b>L2/K1</b> Großschreibung (Anschrift)	L1/K9	L2/K2		
K2 Großschreibung (komplexe Eigennamen)	L1/K9	L2/K1		
K3 Frikative	L1/K4-K7	L2/K5	L3/K1, K6	
K4 Stimmlose/harte Plosive	L1/K4-K7		L3/K6	
K5 Komplexer Anfangsrand I	L1/K3-K7	L2/K3	L3/K1	
K6 Funktionswörter II	L1/K8		L3/K3	
K7 Großschreibung (Konkreta I)			L3/K2	L4/K10
K8 Satzschlusszeichen: Punkt/Satzanfang	L1/K10		L3/K5	
K9 Textbaustein <i>vor-</i>			L3/K4	L4/K7

<b>L3/K1</b> Komplexer Anfangsrand II	L1/K3-K7	L2/K3-K5		
K2 Großschreibung (Konkreta II)		L2/K7		L4/K10
K3 Funktionswörter III	L1/K8	L2/K6		
K4 Schreibung von Wörtern mit <v> ( <i>viel</i> )	L2/K9			L4/K7
K5 Satzschlusszeichen (Fragezeichen)		L2/K8		
K6 Silbenzerlegung: geschlossene Tonsilben	L1/K3-K7	L2/K3-K5		
K7 Schemakonstanz: Auslautverhärtung	L1/K3-K7	L2/K3-K5		L4/K3
K8 Schemakonstanz: Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei Einsilbern	L1/K3-K7	L2/K3-K5	L3/K9	L4/K4, K8
K9 Schemakonstanz: Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei grammatischen Formen	L1/K3-K7	L2/K3-K5	L3/K8	L4/K8 L4/k9

<b>L4/K1</b> Schreibung von /i:/	L1/K3-K7	L2/K3-K5		
K2 Schreibungen <ck> und <tz>	L1/K3-K7	L2/K3-K5	L3/K6	
K3 Schemakonstanz (Partizipia auf <i>-nd</i> )	L1/K4, 5, K7	L2/K3-K4	L3/K7	
K4 Schemakonstanz bei Getrennt- und Zusammenschreibung			L3/K8	L4/K8
K5 Schreibung der s-Laute	L1/K3-K7	L2/K3-K5		
K6 Stummes <h>				
K7 Wortbaustein <i>ver-</i>		L2/K9		
K8 Zusammenschreibung: Wortzusammensetzungen				L4/K4, K9
K9 Zusammenschreibung (Zusammensetzung mit Fuge)				L4/K8
K10 Großschreibung (Abstrakta)		L2/K7	L3/K2	
K11 Interpunktion: reihendes Komma				