

Der *šRechtschreibfalterö-* ein Konzept für den differenzierten Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe 1

Maria Sturm

Abschlussarbeit im Rahmen des Lehrgangs
šPädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)ö
an der
Alpen Adria Universität Klagenfurt

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Margit Böck
Mag.a phil. Gerhild Zaminer

Salzburg, im Juli 2014

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	2
ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	5
2 DER RECHTSCHREIBFALTER	8
2.1 Die Entstehung des <i>Rechtschreibfalters</i>	8
2.2 Was ist der <i>Rechtschreibfalter</i> ?.....	9
2.3 Der Aufbau des <i>Rechtschreibfalters</i>	11
3 FORSCHUNGSZIEL	13
3.1 Forschungsfrage	13
3.2 Forschungsmethode	13
4 THEORETISCHE GRUNDLAGEN	15
4.1 Intelligentes Üben	15
4.2 Modelle zum Rechtschreibprozess.....	19
Modell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith (1985).....	20
4.3 Rückschlüsse für den <i>Rechtschreibfalter</i>	21
5 GESETZLICHE GRUNDLAGEN	23
5.1 Lehrplanbezug.....	23
5.2 Bezug zu den Bildungsstandards Deutsch	23
6 VERGLEICH RECHTSCHREIBFALTER – AUSGEWÄHLTE DEUTSCHBÜCHER	25
7 DIE TESTVERFAHREN	28
7.1 RST 4-7	28
Durchführung und Auswertung	28
7.2 Rechtschreibprobe für die Sekundarstufe 1	29
Durchführung und Auswertung	29
8 DOKUMENTATION DER PRAKTISCHEN ARBEIT	30
8.1 Beschreibung der Testgruppe	30
8.2 Dokumentation der Datenerhebung	31
Ausgangssituation.....	31
8.2.1 Schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler	31
8.2.1.1 Ergebnisse und Erläuterungen der Schülerbefragung	31
8.2.2 Ausgangstestung	34

8.2.2.1	Ergebnisse der Ausgangstestung	34
8.3	Erstellen der Förderpläne	37
8.4	Training mit dem <i>Rechtschreibfalter</i>	37
8.5	Ergebnisse im Anschluss an die Intervention.....	39
8.5.1	Ergebnisse und Erläuterungen der Schülerbefragung nachher	40
8.5.2	Ergebnisse der Nachtestung	42
8.6	Zusammenfassung und Interpretation der Gesamtergebnisse	43
9	SCHLUSSBETRACHTUNG.....	45
10	LITERATUR.....	47
11	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	48
12	ANHANG	49

ABSTRACT

Ziel der vorliegenden Abschlussarbeit ist es, die Anwendbarkeit des regelbasierten Interventionsprogramms *Der Rechtschreibfalter* für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1 im Hinblick auf die Förderung rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren. In einem zweiten Schritt zeigt diese Arbeit, dass der *Rechtschreibfalter* rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit bietet, die persönliche Rechtschreibkompetenz zu verbessern.

Als wissenschaftliche Basis für diese Arbeit dienen die Ausführungen von Hilbert Meyer zum intelligenten Üben und das Modell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith.

Die vorliegende Arbeit gibt einen Einblick in die Unterrichtsarbeit mit dem *Rechtschreibfalter* und zeigt, dass dieser ein Konzept für differenzierten Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe 1 sein kann.

Schulstufe/Schultyp: 5. Schulstufe/ Neue Mittelschule

Fach/Fächer: Deutsch

Kontaktperson: Maria Sturm

Kontaktadresse: 5152 Michaelbeuern 1

1 EINLEITUNG

„*Rechtschreibung ist nicht wichtig, aber man muss sie können.*“ (Hans Glinz)

Das Zitat des Sprachwissenschaftlers und Grammatikers Hans Glinz zeigt sehr deutlich die beiden Positionen, zwischen denen sich Deutschlehrerinnen und -lehrer in Bezug auf Rechtschreibung befinden: Einerseits besteht die Erwartung, dass in der Schule Rechtschreibung gelehrt und gelernt wird, und andererseits die Position, dass Rechtschreibung nicht so wichtig ist, dass sie den Großteil des Deutschunterrichts ausmacht. Die Frage, wie guter Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe 1 aussehen könnte, beschäftigt mich, seit ich Deutschlehrerin bin, so sehr, dass ich sie zum Thema meiner Praktikums- und Abschlussarbeit für den PFL Deutsch Sek.1 gewählt habe. Denn: Nach wie vor ist es eine Aufgabe der Pflichtschule, den Schülerinnen und Schülern den richtigen Gebrauch der Sprache und die Normen der deutschen Orthografie zu vermitteln, um die Lernenden bestmöglich auf die späteren Anforderungen in weiterführenden Schulen bzw. im Beruf vorzubereiten.

Vor diesem Hintergrund stehen folgende Fragen im Mittelpunkt dieser Arbeit:

Ist der *Rechtschreibfalter* für einen auf die Lerngruppe abgestimmten bzw. differenzierten Rechtschreibunterricht anwendbar und hilfreich?

Kann ich mit Hilfe des *Rechtschreibfalters* die Rechtschreibkompetenz von rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern steigern?

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, ob das von mir gemeinsam mit einer Kollegin entwickelte RS-Förderprogramm *Der Rechtschreibfalter* ein Konzept sein kann, um die Ansprüche eines differenzierten Rechtschreibunterrichts zu erfüllen. In weiterer Folge soll überprüft werden, inwieweit die Rechtschreibkompetenz mithilfe des *Rechtschreibfalters* gesteigert werden kann. Auch die Anwendbarkeit im Hinblick auf Realisierbarkeit im differenzierten Unterricht soll berücksichtigt werden.

Meinen Unterrichtserfahrungen¹ nach macht die Bandbreite der Rechtschreibsicherheit bzw. -unsicherheit innerhalb einer Klasse eine Veränderung des gegenwärtig in der Sekundarstufe 1 in Österreich dominierenden Rechtschreibunterrichts notwendig: Rechtschreibunterricht, wie er immer noch in Schulbüchern abgebildet ist, entspricht meiner Erfahrung nach nicht der Heterogenität der Lernenden innerhalb eines Klassenzimmers.

Ausgehend vom 3-Stufen-Modell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith (1985), das in Kapitel 4.2.1 näher erläutert wird, finden sich in der Sekundarstufe 1 Kinder, die nach wie vor spezifische Graphem-Phonem-Korrespondenzen noch nicht sicher abgespeichert haben und Fehler auf der Stufe des lautorientierten Schreibens machen. Diese stehen den Schülerinnen und Schülern gegenüber, die bereits Sicherheit im orthografisch korrekten Schreiben entwickelt haben. Jeder Rechtschreibunterricht, der über diese Heterogenität gleichen Inhalt für alle darüberstülpt, führt – so auch meine Beobachtungen – zu einer massiven Überforderung der einen und zu einer Unterforderung der anderen. Diese Erfahrungen haben dazu geführt, über eine differenziertere Form des Rechtschreibunterrichts nachzudenken.

Aus meiner persönlichen Unzufriedenheit über die Abbildung der Rechtschreibung in den aktuellen österreichischen Schulbüchern, der täglichen Auseinandersetzung im Unterricht mit diesem Thema und den Erfordernissen aufgrund der schulorganisatorischen Veränderungen, die sich mit dem Wechsel von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule ergeben, und auch der Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen entstand die Idee, sich mit diesem Thema intensiver auseinanderzusetzen und Unterrichtsmaterial zu erstellen, das einen differenzierten Rechtschreibunterricht ermöglicht. Das Ergebnis dieser Überlegungen ist ein mit meiner Kollegin Karin Kopf erstelltes Trainingsprogramm mit dem Titel *Der Rechtschreibfalter*.

Der *Rechtschreibfalter* ist ein regelbasiertes Werk zur differenzierten Rechtschreibintervention für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1. Er wurde nach den Kriterien zum intelligenten Üben nach Hilbert Meyer (2011) entwickelt.

Die vorliegende Arbeit gibt in Kapitel 2 einen Einblick in die Entstehung und den Aufbau des *Rechtschreibfalters*. Kapitel 3 bildet die Forschungsfragen und die Forschungsmethode ab. In Kapitel 4 werden die theoretischen Grundlagen erläutert. Hier beziehe ich mich auf Hilbert Meyer und seine Kriterien zum intelligenten Üben und das Modell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith (1985). Die gesetzlichen Grundlagen, wie Lehrplan und Bildungsstandards, sind

¹ Ich unterrichte seit Jänner 2000 und arbeite derzeit in meinem 15. Dienstjahr.

Thema von Kapitel 5. Den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet die Dokumentation der konkreten Intervention, von der Ausgangstestung zum Einsatz des *Rechtschreibfalters* im Deutschunterricht über die anschließende Abschlusstestung zur Überprüfung seiner Wirksamkeit. Ziel dieser Arbeit ist es, Antworten auf die Frage zu geben, ob der *Rechtschreibfalter* ein effizientes und in der konkreten Unterrichtssituation anwendbares Konzept für differenzierten Rechtschreibunterricht sein kann.

Zur leichteren Lesbarkeit der Arbeit werde ich im Folgenden die im Schulforschungskontext übliche Abkürzung SuS für Schülerinnen und Schüler verwenden.

š Wenn jeder dasselbe, zur selben Zeit und auf die gleiche Art und Weise lernen müsste, wäre es zu leicht oder zu schwierig, weil jeder anders ist, nicht ein und dieselbe Person ist. Wenn ich so wäre, wäre ich gelangweilt, weil die Schule zu leicht oder zu langweilig ist, oder ich wäre gelangweilt, weil sie zu schwierig ist.š (David, 10 Jahre, Wien)

2 DER RECHTSCHREIBFALTER

2.1 Die Entstehung des *Rechtschreibfalters*

Die Rechtschreibung in einem Schulbuch so abzubilden, dass sie auf die jeweiligen Bedürfnisse hinsichtlich der Förderung und der Forderung des einzelnen Lernenden eingeht, kommt wahrscheinlich einer Herkulesaufgabe gleich. Als Fachkoordinatorin für das Fach Deutsch an der Privaten NMS und HS Michaelbeuern denke ich hier an zahlreiche Diskussionen im Fachbereich zu diesem Thema. Bei der Durchsicht von derzeit am Markt angebotenen Deutschbüchern wurde sehr häufig im Fachbereich kritisiert, dass zu wenig Übungsmaterial vorhanden sei, die Übungen schwer zu differenzieren seien und kein systematischer Aufbau zu erkennen sei. Neben diesen Kritikpunkten stieß ich auch in meiner Arbeit als Deutschlehrerin in 3. Leistungsgruppen immer wieder an meine Grenzen, da in diesen Gruppen sehr häufig sehr rechtschreib- und leseschwache SuS zu finden sind. Meine Zusatzausbildung an der Universität Salzburg zur akademischen Lese-/Rechtschreibtherapeutin, die ich im Jahr 2003 abschloss, bildete für mich die Grundlage, mich intensiver mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Seit 2006 sind Deutschlehrerinnen und -lehrer im Bundesland Salzburg verpflichtet, zu Beginn der 5. Schulstufe mittels *šSalzburger Rechtschreibprobe für die Sekundarstufe Iö* (Heinrich, Petz 2010) ein Grobscreening zur Rechtschreibkompetenz der SuS durchzuführen. Die quantitative Auswertung dieses Tests in der 5. Schulstufe muss an den Landesschulrat für Salzburg zur Erhebung der Rechtschreibkompetenz und deren Veränderung im Bundesland übermittelt werden. Für den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin bilden diese Ergebnisse unter anderem auch die Grundlage für die Erstellung einer Jahres- und Förderplanung im Bereich Rechtschreiben.

Der *Rechtschreibfalter* ist aus persönlichem Interesse und aus dem Wunsch, all diesen Anforderungen gerecht werden zu können, entstanden. Da meine Kollegin Karin Kopf in ihrer Arbeit als Volksschullehrerin ähnlichen Herausforderungen gegenübersteht, versuchten wir als *špersonifizierte Schnittstelleö* Volksschule-Sekundarstufe 1 unsere Wünsche an ein Rechtschreibtrainingsprogramm für rechtschreibschwache SuS in die Realität umzusetzen und unsere Erfahrungen im Umgang mit diesen SuS dabei anzuwenden.

Während des Masterstudiums der Erziehungswissenschaften setzte sich meine Kollegin und Mitautorin des *Rechtschreibfalters* Karin Kopf intensiv mit den Theorien Hilbert Meyers zum guten Unterricht auseinander. Deshalb orientierten wir uns bei der Entwicklung dieses

Fördermaterials an den Erkenntnissen, die Meyer auf dem Gebiet des Übens gewonnen hat, und setzten diese im *Rechtschreibfalter* um. In Kapitel 4.1 wird die Theorie des intelligenten Übens näher erläutert. Die gesetzlichen Grundlagen für die Entwicklung und den Aufbau des *Rechtschreibfalters* (siehe Kapitel 5) bilden der aktuelle *Lehrplan der Neuen Mittelschule* (2012) und die *Bildungsstandards Deutsch 8*.

2.2 Was ist der *Rechtschreibfalter*?

Der *Rechtschreibfalter* (Kopf/Sturm 2012) ist ein regelbasiertes Förderprogramm für rechtschreibschwache SuS in der Sekundarstufe 1. Neben dem *Rechtschreibfalter* für die Sek.1 gibt es ein gleichnamiges Förderprogramm für die Volksschule *Rechtschreibfalter VS* (Kopf/Sturm 2012) und einen *Schreibfalter* (Kopf/Sturm 2013), der auf die Fibel *Karibu* (Berg/Zoltan 2012) für die erste Schulstufe abgestimmt ist. Allen Teilen des *Rechtschreibfalters* liegt der gleiche Aufbau zugrunde. Zum einen geht es um die Aufnahme von Wortbildern im Gedächtnis und das Automatisieren von Schreibungen, zum anderen um die Erkenntnis der Regelmäßigkeit der deutschen Orthographie.

Die Inhalte des *Rechtschreibfalters* richten sich nach folgenden Prinzipien der deutschen Orthografie (vgl. Schoenke, Internet):

- **Phonematisches Prinzip (Lautprinzip):** „Schreibe, wie du sprichst!“
Das phonematische Prinzip legt fest, welche Buchstaben einzelnen Phonemen der deutschen Sprache zugeordnet werden. Beispiele dafür sind die Verschriftlichung des Lautes [i:] durch *i* (*Igel*), *ie* (*sie*), *ieh* (*Vieh*), *ich* (*ihn*), die Wiedergabe von Vokallängen durch Doppelschreibungen (*Waage*), die Wiedergabe von Vokalkürze durch Doppelschreibung (*Sonne*), *í*
- **Morphematisches Prinzip (Stammprinzip):** „Schreibe Gleiches möglichst gleich!“
Das morphematische Prinzip ist ein regulatives Prinzip, das die analoge Schreibweise von gleichen Morphemen festlegt. z. B.: Land ó Länder
- **Syntaktisches Prinzip (Grammatisches Prinzip):**
Das syntaktische Prinzip regelt unter anderem die Groß- und Kleinschreibung und die Unterscheidung von *das* und *dass*.

Der *Rechtschreibfalter* besteht aus Regel- und Übungskarteiblättern zu folgenden Rechtschreibkapiteln:

Wortarten

Nomen
Verb
Adjektiv
Nominalisierung von Adjektiven
Nominalisierung von Verben

Vokale/ Konsonanten

Unterscheidung lange und kurze Vokale
Konsonanten

Ableitung

a-ä/ au-äu
Ausnahmen ä

Auslautverhärtung

b, d, g, p, t, k

Vorsilbe Vor-/vor- und Ver-/ver- V-Schreibung

S-Schreibung

ß
ss
s, ss, ß

Dehnung

Stummes h
Doppelvokale
langes ie, gedehntes i

Schärfung

Doppelkonsonanten
ck/ tz

2.3 Der Aufbau des *Rechtschreibfalters*

Der Aufbau des *Rechtschreibfalters* ermöglicht den Ablauf von 4 Schritten beim Üben (vgl. Heinrich, 2009, S.7):

Schritt 1: Verstehendes Üben

Schritt 2: Anwendendes Üben

Schritt 3: Automatisierendes Üben

Schritt 4: Kontrollierendes Üben

Jedes Kapitel des *Rechtschreibfalters* besteht aus einer Karteikarte, die zuerst die dem jeweiligen Rechtschreibthema zugrunde liegende Rechtschreibregel in Form von Merksätzen und Beispielen aufzeigt. Hier geht es darum, die trotz vieler Ausnahmen in sehr vielen Bereichen sehr durchgängige Regelmäßigkeit der deutschen Orthografie zu verstehen.

Auf einem Übungsblatt finden die SuS im Anschluss daran zu jedem Thema Aufgabenstellungen mit einem beschränkten Grundwortschatz zum Anwenden der Rechtschreibregel. Die SuS wenden das erworbene Wissen über die Schreibung von Wörtern nach bestimmten Regeln an und überprüfen diese damit auch. Um das erworbene Wissen auch zu automatisieren und in größeren Übungsabständen wieder in Erinnerung rufen zu können, ergänzen Streifensätze (siehe Abb. 1) für beispielsweise Laufdiktate, Tabellenrätselblätter, Tabellendiktate und Schreibfalter mit lustbetonten Aufgaben und Aufgaben zum Transfer auf neue Wörter das Übungsmaterial. Die oben erwähnten Streifensätze, deren Grundlage das beschränkte Wortmaterial des Übungskarteiblattes ist, bieten die Möglichkeit, die erworbenen Fähigkeiten in Form eines Partnerdiktates zu kontrollieren. Der Schreibfalter ist vielfältig einsetzbar, als Wochenhausübung oder im Unterricht als Arbeitsmaterial für die Freiarbeit. Jeder Falter ist durchgängig gleich aufgebaut und ermöglicht damit das selbständige Arbeiten.

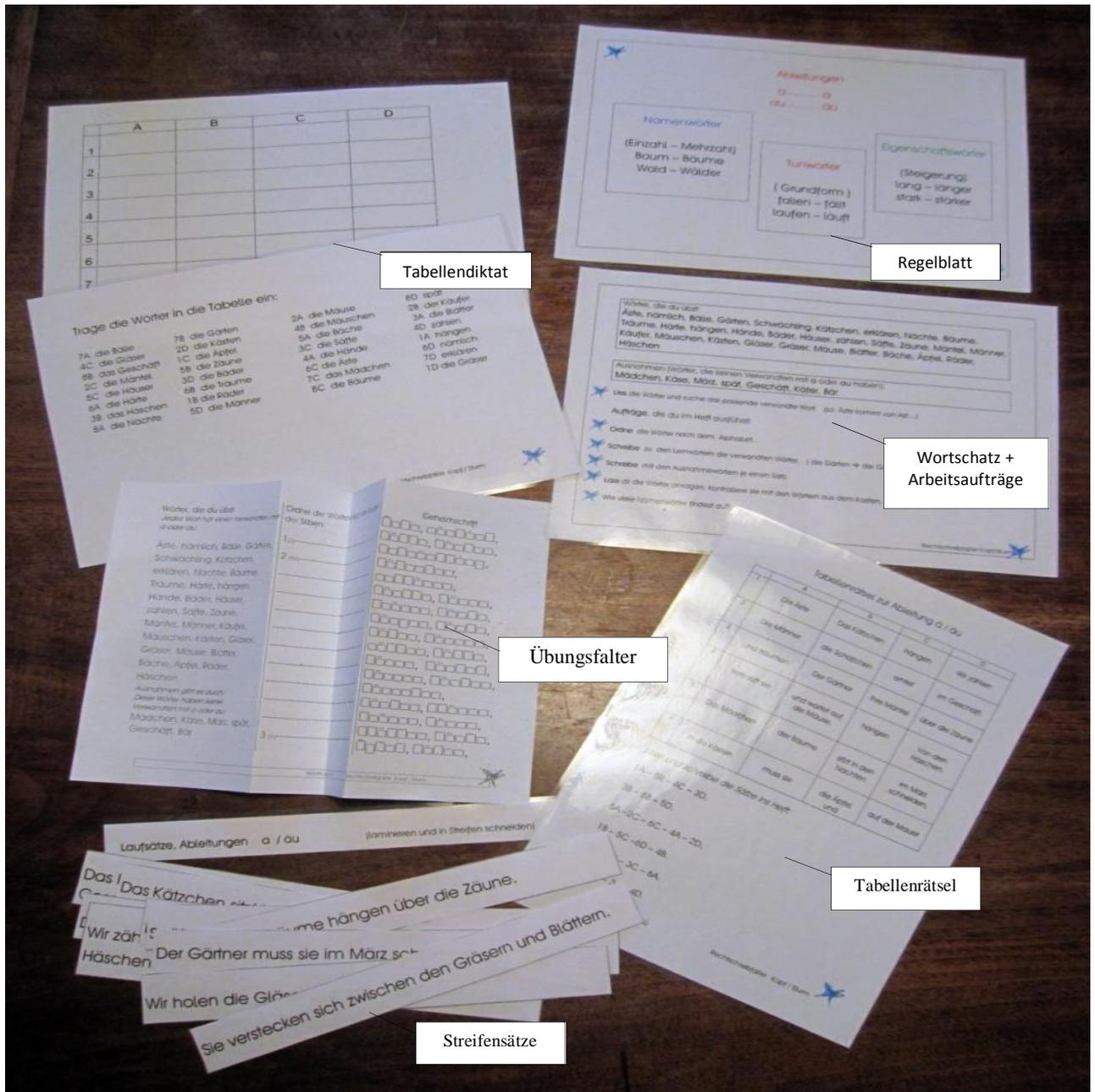


Abb. 1 Material zum *Rechtschreibfalter* (Foto erstellt von der Autorin)

3 FORSCHUNGSZIEL

3.1 Forschungsfrage

Ziel der vorliegenden Abschlussarbeit ist es, die Anwendbarkeit des *Rechtschreibfalters* für Lehrerinnen und Lehrer in einer heterogenen Klasse im Hinblick auf die Förderung rechtschreibschwacher SuS zu überprüfen. In einem zweiten Schritt versucht diese Arbeit zu zeigen, inwieweit der *Rechtschreibfalter* für rechtschreibschwache SuS eine Möglichkeit bietet, die persönliche Rechtschreibkompetenz zu verbessern.

Das didaktische Ziel dieser Arbeit ist die individuelle Verbesserung der Rechtschreibkompetenz der SuS sowie eine Möglichkeit zur Kompetenzerweiterung hinsichtlich der didaktischen Vorgehensweise von Lehrerinnen und Lehrern.

Als theoretische Grundlage ziehe ich das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith (1985) (vgl. Klicpera et al., 2003, S.25) hinzu, da dieses die Basis für das Einstufen der Schreibkompetenz der SuS bildet.

Die zentralen Fragestellungen lauten:

Ist der *Rechtschreibfalter* für einen auf die Lerngruppe abgestimmten bzw. differenzierten Rechtschreibunterricht anwendbar und hilfreich?

Kann die Rechtschreibkompetenz von rechtschreibschwachen SuS mit Hilfe des *Rechtschreibfalters* gesteigert werden?

Eine weitere Fragestellung, inwiefern ein Transfer des Gelernten auf das freie Schreiben möglich ist, ist für mich ebenfalls von bedeutendem Interesse, da meines Erachtens darin ein Ziel des Rechtschreibunterrichts liegt. Diese Frage kann allerdings in dieser Arbeit nicht zufriedenstellend beleuchtet werden, da dafür die Zeit der Intervention zu kurz war.

3.2 Forschungsmethode

Normierte Rechtschreibtests sollen dazu dienen, die Rechtschreibkompetenz im Vergleich zu SuS derselben Altersstufe einstufen zu können. Durch die Verwendung des normierten Rechtschreibtests RST 4-7 bzw. der Salzburger Rechtschreibprobe, einer quantitativen und einer qualitativen Analyse der Fehler, soll die Ausgangslage der vorliegenden Stichprobe in Bezug auf die Rechtschreibkompetenz dokumentiert werden. Aufgrund der Ergebnisse der

qualitativen Fehleranalysen ergeben sich die individuellen Fehlerschwerpunkte der SuS, die die Grundlage für eine auf die Gruppe abgestimmte und differenzierte Förderung darstellen. Ein Nachtest überprüft den Erfolg des Programms. Mittels einer Befragung vor der Intervention mit dem *Rechtschreibfalter* soll gezeigt werden, wie die SuS ihre Rechtschreibkompetenz subjektiv einschätzen, und erfassen, welche Strategien beim Schreiben bereits verwendet werden bzw. ob sich die SuS irgendwelcher Hilfsmittel bedienen. Das erneute Erheben dieser Daten durch die Schülerbefragung nach der Intervention macht sichtbar, inwieweit sich die Strategien beim Schreiben, die die SuS anwenden, nach dem Training mit dem *Rechtschreibfalter* verändert haben.

4 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In Kapitel 4 werden relevante theoretische Grundlagen für die Entstehung des *Rechtschreibfalters* beschrieben. Das Übungsmaterial des *Rechtschreibfalters* wurde hauptsächlich für die Arbeit mit rechtschreibschwachen SuS konzipiert. In der Fachliteratur werden zwei Begriffe unterschieden: die Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) und die Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). Legasthenie wird laut ICD-10 der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen als *šumschriebene und schwerwiegende Beeinträchtigung des Erlernens von Lesen und Rechtschreiben, die auf hirnfunktionelle Auffälligkeiten, also auf neurobiologische Ursachen, zurückzuführen ist* definiert. (Schleider, 2009, S.13) Der Begriff der Rechtschreibschwäche wird hauptsächlich im schulischen und pädagogischen Kontext verwendet und beschreibt unspezifische Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, die auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen sind. (vgl. Schleider, S.13)

4.1 Intelligentes Üben

Ich übernehme den Terminus *šIntelligentes Üben* von Hilbert Meyer für meine anschließenden Ausführungen. (vgl. Meyer, 2011, S.104-112)

šIntelligentes Üben wird als eines von zehn Merkmalen guten Unterrichts bei Hilbert Meyer genannt (vgl. Meyer, 2011, S.104f), auch bei Andreas Helmke zählt das Intelligente Üben zu einem der zehn Merkmale der Unterrichtsqualität. (vgl. Helmke, 2007, S.64)

Hilbert Meyer definiert intelligentes Üben wie folgt *šGeübt wird, wenn eine Aneignungs- und Erarbeitungsphase ganz oder halbwegs abgeschlossen ist. [í]*

Üben kann unterschiedlichen Zwecken dienen:

- *der Automatisierung des zuvor Gelernten (Festigung, Routinisierung)*
- *der Qualitätssteigerung (Vertiefung)*
- *und dem Transfer (Anwendung in neuen Wissens- und Könnensbereichen).* (Meyer, 2011, S.104)

Das Sprichwort *šÜbung macht den Meister* relativiert Hilbert Meyer in seinen Ausführungen über das intelligente Üben mit dem Zusatz *šRichtiges Üben macht den Meister*.

Meyer nennt folgende Punkte, die ausschlaggebend sind, um von intelligentem Üben sprechen zu können:

šÜbungsphasen des Unterrichts sind intelligent gestaltet,

(1) wenn ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird,

(2) wenn die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert werden,

(3) wenn die Schüler Übekompetenz entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen

(4) und wenn die Lehrer gezielte Hilfestellungen beim Üben geben.õ

(Meyer, 2011, S.104f)

Meine Erfahrung hat mir gezeigt, dass SuS unterschiedliche Vorstellungen mit šÜbenõ verbinden. Zum Teil kann das Wort Üben, besonders wenn es um Übung in Verbindung mit dem Wort šHausõ, also die Hausübung, geht, sehr negativ besetzt sein. Andererseits konnte ich im Laufe meiner Unterrichtstätigkeit auch die positive Form von Üben und die Freude von SuS am Üben kennen lernen. Besonders konnte ich den Eifer dann erkennen, wenn SuS das Gefühl hatten,

- freiwillig üben zu dürfen
- dass ihnen das Angebot für besondere Übungsstunden gemacht wurde, die außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfanden
- dass das Üben für sie sinnvoll erscheint und sie einen Erfolg damit erzielen.

Hilbert Meyer spricht in seinem Kapitel über das intelligente Üben diese Punkte ebenfalls an. Er schreibt, dass das Negativ-Image des Übens dann umgekehrt wird in lustvolles Üben, wenn

- *šfreiwillig geübt wird,*
- *wenn Spielräume für Selbsttätigkeit gegeben sind,*
- *wenn der Übungserfolg unmittelbar einsichtig ist und selbst kontrolliert werden kann*
- *und wenn ein sachliches Interesse am Lerngegenstand besteht.õ*

(Meyer, 2011, S.105)

Um bereits Gelerntes zu automatisieren, sind die Bereitschaft und die nötige Ausdauer zum šPaukenõ notwendig. Lernstrategien sind erforderlich, wenn das Üben eine Weiterentwicklung zum Ziel haben soll. Für Meyer sind die Gelingens-Bedingungen für intelligentes Üben im Kontext des offenen Unterrichts wesentlich besser als in der herkömmlichen Unterrichtssituation. Im starren Fachunterricht, der mit einer 45- oder 50-minütigen Zeitspanne klar begrenzt ist, bleibt meist zu wenig Raum, um beim Üben zu

differenzieren bzw. ausreichend zu üben. Eine Verlagerung von der Schule nach Hause in die Freizeit ist die Konsequenz daraus. (vgl. Meyer, 2011, S.105f)

Meine Erfahrung hat mir jedoch gezeigt, dass das ausgelagerte Üben in Form von Hausübungen, wie bereits angesprochen, oft sehr negativ besetzt sein kann. Nicht alle SuS finden in der häuslichen Umgebung die notwendigen Ressourcen vor, die erfolgreiches Üben braucht. Man kann nicht davon ausgehen, dass jede Schülerin und jeder Schüler zuhause einen ruhigen Arbeitsplatz zur Verfügung hat. Wird Unterstützung beim Üben benötigt, kann der Lehrer oder die Lehrerin nicht davon ausgehen, dass alle SuS diese in gleichem Maße oder überhaupt zuhause bekommen. Vielfach sind Konflikte mit den Eltern vorprogrammiert, was dazu führt, dass Bereitschaft und Eifer sinken. Leistungsschwächere SuS und SuS aus sozial schwierigerem Umfeld sind hier klar im Nachteil.

Hilbert Meyer gibt 12 Indikatoren für intelligent gestaltete Übungsphasen an:

- *Es wird oft, aber kurz geübt. Dafür steht ausreichend Zeit zur Verfügung.*
- *Es gibt gemeinsam vereinbarte, vom Lehrer und den Schülern eingehaltene Regeln (z.B. zum Zugriff auf knappe Materialien, zur Lautstärke, zum Herumlaufen usw.)*
- *Es herrscht eine angenehm ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre.*
- *Es gibt nur wenige Unterrichtsstörungen; dort, wo sie doch auftreten, werden sie von Lehrern und Schülern diskret und beiläufig behoben.*
- *Die Schüler haben verstanden, was sie üben sollen; und wenn doch etwas unklar ist, wenden sie sich an Mitschüler oder den Lehrer.*
- *Es gibt personen-, ziel-, themen- oder methodendifferenzierte Übungsaufträge.*
- *Es gibt ansprechende, sich selbst erklärende Übungsmaterialien.*
- *Die Schüler haben ihre Übematerialien (Materialien, Hefte, Lernmittel) dabei.*
- *Die Materialien erlauben eine Kontrolle des Lernerfolgs ó allein oder im Tandem.*
- *Der Lehrer beobachtet die Übungsversuche und gibt einzelnen Schülerinnen und Schülern, wo dies notwendig ist, fachliche Hilfestellungen.*
- *Die Übungsleistungen der Schüler werden anerkannt.*
- *Die Hausaufgaben werden kontrolliert und gewürdigt.*

(Meyer, 2011, S.106)

Besonders mit der Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule in Österreich wird die Herausforderung, der Heterogenität innerhalb des Klassenverbands Rechnung zu

tragen, größer. Für die Übungsphasen heißt das, dass auf die Heterogenität innerhalb der Gruppen und innerhalb des Klassenverbands eingegangen werden muss.

šDenn es ist kontraproduktiv, die Schüler etwas üben zu lassen, was sie bereits können.ö
(Meyer, 2011, S.110)

Um erfolgreich üben zu können, müssen die Übungsaufgaben auf die SuS bestmöglich abgestimmt werden. Dafür bedarf es einer Diagnosekompetenz vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer, um den Lernstand möglichst genau zu erfassen. Für die vorliegende Abschlussarbeit habe ich den Lernstand der SuS einer ersten Klasse NMS, fünfte Schulstufe, anhand der Salzburger Rechtschreibprobe für die Sekundarstufe 1 und mit Hilfe des normierten Rechtschreibtests RST 4-7 erfasst und aufgrund der erhobenen Daten individuelle Förderpläne für die Arbeit mit dem *Rechtschreibfalter* erstellt. Die empfohlenen Übungsrhythmen (vgl. Meyer, 2011, S.111) sind in der Starrheit der 50 Minuteneinheiten der Unterrichtsstunden schwer zu übernehmen. Dennoch versucht der *Rechtschreibfalter* einen möglichst engmaschigen Übe-Rhythmus einzuhalten. Auch auf Hilbert Meyers Hinweis auf die Sinnhaftigkeit der Stoffreduzierung wurde eingegangen, indem das Wortmaterial auf einen Grundwortschatz reduziert wurde. Meyer stellt dazu folgende These auf: šEs ist wichtiger, dass der Stoff bei den Schülern ankommt, als dass Sie mit dem Stoff durchkommen.ö (Meyer, 2011, S.111)

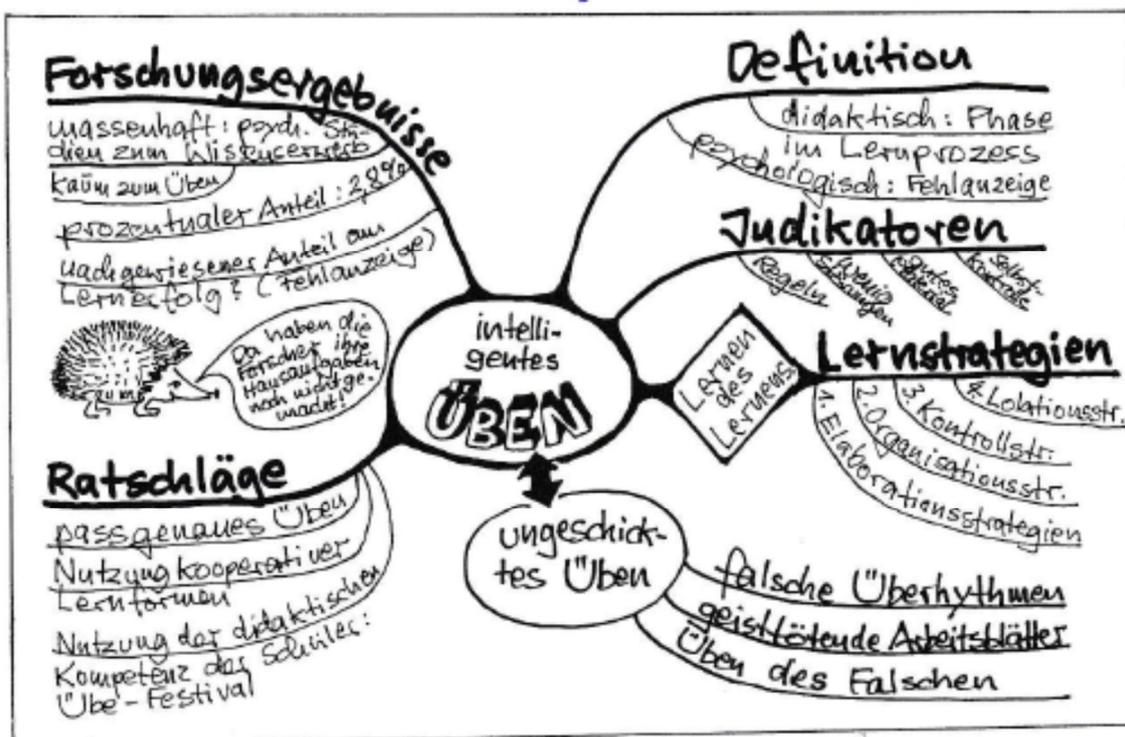


Abb. 2 šMindmap zum intelligenten Übenö (Meyer, 2011, S.112)

4.2 Modelle zum Rechtschreibprozess

Um den erhobenen Lernstand hinsichtlich der Rechtschreibkompetenz meiner SuS richtig einordnen zu können, ist es notwendig, sich mit Modellen des Schriftspracherwerbs auseinanderzusetzen. Deshalb liegt es nahe, die vorliegende Fachliteratur zum Thema Legasthenie von Klicpera et al. heranzuziehen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit Modellen, die den kognitiven Prozess darstellen, die *šbeim geübten Rechtschreiber zu einer korrekten orthographischen Repräsentation einzelner Wörter führen.ō* (Klicpera et al., 2003, S.50)

Klicpera et al. machen in ihrem Werk über Legasthenie darauf aufmerksam, dass der Versuch, Modelle für den Leseerwerb auch eins zu eins für den Schriftspracherwerb zu übernehmen, problematisch ist. Besonders unter drei Aspekten grenzen die Autoren allein von den Anforderungen her das Rechtschreiben vom Lesen ab:

- Die Möglichkeiten für das Schreiben sind sehr unterschiedlich, z. B. Schreiben freier Texte, Schreiben von Ansagen, Abschreiben,í
- Der Prozess des Schreibens ist langsamer als der des Lesens. Das Arbeitsgedächtnis wird beim Schreiben mehr beansprucht, da die Informationen über die zu schreibenden Buchstaben länger zur Verfügung stehen müssen.
- Die Graphem-Phonem-Korrespondenz ist wesentlich regelmäßiger als die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Das heißt, dass ein Laut zum Teil mit verschiedenen Graphemen verschriftlicht werden kann, z. B.: ihnen, Biene, Turbine, Vieh.

Dennoch bilden viele Modelle des Leseerwerbs und des Schriftspracherwerbs die Ähnlichkeit des kognitiven Prozesses beim Lesen und Schreiben ab, so auch die so genannten Zwei-Wege-Modelle.

Zwei-Wege-Modelle stellen einen direkten, lexikalischen Zugang einem indirekten, nichtlexikalischen Zugang gegenüber. Ähnliche Modelle gibt es auch für das Lesen, allerdings *šstellt sich wegen der im Vergleich zur Phonem-Graphem-Korrespondenz wesentlich undurchsichtigeren umgekehrten Zuordnung von Laut zu Buchstaben die Frage nach dem Beitrag jedes einzelnen Zugangsweges zum korrekten Rechtschreiben viel eindringlicher.ō* (Klicpera et al., 2003, S.52)

Auch das Zwei-Wege-Modell von Barry (1994) wird bei Klicpera et al. als Modell zum Rechtschreibprozess genannt. Die Autoren stellen dabei die Überlegungen an, ob die beiden Zugangswege, wie sie bei 2-Wege-Modellen beschrieben werden, in einer Art Konkurrenz

oder in Interaktion stehen. Laut Klicpera et al. stellt sich auch die Frage nach der Organisation des orthographischen Lexikons. Es ist unklar, ob Wörter als Ganzes gespeichert werden oder ob nur besonders schwierige oder unregelmäßige Wortteile gespeichert werden. „Graphembuffer“ nennt Barry in seinem Modell (vgl. Klicpera et al., 2003, S.53f) die Speichereinheit, die während des Schreibens die Aufgabe hat, die Informationen in Evidenz zu halten. In meiner Arbeit mit rechtschreibschwachen Kindern stelle ich immer wieder fest, dass Kinder sehr viel Energie brauchen, um die Informationen verarbeiten und das gespeicherte Wissen abrufen zu können. Wenn der Arbeitsspeicher oder Graphembuffer, wie Barry ihn nennt, überlastet ist, dann machen SuS Fehler in der Wortdurchgliederung, Auslassungsfehler oder sie fügen Buchstaben zu Wörtern hinzu. Ein gutes Beispiel sind Schreibungen wie:

eendlich (endlich)

swimmen (schwimmen)

meng (Menge)

Modell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith (1985)

Die Entwicklungspsychologin Uta Frith unterscheidet in ihrem Modell des Schriftspracherwerbs (1985) 3 Phasen: *keine logographische, eine alphabetische und eine orthographische Phase.* (Klicpera et al., 2003, S.25) Auf der logographischen Stufe werden Wörter aufgrund visueller Merkmale wiedererkannt. Das macht es möglich, dass z. B. Firmenlogos von Kindern *gelesen* werden, ohne dass sie bereits eine Einsicht in die Welt der Buchstaben haben. In der alphabetischen Phase wird die Graphem-Phonemkorrespondenz eingesetzt, um Wörter einerseits erlesen und andererseits schreiben zu können. Kinder, die sich auf der alphabetischen Stufe des Schriftspracherwerbs befinden, haben erkannt, dass den Lauten bestimmte Buchstaben zugeordnet werden, was dann das Verschriftlichen von Wörtern ermöglicht. Von einem direkten Zugriff auf eine Art inneres Lexikon ist in der dritten Stufe, der orthographischen Stufe, die Rede. Kinder bauen eine vollständige Repräsentation von Wortschreibungen auf und müssen Wörter nicht mehr in ihre Einzelteile zerlegen, um sie schreiben zu können. (vgl. Klicpera et al., 2003, S.25)

Kritiker widersprechen diesem Modell in dem Punkt der deutlichen Unterscheidbarkeit der einzelnen Phasen und der Vorstellung, dass eine Phase die nächste ablöse. Im deutschsprachigen Raum wird angenommen, dass sich die Fertigkeiten, die für das Erlernen der Rechtschreibung notwendig sind, mehr oder weniger parallel ausbilden.

Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Kinder aus dem deutschen Sprachraum relativ früh auf die Laut-Buchstaben-Beziehung stützen, da die deutsche Schriftsprache relativ regelmäßig ist. Dennoch zeigt sich, dass die vollständige Entwicklung zur Aneignung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen im Deutschen bis in höhere Klassen hinaufreicht. Auch meine Erfahrung zeigt mir, dass einzelne Kinder in der Sekundarstufe 1 das lautorientierte Schreiben noch nicht beherrschen. Klicpera et al. schreiben auch, dass die häufige Präsentation von Wörtern schon sehr früh eine Rolle bei der Rechtschreibung spielt. Die Sicherheit beim Schreiben wird durch häufig vorkommende und vor allem regelmäßige Wörter erleichtert. Deutlich mehr Fehler begehen Kinder beim Schreiben unregelmäßiger Wörter. (vgl. Klicpera et al., 2003, S.34f) Unter regelmäßigen bzw. lauttreuen Wörtern versteht man Wörter, deren Laute so verschriftlicht werden, wie sie gehört werden, z. B. Hase, Mama, Banane. Bei unregelmäßigen Wörtern entspricht die Schreibweise nicht der Aussprache bzw. gibt es verschiedene Laute, mit denen die Wörter verschriftlicht werden könnten, z. B.: Verkehr, ähnlich, Manege, ...

Rechtschreibregeln werden je nach Komplexität leichter und weniger leicht erlernt. *šZuletzt sei auch darauf verwiesen, dass die Entwicklung hin zum erfolgreichen Rechtschreiben von den Kindern eine gewisse Einsicht in den Vorgang des Rechtschreibens selber verlangt. Dies hängt damit zusammen, dass häufig Kontrollfunktionen vonnöten sind und eine Entscheidung zwischen verschiedenen Schreibweisen von Wörtern getroffen werden muss.š* (Klicpera et al., 2003, S.36)

4.3 Rückschlüsse für den *Rechtschreibfalter*

Die in Kapitel 4 zusammengefassten Erkenntnisse zur Schriftspracherwerbsforschung stützen die Vorgangsweise bei der Entwicklung des *Rechtschreibfalters*. Einerseits ist es für ein Trainingsprogramm im Bereich der Rechtschreibung notwendig, einen Grundwortschatz aufzubauen, der von den SuS abgespeichert und automatisiert beim freien Schreiben angewendet werden kann. Andererseits ist es notwendig, den SuS durch die Regelmäßigkeit der deutschen Orthografie mit den Rechtschreibregeln Formeln in die Hand zu geben, um unbekannte, noch nicht abgespeicherte Wörter herleiten zu können. Dies bestätigte auch Petra Küspert (2012). Küspert beschreibt die Wichtigkeit der Verbindung von Regeltraining und Merkworttraining und in weiterer Folge das Begleiten des Transfers auf das freie Verschriften. Auch in der Handreichung der *Rechtschreibprobe für die Sekundarstufe 1* (Heinrich, 2009) wird darauf hingewiesen, dass ab der 5. Schulstufe das Regelbewusstsein aufgebaut wird und deshalb ab diesem Zeitpunkt ein strukturiertes, sinnvoll gegliedertes und

auf das einzelne Kind abgestimmtes Rechtschreibtraining erfolgen muss. Unter „sinnvoller“ Gliederung versteht Heinrich, dass die einzelnen Prinzipien nicht untereinander vermischt werden. (vgl. Heinrich, 2009, S.8)

Der *Rechtschreibfalter* verfolgt in seinem Aufbau diesen Ansatz und stützt sich auf die genannten Modelle des Schriftspracherwerbs.

5 GESETZLICHE GRUNDLAGEN

Fördermaterialien für den Unterricht müssen in Bezug zu den gesetzlichen Grundlagen stehen. Das folgende Kapitel zeigt die Abbildung der Rechtschreibung und der Differenzierung im Fachlehrplan, in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen und in den Bildungsstandards.

5.1 Lehrplanbezug

Der Lehrplan stellt die Planungsgrundlage für Lehrerinnen und Lehrer dar. Im Lehrplan der Neuen Mittelschule wird in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen die Förderung durch Differenzierung und Individualisierung festgelegt. Hier wird darauf hingewiesen, dass es die Aufgabe der Schule sei, auf das unterschiedliche Vorwissen der Schüler und Schülerinnen einzugehen. Das Erstellen von differenzierten und zielgerichteten Lernangeboten wird in diesem Punkt unter anderem ebenso als Konsequenz dieser Forderung angesprochen wie das Eingehen auf unterschiedliches Lerntempo, wertschätzende Rückmeldeverfahren und Herstellen eines individuell förderlichen Lernklimas. Eine große Bedeutung wird auch den offenen Lehr- und Lernformen beigemessen. (vgl. BGBl. II, Nr. 185/ 2012, S.9 ff)

Im Fachlehrplan für Deutsch ist die Rechtschreibung folgendermaßen geregelt:

§ Rechtschreiben

Den Gebrauchswortschatz entsprechend dem jeweiligen Thema stetig erweitern und orthographisch sichern. Die Regelmäßigkeit von Sprachformen und Schreibung in zunehmendem Maße erkennen und verstehen. Neben anderen Hilfen Wortbedeutungen und Wortbildung zum Erschließen der richtigen Schreibung nützen lernen. Individuelle Rechtschreibschwächen herausfinden und durch regelmäßige Übungen abbauen. Hilfsmittel (Wörterbücher, elektronische Programme u.a.) benützen lernen und regelmäßig verwenden.õ
(BGBl. II, Nr. 185/2012, S. 33)

5.2 Bezug zu den Bildungsstandards Deutsch

Die Bildungsstandards sind im Paragraphen 17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) gesetzlich verankert, die Verordnung (BGBl. II Nr. 1/2009) und ihre Novelle (BGBl. II Nr. 282/2011) legen fest, was SuS in einzelnen Unterrichtsgegenständen nach der 4. und 8. Schulstufe können sollen. Die Rechtschreibkompetenz ist im Kompetenzbereich

Sprachbewusstsein in den Bildungsstandards Deutsch 8. Schulstufe folgendermaßen festgelegt:

Kompetenzbereich Sprachbewusstsein	Kompetenzen	Aufgaben, Aufgabenformate
Über Rechtschreibbewusstsein verfügen	<p>50. Schüler/innen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden</p> <p>51. Schüler/innen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fehlschreibungen von Wörtern analysieren und korrigieren; eine Rechtschreibkartei oder ein Rechtschreibheft führen und damit selbstständig üben; kurze Diktate in verschiedenen Formen (PA, GA); Rechtschreibfehler in fremden und eigenen Texten auffinden und korrigieren
	<p>52. Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abkürzungen in Wörterbüchern verstehen und zur Arbeit nutzen; elektronische Rechtschreibhilfen (z. B. digitale Wörterbücher, Word-Rechtschreibhilfe) beim eigenen Schreiben individuell nutzen

Abb. 3 § Kompetenzbereich Sprachbewusstsein (Bifie, 2010, S.59)

6 VERGLEICH RECHTSCHREIBFALTER – AUSGEWÄHLTE DEUTSCHBÜCHER

Um einen Vergleich zwischen dem *Rechtschreibfalter* und dem Übungsmaterial in ausgewählten, aktuellen Deutschbüchern anstellen zu können, zeigt dieses Kapitel exemplarisch einige Aufgabenbeispiele des *Rechtschreibfalters* und parallel dazu die Abbildung dieses Rechtschreibkapitels in Deutschbüchern, wie sie derzeit am Schulbuchmarkt zu finden sind. Dass ein Deutschbuch nicht individuell auf die jeweiligen Lerngruppen eingehen kann, ist selbstverständlich, da jede Lerngruppe unterschiedlich ist und andere Schwerpunkte verlangt. Auch würde es das Ausmaß eines Sprachbuches sprengen, wenn es alle Rechtschreibkapitel mit ausreichend Übungsmaterial abbilden müsste. Das war auch mit ein Grund, warum der *Rechtschreibfalter* entstanden ist. Der vorliegende Vergleich sollte nicht die angegebenen Sprachbücher in ihrer Qualität anzweifeln, sondern aufzeigen, dass es Sinn macht, das Sprachbuch mit zusätzlichem Übungsmaterial, das individueller auf die Lerngruppe abgestimmt werden kann, zu ergänzen. Ich verwende für die folgende Gegenüberstellung folgende Sprachbücher:

Treffpunkt Deutsch 1 (Natter, Wolf, 2010)

Die NMS-Deutschstunde 1 (Pramper, Leb, 2013)

Als exemplarisches Beispiel habe ich das Rechtschreibkapitel *šStummes hō* ausgewählt.

Beispielaufgaben *šStummes hō* aus dem *Rechtschreibfalter*:



Lass dir die Lernwörter von einem Mitschüler/ einer Mitschülerin ansagen! Korrigiere dann mithilfe des Wortkastens! Wo haben sich Fehler eingeschlichen? Markiere die Fehlerquelle und merke dir die richtige Schreibung gut!



Ordne deine Fehlerwörter der jeweiligen RS-Regel zu!



Ordne die folgenden Wörter in deinem Übungsheft nach ihrer Wortfamilie und versuche, den Familiennamen dieser Wortfamilie herauszufinden! Du wirst erkennen, dass innerhalb der Wortfamilie alle Wörter mit stummem *ó h* geschrieben werden!

Dehnung ó Ruhm ó wir nehmen ó dehnbar ó Föhn ó Sehkraft ó Ausnahme ó
rühmen ó ich nahm ó gedehnt ó geföhnt ó Lehrer ó Föhnfrisur ó berühmt ó
gesehen ó gelehrig ó sie sah - Lehrkraft



Suche zu den folgenden Wörtern weitere Familienmitglieder! Findest du auch Familienmitglieder zu deinen Fehlerwörtern?

wohnen ó fahren - nähen



Schreib einen kurzen zusammenhängenden Text (ca. 5-8 Sätze) mit dem Titel
šDas gestohlene Fahrradš! Baue möglichst viele Wörter mit stummem h ein!

Die Rechtschreibübungen in der šNMS Deutschstunde 1ō sind jeweils in Großkapitel, die meist der Erarbeitung einer Textsorte dienen, integriert. Die šDehnung von Selbstlautenš ist hier in das Kapitel šTieren auf der Spurš (S.52-54) eingebaut, weitere Übungen finden sich im Arbeitsteil im Großkapitel šDehnung von Selbstlautenš (S.20-23), wobei hier alle Dehnungsarten vermischt angeboten werden. Außerdem wird auf weiteres Übungsmaterial auf der Homepage www.deutschstunde.at hingewiesen. (vgl. Pramper, Leb, 2013)

Im šTreffpunkt Deutsch 1ō werden die Rechtschreibübungen ebenfalls innerhalb eines Kapitels mit einem übergeordneten Thema abgebildet. In diesem Fall ist die Dehnung in das Kapitel šEs war einmal ó Die Welt der Märchenš eingebaut. Im Sprachbuch finden sich allerdings hauptsächlich Informationen zur Dehnung im Allgemeinen und das Wortmaterial ist den einzelnen Dehnungsregeln zuzuordnen (S.126f). Das Arbeitsheft bietet zwei Seiten, die Wörtern mit dem Dehnungszeichen h zugeordnet sind, an (S.67f). Im Anschluss daran wird auf der šTeste dich selbstš-Seite der Lernzuwachs zur Dehnung kontrastiv überprüft (vgl. Natter, Wolf, 2010). Beispiele dieser Übungsseiten finden sich im Anhang.

Die Übungsaufgaben sind in beiden Büchern sehr ansprechend illustriert und kindgerecht gestaltet und bieten deshalb sicher nach der Erarbeitung durch den *Rechtschreibfalter* viel zusätzliches Übungsmaterial. Für die Ersterarbeitung fehlt meines Erachtens der rote Faden und eine systematische Erarbeitung aller Rechtschreibregeln.

Der Vorteil am *Rechtschreibfalter* ist die Möglichkeit, das Wortmaterial individuell an die Lernenden und an den Lernstoff anzupassen. Des Weiteren kann der Wortschatz im Schwierigkeitsgrad verändert werden, um der jeweiligen Altersgruppe und dem Lernstand gerecht zu werden. Die Regelblätter bleiben in diesem Fall natürlich gleich, da sich die Rechtschreibregeln ja nicht verändern. Auch die Art der zu schreibenden Minitexte kann vom Lehrer/ der Lehrerin mit der aktuell erarbeiteten Textsorte abgestimmt werden. Diese Möglichkeiten kann ein Sprachbuch aus der Schulbuchliste nicht leisten.

7 DIE TESTVERFAHREN

Zur Überprüfung der Rechtschreibleistung der einzelnen SuS der Stichprobe setzte ich einerseits das von der Schulaufsicht im Land Salzburg ohnehin vorgeschriebene Testverfahren *Rechtschreibprobe für die Sekundarstufe 1* (Heinrich, Petz, 2010) und andererseits den normierten Rechtschreibtest *RST 4-7* (Grund, 2002-2008) ein.

7.1 RST 4-7

Der von der Universität Freiburg normierte Rechtschreibtest für 4.-7. Klassen (*RST 4-7*) ist ein klassenübergreifendes Messinstrument, das als Gruppentest in ganzen Klassen verwendet werden kann. Der RST 4-7 ist für folgende Zeitpunkte und Schularten normiert:

1. Einsatzraum: Oktober ó Dezember

2. Einsatzraum: Mai ó Juni

Schularten: Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium

Der RST 4-7 prüft das Beherrschen eines Teils von häufigen Fehlerwörtern ab. Um die Zuverlässigkeit des Tests zu messen, wurde die Halbierungszuverlässigkeit berechnet, sie beträgt durchschnittlich 0.8. Auch die Validität dieses Tests ist gegeben, das heißt, der Test misst auch tatsächlich das, was er zu messen angibt. Es besteht eine Inhaltsgültigkeit. (vgl. Grund, 2002-2008, S.42)

Durchführung und Auswertung

Bei der Anwendung von normierten Testverfahren ist es absolut notwendig, die Durchführungsanleitung genau zu beachten. Den SuS der 4.-7. Schulstufe werden 60 Wörter diktiert. Die Durchführungszeit beträgt ca. 45 Minuten. Für die Auswertung wird die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter gemäß der Anleitung ermittelt. Mithilfe der Summe der richtig geschriebenen Wörter kann in der Normtabelle der individuelle Leistungsstand abgelesen werden. Die Ergebnisse sind als Prozentrang, T-Wert und T-Wert-Band angegeben. Der Prozentrang geht von 100 % aus, ein Prozentrang von 5 bedeutet, dass 95% der SuS der Eichstichprobe bessere Ergebnisse erreicht haben. Das heißt, dass ein Prozentrang von 5 (PR 5) einer sehr niedrigen Leistung entspricht. Der Nachteil der Prozentrangangaben ist, dass die Skalenabstände bei den Prozenträngen nicht gleich sind. Deshalb werden im Test auch Standardnormen wie die T-Wert-Skala verwendet. Hier entsprechen gleiche T-Wert-Abstände

gleichen Leistungsunterschieden. Die T-Wert-Bänder geben den Bereich der gemessenen Leistung mit einer definierten Wahrscheinlichkeit an. (vgl. Grund, 2002-2008, S.19)

7.2 Rechtschreibprobe für die Sekundarstufe 1

Die in Salzburg entwickelte und normierte *Rechtschreibprobe für die Sekundarstufe 1* ist ein Messinstrument, das als Gruppentest in der 5. Schulstufe zur Erhebung der Rechtschreibkompetenz im Bundesland Salzburg zu Beginn des Schuljahres im Auftrag des Landesschulrates von den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern durchgeführt werden muss. Die *Rechtschreibprobe* ist für die ersten vier Schulwochen der 5. Schulstufe normiert. (vgl. Heinrich, 2009, S.2)

Durchführung und Auswertung

Bei der Anwendung von diesem Testverfahren ist die Durchführungsanleitung genau zu beachten. Den SuS werden 40 Wörter aus dem Grundwortschatz der Volksschule und den 100 häufigsten Fehlerwörtern nach Gero Tacke (vgl. Tacke, S.101) diktiert. Das Wortmaterial wurde von den Autoren mit möglichst gleichmäßiger Anzahl von Wörtern auf die verschiedenen Fehlerkapitel aufgeteilt. Diese Verteilung ermöglicht im Anschluss an die quantitative Auswertung auch eine qualitative Auswertung der Fehler, die in weiterer Folge Grundlage für die Erstellung von Förderplänen ist bzw. einer auf die Klasse abgestimmten Jahresplanung für den Bereich Rechtschreibung dient. Für die quantitative Auswertung wird die Anzahl der falsch geschriebenen Wörter ermittelt. Mithilfe der Normtabelle kann der individuelle Leistungsstand abgelesen werden. Die Ergebnisse sind als Prozentrang angegeben. Laut Normtabelle und Handreichung ist ab einem Fehlerwert > 21 eine Förderung unbedingt notwendig. (vgl. Heinrich, 2010, S.4)

8 DOKUMENTATION DER PRAKTISCHEN ARBEIT

8.1 Beschreibung der Testgruppe

Meine Arbeit geht der Frage nach, ob der *Rechtschreibfalter* in einem differenzierten Rechtschreibunterricht anwendbar und hilfreich ist. Da ich im Schuljahr 2013/14 in der fünften Schulstufe in einer NMS Klasse Deutsch unterrichtete, lag es nahe, diese Klasse zu meiner Testgruppe auszuwählen. Zu dieser Klasse zählen 24 Kinder, 11 Burschen und 13 Mädchen. Die Klasse wird in Deutsch, Englisch und Mathematik jeweils vier Stunden pro Woche von zwei Lehrern bzw. Lehrerinnen im Teamteaching unterrichtet. Außerdem gibt es für alle SuS der fünften Schulstufe eine zusätzliche Deutschstunde zur Förderung der Lese- und Rechtschreibkompetenz (LRK), die von jeweils einer Lehrerin gehalten wird. In der beschriebenen Klasse unterrichtete ich diese LRK-Stunde.

Die Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule in Österreich führte zur Auflösung der Leistungsgruppen. Der äußeren Differenzierung in Form von Leistungsgruppen weicht der Gedanke der inneren Differenzierung innerhalb einer heterogenen Gruppe. Zu den Grundgedanken der NMS zählt das Erkennen von Differenzen in einer Lerngemeinschaft, was in weiterer Folge zu einer Anpassung des Unterrichts durch das Wahrnehmen und Berücksichtigen von Unterschieden führt. Um diese Unterschiede definieren zu können, bedarf es einer erweiterten Diagnosekompetenz meist in Form von Lernstanderhebungen seitens der Lehrer und Lehrerinnen. Erst durch das Ermitteln der Rechtschreibniveaus der Lernenden kann in Form von differenziertem Unterricht auf die SuS eingegangen werden.

Im konkreten Fall bedeutet das, dass zuerst mit Hilfe der in Kapitel 7 beschriebenen Testverfahren die Rechtschreibkompetenz der SuS der genannten Klasse erhoben werden musste, um die Ausgangssituation zu klären und einen Vergleichswert zu anderen SuS zu haben. Diese Ergebnisse machten es möglich, individuelle Förderpläne bzw. eine auf die Klasse abgestimmte Jahresplanung für Rechtschreibung für die Lernenden zu erstellen.

8.2 Dokumentation der Datenerhebung

Ausgangssituation

8.2.1 Schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler

Mithilfe eines Fragebogens (siehe Anhang) versuchte ich die Selbsteinschätzung der Rechtschreibkompetenz der 24 SuS vor der Intervention zu ermitteln. Ich entschied mich dafür, die Fragen so zu stellen, dass ich auch einen Einblick erhalte, ob die SuS bereits Strategien beim Schreiben anwenden beziehungsweise ob sie sich bereits irgendwelcher Hilfsmittel wie z. B. dem Wörterbuch bedienen.

Teil 1 des Fragebogens bestand aus geschlossenen Fragen, die mit 4 Antwortmöglichkeiten zu beantworten waren. (Codierung: 1= trifft (fast) nie zu, 2= trifft selten zu, 3= trifft oft zu, 4= trifft (fast) immer zu)

Der 2. Teil des Fragebogens bestand aus zwei offenen Fragen. Die SuS konnten diese Fragen mit ihren eigenen Gedanken beantworten.

8.2.1.1 Ergebnisse und Erläuterungen der Schülerbefragung

Das folgende Balkendiagramm zeigt, wie die SuS die geschlossenen Fragen der Schülerbefragung beantwortet haben.

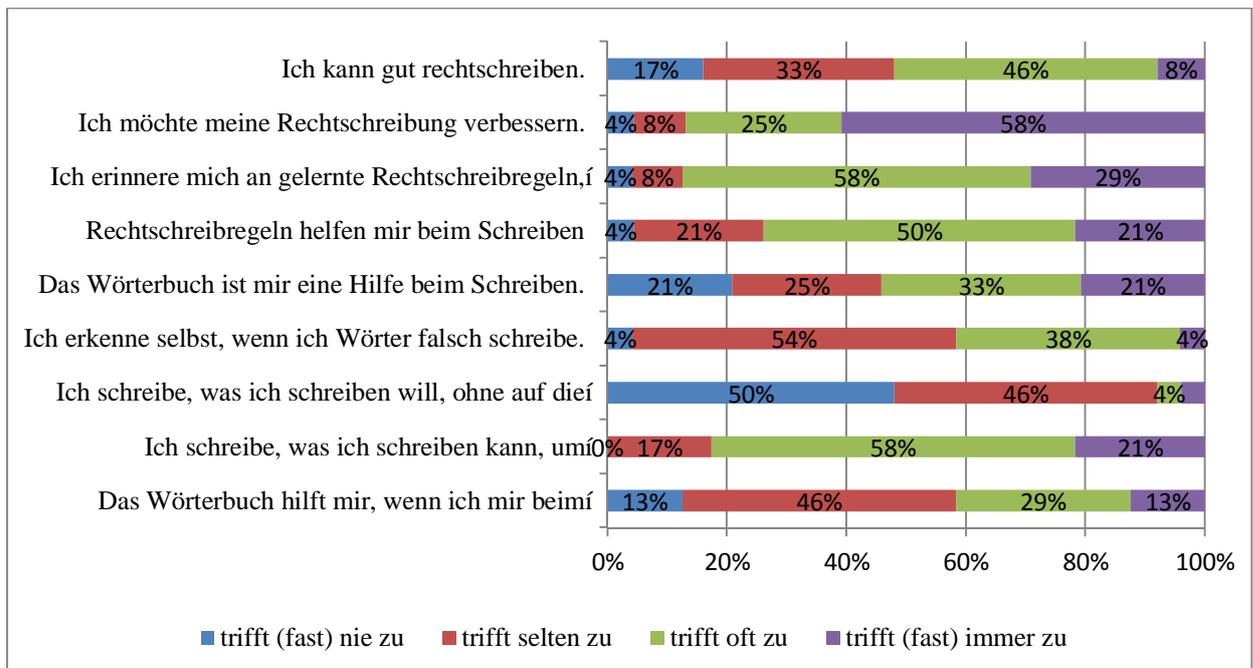


Abb. 4 Balkendiagramm zur Schülerbefragung vorher

Die Ergebnisse des Schülerfragebogens zeigen, dass insgesamt 83 % der befragten SuS ihre Rechtschreibung fast immer bzw. oft verbessern wollen. Das ist für die bevorstehende Intervention eine sehr gute Ausgangssituation, denn Hilbert Meyer (2011) schreibt in seinen Ausführungen zum intelligenten Üben, dass die Bereitschaft eine wichtige Gelingens-Bedingung für intelligentes und erfolgreiches Üben sei. 71 % der Befragten geben an, dass ihnen Rechtschreibregeln beim Schreiben helfen. Hier wäre es interessant gewesen, in einer weiteren Befragung zu erheben, welche Rechtschreibregeln die SuS bereits kennen, denn in der nächsten Frage (Frage g) geben 87 % der Befragten an, dass sie sich an Rechtschreibregeln erinnern, wenn sie Unsicherheiten beim Schreiben erkennen. Die Auswertung zeigt auch, dass 59 % der Befragten im Wörterbuch noch kein sicheres Hilfsmittel sehen. Nur 13 % greifen fast immer bei Unsicherheiten beim Schreiben darauf zurück. Das lässt sich sehr leicht dadurch erklären, dass auch 58 % der befragten SuS angeben, dass sie selten bis nie erkennen, wenn sie Wörter falsch schreiben. 79 % geben an, Fehler dahingehend zu vermeiden, indem nur das geschrieben wird, was auch sicher geschrieben werden kann. Nur ein geringer Teil der Klasse, nämlich 8 %, schreibt, was er/sie schreiben will, ohne auf die Rechtschreibung zu achten. Daraus ergeben sich für mich folgende Rückschlüsse. Um Fehler zu vermeiden, haben sich sehr viele der befragten SuS die Strategie zurechtgelegt, bereits abgespeichertes Wortmaterial zu verwenden, auch wenn damit inhaltlich nicht immer das ausgedrückt werden kann, was von den Lernenden gewünscht wäre. Diese Zahlen werfen einmal mehr die Frage auf: Wie sieht guter Rechtschreibunterricht aus, der auch einen Transfer auf das Schreiben ermöglicht? Die Frage, wie SuS in ihrem Schreiben bestärkt werden können, ohne aus Angst vor Fehlern nur sehr einfache Texte zu schreiben, würde Stoff für eine weitere Arbeit bieten.

Goethe spricht im folgenden Zitat die Wichtigkeit des Inhalts und dessen Verständlichkeit für die Leser an.

šMir, der ich selten selbst geschrieben, was ich zum Druck beförderte, und, weil ich diktierte, mich dazu verschiedener Hände bedienen mußte, war die konsequente Rechtschreibung immer ziemlich gleichgültig. Wie dieses oder jenes Wort geschrieben wird, darauf kommt es doch eigentlich nicht an; sondern darauf, daß die Leser verstehen, was man damit sagen wollte! Und das haben die lieben Deutschen bei mir doch manchmal getan.ō
(Johann Wolfgang Goethe)

Auf die beiden offen gestellten Fragen der Schülerbefragung ergeben sich zusammengefasst folgende Antworten:

Frage 1 *š Wo glaubst du, liegen deine größten Schwierigkeiten beim Rechtschreiben?ö*
(vgl. Anhang *š Schülerfragebogen*)

Ein Schüler sagt von sich, er habe keine Schwierigkeiten, ein großer Teil der Klasse beantwortet die Frage damit, Wörter einfach falsch zu schreiben, in einigen Antworten werden konkrete Rechtschreibkapitel als besondere Herausforderung angesehen (stummes h, langes ie, Doppelkonsonanten, harte und weiche Laute, e/ä, Doppelvokale, ß). Hier fällt auf, dass die Groß- und Kleinschreibung und die Nominalisierung von Verben und Adjektiven mehrmals genannt werden. Auch das Schreiben fremder Wörter und von Wörtern, die von den SuS als komplizierte und/ oder lange Wörter bezeichnet werden, fällt einigen schwer. Einige Lernende geben an, dass ihre Schwierigkeiten beim Geschichtschreiben, beim Formulieren und der Vermeidung von Wortwiederholungen liegen. Hier stellt sich einmal mehr die oben angesprochene Frage nach dem Transfer auf das freie Schreiben. Rechtschreibtraining wird ja nicht zum Selbstzweck betrieben, sondern mit dem Ziel, sich bestmöglich, orthografisch richtig, adressatenangepasst und situationsbezogen ausdrücken zu können. Der Hinweis auf die Wortwiederholungen und das Formulieren zeigt, dass auch Wortschatzaufbau bzw. Wortschatzerweiterung zum Rechtschreibtraining gehören.

Frage 2 *š Was glaubst du, könnte dir helfen?ö* (vgl. Anhang *š Schülerfragebogen*)

Ein Schüler behauptet, dass ihm nichts helfen könne, zwei sind ratlos. Einige der Befragten geben konkrete Vorschläge als mögliche Hilfsmittel an, dazu zählen das Wörterbuch, die Rechtschreibkartei, ein Rechtschreibtraining und Übungen mit langen und komplizierten Wörtern. Das Üben an sich wird sehr häufig genannt, ein Schüler machte auch noch darauf aufmerksam, dass dazu auch das Üben zuhause gehören würde. Die Antworten *š Im Unterricht aufpassenö*, *š mehr lesenö* und *š mehr lernenö* kommen ebenfalls mehrmals vor. Der Transfer auf das Schreiben wird jedoch auch in dieser Frage angesprochen. Ein Bursche meint, es würde ihm helfen, wenn er mehr Geschichten schreiben würde, ein Mädchen hofft, im Unterricht mehr darüber herauszufinden. Ein weiterer Schüler bittet darum, auf seine Fehler aufmerksam gemacht zu werden, um sich weiterentwickeln zu können.

Die offen gestellten Fragen des Schülerfragebogens zeigen ebenfalls sehr deutlich, dass die SuS der beschriebenen Klasse bereit sind, an der Rechtschreibung zu arbeiten, dass sie selbst erkennen, dass das Üben dafür notwendig ist und dass zusätzlich zum Regeltraining auch

Wortschatzarbeit betrieben werden muss, um das Schreiben von freien Texten weiterentwickeln zu können. Einen wichtigen Hinweis dazu gibt der Schüler, der darum bittet, auf seine Fehler aufmerksam gemacht zu werden.

Im Hintergrund der Antworten der SuS bestätigt sich für mich die Vorgehensweise eines Rechtschreibunterrichts, wie er in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe des *Rechtschreibfalters* beschrieben wird. Das heißt, ein strukturiertes Regeltraining kombiniert mit Wortschatzaufbau und freiem Schreiben. Für den Transfer auf das freie Schreiben ist es meines Erachtens sehr wichtig, dass die SuS sich bewusst mit ihren Fehlern auseinandersetzen können, nachdem der Text inhaltlich fertig ist. Die Regelblätter des *Rechtschreibfalters* bieten hierfür eine Hilfe.

8.2.2 Ausgangstestung

Die Ausgangstestung fand am 18. 9. 2013 durch die *Rechtschreibprobe* (vgl. Heinrich, 2010) und am 26. 9. 2013 durch den *RST 4-7* (vgl. Grund, 2002-2008) statt. Beide Testverfahren wurden nach den Anweisungen des Testmanuals durchgeführt. Die Testbögen wurden für die vorliegende Arbeit anonymisiert, im Folgenden werden die SuS nicht mit dem Namen, sondern mit einer Nummer beschrieben.

8.2.2.1 Ergebnisse der Ausgangstestung

Die Ergebnisse des *RST 4-7* wurden mit der Normtabelle Individualnormen Hauptschule, 5. Schulstufe ausgewertet. Abb. 5 zeigt die Ergebnisse aufgeschlüsselt für *Rechtschreibprobe* (Anzahl der Falschschreibungen) und *RST 4-7* (Anzahl der richtig geschriebene Wörter + Prozentrang). Die SuS sind mit Nummern codiert, das Geschlecht ist in der Tabelle ebenfalls dargestellt, um mögliche Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen erkennen zu können. Die Auswertung der Testbögen, wie im Testmanual beschrieben, ergab folgende Ergebnisse:

RS-Probe	RST 4-7		Schüler	
Anzahl der Fehler	Summe der richtig geschriebenen Wörter	PR		Geschlecht
5	44/60	84	Schülerin 1	
14	32/60	51	Schüler 2	
11	18/60	14	Schülerin 3	
5	48/60	93	Schüler 4	
8	48/60	93	Schülerin 5	

16	25/60	29	Schülerin 6	
gefehlt	29/60	42	Schüler 7	
11	38/60	69	Schülerin 8	
12	37/60	65	Schüler 9	
6	46/60	89	Schüler 10	
6	44/60	84	Schüler 11	
7	45/60	87	Schülerin 12	
2	56/60	100	Schüler 13	
5	32/60	51	Schülerin 14	
16	23/60	24	Schüler 15	
3	49/60	94	Schülerin 16	
7	41/60	76	Schülerin 17	
15	32/60	51	Schüler 18	
17	27/60	36	Schüler 19	
7	43/60	82	Schülerin 20	
10	33/60	54	Schülerin 21	
2	47/60	90	Schülerin 22	
4	50/60	96	Schülerin 23	
8	48/60	93	Schüler 24	

Abb. 5 Ergebnisse der Auswertung der Ausgangstestung

Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Großteil der Klasse in einem Durchschnitts- bzw. überdurchschnittlichen Bereich in ihrer Rechtschreibkompetenz im Vergleich zu anderen SuS derselben Schulstufe laut Normtabelle befindet. Auch die Verteilung von Mädchen und Burschen innerhalb der Bereiche ist annähernd gleich. Aus der Tabelle herauszulesen ist, dass der Großteil der SuS dieser Klasse zwar Unsicherheiten beim Rechtschreiben aufweist, dass diese jedoch nicht gravierend sind. Die Ergebnisse relativieren sich jedoch bei der Analyse von frei geschriebenen Texten. Hier zeigen sich zum Teil noch große Schwächen im Bereich der Rechtschreibung, was wiederum zeigt, dass Rechtschreibtraining und das Schreiben von Texten nicht voneinander getrennt werden können. Die schwächste Schülerin, die einen

Prozentrang von 14 aufweist, wurde aufgrund dieser Ergebnisse mit ihren Eltern in der Schulpsychologie Salzburg vorstellig, wo die Diagnose „Legasthenie“ gestellt wurde. Das Mädchen besucht derzeit neben dem Angebot in der Schule eine Einzelförderung bei einer Legasthenie-Therapeutin.

Neben den Prozentrangergebnissen ist die Auswertung und Analyse der Fehlerart vorrangig interessant. Dazu wurden die einzelnen Fehler jeder Testperson kategorisiert und zugeteilt. Die Fehler wurden zum einen für jeden Schüler und jede Schülerin einzeln analysiert, zum anderen wurde auch ein Klassenprofil erstellt. Das Klassenprofil gibt Hinweise auf Schwerpunktsetzungen innerhalb der Klasse.

Einen Überblick über die Kategorisierung der Fehlschreibungen und die jeweiligen Häufigkeiten in der Gesamtstichprobe gibt Abb.6.

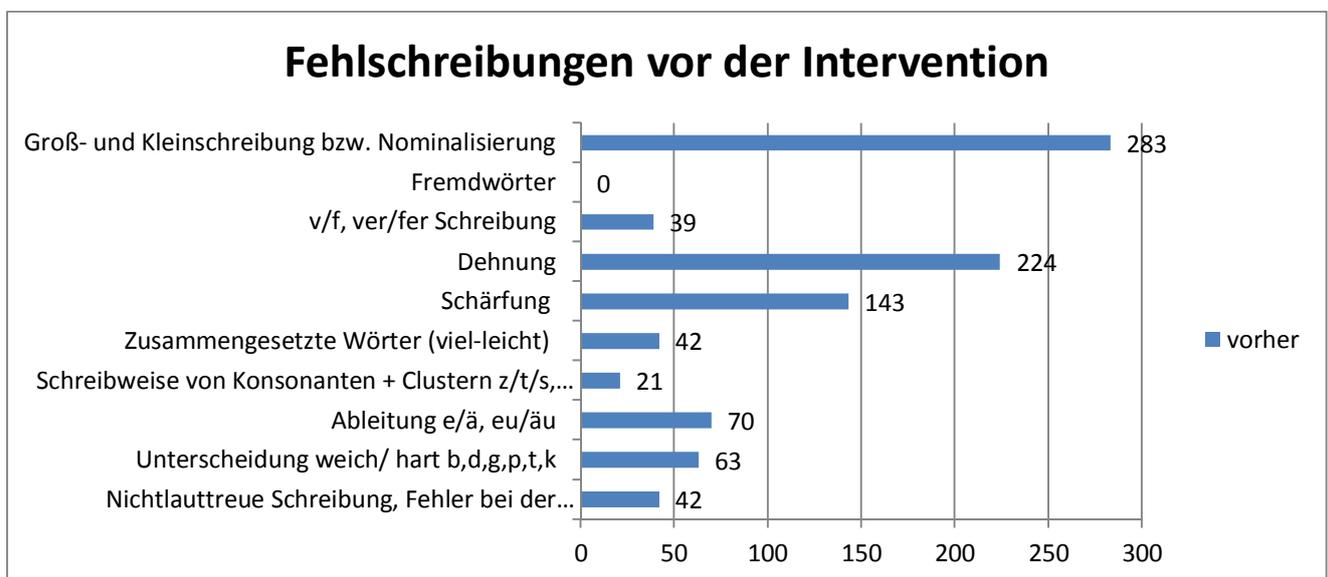


Abb. 6 Kategorisierung und Häufigkeiten der Fehlschreibungen vor der Intervention

Abbildung 6 zeigt deutlich, dass der Fehlerschwerpunkt in der Groß- und Kleinschreibung zu finden ist. Dehnung und Schärfung folgen auf Platz 2 und 3. Genauer aufgeschlüsselt sieht man, dass in der Groß- und Kleinschreibung die Unterscheidung der Grundwortarten noch nicht gesichert ist und die Nominalisierung erst in weiterer Folge ein Problem beim Schreiben darstellt. In der Dehnung liegen die größten Schwierigkeiten im Bereich des stummen h. Diese Ergebnisse bildeten die Ausgangslage für die Erstellung einer auf diese Klasse abgestimmten Jahresplanung im Bereich der Rechtschreibung. Die Auswertung zeigte, dass die Schwerpunkte im Schuljahr 2013/14 in den Bereichen Groß- und Kleinschreibung, der Unterscheidung der Grundwortarten, der Nominalisierung von Verben und Adjektiven, der

Dehnung mit Gewichtung auf das stumme h, der Schärfung sowie auf ein Wortschatztraining bezüglich der zusammengesetzten Wörter (viel-leicht, Inter-esse, í) zu legen sind.

8.3 Erstellen der Förderpläne

Während der Auswertung der Ergebnisse wurde mir sehr schnell klar, dass in der 5. Schulstufe noch Grundlagen vermittelt werden müssen und deshalb viele Bereiche, die sich als Schwerpunktthemen für die Jahresplanung aus der Aufschlüsselung der Fehler ergaben, für alle SuS der Klasse notwendig sind. Das führte auch dazu, dass sich aufgrund dieser Erkenntnis die ursprünglich geplante Vorgehensweise etwas verändert hat. Anhand der qualitativen Fehleranalysen, die die Fehler der SuS aufschlüsseln und kategorisieren, konnte ich zwar für jede Schülerin und jeden Schüler einen Förderplan erstellen, der den Fahrplan für die weiteren Maßnahmen bildete, hier zeigte sich jedoch, dass die Schwierigkeiten innerhalb der Klasse so ähnlich waren, dass es sinnvoll erschien, die Grundlagen der Rechtschreibung vorerst für alle SuS anzubieten. Im Anhang finden sich Beispiele der ausgearbeiteten Förderpläne.

8.4 Training mit dem *Rechtschreibfalter*

Die Rechtschreibtestung der Klasse zeigte, dass die Unterscheidung der Grundwortarten, die als Basis für die Groß- und Kleinschreibung zu sehen ist, beim Großteil der Gruppe noch nicht gefestigt war. Somit startete die Intervention mit den Regelblättern zur Unterscheidung von Nomen, Verb und Adjektiv. Meine Kollegin und ich machten die SuS mit der Handhabung der Regel- und Übungsblätter des *Rechtschreibfalters* vertraut, damit sie in weiterer Folge sehr selbständig mit den Materialien arbeiten konnten. Die Merktexthe der Regelblätter wurden jeweils in ein Rechtschreibheft übertragen, damit sie später für die Lernenden auch wieder greifbar sein würden. Den Kindern wurde klargemacht, dass sie dieses Rechtschreibheft die nächsten vier Jahre begleiten wird. Das Verstehen der Rechtschreibregeln folgte dann durch das Arbeiten mit den Übungsmaterialien. Hier wurden die zuvor geschriebenen Regeln angewendet, die unterschiedlichen Übungen dazu sollten diese automatisieren. Die Übungsaufgaben wurden in das Übungsheft geschrieben. Auch diese Vorgehensweise wurde beim ersten Falter gemeinsam mit den SuS besprochen, dann erarbeitete die Klasse individuell im eigenen Lerntempo die einzelnen Aufgaben. Die Grundlage für die Aufgabenstellungen bestand aus einer im Umfang beschränkten Wortliste, die beim *Rechtschreibfalter* auf den Leistungsstand der SuS angepasst werden konnte. Das heißt, dass die Lernenden, die aufgrund der Ausgangstestung als sehr schwach eingestuft

wurden, mit einem einfachen Grundwortschatz arbeiteten und die Kinder, die bereits gute Leistungen im Rechtschreiben erzielt hatten, anspruchsvolleres Wortmaterial zum Bearbeiten bekamen.

Um einen Transfer auf das freie Schreiben zu schaffen, gibt es jeweils eine Aufgabenstellung pro Blatt, die auch einen kurzen Text fordert, der möglichst viele der Lernwörter beinhalten sollte und bei dem die Klasse darauf hingewiesen wurde, hier besonders auf das aktuelle Lernthema zu achten. In diesem Punkt hat der *Rechtschreibfalter* den großen Vorteil, dass die Art des Textes auf den aktuellen Lernstoff abgestimmt werden kann. Das bedeutet im Speziellen, dass die Lerngruppe während der Erarbeitung des Märchens im Unterricht auch beim freien Schreiben auf den Arbeitsblättern des *Rechtschreibfalters* märchenhafte Minitexte verfasste.

Die SuS arbeiteten sehr ruhig, meine Kollegin und ich gaben Hilfestellung bei Unklarheiten und hatten durch das freie Arbeiten Zeit, um besonders schwachen SuS zur Seite zu stehen. Für die erste Einheit wurde ausschließlich Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt, um abzusichern, dass das Arbeiten mit dem *Rechtschreibfalter* wirklich für alle klar ist. Die fertiggestellten Aufgaben wurden von meiner Kollegin und mir kontrolliert und korrigiert und von den Lernenden verbessert. Am Ende der Übungsphase folgte die Kontrollphase, die das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen der Lernziele aufzeigte und klarmachte, wer noch weitere Interventionsmaßnahmen brauchte und wer das geforderte Lernziel bereits erreicht hatte. Für die SuS, bei denen sich nach der Kontrollphase noch Schwierigkeiten zeigten, wurde eine zweite Übungsphase mithilfe der zusätzlichen Materialien, die der *Rechtschreibfalter* bietet, eingeleitet. Auch in den Texten, die im Unterricht verfasst wurden, wurde immer wieder auf das aktuelle Rechtschreibthema hingewiesen, wodurch die Gruppe lernte, Texte in Hinblick auf ein bestimmtes Rechtschreibkapitel zu untersuchen. Die Differenzierung innerhalb der Klasse beim Erarbeiten der Übungsaufgaben zeigte sich auch schnell in der Qualität der Texte, die im Material gefordert wurden. SuS, die den Ergebnissen der Eingangstestung weniger Schwierigkeiten mit dem aktuellen Lernbereich hatten, wurden angehalten, komplexere Texte zu verfassen, neue Wörter zu verwenden und die Regeln auch für diese anzuwenden. Die weiteren Kapitel laut Förderplan wurden jeweils in der Gesamtgruppe eingeführt, dann folgte eine freie Arbeitsphase, da die Klasse mit dem Arbeiten vertraut war. Auch wurde nicht mehr ausschließlich Unterrichtszeit für das Anwenden und Üben der einzelnen Kapitel verwendet, sondern wurden Teile in die Wochenhausübung übertragen. Die SuS hatten aber immer die Möglichkeit, bei Unklarheiten Hilfestellung durch meine Kollegin

und mich zu erhalten. So wurde zusätzlich zum Rechtschreibtraining auch das selbständige Arbeiten und das Einteilen der Zeit geübt. Nach den ersten drei Kapiteln zur Basis der Groß- und Kleinschreibung folgte das Kapitel der Dehnung, im Anschluss daran die Sonderregelung der Nominalisierung von Verben und Adjektiven und anschließend die Schärfung. Diese drei Bereiche zeigten sich (siehe Abb.6) als die Schwerpunktthemen in der Rechtschreibung aufgrund der Ausgangstestung der Klasse. Das Arbeiten an den Regel- und Übungsblättern wurde für die Lernenden zur Routine und schnell hatte man das Gefühl, dass die Art der Förderung auch von der Gruppe sehr gut angenommen wurde.

Um den Einsatz für den differenzierten Rechtschreibunterricht noch besser beschreiben zu können, möchte ich auf die Praktikumsarbeit (Sturm, 2013, S.34ff) verweisen. In dieser Arbeit wird der Übungsablauf in einer 2. Klasse/ 3. Leistungsgruppe beschrieben. Noch deutlicher als in der vorliegenden Praxisdokumentation wird in dieser sehr heterogenen Lerngruppe die Differenzierung innerhalb der einzelnen Schüler und Schülerinnen aufgezeigt. Jedes Kind hatte zum Teil sehr unterschiedliche Schwerpunkte in seinem Trainingsplan und bearbeitete jeweils die im Plan angegebenen Kapitel. Auch die erste Überprüfung des Gelernten erfolgte sehr differenziert, da sich die SuS mithilfe der Streifensätze des Materials selbständig die Lernwörter in Form von Sätzen diktieren. Die Kontrolle des Lernzuwachses und die Zuteilung weiterer Übungen erfolgte dann durch mich.

Um sich ein besseres Bild des *Rechtschreibfalters* machen zu können, finden sich im Anhang ausgewählte Aufgabenstellungen und Übungsbeispiele des beschriebenen Trainingsmaterials und eine Gegenüberstellung zur Abbildung der Rechtschreibkapitel in ausgewählten, aktuellen Deutschbüchern.

8.5 Ergebnisse im Anschluss an die Intervention

Im Anschluss an die Intervention wurde im Mai 2014 die Abschlusstestung vorgenommen. Dafür verwendete ich den Schülerfragebogen, die geschlossenen Fragen übernahm ich vom Fragebogen der Ausgangstestung, die offenen Fragen veränderte ich geringfügig, um die individuelle Einschätzung des persönlichen Lernzuwachses der SuS abbilden zu können. Zur Überprüfung eines möglichen Kompetenzzuwachses in der Rechtschreibung diente erneut das Testverfahren RST 4-7, das auch für den Zeitraum April-Mai normiert ist.

8.5.1 Ergebnisse und Erläuterungen der Schülerbefragung nachher

Abb.7 und 8 zeigen mit Hilfe von Balkendiagrammen die Häufigkeit der Antworten auf die die geschlossenen Fragen der Schülerbefragung vor und nach der Intervention.

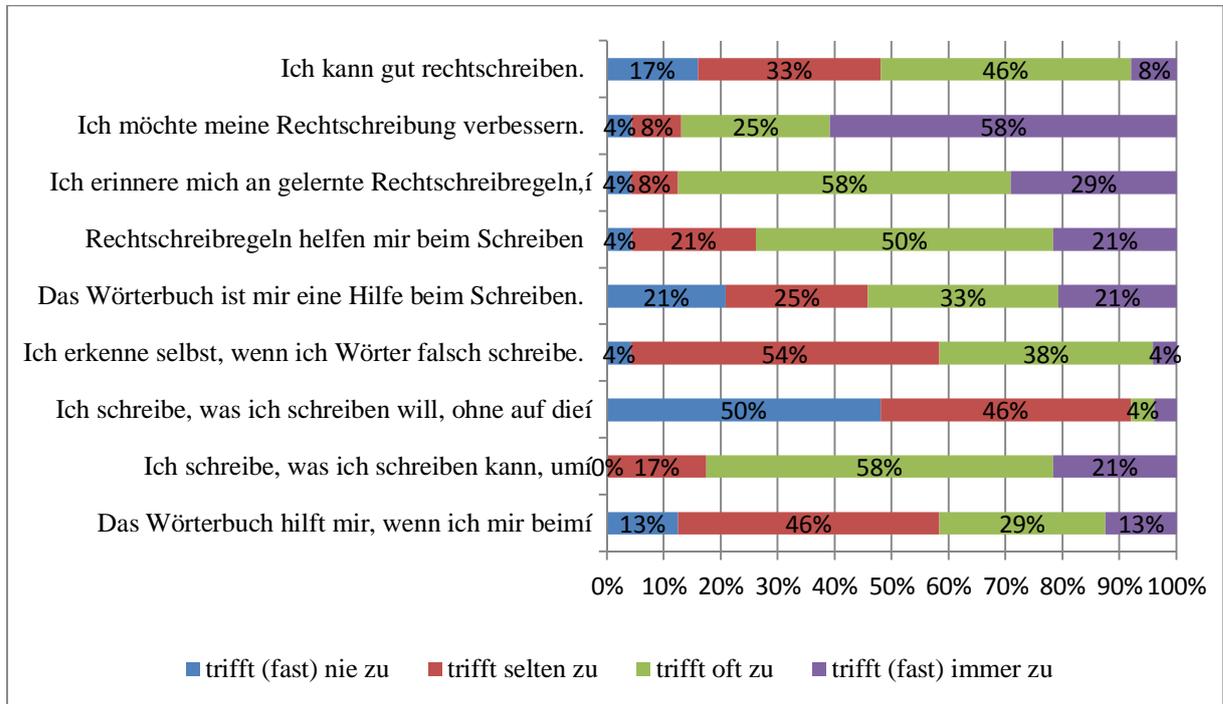


Abb. 7 Balkendiagramm zur Schülerbefragung vorher

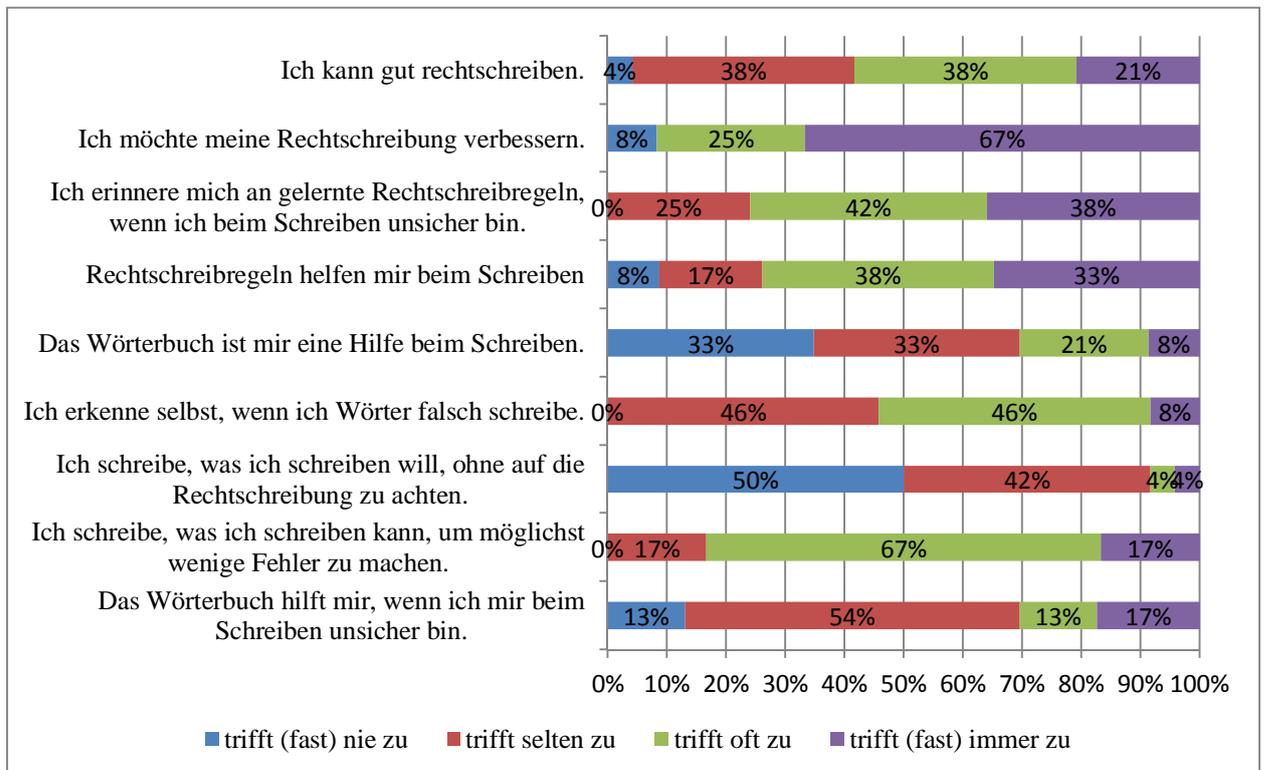


Abb. 8 Balkendiagramm zur Schülerbefragung nachher

Vergleicht man die Antworten der geschlossenen Fragen vorher und nachher, so zeigt sich, dass sich kaum etwas an den Antworten geändert hat und keine herausstechenden Veränderungen in der Einschätzung der SuS erkennbar sind. Dieses Ergebnis kann verschiedene Ursachen haben. Einerseits kann es sein, dass die Gruppe Schwierigkeiten mit der Art der Befragung hatte, andererseits kann es auch sein, dass die Fragen zu wenig konkret gestellt waren oder der Zeitraum der Intervention zu kurz.

Wesentlich interessanter sind die Ergebnisse der offenen Fragen des Schülerfragebogens nachher.

Auf die Frage

„Glaubst du, dass du dich im Rechtschreiben verbessert hast?“

antworteten acht Schüler, dass sie glauben, dass sie sich verbessert haben, sieben waren sich sicher, dass die Rechtschreibung nach der Intervention besser geworden sei. Einer ergänzte, dass das dank der Übungen sei, eine erklärte, dass sie sich dank der Rechtschreibregeln besser auskenne. Sechs Antworten lauteten, dass ein kleines bisschen Verbesserung zu erkennen sei, eine, dass alles gleich geblieben sei, und ein Schüler stellte fest, dass er bereits vorher ein guter Rechtschreiber gewesen sei.

Die zweite Frage

„Was glaubst du, woran es liegt, dass du dich verbessert oder nicht verbessert hast?“

ergab ebenfalls sehr interessante Antworten.

Zwei Schüler glauben, dass die Verbesserung an den Lernwörtern liege, fünf nennen die Lernzettel, zwei sehen den Grund im Training der Rechtschreibregeln, ein Schüler glaubt, seine Legasthenie nun besser in den Griff bekommen zu haben, fünf geben an, dass sie viel geübt hätten, drei denken, jetzt viel mehr zu lernen. Die Schülerin, die zusätzlich eine Einzeltherapie gegen ihre Legasthenie begonnen hat, sieht hier den Grund für die Verbesserung. Drei Antworten erwähnen die Lehrerpersönlichkeiten als Grund für die positive Veränderung, auch die gemeinsame Unterstützung durch Lehrer und Eltern oder Nachhilfe wird angegeben.

8.5.2 Ergebnisse der Nachtestung

Der Nachtest mithilfe des RST 4-7 wurde am 21. 5. 2014 durchgeführt, zur Auswertung wurde die Normtabelle 5. Klasse Hauptschule April-Mai verwendet. Abb.9 zeigt in der direkten Gegenüberstellung die Werte der Ausgangstestung im Vergleich zur Abschlusstestung im Mai.

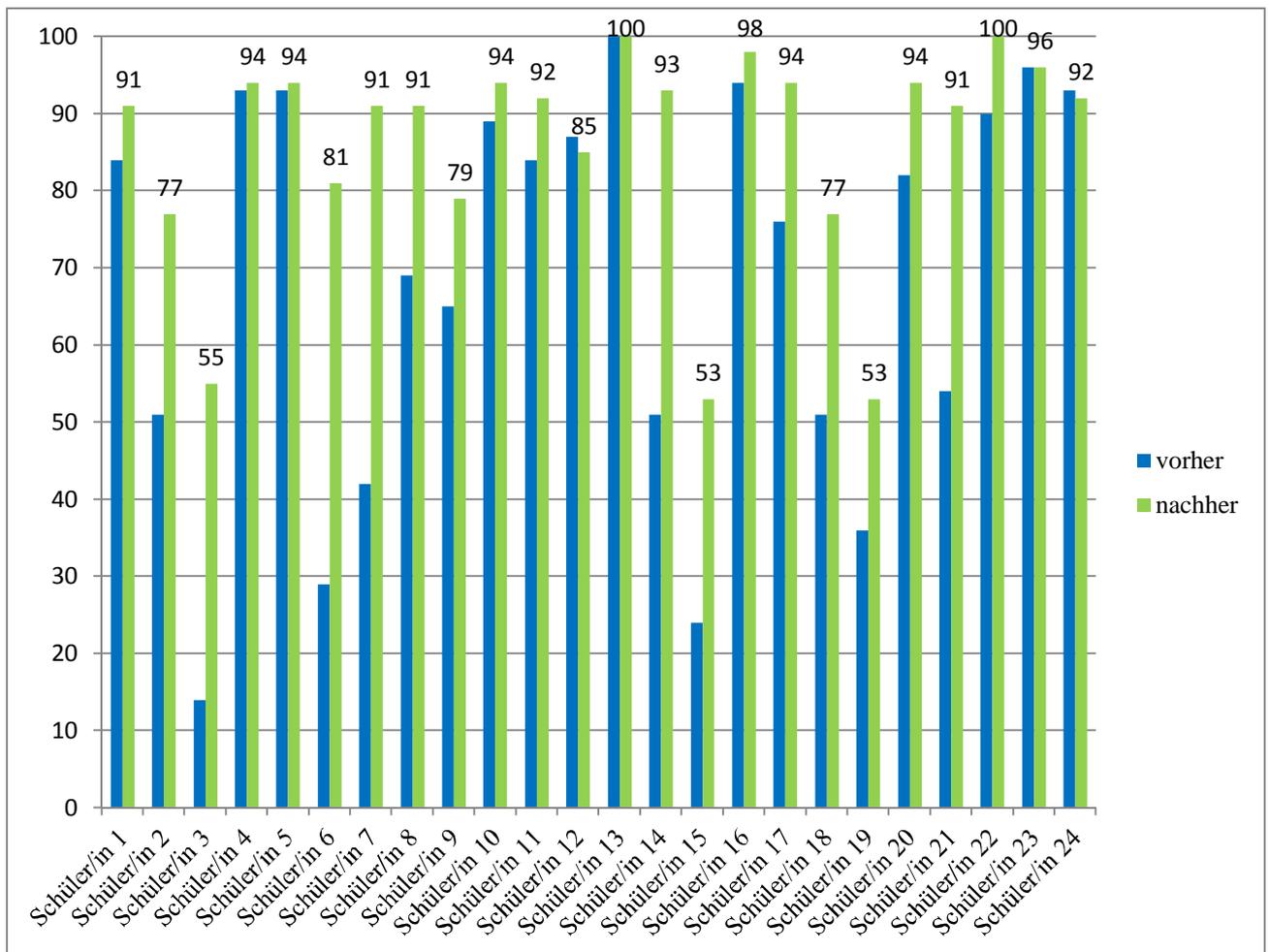


Abb. 9 Prozentrang - Ergebnisse RST 4-7 vorher/ nachher

Aus den Ergebnissen ist ersichtlich, dass sich von den 24 SuS 23 in ihrer Rechtschreibkompetenz laut Ergebnis der Testung zum Teil stark verbessert haben.

Die qualitative Auswertung der Fehlerkategorien (siehe Abb.10) zeigt in den Häufigkeiten der Fehlschreibungen, dass das größte Problem in der Gruppe nach wie vor die Groß- und Kleinschreibung und die Dehnung ist. Ein genauerer Blick auf die Fehlerart weist ebenfalls darauf hin, dass im Bereich der s- Schreibung (s, ss, ß) viele Fehler gemacht werden. Das

Kapitel der Ableitung (a/ä, au/äu) war in diesem Jahr noch nicht Teil der Intervention, sollte aber aufgrund der Ergebnisse im nächsten Jahr Teil des Rechtschreibtrainings sein.

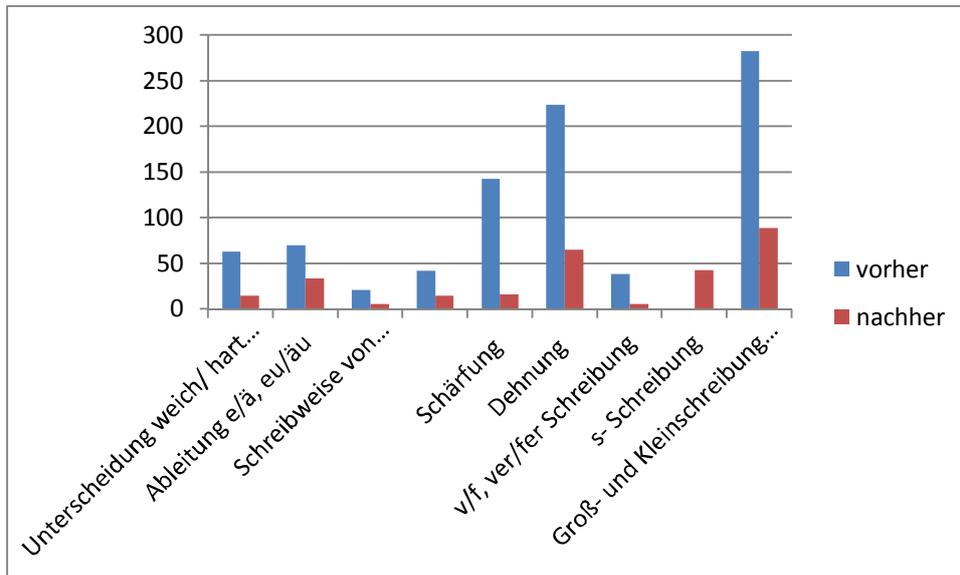


Abb. 10 Häufigkeit der Falschschreibungen - Fehleranalyse vorher/ nachher

8.6 Zusammenfassung und Interpretation der Gesamtergebnisse

Die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit lauteten:

Ist der *Rechtschreibfalter* für einen auf die Lerngruppe abgestimmten bzw. differenzierten Rechtschreibunterricht anwendbar und hilfreich?

Diese Frage kann aufgrund der vorliegenden Dokumentation positiv beantwortet werden. Der *Rechtschreibfalter* ist nach eingehender Ausgangsdiagnostik und einer individuell auf die Lerngruppe abgestimmten Jahresplanung für Rechtschreibung als Unterrichtsmaterial für einen differenzierten Rechtschreibunterricht gut anwendbar. Die Materialien wurden von der Klasse gut angenommen.

Kann die Rechtschreibkompetenz von rechtschreibschwachen SuS mit Hilfe des *Rechtschreibfalters* gesteigert werden?

Für eine wissenschaftlich abgesicherte Evaluation des *Rechtschreibfalters* und seiner Wirkung ist eine größere Stichprobe nötig. Mögliche weitere Einflussfaktoren auf die Veränderung der

Rechtschreibkompetenz müssten berücksichtigt werden. In dieser kleinen Stichprobe zeigen sich Verbesserungen im Bereich der Rechtschreibkompetenz, die mithilfe des Vor- und Nachtests gemessen werden konnten.

Inwiefern ein Transfer des Gelernten auf das freie Schreiben zu erkennen ist, kann wie eingangs schon erwähnt, aufgrund des kurzen Interventionszeitraums nicht seriös beantwortet werden. Für messbare Ergebnisse müssten noch mehr Daten über einen längeren Zeitraum erhoben werden.

9 SCHLUSSBETRACHTUNG

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Anwendbarkeit des Interventionsprogramms *Der Rechtschreibfalter* in einem differenzierten Rechtschreibunterricht zu überprüfen, die praktische Arbeit zu dokumentieren und eine Verbesserung der Rechtschreibkompetenz der vorliegenden Stichprobe zu erreichen.

Kritisch betrachtet, wäre es interessant gewesen, einen direkten Vergleich zwischen der Erarbeitung der Rechtschreibkapitel mit dem *Rechtschreibfalter* und der mit einem Sprachbuch anzustreben. Ich hätte die Parallelklasse als Kontrollgruppe einsetzen, hier ebenfalls eine Ausgangs- und Nachtestung machen können, um den Kompetenzerwerb mit Sprachbuch überprüfen zu können, um ihn in weiterer Folge mit den Ergebnissen der Lerngruppe, die mit dem *Rechtschreibfalter* gearbeitet hat, vergleichen zu können.

Auch konnte ich durch die Fülle des zu erarbeitenden Stoffes weniger Rechtschreibkapitel mit den SuS erarbeiten, als ich gehofft hatte.

Inwieweit der Transfer auf das freie Schreiben gelungen ist, wäre ebenfalls ein interessantes Forschungsthema.

Aufgrund der Homogenität der Lerngruppe kam die Differenzierung innerhalb der Lerngruppe wenig zum Tragen. Diese Thematik wird in den nächsten Schulstufen noch bedeutender und notwendiger werden. In der 5. Schulstufe ist sehr viel an Basisarbeit zu leisten, was die Ergebnisse der Rechtschreibtestung eindeutig ergeben haben. Die Dokumentation des Einsatzes des *Rechtschreibfalters* im Schuljahr 2012/13 in einer sechsten Schulstufe 3. Leistungsgruppe in der Praxisarbeit für pfl (November, 2013) zeigt die Differenzierung der einzelnen Rechtschreibkapitel innerhalb der Gruppe noch deutlicher.

Die durchwegs positive Verbesserung in der Nachtestung, die in der gesamten Klasse zu erkennen ist, ist ebenfalls relativ zu sehen. Besonders bei der Schülerin, die aufgrund ihrer Legasthenie eine Zusatztherapie bei einer Lese- Rechtschreibtherapeutin macht, ist der Lernzuwachs natürlich nicht nur auf den Unterricht zurückzuführen. Auch ist es schwer zu überprüfen, inwieweit die zusätzlichen Förderungen durch die Eltern zur Kompetenzerweiterung beitragen. In dieser Klasse kommen die SuS durchwegs aus Familien, in denen Schule einen hohen Stellenwert hat und die Kinder deshalb auch zuhause sehr gut unterstützt und gefördert werden.

Am Ende der vorliegenden Arbeit möchte ich jedoch noch einmal auf die Notwendigkeit einer individuellen Rechtschreibförderung im Deutschunterricht hinweisen, die auf die Lerngruppe und auf den Einzelnen abgestimmt ist. Der *Rechtschreibfalter* kann aufgrund der Ergebnisse der praktischen Erprobung eine Möglichkeit sein, um diesem Anspruch gerecht zu werden, es gibt aber sicherlich noch andere Wege zu diesem Ziel.

Unabdingbar ist die Sensibilität der Lehrpersonen im Umgang mit der sehr komplexen Rechtschreibproblematik im Unterricht und ihre Diagnose- und Fachkompetenz. Ebenso wichtig ist ihr Wissen um die individuellen Fördermöglichkeiten und die Methodenvielfalt.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass der Rechtschreibfalter eine von vielen Möglichkeiten bietet, differenziert zu fördern und zu fordern und Arbeitsmaterialien aufgrund der Möglichkeit, sie adäquat dem Lernstand und dem Lernstoff anzupassen, im Deutschunterricht einzusetzen.

10 LITERATUR

BIFIE (Hrsg.) (2010). Praxishandbuch für Deutsch 5.-8. Schulstufe. Band 1. Graz: Leykam.

Grund, Martin (2002-2008). RST 4-7. Rechtschreibtest für 4.-7. Klassen. Baden-Baden: Computer&Lernen.

Heinrich, Birgit. Petz, Robert (2010). Rechtschreibprobe für die Sekundarstufe 1. Landesschulrat für Salzburg.

Heinrich, Birgit (2009). Handreichung für den Rechtschreibunterricht an der Sekundarstufe I. Zusammenfassung der MultiplikatorInnenschulung für D-Koordinatoren. Landesschulrat für Salzburg

Helmke, Andreas. In: Friedrich Jahresheft XXV (2007). Guter Unterricht: Interview Andreas Helmke, S.62-65

Klicpera, Christian. Schabmann, Alfred. Gasteiger-Klicpera, Barbara (2003). Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Meyer, Hilbert (2011). Was ist guter Unterricht? 8. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Schleider, Karin (2009). Lese- und Rechtschreibstörungen. München: Ernst Reinhardt Verlag

Sturm, Maria. (2013). *Der Rechtschreibfalter* – ein Konzept für den differenzierten Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe 1. *Praktikumsarbeit im Rahmen des Lehrgangs PFL*

Sturm, Maria. Kopf, Karin (2012). *Der Rechtschreibfalter. Ein Rechtschreibprogramm für die Sekundarstufe 1.* Salzburg: Eigenverlag.

Tacke, Gero (2005). *Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining.* 1. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.

Sprachbücher

Gudrun Natter, Thomas Wolf (2010). *Treffpunkt Deutsch 1.* öbv, Wien

Gudrun Natter, Thomas Wolf (2010). *Treffpunkt Deutsch 1. Arbeitsheft.* öbv, Wien

Wolfgang Pramper, Manuela Leb (2013). *Die NMS-Deutschstunde 1.* Veritas Verlag, Linz

Wolfgang Pramper, Manuela Leb (2013). *Die NMS-Deutschstunde 1. Übungen.* Veritas Verlag, Linz

Internetquellen

Eva Schoenke (2010). Didaktik sprachlichen Handelns <http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/lg-edu/vlg14.html> Abrufdatum 14.3.2014

šNMS-Umsetzungspaket *Bundesgesetzblatt II Nr. 185/2012*

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf

11 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1	Material zum <i>Rechtschreibfalter</i> (Foto erstellt von der Autorin)
Abb. 2	š <i>Mindmap zum intelligenten Üben</i> (Meyer, 2011, S.112)
Abb. 3	š <i>Kompetenzbereich Sprachbewusstsein</i> (Bifie, 2010, S.59)
Abb. 4	Balkendiagramm zur Schülerbefragung vorher
Abb. 5	Ergebnisse der Auswertung der Ausgangstestung
Abb. 6	Kategorisierung und Häufigkeiten der Fehlschreibungen vor der Intervention
Abb. 7	Balkendiagramm zur Schülerbefragung vorher
Abb. 8	Balkendiagramm zur Schülerbefragung nachher
Abb. 9	Prozentrang - Ergebnisse RST 4-7 vorher/ nachher
Abb. 10	Häufigkeit der Falschschreibungen - Fehleranalyse vorher/ nachher

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z. B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."

12 ANHANG

Anhang 1: Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Rechtschreibkompetenz



Selbsteinschätzung Rechtschreibkompetenz

Jetzt bist du gefragt!

1) Kreuze bitte an, wie sehr diese Aussage auf dich zutrifft!

	trifft (fast) immer zu	trifft oft zu	trifft selten zu	trifft (fast) nie zu
(a) Das Wörterbuch hilft mir, wenn ich mir beim Schreiben unsicher bin.				
(b) Ich schreibe, was ich schreiben kann, um möglichst wenige Fehler zu machen.				
(c) Ich schreibe, was ich schreiben will, ohne auf die Rechtschreibung zu achten.				
(d) Ich erkenne selbst, wenn ich Wörter falsch schreibe.				
(e) Das Wörterbuch ist mir eine Hilfe beim Schreiben.				
(f) Rechtschreibregeln (wie zum Beispiel die Ableitung a-ä) helfen mir beim Schreiben.				
(g) Ich erinnere mich an gelernte Rechtschreibregeln, wenn ich mir beim Schreiben unsicher bin.				
(h) Ich möchte meine Rechtschreibung verbessern.				
(i) Ich kann gut rechtschreiben.				

2) Beantworte nun die folgenden Fragen!

Wo glaubst du, liegen deine größten Schwierigkeiten beim Rechtschreiben?

Was glaubst du, könnte dir helfen?



Selbsteinschätzung Rechtschreibkompetenz

Jetzt bist du gefragt!

1) Kreuze bitte an, wie sehr diese Aussage auf dich zutrifft!

	trifft (fast) immer zu	trifft oft zu	trifft selten zu	trifft (fast) nie zu
Das Wörterbuch hilft mir, wenn ich mir beim Schreiben unsicher bin.				
Ich schreibe, was ich schreiben kann, um möglichst wenige Fehler zu machen.				
Ich schreibe, was ich schreiben will, ohne auf die Rechtschreibung zu achten.				
Ich erkenne selbst, wenn ich Wörter falsch schreibe.				
Das Wörterbuch ist mir eine Hilfe beim Schreiben.				
Rechtschreibregeln (wie zum Beispiel die Ableitung a-ä) helfen mir beim Schreiben.				
Ich erinnere mich an gelernte Rechtschreibregeln, wenn ich mir beim Schreiben unsicher bin.				
Ich möchte meine Rechtschreibung verbessern.				
Ich kann gut rechtschreiben.				

2) Beantworte nun die folgenden Fragen!

Glaubst du, dass du dich im Rechtschreiben verbessert hast?

Was glaubst du, woran es liegt, dass du dich verbessert oder nicht verbessert hast?

Förderpläne

Förderplan für Schüler 9

Lernbereiche	Datum
Groß- und Kleinschreibung	
Grundwortarten Nomen, Verb, Adjektiv	
Grundwortschatztraining (fiel/ viel, vielleicht, interessant, wahrscheinlich, während)	
Schärfung (Doppelkonsonanten)	
Nominalisierung Verben und Adjektive	
Dehnung (stummes h)	
Ableitung (a/ä, au/äu)	
Dehnung durch ß	
Auslautverhärtung	

Förderplan für Schülerin 23

Lernbereiche	Datum
Groß- und Kleinschreibung	
Grundwortarten Nomen, Verb, Adjektiv	
Schärfung (Doppelkonsonanten)	
Nominalisierung Verben und Adjektive	
Dehnung (stummes h)	

Dehnungs-h

Ein Gespräch

Paul Maar

Das Schaf, es fragt den Bauern:

„Was machst denn du?“

Der sagt: „Na, schau doch zu!

Ich säe.“

Der Bauer fragt das Schaf:

„Und was machst du?“

Das sagt: „Na, hör doch zu!

Ich mähe.“

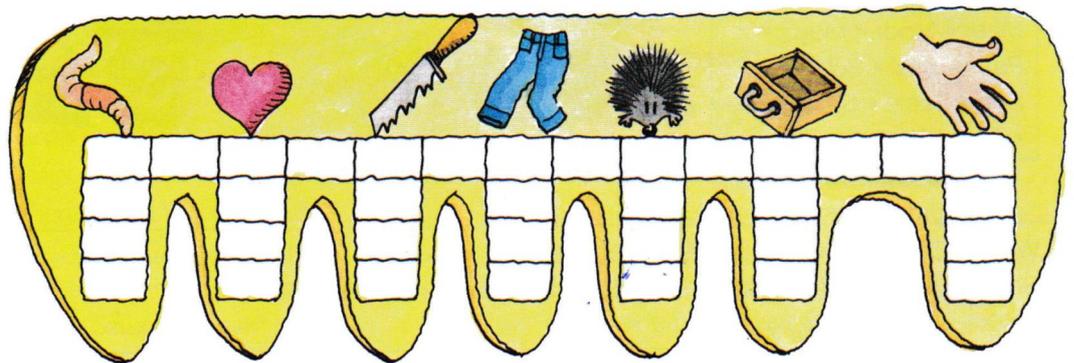


(Jaguar und NEINGuar © Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg 2007, S. 11)

6

Ein Kammrätsel: Trage die gesuchten Wörter senkrecht ein!

Wie heißt das Wort in der waagrechten Zeile? Es bedeutet „möglich, aber nicht ganz sicher“.



7

Ergänze die Formen des Verbs (Zeitwortes)!

Infinitiv (Nennform)	Präsens (Gegenwart)	Präteritum (Mitvergangenheit)	Perfekt (Vergangenheit)
fahren	<i>ich fahre, du fährst</i>	<i>ich fuhr</i>	<i>ich bin gefahren</i>
kehren			
sehen			
zählen			
wählen			

Wichtige Wörter

aussehen ▪ beinahe (fast) ▪ belohnen ▪ erzählen ▪ fahren ▪ Fernseher
 ▪ froh ▪ fröhlich ▪ früh ▪ früher ▪ fühlen ▪ fuhr ▪ führen ▪ Gefahr ▪
 gefährlich ▪ Gefühl ▪ gestohlen ▪ gewählt ▪ gewohnt ▪ gezählt ▪ hohl ▪
 Höhle ▪ nahe ▪ nähen ▪ näher ▪ nahm ▪ nehmen ▪ ohne ▪ ruhig ▪ Ruhe
 ▪ rühren ▪ sah ▪ sehen ▪ sehr ▪ stehen ▪ stehlen ▪ ungefähr ▪ Wahl ▪
 wählen ▪ es ist wahr ▪ während ▪ wahrscheinlich ▪ wohnen ▪ Zahl

Lebensweisheit

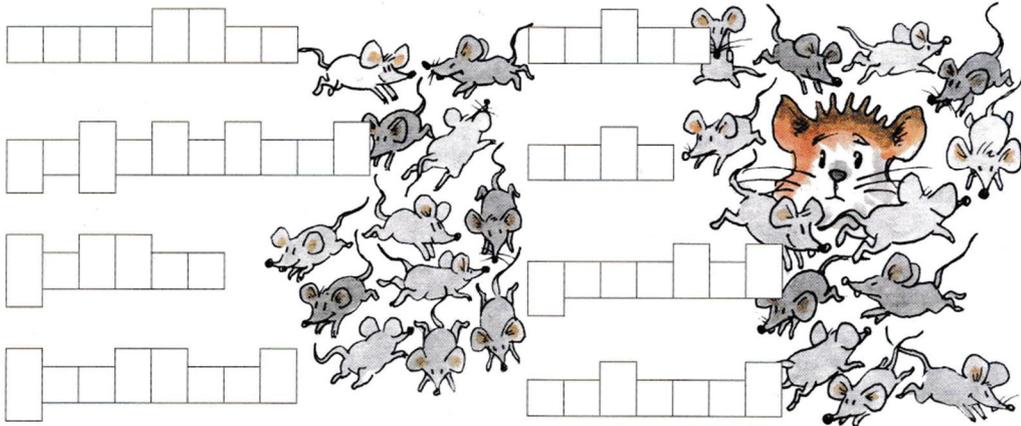
Nr. 315:

Schreibst du „ehrlich“ ohne h, ist die Note in Gefahr.



8 Welche Wörter sind hier zu finden? Trage sie in die passenden Wortkästen ein!

htlgefährlichsalerzählenwufrohlichplfühlennwgrmehrgmhnäherfuwährenddrgewohntwdr



Lebensweisheit Nr. 316: Gehen Umlautstricherln einem „h“ voran, man es leicht übersehen kann! Beispiel: wählen, zählen

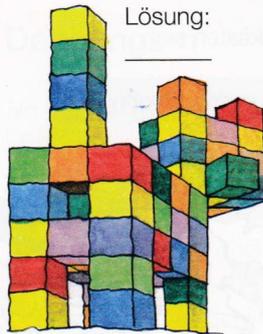
9 Achtung, Falle! Setze die fehlenden Wörter ein!

Nicola trifft Peter nach dem Unterricht _____ der Garderobe. Sie fragt _____, ob die rote Füllfeder _____ gehöre. Peter gibt _____ zur Antwort, dass _____ eine blaue seit gestern fehle. Nicole antwortet _____, dass sie eine blaue Füllfeder _____ der Klasse liegen sah. Sie verspricht _____, dass sie _____ die Stelle zeigen werde, wo die Feder lag. Er bedankt sich sehr bei _____. Tatsächlich finden sie das gesuchte Stück _____ kurzer Zeit.

Unbedingt merken

Ihm, ihn und ihr stehen für eine Person, ein Tier oder einen Gegenstand. In zeigt einen Ort an.





Lösung:

Aus wie vielen Steinen besteht dieser Kater?

10 Sag es in einem Wort! Kreise die **Dehnungs-h** ein!

- die eigene Wohnung die Eigentumswohnung
- die Maschine, die nähen kann _____
- eine Höhle mit Bären _____
- das Erzählen von Erlebnissen _____
- die Maschine, die kehren kann _____
- das Rad der Mühle _____
- Zahl, mit der man Glück hat _____
- das Wählen eines Klassensprechers _____

11 Achtung Fehlerquelle: **äh – öh – üh!**
 Unterstreiche die „gefährlichen“ Stellen! Lerne dann die Wortgruppen Zeile für Zeile auswendig und schreibe sie aus dem Gedächtnis in dein Heft! Zum Schluss genau kontrollieren!

etwas Außergewöhnliches unternehmen
 in gefährliche Höhlen gehen
 im Dunkeln Stühle berühren
 Geschichten von früher erzählen
 eine unangenehme Gänsehaut fühlen



12 Hier siehst du Sätze mit vielen h-Wörtern: Verwende die Wörter aus dem Kasten für ähnliche „**Treppensätze**“! Schreibe sie auf!

- Er hat erzählt.
- Er hat die Wahrheit erzählt.
- Er hat wahrscheinlich die Wahrheit erzählt.
- Er hat sehr wahrscheinlich die Wahrheit über seinen Fehler erzählt.

Der Bär lebt in der Höhle ...

ihm ▪ fuhr ▪ ihn ▪ Höhle ▪ fröhlich ▪ früh ▪ Gefahr ▪ gefährlich ▪ während ▪ wohnen ▪ nahe ▪ sehr ▪ sah ▪ nahm ▪ nehmen ▪ fühlen ▪ Gefühl ▪ Jahr ▪ stehlen ▪ sehen ▪ Zehner ▪ kahl ▪ kehren ▪ mehr ▪ kühl ▪ ruhig ▪ belohnen

13 a. Das **Gegenteil** ist gesucht! **Ergänze die Wörter mit „h“!**
 Übrigens: Du findest sie im Wortkasten oberhalb.

- behaart ↔ kahl _____ traurig ↔ _____
- bestrafen ↔ _____ weniger ↔ _____
- spät ↔ _____ aufgeregt ↔ _____
- fern ↔ _____ warm ↔ _____

b. Schaffst du es, mit drei Gegensatzpaaren jeweils einen Satz zu bilden?

Der kahle Karl beneidet den behaarten Boris um seine Lockenpracht.

Es war einmal

Wenn sich Vokale (Selbstlaute) in die Länge ziehen – Die Dehnung erkennen

Nachdenken über Sprache

Umgang mit Texten

Auf im **Saale** ab im **Saale**
Mit den **Feen** aus den Seen
Flieh aus Berg und **Tal**
Wiesen Wälder werden **kahl**

Aal und **Wal drehn** sich im Kreis
Lava dehnt sich aus zu Eis
Damenbart und **Mäusezahn**
Geist und Hex und **Zauberwahn**.

- 1 Eine Schülerin hat in einem alten Buch ihrer Großmutter einen Zauberspruch gefunden. Lies den Zauberspruch laut. Was fällt dir bei den **fett gedruckten** Zaubervörtern an der Aussprache auf?

MERKE

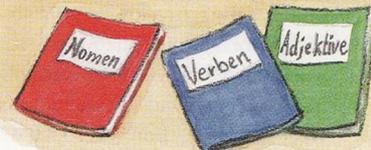
Vokale (Selbstlaute) können **kurz** oder **lang (=gedehnt)** ausgesprochen werden. Das gilt auch für Umlaute. **Lang gesprochene Vokale** (Selbstlaute) können auf diese vier Arten geschrieben werden:

ohne Dehnungszeichen	mit Dehnungs-h	mit Doppelvokal	i mit e
Hase	Sahne	Meer	Fieber

- 2 Übertrage die Tabelle oben in dein Heft und schreibe die fett gedruckten Zaubervörter in die passenden Spalten. Setze die Nomen (Namenwörter) in den 1. Fall Singular (Einzahl), z. B. *Saale – Saal*, und die Verben in den Infinitiv (Nennform), z. B. *flieh – fliehen*.
- 3 Finde für jede Spalte noch drei passende Wörter.
- 4 Welche beiden Dehnungsmöglichkeiten kommen am häufigsten vor? Wähle einen fünfzeiligen Text aus diesem Buch und versuche die Antwort herauszufinden.
- 5 In der Klasse hat sich ein Klassenkobold eingeschlichen. Er liebt es, mit Wörtern und Buchstaben Unfug zu treiben und auch sonst ist er immer zu Streichen aufgelegt. Zuletzt hat er Wörter eingesammelt und in der Kiste versteckt. In welche Spalte der Dehnungstabelle gehören sie? Ordnet sie mündlich ein.



- 6 Hier siehst du die Hefte, aus denen der Kobold die Wörter gestohlen hat. Schreibe die Überschriften in dein Heft und ordne die Wörter aus der Kiste zu.



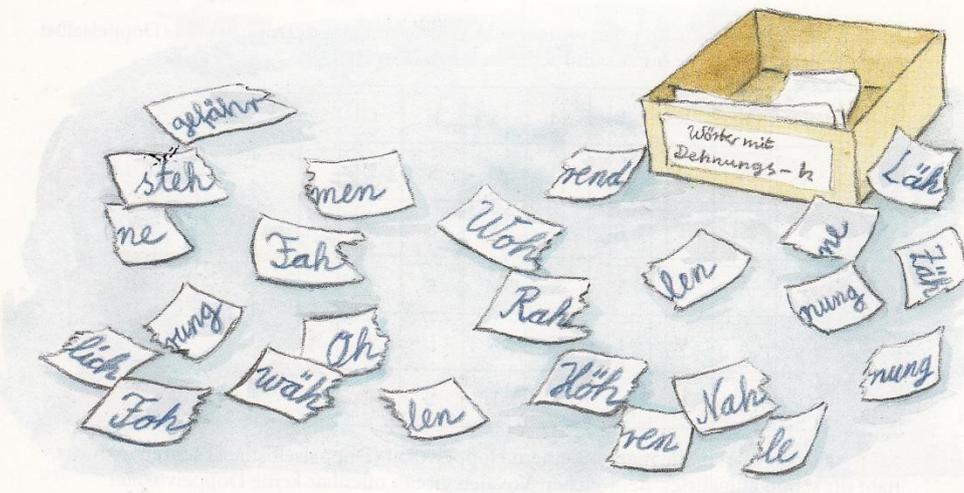
- 7 Suche die 13 Dinge heraus, die der Klassenkobold stibitzt hat und schreibe sie ins Heft. Überschrift: „Wörter mit langem Vokal ohne Dehnungszeichen“.



- 8 Zu den meisten dieser Wörter lassen sich Reimwörter finden. Bildet mit diesen Wörtern möglichst lange und lustige Gedichte im Paarreim und lest sie vor.
- 9 Der Klassenkobold hat wieder einmal Unfug getrieben und Karteikarten zum Thema „Wörter mit Dehnungs-h“ zerrissen. Setze die Wörter wieder zusammen und schreibe sie in dein Heft.



► AH S. 67/Ü3
Dehnungs-h



Das stumme „h“

Das stumme „h“ zieht den Selbstlaut davor in die Länge!

Es steht, das ist nicht schwer, nach einem **lang** gesprochenen Selbstlaut, und meist vor **l, m, n** oder **r**.

z. B. **Fahne**, **sehr**, **Sohle**, **Rahmen**

Achtung, das ist aber nicht immer so!
Es gibt auch zahlreiche Wörter, bei denen kein Dehnungs-h geschrieben wird, auch wenn dahinter ein l,m,n,r steht!

Einmal „h“, immer „h“,
d.h. in der gesamten Wortfamilie

nähen - die **Naht**, die **Nähn**adel
gehen- der **Geh**steig
fahren - fuhr - **Fah**rrad

Das stumme-h kann auch am Ende eines Grundbausteins (Reh, Schuh, ...) stehen!

Bei Verlängerung des Wortes kann ich das -h-**hörbar** machen!
Schuh - **Schuh**e
geht kommt von ge-**h**en
sieht kommt von se-**h**en

Merke: So schreibt man die **Endsilben -sam, -bar, -tum, -sal!**
z.B.: **folgsam**, **furchtbar**, **Rittertum**, **Scheusal**

Rechtschreibfalter Kopf/Sturm

Wörter, die du übst:

gehen - er geht, erzählen, Fahrt, Frühling, Fahrrad, fahren, Jahr, nehmen, ohne, Sohn, sehen - sah, stehen, Uhr, Zahl, zählen, zehn, Bahn, fernsehen, führen, früh, ihre, ihr, ihm, ihn, ihnen, Kuh, Ohr, Ruhe, ruhig, ziehen, ähnlich, Fehler, fehlen, fröhlich, Gefahr, kühl, Lehrer, obwohl, Schuh, Verkehr, Wahrheit, Wohnung, Weihnachten, wohnen

Lies die Wörter aus dem Wortkasten und **markiere** das stumme - h.

- Lass** dir die Lernwörter von einem Mitschüler/ einer Mitschülerin ansagen! Korrigiere dann mithilfe des Wortkastens! Wo haben sich Fehler eingeschlichen? Markiere die Fehlerquelle und merke dir die richtige Schreibung gut!
- Ordne** deine Fehlerwörter der jeweiligen RS-Regel zu!
- Ordne** die folgenden Wörter in deinem Übungsheft nach ihrer Wortfamilie und versuche, den Familiennamen dieser Wortfamilie herauszufinden! Du wirst erkennen, dass innerhalb der Wortfamilie alle Wörter mit stummem - h geschrieben werden!

Dehnung - Ruhm - wir nehmen - dehnbar - Föhn - Sehkraft - Ausnahme - rühmen - ich nahm - gedehnt - geföhnt - Lehrer - Föhnfrisur - berühmt - gesehen - gelehrig - sie sah - Lenkraft

- Suche** zu den folgenden Wörtern weitere Familienmitglieder! Findest du auch Familienmitglieder zu deinen Fehlerwörtern? **wohnen - fahren - nähen**
- Schreib** einen kurzen zusammenhängenden Text (ca. 5-8 Sätze) mit dem Titel „Das gestohlene Fahrrad“! Baue möglichst viele Wörter mit stummem h ein!

Rechtschreibfalter Kopf/Sturm

Wörter, die du übst:

gehen – er geht, erzählen,
Fahrt, Frühling, Fahrrad,
fahren, Jahr, nehmen, ohne,
Sohn

sehen - sah, stehen, Uhr,
Zahl, zählen, zehn, Bahn,
fernsehen, führen, früh, ihre,
ihr, ihm,

ihn, ihnen, Kuh, Ohr, Ruhe,
ruhig, ziehen, ähnlich, Fehler,
fehlen, fröhlich, Gefahr, kühl,
Lehrer,

obwohl, Schuh, Verkehr,
Wahrheit, Wohnung,
Weihnachten, wohnen

Ordne die Wörter nach Nomen,
Verben, Adjektive und sonstige Wörter:

Nomen (19)-----

Verben (12)-----

Adjektive (4)-----

Sonstige Wörter (9)-----

Geheimschrift:

**Erkennst du die Wörter? Schreibe
sie in dein Heft!**

ghn – r ght, rzhlen, Fhrt,
Frhng, Fhrd, fhrn, Jhr,
nhmn, hn, Shn,

shn - sh, sthn, hr, Zhl, zhlh,
zhn, Bhn, frnshn, fhrn, frh,
hr, hr, hm,

hn, hnn, Kh, hr, Rh, rhg,
zhn, hnlch, Fhhr, fhln,
frhlch, Gfhr, khl, Lhrr,

bwhl, Schh, Vrchr, Whrht,
Whnng, Whnchtn, whnn,



Stummes h Rechtschreibfalter Kopf / Stum

**Ordne die Wörter mit dem
Begleiter nach dem Alphabet!**

Lies die Sätze 1x leise und 1x laut:

Obwohl der Schuh drückt, ziehe
ich ihn an.
Nach Weihnachten endet das
Jahr.
Der Vater unternimmt eine Fahrt
mit dem Fahrrad, der Sohn
bleibt daheim.
In der Früh ist es noch ziemlich
kühl, darum ziehe ich mich
warm an.
Der Lehrer erzählt eine
Geschichte von einer Kuh.
Um zehn Uhr fährt er mit der
Bahn nach Wien. Auf der Straße
ist ihm zu viel Verkehr.
In der Wohnung fehlen noch die
Möbel. Die Kinder sind sich sehr
ähnlich. Ich bin fröhlich!

Unterstreiche die Wörter mit dem
stummen **h!**

**Trenne die Wörter mit Strichen in
die einzelnen Silben:**

gehen – er geht,
erzählen, Fahrt,
Frühling, Fahrrad,
fahren, Jahr, nehmen,
ohne, Sohn,
sehen - sah, stehen,
Uhr, Zahl, zählen, zehn,
Bahn, fernsehen,
führen, früh, ihre, ihr,
ihm, ihn, ihnen, Kuh,
Ohr, Ruhe, ruhig,
ziehen, ähnlich, Fehler,
fehlen, fröhlich,
Gefahr, kühl, Lehrer,
obwohl, Schuh, Verkehr,
Wahrheit, Wohnung,
Weihnachten, wohnen



Stummes h Rechtschreibfalter Kopf / Stum

Tabellenrätsel zum stummen h

	A	B	C	D
1	der Sohn	von einer Kuh.	Nach Weihnachten	ihn an.
2	In der Wohnung	Obwohl	erzählt	unternimmt
3	eine Fahrt	Der Vater	Ich bin	bleibt daheim.
4	Der Lehrer	kühl.	der Schuh drückt,	die Möbel.
5	endet das Jahr.	In der Früh	fehlen noch	fröhlich!
6	ziehe ich	eine Geschichte	mit dem Fahrrad,	ist es noch ziemlich

Löse und schreibe die Sätze ins Heft:

2B – 4C – 6A – 1D.

1C – 5A.

3B – 2D – 3A – 6C – 1A – 3D.

5B – 6D – 4B.

4A – 2C – 6B – 1B.

2A – 5C – 4D.

3C – 5D.



	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Stummes h

Rechtschreibfalter Kopf / Sturm

Trage die Wörter in die Tabelle ein:

7A er geht	7B erzählen	2A die Fahrt	8D der Sohn
4C der Frühling	2D ohne	4B nehmen	2B das Jahr
8B das Fahrrad	1C fahren	5A er sah	3A die Uhr
2C die Zahl	5B zählen	3C zehn	4D die Bahn
5C fernsehen	3D ihr, ihn, ihnen	4A führen	6D früh
6A die Kuh	6B das Ohr	6C die Ruhe	1A ruhig
3B ähnlich	1B der Fehler	7C fehlen	7D fröhlich
8A die Gefahr	5D kühl	8C der Lehrer	1D die Lehrerin

Laufsätze „Stummes h“

(laminieren und in Streifen schneiden)

Der Lehrer erzählt eine Geschichte von einer Kuh.

Obwohl der Schuh drückt, ziehe ich ihn an.

Nach Weihnachten endet das Jahr.

In der Früh ist es noch ziemlich kühl, darum ziehe ich mich warm an.

Auf der Straße ist ihm zu viel Verkehr.

Der Vater unternimmt eine Fahrt mit dem Fahrrad, der Sohn bleibt daheim.

Um zehn Uhr fährt er mit der Bahn nach Wien.

In der Wohnung fehlen noch die Möbel.

Die Kinder sind sich sehr ähnlich.

Ich bin fröhlich!