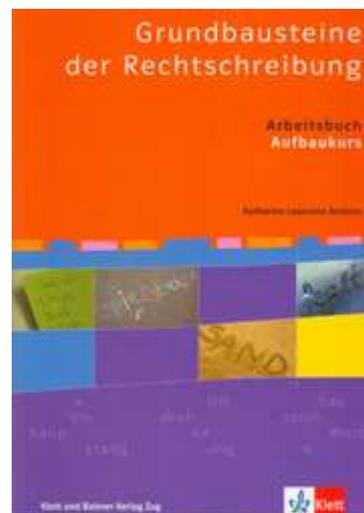
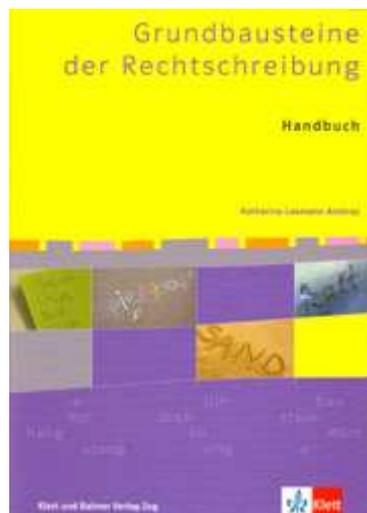




Rechtschreibunterricht mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“



Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Betreuer: Efrem Kuonen

Chantal Wäfler
Blümlisalpstrasse
3718 Kandersteg BE
Chantal.Waefler@students.phvs.ch

Brig/Kandersteg, 16.02.2009

Zusammenfassung

Der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ ist seit dem Schuljahr 06/07 ab der 3. Klasse für deutschsprachige Schüler des Kantons Wallis obligatorisch. Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit des Lehrgangs liegen jedoch nur aus dem Jahre 2001 und nur aus dem Kanton Zürich vor. Die Wirksamkeit des Lehrgangs hinsichtlich deutscher Orthographie wurde in der vorliegenden Arbeit mit 25 Walliser Sechstklässlern getestet. Als Vergleichsgruppe dienten 13 Berner Sechstklässler, die nicht mit diesem Lehrgang arbeiten. Im theoretischen Teil dieser Studie wird unter anderem der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ und sein Gesamtkonzept näher vorgestellt. Da der oben genannte Lehrgang auf dem morphematischen Prinzip (= Stammprinzip) basiert, beschränkt sich die vorliegende Studie auf die allgemeine orthographische Kompetenz und auf die morphematische Strategie. Die verschiedenen Testresultate der insgesamt 38 Schüler, die mit dem standardisierten Rechtschreibtest „Hamburger Schreib-Probe“ getestet wurden sowie die Interpretation dieser Ergebnisse sind im empirischen Teil dieser Arbeit niedergeschrieben. Durch die Untersuchung wird deutlich, dass Schüler, die mit den „Grundbausteinen der Rechtschreibung“ arbeiteten, mehr Wörter korrekt schreiben können. Die Resultate der morphematischen Strategie zeigen jedoch, dass Schüler, die nicht mit diesem Lehrgang arbeiten, in diesem Bereich ein wenig besser abschneiden.

Schlüsselwörter:

Grundbausteine der Rechtschreibung

Rechtschreibkompetenz

Evaluationsstudie

Morphematische Strategie

Hamburger Schreib-Probe (HSP)

Dank

Zur Verwirklichung der vorliegenden Diplomarbeit haben mehrere Personen beigetragen. An dieser Stelle möchte ich mich recht herzlich für deren Unterstützung bedanken.

Speziell danke ich:

Herrn Efreim Kuonen, dem Betreuer meiner Diplomarbeit, für seine Zeit, für seine wertvollen Ratschläge und Ideen, die mich im Forschungsprozess, der Umsetzung und der Verfassung der Diplomarbeit weiterbrachten.

Den Lehrpersonen der sieben Schulklassen für ihr Einverständnis zur Durchführung des Tests sowie zur Bereitschaft an der Gruppendiskussion oder am Interview teilzunehmen.

Den Schülern für ihr Mitmachen.

Den Lektoren Ute Wäfler und Adelheid Kaufmann für das gewissenhafte Durchlesen und Korrigieren der Arbeit.

Herrn Dr. Edmund Steiner für die wertvolle und interessante Lernveranstaltung 8.9 zur Vorbereitung auf die Diplomarbeit.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	6
THEORETISCHER RAHMEN DER UNTERSUCHUNG	
1. Problematik der Untersuchung	6
1.1. Historischer Überblick	6
1.2. Problemlage	6
2. Theoretischer Bezugsrahmen	8
2.1. Geschichte und Begriffe der deutschen Rechtschreibung	8
2.2. Die Struktur der deutschen Rechtschreibung	8
2.3. Erwerb der Rechtschreibkompetenz	10
2.4. Der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“	13
2.5. Rahmenkonzept für die Schule im Bereich der Rechtschreibung	19
3. Fragestellung und Hypothese	19
4. Methodisches Vorgehen	20
4.1. Auswahlverfahren	20
4.2. Anfrage	20
4.3. Datenerhebung	21
4.4. Datenauswertung	23
4.5. Dateninterpretation	23
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	
5. Darstellung der Ergebnisse	24
5.1. Wortbezogene Auswertung	24
5.2. Auswertung der morphematischen Strategie	27
6. Interpretation der Ergebnisse	30
6.1. Unterschiede zwischen den Walliser und den Berner Klassen in der wortbezogenen Auswertung	30
6.2. Unterschiede zwischen den Walliser und den Berner Klassen in der morphematischen Strategie	33
6.3. Verifikation / Falsifikation der Hypothesen	34
7. Schlussfolgerung aus der Untersuchung	35
7.1. Vorschläge für weiterführende Arbeiten	36
BILANZ	
8. Kritische Diskussion	37
9. Schlusswort	38
Literatur- und Quellenverzeichnis	39
Verzeichnis der Grafiken, Tabellen und Abbildungen	42
Anhangverzeichnis	43

Einführung

Persönliche Motivation

Meine Motivation zu dieser Studie hängt einerseits mit meiner Kindheit, andererseits mit meinen Erfahrungen in den Praktika zusammen. Als Schülerin hatte ich grossen Gefallen am Rechtschreibunterricht. Der Rechtschreibunterricht beschränkte sich Ende Primarschulzeit fast vollkommen auf das Diktate schreiben und ich war eines der wenigen Kinder, das sich darauf freute. In meinen vergangenen Praktika im Oberwallis beobachtete ich den Rechtschreibunterricht mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“, der mich sofort faszinierte. Nicht nur das Übungsbuch mit den abwechslungsreichen Übungen und den Merksätzen finde ich grossartig, sondern auch die Idee mit den Arbeits- und Lerntechniken sowie der Lernkartei. Letztere sind meines Erachtens eine enorm grosse Unterstützung für die Kinder auf dem Weg zum Rechtschreibenlernen. Obwohl ich der Überzeugung bin, dass dieser Lehrgang für Primarschüler von grossem Nutzen ist, wollte ich wissen, wie erfolgreich dieser im Vergleich zu Rechtschreibmethoden in meinem Heimatkanton Bern ist.

Angestrebte Ziele und methodisches Vorgehen

Ziel der Studie ist es, die Rechtschreibleistung von Sechstklässlern des Kantons Wallis, die mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ lernen mit der Rechtschreibleistung von gleichaltrigen Schülern des Kantons Bern, die nicht mit diesem Lehrgang arbeiten, zu vergleichen und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen.

Um Antwort auf die Fragestellungen zu erhalten, werden im theoretischen Teil der Arbeit Aspekte zum besseren Verständnis der Thematik erörtert und zentrale Anhaltspunkte für die Untersuchung und das methodische Vorgehen präsentiert und behandelt. Im Teil der empirischen Untersuchung werden die Ergebnisse dargestellt und mit Hilfe der im theoretischen Teil erarbeiteten Theorie interpretiert. Die Schlussfolgerungen und Vorschläge für weiterführende Arbeiten schliessen das Kapitel ab. Die danach folgende Bilanz mit der kritischen Diskussion beendet die wissenschaftliche Arbeit.

Der besseren Lesbarkeit halber wird in der gesamten Arbeit fast vollständig auf die gleichzeitige Verwendung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Oft wird die männliche Form gewählt, ohne damit jedoch die Aussagen auf männliche Lernende und Lehrende einzuschränken.

Theoretischer Rahmen der Untersuchung

1. Problematik der Untersuchung

1.1. Historischer Überblick

Die deutsche Rechtschreibung ist ein wahres Schulkreuz: denn wenn man die Zeit, die dafür aufgewendet wird, den Ärger, den sie Eltern und Lehrern bereitet, die Tränen, die um ihretwillen vergossen werden, summieren könnte, man würde erschrecken über das Unheil, das dieser Unterrichtsgegenstand anrichtet (Kosog, 1912, S. 3 zit. nach Valtin, 2000, S. 7).

Die Klagen über das Schulkreuz Rechtschreibung sind alt, wie das obige Zitat von Kosog belegt. Alt sind aber auch die Bestrebungen, das Erlernen der Rechtschreibung zu vereinfachen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bestimmten vor allem behavioristisch ausgerichtete Lerntheorien die Lernpsychologie (z.B. Skinner, 1938). Lernen wird aus der Sichtweise des Behaviorismus eher als passives Aufnehmen von Reizen aus der Umwelt verstanden, wobei der Lerneffekt an der nachfolgenden Reaktion sichtbar wird. Im Verständnis „älterer“ Lerntheorien könnte man davon ausgehen, dass Rechtschreibregeln explizit gelernt und anschliessend angewendet werden oder dass anhand von Wortmaterial zu einem bestimmten Rechtschreibphänomen Regeln implizit erarbeitet und nachfolgend angewendet werden. Neuere Untersuchungen, vor allem Mikroanalysen zur Schreibentwicklung einzelner Kinder, zeigen, dass diese Annahme nicht aufrechterhalten werden kann (vgl. Flocke & Hüls, 2001, S. 25f). Dies entspricht gemäss Richter (1998) einem eigenaktiven Verständnis von Lernen. Kinder müssten vielmehr Regeln in der Auseinandersetzung mit Schriftsprache für sich selbst entdecken und internalisieren (Richter, 1998, S. 37).

Dieses neuere Verständnis von Lernen entspricht dem Verständnis nach der kognitiven Wende. Diesem Wandel entsprechend hat sich auch die Ausrichtung der Forschung geändert. Brügelmann (1994) schreibt dazu:

Die traditionelle Sicht der Rechtschreibforschung (wie auch der Didaktik) war die Unterweisung bzw. des Belehrens: wie bekommen wir das Rechtschreibsystem in die Köpfe der Kinder? Die Fragestellung heute bezieht sich hingegen darauf, wie einzelne Kinder ihr Rechtschreibsystem konstruieren und wie es sich über die Zeit entwickelt, um daraus auch allgemeine Merkmale der Lernprozesse ableiten zu können (Brügelmann, 1994, S. 186).

Schley (2001) ist der Meinung, dass der Schriftspracherwerb im Anschluss an die Aneignung des Lautprinzips lange Zeit kaum erforscht wurde; nach ihm fehlten theoretisch begründete und handlungsanleitende Modelle weitgehend. Ernst zu nehmende Analyse- und Entwicklungsarbeiten zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz entstanden erst in den 80er-Jahren im Zusammenhang mit der Alphabetisierung Erwachsener; bis dahin standen kaum theoriegestützte methodische und didaktische Hilfen zur Gestaltung solcher Lernprozesse zur Verfügung (vgl. Schley, 2001 zit. nach Leemann Ambroz, 2006, S. 16f).

1.2. Problemlage

Die Schule hat unter anderem die Aufgabe, die Schüler zu kompetent Schreibenden zu befähigen. Deutsch ist im deutschsprachigen Teil der Schweiz eines der Hauptselektionsfächer. Eine ungenügende Rechtschreibkompetenz schränkt die Lebensqualität während und nach der Schulzeit sowie die Berufswahl stark ein. Obwohl der Erwerb der Recht-

schreibkompetenz erwiesenermassen nur sehr wenig mit der Intelligenz in Zusammenhang steht, kann die Erreichung dieser Kompetenz nicht selbstverständlich erfüllt werden (vgl. Leemann Ambroz, 2005a, S. 10).

Der Erwerb einer zunehmenden orthographischen Sicherheit beim selbständigen Verfassen von Texten ist das Ziel des Rechtschreiblernens in der Grundschule. Diesem Ziel nähern wir uns alle mehr oder weniger weit an – vollständig erreichen werden wir es jedoch in der Regel nicht, da der deutschen Orthographie ein viel zu komplexes Gefüge aus Regeln und sich überlagernden Prinzipien zugrunde liegen (vgl. Brinkmann, 1997 zit. nach Valtin, 2000, S. 59). Wie die Ansichten in Bezug auf die Rechtschreibdidaktik schon früher auseinander gingen, gibt es auch heute noch verschiedene Meinungen, wie der Rechtschreibunterricht in den Primarschulen aussehen sollte. Die Frage bleibt aber gleich: Wie lernen die Kinder rechtschreiben?

Die Lehrmittelsituation in der Schweiz befindet sich momentan im Umbruch. Im Oberwallis bleibt das „Schweizer Sprachbuch“ bis auf weiteres das einzige obligatorische Lehrmittel. Der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ wurde auf das Schuljahr 2006/2007 hin flächendeckend eingeführt. Die Fachkommission Deutsch und Schrift des Departements für Erziehung, Kultur und Sport (DEKS) im Kanton Wallis (2007) schreibt in den Empfehlungen und Verbindlichkeiten des Faches Deutsch: „Dieser Lehrgang muss zu einer systematischen Förderung der Rechtschreibung ab der 3. Primarklasse beitragen“ (Fachkommission Deutsch und Schrift des DEKS, 2007, S. 4). Gemäss dieser Forderung sind die Lehrpersonen im Oberwallis dazu verpflichtet, mit den „Grundbausteinen der Rechtschreibung“ zu unterrichten. Obwohl mich der Lehrgang in den Praktika fasziniert hat, interessiert es mich, wie erfolgreich dieser im Gegensatz zu Rechtschreibunterricht ohne diesen Lehrgang ist. Folgende Frage stellt sich: Wie schneiden Schüler in einem standardisierten Rechtschreibtest ab?

Im Kanton Zürich wurde der Lehrgang im August 1999 getestet. Die Stichprobe umfasste eine Projektgruppe sowie eine Kontrollgruppe. Die Projektgruppe bildete fünf Schulklassen mit insgesamt 97 Schülern. Die Klassen der Projektgruppe arbeiteten in der 4. und 5. Klasse während knapp zwei Jahren ungefähr eine Stunde mit dem Entwurf zur ersten Auflage des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“. Als Kontrollgruppe dienten fünf Schulklassen, insgesamt 99 Schüler. In der Kontrollgruppe wurde mit unterschiedlichen Lehrmitteln und Trainingsmaterialien gearbeitet, nicht aber mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ (vgl. Leemann Ambroz, 2006, S. 235).

„Die Schüler der Projektgruppe lösten zu Beginn der 4. Klasse den ‚Diagnostischen Rechtschreibtest DRT 4-5‘. (...) Gegen Ende der 5. Klasse (Juni 2001) lösten die Klassen der Projektgruppe den Rechtschreibtest in der Parallelform ein zweites Mal. (...) Auch die Kontrollgruppe löste gegen Ende der 5. Klasse (Juni 2001) den DRT 4-5.“ (Leemann Ambroz, 2006, S. 235f).

Anlässlich dieses Pilotversuchs fand man heraus, dass die Schüler der Projektgruppe gegen Ende der 5. Klasse weniger Rechtschreibfehler machten als diejenigen der Kontrollgruppe; die Leistungsunterschiede waren jedoch gering.

Leemann Ambroz (2006) schreibt allerdings „um genauere Aussagen über die Lernwirksamkeit des Lehrgangs machen zu können, wären weitere Untersuchungen mit dementsprechenden Design nötig“ (Leemann Ambroz, 2006, S. 249).

Beim näheren Recherchieren ist mir aufgefallen, dass der Lehrgang „nur“ im Kanton Zürich auf seine Wirksamkeit hin untersucht worden ist. Walliser Lehrpersonen sind wohl verpflichtet, diesen im Unterricht einzusetzen, jegliche Ergebnisse, die auf die Wirksamkeit des Lehrmittels im Kanton hinweisen, fehlen jedoch. Es fragt sich deshalb, ob die Resultate des Kantons Zürich auch für den Kanton Wallis zutreffen. Aus diesem Grund möchte ich wissen, wie erfolgreich der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ im Kanton Wallis ist.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel werden zuerst die Geschichte und die Struktur der deutschen Rechtschreibung dargestellt, anschliessend folgt ein Unterkapitel, in dem über den Erwerb der Rechtschreibkompetenz informiert wird. In einem weiteren grossen Teil wird der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ und sein Konzept näher vorgestellt. Nach dem theoretischen Teil wird die Fragestellung dieser Untersuchung präsentiert und am Ende des Kapitels wird schliesslich das methodische Vorgehen für die Datenerhebung genau beschrieben.

2.1. Geschichte und Begriffe der deutschen Rechtschreibung

Die Beschäftigung mit dem Erwerb der deutschen Rechtschreibung verlangt zunächst die Klärung des Lerngegenstandes, der Rechtschreibung. Bussmann (1990, S. 628 zit. durch Leemann, 2006, S. 37) versteht unter dem Begriff Rechtschreibung (=Orthographie) die „Lehre von der systematischen und einheitlichen Verschriftung von Sprache durch Buchstaben (=Grapheme) und Satzzeichen“. Die Rechtschreibung bestimmt also, wie man formal korrekt zu schreiben hat. „Die Norm legt fest, welche der prinzipiell möglichen Schreibungen zu einer gewissen Zeit Gültigkeit haben“ (Dürscheid, 2002, S. 181 zit. durch Leemann, 2006, S. 37). Die Rechtschreibung hat eine lange und bewegte Geschichte, da sie historisch gewachsen und das Ergebnis einer langen Entwicklung ist. Man schreibt seit etwa 1200 Jahren in deutscher Sprache. Die deutsche Rechtschreibung entspricht also nicht einem theoretisch begründeten, logisch stringent aufgebauten Konzept (vgl. Leemann, 2006, S. 37).

2.2. Die Struktur der deutschen Rechtschreibung

„Orthographie, das heisst das systematische Verschriften einer Sprache, steht in einem Spannungsverhältnis zwischen den Bedürfnissen eines Schreibers und den Bedürfnissen eines Lesers“ (Lindauer & Schmellentin, 2008, S. 51). Nach Lindauer & Schmellentin (2008) würden Schreiber einer alphabetischen Schrift am liebsten einfach so schreiben können, „wie ihnen der Schnabel gewachsen ist“; dabei könne es ihnen angeblich egal sein, ob sie ein Wort immer gleich schreiben oder immer wieder anders. Die Autoren erläutern, dass es so aus der Perspektive des Schreibenden keine grosse Rolle spiele, ob sie nun *vielleicht*, *viehlleicht*, *filaichd* oder *phylaicht* schreiben würden. Aus der Perspektive eines Lesers hingegen wäre eine solche Vielfalt an Schreibungen ausgesprochen verwirrend. Da Schreiber aber immer auch Leser sind, hätten sich mit der Zeit in jedem alphabetischen Schriftsystem Konventionen des richtigen Schreibens herausgebildet. Lindauer & Schmellentin erwähnen, dass das heutige Schriftsystem des Deutschen daher als ein Gesamtsystem mit drei verschiedenen Ebenen verstanden werden müsse (vgl. ebd., S. 51).

2.2.1. System der deutschen Rechtschreibung nach Gallmann & Sitta (1996)

In der Fachliteratur sind verschiedene Modelle zur Beschreibung des Systems der deutschen Rechtschreibung zu finden. Dasjenige von Gallmann & Sitta (1996) überzeugt durch seine Klarheit und Pragmatik; für die Schulpraxis ist daraus konkretes Handeln ableitbar.

Gallmann & Sitta (1996) erläutern, dass die deutsche Rechtschreibung als System zu verstehen sei, das sich als geordnetes Ganzes auf drei Ebenen beschreiben lassen würde (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 37):

1. Ebene: Prinzipien (Grundkonzepte der Rechtschreibung)
2. Ebene: Regeln (konkrete Schreibanweisungen)
3. Ebene: Einzelfestlegungen (die Schreibung von Fall zu Fall).

Gallmann & Sitta Unterscheidung zwischen Prinzipien, Regeln und Einzelschreibweisen bildet den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen. Die beschriebenen Grundkonzepte oder Prinzipien charakterisieren die Besonderheiten unseres Schriftsystems klar (vgl. ebd., S. 49).

Der Rechtschreibduden (1996) berücksichtigt primär die Ebenen 2 (Regeln) und 3 (Einzelfestlegungen). Die Regeln sind allgemein verständlich und alphabetisch nach Stichwörtern geordnet und zusammengestellt. Die Einzelfestlegungen bilden den Hauptteil des Nachschlagewerks. Die Prinzipien werden im Duden nicht dargestellt. Der bewusste Umgang mit Regeln und Einzelfestlegungen ist aber erst dann wirkungsvoll möglich, wenn die Lernenden diese an ordnenden Grundprinzipien festmachen können (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 37f).

Im den folgenden Abschnitten wird kurz auf die drei Ebenen eingegangen:

1. Ebene: Prinzipien

Gallmann & Sitta (1996, S. 38ff) gehen von sechs verschiedenen Prinzipien aus:

1. Das Lautprinzip: „schreibe, wie du sprichst!“ Das Lautprinzip wird alternativ auch phonematisches Prinzip genannt und bildet die Basis jeder alphabetischen Schrift.
2. Das Stammprinzip: „Schreibe Gleiches möglichst gleich!“ Das Stammprinzip (von anderen Autoren z.B. Weigt 1994, auch morphematisches Prinzip genannt) zielt darauf hin, die Wortverwandtschaften zu verdeutlichen. Inhaltlich verwandte Wörter mit wiederkehrenden Wortformen werden möglichst gleich oder ähnlich geschrieben. Beispielsweise /fahr/ wird in *vor/fahr/en*, */Fahr/bahn* oder *fahr/end* immer gleich geschrieben.
3. Das grammatische Prinzip: „Mache den grammatischen Aufbau deines Textes deutlich!“ Das grammatische Prinzip regelt einerseits die Gliederung der Texte (Wortgrenzen, die Zusammen- und Getrennschreibung, die Schreibung mit Bindestrich und die Zeichensetzung), andererseits kennzeichnet es bestimmte Wörter aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Wortklassen (Grosschreibung von Nomen und Nominalisierungen).
4. Das semantisch-pragmatische Prinzip: „Hebe für den Leser wichtige Textstellen hervor!“ Dieses Prinzip verweist direkt auf die Bedeutung der Wörter innerhalb eines bestimmten Gebrauchskontextes. Beispielsweise setzen wir in Schriftstücken oft grafische Hilfen, um bestimmte Textstellen hervorzuheben (Titel, Kursivdruck etc.).
5. Das Homonymieprinzip: „Schreibe Ungleiches ungleich!“ Wörter, die gleich klingen, aber Unterschiedliches bedeuten, können in der geschriebenen Sprache grundsätzlich unterschiedlich behandelt werden. Das Lautprinzip der Phonem-Graphem-Zuordnung führt hier nicht weiter. Die Folge besteht darin, dass beispielsweise ein langes /i:/ durch ie oder aber durch einfaches i wiedergegeben wird. Wörter, welche gleich lauten (Homophone), werden ziemlich oft unterschiedlich geschrieben, damit sie eindeutig verstehbar sind. Beispiele: *Stiel – Stil*, *Lied – Lid*, *Meer – mehr*.
6. Das ästhetische Prinzip: „Vermeide verwirrende Schriftbilder!“ Hier handelt es sich um ein eher willkürliches Prinzip. Im Grunde besagt es, dass Abweichungen von anderen Prinzipien dort möglich sind, wo bei deren konsequenter Anwendung verwirrende Schriftbilder entstehen würden. Gemäss dem ästhetischen Prinzip sind Besonderheiten beispielsweise folgendermassen geregelt: Sehr oft werden

Konsonanten nach dem kurzen Vokal im Grundmorphem verdoppelt geschrieben (Sonne, starren, putzen). Werden Konsonanten jedoch durch mehrgliedrige Grapheme (z.B. ng, pf, sch) wiedergegeben, verzichtet man auf die verdoppelte Schreibung, da sonst ein verwirrendes Schriftbild entstünde. Beispiele: nicht lachen – nur lachen, nicht wischschen – nur wischen (vgl. ebd., S. 38ff).

2. Ebene: Regeln

Auf der Ebene der Rechtschreibregeln wird festgelegt, wann welche Gesetzmässigkeit der Rechtschreibung wie anzuwenden ist, um der Konkurrenz zwischen einzelnen Prinzipien beizukommen. Die Ebene der Regeln ist viel differenzierter ausgestaltet als die Ebene der Prinzipien. Dies macht nur schon die grosse Anzahl der Regeln sichtbar: Im Duden von 1996 werden 136 Regelbereiche aufgeführt und erläutert. Hinter dem Begriff „Regeln“ verbirgt sich jedoch recht Unterschiedliches. So gibt es eine Anzahl echter Regeln, die eindeutig zu richtigen Schreibungen führen. Oft lassen sich Regeln jedoch nicht uneingeschränkt anwenden – es gibt Unterregeln und Ausnahmen, welche die Regeln relativieren (vgl. ebd. S., 46).

3. Ebene: Einzelfestlegungen

Wortschreibungen werden dann einzeln festgelegt, wenn klare Regeln fehlen. Jede dieser Einzelfestlegung findet ihren Eintrag im Duden. Einzelfestlegungen kommen in verschiedenen Bereichen vor: Beispielsweise im Bereich des Lautprinzips wird die Schreibweise des *a* von Fall zu Fall entschieden (*Wal* mit *a*, aber *kahl* mit *ah*) (vgl. ebd., S. 57).

2.3. Erwerb der Rechtschreibkompetenz

2.3.1. Die Entwicklung des Rechtschreibkönnens

Zahlreiche Forschungsergebnisse der letzten Jahre haben gezeigt, dass es sich beim Erlernen der Rechtschreibung nicht um mechanische Prozesse des Einprägens handelt, sondern um eine Denkentwicklung, die zweierlei bedeutet:

- Einsichten in Funktion und Aufbau unserer Schrift und die Prinzipien unserer Orthographie zu gewinnen
- Strategien zum Lernen und Behalten auszubilden (Wie übe ich richtig? Was tue ich, wenn ich nicht weiss, wie ein Wort geschrieben wird?).

Diese Lernprozesse finden nicht schlagartig von heute auf morgen statt, sondern die Kinder entwickeln in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand allmählich Zugriffsweisen oder Strategien, die der Orthographie immer besser angepasst werden. Art und Abfolge dieser Strategien lassen sich in einem Modell darstellen. In diesem Modell spiegelt sich die Entwicklung von Einsichten, die die Schüler schrittweise erwerben (vgl. Valtin, 2000, S. 17). Dabei liegen zur Beschreibung der Schrifterwerbsprozesse vom Anfänger bis zum Könner verschiedene Phasenmodelle vor (z.B. Frith 1985, Günther 1986 oder May 2000). Sie gehen alle von der Grundannahme aus, dass sich die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz in der regelhaften Abfolge von qualitativ unterscheidbaren Erwerbsstufen vollzieht. Sämtliche Modelle stimmen auch darin überein, dass der Lernprozess in der Regel lange vor dem institutionalisierten Schriftsprachunterricht beginnt (vgl. Leemann Ambroz, 2006, S. 59).

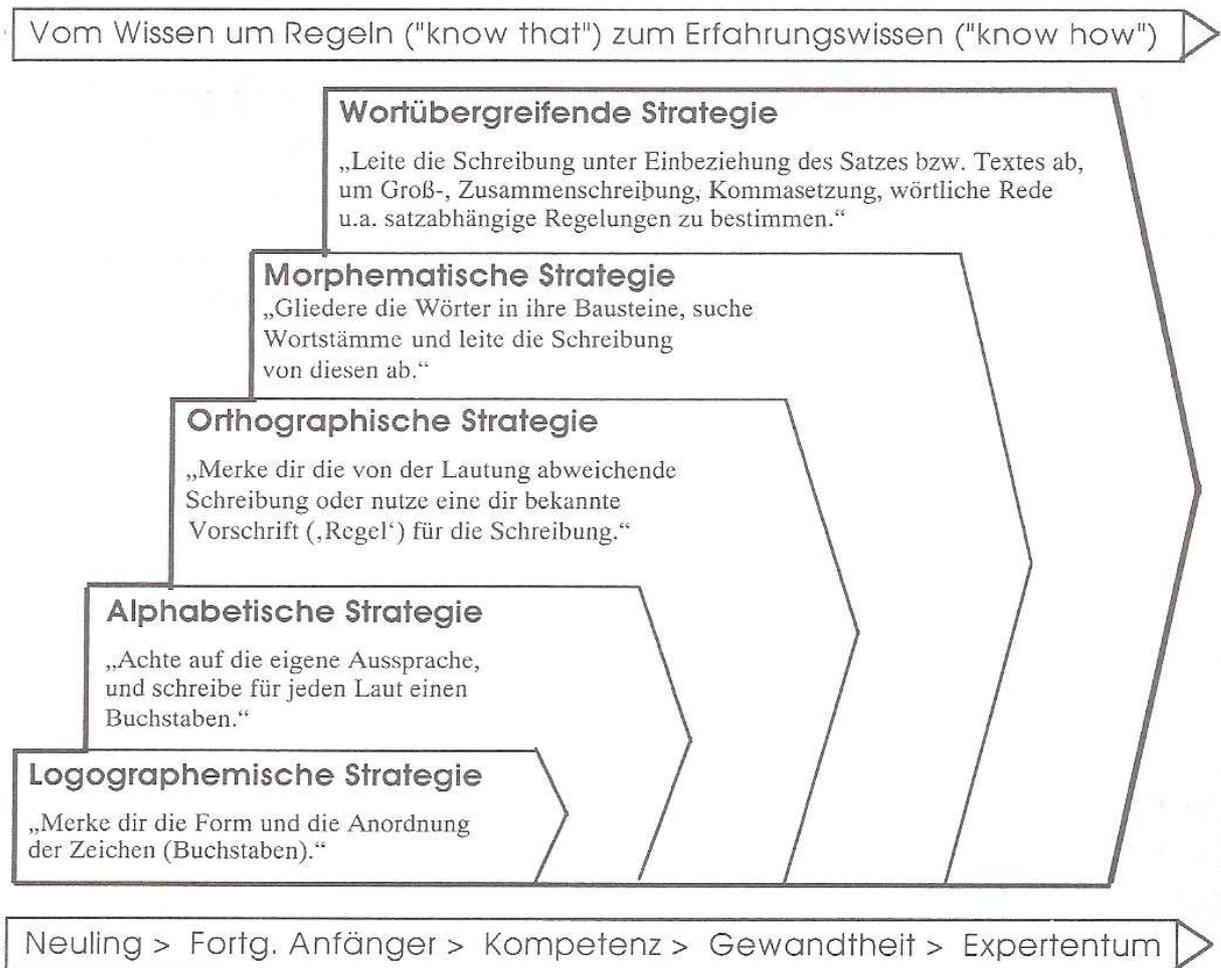


Abbildung 1: Entwicklung des Rechtschreibkönnens (May, 2001, S. 148)

- **Logographemische Strategie**

Schon lange vor der Schulzeit wissen Kinder, dass Zeichen „für etwas stehen“, dass Zeichen etwas repräsentieren (z.B. **Ω** = Kopfhörer). Aus ihrer Erfahrung mit sogenannten Logographemen (Logos aus Buchstabenzeichen z.B. **P** für Parkplatz bzw. Wörter, die als Logos gelesen werden wie FANTA) entwickeln viele Kinder die Vorstellung, man könne von der graphischen Gestalt wie bei einer Bildschrift unmittelbar auf die Bedeutung schliessen. Beim logographemischen Schreiben wird die Schreibung von Wortteilen (Wortanfängen, Silben), Wörtern und kurzen Sätzen unabhängig von der Lautung bzw. Artikulation als graphemisches Muster gemerkt. Ein Lautbezug wird nicht hergestellt (vgl. ebd. S., 26f).

Die (Selbst-) Instruktion für das „logographemische Schreiben“ könnte lauten:
„Merke die Form und die Anordnung der Zeichen (Buchstaben).“

- **Alphabetische Strategie**

Spätestens im ersten Schuljahr lernen die meisten Kinder, dass sie für die Identifikation der durch die Buchstabenfolgen repräsentierten Gegenstände nicht nur die äussere Form der Schrift heranziehen können, sondern dass sie einen „Umweg“ über die eigene Aussprache (Artikulation) machen müssen: Sie erkennen, dass die Schrift lautsprachliche Informationen enthält. Diese Erkenntnis ist für den weiteren Lernprozess von grundlegender Bedeutung. Die Kinder sind damit zunehmend in

der Lage, ihre eigene Aussprache mit Hilfe der ihnen bekannten Buchstaben zu analysieren.

Idealtypisch nimmt der Lernprozess dabei folgenden Verlauf: Zunächst geben Kinder ganze Wörter mit nur einzelnen Buchstaben (z.B. p für Räuber) wieder. Im nächsten Schritt schreiben sie Folgen von Buchstaben (rp, ropa) und können immer grössere sprachliche Einheiten (Silben, Wörter, einfache Sätze) mehr oder weniger vollständig anhand der eigenen Aussprache verschriftlichen. Schliesslich können sie beliebige Wörter so schreiben, dass sie für andere und für sie selbst lesbar sind (roiba) (vgl. ebd., S. 28f).

Die (Selbst-) Instruktion für das „alphabetische Schreiben“ könnte lauten:
„Achte auf die eigene Aussprache und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben“

- **Orthographische Strategie**

Bis zum Ende der Grundschulzeit entdeckt der Grossteil der Schüler die wichtigsten orthographischen Regelungen (sp-/st-Schreibung am Wort- bzw. Stammanfang, Auslautverhärtung, Umlautableitung, Länge- und Kürzebezeichnungen), erprobt diese schreibend und kann sie in einer Vielzahl von Wörtern beachten.

Beim orthographischen Schreiben werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen den orthographischen Regelungen entsprechend modifiziert. Die Entscheidung für die Laut-Buchstaben-Zuordnung ergibt sich nicht mehr ausschliesslich aus der Beachtung der eigenen Artikulation (vgl. ebd., S. 30).

Die (Selbst-) Instruktion für das „orthographische Schreiben“ könnte lauten:
„Merke dir die von der Lautung abweichende Schreibung der Wortstelle und /oder nutze eine dir bekannte Vorschrift (Regel) für die Schreibung.“

- **Morphematische Strategie**

Alle Wörter sind aus Morphemen (Vorsilben, Stämme, Fugen, Endungen) gebildet und die Morphemkonstanz ist – neben dem Lautbezug – das wichtigste Konstruktionsprinzip deutscher Rechtschreibung. Wenn ein Schreiber dieses Grundprinzip kennt, kann er die Wortschreibungen sozusagen nach einem „Baukastenprinzip“ rekonstruieren, der kognitive Aufwand beim Schreiben wird ökonomisch genutzt und das Gedächtnis dadurch enorm entlastet.

Beim morphematischen Schreiben werden die orthographischen Elemente im Rückgriff auf die morphematische bzw. morphologische Struktur eines Wortes verwendet. Die orthographischen Elemente müssen nicht mehr einzelwortbezogen gemerkt werden, wenn der Schreiber das Morphem kennt:

Beispiel *Staubsauger*.

- Ein *Staubsauger* saugt *Staub*
- *Staub* ist mit *staubig* verwandt, daher „b“

Die (Selbst-) Instruktion für das „morphematische Schreiben“ könnte lauten:
„Gliedere die Wörter in ihre Bausteine, suche nach verwandten Wortstämmen und leite die Schreibung von diesen ab“ (vgl. ebd., S. 31).

- **Wortübergreifende Strategie**

Beim Schreiben von Sätzen und Texten müssen weitere linguistische Aspekte beachtet werden, die nicht nur einzelwortbezogen geregelt sind. Dazu gehören u.a. die Wortart (für die Herleitung der Gross- bzw. Kleinschreibung), die Wortsemantik (Zusammen- bzw. Getrennschreibung), die Satzgrammatik (z.B. Kommasetzung,

„dass-Schreibung“, die Verwendungsart des Satzes (z.B. als wörtliche Rede) und die grammatische Kongruenz (formale Abstimmung der Deklination (z.B. in hohem Bogen).

Die Schreibung einzelner Wörter bzw. der Satzzeichen muss dabei unter Einbeziehung grösserer sprachlicher Einheiten (Satzteil, ganzer Satz, Textpassage) bestimmt werden. Entsprechend werden die dafür notwendigen Zugriffsweisen unter dem Begriff der „wortübergreifenden Strategie“ zusammengefasst (vgl. ebd., S. 32).

2.3.2. Strategieprofile und Lernentwicklung

Die normale Lernentwicklung beim Schriffterwerb ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder zunächst Lautklassen ihrer eigenen Aussprache mit Hilfe ihnen bekannten Buchstaben bilden und diese entsprechend bezeichnen. Abgesehen von logographemischen Einheiten (z.B. Eigennamen) schreiben die Kinder anfangs also im Wesentlichen alphabetisch und überformen diese Rechtschreibstrategie allmählich durch orthographische und morphematische Zugangsweisen. Im weiteren Verlauf der Lernentwicklung werden die verschiedenen Rechtschreibstrategien zunehmend zu einer übergreifenden Gesamtstrategie integriert (vgl. ebd., S. 72).

Gute und schwache Rechtschreiblerner unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Geschwindigkeit, in der sie die Rechtschreibstrategien ausbilden, sondern auch hinsichtlich der Fähigkeit, die einzelnen Rechtschreibstrategien beim Schreiben zu integrieren (vgl. ebd., S. 72).

2.4. Der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“

„Der Lehrgang ‚Grundbausteine der Rechtschreibung‘ zielt darauf hin, die Lernenden ab dem 3./4. Schuljahr [...] Schritt für Schritt in die Komplexität der deutschen Rechtschreibung einzuführen. Es wird ein bewusster und expliziter Erwerb der Rechtschreibkompetenz angestrebt. Die drei Ebenen der deutschen Orthografie werden im Sinne von Gallmann & Sitta (1996) transparent gemacht und die einzelnen Themenbereiche im Gesamtkontext des Schriftsystems eingeordnet. [...] Das Ziel des Lehrgangs besteht darin, nach dem Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz eine umfassende orthografische Bewusstheit zu erarbeiten“ (Leemann Ambroz, 2006, S. 185f).

Leemann Ambroz (2006) ist der Meinung, dass dieser Zugang zur Rechtschreibkompetenz neu sei: Er unterscheidet sich grundsätzlich von allen Förderansätzen, die ihr Programm auf spezifische Fehlerquellen abstützen und nicht vom Gesamtsystem der deutschen Orthographie ausgehen (vgl. ebd., S. 186).

2.4.1. Die drei Grundpfeiler des Lehrgangs

Die Vermittlung der orthographischen Bewusstheit, das Erarbeiten und Sichern des Grundwortschatzes sowie das Erlernen effizienter Kontrollmechanismen bilden die drei Hauptpfeiler des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“. Sie werden im folgenden Teil erläutert (vgl. Leemann Ambroz, 2005a, S. 32).

a) Wissen und Regelkenntnisse

Leemann Ambroz (2006) erklärt, dass sich die Schüler aufbauend auf der alphabetischen Strategie schrittweise orthographisches Wissen erarbeiten. Im Arbeitsbuch fassen Merk- und Regelsätze die Theorie zusammen und sind deutlich vom Text abgehoben. Die Ler-

nenden übermalen diese Sätze mit Leuchtstift, erarbeiten sie inhaltlich und lernen sie sinngemäss auswendig. Sie erwerben zunehmende orthographische Bewusstheit, indem sie den Aufbau und die geltenden Gesetzmässigkeiten in der Schreibung deutscher Wörter schrittweise, explizit durchschauen und in ihr alltägliches Schreiben integrieren lernen. Eine bewusste und reflexive Haltung wird angestrebt (vgl. ebd., S. 189).

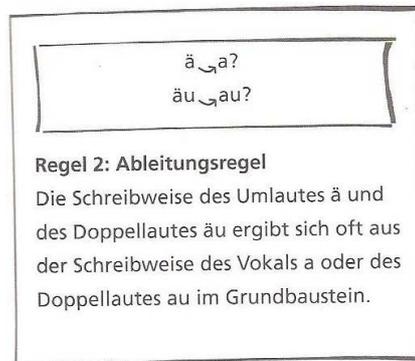


Abbildung 2: Beispiel Merksatz zur Ableitungsregel mit Visualisierung (Leemann Ambroz, 2006, S. 200)

b) Lernkartei

Einen weiteren Grundpfeiler des Lehrgangs bildet die Arbeit mit der Lernkartei. Unabhängig vom Regelwissen und den systematischen Einsichten erwerben und sichern sich die Schüler einen Grundwortschatz. Die Auswahl der zu übenden Lernwörter orientiert sich in einer ersten Phase primär an der Auftretenshäufigkeit der Grundmorpheme (Grundbausteine); sehr bald werden jedoch auch persönlich bedeutsame Wörter in die individuelle Lernkartei aufgenommen. Zudem lernen die Schüler alle Arten von Einzelfestlegungen mit Hilfe der Lernkartei auswendig (Ausnahmen von Regeln, Homophone, Fremdwörter) (vgl. ebd., S. 189).

and/änd	
anders	die Änderung
ändern	das Anderssein
abändern	die Andersdenkenden

Abbildung 3: Beispiel Vor- und Rückseite einer Grundbaustein-Karteikarte (Leemann Ambroz, 2005a, S. 163f)

c) Arbeits- und Lerntechniken

Als letztlich wohl wichtigste Stütze lernen die Schüler lernwirksame Arbeitstechniken kennen. Im Arbeitsbuch sind diese als *wichtige Hinweise* gekennzeichnet, deutlich vom übrigen Text abgehoben. Diese Anleitungen werden mit den Schülern eingeführt, diskutiert und in ihr Arbeitsverhalten integriert. Die Hinweise betreffen sowohl Übungstechniken (z.B. Abschreiben, Wanderdiktat) als auch Hilfen zur Selbstkontrolle von gelösten Übungen mit dem Lösungsbüchlein sowie die Korrektur von frei geschriebenen Texten. Zur effizienten Selbstkontrolle der eigenen Texte regen einfache Fragen an, welche an die Theorie erinnern (vgl. ebd., S. 189f).

Wichtiger Hinweis**Wörter korrekt schreiben 3 (Selbstkontrolle)**

Wenn du Wörter überprüfst oder unsicher bist, ob du ein Wort richtig geschrieben hast, helfen dir folgende Fragen:



- 1) Habe ich die Laute der Bausteine der Wörter so geschrieben, wie sie klingen (keine Auslassung, Zufügung oder Umstellung)?
- 2) Muss ich das Wort grosschreiben (Begleiter/Singular und Plural)?
- 3) Ist die Regel für den Grundbaustein erfüllt (Verlängerungsregel)?

Abbildung 4: Beispiel Wichtiger Hinweis im Arbeitsbuch für Schüler (Leemann, 2005b, S. 16)

2.4.2. Die verschiedenen Arbeitsphasen

Oberstes Ziel ist es, den Unterricht dem Prinzip des *mastery-learning* entsprechend zu planen und durchzuführen. *Mastery-learning* bedeutet, dass die Beherrschung einer Thematik nötig ist, bevor im Unterricht zum nächsten Thema übergangen wird (Leemann Ambroz, 2005a, S. 36).

Im Folgenden werden die sechs unterschiedlichen Arbeitsphasen beschrieben:

a) Einführung in die neue Thematik

Die neue Thematik wird schrittweise eingeführt (Wandtafel, Hellraumprojektor, Wörter bilden mit Wortbaustein-Karten usw.). (...) Die verschiedenen Übungen im Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler werden im gemeinsamen Gespräch diskutiert und teilweise gelöst, so dass alle den Inhalt verstehen und so ans konkrete Lösen der Aufgaben herangehen können. (...) (Leemann Ambroz, 2005a, S. 38).

b) Üben, üben, üben...

In der zweiten Phase arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbständig in ihrem Arbeitsbuch. Sie lösen eine Aufgabe nach der anderen und machen nach jeder Übung die Selbstkontrolle. So überprüfen sie, ob sie die Sache auch richtig verstanden und ausgeführt haben. (...) Die Lehrperson steht den einzelnen Schülern als Lernbegleiter/in zur Verfügung. Das Arbeitstempo ist individuell und verschieden. Für die einzelnen Lernschritte steht ausreichend Zeit zur Verfügung. Schnell arbeitende Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit anderen Lerninhalten, wenn sie alle Übungen durchgearbeitet haben. Schwache und unsichere Schülerinnen und Schüler können von der Lehrperson eng begleitet werden, um mögliche Misserfolge zu vermeiden (ebd., S. 38).

c) Anwendung des neu Gelernten: Übungsdiktat

Sobald die neue Thematik erarbeitet ist und alle Übungen gelöst sind, werden zur Vertiefung und Generalisierung des neuen Wissens in der Schule oder zu Hause zu zweit Übungsdiktate durchgeführt. Die Selbstkontrolle bildet das zentrale Element in dieser Übungsphase. Die Texte der Übungsdiktate zum Basiskurs sind alle lauttreu. Damit bietet sich Schülern eine reelle Chance, nach der Selbstkontrolle im Übungsdiktat keine Fehler mehr zu haben. Dies motiviert sie zum sorgfältigen Arbeiten und stärkt sie in ihrem Selbstvertrauen. Hingegen sind die Texte der Übungsdiktate zum Aufbaukurs nicht mehr lauttreu. Dabei kommen Fehlschreibungen von Wörtern, die noch nicht behandelt wurden in die Lernkartei (vgl. ebd., S. 39).

d) Vertiefung der Thematik: Rechtschreibtraining

Gemäss Leemann (2005a) ist es möglich, dass beim Schreiben der Übungsdiktate Unsicherheiten und Schwierigkeiten auftauchen. Diese machen deutlich, dass ein Schüler eine Thematik noch zu wenig verstanden hat. Dazu dienen die Übungen des entsprechenden Rechtschreib-Trainings zur Repetition und Vertiefung (vgl. ebd., S. 40).

e) Abschluss der Lernsequenz: Kontrolldiktat

Sind alle Übungen bearbeitet, die Übungsdiktate geschrieben, und ist allenfalls auch das entsprechende Rechtschreib-Training durchgearbeitet, folgt das Kontrolldiktat zur entsprechenden Thematik. Es gibt insgesamt fünf Kontrolldiktate (vgl. ebd., S. 41).

f) Repetition und Vertiefung: Rechtschreibtraining

Leemann Ambroz (2005a) erklärt, dass wenn ein Schüler unerwarteterweise doch nicht gemäss den Anforderungen im Kontrolldiktat arbeitet, d.h. wenn die Fehlerzahl in den geprüften Kategorien die angegebenen kritischen Werte übersteigt, eine Erklärung für das Ergebnis der Lernkontrolle gefunden werden muss. Wenn es beispielsweise noch an Wissen fehlt, muss das zusätzliche Rechtschreib-Training sorgfältig durchgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 41).

Ablaufschema der verschiedenen Arbeitsphasen:

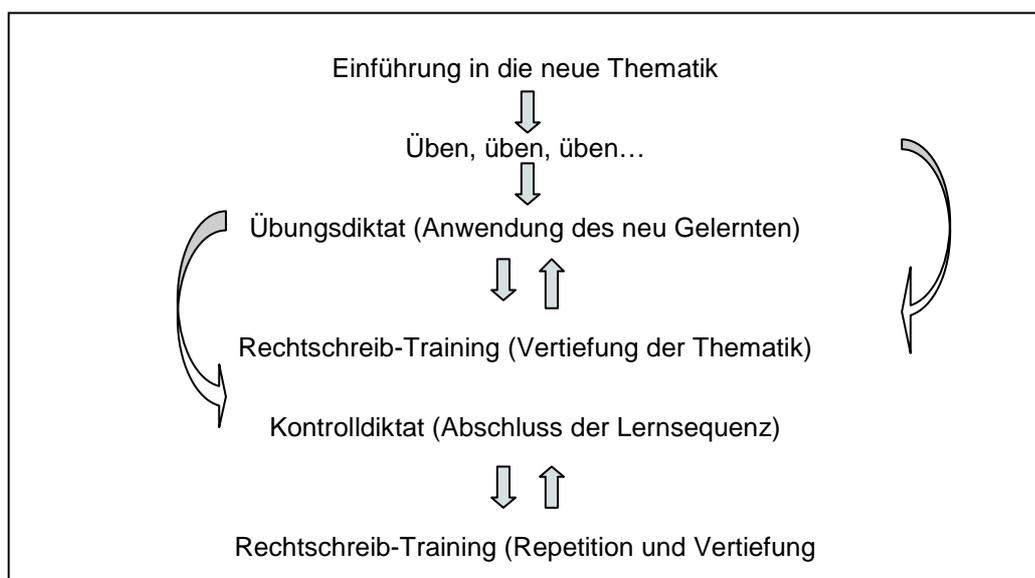


Abbildung 5: Ablaufschema der verschiedenen Arbeitsphasen des Lehrgangs Grundbausteine der Rechtschreibung (vgl. Leemann Ambroz, 2005a, S. 41)

Der Lehrgang besteht aus einem Basiskurs und einem Aufbaukurs. Zum besseren Verständnis werden deren Inhalte im kommenden Abschnitt kurz erläutert.

2.4.3. Inhalte des Basiskurses

Gemäss Leemann Ambroz (2006) werden am Anfang des Basiskurses die Phonem-Graphem-Korrespondenzen repetiert und gefestigt und das Abc eingeführt und geübt. Ein erster Test prüft, ob alle Schüler die alphabetische Strategie beherrschen und beim

Schreiben lauttreuer Wörter das Lautprinzip nicht mehr verletzen. Die Diktate und Übungsdiktate des Basiskurses bestehen aus lauttreuen Wörtern, sodass alle Schüler durch bewusstes Achten auf die Lautung ihre alphabetische Strategie weiter festigen können (vgl. Leemann Ambroz, 2006, S. 197).

Sobald die Phonem-Graphem-Korrespondenz sichergestellt ist, wird das sogenannte Stamprinzip (morphematische Prinzip) eingeführt. Im Arbeitsbuch werden dafür die Bezeichnungen „Wortbaustein“ und „Grundbaustein“ verwendet. Das Erkennen dieses Stamprinzips wird in vielfältigen Übungen vertieft, denn die sichere Bestimmung des Grundbausteines bildet die Basis für das Regeltraining im Aufbaukurs. Zu Beginn bilden die Schüler mit Wortbausteinkarten Wörter. In einem zweiten Schritt segmentieren sie Wörter in ihre Bausteine und setzen sich drittens mit den Wortfamilien auseinander. Anschliessend werden die häufigsten Wortbausteine thematisiert: die Anfangs- und Endbausteine sowie die Grundbausteine (vgl. ebd., S. 197).

Nach Leemann Ambroz (2006) setzen sich die Schüler im Zusammenhang mit der Gross- und Kleinschreibung mit den drei Grundwortarten (Nomen, Adjektive und Verben) auseinander. Weiter lernen sie die häufigsten Endbausteine kennen, die für die Bildung der verschiedenen Wortarten charakteristisch sind: beispielsweise –ung, -heit, -keit als typische Endbausteine vieler Nomen oder -ig -lich, -sam usw. als Endbausteine zahlreicher Adjektive. Im nächsten Schritt lernen sie das Prüfkriterium der verschiedenen Wortarten kennen. Dabei wird parallel zur Arbeit mit den drei Wortarten ein elementarer Grundwortschatz gesichert (vgl. ebd., S. 199).

Die 160 häufigsten Grundbausteine der deutschen Sprache sind im Handbuch für Lehrer enthalten. Diese werden mit der Lernkartei individuell erarbeitet. Dabei steht zu jedem Grundbaustein eine Karteikarte zur Verfügung. Die Schüler lernen die für sie rechtsschreibschwierigen Grundbausteine durch Wanderdiktate auswendig, um die entsprechenden Automatismen aufzubauen (vgl. ebd., S. 199).

2.4.4. Inhalte des Aufbaukurses

Leemann Ambroz (2006) erklärt, dass am Anfang die Vertiefung von Wichtigem zum Alphabet stehe: Die Vokale, Umlaute, Doppellaute und Konsonanten würden repetiert, da das sichere Unterscheiden der verschiedenen Lautkategorien für die zu erarbeitenden Regeln bedeutsam sei. Sie sagt, dass sich die Schüler anschliessend Zug um Zug mit jenen morphematischen Regeln befassen würden, die im Grundbaustein gelten. Insgesamt werden sechs Regelbereiche thematisiert, wobei es zu den Dehnungen sechs Unterregeln gibt. Die systematische Verknüpfung des morphematischen Prinzips (= erste Ebene der Rechtschreibung) mit den geltenden Regeln (= zweite Ebene der Rechtschreibung) ermöglicht den Lernenden ein bewusstes Manipulieren mit den Grundmorphemen und hilft so beim Entscheiden, wie richtig zu schreiben ist. Um das Regelverständnis der Schüler zu unterstützen, enthält das Arbeitsbuch zu jeder erarbeiteten Regel einen Merksatz. Ergänzend enthält das Handbuch überdies zu jeder Regel eine treffende Visualisierung. Die Übersetzung eines für die Schüler anspruchsvollen Textes in ein einfaches Bild unterstützt das bewusste Verständnis und bildet eine wichtige Lernhilfe. Abbildung 2 zeigt als Beispiel den Merksatz zur Ableitungsregel und die dazugehörige Visualisierung (vgl. ebd., S. 199f).

Der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ ist so aufgebaut, dass sich die Komplexität der deutschen Rechtschreibung schrittweise erschliesst. Die Anwendung der erarbeiteten Regeln wird ausführlich geübt. Dabei finden jeweils auch alle bisher gelernten Regeln Berücksichtigung, damit sie nicht wieder in Vergessenheit geraten. Die untenstehende Abbildung stellt sämtliche Regeln im Überblick dar, welche der Lehrgang vermittelt (vgl. ebd., S. 200).



Regeln im Grundbaustein



1: Verlängerungsregel

Wenn du nicht weisst, welchen Konsonanten (**b/p**, **d/t**, **g/k**) du am Ende des Grundbausteins (= Auslaut) schreiben musst, dann verlängerst du den Grundbaustein so, dass ein e hinter dem besonderen Auslaut folgt. Durch das Verlängern wird der Konsonant ein Inlaut und so deutlich hörbar.
Beispiele: eine /Hand/ - viele /Händ/e/, /stark/ - /stärk/er, er /üb/t - wir /üb/en

2: Ableitungsregel

Die Schreibweise des Umlauts **ä** oder des Doppellauts **äu** ergibt sich oft aus der Schreibweise des Vokals **a** oder des Doppellauts **au** im Grundbaustein.
Beispiele: viele /Händ/e - eine /Hand/, viele /Träume/ - ein /Traum/



3: Kürzungsregel

Im Grundbaustein müssen nach dem kurzen Vokal oder Umlaut mindestens zwei Buchstaben (Konsonanten!) geschrieben werden.
Beispiele: /hart/, /Kunst/, /frisch/, /Kampf/, /voll/, /Fett/

4: Doppellautregel

In der Regel wird der Konsonant nach dem Doppellaut (**au**, **äu**, **eu**, **ei**, **ai**) im Grundbaustein nicht verdoppelt.
Beispiele: /Raup/e, /Kräut/er, /beug/en, /heiz/en, /Sait/e

6: Scharf-s-Regel

Wenn du im Grundbaustein nach dem langen Vokal, Umlaut oder Doppellaut einen einfachen, scharfen s-Laut hörst, schreibst du **ss**.
Beispiele: /Spaß/, /fleiss/ig, /giess/en, /Stoß/, /Grüss/e

5: Dehnungsregeln

Lauttreue Grundbausteine

5a: Grundbausteine ohne Dehnungszeichen (1)
 Viele Wörter, die einen langen Vokal oder Umlaut im Grundbaustein und je einen Anlaut und Auslaut (z.T. auch **ch**) haben, schreibt man ohne Dehnungszeichen.
Beispiele: /hab/en, /geb/en, /rot/, /Tuch/

5b: Grundbausteine ohne Dehnungszeichen (2)
 Vor dem langen Vokal oder Umlaut im Grundbaustein stehen manchmal mehrere Konsonanten (z.B. **bl**, **gr**, **qu**, **sch**, **sp** ...) oder **qu**. In diesen Grundbausteinen folgt nach dem langen Vokal oder Umlaut sehr oft kein Dehnungszeichen.
Beispiele: /schäm/en, /Kron/e, /gröl/en, /Flur/, /quer/

Grundbausteine mit Dehnungszeichen

5c: Dehnung des i
 Fast alle Wörter mit einem langen **i** im Grundbaustein (etwa 95%) schreibt man mit dem Dehnungszeichen **e**.
Beispiele: /lieb/, /siegl/en, /Ziegl/e, /kriegl/en

5d: Verdoppelung der Vokale a, e und o
 Die Vokale **a**, **e** und **o** können verdoppelt werden, wenn sie lang klingen; **i** und **u** werden nie verdoppelt.
Beispiele: /Haar/, /leer/, /Zoo/

Zusatzregel: Die Umlaute **ä** und **ö** werden nie verdoppelt, auch wenn sie lang klingen.
Beispiele: /Här/chen, /Böt/chen

5e: Dehnungs-h (1)
 Manchmal hörst du nach dem langen Vokal/Umlaut keinen weiteren Laut mehr im Grundbaustein. Dann musst du nach dem langen Vokal/Umlaut fast immer ein **h** schreiben.
Beispiele: /nah/e, /weh/en, /Flöhe/, /Müh/e

5f: Dehnungs-h (2)
 Hörst du im Grundbaustein, der einen Anlaut und den Auslaut **l**, **m**, **n** oder **r** hat, einen langen Vokal oder Umlaut, so wird dieser oft mit **h** gedehnt.
Beispiele: /Kühl/, /Fehl/er, /lahm/, /Bahn/, /sehn/en, /Fähr/e, /Ohr/

Abbildung 6: Übersicht der Regeln im Grundbaustein für Schüler (Leemann Ambroz, 2005c, S. 162)

2.5. Rahmenkonzept für die Schule im Bereich der Rechtschreibung

Im folgenden Abschnitt wird das von Leemann Ambroz erarbeitete Rahmenkonzept für die Schule im Bereich der Rechtschreibung dargestellt. Gezeigt wird die Erarbeitung der Rechtschreibkompetenz verteilt über die neun Schuljahre hinweg.

Dieses Rahmenkonzept bezieht sich vom Aufbau und den Inhalten her auf die theoretischen Modelle von Gallmann & Sitta (1996), Günter (1986), Jansen et al. (1999) und Piaget & Inhelder (1980) und definiert die Stufenziele so, dass sie theoretisch für alle Lernenden im Kontext der Schule zu erreichen sind (Leemann Ambroz, 2006, S. 139f).

Leemann Ambroz ist der Meinung, dass das Rahmenkonzept Konzepte der Psychologie und der Germanistik integriere und die Grundlage für die Planung des konkreten Unterrichtsgeschehens bilde (vgl. ebd., S. 140).

Vorbereitung im Kindergarten

- Sprache erleben und variantenreich benutzen.
- Sensibilisierung auf die Existenz der Laute (phonologische Bewusstheit).

1. bis 3. Klasse

- Erarbeiten der alphabetischen Strategie (phonologische Bewusstheit, explizites Wissen).
- Sensibilisierung auf die Existenz orthographischer Besonderheiten (orthographische Bewusstheit, implizites Wissen).
- Arbeit am Grundwortschatz.

4. bis 6. Klasse

- Erarbeiten der orthographischen Strategie (orthographische Bewusstheit, explizites Wissen): Schwerpunkt in der Morphologie, erste Themen der Syntax.
- Arbeit am Grundwortschatz.

7. bis 9. Klasse und Berufsschule / Gymnasium

- Aufteilen der orthographischen Strategie (orthographische Bewusstheit, explizites Wissen): Morphologie, Schwerpunkt im Bereich der Syntax.
- Weiterarbeit am Grundwortschatz (ebd., S. 139).

3. Fragestellung und Hypothese

Mit der vorliegenden Studie wird herausgefunden, ob der Rechtschreibunterricht mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ im Gegensatz zu einer anderen Rechtschreibmethode erfolgreicher ist. Zudem ist es von Interesse, ob sich ein Unterschied bezüglich der morphematischen Strategie feststellen lässt. Die beiden Forschungsfragen lauten wie folgt:

Fragestellung 1:

Welche Unterschiede kann man mit der Hamburger-Schreib-Probe zwischen Primarschülern, die über mehrere Schuljahre mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gearbeitet haben und gleichaltrigen Schülern, die nicht damit gelernt haben, am Ende der 6. Klasse feststellen?

Fragestellung 2:

Welche Unterschiede kann man im Bereich der morphematischen Strategie zwischen Primarschülern, die über mehrere Schuljahre hinweg mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gearbeitet haben und gleichaltrigen Schülern, die nicht damit gelernt haben, am Ende der 6. Klasse feststellen?

Die Hypothese auf die erste Fragestellung lautet folgendermassen:

6. Klässler, die über mehrere Schuljahre hinweg mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gelernt haben, schreiben in der Hamburger Schreib-Probe mehr Wörter richtig als Schüler, die nicht mit diesem Lehrgang gearbeitet haben.

Die Hypothese auf die zweite Fragestellung:

6. Klässler, die über mehrere Schuljahre mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gelernt haben, erzielen bessere Resultate in der morphematischen Strategie als Schüler, die nicht mit diesem Lehrgang gearbeitet haben.

4. Methodisches Vorgehen

4.1. Auswahlverfahren

Für das Projekt wurden rund 25 Oberwalliser Sechstklässler, die von der vierten bis zur sechsten Klasse von der gleichen Lehrperson betreut werden und mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ arbeiten, gesucht. Zusätzlich wurde für die Kontrollgruppe zwischen 10 und 15 ausserkantonale Sechstklässler gesucht, die ebenfalls von der vierten bis zur sechsten Klasse von der gleichen Lehrperson unterrichtet werden, aber nicht mit dem oben erwähnten Lehrgang arbeiten.

Die Region des Oberwallis ist gewählt worden, weil die Lehrpersonen mit dem erwähnten Lehrgang arbeiten müssen. Da mit den „Grundbausteinen der Rechtschreibung“ ab dem Schuljahr 2006/2007 im Oberwallis verpflichtend gelehrt werden muss, arbeiteten die getesteten Schüler jedoch anstelle von den von Frau Leemann Ambroz vorgesehenen vier Jahren nur gerade zwei Schuljahre damit. In je einem Jahr wurden der Basiskurs und der Aufbaukurs durchgearbeitet (vorgesehen dafür sind je zwei Jahre, also doppelt so viel Zeit). Der Kanton Bern wurde als Region für die Vergleichsgruppe gewählt, weil nach Erforschen des Berner Lehrplans vergewissert worden ist, dass kein offizielles Lehrmittel obligatorisch ist. Die Lehrpersonen können vielmehr frei entscheiden können, wie sie ihren Rechtschreibunterricht handhaben wollen.

4.2. Anfrage

Für die Durchführung der Leistungstests war die schriftliche Zustimmung der Schulkommission sowie der betroffenen Lehrpersonen unerlässlich. Telefonisch wurden die Lehrpersonen, die ihre Schüler von der vierten bis zur sechsten Klasse betreuen, gesucht. In Form eines Briefes wurden die sieben betroffenen Lehrpersonen und dessen Schulkommmissionspräsidium informiert, angefragt und um das schriftliche Einverständnis gebeten.

4.3. Datenerhebung

4.3.1. Hamburger Schreib-Probe (HSP 1-9)

Testdiagnostisch engagierte Verlage haben seit den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts eine Vielzahl unterschiedlicher Rechtschreibtests veröffentlicht. Allen diesen Tests ist gemeinsam, dass sie die Rechtschreibfähigkeiten von Lernenden ökonomisch, objektiv und zuverlässig zu messen gestatten. Bredel, Günther, Klotz, Ossner & Siebert-Ott fragen sich, ob diese Tests tatsächlich alle die gleichen Fähigkeiten erfassen. Angesichts ihrer unterschiedlichen rechtschreibdidaktischen und lerntheoretischen Ausrichtungen seien hier durchaus Zweifel angebracht (vgl. Bredel et al., 2003, S. 885).

Bei der Hamburger Schreibprobe (HSP) handelt es sich um einen von Peter May entwickelten standardisierten Rechtschreibtest für die Klassen 1-9. Die Diagnostik zielt auf die Erfassung von orthographischem Strukturwissen und grundlegenden Rechtschreibstrategien. Die Hamburger Schreibprobe besteht aus Einzelwörtern und Sätzen, wobei die Bedeutung der Wörter und Sätze durch Illustrationen veranschaulicht wird. Das Erfassen der Bedeutung der zu schreibenden Wörter ist eine wichtige Bedingung des Rechtschreibens. Sie wird durch die Bildvorgabe gesichert. Zugleich können die Schüler in ihrem individuellen Tempo schreiben, nachdem sie mit den Wörtern vertraut gemacht worden sind.

Die Auswertung erfolgt sowohl auf der Wortebene als auch auf der Buchstaben- bzw. auf der Graphemebene. Ermittelt wird neben der Zahl richtiger Wörter die Zahl richtig geschriebener Grapheme (vgl. May, 2002, S. 10f).

May (2002) erklärt, dass klassische Rechtschreibtests quantitativ angelegt sind. Durch Zählung richtiger Wortschreibungen soll das Rechtschreibkönnen ermittelt werden. In den einzelnen Tests wurden häufig wenig gebräuchliche Wörter verwendet, die nicht dem Alltagswortschatz der Kinder entsprechen. Die Ermittlung der Graphemtreffer erlaube eine Bewertung der allgemeinen Rechtschreibleistung, die sich in Prozenträngen und T-Werten (siehe Seite 24) ausdrücken lassen. Um neben der Rechtschreibleistung auch das orthographische Strukturwissen zu ermitteln, enthielten die zu schreibenden Wörter und Sätze spezifische orthographische Besonderheiten. Diese Besonderheiten erlauben anhand sogenannter Lupenstellen einen Einblick in die Ausprägung verwendeter Rechtschreibstrategien.

Die Hamburger Schreib-Probe versucht diese Defizit-Sichtweise durch die Erfassung der Anzahl der richtig verschrifteten Grapheme zu überwinden. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen nicht die Fehler, sondern das bereits Gekonnte, das sich auch in teilweise richtigen Schreibungen zeigt (vgl. May, 2002, S. 11f).

Alphabetische Lupenstellen untersuchen die Stellen, an denen die exakte Analyse des eigenen Sprechens für die richtige Schreibung wichtig ist (z.B. ähnliche Phänomene <Zähne> oder Konsonantenhäufungen <Blätter>).

Orthographische Lupenstellen erfassen die Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien, die sich Schüler abweichend von der eigenen Artikulation merken müssen (z.B. Dehnung <Zähne> oder /f/-Schreibungen <vor>) oder die bestimmten Regeln oder Konventionen folgen (z.B. sp-Konvention <Spiegel>).

Morphematische Lupenstellen richten ihren Blick auf jene Stellen, bei denen die morphematische Struktur für die korrekte Schreibung beachtet werden muss (z.B. Auslautverhärtung <Fahrrad>, Umlautveränderung <Mäuse> oder zusammengesetzte Nomina <Handtuch>, <Fahrrad>) (vgl. Flocke & Hüls, 2001, S. 81ff).

4.3.2. Rechtschreibtest HSP 5-9 B

Nach May (2007) ist die Hamburger Schreib-Probe ein Rechtschreibtest, der hilft, das Rechtschreibkönnen und die grundlegenden Rechtschreibstrategien der Schüler einzuschätzen. Für die Bestimmung des Lernstandes in den Klassenstufen 5 bis 9 stehen zwei

Versionen der HSP zur Verfügung: HSP 5-9 B (= Basisanforderungen) und HSP 5-9 EK (= Erweiterte Kompetenz). Mit der HSP 5-9 B werden die orthographischen Grundfertigkeiten erfasst, über die jeder kompetente Schreiber im Deutschen verfügen muss, um die meisten Wörter und Sätze angemessen richtig zu schreiben, erfasst (vgl. May, 2007, S. 3).

Die HSP 5-9 B umfasst 14 Einzelwörter und sechs Sätze (siehe Hamburger Rechtschreib-Probe 5-9B im Datenkorpus). Neben der Anzahl richtig geschriebener Wörter liegt der Auswertung die Anzahl der richtigen Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen („Graphemtreffer“) in den Schreibungen der vorgegebenen Wörter zugrunde (vgl. May, 2007, S. 3).

Als Datenerhebungsmittel wurde die Methode „Test“ gewählt. Dieses Vorgehen wird von Schnidrig (2004a) folgendermassen definiert: „Datenerhebungsmethode, die als wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über die jeweilige individuelle Merkmalausprägung eingesetzt wird“ (vgl. Schnidrig, 2004a, S. 7).

Die Datenerhebung erfolgte mittels Hamburger Schreib-Probe 5-9 Basis (HSP 5-9 B). Diese Erhebung wurde in der ersten Juniwoche 2008 durchgeführt, damit der Wert Ende des Schuljahres und somit Ende der Primarschulzeit erhoben und analysiert werden konnte.

▪ Testablauf

Damit die Rechtschreibtests in allen sieben gewählten Klassen auf gleiche Art und Weise organisiert werden konnten, erhielten die Lehrpersonen Anweisungen zur Durchführung des Tests (siehe Anhang I), die sie zusammen mit den Testunterlagen erhielten. Die schrittweise Erklärung (Vorgehen, Informationen etc.) sollte allfällige Unklarheiten und Schwierigkeiten verhindern und eine einheitliche Durchführung in allen Klassen erlauben. Die Wörter der Hamburger-Schreib-Proben wurden durch die jeweiligen Klassenlehrpersonen diktiert, damit die Kinder unter gewohnten Bedingungen arbeiten konnten.

▪ Testauswertung

Da sich die Studie auf den Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ konzentriert, stehen die morphematische Auswertung und die Anzahl richtig geschriebener Wörter im Vordergrund. Zwei Fragestellungen stehen dabei im Zentrum: Die Fragestellung 1 orientiert sich an der ganzheitlichen Rechtschreibleistung, die Fragestellung 2 an der morphematischen Strategie. Deshalb wurden für diese Studie bei jeder HSP lediglich die wortbezogene Auswertung und die morphematische Strategie beachtet.

Bei der wortbezogenen Auswertung wird das Wort nur richtig gezählt, wenn es orthographisch korrekt geschrieben worden ist. Dabei gilt jede Abweichung von der Normschreibung, einschliesslich Gross- / Kleinschreibung und Zusammen- bzw. Getrennschreibung, als Fehler. Nach May (2001) werden der morphematischen Strategie alle Stellen zugeordnet, deren Schreibung die Beachtung morphematischer Aspekte erfordert. Dazu gehören:

- die Schreibung von Vorsilben, soweit sie eine lautabweichende Schreibung erfordern (z.B. Verkäuferin),
- die Schreibung aufeinander folgender gleicher Buchstaben bei Komposita, die lautsprachlich zusammenfallen (z.B. Fahrrrad),
- Die Schreibung von Wortfugen, die nach der alphabetischen Strategie auch anders geschrieben werden können (z.B. Geburtstag statt Geburztag),
- Umlautableitung (z.B. Blätter, Verkäuferin),
- Auslautverhärtung (z.B. Handttuch, Staubsauger) (vgl. May, 2001, S. 45).

4.4. Datenauswertung

Die Datenauswertung dieser Studie erfolgt mittels Statistik. Schnidrig (2004b) definiert den Begriff „Statistik“ folgendermassen: „Unter Statistik versteht man die Untersuchung von Regelmässigkeiten bei nicht deterministischen Vorgängen“ (Schnidrig, 2004b, S. 11). Das Ziel der deskriptiven Statistik ist die Darstellung und Ordnung des erhaltenen Datenmaterials zum Zweck der übersichtlichen Kommunikation der essentiellen Angaben (vgl. Kromrey, 2000, S. 389). In der vorliegenden Studie werden Säulendiagramme wie auch Tabellen zur übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse verwendet.

4.5. Dateninterpretation

4.5.1. Gruppendiskussion in der qualitativen Sozialforschung

Als Dateninterpretationsmethode wurde für die Walliser Lehrpersonen die Gruppendiskussion gewählt. Eine Lehrperson konnte nicht teilnehmen, sodass mit ihr ein Einzelinterview durchgeführt wurde.

„Die Gruppendiskussion, auch Fokusgruppe genannt, gehört zu den Methoden der qualitativen Sozialforschung, bei der eine Gruppe von Personen in Diskussion zu einem Thema (= Fokus) ihre Erfahrungen einbringt. Es werden dabei Phänomene bzw. Perspektiven zu einem Thema sichtbar (...)“ (Bohnsack & Leber, 2000).

Loos & Schäffer (2001) sind der Meinung dass die Teilnehmerzahl zwischen 2 und 20 Personen liegen sollte, ideal seien 6 bis 7 Diskutanten. Der Vorteil der Methode liege darin, dass in relativ kurzer Zeit eine Bandbreite von Meinungen zu einem Thema eingeholt werden könne (vgl. Loos & Schäffer, 2001, S. 51). Diese Methode wurde gewählt, weil in der Diskussion einerseits viele wichtige Informationen herausgefiltert werden können und sich andererseits die zeitliche Beanspruchung im Rahmen hält.

4.5.2. Interview

Für die zwei Berner Lehrpersonen wurde als Dateninterpretationsmethode das (Einzel)Interview gewählt.

„(...) das Interview ist nämlich eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit einer Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden (...)“ (Lamnek, 2005, S. 329f). Gemäss Friedrichs (1990) enthält das Interview eine asymmetrische Kommunikation: der Interviewer fragt, gibt seine Antworten nicht bekannt, der Befragte antwortet. Der Fragebogen muss so konzipiert sein, dass die Antworten tatsächlich den Ausprägungen des abgezielten Merkmals (der Variable) entsprechen (vgl. Friedrichs, 1990, S. 207).

Empirische Untersuchung

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden zunächst nur die Resultate der Hamburger Schreib-Probe dargestellt. Dabei hat man sich auf die wortbezogene Auswertung und die Auswertung der morphematischen Strategie beschränkt. Diese Ergebnisse werden danach interpretiert, um die Verifikation bzw. Falsifikation der zu Beginn der Studie aufgestellten Hypothesen zu ermöglichen. Dabei werden die Resultate bezüglich der im theoretischen Teil erwähnten Aspekte genauer analysiert, damit weitere Erkenntnisse gewonnen werden können. In der kritischen Diskussion werden schliesslich rückblickend auf die resultierenden Ergebnisse allfällige neue Einsichten diskutiert.

5. Darstellung der Ergebnisse

Die untenstehenden Tabellen und die jeweils dazugehörigen Grafiken zeigen die erreichten Werte in der Hamburger Schreib-Probe 5-9B der beteiligten Klassen. Die Schulorte des Kantons Wallis wurden mit dem Buchstaben „W“ anonymisiert, diejenigen des Kantons Bern mit dem Buchstaben „B“. Die beiden Tabellen erlauben einen Gesamtüberblick über die Auswertung, während die Grafiken einen anschaulichen Vergleich zwischen den Schulorten zeigen.

T-Werte sind gegenüber Prozentrang-Angaben zwar weniger anschaulich, bilden aber Unterschiede im gesamten Leistungsspektrum statistisch korrekt ab. Aus T-Werten können daher auch Durchschnittswerte berechnet werden (May, 2001, S. 9).

5.1. Wortbezogene Auswertung

5.1.1. Gesamtübersicht der wortbezogenen Auswertung

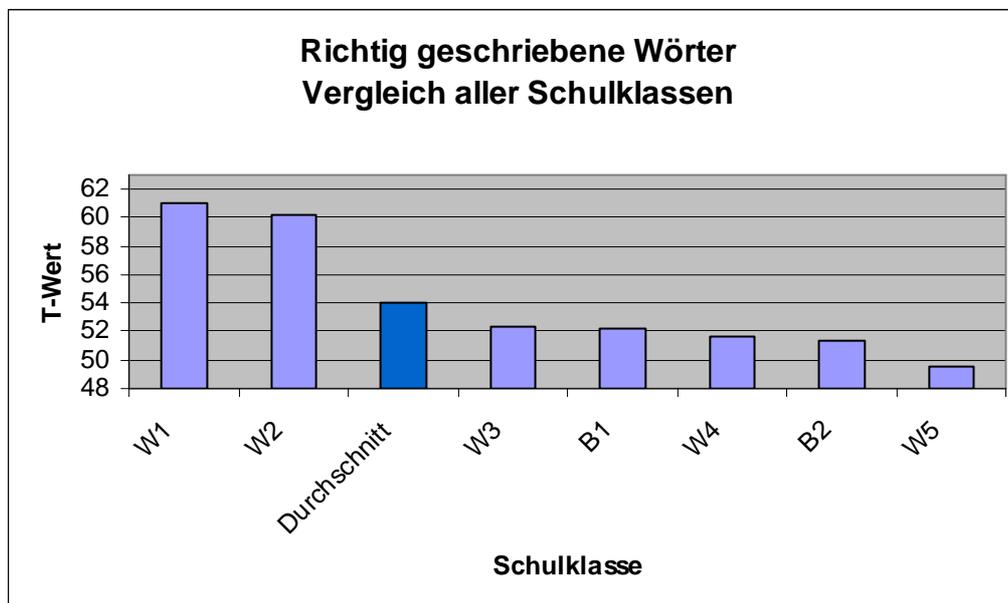
Schulklasse	N	Rohwert richtig geschriebener Wörter (Durchschnitt)	Durchschnitt (T-Wert)	Minimum (T-Wert)	Maximum (T-Wert)
Stichprobe	38	40.7	54	33	72
W1	2	44.5	61	50	72
W2	6	44	60.2	45	72
W3	8	40.3	52.4	43	63
B1	6	40.5	52.2	40	61
W4	5	39.6	51.6	43	61
B2	7	38.3	51.3	33	72
W5	4	38	49.5	37	57

Tabelle 1: Gesamtübersicht der wortbezogenen Auswertung

Die Tabelle zeigt eine Gesamtübersicht der wortbezogenen Auswertung. Zum Erhebungszeitpunkt schrieben die insgesamt 38 Schülerinnen und Schüler der ganzen Stichprobe (Kanton Wallis und Bern) durchschnittlich rund 41 von 49 Wörtern richtig. Die Schulklasse W1 mit nur zwei Schülern schneidet mit rund 45 richtig geschriebenen Wörtern am erfolgreichsten ab. In der Stichprobe von 38 Lernenden werden der maximale T-Wert von 72 und der minimale T-Wert von 33 erzielt.

Hinweis: Die durchschnittlichen Rohwerte können nicht mit den durchschnittlichen T-Werten verglichen werden, da in den Vergleichstabellen einigen verschiedenen Rohwerten der gleiche T-Wert zugeteilt wurde.

5.1.2. Vergleich aller Schulklassen



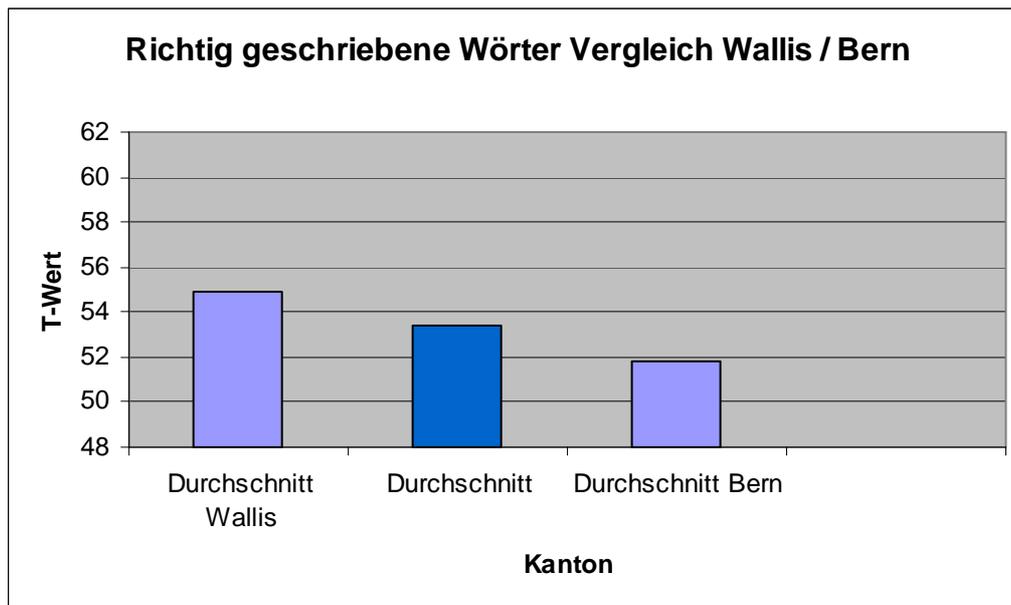
Grafik 1: Richtig geschriebene Worters – Vergleich aller Schulklassen

Das oben stehende Diagramm zeigt die Resultate der richtig geschriebenen Worters aller Schulklassen. Die drei besten T-Werte werden von Walliser Schulklassen erreicht. Die vier Schulen unmittelbar nach dem Durchschnitt (W3, B1, W4 und B2) liegen sehr nahe beieinander, wobei die Differenz zwischen W3 und B1 nur gerade 0.2 beträgt. Auffallend ist, dass W1 und W2 deutlich bessere Resultate als die anderen Schulklassen erreichen. Die beiden Berner Klassen (B1 und B2) liegen beide unter dem Durchschnittswert.

5.1.3. Vergleich Wallis und Bern

Kanton	Durchschnittlicher T-Wert
Wallis	54.9
Bern	51.8

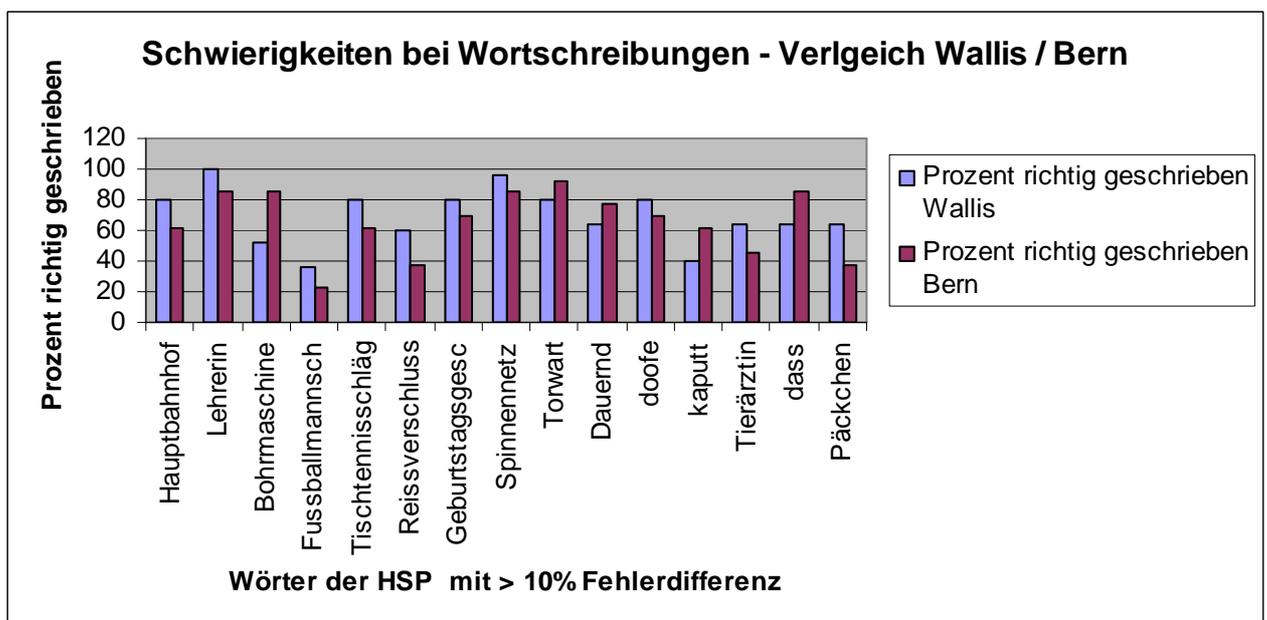
Tabelle 2: Wortbezogene Auswertung – Vergleich Wallis / Bern



Grafik 2: Richtig geschriebene Wörter - Vergleich Wallis / Bern

Die Grafik zwei und die Tabelle zwei zeigen den Vergleich zwischen den Kantonen Bern und Wallis in Bezug auf die richtig geschriebenen Wörter. Die fünf Walliser Schulklassen schneiden durchschnittlich mit einem T-Wert von 54.9 ab, die zwei Berner Schulklassen erreichen den Durchschnittswert von 51.8. Dieser Vergleich verdeutlicht, dass die Walliser mehr Wörter richtig geschrieben haben als die Berner.

5.1.4. Schwierigkeiten bei Wortschreibungen – Vergleich Wallis / Bern



Grafik 3: Schwierigkeiten bei Wortschreibungen – Vergleich Wallis / Bern

Die Grafik 3 zeigt die Auflistung der Wörter der HSP, bei welchen der Unterschied des Prozentsatzes der richtig geschriebenen Wörter zwischen dem Kanton Wallis und dem Kanton Bern mehr als 10% beträgt. Aus der Grafik geht hervor, dass meistens mehr Wal-

liser das Wort richtig schreiben, wenn Wörter der HSP mit einem Kantonsunterschied von > 10% betrachtet werden. Die grösste Differenz kann jedoch beim Wort *Bohrmaschine* beobachtet werden. Dabei schreiben 85% der Berner und nur gerade 52% der Walliser Schüler das Wort richtig. Beobachtet werden kann auch, dass das Wort *Fussballmannschaft* von beiden Kantonen sehr oft falsch geschrieben ist.

5.2. Auswertung der morphematischen Strategie

Die Hypothese 2 bezieht sich auf das morphematische Prinzip, weshalb in diesem Teil die Ergebnisse der morphematischen Strategie der Hamburger-Schreibprobe dargestellt werden.

5.2.1. Gesamtübersicht der morphematischen Strategie

Schulklasse	N	Durchschnitt (T-Wert)	Minimum (T-Wert)	Maximum (T-Wert)
Stichprobe	38	54.1	34	63
B1	6	57.6	45	63
W1	2	57.5	52	63
W2	6	56.8	48	63
W3	8	55.3	42	63
W4	5	53.2	40	63
B2	7	51	34	63
W5	4	47.5	38	56

Tabelle 3: Gesamtübersicht der morphematischen Strategie

Diese Tabelle zeigt die Gesamtübersicht der morphematischen Strategie, wobei die erfolgreichste Klasse zuoberst, die am wenigsten erfolgreiche Klasse zuunterst aufgelistet ist. Der beste Wert von 57.6 wird von der Berner Klasse B1, der schlechteste Wert (47.5) von der Walliser Klasse W5 erzielt. Der maximale T-Wert von 63 wird von allen Schulorten mindestens einmal erreicht. Eine Ausnahme bildet die Schule W5 mit einem maximalen Wert von 56.

5.2.2. Vergleich aller Schulklassen



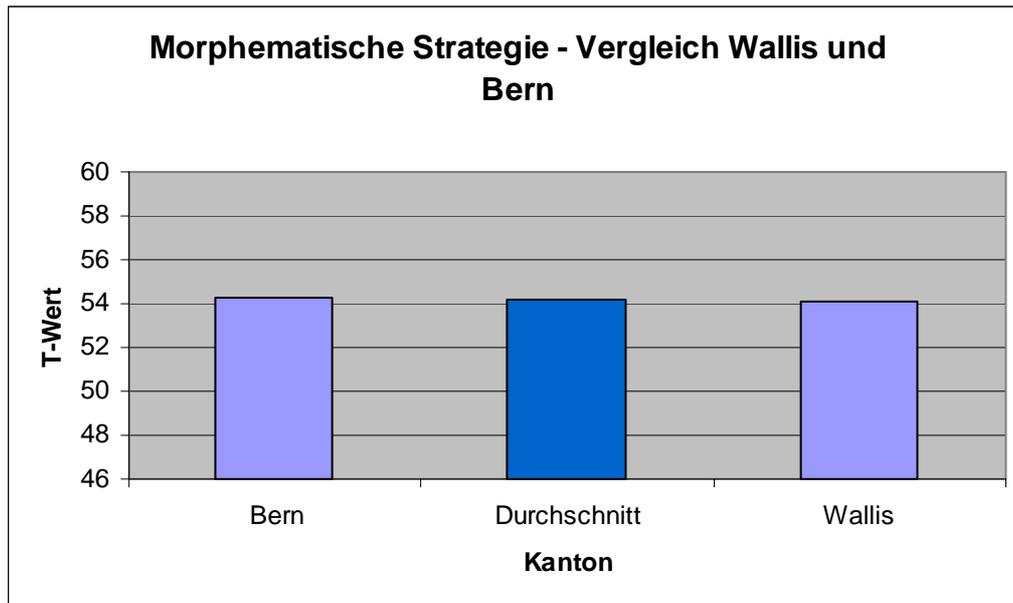
Grafik 4: Morphematische Strategie – Vergleich aller Schulklassen

Die oben stehende Grafik zeigt die Resultate der morphematischen Strategie aller Schulklassen. Auffällig ist, dass die ersten drei Schulklassen (B1, W1 und W2) sehr ähnliche Ergebnisse erzielen. Die Differenz von B1 zu W5 beträgt 10. Im Vergleich zur Grafik 3 hat sich die Schulklasse B1 an die Spitze gedrängt. Ansonsten bleibt die Reihenfolge gleich.

5.2.3. Vergleich Wallis und Bern

Kanton	Durchschnittlicher T-Wert
Bern	54.3
Wallis	54.1

Tabelle 4: Morphematische Strategie – Vergleich Wallis / Bern



Grafik 5: Morphematische Strategie – Vergleich Wallis / Bern

Die Grafik 5 und die Tabelle 4 zeigen den Vergleich zwischen den Kantonen Bern und Wallis in Bezug auf die morphematische Strategie. Die zwei Berner Schulklassen schneiden durchschnittlich mit einem T-Wert von 54.3 ab, die fünf Walliser Schulklassen erreichen den Durchschnittswert 54.1. Dies verdeutlicht, dass die Berner in Bezug auf die morphematische Strategie durchschnittlich 0.2 T-Wert-Punkte besser abschneiden als die Walliser.

6. Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die unter Punkt 4 dargestellten Daten näher analysiert und interpretiert, wobei sie mit dem theoretischen Teil in Verbindung gebracht werden. Die Interpretation erfolgt mithilfe des Kurzfragebogens der Schüler und mithilfe der Lehreraussagen, die in den Interviews bzw. in der Gruppendiskussion festgehalten wurden. Dadurch wird die Verifikation oder die Falsifikation der zu Beginn der Studie aufgeworfenen Fragestellung ermöglicht.

6.1. Unterschiede zwischen den Walliser und den Berner Klassen in der wortbezogenen Auswertung

Dieser Teil der Interpretation der Ergebnisse wird sich mit dem Leistungsunterschied zwischen den Walliser Schulklassen und den beiden Berner Schulklassen befassen.

Der Darstellung der Ergebnisse kann entnommen werden, dass der Leistungsunterschied im Bereich der wortbezogenen Auswertung zwischen den Walliser und den Berner Klassen ziemlich eindeutig ist. Die Walliser erreichen einen durchschnittlichen T-Wert von 54.9, die Berner einen T-Wert von 51.8. Das Ergebnis sagt aus, dass die Walliser Schulklassen durchschnittlich mehr Wörter richtig geschrieben haben als die Berner. Die Ergebnisse decken sich daher mit den Resultaten, die anlässlich eines Pilotversuchs im Jahre 2001 im Kanton Zürich durchgeführt worden sind. Dabei erreichten die Schulklassen, die über zwei Jahre hinweg mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gearbeitet hatten geringfügig bessere Resultate.

Der Vergleich der Resultate der beiden Kantone zeigt, dass zwei von fünf Walliser Schulklassen über dem Durchschnitt, die beiden Berner Schulklassen dagegen unter dem Durchschnitt liegen. Diese Unterschiede können auf verschiedene Einflussfaktoren zurückgeführt werden. Einerseits spielt sicher die Klassenzusammensetzung eine grosse Rolle und andererseits kommt, meiner Meinung nach, der Rechtschreibunterricht eine nicht wegzudenkende Bedeutung zu.

- Klassenzusammensetzung

Wie der Tabelle 1 – Gesamtübersicht der wortbezogenen Auswertung – entnommen werden kann, hat die durchschnittlich beste Klasse W1 nur gerade zwei Sechstklässler, die an der Studie teilnahmen. Beide Kinder sind in der Schweiz aufgewachsen. Die Berner Klasse B2, die gesamthaft den zweitniedrigsten Durchschnitt erzielt hat, zählt sieben Schüler, davon drei sehr schwache Rechtschreiber. Eine Schülerin erzielte sogar einen minimalen Prozentrang von 4 (T-Wert: 33), was bedeutet, dass von insgesamt 49 Wörtern nur gerade 20 richtig geschrieben worden sind. Daraus kann man schliessen, dass die drei sehr schwachen Rechtschreiber den Klassendurchschnitt enorm in die Tiefe zogen und deren Absenz einen Spitzenwert über dem Durchschnitt erbracht hätte.

- Rechtschreibunterricht

Die Tabelle 1 – Gesamtübersicht der wortbezogenen Auswertung – zeigt, dass drei Walliser Schulklassen (W1, W2, W3) durchschnittlich die besten Resultate erzielen. Detailliertere Informationen liefert die Grafik 2. Sie zeigt die Auflistung der Wörter der HSP, bei welchen der Unterschied des Prozentsatzes der richtig geschriebenen Wörter zwischen dem Kanton Wallis und dem Kanton Bern mehr als 10% beträgt. Aus der Grafik geht hervor, dass sofern der Unterschied zwischen den beiden Kantonen sich auf > 10% beläuft, meistens mehr Walliser Schüler das Wort richtig schreiben. Im Folgenden interpretiere ich diese Resultate, indem ich wichtige Rechtschreibphänomene der HSP 5-9B mit den Aussagen der Lehrpersonen über ihren Rechtschreibunterricht und die Theorie des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“ zur Hilfe nehme.

- „Alphabetisch zu schreibende mehrgliedrige Grapheme“ (May, 2001, S. 188f): *Päckchen, Bohrmaschine, Fussballmannschaft, Tischtennisschläger, Geburtstagsgeschenk, Reissverschluss, Hauptbahnhof, dauernd*

Ausser „Bohrmaschine“ und „dauernd“ wurden die oben aufgelisteten Wörter von den Walliser Schülern deutlich mehr richtig geschrieben als von den Berner Schülern. Denkbar wäre, dass dieser Erfolg der Walliser durch das Lernen mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ entstanden ist. Die Übungen 1-15 im Basiskurs zielen genau darauf ab. Leemann Ambroz (2005c) schreibt:

Ziel der Übung in diesem Kapitel (...) ist es, dass du lernst, die Wörter sorgfältig zu schreiben und selbst zu überprüfen, ob du auch wirklich für alle Laute die entsprechenden Buchstaben in der richtigen Reihenfolge hingeschrieben hast. Das ist wichtig, da etwa die Hälfte aller Wörter lauttreu ist, d.h., dass sie genau so geschrieben werden, wie sie klingen (...) (Leemann Ambroz, 2005c, S. 8).

Durch die zahlreichen Übungen zur alphabetischen Strategie im Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ (nur am Anfang des Basiskurses, anschliessend starke Fokussierung auf die morphematische Strategie) haben die Walliser Kinder gelernt, dass es für die meisten Laute (z.B. b, k, r) einen Buchstaben braucht, für einige aber mehrere (ch, ng, pf, sch, tsch). Die Walliser konnten das im Lehrgang Gelernte in der Hamburger Schreib-Probe meistens erfolgreich umsetzen.

- „Längezeichen:
<h> am Stammende in offener Tonsilbe, <h> im Stamminnen vor Konsonant, <ie> und <oo>“ (May, 2001, S. 188f):
Hauptbahnhof, Lehrerin, Bohrmaschine, Tierärztin, doofe

Von diesen oben stehenden fünf Wörtern wurde nur das Wort „Bohrmaschine“ von den Berner Schülern deutlich öfters richtig geschrieben als von den Wallisern.

Im Aufbaukurs des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“ haben die Walliser Folgendes gelernt: „Hörst du im Grundbaustein, der einen Anlaut und den Auslaut l, m, n oder r hat, einen langen Vokal oder Umlaut, so wird dieser oft mit h gedehnt“ (Leemann, Ambroz, 2005c, S. 151).

Die Wörter *Hauptbahnhof, Lehrerin* entsprechen genau dieser Regel, weshalb die Walliser Schüler, die zahlreiche Übungen dazu gelöst haben, wohl diese Wörter deutlich mehr richtig schreiben konnten als die Berner. Das Wort *doof* befindet sich im Aufbaukurs als Lernwort auf Seite 145.

- Kürzezeichen:
Intervokalische Verdoppelung: *Spinnennetz, Tischtennisschläger*
In Endstellung: *Spinnennetz, Reissverschluss, kaputt*
In Endstellung innerhalb eines Kompositums (= Wortzusammensetzung): *Fussballmannschaft*
In Endstellung vor Endung: *Päckchen* (vgl. May, 2001, S. 189)

Wie der Grafik 3 entnommen werden kann, schreiben die Walliser Schüler alle Wörter, die in der Grafik aufgeführt sind und die die Kürzungsregel betreffen, deutlich öfters richtig als die Berner Kinder, mit der Ausnahme des Wortes *kaputt*. Durchaus denkbar ist, dass dieses deutliche Resultat wiederum auf die Arbeit mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ zurückgeführt werden kann. Die Kürzungsregel auf Seite 118 des Basis- und Aufbaukurses „Grundbausteine der Rechtschreibung“ behandelt genau diese Problematik und sagt:

Klingt der Vokal oder Umlaut im Grundbaustein kurz (gestoppt gesprochen), spricht man von einer Kürzung. Im Grundbaustein müssen nach dem kurzen Vokal oder Umlaut (...) immer mindestens zwei Buchstaben (Konsonanten!) geschrieben werden (Leemann Ambroz, 2005c, S. 118).

Die Schüler haben in diesem Kapitel nicht nur gelernt, wie und wann die Konsonanten verdoppelt werden. Da der Lehrgang nach dem morphematischen Prinzip lehrt, lernen die Schüler die Wörter in Grundbausteine zu zerlegen und dann zu überlegen, ob der Konsonant verdoppelt wird oder nicht (z.B. du sonnst, sonst). Aufgrund von diesen Resultaten, kann angenommen werden, dass der Lehrgang ideal aufgebaut ist und allen Anforderungen gerecht wird. Er fordert die Schüler zum Überlegen auf, so dass ihnen das explizit erarbeitete Regelwissen bewusst wird. Es könnte sein, dass die Walliser Schüler gerade aus diesem Grund mehr Wörter richtig geschrieben haben als die Berner. Wie sie dies gelernt haben, kontrollieren sie anschliessend jedes Wort und überlegen sich, weshalb das Geschriebene richtig oder falsch sein könnte.

- Umlautungen:

Tischtennisschläger, Päckchen, Tierärztin

Diese drei Wörter wurden deutlich öfters von den Wallisern richtig geschrieben als von den Bernern. Dieses Ergebnis erstaunt nicht, da diese Wörter nach Stammerschliessung ableitbar sind, worauf der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ das Hauptgewicht legt.

Das Wort „dass“ wurde von den Berner Schülern über 20% öfters richtig geschrieben als von den Wallisern. Dieses Resultat könnte deshalb zustande gekommen sein, weil im Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ die das/dass Thematik nicht behandelt wird. Eine Lehrperson äusserte sich dazu:

„Zum Teil fehlen mir gewisse Regeln, auf die zu wenig oder überhaupt nicht eingegangen wird. Z.B. das/dass“ (Lehrperson W1, 10.2008, CD Gruppendiskussion R1-159) (Übersetzung des Verfassers).

Die Lehrperson der Schulklasse W2, die mit ihrer Klasse einen überdurchschnittlich guten T-Wert von 60.2 erreicht, kommentiert den Lehrgang folgendermassen: *„Ich arbeite jetzt schon vier bis fünf Jahre mit dem Lehrmittel, weil die vorgängigen Methoden mir überhaupt nicht mehr gefielen. (...) Mir gefällt die Arbeit mit dem Lehrmittel „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gut. Die Selbstkontrolle ist gut und die Sache mit den Grundbausteinen ist logisch (...).“* (Lehrperson W2, 10.2008, CD Gruppendiskussion R1-151/153) (Übersetzung des Verfassers).

Der zweite Teil der oben stehenden Aussage ist exemplarisch für die Aussagen aller an der Studie teilnehmenden Walliser Lehrpersonen. Es ist durchaus denkbar, dass die Logik der Grundbausteine die Schüler für die Orthographie motiviert und sie deshalb mit Freude lernen. Aus eigenen Erkenntnissen kann ich sagen, dass die Motivation eine grosse Rolle für den Lerneffekt spielt.

Meine erste Hypothese hat sich bestätigt. In dem Fall kann davon ausgegangen werden, dass Schüler, die mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ lernen, weniger Wörter falsch schreiben, als Schüler, die nicht mit diesem Lehrgang arbeiten.

Die Umsetzung des theoriegestützten Rahmenkonzeptes (S. 19) in den Schulalltag schafft Klarheit beim systematischen Erwerb der Rechtschreibkompetenz. Der Lehrgang, der ab dem dritten Schuljahr einsetzt, stellt ein geeignetes Leitprogramm zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz dar. Er ist theoretisch begründet, logisch übersichtlich aufgebaut und schenkt der Selbstkontrolle die nötige Beachtung. In dieser Hinsicht unterscheidet er sich von anderen Lernmethoden des Rechtschreibens. Meines Erachtens fördert der Lehrgang nicht nur Rechtschreibkönnen, sondern stützt auch die Motivation der Schüler, die deutsche Orthographie zu lernen.

6.2. Unterschiede zwischen den Walliser und den Berner Klassen in der morphematischen Strategie

Der Darstellung der Ergebnisse kann entnommen werden, dass der Leistungsunterschied im Bereich der morphematischen Strategie zwischen den Walliser und den Berner Klassen ziemlich knapp ausgefallen ist. Die Walliser erreichen einen durchschnittlichen T-Wert von 54.1, die Berner einen von 54.3. Da das Ergebnis der Berner Schulklassen kaum von demjenigen der Walliser abweicht, kann aufgrund dieses kleinen Leistungsunterschieds die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die beiden Kantone die Hamburger Rechtschreib-Probe hinsichtlich morphematischer Strategie fast mit demselben Erfolg meisterten.

Weshalb die Berner im Bereich der morphematischen Strategie ganz wenig besser abschneiden als die Walliser, werde ich im folgenden Abschnitt interpretieren.

Wie dem Theorieteil dieser Arbeit entnommen werden kann, bedeutet morphematische Strategie die Fähigkeit, bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu beachten. Sie erfordert sowohl die Erschliessung des jeweiligen Wortstammes wie bei *Staubsauger* und *Räuber* (ein Staubsauger saugt Staub; Staub ist mit staubig verwandt, daher „b“) (morphematisches Bedeutungswissen) als auch die Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile wie bei *Fahrrad* und *Geburtstag* (morphologisches Strukturwissen) (vgl. May, 2001, S. 12).

Die Tabelle 3 – die Gesamtübersicht der morphematischen Strategie – zeigt, dass die Berner Schulklasse B1 mit dem T-Wert von 57.6 das beste Resultat erzielt. Das bedeutet, dass die ganze Klasse B1 nur gerade 6 Fehler im Bereich der morphematischen Strategie geschrieben hat, also durchschnittlich nur ein Fehler pro Schüler. Die Lehrperson dieser Klasse lehrt mit dem Lehrmittel „Diktate 5./6. Schuljahr“ des Auer Verlags, worin sechs an die Stufe angepasste Hauptthemen behandelt werden. Der Unterschied zu einem Lehrgang besteht darin, dass im Lehrmittel keine feste Reihenfolge eingehalten werden muss, die Übungen vielmehr kreuz und quer bearbeitet werden können.

Vermutlich steht die ausserordentlich gute Leistung der Berner Klasse B1 im Bereich der morphematischen Strategie im Zusammenhang mit der Art des Rechtschreibunterrichts. Diese Lehrperson äussert sich zur Struktur des Rechtschreibunterrichts folgendermassen:

(...) ich diktiere ihnen einige Wörter oder einige Sätze des neuen Rechtschreibproblems, das wir im Folgenden behandeln werden. Ein Schüler an der Wandtafel, die anderen am Blatt. Anschliessend stellt sich die Frage, um welches Problem es sich handelt, wo sind die Schwierigkeiten (...). Danach lesen sie den Theorieteil dazu und müssen die entsprechende Regel formulieren oder wir besprechen das Problem gemeinsam. Im Folgenden besprechen wir die Übungen, die sie darauf selbständig lösen (...) (Lehrperson B1, 10.2008, CD Einzelinterview B1, 9'10") (Übersetzung des Verfassers).

Es ist durchaus vorstellbar, dass auf diese Methode des Rechtschreibunterrichts viele Schüler ansprechen, sie das Thema gut aufnehmen und umsetzen können. Obwohl die Lehrperson der Klasse B1, wie alle anderen an der Studie Teilnehmenden, „nur“ zwischen 45 und 60 Minuten Rechtschreibunterricht pro Woche erteilt, werden zusätzlich einige Rechtschreibprobleme in Aufsätzen im Klassenverband diskutiert und behandelt. Dies könnte ein weiterer Indikator für die überdurchschnittlich guten Leistungen in der morphematischen Strategie sein.

Weshalb die Walliser Klasse W5 mit einem T-Wert von 47.5 den Durchschnitt des Kantons Wallis in die Tiefe zieht, könnte an der Klassenzusammensetzung liegen. Dem Schülerfragebogen kann entnommen werden, dass von den an der Studie teilnehmenden vier Kindern, 50% Ausländer sind, die zu Hause nicht Deutsch sprechen. Wie schon im ersten Teil der Interpretation erwähnt, spielt die Klassenzusammensetzung eine grosse Rolle für das gute Abschneiden am Rechtschreibtest.

6.3. Verifikation / Falsifikation der Hypothesen

In der vorliegenden Evaluationsstudie geht es darum, herauszufinden, ob Schüler, die mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ lernen, weniger Orthographiefehler allgemein und weniger Fehler im Bereich der morphematischen Strategie schreiben. Bevor nun die in der Arbeit aufgeführten Hypothesen verifiziert oder falsifiziert werden, sollen diese an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden:

Die Hypothese eins lautet folgendermassen:

6. Klässler, die über mehrere Schuljahre hinweg mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gelernt haben, schreiben in der Hamburger Schreibprobe mehr Wörter richtig als Schüler, die nicht mit diesem Lehrgang gearbeitet haben.

Die Hypothese zwei

6. Klässler, die über mehrere Schuljahre hinweg mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gelernt haben, erzielen bessere Resultate in der morphematischen Strategie als Schüler, die nicht mit diesem Lehrgang gearbeitet haben.

Die folgende Tabelle zeigt die im Durchschnitt erhaltenen T-Werte im Bereich der wortbezogenen Auswertung der an der Studie teilnehmenden Walliser und Berner Schulklassen nochmals auf

Kanton	Durchschnittlicher T-Wert
Wallis	54.9
Bern	51.8

Tabelle 5: Wortbezogene Auswertung – Vergleich Wallis / Bern

Die oben stehende Tabelle, die die durchschnittlichen T-Werte der Schulklassen beider Kantone einfach darstellt, erlaubt die Verifikation der ersten Hypothese dieser Studie. Die Tabelle zeigt, dass der Kanton Wallis den T-Wert von 54.9 erreicht und somit über drei T-Wert-Punkte besser abschneidet als der Kanton Bern. Demzufolge schreiben Schüler, die mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ arbeiten, in der Hamburger Schreibprobe weniger Fehler, als Schüler, die die Rechtschreibung nicht mit diesem lernen.

Kanton	Durchschnittlicher T-Wert
Bern	54.3
Wallis	54.1

Tabelle 6: Morphematische Strategie – Vergleich Wallis / Bern

Die obige Tabelle 6 zeigt die durchschnittlichen T-Werte im Bereich der morphematischen Strategie der Kantone Bern und Wallis. Aus der Tabelle geht hervor, dass der Kanton Bern einen um 0.2 Punkte besseren T-Wert erzielt. Obwohl der Unterschied sehr gering ist, führt dieses Resultat somit zur Falsifikation der Hypothese zwei. Demzufolge beherrschen Schüler, die nicht mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ arbeiten, die morphematische Strategie geringfügig besser als Schüler, die nicht mit diesem arbeiten.

Es lässt sich daher die Schlussfolgerung ziehen, dass Schüler, die mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ lernen, mit weniger Rechtschreibfehler schreiben

können, Fehler im Bereich der morphematischen Strategie jedoch minimal häufiger auftreten, als bei Lernenden, die nicht mit diesem Lehrgang lernen.

Ganz allgemein zeigt die Studie, dass der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ im Gegensatz zu alternativen Rechtschreiblehrgängen oder –lehrmitteln durchaus erfolgreich ist und die Schüler dazu befähigt, möglichst viele Orthographiefehler zu vermeiden.

7. Schlussfolgerung aus der Untersuchung

Ziel dieser Studie war es herauszufinden, wie erfolgreich der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ den Schülern die Orthographie zu vermitteln weiss. Um dies zu bewerkstelligen, wurde der standardisierte Rechtschreibtest „Hamburger Schreib-Probe“ von Schülern, die seit zwei Jahren mit diesem Lehrgang arbeiten und von Schülern, die nicht mit diesem lernen, ausgefüllt. Die Untersuchung zeigte, dass Schüler, die mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gearbeitet haben, weniger Rechtschreibfehler schreiben. Die zusätzlich untersuchte morphematische Strategie wurde jedoch von den Schülern, die nicht mit diesem Lehrgang lernen, minimal besser bewältigt.

Die erhaltenen Resultate bestätigen den Lehrpersonen, die mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ unterrichten, dass er erfolgreich ist. Die Interviews und die Gruppendiskussion ergaben, dass dieser nicht nur von den Lehrpersonen geschätzt wird, sondern auch die Schüler gerne damit lernen. Der logische Aufbau, die Abwechslung und die Arbeit mit den Grundbausteinen unterstützen und motivieren die Kinder beim Erlernen der Rechtschreibung. Zudem unterstützt der Lehrgang nicht nur die Lernprozesse der Schüler, er entlastet auch die Lehrpersonen im Rechtschreibunterricht. „Der komplexe Lerngegenstand ist differenziert aufgearbeitet und im Lehrgang in eine hierarchische Ordnung gebracht“ (Leemann Ambroz, 2006, S. 188). Die Studie könnte Lehrpersonen, die einen Lehrgang für den Orthographieunterricht suchen, durchaus bei ihrer Wahl unterstützen.

Obwohl die Ergebnisse zum grössten Teil positiv ausgefallen sind, kann man anhand der Ergebnisse und der Interpretationen behaupten, dass bessere Rechtschreibkompetenz einer Klasse nicht nur vom Lehrgang bzw. Lehrmittel abhängt. Vielmehr beeinflussen andere Faktoren, wie beispielsweise die Klassenzusammensetzung, die Resultate. Obwohl die Walliser Schüler, die bereits zwei Schuljahre mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ lernen in der wortbezogenen Auswertung weniger Fehler schrieben, kann dieses Resultat nicht mit bestimmter Sicherheit nur auf die Arbeit mit dem Lehrgang zurückgeführt werden.

Da es in den meisten Klassen schwächere und stärkere Rechtschreiber hat, ist es daher wichtig, jedem Schüler das zu geben, was er braucht. Auf die so genannte Differenzierung legt der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ grossen Wert. Wenn die Lehrpersonen diesen Aspekt korrekt berücksichtigen, ist dies effektiv ein Pluspunkt für die Klasse und natürlich auch für die einzelnen Schüler.

7.1. Vorschläge für weiterführende Arbeiten

Die vorliegende Studie hat die Rechtschreibkompetenz von Walliser Sechstklässlern untersucht, die nur zwei anstatt vier Jahre mit dem Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ gearbeitet haben. Da der Lehrgang im deutschsprachigen Teil des Wallis erst auf das Schuljahr 06/07 obligatorisch geworden ist, mussten sich die Testschüler nach ihrem vierten Schuljahr an einen neuen Rechtschreibunterricht gewöhnen. Diese Studie könnte weitergeführt werden, indem Oberwalliser Schüler getestet würden, die die vier vorgesehenen Jahre mit dem Lehrgang gearbeitet haben. Es wäre dabei sehr interessant zu wissen, welche Unterschiede sich im Vergleich zu ausserkantonalen Sechstklässlern ergeben würden. Würden sich die Resultate noch deutlicher abheben? Bei einer solchen Arbeit wäre zu empfehlen, wiederum Klassen zu suchen, die vom vierten bis zum sechsten Schuljahr von der gleichen Lehrperson betreut würden. In der vorliegenden Studie wurde nur ein sehr kleiner Schülerfragebogen eingesetzt. Um noch weitere Informationen über die Schüler zu erhalten, wäre ein erweiterter Schülerfragebogen sehr nützlich. Er könnte für die Dateninterpretation wichtige Hinweise liefern.

Sehr interessant wäre zu wissen, welche Unterschiede sich hinsichtlich des Geschlechtes ergeben würden. Schreiben Knaben oder Mädchen weniger Rechtschreibfehler?

Eine weitere spannende Weiterführung der Arbeit wäre, wenn mit Berner und Walliser Drittklässlern eine Standortbestimmung mithilfe des DRT's (Deutscher Rechtschreib-Test) durchgeführt würde, aber noch vor dem Einsetzen des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“ bei den Wallisern. Nachdem die Walliser mit dem Lehrgang ein halbes Jahr (oder mehr) gelernt hätten, könnte der Rechtschreibtest DRT ein weiteres Mal durchgeführt werden. Anschliessend könnte verglichen werden, welche Fortschritte in beiden Kantonen zu verzeichnen sind.

Bilanz

8. Kritische Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden die Teile der Studie in Bezug aufeinander kritisch diskutiert.

Der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ wurde auf das Schuljahr 2006/2007 im Kanton Wallis eingeführt und ab der 3. Primarklasse als obligatorisch erklärt. Gemäss Leemann Ambroz (2006) vermittelt der Lehrgang eine systematische Einführung in das gesamte Schriftsystem auf allen drei Ebenen der Rechtschreibung (nach Gallmann & Sitta, 1996), so dass im Laufe der Zeit alle möglichen Fehlerbereiche geklärt werden und schliesslich die Lernenden die wesentlichen Zusammenhänge bewusst kennen, verstehen, diskutieren und handhaben können (vgl. Leemann Ambroz, 2006, S. 188).

Weil der Lehrgang im deutschsprachigen Teil des Kantons Wallis ab Sommer 2006 eingeführt worden ist, arbeiteten die an der Studie teilnehmenden Schüler erst ab dem 5. Schuljahr damit. Sie mussten so innerhalb von zwei Jahren den Basis- und den Aufbaukurs durcharbeiten, wofür normalerweise drei bis vier Schuljahre vorgesehen wären. Eine Ausnahme bildet die Schulklasse W2, die schon zwei Jahre früher damit begonnen hat und somit die vorgesehene Zeit einhalten konnte. Einerseits kann darin der Vorteil gesehen werden, dass der Rechtschreibunterricht dadurch intensiv war und die Schüler innerhalb von einer kurzen Zeit viel lernen konnten. Andererseits gibt es einige Nachteile, die sich negativ auf die Rechtschreibleistung der an der Studie teilnehmenden Schüler ausgewirkt haben könnten.

(i) Erstens wurden die einzelnen Themen oberflächlicher gelernt, was zu einer schlechteren Speicherung im Hirn führt.

(ii) Zweitens waren einige Schüler weniger motiviert, den ganzen Lehrgang innerhalb kurzer Zeit durcharbeiten und dabei die zeitraubenden Übungen, wie Spiele, zu vernachlässigen.

(iii) Drittens galten die Schüler als „Versuchskaninchen“, was nicht unbedingt von Vorteil ist.

Leemann Ambroz (2006) ist der Meinung, dass die einzige Voraussetzung für die erfolgreiche Bearbeitung der Materialien des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“ die sichere Beherrschung der alphabetischen Strategie sei (vgl. Leemann Ambroz, S. 2006, S. 196). Die Kinder sind damit zunehmend in der Lage, ihre eigene Aussprache, mit Hilfe der ihnen bekannten Buchstaben, zu analysieren. Diese Voraussetzung sollte normalerweise ab dem 5. Schuljahr gegeben sein, was gemäss Leemann von den Versuchsteilnehmern erfüllt wurde. Beim Auswerten der Hamburger Schreib-Proben wurde festgestellt, dass diese Voraussetzung tatsächlich mit einer Ausnahme bei allen Schülern erfüllt war.

Die Klassenzusammensetzung hat sicher einen grossen Einfluss auf das Endergebnis der Klasse und somit auf dasjenige des Kantons. Da sich in den meisten an der Studie teilnehmenden Klassen Ausländer und sehr schwache Rechtschreiber befinden, werden die Resultate verfälscht. Es kann nicht mit Sicherheit garantiert werden, dass die mit der Hamburger Schreib-Probe eruierten Werte auf die Rechtschreibmethode zurückgeführt werden können. Neben Einflussfaktoren, wie Fremdsprachigkeit der teilnehmenden Schüler und Rechtschreibschwäche gibt es andere, die einem nicht wegzudenkendem Masse die Studie beeinflusst haben könnten. „Von den Schülern kann zudem nicht erwartet werden, dass sie mit Freude am Rechtschreibunterricht teilnehmen; die Erarbeitung der Orthographie ist sehr anstrengend, zieht sich über viele Jahre hinweg und verlangt ein hohes Mass an Disziplin“ (ebd. S. 250). Die Studie zeigt aber, dass der Lehrgang die Schü-

ler offensichtlich in ihrer Lernarbeit unterstützt und mithilft, die Rechtschreibleistung der Einzelnen massiv zu verbessern.

Die erste Ebene der deutschen Rechtschreibung ist die der Prinzipien. Wie der Name des Lehrgangs schon sagt, arbeitet „Grundbausteine der Rechtschreibung“ hauptsächlich mit dem morphematischen Prinzip, das heisst mit den *Grundbausteinen*. Das dabei entwickelnde morphematische Prinzip zielt darauf ab, die Wortverwandtschaften zu verdeutlichen, indem gleiche Morpheme (d.h. die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache) in der Regel gleich geschrieben werden, unabhängig von der lautlichen Gestaltung der Umgebung (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 38ff). Die Auswertung der HSP im Bereich der morphematischen Strategie (Hypothese zwei) zeigt jedoch, dass die Berner Schüler in diesem Bereich minimal besser abschnitten. Dieses Resultat ist erstaunlich und zeigt, dass der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ in diesem Bereich evtl. noch verbessert oder ausgebaut werden könnte.

Wie im methodischen Vorgehen dieser Studie beschrieben ist, wurde aus verschiedenen Gründen entschieden, dass jede Lehrperson ihrer Klasse die Wörter bzw. Sätze der HSP diktieren wird und nicht die Versuchsleiterin diese Funktion übernimmt. Die schrittweise Erklärung (Vorgehen, Informationen etc.), die jede Lehrperson erhielt, sollte allfällige Unklarheiten und Schwierigkeiten verhindern und eine einheitliche Durchführung in allen Klassen erlauben. Obwohl jeder Schüler an die Diktierart seiner Lehrperson gewöhnt ist, gibt es beim Diktieren einige Unterschiede. Dies könnte ebenfalls ein Einflussfaktor sein, der die Testergebnisse beeinflusst haben könnte.

„Der Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ legt die Unterrichtsgestaltung bewusst nicht fest, da dies nur eine unnötige Einengung bedeuten würde“ (ebd. S. 194). Die Struktur des Rechtschreibunterrichts jeder Klasse wurde in dieser Studie nur mit der Gruppendiskussion und den Einzelinterviews erfasst. Dabei konnten einige Unterschiede der Gestaltung des Rechtschreibunterrichts festgestellt werden. Hier liegt ein zusätzlicher Einflussfaktor auf die Ergebnisse vor, die in den beiden Hypothesen nicht berücksichtigt worden sind.

Für die Forschung wurden Klassen, die von der vierten bis zur sechsten Klasse von der gleichen Lehrperson betreut werden, gesucht. Dies kann folgendermassen begründet werden: Der Lehrgang Grundbausteine der Rechtschreibung setzt ab dem 3./4. Schuljahr ein, womit eine neue Stufe des Rechtschreiberwerbs beginnt. Die Forschung untersucht also, wie erfolgreich dieser Lehrgang die Schüler durch die vier Jahre begleitet. Für das Interview mit der Lehrperson war es deshalb von Bedeutung, dass sie über die ganze Zeitspanne sagen konnten, wie sie ihren Rechtschreibunterricht gestaltet haben. Würde die Lehrperson die Schüler nur ein Jahr unterrichten, müsste man dazu noch die Viert- und Fünftklasslehrperson befragen, was zu aufwändig wäre. Wie schon erwähnt, haben mit einer Ausnahme alle Walliser Schulklassen nur zwei, anstatt vier Jahre mit dem Lehrgang gelernt. Deshalb kann nicht direkt auf die Frage geantwortet werden kann, wie erfolgreich der Lehrgang die Schüler durch die vier vorgesehenen Schuljahre begleitet.

Trotz dieser kritischen Punkte sollte die vorliegende Studie wesentliche Rückschlüsse auf den Erfolg des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“ geben.

9. Schlusswort

Es freut mich sehr, dass meine Motivation und Freude vom Anfang bis zum Schluss dieser Diplomarbeit angehalten hat. Das Thema hat mich in den Bann gezogen, so dass ich gerne noch weiter geforscht und meine Ergebnisse sowie Folgerungen niedergeschrieben hätte. Aus der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema konnte ich sehr viel lernen, was für meine zukünftige Tätigkeit als Primarlehrerin sehr wertvoll sein wird.

Abschliessen möchte ich mit einem Zitat einer an der Studie teilnehmenden Walliser Lehrperson, welches auch mein Verständnis weitert. „Mä chas nid nachwisä, aber ich han z Gfühl miner Chind chännend besser schribä“ (Lehrperson W3, 10.2008, CD Gruppendiskussion R1-165).

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Augst, G. & Dehn, M. (1998). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Augst, G. & Dehn, M. (1998). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen*. Stuttgart: Klett.
- Bohnsack, F. & Leber, S. (Hrsg.) (2000). *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung*. Erster Band. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2003). *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 2. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, E. (2000). *Rechtschreibgeschichten – Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster im Grundschulalter*. Projekt OASE. Universität Siegen.
- Brügelmann, H. (1994). *20 Thesen zum Rechtschreibunterricht*. In: Brügelmann, H. & Richter S. (Hrsg.) (1994). *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil:
- Bussmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. (2. völlig neu bearbeitete Auflage). Stuttgart: Kröner.
- Dürscheid, Ch. (2004). *Einführung in die Schriftlinguistik*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fachkommission Deutsch / Schrift [des DEKS – Departement für Erziehung, Kultur und Sport] (2007). *Deutsch – Schrift: Informationen und Verbindlichkeiten 2007/2008 Primarschule*. Sitten: DEKS des Kantons Wallis. Unter: http://www.vs.ch/Press/DS_13/PROG-2003-06-17-3082/de/Deutsch%20und%20Schrift%20-%20Verbindlichkeiten%20und%20allgemeine%20Informationen%20f%C3%BCr%20die%20Primarschule%202007-2008.doc [16.02.2008].
- Flocke, K. & Hüls, C. (2001). *Zur Bedeutung von Rechtschreibbewusstheit im frühen Orthographieerwerb*. Zwei Fallstudien im Vergleich. (Schriftliche Hausarbeit im Fach Deutsch zur Ersten Staatsprüfung). [Internet]. Unter : http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/ELibD892_Huels,Flocke-Rebewu.PDF [16.02.2008].
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung. Studium. Sozialwissenschaft*. (14. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gallmann, P. & Sitta, H. (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Geist, A. (2003). *Förderung rechtschreibschwacher Kinder am Gymnasium: Das Erdinger Rechtschreibtraining (ERT) und die Begleitmassnahmen*. In: Ganser, B. & Richter, W. (Hrsg.). *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe (246-265)?* Donauwörth: Auer.

- Kromrey, H. (2000). *Empirische Sozialforschung* (9. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Leemann Ambroz, K. (2006). *Profile – Theorie und Praxis der Sonderpädagogik. Rechtschreibkompetenz. Aneignungsstrategien auf der Basis des morphematischen Prinzips*. 1. Auflage. Bern: Haupt.
- Leemann Ambroz, K. (2005a). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung*. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. (1. Auflage). Zug: Klett.
- Leemann Ambroz, K. (2005b). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Arbeitsbuch Aufbaukurs. Eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung*. (1. Auflage). Zug: Klett.
- Leemann Ambroz, K. (2005c). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Arbeitsbuch Basis- und Aufbaukurs*. (1. Auflage). Zug: Klett.
- Lindauer, Th. & Schmellentin, C. (2008). *Die wichtigen Rechtschreibregeln. Handbuch für den Unterricht*. (2. Auflage). Zürich: Orell Füssli.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. In Bohnsack, R., Lüders, C. & Reichertz, J. (Hrsg.) (2001). *Qualitative Sozialforschung*. Band 5. Opladen: Leske+Budrich.
- May, P. (2001). *Hamburger Schreib-Probe (HSP) 5-9 B. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. (Neustandardisierung). Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- May, P. (2002). *Hamburger Schreib-Probe (HSP) 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Handbuch Manual. (6. aktualisierte und erweiterte Auflage). Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Naegele, I.M. & Valtin, R. (Hrsg.) (2000). *LRS in Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Bd. 2. Weinheim und Basel: Beltz.
- Richter, S. (1998). *Interessenbezogenes Rechtschreiblernen*. Braunschweig: Westermann.
- Scheerer-Neumann, G. (1988). *Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage. Eine empirische Untersuchung*. Opladen: Westermann.
- Schley, W. (2001). *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Lebenswelt*. In: Aregger, K., Hofer, R., Schley, W. (Hrsg.). *Forschung Heilpädagogik*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Schnidrig, B. (2004a). *Glossar*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Wallis, Lernveranstaltung 8.8.
- Schnidrig, B. (2004b). *Einige statistische Grundbegriffe*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Wallis, Lernveranstaltung 8.8.

- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2001). *Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder*. Bochum: Winkler.
- Steinig, W. & Huneke, H.W. (2004). *Sprachdidaktik Deutsch. Grundlagen der Germanistik. Eine Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Valtin, R. (Hrsg.) (2000). *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Verzeichnis der Grafiken, Tabellen und Abbildungen

Abbildung 1	Entwicklung des Rechtschreibkönnens	Seite 10
Abbildung 2	Merksatz zur Ableitungsregel mit Visualisierung	Seite 14
Abbildung 3	Vor- und Rückseite einer Grundbaustein-Karteikarte	Seite 14
Abbildung 4	Wichtiger Hinweis im Arbeitsbuch für Schüler	Seite 15
Abbildung 5	Ablaufschema der verschiedenen Arbeitsphasen	Seite 17
Abbildung 6	Übersicht der Regeln im Grundbaustein für Schüler	Seite 19
Tabelle 1	Gesamtübersicht der wortbezogenen Auswertung	Seite 24
Grafik 1	Richtig geschriebene Wörter – Vergleich aller Schulklassen	Seite 25
Tabelle 2	Wortbezogene Auswertung – Vergleich Wallis / Bern	Seite 25
Grafik 2	Richtig geschriebene Wörter - Vergleich Wallis / Bern	Seite 26
Grafik 3	Schwierigkeiten bei Wortschreibungen Vergleich Wallis/Bern	Seite 26
Tabelle 3	Gesamtübersicht der morphematischen Strategie	Seite 27
Grafik 4	Morphematische Strategie – Vergleich aller Schulklassen	Seite 28
Tabelle 4	Morphematische Strategie – Vergleich Wallis / Bern	Seite 28
Grafik 5	Morphematische Strategie – Vergleich Wallis / Bern	Seite 29
Tabelle 5	Wortbezogene Auswertung – Vergleich Wallis / Bern	Seite 34
Tabelle 6	Morphematische Strategie – Vergleich Wallis / Bern	Seite 35

Anhangverzeichnis

Anhang I	Brief mit Hinweisen zur Durchführung für die Lehrpersonen
Anhang II	Fragebogen für die Schüler
Anhang III	Powerpointpräsentation für die Gruppendiskussion
Anhang IV	Leitfaden für die Interviews
Anhang V	Powerpointpräsentation des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“

Anhang I

Chantal Wäfler
Blümlisalpstrasse
3718 Kandersteg

[...]

Brig/Kandersteg, 16.05.2008

Informationen zur Durchführung des Rechtschreibtests

Sehr geehrte/r [...]

Zuerst möchte ich Ihnen ganz herzlich dafür danken, dass Sie bereit sind, mit Ihren Schülern den Rechtschreibtest durchzuführen und Auskunft über Ihren Rechtschreibunterricht zu geben. Wie ich Ihnen telefonisch bereits mitgeteilt habe, erhielt ich das Einverständnis der Schulpräsidentin [...], so dass ich nun definitiv die Erlaubnis habe, mein Projekt in Ihrer Klasse realisieren zu können.

Im Anhang dieses Briefes finden Sie die Testhefte, die Fragebögen und eine Anleitung zur Durchführung. Ich bitte Sie, die Hinweise zur Durchführung genau durchzulesen und mich bei allfälligen Unklarheiten zu kontaktieren.

Wie bereits besprochen, führen Sie die Tests gemäss Anleitung in der Woche 23 zwischen dem 2. und 6. Juni 2008 mit Ihren Sechstklässlern durch. Nachdem die Schüler den Test abgeschlossen haben, sollte jeder Sechstklässler einen Fragebogen ausfüllen.

Ich bitte Sie, mir die ausgefüllten Tests und Fragebogen mit beiliegendem Briefumschlag zu retournieren.

Im Verlaufe des Sommers werde ich Sie kontaktieren, um einen gemeinsamen Termin für das Interview zu suchen.

Mit bestem Dank und freundlichen Grüssen

Hinweise zur Durchführung
Fragebogen
Testhefte
Antwortcouvert

Chantal Wäfler

Hinweise zur Durchführung

Die Hinweise, die Sie Ihrer Klasse vor dem Schreiben geben, sollten folgende Informationen enthalten:

- Die Schüler sollen die Etikette auf der ersten Seite des Testes vollständig ausfüllen (Name/Vorname, Schule und Datum der Testdurchführung).
- Die verklebten Seiten der Testhefte dürfen keinesfalls geöffnet werden.
- Dies ist eine besondere Form eines Diktats (eigenes Tempo, Bilder als „Gedächtnisstütze“, Nachfragen ist erlaubt). Der Test dient der Feststellung, welche Besonderheiten der Rechtschreibung bereits gekannt werden und welche noch Schwierigkeiten bereiten.
- Die Wörter sind schwierig. Jede(r) sollte jedes Wort so schreiben, wie er/sie es schon kann. Es ist auch ein Erfolg, wenn ein Wort teilweise richtig geschrieben ist.
- Zunächst werden die Einzelwörter vorgelesen und geschrieben. Anschliessend werden die Sätze einzeln vorgelesen und geschrieben. Zum Schluss folgt der Lückensatz.
- Auf der zweiten Umschlagseite ist ein Kreuzworträtsel. Wer früher fertig ist, kann es lösen.

Bitte beachten Sie als Lehrperson bei der Durchführung des Tests folgendes:

- Artikulieren Sie die Wörter und Sätze in der gewohnten Alltagssprache. Heben Sie die Endungen nicht hervor, sprechen Sie die Wörter nicht silbenweise und die Teilwörter der zusammengesetzten Wörter nicht einzeln (sprechen Sie z.B. /faratschlosz/ und nicht /far-rat-schlosz/).
- Geben Sie keine Ableitungshilfen wie: „Denk beim Wort ‚Verkäuferin‘ an ‚kaufen‘.“
- Nur die Punkte am Ende der Sätze werden nicht mitdiktiert.
- Sagen Sie an, wann ein neuer Satz beginnt. Geben Sie aber keine Hinweise auf grosszuschreibende Wörter, denn die Gross- bzw. Kleinschreibung geht in die Auswertung der HSP 5-9 ein.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen ohne weitere Hilfsmittel schreiben.
- Verhindern Sie das Abschreiben.
- Achten Sie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Wörter (also beispielsweise ‚Briefträger‘ und nicht ‚Postbote‘) schreiben, da sonst die Auswertung erheblich erschwert wird.

- Sollte es vorkommen, dass ein Wort ausgelassen oder ein anderes Wort geschrieben wird, so lassen Sie dieses Wort nach Möglichkeit nachschreiben.
- Die Einzelwörter werden den Schülern vorgelesen. Die Schüler können nachfragen, wenn sie ein Wort vergessen haben.
- Die Sätze werden zunächst diktiert und anschliessend so häufig wie erforderlich wiederholt.

Wörter und Sätze der HSP 5-9 B

<u>Seite 1</u>	<u>Seite 2</u>
Der Hauptbahnhof	Die Fussballmannschaft
Das Verkehrsschild	Der Tischtennisschläger
Das Frühstücksei	Der Reissverschluss
Die Verkäuferin	Der Bankräuber
Die Lehrerin	Das Geburtstagsgeschenk
Die Giesskanne	Das Fernsehprogramm
Die Bohrmaschine	Das Spinnennetz

Seite 3

Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter.
„Dauernd ist der doofe Computer kaputt“, stöhnt die Sekretärin.
Die Tierärztin pflegt das verletzte Nilpferd.

Seite 4

Der Briefträger merkt, dass er das Päckchen vergessen hat.
Der Polizist knackt das Fahrradschloss.

Lückensatz

Wenn man dem Mann nicht vertrauen kann, wem denn dann?

Anhang II

Fragebogen für die Schüler

Bitte lies jede Frage sorgfältig durch und beantworte sie so genau wie möglich.

Wenn du beim Ankreuzen einen Fehler machst, setze das falsch angekreuzte Kästchen in Klammer und kreuze das richtige Feld an.

In diesem Fragebogen gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Gib die Antworten, die du für richtig hältst.

Name: _____ Vorname: _____ Schulort: _____

Frage 1 Wann bist du geboren?

(Bitte schreibe dein Geburtsdatum in Tagen, Monaten und Jahren auf)

_____ 19_____
Tag Monat Jahr

Frage 2 Bist du ein Mädchen oder ein Knabe?

Mädchen *Knabe*

Frage 3: Welche Sprache sprichst du normalerweise zu Hause?

Frage 4 Sprichst du zu Hause noch eine andere Sprache?

ja *nein*

Falls ja, welche? _____

Frage 5 In welchem Land wurdest du geboren?

Bitte gib das Land an, in dem du geboren wurdest an:

Frage 6 Hast du jemals eine Klasse wiederholt?

Nein, nie

ja, einmal

ja, zweimal oder mehr

Frage 7 Besuchst du den Nachhilfeunterricht in der Schule?

nein

ja

Frage 8 Welchen Hauptberuf übt dein Vater aus (z.B. Lehrer, Maurer, Verkäufer)?

(Wenn er zurzeit nicht berufstätig ist, gib bitte an, welchen Hauptberuf er zuletzt ausgeübt hat.)

Bitte gib die Berufsbezeichnung an:

Frage 9 Welchen Hauptberuf übt deine Mutter aus (z.B. Krankenschwester, Verkäuferin)?

(Wenn sie zurzeit nicht berufstätig ist, gib bitte an, welchen Hauptberuf sie zuletzt ausgeübt hat.)

Bitte gib die Berufsbezeichnung an:

Besten Dank für das Ausfüllen des Fragebogens

Anhang III

Powerpointpräsentation Gruppendiskussion

Herzlich Willkommen
zur
Gruppendiskussion

01.10.2008 Wäfler Chantal

Ablauf

Bekanntgabe des Ziels und des erwünschten Vorgehens der Diskussion

Kurze Vorstellung der Lehrpersonen und

Kurze Interpretation der Resultate

Diskussion über den Rechtschreibunterricht

Kurze Information über die Resultate der Studie

Die Diskussion sollte ungefähr 1 Stunde dauern



Die Ziele der Diskussion

Austausch über Ihren Rechtschreibunterricht in der Gruppe, um kollektive Erfahrungen zu diskutieren und zu sammeln.

Wichtige Informationen über den realisierten Rechtschreibunterricht aller an der Diskussion teilnehmenden Lehrpersonen erhalten.

Der Ablauf der Diskussion

Gruppendiskussion = eine Gruppe von Personen bringen in Diskussion zu einem Thema ihre Erfahrungen ein.

1. Thema aufgreifen

Selbständige Diskussion unter den Lehrpersonen, wobei alle ihre Erfahrungen einbringen

2. Mitteilung initiieren

Eine Person gibt Infos über seinen realisierten Rechtschreibunterricht

Interpretation der Ergebnisse

Jede Lehrperson stellt sich vor und interpretiert kurz seine erhaltenen Resultate:

Anzahl Schüler?

Wie sieht die Klasse aus?

Auffällig starke / schwache Rechtschreiber?

Hat es Ausländer in der Klasse?

Habe ich die Resultate so erwartet? Oder gab es eine Überraschung?

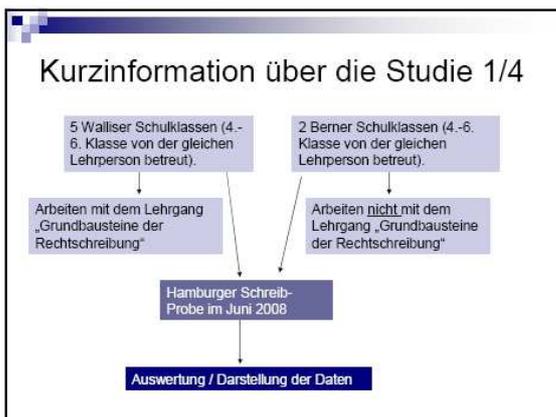
Die Struktur des Rechtschreibunterrichts

Zeitliche Gestaltung des Rechtschreibunterrichts?

Wie sieht ihr Rechtschreibunterricht aus?

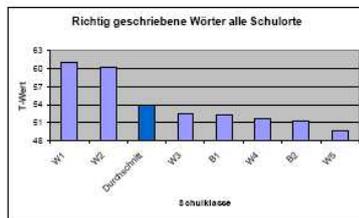
Wie wird der Lehrgang eingesetzt?

Wie wird der Unterricht organisiert?



Kurzinformation über die Studie 3/4

Übersicht Wortbezogene Auswertung



Kurzinformation über die Studie 4/4

Übersicht der morphematischen Strategie



Herzlichen Dank für Ihren Einsatz



Anhang IV

Leitfaden für die Interviews

1. Einführung

- Begrüssung und Dank
- Bekanntgabe des Ziels der Diskussion
- Bekanntgabe des erwünschten Vorgehens

2. Fragen zur Struktur des Rechtschreibunterrichts

- Wie sieht die zeitliche Gestaltung des Rechtschreibunterrichts aus?
- Arbeiten Sie mit einem Lehrgang oder mit einem Programm? Wenn ja, mit welchem/n?
- Wie sieht die Aufteilung Selbststudium / Gruppenarbeit / Lehrervortrag / Klassendiskussion im Rechtschreibunterricht aus?
- Wie oft bekommen die Schüler Hausaufgaben (im Bereich der Rechtschreibung) und wie?
- Werden den Schülern Merk- und Regelsätzen gelehrt? Wenn ja, wie? (Ich: Beispiel geben)
- Im Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ werden den Schülern Arbeits- und Lerntechniken beigebracht (Beispiel:....?). Wie integrieren sie diesen Aspekt in den Rechtschreibunterricht?

3. Diskussion Einführung und Kontrolle

- Wie wird in ein neues Thema eingeführt?
- Kontrolle / Selbstkontrolle?
- Wie handhaben Sie die Diktate und wie oft?

Anhang V

Powerpointpräsentation des Lehrgangs „Grundbausteine der Rechtschreibung“

**Der Lehrgang
„Grundbausteine der
Rechtschreibung“**

von Katharina Leemann Ambroz
(2005)

Wäfler Chantal01.10.2008



Was wird im Lehrgang vermittelt?

Phonematisches Prinzip

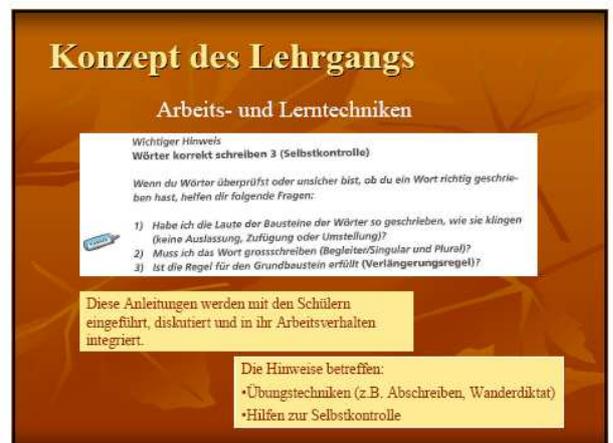
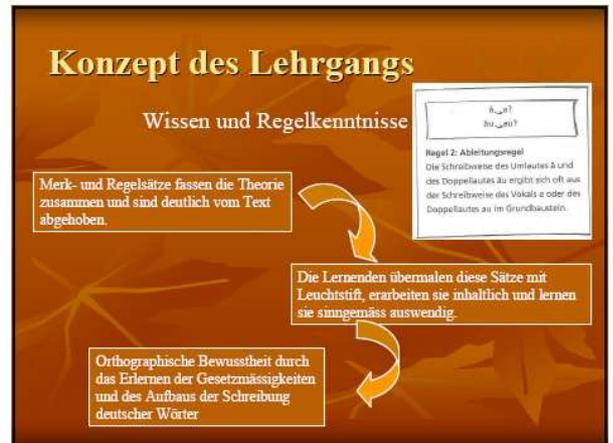
Schwerpunkt:
morphematisches Prinzip

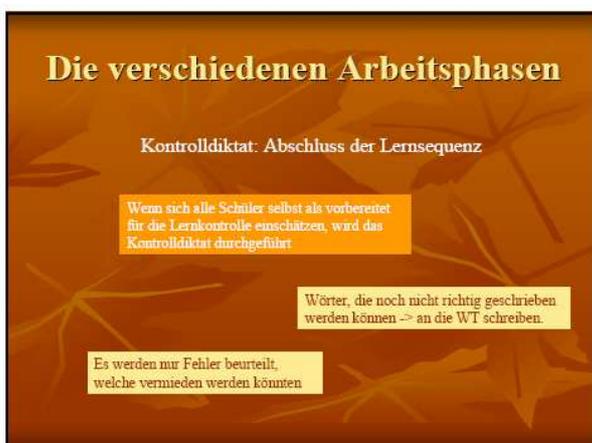
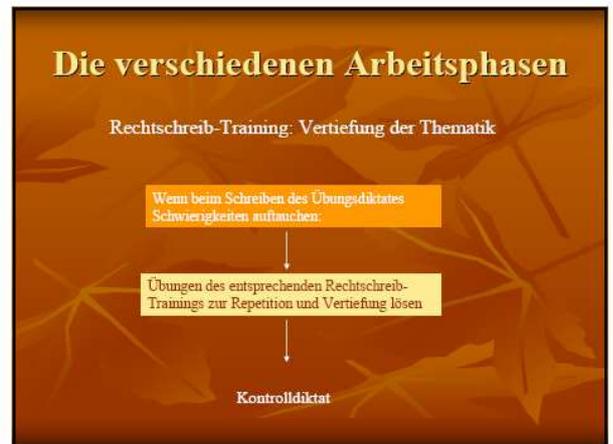
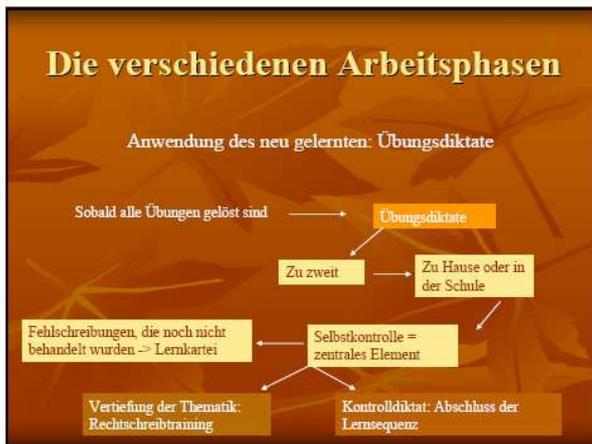
Vertiefung der wichtigen Aspekte

Grndmorphem wird als Grundbaustein bezeichnet

Aufbau des Lehrgangs

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">Basiskurs</div> <ul style="list-style-type: none"> - Laute der Wörter und das Abc - Wortbausteine - Häufige Bausteine (Grundwortschatz) 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">Aufbaukurs</div> <ul style="list-style-type: none"> - Wichtiges zum Alphabet - Kürzungen und Dehnungen im Grundbaustein - Homophone (= Wörter, die gleich klingen)
---	--





Ehrenwörtliche Erklärung

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Kandersteg, 16.02.2009

Unterschrift: