



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



RECHTSCHREIBUNTERRICHT

NACH GRAPHEMATISCHEM ANSATZ

AM BEISPIEL „FREMDWÖRTER“

ID 719

Gisela Geyerhofer

NMS Eferding Nord, Postgütlnstraße 4a, 4070 Eferding

Eferding, Juni 2012

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	2
ABSTRACT	3
1 AUSGANGSSITUATION	4
1.1 Schulische Situation	4
1.2 Rechtschreiben als Problembereich in einer heterogenen Klasse.....	4
1.3 Rechtschreiblernen aus der Sicht der Graphematik.....	6
2 PROJEKTVERLAUF	8
2.1 Projektvorbereitung	8
2.3 Kursablauf	13
3 PROJEKTERGEBNISSE	15
3.1 Beobachtungen im Unterricht	15
3.2 Ergebnisse aus dem Rechtschreibscreening.....	16
3.3 Ergebnisse aus dem Feedbackbogen	18
3.4 Schlussfolgerungen für den Rechtschreibunterricht im Allgemeinen	20
4 LITERATUR	21
Feedbackbogen zum Fremdwörterkurs	25

ABSTRACT

Die folgende Arbeit liefert einen kurzen Einblick in den wissenschaftlichen Ansatz der Graphematik, den Astrid Müller in ihrem 2010 erschienen Buch „Rechtschreiben lernen: Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge“ beschreibt und zeigt beispielhaft, wie dieser Ansatz im Rechtschreibunterricht der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann. Als Versuchsthema wurde der Bereich Fremdwörter gewählt, der in einem zehnstündigen Kurs mit einer leistungsmäßig sehr unterschiedlichen Auswahlgruppe von Burschen und Mädchen der 7. Schulstufe bearbeitet wurde. Der Kurs wurde bewusst als Leistungskurs und nicht als Förderkurs bezeichnet und brachte eine Verbesserung der Rechtschreibleistung um 22 %, wobei die sehr guten und besonders schlechten RechtschreiberInnen die größten Verbesserungen erzielten.

Schulstufe: 7.
Fächer: Deutsch
Kontaktperson: Gisela Geyerhofer
Kontaktadresse: NMS Eferding Nord, Postgütlistraße 4a, 4070 Eferding

1 AUSGANGSSITUATION

1.1 Schulische Situation

Ich führe als Klassenvorstand die Integrationsklasse 3c, 7. Schulstufe (NMS), 24 Kinder (14 Mädchen, 10 Knaben, 5 Kinder haben sonderpädagogischen Förderbedarf (spF), 1 Bub ist Legasthener schwerster Ausprägung, und bin auf eigenen Wunsch möglichst viel in meiner Klasse (insgesamt 16 Stunden). Das Fach Deutsch unterrichte ich allein, d.h. ohne zweite(n) LehrerIn in der Klasse. Diese Situation hat sich ergeben, weil meine Kollegin aus der HAK, mit der ich in der 1. Klasse im Teamteaching zusammenarbeitete, schwer erkrankte und die Verpflichtung an der NMS aufgab. Die Suche nach einer neuen Kollegin/ einem Kollegen aus der HAK gestaltete sich als sehr schwierig, weil an unserer Partnerschule nur zwei Deutschlehrerinnen angestellt sind. Daher nahm ich das Angebot meiner damaligen Direktorin an, das Fach Deutsch allein zu unterrichten und anstelle der nicht beanspruchten Deutschstunden aus dem Stundenkontingent drei Einheiten für Begabten- und Legasthenerförderung an der Schule zu bekommen. Beides gab es bisher an unserer Schule nicht. Als ECHA-Lehrerin und mit einem schweren Legasthener in der Klasse reizte mich auch diese neue Aufgabe und daher entschied ich mich für diese Möglichkeit. Unterstützt werde ich von einer Schülerrassistentin, da ein körperbehindertes Mädchen ständig Hilfe bei organisatorischen Dingen (wie Heft aufschlagen, Zettel einkleben, Buch herausnehmen...) und beim Gehen braucht.

In der Klasse gibt es drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Fach Deutsch. Diese Kinder werden von der Sonderschullehrerin betreut, teilweise auch in einem eigenen Kleingruppenunterricht, und zwar dann, wenn die Anforderungen oder Organisationsformen des NMS-Unterrichts für diese Kinder eine Überforderung darstellen.

Von den 21 RegelschülerInnen werden 15 Kinder als NMS-SchülerInnen geführt, sechs Kinder sind auf Wunsch der Eltern als HS-SchülerInnen eingestuft.

Aufgrund dieser Situation mit sehr unterschiedlich begabten SchülerInnen ist differenzierter Unterricht alltäglich. Wir arbeiten sehr viel mit offenen Unterrichtsformen wie Planarbeit, Arbeit mit Lernkarteien, Stationenbetrieb usw., nur die Einführung in neue Themen erfolgt (bewusst) im Frontalunterricht. In Übungsphasen lasse ich die Kinder häufig selbst wählen, in welcher Sozialform (ob als Einzel- oder Partnerarbeit oder in einer Arbeitsgruppe) sie arbeiten wollen. Da unsere Computerräume mit dem Informatikunterricht bereits ausgelastet sind, spielt die Arbeit am PC während der Unterrichtsstunden so gut wie keine Rolle und muss fast ausschließlich als Hausübung erledigt werden. Selbständiges Arbeiten und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen trainiere ich mit der Klasse von Anfang an. Mit zunehmendem Alter lege ich auch Wert darauf, dass die Kinder Unterrichtserkenntnisse selbständig formulieren; so genannte Merktexthe erstellen sich die Kinder inzwischen vorwiegend selbst.

Trotzdem ist der Anspruch, allen Kindern möglichst gerecht zu werden, eine ständige Herausforderung. Immer wieder reflektiere ich meinen Unterricht und suche nach Möglichkeiten, die verlangte (und angestrebte) Differenzierung zu verbessern und Lernen zu optimieren. Im Vorjahr verzichtete ich erstmals auf ein übliches Schulbuch und arbeitete mit den Heften aus der Reihe „Wissen und Können“.

1.2 Rechtschreiben als Problembereich in einer heterogenen Klasse

Noch immer und immer wieder ist der Anspruch von Firmen und weiterführenden Schulen, dass Abgänger der HS/NMS kompetente RechtschreiberInnen sein sollen. Peter Marx weist in seinem Buch „Lese- und Rechtschreiberwerb“ zwar wiederholt darauf hin, dass dem Rechtschreiben für die meisten Tätigkeiten kein entscheidender Einfluss zukommt, muss aber gleichzeitig eingestehen, dass ihm oft eine große Bedeutung beigemessen wird und es etwa in Einstellungstests überprüft wird, ja dass sogar teilweise – fälschlicherweise – von der Rechtschreibung auf die allgemeine Leistungsfähigkeit

geschlossen wird. (Vgl. Marx, 2007, S.151-153) Das fordert uns PflichtschullehrerInnen heraus, unseren SchülerInnen diese Kompetenz auch möglichst gut zu vermitteln und verstärkt auf gute Rechtschreibleistungen zu achten, damit nach dem Pflichtschulabschluss die neuen Herausforderungen gut gemeistert werden können. Aus diesem Grund lege ich in meiner Klasse natürlich auch Wert auf einen zielführenden Rechtschreibunterricht. Gerade im Bereich Rechtschreiben stellt sich aber differenzierter Unterricht in dieser Klasse für mich als sehr schwierig dar, da Kinder mit fast fehlerloser Rechtschreibung neben solchen sitzen, die in einer Schularbeit 40 Rechtschreibfehler oder mehr machen.

Ich hatte in den vergangenen Klassen mit Häufigkeitswörtern gearbeitet, aber wenig Lernfortschritte feststellen können. Aus dieser Unzufriedenheit heraus entschloss ich mich im Vorjahr, vorwiegend mit individuellen Fehlerkarteien zu arbeiten, um den SchülerInnen Lernmöglichkeiten für ihre je eigenen Rechtschreibprobleme zu geben und ihnen so zu ersparen, jedes Rechtschreibthema „über sich ergehen“ oder das üben zu müssen, was sie ohnehin schon können. Parallel zur Arbeit mit individuellen Fehlerwörtern hatten die Kinder das ganze Schuljahr über die einzelnen Kapitel des Lehrwerks „Die Wortbaustelle“ als regelmäßige Schreib-Hausübung auf. Obwohl wir diese Arbeit eher nebenher laufen ließen, führte sie gefühlmäßig zu einer Verbesserung der Rechtschreibung, und sensibilisierte die Kinder darin zu erkennen, dass sich Wörter aus verschiedenen Bausteinen zusammensetzen (können).

Auf die Frage, wie ich die Arbeit mit individuellen Fehlerwörtern evaluieren könnte, fand ich aber keine Antwort, außer dass sie nun diese – wenigen – Wörter bei den Schularbeiten richtig schreiben konnten. Außerdem stellte ich mir die Frage: Man kann doch nicht jedes Wort lernen müssen!?! Es muss doch sprachliche Strukturen geben, die Kinder mit 13 Jahren durchschauen und/oder sich erarbeiten können?

Zu diesem Zeitpunkt reichte ich mein IMST-Projekt ein, das ich zum Thema „Individueller Rechtschreibunterricht und Möglichkeiten, diesen zu evaluieren“ durchführen wollte. Ich erhoffte mir professionelle Hilfe bei der Entwicklung entsprechender Methoden oder Testmöglichkeiten und Antworten auf meine Forschungsfrage „Wie ist befriedigender Rechtschreibunterricht für heterogene Klassen (ohne BegleitlehrerIn) möglich?“.

Als Vorbereitung führte ich zu Schulbeginn das Rechtschreibscreening „SSB – Screening für Schul- und Bildungsberatung“ von Kormann und Horn (2001) durch. Gemäß der Durchführungsanweisung wurden folgende 50 Wörter (= Form A) mit deutlicher Artikulation, aber nicht übertrieben deutlich, zweimal vorgelesen, die SchülerInnen schrieben die Wörter auf ausgeteilte Blätter. Am Ende des Diktates wurden die 50 Wörter noch einmal zur Kontroll- und Korrekturmöglichkeit vorgelesen. 14 Wörter aus der Wortliste sind Fremdwörter. Sie sind zur rascheren Auffindung in der Liste unterstrichen.

1 während	11 Widerstand	21 anstatt	31 <u>Marathon</u>
2 handwerklich	12 eindrucksvoll	22 seelenruhig	32 endlich
3 stundenlang	13 wechseln	23 Widmung	33 <u>Rhythmus</u>
4 tatsächlich	14 <u>international</u>	24 unzählige	34 <u>oval</u>
5 <u>absolvieren</u>	15 <u>aktiv</u>	25 <u>Quittung</u>	35 schweißen
6 Länge	16 <u>Quantität</u>	26 gestatten	36 <u>Gymnasium</u>
7 verschieden	17 <u>Ingenieur</u>	27 vielleicht	37 heimlich
8 gar nicht	18 endlos	28 Spaß	38 vielseitig
9 stattfinden	19 <u>Theater</u>	29 <u>interessant</u>	39 entsetzlich
10 Deutschland	20 Fehler	30 <u>Training</u>	40 zäh

41 allmählich	44 angewidert	47 keuchen	50 zum Arbeiten
42 spannend	45 <u>Apotheke</u>	48 Mühe	
43 erläutern	46 wortgewandt	49 Gebäude	

In der Folge führte ich eine qualitative Fehleranalyse nach folgenden Gesichtspunkten durch:

- Flüchtigkeits- und Hörfehler, ausgelassene Buchstaben
- Groß- /Kleinschreibung
- Getrennt- /Zusammenschreibung
- Konsonantenverwechslung
- Umlautfehler
- Dehnung /Schärfung
- s-ss-ß : tz-z-ds
- Fremdwörter

Diese Analyse erbrachte folgendes Ergebnis:

In drei Bereichen machen die Kinder besonders viele Fehler:

- bei der Groß-/Kleinschreibung
- bei Dehnung/Schärfung
- bei der Schreibung der Fremdwörter

Besonders bei den Fremdwörtern hatten weitaus die meisten Kinder meiner Klasse Probleme, auch die sehr guten RechtschreiberInnen. Das war auch insofern nicht verwunderlich, da wir diese Thematik im Unterricht bisher noch nie speziell behandelt hatten. Die anderen beiden Problemfelder (groß/klein, Dehnung/Schärfung) hatten wir schon mehrmals im Zentrum einer Reihe von Rechtschreibstunden, bei der ich auf Methodenvielfalt und verschiedene Ansätze je nach Lerntypen Wert gelegt hatte. Durch die nach wie vor hohe Fehlerquote in diesen beiden Bereichen sah ich meine bisherigen Ansätze im Rechtschreibunterricht wieder einmal in Frage gestellt.

Auf Empfehlung von Konstanze Edtstadler (AECC-Deutsch, Universität Klagenfurt) studierte ich das Buch „Rechtschreiben lernen“ von Astrid Müller. Ich fand dort zwar nicht die Lösung für mein Evaluationsproblem, lernte aber die mir neue Sicht der Graphematik kennen. Der Absatz: *„Das Rechtschreibenlernen als Bestandteil des Schriftspracherwerbs stellt sich aus dieser Perspektive als ein anspruchsvoller geistiger Prozess dar, der weit über das Einprägen und Behalten von Wortbildern oder -schemata und das Anwenden von Regeln aus Merksätzen hinausgeht.“* (Müller, 2010, S. 20) ließ mich aufhorchen und war eine erste Antwort auf meine oben gestellten Fragen, was mich anregte, mich mit diesem Ansatz näher zu befassen.

1.3 Rechtschreibenlernen aus der Sicht der Graphematik

Die an der Graphematik orientierte Rechtschreibdidaktik geht davon aus, dass das Schriftsystem erlernbar ist. Die Graphematik „beschreibt, wie man schreibt“, die formulierten Rechtschreibregeln helfen bei Unsicherheiten und in Zweifelsfällen, die Orthographie hingegen „legt fest, was ‚richtig‘ ist“ und liefert ein Wörterverzeichnis, das direkt Auskunft über die Schreibung von Einzelwörtern gibt. (Vgl. Müller 2010)

Viele Aussagen trafen sich mit meinen Vorerfahrungen aus der Arbeit mit der „Wortbaustelle“. Ich fand damit diese für mich bis zu diesem Zeitpunkt nicht wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse bestätigt.

Besonders wichtig waren für mich folgende Passagen aus dem Buch: (Vgl. Müller, 2010, S.21-23)

- Die Lernerfreundlichkeit dieses Zugangs ermöglicht es, die Struktur des Schriftsystems analysier- und lernbar zu machen.
- Es geht um Überschaubarkeit, Übertragbarkeit und Erklärbarkeit, so dass nicht in erster Linie das „Merken“ von Ausnahmen notwendig ist, sondern Schreibungen verstanden werden können. Das kann Lerner entlasten.

Kurz zusammengefasst: Die durch die Rechtschreibarbeit nach graphematischen Prinzipien gewonnenen Erkenntnisse sollten es den SchülerInnen also ermöglichen, Wörter richtig zu schreiben.

1. 4 Präzisierung der Forschungsfrage nach dem graphematischen Ansatz

Die Summe dieser Eindrücke regte mich schließlich an, mein Projektthema zu verändern. Ich wollte herausfinden, ob Rechtschreibunterricht nach dem graphematischen Ansatz tatsächlich funktioniert. Zu diesem Zweck wollte ich eine Unterrichtsreihe zu einem speziellen, noch nicht behandelten Thema konzipieren. Sollten sich die erhofften Erfolge zeigen, läge es nahe, den gesamten Rechtschreibunterricht neu zu denken und bereits ab der 1. Klasse NMS mit diesem Ansatz zu arbeiten.

Obwohl der graphematische Ansatz bei Müller sich natürlich vorwiegend mit der Arbeit an deutschen Wörtern beschäftigt, finden sich dort trotzdem auch didaktische Überlegungen für Fremdwörterarbeit, die auf der vorhergehenden Beschäftigung mit deutschen Wörtern aufbauen. Da das Rechtschreibscreening gezeigt hatte, dass für alle SchülerInnen das Schreiben von Fremdwörtern problematisch ist und wir uns mit Fremdwörtern noch nie im Speziellen auseinandergesetzt hatten, bot sich für mich dieses Thema (trotz fehlender Vorarbeit mit deutschen Wörtern) geradezu an und ich entschied mich dazu, „Fremdwörter“ zur Verifizierung meiner – neuen – Forschungsfrage **„Führt Rechtschreibunterricht nach dem graphematischen Ansatz zu einer Verbesserung der Rechtschreibsicherheit?“** heranzuziehen.

Der graphematische Ansatz sagt zum Thema Fremdwörterschreibung zusammengefasst Folgendes: (Vgl. Müller, 2010, S.80-83)

- Es kommt darauf an, nicht jedes Fremdwort als Ausnahmeschreibung zu betrachten (wie häufig im Rechtschreibunterricht üblich), sondern vorhandene Regelmäßigkeiten zu erkennen.
- Besonders berücksichtigt werden sollten die Aspekte „Betonungsverhältnisse, Silbenstruktur, die aufwendigere Kodierung in der Schreibung, Angleichungstendenzen in der Schreibung von Fremdwörtern und besondere Phonem-Graphem-Korrespondenzen“.
- Fremdwörter sollten auch hinsichtlich ihrer Quellsprachen untersucht werden.
- Lernende sollten auch bei den Fremdwörtern wesentliche Wortbauprinzipien entdecken können, wie z.B. typische Präfixe oder Suffixe, damit sie mit ihrer Hilfe neue Wörter auf der Grundlage dieser Wortbestandteile bilden oder ihre Bedeutung klären können.

Die Wirksamkeit und die Umsetzbarkeit dieser Ansätze wollte ich nach Erstellung eines Konzeptes „Fremdwörtertraining nach graphematischen Prinzipien“ mit anschließender Erprobung im Rahmen einer Unterrichtsreihe selbst testen. Konkret hieß das: Vermindert sich die Fehleranzahl beim Schreiben von Fremdwörtern nach einem Kurs, der mit dem graphematischen Ansatz arbeitet?

2 PROJEKTVERLAUF

2.1 Projektvorbereitung

Um eine möglichst aufschlussreiche und unverfälschte Antwort auf meine Forschungsfrage zu finden, entschloss ich mich, eine Art Testlauf mit einer kleinen Lerngruppe durchzuführen. Ich wollte mit Kindern arbeiten, die wirklich kommen *wollten*, nicht mussten. Das war am einfachsten durch einen Kurs außerhalb des Unterrichts zu organisieren, da dann meines Erachtens die intrinsische Motivation der SchülerInnen groß sein muss.

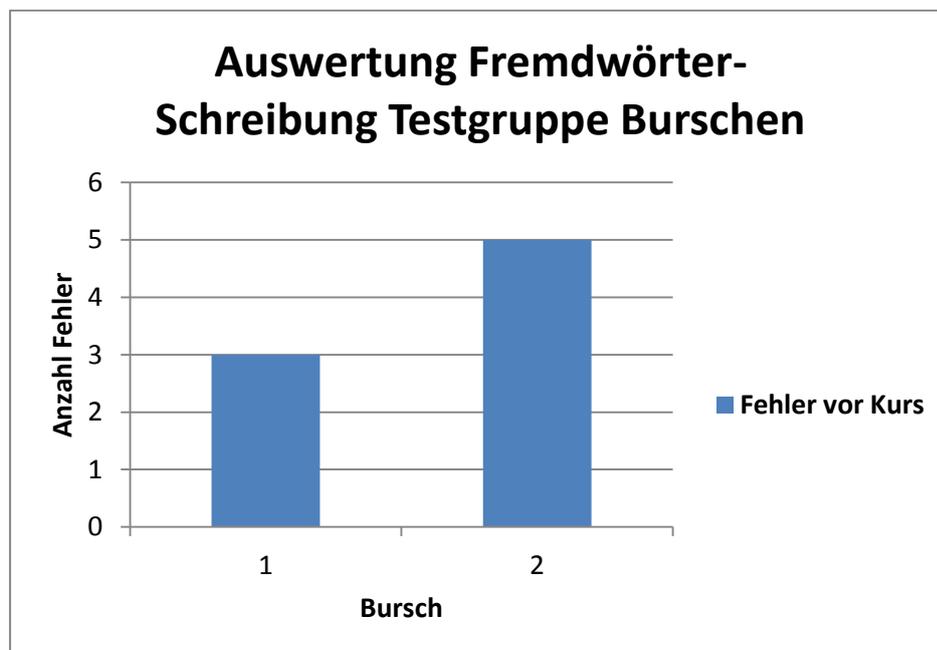
Beim Klassenforum wurden die Eltern über den geplanten Kurs informiert. Die Eltern mussten ihr Kind schriftlich anmelden. Damit sollte erreicht werden, dass einerseits die Eltern ihre Kinder bei der Arbeit für diesen Kurs möglichst gut unterstützen und andererseits die Kinder spüren, dass ihre Eltern Interesse an ihren Lernfortschritten haben. Teilnahme bei allen Kursstunden war Pflicht. Es gab auch jedes Mal eine Hausübung, für deren Erledigung die Eltern die Verantwortung übernahmen (siehe Anhang 1).

Als Zeitraum für den Kurs wurden 10 Termine zwischen Jänner und April vereinbart. Für die abschließende Evaluierung wurde ein zusätzlicher 11. Termin beschlossen. Da es aufgrund vieler anderer Zusatzangebote für die Klasse keinen Nachmittag gibt, an dem alle unterrichtsfrei haben, wurde mit den Kindern als Kurszeitraum eine 6. Einheit + halbe Mittagspause vereinbart (= insgesamt 60 Minuten).

Zehn in ihrer Leistungsfähigkeit sehr unterschiedliche Kinder wurden angemeldet, davon zwei Burschen und acht Mädchen. Die Anzahl der teilnehmenden Mädchen ist also überdurchschnittlich hoch, was vermuten lässt, dass Mädchen entweder ehrgeiziger und/oder mehr am schulischen Erfolg interessiert sind als Burschen oder die Eltern der Mädchen entweder größeres Interesse am Lernfortschritt ihrer Kinder haben oder sie leichter dazu bringen konnten, an diesem Kurs teilzunehmen.

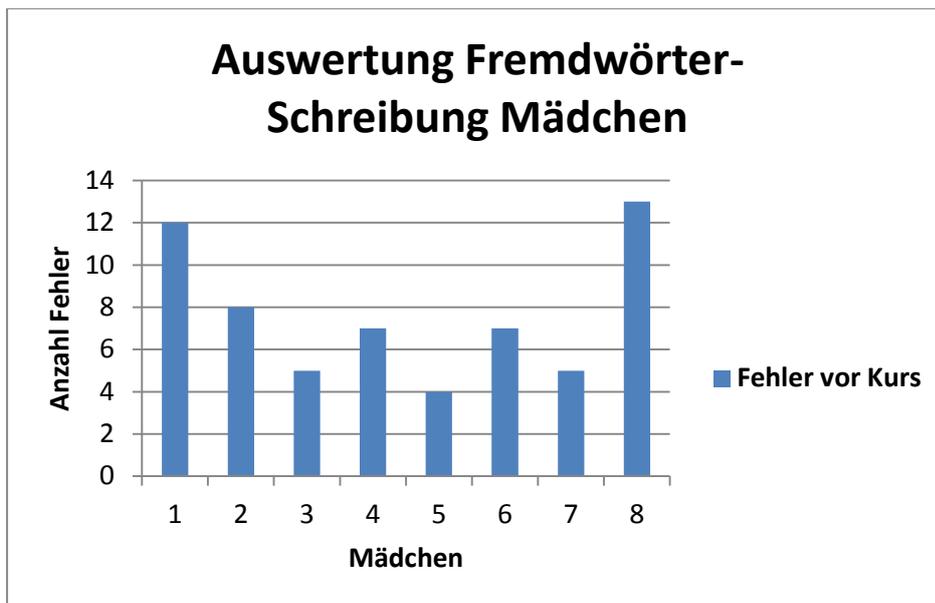
Hier eine Übersicht über die Fehleranzahl beim Fremdwörterschreiben in der Testgruppe:

Abb. 1. Anzahl der Fehler vor dem Kurs. Burschen



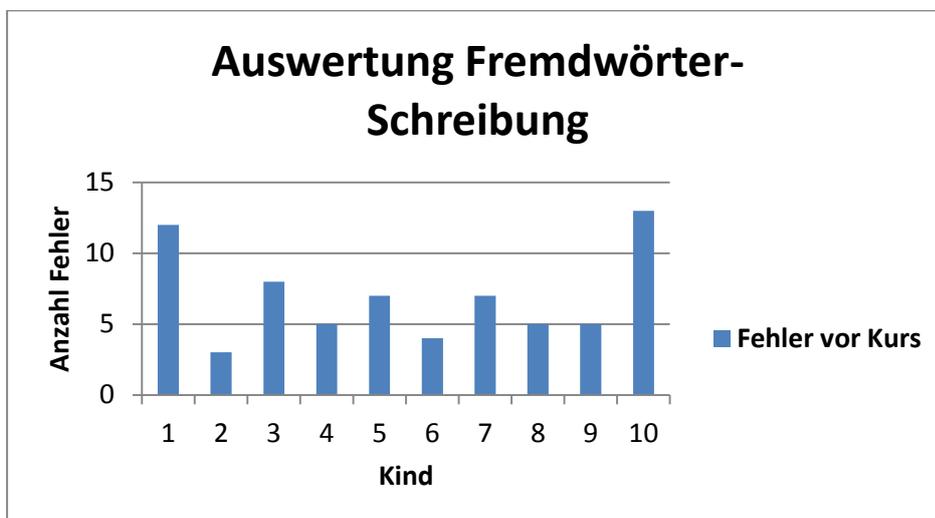
Einer der Burschen schreibt also drei, der andere fünf der 14 Fremdwörter falsch.

Abb. 2. Anzahl der Fehler vor dem Kurs. Mädchen



In der Mädchengruppe befinden sich sichtlich sehr unterschiedliche Kinder: Das rechtschreibsicherste Mädchen macht immerhin auch vier Fehler, das unsicherste Mädchen schreibt 13 der 14 diktierten Wörter falsch.

Abb. 3. Anzahl der Fehler vor dem Kurs. Gesamt



In der Gesamtübersicht sieht man, dass das rechtschreibsicherste Kind der Bub mit drei Fehlern ist (der übrigens große Probleme im Grammatikbereich und beim Verfassen von Texten hat). Er liegt also sogar vor dem besten Mädchen (einer sehr begabten und kreativen Schülerin mit Spaß am Geschichtenerfinden und lauter „Sehr gut“ im Zeugnis), die einen selbst geschriebenen Text – wahrscheinlich aufgrund ihrer Strategie der „Fehlervermeidung“ – so gut wie fehlerlos verfasst. Der Bub mit den fünf Fehlern hat eine ärztlich diagnostizierte Legasthenie (!), das Mädchen mit den 13 Fehlern hingegen nicht. Diese Fakten belegen, wie schwierig und anzweifelbar die Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch ist.

Vor Kursbeginn erarbeitete ich auf der Grundlage der Arbeitsmaterialien von Astrid Müller (vgl. Müller, 2010, S. 199-206) folgende 10 Kurseinheiten, deren Inhalt und Ablauf der Kurse im Vorfeld festgelegt und im Lauf des Kurses nicht mehr verändert wurde:

- Kurs 1: Woran erkennt man Fremdwörter?
- Kurs 2: Auf die Aussprache und die Schreibung von Fremdwörtern achten
- Kurs 3: Der i-Laut in Fremdwörtern
- Kurs 4: Fremdwörter mit „c“ und „v“
- Kurs 5: Besondere Silbenstruktur und Betonung in Fremdwörtern
- Kurs 6: Silbengelenke in Fremdwörtern (kk, zz)
- Kurs 7: Fremdwörter gleichen sich manchmal an („eingedeutschte“ Fremdwörter, Fremdwörter mit mehreren Schreibmöglichkeiten)
- Kurs 8: Typische Suffixe in Fremdwörtern
- Kurs 9: Typische Präfixe in Fremdwörtern
- Kurs 10: Herkunft von Fremdwörtern

Jede Kurseinheit beginnt mit einer Wiederholungsrunde. Zehn (wahllos ausgesuchte) Wörter aus den vergangenen Kursen werden diktiert, die Kinder schreiben auf die letzte Seite ihres Heftes, ein Kind schreibt an der Tafel mit. Das Tafelbild dient der Kontrolle und Korrektur der diktierten Wörter.

Dann folgt eine Einstiegsübung, die das jeweilige Kursthema vorbereitet. Dazu verwendete ich entweder selbst ausgedachte spielerische Übungen oder Übungen zur „Auditiven Figurgrund-Differenzierung“ von Brigitte Sindelar (2001).

Als Abschluss jeder Kurseinheit gab es ein selbst erdachtes Spiel, das die im Kurs bearbeiteten Wörter zum Inhalt hatte.

Zur Veranschaulichung wird im Folgenden exemplarisch der Kurs 9 genauer dargestellt.

2.2 Beispiel einer Kursstunde

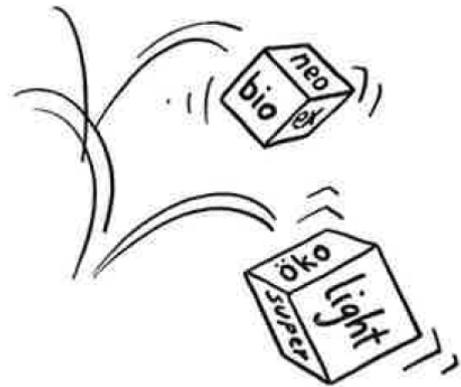
Ausgangspunkt ist immer die Grundlage von Müller (2010):

Abb. 4. Typische Präfixe in Fremdwörtern (Müller, 2010, S. 206)

Aufgabe 13: Typische Präfixe in Fremdwörtern

Die Wortbestandteile im Kasten können sich sowohl mit Fremdwörtern (kontraproduktiv, Megashow) als auch mit deutschen Wörtern (Exfreund, Biomarkt) verbinden.

Arbeitet zu zweit. Schreibt Wörter auf, die die Wortbestandteile aus dem Kasten enthalten. Markiert die Wörter, die aus einem fremden und einem deutschen Wortbestandteil gemischt sind. Nutzt Wörter- und Lehrbücher.



anti-, bio-, contra-, ex-, hyper-, inter-, light-, mega-, neo-, öko-, post-, prä-, soft-, super-

Daraus entwickelte ich ein Arbeitsblatt, das immer gleich aufgebaut war:

1. Information
2. Lernaufgabe
3. Übungsaufgabe

Fremdwörterkurs 9: Typische Präfixe (=Vorsilben) in Fremdwörtern (siehe Anhang 2)

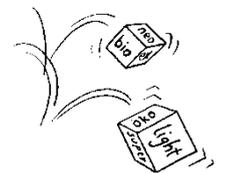
anti-, bio-, contra-, ex-, hyper-, inter-, light-, mega-, neo-, öko-, post-, prä-, soft-, super-

Aufgabe 13:

Die Vorsilben im Kasten können sich sowohl mit Fremdwörtern (contra+produktiv, Mega+show) als auch mit deutschen Wörtern (Ex+freund, Bio+markt) verbinden.

Arbeitet zu zweit.

- a) Diese Vorsilben haben eine bestimmte Bedeutung. Versucht, euch ihre Bedeutung einzuprägen. So könnt ihr dann auch Wörter verstehen, die ihr vielleicht noch gar nicht kennt.



anti	bio	contra	ex	hyper	inter	light	mega	neo	öko	post	prä	soft	super
gegen	Leben	gegen	aus	über	zwischen	leicht	groß	neu	Haus	nach	vor	weich	großartig

b) Schreibt Wörter auf, die mit Vorsilben (Präfixen) aus dem Kasten gebildet werden können.
(Nutzt Wörter- und Lehrbücher.)

Vorsilbe (Präfix)	Beispielwörter
anti-	
bio-	
contra-	
ex-	
hyper-	
inter-	
light-	
mega-	
neo-	
öko-	
post-	
prä-	
soft-	
super-	

Abschließend legte ich den Stundenverlauf fest.

Kurs 9 verlief folgendermaßen:

- 1) **Wiederholung**
- 2) **Einstieg:** Sindelar „Auditive Figurgrund-Differenzierung 2“, Ü 2+4
- 3) **AB 9**
- 4) **Übungsspiel:**

Benötigt wird Schmierpapier oder die letzte Seite im Heft

Am Tisch liegen je 9 Wortbausteine in 4 verschiedenen Farben. Jedes Kind nimmt sich ein Kärtchen von jeder Farbe und setzt daraus ein Nonsenswort mit Attribut zusammen. Dann wird eine Erklärung dafür erfunden, was das Wort bedeutet, und aufgeschrieben.

Die Wortschöpfungen werden mit ihren Erklärungen vorgelesen.

Dann werden die Kärtchen getauscht, wobei man jedes Kärtchen mit einem anderen Gruppenmitglied tauschen muss.

Farbe 1 = Attribute

flexible	qualifizierte	stabile
universelle	mentale	exklusive
abstrakte	komplette	kreative

Farbe 2

Anti-	Bio-	Mega-
Soft-	Super-	Light-
Öko-	Contra-	Neo-

Farbe 3

tendenz-	definitions-	improvisations-
lifestyle-	intelligenz-	halluzinations-
demonstrations-	dialekt-	transit-

Farbe 4:

-sabotage	-performance	-sequenz
-symptome (=MZ)	-therapie	-tortur
-theorie	-quote	-dialoge (=MZ)

2.3 Kursablauf

Für den Kurs erhielt jedes Kind ein eigenes neues Heft mit einem schönen Einband, in dem alle Arbeiten gemacht werden. In der ersten Kursstunde wurden der Ablauf des Kurses, die Heftführung und die Erledigung der (zusätzlichen) Hausübungen besprochen. Der Kurs selbst wurde klar als „Leistungskurs Rechtschreiben“ und nicht als „Förderstunde“ bezeichnet. Die TeilnehmerInnen haben also nicht das Gefühl, zu den Schlechtesten zu zählen, die jetzt auch noch in den Förderunterricht gehen müssen, sondern in einer Art Trainingscamp zu sein, um (auch noch) SpezialistInnen im Fremdwörterschreiben zu werden. Von dieser bewussten Benennung erhoffte ich mir eine zusätzliche Motivation und eine positive Besetzung der Kursstunden, die Bezeichnung „Leistungskurs“ gegenüber „Förderkurs“ soll den Kindern zeigen, dass ihnen eine besondere Arbeit zugetraut wird und sie anspornen, diese zusätzlichen Lerninhalte zu bewältigen.

Obwohl der Zeitpunkt für die Kurse nach einem für die Kinder anstrengenden Schulvormittag (4 Stunden Hauptfächerunterricht) eher ungünstig ist und die Kinder damit auch den Großteil ihrer Mittagspause verlieren, erscheinen sie immer pünktlich und gut gelaunt. Nur ein Mädchen gibt wegen einer längeren Erkrankung die Teilnahme auf, alle anderen kommen offensichtlich gerne. Der ritualisierte Ablauf der Kurse (wir beginnen immer mit einer Aufwärmübung und schließen mit einem Spiel) gefällt den Kindern und gibt ihnen bereits am 2. Kurstag das Gefühl, schon zu wissen, wie die Kursstunden ablaufen. Offensichtlich kann auch etwas immer ähnlich bleiben und wird für die SchülerInnen doch nicht gleich langweilig.

Alle Kinder arbeiten in den Kursstunden eifrig und ungeniert mit. Da alle das Gefühl haben, etwas Neues zu machen, das sie noch nicht können sollten, melden sich auch die sehr schwachen Teilnehmerinnen regelmäßig zu Wort. Die entspannte Lernsituation – es gibt keine Noten – ermutigt alle, sich auch dann einzubringen, wenn sie unsicher sind, ob ihre Wortmeldung stimmt. Die immer wieder vorkommenden Pannen (sprich Fehler) sind Anlass zu viel Heiterkeit und Lachen, nicht zu peinlicher Verlegenheit, da sie auch den guten SchülerInnen passieren.

Am Beginn jeder Kursstunde gibt es ein kurzes Wortdiktat, das anfangs immer die Klassenbeste verdeckt an der Tafel mitschreibt. Dieses Tafelbild dient dann zur anschließenden Kontrolle. Schon nach wenigen Stunden melden sich auch andere, an der Tafel (und damit schlussendlich für alle sichtbar) schreiben zu wollen, in den letzten zwei Kursstunden sogar die Mädchen mit den größten Rechtschreibproblemen (und zwar mit sehr wenigen Fehlern)!

Vielleicht trägt auch die geänderte Sitzordnung – wir schieben seit dem 3. Kurstag immer 6 Tische zu einem großen Quadrat zusammen – dazu bei, dass die SchülerInnen nicht das Gefühl haben, in einer Unterrichtssituation zu sein sondern bei einer Art „Treffen mit Freunden“. Diese Sitzordnung ergab sich aus dem Wunsch der Gruppe, die Aufgaben immer gemeinsam (praktisch im Plenum) zu lösen und nicht zu zweit oder allein, wie es auf den Arbeitsblättern vorgegeben wäre. In der ersten Kursstunde wollten die Kinder mit HS-Niveau zusammenarbeiten, vielleicht aus einer anfänglichen Unsicherheit heraus, das war aber schon in der zweiten Stunde nicht mehr der Fall. Sie hatten erlebt, dass sie die Kursinhalte bewältigen können und wollten dann offenbar einfach auch zu den anderen dazugehören. Da die Gruppe am Miteinander-Arbeiten so großen Spaß hat und immer wirklich alle beteiligt sind, wollte ich an der geplanten Sozialform nicht stur festhalten, sondern den TeilnehmerInnen auch ermöglichen, sich als besondere Gruppe gut zu erleben.

Die Dose mit kleinen Leckerlis, die wir für diese Stunden von einer Mutter geschenkt bekommen haben, tut ein Übriges dazu, die Schulsituation in den Hintergrund treten zu lassen. Burschen und Mädchen kommen sehr gut miteinander aus und kommunizieren ohne zu zögern, was in diesem Alter nicht immer der Fall ist.

Auffallend ist, dass speziell die Teilnehmerinnen, die wissen, dass sie eigentlich besonders schlechte Rechtschreiberinnen sind, die (zusätzlichen) Hausübungen am gewissenhaftesten erledigen. Gerade diese Mädchen fühlen sich durch die Teilnahme am Kurs aufgewertet und „dazugehörig“, weil sie mit den Besten der Klasse beisammensitzen und am selben Thema wie sie arbeiten. (Die so genannten „Hauptschulkinder“ erleben im normalen Unterricht sonst doch immer wieder, dass sie einfachere Übungen erhalten als die SchülerInnen, die nach AHS-Lehrplan unterrichtet und beurteilt werden.) Die Stimmung in den Kursstunden ist außergewöhnlich gut, auch wenn es lustig zugeht, dreht sich doch immer alles um das Thema der Stunde und disziplinierendes Zurechtweisen ist nicht nötig. Obwohl es also „locker ist“, findet in den Köpfen der Kinder trotzdem Lernen statt, was aus Bemerkungen wie „Ist das ein Wort aus dem letzten Kurs?“ oder „Ist das so ein Wort mit e-u-r?“ ersichtlich ist. Die Vermutung drängt sich auf, dass die emotionale Ebene stimmt und eine optimale Abspeicherung der Lerninhalte bewirkt.

3 PROJEKTERGEBNISSE

3.1 Beobachtungen im Unterricht

Das Kurskonzept ließ sich sehr gut umsetzen. Alle einleitenden Übungen und Arbeitsaufträge konnten in der zur Verfügung stehenden Zeit ohne Druck durchgeführt werden. Auch für die geplanten Spiele nach der Arbeitsphase blieb immer noch Zeit, die Spielzeit hätte aber um durchschnittlich ca. 10 Minuten länger sein können.

Der Genderaspekt

Gespannt war ich darauf, ob sich Burschen und Mädchen im Kurs unterschiedlich verhalten würden. Einer der beiden Burschen fällt mir im Unterricht immer wieder durch sein bewusst cooles, ja fast machoartiges Gehabe auf. Der zweite hat ein ärztlich diagnostiziertes ADHS-Syndrom und ist in der Klasse bekannt als der unordentliche Chaot, der neben einem besonders ruhigen und geduldigen anderen Buben sitzt und auch bei Änderung der Sitzordnung seinen Platz immer beibehalten muss, damit er einigermaßen konzentriert arbeiten kann und vor allem von seiner Umgebung möglichst wenig abgelenkt wird. Dass sich die beiden im Kurs einen Platz nebeneinander wählten, war für mich klar. Interessant war es aber, ihr Verhalten in den Kursstunden zu beobachten. Den chaotische Schüler musste ich auch in den Kursstunden zwar immer ein bisschen im Auge behalten, es war aber kaum nötig, ihn von irgendwelchen Spielereien oder Basteleien (z.B. Uhukugerl machen, den Tisch bemalen usw.) weg- und zur Arbeit zurückzuholen. Der „Macho“ unter den beiden hingegen fiel überhaupt nie unangenehm auf, im Gegenteil, er arbeitete besonders fleißig und oft schneller als die anderen, war kooperativ, nett zu den Mädchen, freundlich, manchmal sogar fast ein Gentleman und bei den Spielen mit den Mädchen sofort dabei, ohne sich zu weigern (was ich für möglich gehalten hätte). Das überraschte mich. Ich suchte in der Literatur nach möglichen Erklärungen und fand bei Romeo Bissuti die Anregung, für Burschen „geschützte“ Räume zu schaffen, in denen eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht, die es ihnen ermöglicht, Machorollen und andere Männerpanzer abzulegen. (Vgl. *ide*, Heft 3, 2007, S. 50-52) Vielleicht war das in den Kursstunden gelungen, denn die Atmosphäre war dabei wirklich in ganz hohem Ausmaß entspannt.

Die Mädchen arbeiteten in der Stunde fleißig und ordentlich, wie es dem stereotypen Rollenbild entspricht, „vergaßen“ aber doch auch gelegentlich die Hausübung, was ihrem Rollenbild eher weniger entspricht. Dass jene Mädchen, die die größten Rechtschreibprobleme haben, das Heft am ordentlichsten führten, spricht für eine hohe Motivation, dem Leistungsanspruch des Kurses gerecht zu werden, aber auch für die übernommene Eigenverantwortung. Der Kontakt zu den Burschen war freundschaftlicher Natur, ungeniert und unkompliziert. Besonders die Mädchen genossen offensichtlich die kleine Runde. Da ich im Deutschunterricht so gut wie nie mit einer so kleinen Gruppe allein arbeiten kann, hatten wir alle echte Freude an der erlebbaren Nähe über eine relativ lange Arbeitsphase. Die Mädchen zeigten viel offener als die Buben, dass es ihnen gefiel, ihre Lehrerin näher als sonst im Unterricht neben sich zu haben. Ich selbst fühlte mich meist so, als ob wir in einer geselligen Runde beisammen säßen und anstelle über Mode, Schminken oder den aktuellen Mädchenschwarm halt über Fremdwörter plauderten.

Selbstkompetenz

Feststellbar waren auch Veränderungen im Selbstbild der Testgruppe. Nach Abschluss des Kurses meldete sich bei einer unangemeldeten Wiederholung der häufigsten Fehlerwörter aus dem Vorjahr ein Mädchen aus dem „rechtschreiberischen Mittelfeld“ zum Mitschreiben an der Tafel. Offensichtlich hatte es durch den Kurs entweder die Scheu vor Fehlern abgelegt, Spaß am Tafelschreiben entwickelt oder fühlte sich einfach sicher genug, um für alle anderen sichtbar an der Tafel zu schreiben. Übrigens machte sie – auch zu ihrer eigenen Freude – nur mehr einen Flüchtigkeitsfehler.

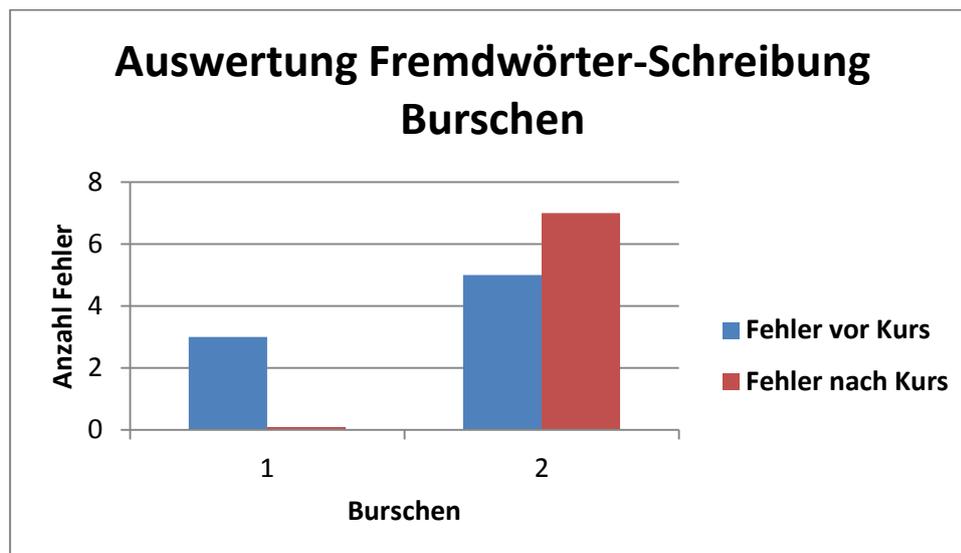
3.2 Ergebnisse aus dem Rechtschreibscreening

Nach Kursende und einer Pause von zwei Schulwochen, die sich durch Ferien ergab, führte ich in einer 11. Kursstunde nochmals das Rechtschreibscreening SSB durch, diesmal mit den Wörtern der Form B:

- | | | | |
|--------------------|-----------------|-------------------|-------------------|
| 1. während | 14. national | 27. Vielleicht | 40. jäh |
| 2. kaufmännisch | 15. passiv | 28. Gruß | 41. allmählich |
| 3. tagelang | 16. Qualität | 29. interessant | 42. wütend |
| 4. hauptsächlich | 17. Ingenieur | 30. Trainer | 43. Erläuterung |
| 5. kontrollieren | 18. schuldlos | 31. Athlet | 44. zuwider |
| 6. Höhe | 19. Thermometer | 32. endlos | 45. Apotheker |
| 7. unterschiedlich | 20. Gewehr | 33. Rhythmus | 46. sprachgewandt |
| 8. gar kein | 21. stattdessen | 34. Violett | 47. scheuchen |
| 9. stattgeben | 22. seelenlos | 35. reißen | 48. mühsam |
| 10. Deutschland | 23. widmen | 36. Sympathie | 49. gehäuft |
| 11. Widerspruch | 24. überzählig | 37. wohnlich | 50. beim Laufen |
| 12. gehaltvoll | 25. Quiz | 38. vielschichtig | |
| 13. dreheln | 26. Erstaten | 39. entbehrlich | |

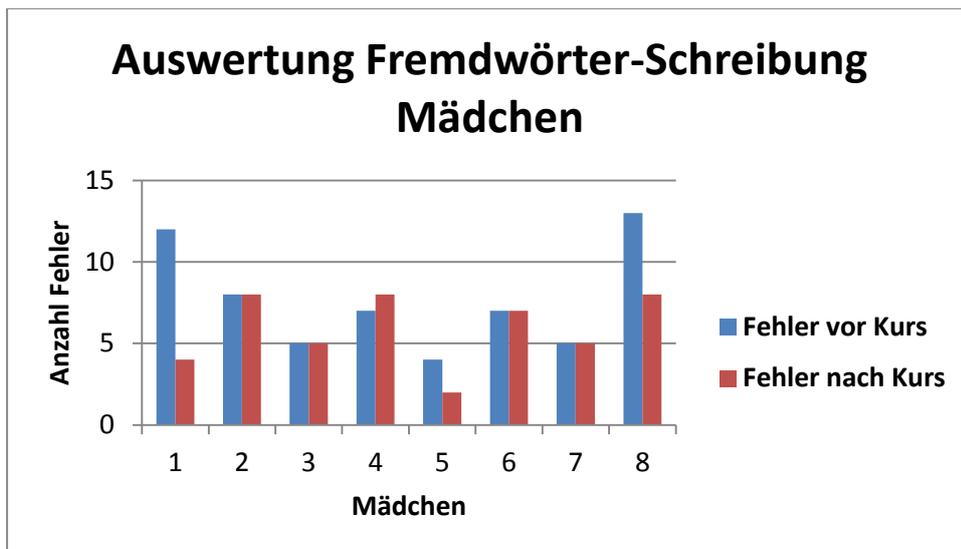
Es erbrachte folgende Ergebnisse:

Abb. 5. Vergleich der Anzahl der Fehler. Burschen



Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Burschen, so sieht man, dass der sicherere der beiden nach dem Kurs überhaupt keine Fehler mehr macht. Der zweite Bursch, der eine diagnostizierte Legasthenie und ADHS hat, macht um zwei Fehler mehr. Ob der Zeitpunkt der Testung in der 1. Unterrichtseinheit für diesen Burschen eher ungünstig war, müsste durch eine wiederholte Testung zu einem anderen Zeitpunkt verifiziert werden.

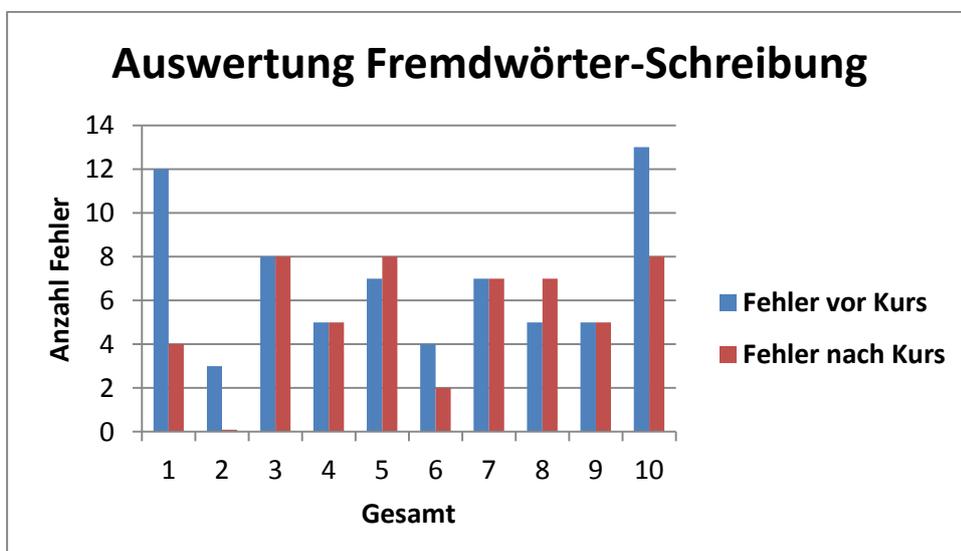
Abb. 6. Vergleich der Anzahl der Fehler. Mädchen



Bei den Mädchen zeigen sich zwei sehr unterschiedliche Verläufe: Während bei den sehr schlechten und den ohnehin schon guten Rechtschreiberinnen eine deutliche Verbesserung zu bemerken ist (Mädchen 1, 5 und 8), bleibt die Fehleranzahl bei den mittelmäßigen bis mäßigen Rechtschreiberinnen (Mädchen 2, 3, 4, 6 und 7) nahezu konstant. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass durch Training nach graphematischem Ansatz bei den sehr Guten noch eine weitere Verbesserung möglich ist und sich die sehr Schlechten (und im Unterricht auch sehr langsamen Kinder) in einem Förderkurs mit diesem Ansatz ebenfalls stark verbessern können.

Die Frage, was für diese Kinder bei der herkömmlichen Rechtschreibarbeit mit Portionenwörtern so hinderlich war, müsste gesondert untersucht werden. Bei jenen Kindern hingegen, die mittelmäßig bis relativ viele Fehler machen, ändert sich kaum etwas. Wenn man bedenkt, dass die besonders Fleißigen und jene, die das Heft besonders sauber, schön und ordentlich führten, in dieser letzten Gruppe sind, stellt sich die Frage, ob bei Kindern mit einer offensichtlichen Lese-Rechtschreibschwäche in diesem Alter durch Training überhaupt noch etwas erreicht werden kann. Andererseits hatten gerade diese Kinder die größte Freude am Kurs – ob das jedoch eine Berechtigung ist, solche Kinder in Rechtschreibförderkurse zu schicken, bleibt zu diskutieren.

Abb. 7. Vergleich der Anzahl der Fehler. Gesamt



In der Gesamtübersicht wird deutlich, dass sich die Gruppe insgesamt sehr stark verbessert hat. Die Anzahl der gemachten Fehler verminderte sich von 69 auf 54, also um 15 Fehler, das entspricht einem Wert von 22%. Wenn man bedenkt, dass dieses Ergebnis bereits durch einen Förderkurs im Ausmaß von 10 Einheiten erreicht wurde, ist die Verbesserung doch als signifikant zu bezeichnen. Da die zweite Testung in einem zeitlichen Abstand von zwei Wochen zur letzten Kursstunde erfolgte, können die Ergebnisse als nachhaltig betrachtet werden.

Sie wurden übrigens in einem Fremdwörterdiktat, das ca. ein Monat nach Beendigung des Kurses durchgeführt wurde, erneut bestätigt. Manche Kinder arbeiteten beim Diktat sogar besser als beim 2. Screening (das beste Mädchen arbeitete vollkommen fehlerlos, jener Bub, der sich beim 2. Screening verschlechtert hatte, erreichte beim Diktat 87 %), was vielleicht teilweise auch mit der wiederholenden und zugleich festigenden Übungseinheit eine Woche vor dem Diktat zusammenhängt.

3.3 Ergebnisse aus dem Feedbackbogen

Die 11. Kursstunde diente auch der Bearbeitung der Feedbackbögen. Leider waren an diesem Tag nur acht der Kinder aus der Kursgruppe anwesend.

Folgende Fragen zum Kurs wurden gestellt, die nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden konnten (siehe auch Anhang 3):

	ja	nein
a. Ich habe am Kurs freiwillig teilgenommen.	2	6
b. Ich wollte mit dem Kurs meine Rechtschreibung verbessern.	8	0
c. Meine Eltern haben mich zum Kurs überredet.	1	7
d. Meine Eltern haben mich zum Kurs gezwungen.	1	7

1. Der Ablauf der Kursstunden war in Ordnung.	8	0
2. Es hat mich gestört, dass alle Kursstunden denselben Ablauf hatten.	0	8
3. Ich habe immer verstanden, was ich machen soll.	7	1
4. Durch den Kurs bin ich bei der Schreibung von Fremdwörtern sicherer geworden.	6	2
5. Ich glaube, dass sich durch den Kurs meine Rechtschreibung im Allgemeinen verbessert hat.	5	3
6. Ich achte jetzt (nach dem Kurs) bei allen Wörtern mehr darauf, wie man sie schreibt.	7	1
7. Durch den Kurs habe ich neue Wörter kennengelernt, mein Wortschatz hat sich verbessert.	6	2
8. Ich hatte in den Kursstunden auch Spaß.	8	0
9. Ich würde gerne auch andere Rechtschreibthemen in solchen Kursen erledigen.	6	2
10. Für mich war der Kurs in Ordnung, ich kann ihn anderen Jugendlichen, die ein Fremdwörter-Schreibtraining machen wollen, empfehlen.	8	0

len.		
------	--	--

11. Das möchte ich noch dazu sagen:

Hier einige Rückmeldungen:

- *Es war sehr witzig.*
- *Es hat mir sehr geholfen.*
- *Ich würde den Kurs nochmal machen, weil es soooooo lustig war.*
- *Das waren Superstunden und ich habe viel gelernt.*
- *Ich möchte den Kurs noch weiter machen, weil er echt klasse war.*
- *Es hat mir sehr gefallen und dass wir vielleicht auch andere Themen durchmachen. Ich fühle mich bei Fremdwörtern sicherer.*

12. Das Beste am Kurs war:

- *Dass wir auch Spaß haben und lachen konnten.*
- *Dass wir auch mit den Fremdwörtern Spiele gemacht haben.*
- *Der Ablauf und die Spiele.*
- *Am Anfang auf der Tafel zu schreiben(2x genannt).*
- *Die vielen neuen Wörter und die Spiele am Anfang.*

Aus den ersten vier Fragen sieht man, dass (entgegen meiner Meinung) nicht alle freiwillig am Kurs teilgenommen haben. Offensichtlich haben die Eltern mit den Kindern aber sehr gute und überzeugende Gespräche geführt, da die Kinder auch nicht angeben, zum Kurs überredet oder gezwungen worden zu sein. Alle Kinder hatten eine sehr hohe intrinsische Motivation und *wollten* ihre Rechtschreibung verbessern.

Der Kursablauf war offenbar für alle in Ordnung (Frage 1), der ritualmäßige Ablauf hat wirklich allen gut gefallen (Frage 2). Die Aufgaben waren sichtlich verständlich formuliert (Frage 3). Auch die hohe Zustimmung bei Frage 9 (= *Ich würde gerne auch andere Rechtschreibthemen in solchen Kursen erledigen*) und 10 (= *Für mich war der Kurs in Ordnung, ich kann ihn anderen Jugendlichen, die ein Fremdwörter-Schreibtraining machen wollen, empfehlen*) belegt die große Akzeptanz der Arbeitsweise im Kurs.

Erfreulich ist auch die Veränderung bzw. Verbesserung des Rechtschreibbewusstseins aus den vielen zustimmenden Antworten auf die Fragen 4, 5 und 6. Auch der Zuwachs an Wortschatz ist den Kindern selbst bewusst, was die Antworten auf Frage 6 beweisen.

Die Kursstunden waren erfreulicherweise auch für die Kinder wirklich lustig (siehe Frage 8), aber auch von der Sache her passend, was die vielen Zustimmungen bei Frage 9 und 10 zeigen.

Besonders bemerkenswert ist die Freude, die die Kinder am Tafelschreiben entwickelt haben (Frage 12). Sie wussten ja, dass diese Tafelbilder dann vor allen anderen korrigiert wurden, was sie aber nicht davon abhielt, das mit großer Begeisterung und ohne Scheu zu tun. Es meldeten sich von Kurs zu Kurs mehr Kinder, die an der Tafel schreiben wollten – was auch auf eine zunehmende Sicherheit und gewachsenes Selbstbewusstsein schließen lässt. Beim letzten Kurs arbeiteten vier Kinder an der Tafel!

Wichtig war für die Kinder auch, dass sie Spaß haben durften und wir regelmäßig „spielten“ (was ja eigentlich nur getarnte Wiederholungsübungen waren). Vielleicht sollte man auch noch mit 13-Jährigen im Unterricht viel mehr „spielen“.

Die ausschließlich sehr positiven Rückmeldungen auf Frage 12 sind äußerst bemerkenswert, weil der Kurs in der Freistunde stattfand und die Kinder auf den Großteil ihrer Mittagspause verzichteten.

Aber nicht nur der Spaß, den sie hatten, wird hervorgehoben, sondern auch der bewusst gewordene Lernzuwachs, was auf eine gute Eigenmotivation und Interesse am eigenen Lernen schließen lässt. Das ist für mich als Lehrerin und Klassenvorstand ganz besonders erfreulich, da wir in vielen sozialen Lernstunden daran arbeiteten, dass jeder für sein eigenes Lernen verantwortlich ist und die Lehrkräfte nur das Lernmaterial zur Verfügung stellen, die Lernumgebung vorbereiten und das Lernen begleiten, aber nicht „machen“ können. Die Ergebnisse des Fragebogens erfüllen mich als Lehrerin mit großem Stolz und zeigen mir, dass wir auf sehr hohem Niveau miteinander arbeiten.

3.4 Schlussfolgerungen für den Rechtschreibunterricht im Allgemeinen

- Da der Kurs sehr erfolgreich war, würde ich ihn gern auch für andere Klassen oder Gruppen anbieten. Vielleicht ergibt sich eine Möglichkeit dafür im Rahmen der Nachmittagsbetreuung oder als Initiative zur Begabungs- und Begabtenförderung an der Schule. Gespräche mit der Direktion sind im Laufen.
- Die schrittweise Organisation des gesamten Rechtschreibunterrichts nach Richtlinien der Graphematik ist mir nun ein langfristiges Ziel und wirkliches Anliegen geworden. Ein wiederholtes Bearbeiten der Themen „Groß-/Kleinschreibung“ und „Dehnung/Schärfung“ nach graphematischem Ansatz in dieser Klasse (z.B. im Rahmen eines weiteren Kurses) im nächsten Schuljahr ist ernsthaft zu überlegen, da die Ergebnisse des Fremdwörterkurses so überraschend gut und nachhaltig waren. Die Motivation der gesamten Klasse, auch beim Rechtschreiben erfolgreich zu sein und sich gut auf eine Überprüfung vorzubereiten, ist spürbar gestiegen. Ob und wie weit das mit dem Kurs zusammenhängt, bleibt offen.
- Die Rechtschreibfortschritte der Kinder werde ich sicher auch bei einer Fachkonferenz Deutsch thematisieren. Dass sich viele KollegInnen von meiner Begeisterung anstecken lassen und ihren Unterricht ebenfalls umstellen, bleibt zu hoffen.

4 LITERATUR

Bissuti, Romeo (2007). Impulse aus der Männerarbeit für den Deutschunterricht. In: Gender. ide 2007 (3), S. 50-55.

Kormann , Horn, (2001). *SSB – Screening für Schul- und Bildungsberatung*. Frankfurt: Swets

Marx, Peter (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn u.a.: Schöningh

Müller, Astrid (2010): *Rechtschreiben lernen: Die Schriftstruktur entdecken - Grundlagen und Übungsvorschläge*. Stuttgart, Seelze: Klett, Kallmeyer

Punz, Günther (1997). *Die neue deutsche Rechtschreibung*. Band 1 + 2. Hofkirchen: Pädagogischer Verlag Becksteiner

Sindelar, Brigitte (2001). *Auditive Figurgrund-Differenzierung 2: Trainingsprogramm für Schulkinder und ältere*. 4. Auflage. Wien: Austria Press

ANHANG

Anhang 1: Hausübungsplan zum Kurs

Anhang 2: Arbeitsblatt Kurs 9

Anhang 3: Feedbackbogen

Anhang 1:

So arbeitest du mit den Wörtern vom Fremdwörterkurs:

1. HÜ:

- 12 Wörter vom Kurs nebeneinander auf der rechten Seite im Heft in die 1. Zeile schreiben.
- Einen Rahmen rundherum machen.
- Jetzt die Wörter alphabetisch ordnen und untereinander ins Heft schreiben, dazwischen immer eine Zeile frei lassen.

2. HÜ:

Die 12 Wörter im ÖWB suchen, Herkunft + Erklärung neben die Wörter schreiben

3. HÜ:

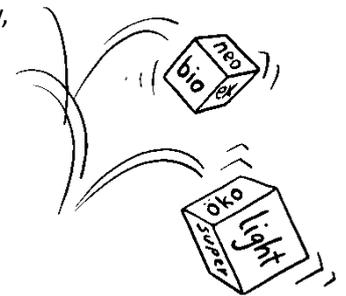
- Wörter im Heft abdecken, sodass nur der Wörterkasten in der 1. Zeile zu sehen ist. Schreib jedes Wort mit Bleistift auf ein (eigenes) kleines Zettel, korrigiere sorgfältig. Deck dann die Worterklärungen auf, die Wörter selbst bleiben aber verdeckt.
- Sicher weißt du jetzt, welche Wörter zu den Erklärungen passen. Ordne sie richtig zu.
- Deck die ganze Seite auf. Hast du die Wörter richtig zugeordnet? Super!
- Gib alle Zettel in deine Fremdwörterdose. Das war's!

Typische Präfixe (=Vorsilben) in Fremdwörtern

anti-, bio-, contra-, ex-, hyper-, inter-, light-, mega-, neo-, öko-, post-, prä-, soft-, super-

Aufgabe 13:

Die Vorsilben im Kasten können sich sowohl mit Fremdwörtern (contra+produktiv, Mega+show) als auch mit deutschen Wörtern (Ex+freund, Bio+markt) verbinden.



Arbeitet zu zweit.

- a) Diese Vorsilben haben eine bestimmte Bedeutung. Versucht, euch ihre Bedeutung einzuprägen. *So könnt ihr dann auch Wörter verstehen, die ihr vielleicht noch gar nicht kennt.*

anti	bio	contra	ex	hyper	inter	light	mega	neo	öko	post	prä	soft	super
gegen	Leben	gegen	aus	über	zwi- schen	leicht	groß	neu	Haus	nach	vor	weich	groß- artig

- b) Schreibt Wörter auf, die mit Vorsilben (Präfixen) aus dem Kasten gebildet werden können. (Nutzt Wörter- und Lehrbücher.)

Vorsilbe (Präfix)	Beispielwörter
anti-	
bio-	
contra-	
ex-	
hyper-	
inter-	
light-	
mega-	
neo-	

öko-	
post-	
prä-	
soft-	
super-	

Anhang 3: Feedbackbogen

Feedbackbogen zum Fremdwörterkurs

a. <i>Ich habe am Kurs freiwillig teilgenommen.</i>	ja	nein
b. <i>Ich wollte mit dem Kurs meine Rechtschreibung verbessern.</i>		
c. <i>Meine Eltern haben mich zum Kurs überredet.</i>		
d. <i>Meine Eltern haben mich zum Kurs gezwungen.</i>		

1. Der Ablauf der Kursstunden war in Ordnung.		
2. Es hat mich gestört, dass alle Kursstunden denselben Ablauf hatten.		
3. Ich habe immer verstanden, was ich machen soll.		
4. Durch den Kurs bin ich bei der Schreibung von Fremdwörtern sicherer geworden.		
5. Ich glaube, dass sich durch den Kurs meine Rechtschreibung im Allgemeinen verbessert hat.		
6. Ich achte jetzt (nach dem Kurs) bei allen Wörtern mehr darauf, wie man sie schreibt.		
7. Durch den Kurs habe ich neue Wörter kennengelernt, mein Wortschatz hat sich verbessert.		
8. Ich hatte in den Kursstunden auch Spaß.		
9. Ich würde gerne auch andere Rechtschreibthemen in solchen Kursen erledigen.		
10. Für mich war der Kurs in Ordnung, ich kann ihn anderen Jugendlichen, die ein Fremdwörter-Schreibtraining machen wollen, empfehlen.		

❖ 11. Das möchte ich noch dazu sagen:
❖ 12. Das Beste am Kurs war: