

Katja Siekmann (Hrsg.)

**Theorie, Empirie
und Praxis effektiver
Rechtschreibdiagnostik**

**STAUFFENBURG
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2014 · Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH
Postfach 25 25 · D-72015 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

ISSN 2196-906X
ISBN 978-3-86057-698-4

Inhalt

Katja Siekmann Einleitung	7
------------------------------------	---

I Effektive Rechtschreibdiagnostik – Theorie

Günther Thomé Warum man das Schriftsystem des Deutschen nicht als ein silbisches beschreiben sollte	13
Irene Corvacho del Toro & Ruth Hoffmann-Erz Was ist lautgetreu? Zur Notwendigkeit einer begrifflichen Differenzierung	29

II Effektive Rechtschreibdiagnostik – Empirie & Praxis

Katrin Hein, Johanna Fay & Masood Ghayoomi ,Kleine Wörter‘ – systemlinguistische, sprachdidaktische und empirische Untersuchung einer Wortgruppe mit Sonderstellung innerhalb der diagnostischen Rechtschreibanalyse	43
Ruth Hoffmann-Erz Zum Einfluss sprachsystematischer Gegebenheiten auf die Lernprozesse im Orthographieerwerb – Empirische Untersuchung am Beispiel der Länge- und Kürzemarkierung	63
Peter May KEKS: Rechtschreibdiagnostik mit echten und mit Pseudowörtern	83

Cordula Löffler Qualitative Rechtschreibdiagnostik in den ersten Schuljahren – zwischen Wissenschaft und Praxis	111
Heinz Risel Alltagstaugliche Diagnose des rechtschreiblichen Selbstkonzepts	131
Karl-Ludwig Herné Entdecken – verstehen – anwenden Rechtschreibförderung auf der Grundlage der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreib-Fehler Analyse (AFRA)	141
Carl Ludwig Naumann Studierende lernen die Rechtschreibfehleranalyse mit AFRA Ein Bericht aus der universitären Lehre	155
Irene Corvacho del Toro Erwerbbarkeit von effektiven förderdiagnostischen Kompetenzen in der Lehrerausbildung	169
Katja Siekmann Kompetenzorientierte orthographische Individualförderung – Ergebnisse einer Förderstudie. Zur Förderung monolingualer und bilingualer Lerner/innen auf der Basis der OLFA	191
Helen Leuninger Schriftspracherwerb auf der Basis der Deutschen Gebärdensprache: Eine besondere Form des L2- Erwerbs	207

Katja Siekmann

Kompetenzorientierte orthographische Individualförderung – Ergebnisse einer Förderstudie

Zur Förderung monolingualer und bilingualer Lerner/innen auf der Basis der OLFA

Im Bereich der Rechtschreibförderung gewinnt – auch durch die Ratifizierung der Behindertenkonvention der Vereinten Nationen und der Debatte um Inklusion und Heterogenität – die *Individuelle Förderung* neben der Professionalisierung der Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung. In der schulischen bzw. außerschulischen Praxis wird der individuelle Schreiwortschatz noch zu selten in den Blick genommen, vor allem wenn es um die Entwicklung von Fördererinnen für rechtschreibschwache Schüler/innen geht. Individuelle Förderung setzt diagnostische Kompetenz, Fachwissen und Vermittlungskompetenz voraus (vgl. Siekmann 2014), aber auch schulische Rahmenbedingungen, die eine Realisierung individueller Betreuungsangebote ermöglichen.

Die in diesem Beitrag beschriebene Förderstudie zeigt, dass das eingesetzte diagnostische Verfahren OLFA 3-9 (Oldenburger Fehleranalyse) eine zielgerichtete Förderung an eruierten Fehlerschwerpunkten ermöglicht und es somit für die Praxis zu empfehlen ist. Zudem wird verdeutlicht, dass sich das Analyseraster auch für bilinguale Schüler/innen eignet, die mitunter vermehrt Schwierigkeiten bei der Verflexion und/oder Deklinationen (Artikel und Pronomina) haben bzw. im Wortschatz noch Lücken vorweisen, die den korrekten Gebrauch der Schriftsprache erschweren.

1. Zur Konzeption der Studie

Die Münsteraner Förderstudie, an der in der Zeit von September 2012 bis April 2014 30 Schüler/innen mit Rechtschreibschwierigkeiten teilnahmen, überprüfte, ob eine systematische Förderung auf der Grundlage diagnostisch eruiertter Fehlerschwerpunkte, die am individuellen Wortschatz eruiert wurden, zielführend ist (vgl. erste Ergebnisse in Schulte-Körne/Thomé 2014). Die diagnostische Basis dieser Studie bildete die Oldenburger Fehleranalyse 3-9 (kurz: OLFA) sowie das sprachwissenschaftlich begründete Aufbaukonzept nach Thomé & Thomé (Thomé/Thomé 2014). Die Oldenburger Fehleranalyse ermöglicht eine systematische sprachwissenschaftliche Einschätzung auffälliger Rechtschreibschwierigkeiten anhand frei formulierter Texte und zeichnet sich durch eine hohe Praktikabilität aus. Praktikabilität bezieht sich dabei auf die (relativ) schnelle Einarbeitung in die vorhandene Fehlerklassifikation und die direkte Umsetzung einer Analyse an frei formulierten Schülertexten. Empirische Befunde zur Praktikabilität und gleichzeitiger Wirksamkeit von individuellen Fördermaßnahmen auf der Grundlage diagnostisch eruiertter Förderschwerpunkte sind –

vermutlich aufgrund der durchzuführenden Langzeitstudien, der vorausgehenden Schulung der Lehrkräfte und der ethischen Bedenken hinsichtlich der Bildung von Fördergruppen und (nicht geförderten) Kontrollgruppen, ein Desiderat, obwohl Studien gezeigt haben, dass bei der Förderung von Schülern/innen mit Leserechtschreib-Schwierigkeiten/Legasthenie vor allem solche Förderkonzepte erfolgreich sind, die förderdiagnostisch basiert individualisiert vorgehen (vgl. Mannhaupt 2006: 105f., zitiert nach Löffler 2014: 64).

Ob die individuelle Arbeit am eigenen Wortschatz bei Schülern/innen mit Rechtschreibschwierigkeiten messbare Erfolge erzielt, wird an den Standorten Frankfurt am Main (Corvacho del Toro/Wilch/Thomé 2014: 171-196) und Münster (Siekmann 2014: 151-170) empirisch überprüft – allerdings durch unterschiedliche Settings. In der klinischen Studie an der Goethe Universität Frankfurt a. M. führt wissenschaftliches Personal die Förderung durch, an der WWU Münster überprüften geschulte Lehramtsstudierende die Effektivität einer individuellen Förderung auf der Grundlage der OLFA 3-9. Hier sollte gezeigt werden, dass Studierende, auf der Grundlage einer differenzierten Analyse und den Vorschlägen zur Rechtschreibförderung nach OLFA (vgl. Thomé/Thomé 2013) in der Lage sind, die orthographische Kompetenz von rechtschreibschwachen Schülern/innen zu verbessern. Gelingt dies Lehramtsstudierenden, sollte dies auch in der schulischen bzw. lerntherapeutischen Praxis für erfahrene Lehrkräfte umsetzbar sein. Die Forderung nach geeigneten Diagnoseinstrumenten und passenden Förderkonzepten für bilinguale Schüler/innen – aber auch für die Arbeit im inklusiven Rechtschreibunterricht – werden von Seiten der Praxis größer. Dass die OLFA 3-9 auch für rechtschreibschwache biliguale Lerner/innen nutzbar ist, konnte in der Münsteraner Studie demonstriert werden.

2. Grundlagen der Förderung

Im Projekt arbeiteten insgesamt fünf studentische Förderlehrkräfte, die den Umgang mit der Oldenburger Fehleranalyse in universitären Seminaren der Projektleiterin erlernten und hierdurch sowohl mit dem zugrundeliegenden sprachwissenschaftlichen Konzept des Verfahrens vertraut waren, erste Analyseerfahrungen gemacht und konkrete Fördereinheiten für einzelne Schüler/innen entwickelt hatten. Ihre Förderarbeit richtete sich nach den Förderempfehlungen von Thomé & Thomé (2013), dem Entwicklungsmodell von Thomé (2006) und dem Aufbaukonzept (vgl. Thomé/Thomé 2014, s. Abbildung 1 aus Siekmann/Thomé 2012: 210). Das kompetenzorientierte Aufbaukonzept, das vom Häufigen zum Seltenen und vom Einfachen zum Schwierigen vorgeht, entspricht einer Logik, die in allen natürlichen Lernprozessen eingehalten wird und die auch für den Schriftspracherwerb gelten sollte.

Bei der Gestaltung der Fördereinheiten bestand Rückspracherecht mit der Projektleitung, wobei lediglich bei einzelnen Fehlerzuordnungen hiervon Gebrauch gemacht wurde. Die Sicherheit im Umgang mit dem Instrument war nach wenigen Analysen gegeben.



Abb. 1 Stufen des Aufbaukonzepts (hier aus Siekmann/Thomé 2012: 210)

Die Förderlehrkräfte wurden an zwei unterschiedlichen Schulformen eingesetzt. Zum einen an einer Grundschule (Förderung von Dritt- bzw. Viertklässlern/innen) sowie an einer Sekundarschule¹ (Förderung von Fünftklässlern/innen). Die Förderung fand direkt in den kooperierenden Schulen statt, die Auswahl der zu fördernden Schüler/innen oblag grundsätzlich den Klassen- bzw. Fachlehrerinnen, wobei eine Testung mittels der Hamburger Schreibprobe (kurz: HSP, May 2012) zu Beginn und am Ende der Fördereinheit stattfand, die den grundsätzlichen Förderbedarf sowie den Erfolg der Maßnahme flankierend überprüfen sollte. Da die Förderung direkt in den kooperierenden Schulen und somit in der regulären Unterrichtszeit stattfand, fielen die Fördereinheiten aufgrund von Ferien (Herbst-, Weihnachts- bzw. Osterferien), Klassenfahrten und vor allem krankheitsbedingten Ausfällen seitens der Schüler/innen bzw. der Förderlehrkräfte unterschiedlich lang aus.

Die Schüler/innen wurden gebeten, wöchentlich einen freien Text zu produzieren, der den Förderlehrkräften zeitnah zur Verfügung gestellt wurde. Auf der Grundlage der OLFA-Ergebnisse fand wöchentlich eine Förderstunde (45 bzw. 60 Minuten) statt, in der die Schüler/innen in einer 1:1-Situation mit der Lehrkraft an den eruierten Fehlerschwerpunkten arbeitete. Das Lösen vom Klassenverband wurde von den Schülern/innen als angenehm empfunden, da die Förderung in entspannter Atmosphäre stattfand und sie auf ihre persönlichen Bedürfnisse zugeschnitten war. Sie konnten Texte zu selbstgewählten Themen produzieren, erhielten hierfür Anerkennung und eine direkte Rückmeldung. Ihnen wurde mithilfe der OLFA-Übersicht verdeutlicht, in welchen Bereichen sie noch Schwierigkeiten hatten und in welchen orthographischen Bereichen an welchen Kategorien nun *gemeinsam* gearbeitet wurde. Die Audioaufnahmen der Förderstunden zeigen, dass sich die Schüler/innen in der vertraulichen Situation nach relativ kurzer Zeit öffneten und Fragen stellten – ein Gespräch auf Augenhöhe, das den Denkprozess über die orthographischen Regularitäten anregte.

¹ Gemeinschaftshauptschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache.

Die intensive Arbeit am eigenen Wortschatz schuf innerhalb der bearbeiteten Kategorien zunehmend Sicherheit. Die stetige Rückmeldung über die Entwicklung innerhalb der Kategorien, an denen gearbeitet wurde, ermöglichte ein langsam wachsendes Selbstkonzept und eine erstaunliche Motivation. Die schnell ansteigende Schreib- und Lernmotivation war sicher auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass als Ausgangspunkt der Arbeit immer der eigene Text herangezogen wurde. Die Wertschätzung des eigenen Textes wurde über die Beschäftigung mit einzelnen Aspekten darin, erlernt. Das erneute und wiederholte Arbeiten am eigenen Textprodukt wurde ebenso wie die eigenständige Suche nach Fehlschreibungen automatisiert, so dass auch in Hinblick auf das Textprodukt Überarbeitungsprozesse angeregt wurden. Eine systematische Vermittlung ermöglichte die Ordnung der eigenen meist unsystematischen Vorstellungen zum Schriftsystem – eine motivierende Erfahrung, wenn eine Regel, die am eigenen Wortschatz erkannt wurde, auf weitere Wörter übertragen werden konnte.

Es ging in dieser Studie nicht um das stumpfe Ausfüllen von Arbeitsblättern, mit Aufgabenstellungen, die mitunter noch typische Ärgernisse enthalten wie z. B. die Ranschburgsche Hemmung (vgl. Ranschburg 1905). Die kritisch-reflektierte Einschätzung von (Förder-)Materialien und Aufgabenstellungen ist ein Aspekt der förderdiagnostischen Kompetenz, der sehr bewusst für Lehrkräfte in der Praxis herausgearbeitet werden muss. Viel zu oft beinhalten Lehrwerke und auch spezielle Materialien für rechtschreibschwache Schüler/innen Übungsformen, die eher lernhinderlich sind (vgl. Valtin/Naegele/Thomé 2000).

In der individuellen Förderung auf der Basis der OLFA geht es nicht um das erfolgreiche Zusammenstellen von mitunter schlechten Materialien, die mit den Texten der Schüler/innen nicht vereinbar sind. Die individuelle Arbeit geht viel reduzierter und kleinschrittiger vor - eine Tatsache, die selbst Lehramtsstudierende, verunsichert. Gemäß dem Motto: *Viel hilft viel* versuchten zu Beginn der Arbeit alle Förderlehrkräfte eine Vielzahl von Materialien zu entwickeln. Nach einigen Sitzungen war die Reduktion auf die Arbeit an wenigen konkreten Wörtern zu den Förderschwerpunkten der jeweiligen Schüler/innen zu beobachten, denn für eine individuelle Förderung gilt: *Weniger ist mehr*. Für rechtschreibschwache Schüler/innen, die meist eine konfuse Vorstellung über die Schriftsystematik haben, sind viele überindividuelle Übungsformen, wie man sie aus Lehrwerken und Materialien kennt, nicht zu empfehlen. Eine individuelle Betreuung kann die konfusen Vorstellungen aufgreifen und Regularitäten am individuellen Wortschatz erklären. Diese Minimierung auf das Wesentliche erfordert von Lehrkräften die Fähigkeit, die zu fördernden orthographischen Bereiche zu eruieren und die zugrundeliegenden Prinzipien am konkreten Beispiel so zu erklären, dass eine eigenständige Generalisierung seitens des/der Schülers/in möglich ist (Siekmann 2014: 161f.).

3. Ergebnisse der Studie

Es wurden acht Grundschüler/innen der Klassen 3 und 4 sowie 22 Fünftklässler/innen einer Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen individuell betreut. Abbildung 2 veranschaulicht die Entwicklungsverläufe aller Schüler/innen. Betrachtet wird die Entwicklung des Wertes ‚Fehler auf 100 Wörter‘ in Bezug auf die erste und die letzte „vollständige“ OLFA. Grundlage für eine vollständige OLFA, in der neben dem Wert *Fehler auf 100 Wörter* auch der *Kompetenz- und Leistungswert* berechnet werden, ist eine Textmenge von 350 Wörtern und mehr (vgl. Thomé/Thomé 2014), so dass jeweils mehrere Texte zusammengefasst wurden.

Die Fördereinheiten der acht Grundschüler/innen (GS) lagen zwischen neun und fünfzehn Wochen (verdeutlicht werden die Schüler/innen GS1-8, ihr Geschlecht m/w und die Anzahl der Fördersitzungen z. B. GS1 w/14). Die Fördereinheiten der 22 Sekundarschüler/innen (FS) lagen zwischen fünf und zwölf Wochen (verdeutlicht werden die Schüler/innen FS1-19², ihr Geschlecht m/w und die Anzahl der Fördersitzungen z. B. FS1 m/7). So unterschiedlich die Länge der Fördereinheiten ausfiel, so unterschiedlich war auch der Grad der Kompetenzzuwächse. Die Ausgangswerte unterschieden sich deutlich (zwischen anfangs über 21 bis maximal 85 Fehler/100 Wörter). Die Reduktion der Werte im Laufe der Förderung war individuell unterschiedlich. Alle dargestellten Schüler/innen konnten sich in einem gewissen Maß verbessern.

Eruierte Förderschwerpunkte bilden sowohl bei den Dritt- und Viertklässlern/innen als auch bei den Fünftklässlern/innen die OLFA-Kategorien 01 (‚Klein- für Großschreibung‘), 07 (‚Einfachschreibung für Konsonantenverdoppelung‘), 09 (‚Einfachschreibung für markierte Länge‘) sowie die Kategorien, die lautliche Fehlschreibungen abbilden (Kat. 29-35). Diese Fehlerschwerpunkte erfordern lautanalytische bzw. lautdifferenzierende Übungen, die Bearbeitung von Länge- und Kürzemarkierungen (inkl. einer grundlegenden Einübung der Unterscheidung von langen und kurzen Vokalphonemen, die von den meisten Schülern/innen nicht beherrscht wurde) sowie die syntaktische bzw. wortartenspezifische Behandlung der Großschreibung.

Prozentual betrachtet, schwanken die Verbesserungen zwischen 11 und 63 %. Würde, wie im Beitrag von Corvacho del Toro in diesem Band, der Wert Fehler/100 Wörter auf den konkreten ersten Text bzw. den/einen der letzten Text(e) zugrundegelegt, statt eine komplette OLFA in den Blick zu nehmen, würden die Verbesserungen bei diesem Wert sogar zwischen 13 und 88 % schwanken.³

² Drei Fünftklässler sind aufgrund zu geringer Textmengen bzw. nicht verringerter Werte beim ‚Fehler/100 Wörter‘ nicht in der Graphik verzeichnet (vgl. FS20-FS22 in Tab. 1).

³ Weitere Verallgemeinerungen (durchschnittliche Verbesserung aller Schüler/innen beim Vergleich der vollständigen OLFA: 31 %; durchschnittliche Verbesserung aller Schüler/innen beim Vergleich der einzelnen Texte zu Beginn und am Ende der Förderung: 46 %) erscheinen angesichts individueller Förderbedingungen unangemessen. Mit Blick auf die Unterschiede zwischen bilingualen und

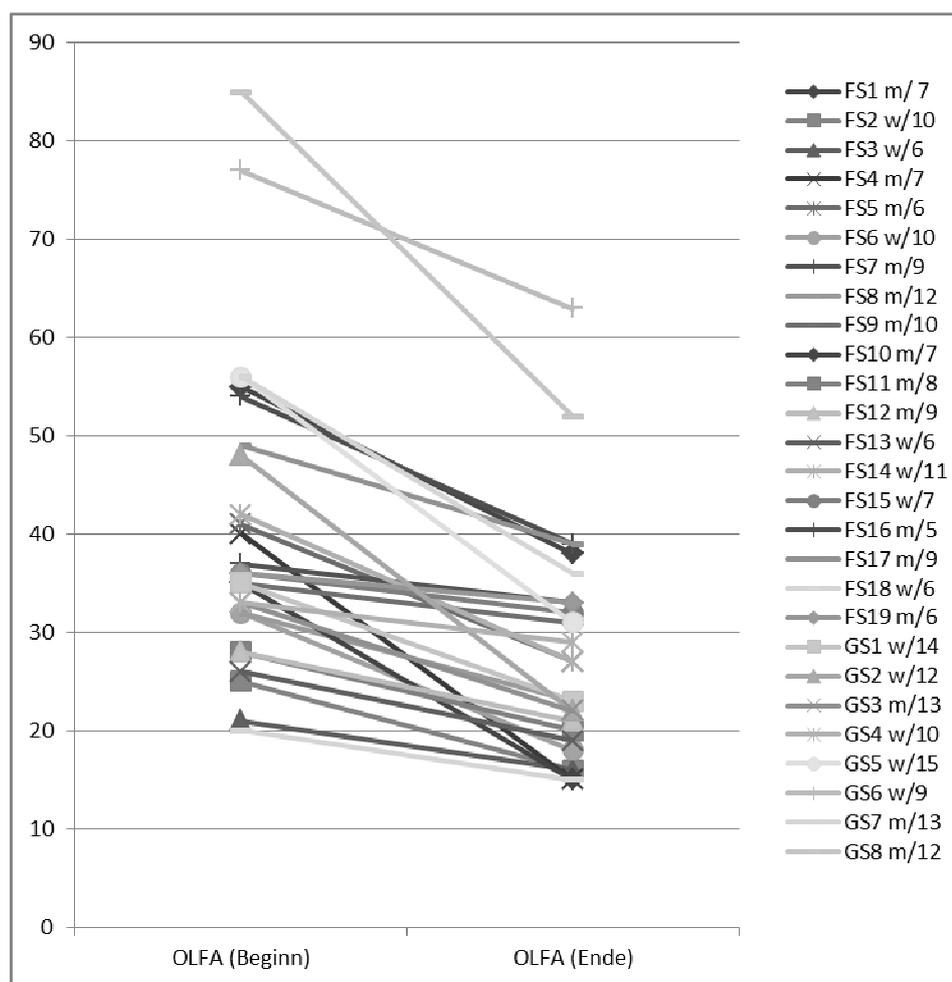


Abb. 2 Entwicklung des Wertes *Fehler/100 Wörter* bei 19 Fünftklässlern/innen und acht Grundschulern/innen

Der individuelle Fehlerwert auf 100 Wörter bietet für die Förderpraxis einen praktikablen Wert, der sich schnell errechnen lässt und zur wöchentlichen Orientierung innerhalb einer Förderung ausreichend ist. Die individuelle Entwicklung sollte sich im Laufe der Förderung aber – wenn man den Bezug zur überindividuellen Entwicklung herstellt – von einer protoalphabetischen zur alphabetischen und schließlich zur orthographischen Schreibkompetenz entfalten. Da die OLFA instrumentgesteuert jeden Fehler bereits einer dieser Entwicklungsphasen zuordnet, wird ersichtlich, wel-

monolingualen Lernern/innen wird diese Verallgemeinerung in Kapitel 4 aufgegriffen, um überindividuelle Fehlerschwerpunkte in den Blick zu nehmen.

che Phase bei dem/der einzelnen Schüler/in dominiert. Über die Berechnung des Kompetenzwertes, der diese Verteilung auf die Phasen zueinander in Beziehung setzt, wird deutlich, ob eher basale lautliche Übungen oder solche zu individuellen Schwerpunkte angebracht sind. Bei einem Anstieg des Wertes wird die positive Progression innerhalb der Phasen deutlich, ähnlich wie beim Leistungswert, der allerdings den absoluten Fehlerwert noch miteinbezieht und zeigt, ob sich der/die Lerner/in der durchschnittlichen Leistung innerhalb der jeweiligen Jahrgangsstufe annähert. Im Laufe einer Förderung sollten sich die beiden Werte angleichen, wobei die Differenz zwischen ihnen als aufschlussreich gilt, weil sie den Grad der orthographischen Verunsicherung widerspiegelt. Empfohlen wird, Kompetenz- und Leistungswert alle zwei bis drei Monate in die OLFA-Dokumentation einzutragen, wobei zwischenzeitlich sinkende Werte nicht unbedingt als negativ gewertet werden dürfen, da sich die Schüler/innen in einem aktiven und grundlegenden kognitiven Umstrukturierungsprozess befinden können (Thomé/Thomé 2014: 36f.).

Die folgenden Tabellen (1 und 2) geben Aufschluss über die individuellen Entwicklungen der Kompetenz- und Leistungswerte der Fünftklässler/innen bzw. der Grundschüler/innen. Bei den meisten Schülern/innen zeigen sich Zuwächse, wobei gerade nach der eher kurzen Förderung davon auszugehen ist, dass hier wirklich zunächst Umdenkprozesse und eine gewisse Anregung in Richtung kognitiver Klarheit in Bezug auf die Struktur der deutschen Schriftsprache stattfanden.

Grund- schüler/innen	KW	LW	Fehler/100 Wörter OLFA (Beginn)	Fehler/100 Wörter OLFA (Ende)	Reduktion des Wertes Fehler/100 Wörter in %
GS1 w/14	29/63	-16/52	35	23	34
GS2 w/12	40/45	29/31	48	22	54
GS3 m/13	39/51	20/28	33	22	33
GS4 w/10	56/41	42/29	33	29	12
GS5 w/15	37/25	-15/5	56	31	45
GS6 w/9	44/18	-1/-28	77	63	18
GS7 m/13	5/44	-37/37	56	36	36
GS8 m/12	25/26	-40/-3	85	52	39

Tab. 1: Überblick der OLFA-Werte aller Dritt- und Viertklässler/innen

Fünftkläss- ler/innen	KW	LW	Fehler/100 Wörter OLFA (Beginn)	Fehler/100 Wörter OLFA (Ende)	Reduktion des Wertes Fehler/ 100 Wörter in %
FS1 m/7	42/38	-103/-64	55	38	31
FS2 w/10	9/39	-66/-29	25	16	26
FS3 w/6	-29/-17	-111/-63	21	16	34
FS4 m/7	7/3	-154/-30	40	15	63
FS5 m/6	18/33	-120/-27	41	27	34
FS6 w/10	2/11	-104/-30	32	18	44
<u>FS7 m/9</u>	-7/-18	-165/-172	37	33	11
<u>FS8 m/12</u>	-10/7	-152/-62	32	23	28
<u>FS9 m/10</u>	33/16	-61/-77	35	31	11
<u>FS10 m/7</u>	13/25	-149/-29	35	15	57
FS11 m/8	18/46	-97/-11	28	20	29
<u>FS12 m/9</u>	33/20	-59/-49	28	21	25
FS13 w/6	39/24	-39/-35	26	19	27
<u>FS14 w/11</u>	7/35	-204/-74	42	27	36
<u>FS15 w/7</u>	38/30	-86/-89	36	32	11
<u>FS16 m/5</u>	-4/42	-177/-83	54	39	28
FS17 m/9	28/24	-125/-131	49	39	20
<u>FS18 w/6</u>	36/66	-18/55	20	15	25
<u>FS19 m/6</u>	13/42	-155/-62	36	32	11
FS20 m/9	27/32	-128/-109	39	39	-

<u>FS21 m/6</u>	28/58	-26/14	18	23	-
<u>FS22 m/7</u>	7/16	-49/-52	21	26	-

Tab. 2: Überblick der OLFA-Werte aller Fünftklässler/innen

Drei Fünftklässer (FS20-22) konnten keine Verbesserungen beim Wert ‚Fehler/100 Wörter‘ erreichen und sind deshalb nicht in Abbildung 2 vertreten. Schüler 21 und 22 (bilinguale Schüler) hatten teilweise noch massive sprachliche (Verständigungs-) Probleme. Ihre Kompetenz- und Leistungswerte verdeutlichen aber, dass die Förderung, die sich auf die Bereiche Wortschatz, Satzbau und Grammatik ihrer individuellen Textprodukte bezog, durchaus fruchtbar war. Auffällig waren – wie bei anderen bilingualen Lernern/innen – inkorrekte Verbflexionen (Schwerpunkt starke Verben), Probleme bei der Deklination (Nomen, Adjektive, Artikel und Pronomen), die korrekte Verwendung bestimmter Artikel, aber mitunter auch der komplette Verlust der Textkohärenz durch syntaktische Unzulänglichkeiten.

Die Ergebnisse der beschriebenen Förderstudie sind aufgrund der kleinen Untersuchungsgruppe nur als Hinweis auf eine positive Evaluation der Förderung rechtschreibschwacher Schüler/innen auf der Grundlage der OLFA zu werten. Erstaunlich sind sicher die guten Entwicklungen innerhalb der teilweise sehr kurzen Förderung, die aufgrund der individuellen Ausrichtung sicher optimal genutzt wurde. Es finden sich positive Tendenzen bei allen Schülern/innen, die sich nicht nur in der orthographischen Leistungsentwicklung zeigten, sondern auch in einer (wiederkehrenden) (Schreib-)Motivation. Am individuellen Textprodukt konnten spezifische Fehlerbereiche ausgemacht werden, Wortschatz- und Textproduktionsarbeit liefen wie selbstverständlich neben der gemeinsamen Arbeit an den Fehlerschwerpunkten, so dass die Schüler/innen auch in diesen Bereichen zunehmend sicherer wurden. Besonders die bilingualen Schüler/innen profitierten von der individuellen Betreuung, die meist auch sprachliche Ungenauigkeiten immer wieder aufgriff und so zu einem Umdenkprozess anregte. Wenn z. B. auf die ständige Wiederholung von **isch für ich* und **misch für mich* eingegangen wurde, konnte innerhalb von wenigen Sitzungen erkannt werden, wie der Schüler sich selbst verbesserte.

Sicher ist in der schulischen Praxis die individuelle Betreuung rechtschreibschwacher Schüler/innen zeitintensiv. Die Ergebnisse dieses Projekts zeigen jedoch, dass sich die Arbeit mit einem diagnostischen Verfahren, das den individuellen Wortschatz der Schüler/innen in den Blick nimmt, lohnt. Die Auseinandersetzung mit den sprachwissenschaftlichen Grundlagen führte bei den studentischen Förderlehrkräften zu einer Professionalisierung, die ihnen Sicherheit im Umgang mit dem Gegenstand gab und somit auch eine Sicherheit in der Vermittlung. Das Verfahren bietet zudem eine objektive Rückmeldung über die entwickelten Fördermaßnahmen.

Die Einarbeitung in die Systematik bestimmter Verfahrenstypen (vgl. auch den Beitrag von Naumann in diesem Band), wird in der universitären Lehre bisher noch stiefmütterlich behandelt, eine Tatsache, die sich ändern muss.

4. OLFA für rechtschreibschwache bilinguale Schüler/innen

In Bezug auf die Häufung grammatikalischer Fehlerschwerpunkte kam bei den Förderlehrkräften der Wunsch nach einer Erweiterung des Analyserasters auf. Deshalb werden im Folgenden die (Haupt-)Fehlerschwerpunkte der zehn monolingualen mit denen der zwölf bilingualen Fünftklässer/innen verglichen.

Vergleichende Studien zu qualitativen und quantitativen Differenzen der Rechtschreibleistungen zwischen monolingualen und bilingualen Lernern/innen wurden in den letzten Jahrzehnten vorgelegt (vgl. u. a. Thomé 1987, Fix 2002, Griebhaber 2004, Voss u. a. 2007, Becker 2011). Es wird deutlich, dass es bis auf wenige Interferenzen, die aber auch von der Zweitsprache auf die Erstsprache referieren können (vgl. Kalkavan 2012), keine Unterschiede bei den Fehlerschwerpunkten zwischen bilingualen und monolingualen Schülern/innen gibt, auch wenn die bilingualen Schüler/innen meist deutlich schwächere Leistungen zeigen.

Einerseits bekräftigt dies den Handlungsbedarf, geeignete Diagnoseinstrumente zur Verfügung zu stellen, um die Kompetenzen und Möglichkeiten aller Lerner/innen fachgerecht einzuschätzen. Andererseits könnte eingewendet werden, dass die Forschungsergebnisse, die dieser Einschätzung zugrunde liegen, zum großen Teil mit Testinstrumenten gewonnen wurden, die für den Schriffterwerb Monolingualer entwickelt und validisiert wurden. Die im schulischen Kontext eingesetzten Verfahren zur Selektions- bzw. Förderdiagnostik, die den orthographischen Kenntnisstand von Lernern/innen eruieren, berücksichtigen bisher nicht den Sprachhintergrund der Schüler/innen. Die für einsprachige Lerner/innen konzipierten Verfahren, die als Bezugsnorm das Alter und die Bildungsstandards in Deutschland haben, werden ohne Einschränkung auf bilinguale Lerner/innen übertragen, unabhängig vom Sprachstand. Die Berücksichtigung verschiedener Faktoren (Beachtung der Kontaktzeit/Lernzeit, das soziale Umfeld etc.), wie es bei einer effizienten Sprachstandsdiagnose Standard ist, muss auch bei der Diagnose der orthographischen Kompetenz bilingualer Schüler/innen in den Fokus rücken (Becker/Siekmann 2012: 173f.).

Testunabhängige Verfahren bieten hier einen besseren Ansatzpunkt, weil der individuelle Wortschatz überprüft wird. Natürlich birgt die Betrachtung von Textprodukten die Gefahr, dass die Lehrkraft den Blick zu sehr auf textstrukturelle und syntaktische/grammatische Phänomene legt. Der Vorteil, neben der eigentlichen Fokussierung auf den rechtschreiblichen Wortschatz, auch weitere Elemente mit dem/der Schüler/in besprechen zu können, ist nicht von der Hand zu weisen, auch wenn die Förderung sich auf wenige Fehlerschwerpunkte beschränken sollte.

Die Oldenburger Fehleranalyse 3-9 ist ein rein deskriptives Klassifikationsschema mit 37 Kategorien, die instrumentgesteuert die Fehler bestimmten Entwicklungsphasen zuordnet. Syntaktische Unzulänglichkeiten, die in frei formulierten Texten auftreten können, werden nicht in den Blick genommen. So kann die Nichtbeachtung bzw. Fehlplatzierung von Satzzeichen nur unter „Bemerkung“ vermerkt werden. Gezählt werden Fehler bei der Großschreibung am Satzanfang nur nach einem Punkt – also rein deskriptiv. Schreiben Schüler/innen ohne Satzzeichen, führt dies natürlich in den ersten Förderstunden zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit der Textgliederung. Eine fehlende Textkohärenz zeigte sich vermehrt bei den bilingualen Schüler/innen, wobei der Fehlerschwerpunkt ‚Klein- für Großschreibung am Satzanfang‘ mit 14 % der Fehler in der Kategorie 01 (‚Klein- für Großschreibung‘) gleich hoch war wie bei den monolingualen Schülern/innen. Auch in der Kategorie 02 (‚Groß- für Kleinschreibung‘) zeigen sich ähnliche Schwierigkeiten. So bildet sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Lernern/innen die fehlerhafte ‚Großschreibung von Verben bzw. Adjektiven‘ mit knapp 70 % der Fehler in dieser Hauptkategorie, den Schwerpunkt. Wobei die Großschreibung der Verben bei den bilingualen Schülern/innen mit 42 % überwiegt (die Großschreibung von Adjektiven 27 %) und bei den monolingualen Schülern/innen eher die Großschreibung von Adjektiven (37 %; Großschreibung von Verben 30 %) vorherrscht.

In der OLFA 3-9 gibt es die Version 1, die alle Schreibungen ohne die Nennung konkreter Fehlerwörter kategorisiert, Version 2 bietet eine stärkere Profildifferenzierung durch die Angabe sehr häufiger Fehlerwörter oder Phänomene, die angestrichen werden können (Thomé/Thomé 2014: 26). In Bezug auf die Häufung der Fehlschreibungen in Kategorie 02 findet sich in der Version 2 der Hinweis auf ‚Groß- für Kleinschreibung *davon Verben*‘. Auch die Fehlerkategorie 07 (‚Einfachschrift für Konsonantenverdoppelung‘) bietet häufige Fehlerwörter wie *dass, dann, hatte* etc. In der Förderstudie zeigt sich, dass 14 % der Fehler in Kat. 07 durch die Fehlschreibung ‚*das für dass*‘ entstehen. Ein relativ geringer Wert, der von den Förderlehrkräften immer als schwerwiegender Fehler eingestuft wurde. Hier zeigt sich, dass eine objektive, rein deskriptive Analyse einer subjektiven Einschätzung vorzuziehen ist.

In die Kat. 09 (‚Einfache Vokalschreibung für markierte Länge‘) fällt auch das einfache <i> für das lange /i:/, ein Fehlerschwerpunkt der bei den bilingualen Schülern/innen 50 % der Gesamtfehler in dieser Kategorie ausmachte (bei den Monolingualen auch immerhin 44 %). In der aktuellen Auflage der OLFA 3-9 wird auf diesen Umstand auch in der Kategoriebeschreibung verwiesen (‚Einfache Vokalschreibung für markierte Länge und i für ie bei langem /i:/‘).

Innerhalb der oben beschriebenen Kategorien gab es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den monolingualen und bilingualen Schülern/innen. Bilinguale Schüler/innen, die noch Probleme im Bereich Wortschatz hatten, zeigten entsprechende Probleme in der Textproduktion, die sich u. a. auch in der Nichtbeachtung der

Satzzeichen und der entsprechend nicht überprüfbaren Großschreibung von Satzanfängen äußerte.

In den Kategorien 29-35 werden in der OLFA „lautliche Fehler“ differenziert betrachtet. Diese Auslassungen, Hinzufügungen oder Verwechslungen von Konsonanten- oder Vokalgraphemen sind der ersten Entwicklungsstufe des Rechtschreibmodells nach Thomé (2006) und entsprechend in der OLFA in der vor- bis protoalphabetischen Phase zugeordnet. Fehler wie **nich für nicht* oder **jewals für jeweils* zeigen eine mangelnde lautlichen Durchgliederung bzw. die Orientierung an der eigenen Aussprache (vgl. den Beitrag von Corvacho del Toro/Hoffmann-Erz in diesem Band). Grammatische Fehler, die bei den bilingualen Schülern/innen nach Einschätzung der Förderlehrkräfte vermehrt vorkamen, fallen teilweise in diese Kategorien. So können grammatische Fehler wie **mein für meinen* (Nominativ für Akkusativ) als Rechtschreibfehler aufgenommen werden, weil nach der Umschrift im DUDEN-Aussprache-Wörterbuch der Schwa-Laut in gedeckter Endposition nicht gesprochen wird. Die bilingualen Schüler/innen produzierten bei 10.890 Wörtern 3.153 Fehler, hiervon 1.068 Fehler in dem Kategorienblock 29-35. Somit finden sich durchschnittlich 34 % der Fehler in diesem Block, bei den monolingualen Schülern/innen sind es durchschnittlich 32 % (9.058 Wörter und 2.773 Fehler insgesamt; 884 Fehler in den Kategorien 29-35). Hier findet sich ohne eine vertiefte Analyse der Fehlschreibungen kein signifikanter Unterschied, der erst ersichtlich wird, wenn man die grammatischen Fehler herausfiltert.

In Tabelle 3 werden die grammatischen Fehler zur Deklination und Flexion anhand der in OLFA erfassten Fehlerwörter (nicht die einzelnen Fehler pro Wort) dargestellt bzw. die fehlerhaften Wörter, die nicht in die OLFA aufgenommen wurden, weil sie ansich orthographisch korrekt verschriftet wurden. Hierunter fallen Fehler wie:

- * Das Baum ist groß.
- * Mich geht es gut.

Die Erkenntnis, dass bilinguale Schüler/innen mit der korrekten Verwendung bestimmter Artikel bzw. mit ihrer Deklination Probleme haben, ist nicht neu. Bei der Deklination unbestimmter Artikel, die komplett in die OLFA aufgenommen wurde, zeigen die bilingualen Schreiber/innen eine größere Streubreite. Ein Großteil der Fehler fällt unter **ein für einen* bzw. **einen für einem* (42 v. 66 fehlerhafte Artikel), bei den monolingualen Schülern/innen sind es 37 v. 48 Artikel, die hierunter fallen.

Auch nicht in OLFA erfasst wurde die fehlerhafte Beugung starker Verben wie:

- * Er schlägte die Tür zu.

Die Zuordnung grammatischer Fehler zu den Kategorien 29-35 ist für lautliche Vertauschungsfehler *n-m-Vertauschungen, die durch Schwa-Tilgung o. ä. entstehen, korrekt. Vertauschungen wie **meines für meinem* müssen rein deskriptiv ebenfalls in

diesen Kategorienblock fallen (Kat. 33 ‚Falscher Konsonant‘). Mit Blick auf die zugrundeliegende Entwicklungsphase (protoalphabetischen Phase) ist fraglich, ob bei diesem Fehler nicht von einer noch nicht erreichten grammatikalisch-syntaktischen Kompetenz auszugehen ist. Diese „Spekulation“ widerspricht dem rein deskriptiven System der OLFA, so dass lediglich überlegt werden könnte, häufige Fehler, die bei bilingualen Schülern/innen in dem Kategorienblock 29-35 auftreten, für Lehrkräfte zu kennzeichnen (ähnlich wie in Version 2 der OLFA 3-9). Im Projekt nutzen die Lehrkräfte zunächst die Seitenränder der OLFA, um wiederkehrende Fehler zu notieren.

Auch die fehlerhafte Beugung der starken Verben (ein Fehler, der bei beiden Untersuchungsgruppen gleich oft vorkommt) und die Vertauschung korrekter Artikel sollte für eine zielführende Analyse durch eine Differenzierungsspalte verdeutlicht werden. Ähnlich wie die Version 2 der OLFA 3-9 sollte diese Differenzierung die häufigsten Fehler in den Bereichen Deklination und Flexion aufführen, die einer Konkretisierung der Förderplanung dienen würde. In Version 2 findet sich z. B. in Kat. 33 (‚Falscher Konsonant‘) der Verweis auf n-m-Vertauschungen, die bei *den-dem-Vertauschungen vorkommen. Diese Vertauschungen beziehen sich aber auch auf kleine Wörter wie *in-im, *an-am, *von-vom, aber auch auf Artikel, Pronomen und Adjektive: *den-dem, einen-einem, mein-meinem, sein-seinem, großen-großem etc.

Gramm. Fehler in den Kategorien 29-35	Bilinguale Schüler/innen	Monolinguale Schüler/innen
Deklination bestimmter Artikel z. B. den-dem	75	40
Davon in OLFA nicht erfasst z. B. der-das, der-die, das-die	41	11
Deklination unbestimmter Artikel z. B. ein-einen, einen-einem	66	48
Fehler bei der Artikelverwendung gesamt	141	88
Deklination der Pronomen z. B. mein-meinen	108	41
Davon in OLFA nicht erfasst z. B. seinen-ihren	6	1
Verbflexion z. B. lauf-laufe	72	59
Davon in OLFA nicht erfasst Starke Verben: *gibte, *trinkte, *treteten, *rufte, *kamme	14	13
Anteil erfasster grammatischer Fehler in den Kategorien 29-35	260	188
Nicht erfasste fehlerhafte Wörter gesamt	61	25

Tab. 3: Vorkommenshäufigkeit erfasster und nicht erfasster grammatischer Fehlschreibungen innerhalb der Kategorien 29-35

Sinnvoll wäre eine aufgeschlüsselte „Bemerkungsspalte“, in der Artikelvertauschungen und konkrete Flexions- und Deklinationsfehler festgehalten werden können, um die Förderung der bilingualen Schüler/innen zielgerichteter gestalten zu können.

Abschließend ein Blick auf die acht geförderten monolingualen Grundschüler/innen: Insgesamt wurden hier 9.381 Wörter analysiert und 3.622 Fehler eruiert. Innerhalb der Kategorien 29-35 wurden insgesamt 948 Fehler (26 %) produziert. Es finden sich 25 fehlerhafte Personalpronomina (einmalig **seine für ihre*), 13 Fehler zum bestimmten Artikel (**den-dem*; nur drei nicht erfasste *der-die*-Vertauschungen) und 41 Fehler zum unbestimmten Artikel (auch hier hauptsächlich **ein-einen*, **einen-einem*). Diese Ergebnisse decken sich weitestgehend mit denen der monolingualen Fünftklässler/innen (zur Verbflexion finden sich 51 fehlerhafte Wörter, auch hier 12 nicht gezählte Flexionen starker Verben wie **iste*, **stete für stand*, **halfte* oder **halfte*).

5. Fazit

Es zeigt sich, dass die kompetenzorientierte Förderung rechtschreibschwacher Lerner/innen auf der Grundlage der OLFA und der sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse, die diesem Instrument zugrundeliegen, auch von Lehramtsstudierenden erfolgreich durchgeführt werden kann. Das Instrument ist auch im heterogenen Kontext ohne Bedenken einsetzbar. Eine erweiterte „Bemerkungsspalte“ zu den Kategorien 29-35 könnte eine verbesserte Übersichtlichkeit erwirken und somit eine höhere Praktikabilität für die Praxis.

Literatur

- Becker, Tabea (2011), *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Becker, Tabea/Siekmann, Katja (2012), „Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern“. In: Wilhelm Griebhaber/Zeynep Kalkavan (Hg.): *Orthographie- und Schrifterwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach, 169-187.
- Corvacho del Toro, Irene/Wilch, Julia/Thomé, Günther (2014), „Was hat die Sprachdidaktik bei LRS zu bieten? Zur Frankfurter Studie ‚Therapie der Rechtschreibschwäche‘“. In: Gerd Schulte-Körne/Günther Thomé (Hg.): *LRS – Legasthenie: interdisziplinär*. Oldenburg: isb-Verlag, 171-196.
- Fix, Martin (2002), „Die Recht Schreibung ferbesern – Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch“. In: *Didaktik Deutsch*, 12, 39-55.
- Griebhaber, Wilhelm (2004), „Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse“. In: Monika Baumann/Jakob Ossner (Hg.): *Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten*. OBST 67/04, 65-87.

- Kalkavan, Zeynep (2012), „Orthographische Markierungen des Deutschen in türkischsprachigen Lernertexten: Ein Indiz für unzureichende Orthographiekenntnisse in der Erstsprache oder Transferleistungen und Rechtschreibbewusstsein?“ In: Wilhelm Griebhaber/Zeynep Kalkavan (Hg.): *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach, 57-80.
- Löffler, Cordula (2014), „Sprachwissenschaftliches und sprachdidaktisches Wissen von Lehrkräften“. In: *Lernen und Lernstörungen* 3, 64-66. (= Kommentar zu Corvacho del Toro, Irene/Thomé, Günther (2013): „Zum Effekt des Fachwissens von Lehrkräften auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern“. In: *Lernen und Lernstörungen* 2, 21-33.)
- May, Peter (2012), *HSP 1-10: Hamburger Schreib-Probe 1-10*. 6., neu norm. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Ranschburg, Paul (1905), „Über die Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduktion“. In: *Journal für Psychologie und Neurologie*, Bd. V, H. 3/4, 93-127.
- Schulte-Körne, Gerd /Thomé, Günther (Hg.): *LRS – Legasthenie: interdisziplinär*. Oldenburg: isb-Verlag.
- Siekman, Katja (2014), „Rechtschreibförderung auf der Basis individueller Fehleranalysen. Konzeption und erste Ergebnisse aus der Münsteraner Förderstudie“. In: Gerd Schulte-Körne/Günther Thomé (Hg.): *LRS – Legasthenie: interdisziplinär*. Oldenburg: isb-Verlag, 151-170.
- Siekman, Katja/Thomé, Günther (2012), *Der orthographische Fehler*. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. Oldenburg: isb-Verlag.
- Thomé, Günther (1987), *Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Thomé, Günther (2006), „Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse“. In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* 2., durchges. Aufl. Paderborn u. a.: Schöningh, 369–379.
- Thomé, Günther/Thomé, Dorothea (2014), *OLFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten*. 3., überarb. Aufl. Oldenburg: isb-Verlag.
- Thomé, Günther/Thomé, Dorothea (2013), *Rechtschreibförderung organisieren nach OLFA 3-9*. 2. Aufl. Oldenburg: isb-Verlag.
- Valtin, Renate/Naegele, Inge/Thomé, Günther (2000), „Nicht nachahmenswert – Vier Ärgernisse in Rechtschreibmaterialien“. In: Valtin, Renate (Hg.): *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6*. Frankfurt/M.: AK Grundschule, 154-158.