

Günther Thomé, Dorothea Thomé

OLFA 3–9

Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3–9

Instrument und Handbuch

zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung
aus freien Texten für die Planung von Fördermaßnahmen

- mit **farbiger** Markierung der orthographischen Entwicklungsphasen
- mit einer separaten OLFA-Liste für die Schweiz **CH**
- mit **vielen neuen** Übungen

5., verbesserte Auflage



Inhalt

	Seite	
0	Kurzfassung und Abkürzungen	6
1	Einleitung und Erfahrungen mit OLFA 3–9	7
Fehlererhebung und Analyse		
2	Die OLFA-Liste und ihre Benutzung	14
2.1	Erforderliche Text- und Fehlermengen	14
2.2	Empfohlene Arbeitsschritte	14
2.3	Erläuterung der Fehlerkategorien mit Beispielen	18
3	Fehlersortierung nach Rechtschreibbereichen	25
Fehlerauswertung und Interpretation		
4	Richtwerte für tolerierte Fehlerzahlen	27
5	Der Kompetenzwert (KW)	29
6	Der Leistungswert (LW)	33
7	Bedeutung der Kompetenz- und Leistungswerte	35
Überprüfung der eigenen Qualifikation		
8	Übungen und Lösungen	38
8.1	Übung: Graphemgrenzen	38
8.2	Übung: Orthographeme	39
8.3	Übung: Basisgrapheme	40
8.4	Übung: Analyse eines Schülertextes	42
8.4.1	Fehler und Wörter zählen	42
8.4.2	Fehler klassifizieren	44
8.5	Lösung: Graphemgrenzen	45
8.6	Lösung: Orthographeme	45
8.7	Lösung: Basisgrapheme	45
8.8	Lösung: Analyse eines Schülertextes	46
8.8.1	Fehler und Wörter zählen	46
8.8.2	Fehler klassifizieren	46
Literatur und Kopiervorlagen		
	Literatur	49
	Kopiervorlage: Fehler auf 100 Wörter (bis 32 Fehler/100 Wörter)	55
	Kopiervorlage: Fehler auf 100 Wörter (bis 64 Fehler/100 Wörter)	56
	Kopiervorlagen: OLFA-Listen, Versionen 1 und 2	57
	Kopiervorlage: OLFA-Liste, Version Schweiz	59
	Kopiervorlage: Langzeitdokumentation des Lernverlaufs	60

0 Kurzfassung und Abkürzungen

Ziele von OLFA für die Klassen 3 bis 9:

- qualitative entwicklungsorientierte Analyse der Rechtschreibfehler aus freien (aber auch diktierten) Texten
- Diagnose der individuellen Rechtschreibkompetenz für die Klassen 3–9
- Bestimmung der Übungsschwerpunkte für schulische und außerschulische Förder- und Therapiemaßnahmen
- interne und externe Evaluation zur Qualitätssicherung von Rechtschreib-Fördermaßnahmen (LRS-/Legasthenietherapien)

Inhalte und Form:

- OLFA 3–9 ist ein testunabhängiges Analyseverfahren mit:
- einer Fehlerliste mit eigenem Fehlerschlüssel und gelenkter Auswertung (horizontal und vertikal)
 - Richtwerten für die tolerierte Fehlerzahl für das 3.–9. Schuljahr
 - einer Berechnung von Kompetenz- und Leistungswerten

Theoretische und empirische Grundlagen:

- schrifttheoretische, psycholinguistische und sprachdidaktische Basis (Orthographietheorie, schriftsprachliche Erwerbsprozesse, didaktische Passung und Entwicklungsorientierung)
- verschiedene empirische Rechtschreibfehler-Untersuchungen auf der Mikro- und Makro-Ebene
- viele Jahre Einsetzevaluation in schulischen und außerschulischen Bildungs-, Förder- und Therapiemaßnahmen

Anwendungsbereiche:

- bei deutlich erhöhter Fehlerzahl in der Rechtschreibung ab Klasse 3 (etwa das Dreifache des geschätzten tolerierten Fehlerwertes, S. 29)
- für freie Texte mit etwa 350 Wörtern und ausreichender Fehlermenge (ca. 50 Fehler)

Zeitbedarf:

- für das Markieren der Fehler ist eine Zeit von über 30 Min. anzusetzen
- ca. 10 Minuten für das Zählen der Wörter und Fehler
- mindestens 30 Minuten für das Zuordnen der Fehler in die Liste
- 5–10 Minuten für die Berechnungen (je nach Vertrautheit mit der OLFA), mit OLFA-online erscheinen die Ergebnisse sofort in Listen und Tabellen. Der Zeitaufwand lohnt sich, da durch die Verzahnung von Diagnose und Förderung schon die zu behandelnden Lerninhalte feststehen.

Abkürzungen und Zeichen:

- * mit dem Sternchen werden Fehlschreibungen markiert
- // Phoneme (systematische Sprachlaute)
- < > Grapheme (den Phonemen entsprechende Schreibzeichen)
- KW Kompetenzwert
- LW Leistungswert
- RF relativer Fehlerwert
- TF₁₀₀ tolerierte Fehlerzahl pro 100 Wörter
- F/100 Fehler auf durchschnittlich 100 Wörter

1 Einleitung und Erfahrungen mit OLFA 3–9

Die **O**ldenburger **F**ehleranalyse basiert auf aktuellen Positionen der Orthographie-theorie und berücksichtigt die Forschungen zum orthographischen Fehler der letzten 100 Jahre (Siekmann, Thomé 2012). Durch eine Verbindung von Orthographie-systematik mit Ergebnissen der Schriftsprach-Erwerbsforschung wird eine systematische Fehleranalyse möglich.

OLFA 3–9 und OLFA 1–2 (Thomé, Thomé 2017a) werden seit vielen Jahren in der Diagnostik, Rechtschreibförderung und -therapie, für Gutachten über die orthographische Kompetenz und Leistung von Schülerinnen und Schülern u. Ä. eingesetzt. Von 2001 bis 2010 haben wir im „Institut für sprachliche Bildung“ das Diagnose-Instrument OLFA in der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Rechtschreibproblemen verwendet und getestet (vgl. Thomé, Thomé 2009; 2010). In der Folgezeit wurde die Wirksamkeit von Förderungen, die auf OLFA aufbauen, in mehreren Untersuchungen an den Universitäten in Frankfurt a. M. und in Münster bestätigt (LRS-/Legasthenie-Studie von 2012–2015; vgl. Thomé, Corvacho del Toro, Thomé 2011, in aktualisierter Fassung 2016; Corvacho del Toro 2014, 2016b; Hoffmann-Erz 2017; für Münster: Siekmann 2014a und b, 2016). Irene Corvacho del Toro (2014, S. 184) führt zu ihrer Frankfurter Studie aus: „Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schüler/innen ihre Rechtschreibleistung in frei verfassten Texten substantiell verbesserten. Im Mittel machen sie 42 % weniger Fehler als zu Anfang der Intervention“. Wenn bei großen Rechtschreibproblemen die Fehler mithilfe der OLFA klassifiziert werden und darauf aufbauend eine qualifizierte Förderung stattfindet, ist ein signifikanter Lernerfolg erwartbar (Corvacho del Toro 2016b, S. 406).

OLFA bietet die Vorteile:

- einer **echten Förderdiagnostik**, da die individuellen Rechtschreibprobleme erhoben werden und das Ergebnis unmittelbar in eine auf das spezielle Fehler- und Entwicklungsprofil abgestimmte Förderplanung einfließen kann;
- einer Differenzierung von **orthographischer Leistung und Kompetenz**, da zwischen sichtbarer Leistung und grundlegendem Können unterschieden wird. Mit der OLFA werden ein Kompetenz- und ein Leistungswert ermittelt, wobei aus dem Abstand dieser beiden Werte schon ansatzweise die Dauer einer notwendigen Förderung abgeschätzt werden kann;
- einer **hohen Motivierung** durch **individuelles Monitoring**, da den Lernern ihre Fortschritte mit Tabellen und Diagrammen deutlich gezeigt werden können;
- eines **räumlich und zeitlich flexiblen Einsatzes**, denn die Schüler müssen nicht persönlich anwesend sein, weil bereits vorhandene Texte (z. B. Deutschaufsätze) analysiert werden können;
- einer Erhebung **ohne Prüfungsdruck und Stress** für die Lerner, da keine belastenden Testsituationen entstehen und
- eines Einsatzes als Forschungs- bzw. Erhebungsinstrument, da man mit OLFA und nun auch mit OLFA-online **größere Datenmengen** sammeln und analysieren kann.

Es ist bis heute üblich, für eine vergleichende Bewertung von Schülerleistungen zu- nächst **Tests** zu entwerfen, diese dann von einer großen Zahl von Lernern schreiben zu lassen, um dadurch einen objektiven und reliablen (zuverlässigen) Vergleichsmaßstab für die Bewertung einzelner Schülerleistungen zu erhalten. Über die **Validität** (Gültigkeit), d. h., ob auch das gemessen wird, was gemessen werden soll, also die Rechtschreibung insgesamt, findet man in den Handbüchern zu diesen Tests keine oder keine befriedigenden Angaben. Karl-Ludwig Herné (2006, S. 887) wirft die Frage auf: "Welche Art von Fähigkeiten in Rechtschreibtests denn tatsächlich überprüft wird – die Kenntnis fundamentaler rechtschreiblicher Regelungen, die Beherrschung eines Grundwortschatzes oder die korrekte Verschriftung orthographischer 'Exoten' etc.?" (zu Leistungen und Grenzen standardisierter Tests vgl. May 1998, 2002; Jansen 2008; Mischo, Wahl 2015; zu orthographischen Vergleichsuntersuchungen von Diktaten bzw. Tests und Aufsätzen vgl. Karg 2008).

Gelegentlich werden Begriffe wie „Augenscheinvalidität“ benutzt, wenn es darum geht, ob die getesteten Wörter oder Sätze wirklich die deutsche Orthographie repräsentieren. Wenn man einerseits großen Wert auf die Exaktheit der Berechnungen legt, dann sollten auf der anderen Seite auch sprachstatistische und -systematische Gegebenheiten berücksichtigt werden.

Während sich Wörter- und Satzdiktate standardisieren lassen, aber in Bezug auf die Validität problematisch sind, lassen sich **freie Texte** naturgemäß nicht standardisieren. Sie sind dafür aber ab einem gewissen Umfang in **Hinsicht auf die Validität eindeutig im Vorteil**. Die Validität von (sprachunauffälligen) freien Texten kann man ab einer Länge von 350 Wörtern als gut bezeichnen. Eine ausführliche Darstellung zur Verteilung orthographischer Phänomene in unterschiedlichen Texten findet sich in Thomé, Siekmann, Thomé (2011/2016; Thomé, Thomé 2016). Seltene Grapheme (= Orthographeme) stellen erwartungsgemäß höhere rechtschreibliche Schwierigkeiten und Anforderungen für die Schreiber dar als häufige Grapheme (Basisgrapheme). Daher ist die Verteilung aller Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK) für den Schwierigkeitsgrad eines Textes eine ausschlaggebende Variable. Auszählungen der PGK in literarischen Texten unterschiedlichen Umfangs zeigen im Vergleich zur Verteilung der 100.000er-Auszählung folgende Korrelationskoeffizienten (Thomé, Siekmann, Thomé 2011, S. 61, aktualisierte Fassung 2016, S. 110):

jeweils dreimal 1000 zu 1000 Wörter: $r = .99$; $r = .99$; $r = .98$,
 jeweils dreimal 500 zu 500 Wörter: $r = .99$; $r = .98$; $r = .99$,
 jeweils dreimal 350 zu 350 Wörter: $r = .96$; $r = .97$; $r = .95$.

Diktate oder Lückentexte sind normalerweise nicht annähernd so aussagekräftig wie freie Schreibungen, da einerseits in Diktaten u. Ä. Wörter vorkommen, die nicht zum Wortschatz von Schülerinnen und Schülern gehören (vgl. Augst 1989) und andererseits viele Inhalte und Wörter fehlen, die von Schülern häufig verwendet werden (vgl. Naumann 1999, 2014; Richter 1994; Bors 2016). Aus diesen Gründen bietet die Auswertung von freien Texten – bei genügend großer Text- oder Fehlermenge – stets den besten Einblick in die orthographische Leistung und Kompetenz eines Lernalters.

Für eine einmalige Testung mit der Fragestellung nach dem objektiven Leistungsstand eines Schülers ist ein standardisiertes Testdiktat durchaus aufschlussreich. Aber für ein lernbegleitendes Leistungs- und Kompetenzmonitoring ergeben sich jedoch Schwierigkeiten. Eines der Probleme liegt darin, dass derselbe Test wegen

01 Klein- für Großschreibung:

*haus	für Haus	= * <u>h</u> -au-s	für <u>H</u> -au-s
*angst	für Angst	= * <u>a</u> -ng-s-t	für <u>A</u> -ng-s-t
das *rufen	für das Rufen	= das * <u>r</u> -u-f-e-n	für das <u>R</u> -u-f-e-n

02 Groß- für Kleinschreibung:

*Kalt	für kalt	= * <u>K</u> -a-l-t	für <u>k</u> -a-l-t
*Kreisförmig	für kreisförmig	= * <u>K</u> -r-ei-s-f-ö-r-m-i-g	für <u>k</u> -r-ei-s-f-ö-r-m-i-g

03 Großschreibung im Wort:

*Mäd <u>D</u> chen	für Mädchen	= *M-ä- <u>D</u> -ch-e-n	für M-ä- <u>d</u> -ch-e-n
*Li <u>M</u> onade	für Limonade	= *L-i- <u>M</u> -o-n-a-d-e	für L-i- <u>m</u> -o-n-a-d-e

04 Getrennt- für Zusammenschreibung:

*Zahn Arzt	für Zahnarzt	= *Z-ah-n <u>A</u> -r-z-t	für Z-ah-n <u>a</u> -r-z-t
*weg laufen	für weglau <u>f</u> en	= *w-e-g <u>l</u> -au-f-e-n	für w-e-g <u>l</u> -au-f-e-n
*nach dem	für nachdem	= *n-a-ch <u>d</u> -e-m	für n-a-ch <u>d</u> -e-m

Hinweis: Wenn bei einem zusammengesetzten Wort ein zweiter oder weiterer Bestandteil ein Nomen ist und dieses Nomen fehlerhaft getrennt geschrieben wird, kommt es vor, dass das abgetrennte Nomen groß geschrieben wird, z. B. *Zahn Arzt für Zahnarzt oder *mitleid für Mitleid. In diesem Fall liegt kein Fehler der Großschreibung vor, denn ein unverbundenes Nomen ist groß zu schreiben.

Entsprechend kommt aber bei der Fehlschreibung *Zahnaarzt oder mitleid natürlich dann noch ein Fehler (Klein- für Großschreibung, Nr. 01) hinzu.

05 Zusammen- für Getrenntschreibung:

*zumbeispiel	für zum Beispiel	= *z-u-m <u>B</u> -ei-s-p-ie-l	für z-u-m <u>B</u> -ei-s-p-ie-l
*blauerfleck	für blauer Fleck	= *b-l-au-e-r <u>F</u> -l-e-ck	für b-l-au-e-r <u>F</u> -l-e-ck
*sehrviel	für sehr viel	= *s-eh-r <u>v</u> -ie-l	für s-eh-r <u>v</u> -ie-l

Zum Entwicklungsverlauf beim Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung liegen uneinheitliche Daten bzw. divergierende Interpretationen vor (vgl. Strübe 2009). Nach unseren eigenen Untersuchungen sind neben linearen Entwicklungsverläufen auch wellenartige Modellierungen denkbar. Vorerst soll daher die ursprüngliche Zuordnung in der OLFA-Liste beibehalten werden, zumal die entscheidende Einteilung in unsystematische (Gruppe I) und systematische Fehler (Gruppen II und III) davon nicht betroffen ist.

06 Getrenntschreibung von unselbstständigen Teilen:

*ver graben	für vergraben	= *v-e-r <u>r</u> -g-r-a-b-e-n	für v-e-r <u>r</u> -g-r-a-b-e-n
*im mer	für immer	= *i-m <u>m</u> -e-r	für i- <u>m</u> m-e-r

07 Einfachschreibung für Konsonantenverdoppelung:

*Kofer	für Koffer	= *K-o- <u>f</u> -e-r	für K-o- <u>ff</u> -e-r
*wolte	für wollte	= *w-o- <u>l</u> -t-e	für w-o- <u>ll</u> -t-e
*bischen	für bisschen	= *b-i- <u>s</u> -ch-e-n	für b-i- <u>ss</u> -ch-e-n
*dan	für dann	= *d-a- <u>n</u>	für d-a- <u>nn</u>
*jezt	für jetzt	= *j-e- <u>z</u> -t	für j-e- <u>tz</u> -t
*Sag	für Sack (und Nr. 20)	= *S-a- <u>g</u>	für S-a- <u>ck</u>

Diese Kategorie betrifft alle Doppelkonsonanten, dazu gehören auch tz- (wie bei *Kaze für Katze) und ck-Schreibungen (wie *paken für packen).

Achtung: Wenn bei zusammengesetzten Wörtern in der Wortfuge zwei gleiche Konsonanten aufeinandertreffen, wie in Fahrrrad, verrreisen, Mitteilung, liegt keine Doppelkonsonanz vor. Wenn hier in der Wortfuge nur ein r oder t geschrieben wurde, fehlt tatsächlich ein Konsonant, was in der Fehlerliste unter Nr. 29 eingetragen werden muss.

Obwohl die Textmenge für eine OLFA nicht ausreicht, soll hier zu Übungszwecken eine ausgefüllte Liste gezeigt werden (s. Abb. 6). Im Übrigen lässt die sehr hohe Fehlerzahl wichtige lerndiagnostische Informationen erwarten. Allerdings sollte man bedenken, dass bei geringer Textmenge die Aussagen einer OLFA ungenauer werden. Der Kompetenzwert liegt bei **-32**, der Leistungswert bei **-470**. Ein entscheidendes Ergebnis ist auch, dass der Anteil der Fehler in der Gruppe **I** rund 66 Prozent ausmacht. Damit liegt der Inhalt der folgenden Fördersitzungen klar auf der Hand: Der Schüler benötigt Unterstützung im Grundlagen- und noch nicht im Regelbereich. Es muss eine Erarbeitung der standardlautlichen Wortdurchgliederung und Auswahl möglicher Grapheme stattfinden. Dazu sollten noch grammatische Übungen im Kasusbereich kommen.

Oldenburger Fehleranalyse 3–9 © Thomé/Thomé		Datum: 30.06.2017		
Schüler/in: Beispiel Schüler		Klasse: 5	Lehrkraft/Therapeut: Thé	
01	Klein- für Großschreibung		6	
02	Groß- für Kleinschreibung			2
03	Großschreibung im Wort	0		
04	Getrennt- für Zusammenschreibung		3	
05	Zusammen- für Getrennschreibung			1
06	Getrennschreibung von unselbstständigen Teilen	0		
07	Einfachschreibung für Konsonantenverdoppelung		3	
08	Konsonantenverdoppelung für Einfachschreibung nach Kurzvokal			0
09	Einfache Vokalschreibung für markierte Länge		7	
10	Markierte Längen- für Einfachschreibung bei Langvokal			1
11	Konsonantenverdoppelung nach Langvokal oder Konsonant	0		
12	Markierte Vokallänge bei Kurzvokal	0		
13	s für ß		0	
14	ß für s			0
15	ss für ß			0
16	ß für ss			0
17	e/eu für ä/äu		0	
18	ä/äu für e/eu			0
19	p t k für b d g im Silbenende		0	
20	b d g für p t k im Silbenende			1
23	f für v		2	
24	v für f			1
25	w für v		0	
26	v für w			0
27	ch für g im Silbenende		1	
28	g für ch im Silbenende			0
29	Konsonantenzeichen fehlt	23		
30	Konsonantenzeichen zugefügt	8		
31	Vokalzeichen fehlt	14		
32	Vokalzeichen zugefügt	2		
33	Falscher Konsonant	2		
34	Falscher Vokal	4		
35	Zeichenumstellung	1		
36	Umlautbezeichnung	5		
37	Sonstige (auch Fremdwörter)	4		
Fehler (in Kategorien 01-35)		54	22	6
Gesamtfehler (in Kategorien 01-37): 91		Fehler in %	65,9 %	26,8 %
Anzahl der Wörter: 188		Fehler auf 100 Wörter: 48,4	Kompetenzwert: -32	Leistungswert: -470

Bemerkungen: HSP 5: Prozentrang 05

Abbildung 7: Ausgefüllte OLFA-Liste zum Text „In 60 Tagen“ (Fünftklässler, Gymnasium)

Selbst bei großen Rechtschreibproblemen, wie sie sich im abgedruckten Beispieltext darstellen, ist eine Förderung möglich und sinnvoll und kann zu nennenswerten Ergebnissen führen. Der Schüler verbesserte nach zwei Jahren (mit insgesamt 53 Fördersitzungen, das ist schon eine außergewöhnlich große Zahl) seinen Fehlerwert **von 48** auf nur noch **8 Fehler auf durchschnittlich 100 Wörter**. In der Hamburger Schreib-Probe zeigte sich ebenfalls eine Steigerung des Prozentrangs (PR) von anfänglich **0,5 PR** auf **42 PR**.