

Individuelle Förderung bei Deutsch als Zweitsprache

► Schreibenlernen, Deutsch als Zweitsprache, Förderkonzepte

Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zeigen meist schwächere Leistungen im Bereich der Rechtschreibung. Die Oldenburger Fehleranalyse (OLFA) ermöglicht eine individuelle Fehleranalyse – und damit die Grundlage zur weiteren Förderplanung.

Die Forderungen nach geeigneten Diagnoseinstrumenten und passenden Förderkonzepten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache werden von Seiten der Praxis stärker. Grundsätzlich haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) keine anderen Rechtschreibprobleme als Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache (DaM). Das haben vergleichende Studien zu qualitativen und quantitativen Unterschieden der Rechtschreibleistungen in den letzten Jahrzehnten gezeigt (vgl. Überblick in Becker 2011). Bis auf wenige sogenannte Interferenzfehler (vgl. Kalkavan 2012; Dahmen 2012), die in der Regel in den ersten Jahren überwunden werden (vgl. Thomé 1987), sind in der Domäne Rechtschreibung keine Unterschiede bei den Fehler Schwerpunkten zwischen Schülern mit DaZ und DaM zu finden (vgl. Becker 2011). Im Allgemeinen zeigen Schüler mit DaZ meist dennoch deutlich schwächere Leistungen (vgl. Siekmann 2014).

Allerdings muss festgehalten werden, dass die im schulischen Kontext eingesetzten Verfahren zur Selektions- beziehungsweise Förderdiagnostik den Sprachhintergrund der Kinder nicht berücksichtigen. Sie legen als Bezugsnorm das Alter beziehungsweise die Klassenstufe von Schülern mit DaM sowie die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz

Um Kinder mit Deutsch als Zweitsprache angemessen zu fördern, bedarf es zunächst einer individuellen Fehleranalyse.

(KMK) zugrunde. Relevante Faktoren für das Urteilen über den Stand der sprachlichen Entwicklung bei Schülern mit DaZ wie Kontaktzeit mit der deutschen Sprache, das Alter beim Erstkontakt, die alltägliche Nutzung der Sprache, die Qualität des sprachlichen Inputs, Schulerfahrung und Ähnliches werden nicht bei der Beurteilung systematisch herangezogen. Nach der Feststellung der Förderbedürftigkeit steht die Lehrkraft vor der Anforderung, die Förderung inhaltlich und didaktisch auszugestalten. Für die konkrete Förderplanung sind individuelle, qualitative Rechtschreibfehlerprofile der Schüler viel aussagekräftiger als die einfache Zuordnung zu den Rechtschreibschwachen im Standardtest.

Die OLFA

Testunabhängige Verfahren wie die Oldenburger Fehleranalyse (OLFA, Thomé/Thomé 2017) bieten die Möglichkeit, Rechtschreibfehler von freigeschriebenen Schülertexten nach der Systematik der deutschen Orthographie zu kategorisieren. Diese Ana-

lysen sind auch für Kinder mit DaZ ein äußerst effektiver Ausgangspunkt für eine individuelle, effektive Förderplanung (vgl. Scheerer-Naumann 2014; Corvacho del Toro 2016, Becker/Siekmann 2012). Das Verfahren zeichnet sich durch eine hohe Praktikabilität aus (vgl. Siekmann 2014, Corvacho del Toro 2014). Praktikabilität bezieht sich dabei auf die (relativ) schnelle Einarbeitung in die vorhandene Fehlerklassifikation und die direkte Umsetzung einer Analyse an frei formulierten Schülertexten.

Die OLFA klassifiziert die Fehler graphembasiert, das heißt jede Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK) wird einzeln betrachtet. Es ergeben sich drei grundsätzliche Fehlerkategorien auf Wortebene:

(1) PGK fehlt

*<f-#-au-sch-i-g> statt <f-l-au-sch-i-g>

(2) PGK hinzugefügt

*<F-r-eu-i-n-d-i-n> statt <F-r-eu-n-d-i-n>

(3) PGK verwechselt

*<f-r-eu-n-k-l-i-ch> statt <f-r-eu-n-d-l-i-ch>

Rechtschreibfehler unter (1) (PGK fehlt) und (2) (PGK hinzugefügt) sind



OLFA 3-9 Version 4.1		Gruppe I vor- bis proto- alphabetisch	Gruppe II Alphabetisch	Gruppe III Orthogra- phisch
01	Klein- für Großschreibung			
02	Groß- für Kleinschreibung			
03	Großschreibung im Wort			
04	Getrennt- für Zusammenschreibung			
05	Zusammen- für Getrenntschreibung			
06	Getrenntschreibung von unselbstständigen Teilen			
07	Einfachschr. f. Konsonantenverdopplung			
08	Konsonantenverdgl. f. Einfachschr. n. Langvokal			
09	Einfache Vokalschr. für markierte Länge			
10	Mark. Längen- für Einfachschr. bei Langvokal			
11	Konsonantenverdgl. n. Langvokal oder Konsonant			
12	Markierte Vokallänge bei Kurzvokal			
13	s für ß			
14	ß für s			
15	ss für ß			
16	ß für ss			
17	e/eu für ä/äu			
18	ä/äu für e/eu			
19	p t k für b d g im Silbenende			
20	b d g für p t k im Silbenende			
23	f für v			
24	v für f			
25	w für v			
26	v für w			
27	ch für g im Silbenende			
28	g für ch im Silbenende			
29	Konsonantenzeichen fehlt			
30	Konsonantenzeichen zugefügt			
31	Vokalzeichen fehlt			
32	Vokalzeichen zugefügt			
33	Falscher Konsonant			
34	Falscher Vokal			
35	Zeichenumstellung			
36	Umlautbezeichnung			
37	Sonstige (a. Fremdwortf.)			
Fehler (Nrn. 1-35)		11	19	3
Gesamtfehler (Nrn. 1-37): 33		Fehler in %		
Anzahl der Wörter: 100		Fehler auf 100 Wörter: 33		KW: LW:
Hinweis: Die Satzebene betrachtet die OLFA sofern sie für die Rechtschreibung relevant ist, das heißt für die Phänomene der Großschreibung und die Zusammen- und Getrenntschreibung. Diese Bereiche werden bei diesem Beitrag ausgespart (für Näheres Thomé & Thomé 2017).				

Abb. 1: OLFA-Beispiel eines Textes (DaZ-Schüler, 5. Klasse)

unsystematisch, denn sie verstoßen gegen das alphabetische Prinzip „ein Phonem – ein Graphem“ und verfälschen das Wort. Rechtschreibfehler unter (3) (PGK verwechselt) gilt es, genauer zu untersuchen. Verwechslungen von PGK können systematisch oder unsystematisch sein:

- Systematische Verwechslungen bedeuten, dass die PGK grundsätzlich möglich wäre, wenn auch nicht an dieser Stelle, beispielsweise: *<Hunt> statt <Hund>. Wenn man ein /t/ hört und spricht, wird meist ein <t> geschrieben.

- Unsystematische Verwechslungen bedeuten, dass die PGK nicht möglich ist. Es kommt in der deutschen Orthographie nicht vor, dass man ein /t/ hört und spricht und ein <k> schreiben kann.

Individuelle Fehlerprofile

Die Auswertung nach den OLFA-Kategorien ergibt ein individuelles sehr genaues Fehlerprofil des Schülers oder der Schülerin (siehe Abb. 1). Zur Erarbeitung einer effektiven Förderung müssen dennoch die Fehlschreibungen auf Wortebene und/oder im Satzgefüge analysiert werden, denn unter eine Fehlerkategorie fallen Wörter zusammen, die jeweils ein anderes sprachliches beziehungsweise schriftsprachliches Wissen erfordern, um die Richtigschreibung zu erlernen. Beispielsweise steht die OLFA-Fehlerkategorie Nr. 29 für unsystematische Fehler, denn hier fehlt eine Phonem-Graphem-Korrespondenz. Folgende Beispiele illustrieren den fehlenden Konsonanten:

- 4) *<sch-#-e-ch-t-e-r> für <sch-l-e-ch-t-e-r>,
- 5) *<f-e-r-#-s-eh-e-n> für <f-e-r-n-s-eh-e-n>,
- 6) *<d-u-r-f-#-e> für <d-u-r-f-t-e>,
- 7) *<v-e-#-r-ü-ck-t> für <v-e-r-r-ü-ck-t>,
- 8) *<H-a-n-#-t-u-ch> für <H-a-n-d-t-u-ch>,
- 9) *<ei-n-#-#> für <ei-n-e-m>.

Aus den obigen Fehlschreibungen ist es nur die Fehlschreibung (4) *<schechter>, die ausschließlich über phonemanalytische Fähigkeiten zu überwinden ist. Die Fehlschreibungen (5), (7) und (8) erfordern morphologische Kompetenzen, nämlich das Erkennen der Wortbausteine {fern} und {ver} sowie der Zusammensetzung in {Hand} und {Tuch}. Die Fehlschreibung (6) ist strenggenommen wie *<schechter> zu kategorisieren, dennoch können schwach ausgeprägte phonemanalytische Fähigkeiten in diesem Fall über das Erlernen der regelhaften Endung der Präteritumsform {te} kompensiert werden. Die Fehlschreibung (9) zeigt einen grammatischen Förderbedarf an, welches die Behandlung des Dativfalls erfordert.

Diese Art der Analyse ist grundlegend zur Ermittlung des tatsächlichen schriftsprachlichen Förderbedarfs und zur Aufbereitung des Lernangebots (Corvacho del Toro 2016). Bei Schülerinnen und Schülern mit DaZ und/oder einer grammatischen Schwäche wird eine OLFA-Analyse möglicherweise zeigen, dass die fehlenden, hinzugefügten oder verwechselten Konsonanten meist Deklinationen betreffen, und welche diese sind (siehe Bsp. (9)). Bei einem grammatischen Förderbedarf ist ein gut strukturiertes und anschauliches Lernangebot von größter Bedeutung.

Einige Fehler werden in der OLFA allerdings nicht erfasst. Darunter fallen Fehler aufgrund von:

- fehlendem Wortschatz (bspw. Ausdrucksfehler),
- fehlender Kohärenz,
- falscher Artikelzuweisung *<Das Baum ist groß>,
- fehlenden Wörtern/Satzteilen *<ich fange mit der Aufgabe> statt <ich fange mit der Aufgabe an>,
- falscher Verbkonjugation *<Er schlägte die Tür zu>,
- falscher Verwendung von Pronomen *<sein> statt <ihr> oder *<Mich geht es gut>.

Die OLFA ist ein Verfahren zur Erhebung der Rechtschreibleistung. Fehlende Wör-

ter können daher nicht analysiert werden. Wenn Pronomen nach der deutschen Orthographie korrekt verschriftet wurden, sind sie zunächst richtig wiedergegeben, beispielsweise: <ihren>, auch wenn sie im Satzkontext falsch sind. In der Studie von Siekmann (2014) zeigte sich, dass der Anteil der grammatischen Fehler in den Kategorien 29 bis 35 bei den Schülern mit DaZ deutlich höher lag (260 Fehler zu 188 bei den DaM-Schülern), nicht erfasste fehlerhafte Wörter wie Artikel-/Pronomenvertauschungen oder Verbkonjugationsfehler waren ebenfalls häufiger zu finden (DaZ-Schüler: 61, DaM-Schüler: 25).

Fazit

Auch wenn die OLFA ein rein beschreibendes Fehlerklassifikationssystem ist, das keine direkte Aussage über die Fehlerursache oder den Förderbedarf beinhaltet, ist dieses Verfahren stark zu empfehlen, denn es schult einen objektiven Blick auf Rechtschreibfehler und bietet die Grundlage zur individuellen Förderplanung (vgl. Corvacho del Toro 2016). Dieses Verfahren ist auch zur Förderung von rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern mit DaZ geeignet, denn die Rechtschreibfehler der Kinder mit DaZ oder DaM unterscheiden sich nicht grundsätzlich. Bei rechtschreibschwachen Schülern mit DaZ können in der Analyse unsystematische Fehler

(Auslassungen, Hinzufügungen, Verwechslungen von PGK) vorkommen, die möglicherweise einen grammatischen Förderbedarf begründen. Für dieses Verfahren spricht auch, dass der individuelle Wortschatz der Schülerinnen und Schüler in den Fokus gerückt wird. Die intensive Arbeit am eigenen Wortschatz und am schriftlichen Ausdruck des Kindes ist stets Ausgangspunkt und Ziel der Förderung. Besonders Schüler mit DaZ profitieren von einer individuellen Betreuung, die meist auch sprachliche Ungenauigkeiten aufgreifen und so zu einem Umlernen/Präzisieren anregen. ■

FOTO: PRIVAT



Katja Siekmann ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur im Primarbereich an der Universität Rostock. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Schriftspracherwerbs und der Diagnose und Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten.

FOTO: PRIVAT

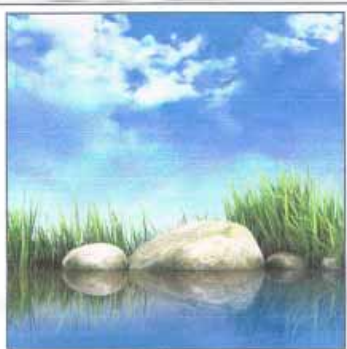


Irene Corvacho del Toro ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Diagnose und Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten, der Professionalisierung von Lehrkräften sowie Mehrsprachigkeit.

LITERATUR

- Becker, T. (2011), **Schriftspracherwerb in der Zweitsprache**. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, T./Siekmann, K. (2012), **Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern**. In: W. Griebhaber/Z. Kalkavan (Hrsg.): Orthographie- und Schrif- terwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg: Fillibach, 169-187.
- Corvacho del Toro, I. (2014), **Erwerbbarkeit von effektiven förderdiagnostischen Kompetenzen in der Lehrerausbildung**. In: K. Siekmann (Hrsg.): Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik. Tübingen: Stauffenburg, 169-190.
- Corvacho del Toro, I. (2016), **Zur qualitativen Rechtschreibfehleranalyse und einer schriftsystematischen lernförderlichen Behandlung der Rechtschreibstörung**. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 44 (5), 397-408.
- Dahmen, S. (2012), **Orthographiefehler bei DaZ-Lernern – Ursachen, Diagnostik und Training**. In: M. Michalak/M. Kuchenreuther (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 143-162.
- Kalkavan, Z. (2012), **Orthographische Markierungen des Deutschen in türkischsprachigen Lernertexten: Ein Indiz für unzureichende Orthographiekenntnisse in der Erstsprache oder Transferleistungen und Rechtschreibbewusstsein?** In: W. Griebhaber/Z. Kalkavan (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg: Fillibach, 57-80.
- Siekmann, K. (2014), **Kompetenzorientierte orthographische Individualförderung - Ergebnisse einer Förderstudie**. Zur Förderung monolingualer und bilingualer Lerner/innen auf der Basis der OLFA. In: K. Siekmann (Hrsg.): Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik. Tübingen: Stauffenburg, 191-205.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2014): **Punktgenau fördern! Warum?** Ein historischer Rückblick und einige Daten. In: G. Schulte-Körne/ G. Thomé (Hrsg.): LRS – Legasthenie: interdisziplinär. Oldenburg: isb, 115-135.
- Thomé, G. (1987), **Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler**. Heidelberg: Julius Groos.
- Thomé, G./Thomé, D. (2017), **OLFA 3-9**. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3 bis 9. 5. verb. Aufl. Oldenburg: isb-Verlag.

FOTO: PRIVAT



Das Zauberwasser
Eines Tages fiel ein Wasser-
tropfen ~~zu~~ von himmel.
Plötzlich wurde das Wasser
rot, gelb und blau.

Eine Ku trankte Das Wasser und plötzlich bekam sie
bunte streifen. Am abend kam die Bauer und wolte
son Ku Melken. Der Bauer erschrockte sich weil die Milch
rot, gelb und blau war. Er erzählte erzählte jeden
u so von dem bunter Milch aber nieman glaubte es.

Abb. 2: Text des Fünftklässlers mit DaZ