

Der individuelle Wortschatz

Ein Anker bei der Förderung von Rechtschreibschwierigkeiten



Katja Siekmann Wann ist eine individuelle Förderung rechtschreibschwacher Lerner erfolgsversprechend? Drei Faktoren sind entscheidend: eine gute diagnostische Basis, eine kompetente individuelle Betreuung sowie die motivierende Arbeit am eigenen (Schreib-)Wortschatz.

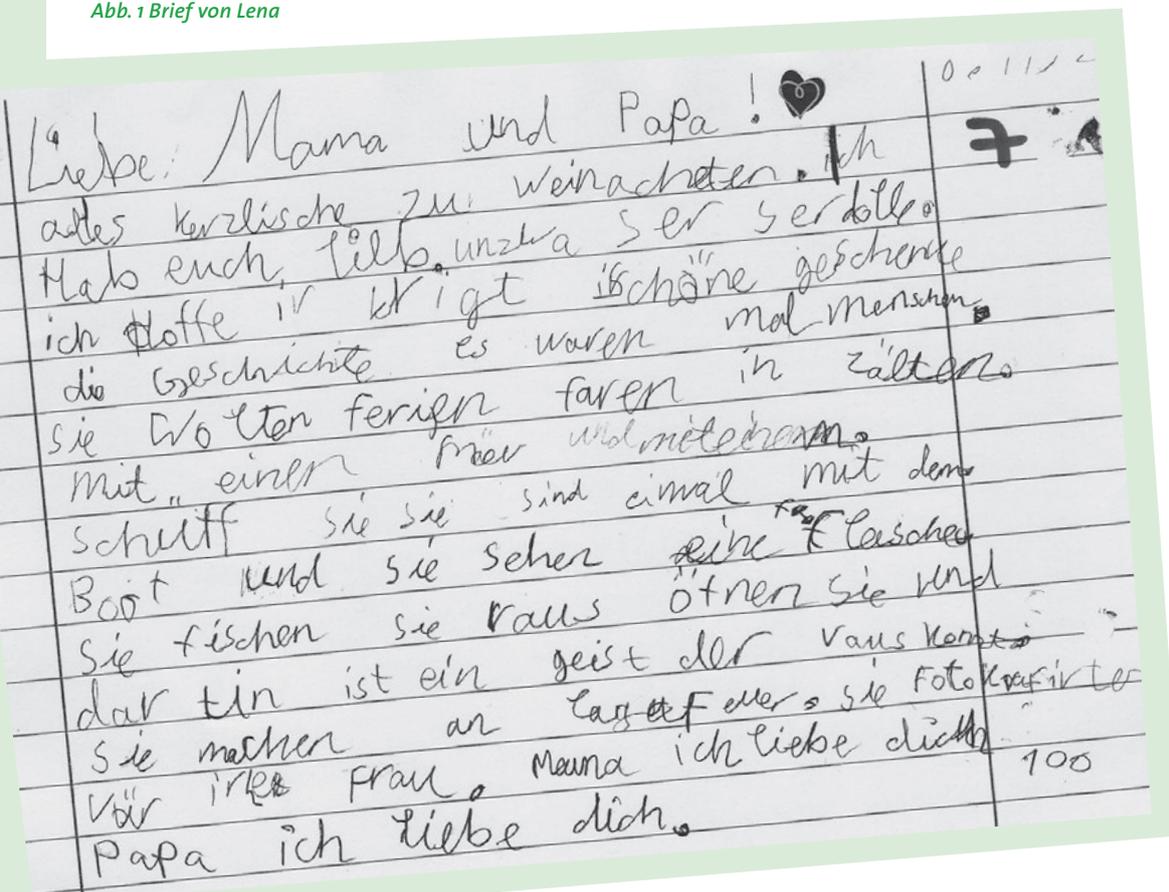
Material

M 1
Schrift-Bild-Paare
Seite 26

Rechtschreibschwache Schüler haben meist eine konfuse Vorstellung von der Schriftsystematik. Für sie sind „überindividuelle“ Übungsformen, wie man sie aus Lehrwerken und Materialien kennt, nicht zu empfehlen. Diese entsprechen leider nicht den individuellen Wissensständen/Interessen, sind mitunter unschlüssig konstruiert und verwirren unsichere Schülerinnen und Schüler. Sie „schwimmen“ durch Materialien, bei denen es mitunter eine 50:50-Erfolgschance gibt. Das Ausfüllen macht ihnen weder Spaß noch hat es irgendeinen Lerneffekt. Was fehlt sind „Anker“,

die zur Erklärung bestimmter Schreibungen herangezogen werden können. Abhilfe kann nur eine individuelle Betreuung schaffen, die Rückfragen, Erklärungen und Zuspruch beinhaltet. Dies erfordert von Lehrkräften allerdings ein strukturiertes Fachwissen und die Fähigkeit, die zu fördernden orthographischen Bereiche zu erkennen und diese am konkreten Beispiel so zu erklären, dass eine eigenständige Generalisierung seitens der Schülerin bzw. des Schülers möglich ist. Es geht dabei weniger um die Quantität als um die Qualität der Übungen und der Lernwörter, an denen Regularitäten der deutschen Schrift erklärt werden.

Abb. 1 Brief von Lena



Individueller Schreibwortschatz

Um ein differenziertes Bild der orthographischen Kompetenzen zu erhalten, ist die Betrachtung des individuellen Schreibwortschatzes unabdingbar. In der schulischen bzw. außerschulischen Förderpraxis werden orthographische Fehler in freien Texten jedoch noch zu selten in den Blick genommen, vor allem wenn es um die Entwicklung einer individuellen Förderplanung geht. Eine sprachwissenschaftlich fundierte Einschätzung von

Fehlern und einen detaillierten Überblick über das Leistungsspektrum der einzelnen Schüler ermöglichen testunabhängige Verfahren, die am individuellen Wortschatz ansetzen. Die Oldenburger Fehleranalyse (kurz: OLFA; Thomé & Thomé 2014) ist ein qualitativ-entwicklungsorientiertes Analyseinstrument, das die Einschätzung auffälliger Rechtschreibschwierigkeiten anhand frei formulierter Texte ermöglicht. Dieses Instrument besticht durch seine Praktikabilität: Lehrkräfte können sich (relativ) schnell in die vorhandene Fehlerklassifikation einarbeiten und erhalten neben einem genauen Überblick der zu fördernden Fehlerschwerpunkte auch direkt den individuellen Übungswortschatz.

Vorgehensweise

In einem Münsteraner Forschungsprojekt wurden fünf Lehramtsstudierende in universitären Seminaren mit den sprachwissenschaftlichen Grundlagen, der OLFA und der Förderung auf der Grundlage des Verfahrens vertraut gemacht. Eingesetzt wurden sie zum einen an einer Grundschule, zum anderen an einer Sekundarschule (insgesamt wurden bisher 30 Schüler erfolgreich gefördert). Da die Förderung direkt in den kooperierenden Schulen und somit in der regulären Unterrichtszeit stattfand, fielen die Fördereinheiten aufgrund von Ferien, Klassenfahrten und krankheitsbedingten Ausfällen unterschiedlich lang aus. Die Schülerinnen und Schüler produzierten wöchentlich einen freien Text, der den Förderlehrkräften zeitnah zur Verfügung gestellt wurde.

Auf der Grundlage der Textanalyse fand wöchentlich eine Förderstunde statt, in der die Schüler in einer 1:1-Situation mit der Lehrkraft an den eruierten Fehlerschwerpunkten arbeiteten. Schreibanlässe gab es reichlich: Texte rund um die Familie, Freunde, Hobbies und Tiere waren sehr beliebt – die Verarbeitung bestimmter Ereignisse regte zum Schreiben genauso an, wie die Produktion eigener Krimis. So entstanden Briefe, wie der der Drittklässlerin Lena, die einen Weihnachtsgruß mit einer Geschichte verknüpfte (Abb. 1).

Förderplanung

In der Förderung wurden auch Aspekte der Textproduktion angesprochen, wenn den Schülerinnen und Schülern beim gemeinsamen Lesen inhaltliche Stolpersteine auffielen. Viele Kinder konnten ihre eigene Schrift nicht lesen bzw. sagen, ob es sich um große oder kleine Schriftzeichen handelte. Durch die gemeinsame Arbeit

am Text bemühten sich alle um eine lesbare Handschrift – schließlich wurde ihr Text gewür-

OLFA 3-9 Version 4.1		Gruppe I vor- bis proto- alphabetisch	Gruppe II Alphabetisch	Gruppe III Orthogra- phisch
01	Klein- für Großschreibung		IIII IIII IIII	
02	Groß- für Kleinschreibung			III
03	Großschreibung im Wort	I		
04	Getrennt- für Zusammenschreibung		I	
05	Zusammen- für Getrenntschreibung			II
06	Getrenntschreibung von unselbstständigen Teilen	I		
07	Einfachschreibung f. Konsonantenverdopplung		III	
08	Konsonantenverdgl. f. Einfachschrbg. n. Langvokal			
09	Einfache Vokalschreibung für markierte Länge		IIII III	
10	Mark. Längen- für Einfachschreibg. bei Langvokal			I
11	Konsonantenverdgl. n. Langvokal oder Konsonant			
12	Markierte Vokallänge bei Kurzvokal	I		
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			II
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			I
25	w für v			
26	v für w			
27	ch für g im Silbenende			
28	g für ch im Silbenende			
29	Konsonantenzeichen fehlt	IIII		
30	Konsonantenzeichen zugefügt	I		
31	Vokalzeichen fehlt	I		
32	Vokalzeichen zugefügt	III		
33	Falscher Konsonant	IIII		
34	Falscher Vokal	III		
35	Zeichenumstellung	I		
36	Umlautbezeichnung			
37	Sonstige (a. Fremdwortf.)			
Fehler (Nrn. 1-35)		20	28	5
Gesamtfehler (Nrn. 1-37): 54		Fehler in %		
Anzahl der Wörter: 76		Fehler auf 100 Wörter: 71		KW:
				LW:
Bemerkungen: 7x Kateg. 1 Satzanfang				
Schüler Ende Kl. 3: Tolerierter Fehlerwert/100 Wörter: 14,7				

Abb. 2 Olfa

digt und es gab konstruktive Kritik und Lob. Bei Lena wurde z. B. die Großschreibung am Satzanfang angesprochen, sie bildete in der Förderung aber keinen Schwerpunkt, weil zunächst basale Aspekte erarbeitet werden mussten. In der OLFA-Übersicht des Briefs (Abb. 2) finden sich 15 Fehler in der Kategorie 01 (Klein- für Großschreibung). Auf den ersten Blick ein Hauptfehlerschwerpunkt, doch allein sieben Fehler entstanden in diesem Text durch die Kleinschreibung des Satzanfangs. Durch die kurze Besprechung und gelegentliche Erinnerungen vermied Lena diesen Fehler recht schnell. Nebeneffekt der intensiven Arbeit am Text war natürlich ein Bewusstsein für Überarbeitungsprozesse und das Korrekturlesen in Bezug auf die bearbeiteten





Fehlerschwerpunkte. Die OLFA bietet Lehrkräften eine gute Orientierung an einem zugrundeliegenden Rechtschreiberwerbmodell. Fehler werden automatisch den drei Erwerbsphasen zugeordnet. Gruppe I erfasst unsystematische Schreibungen, d.h. Schreibungen, in denen die lautliche Durchgliederung noch nicht vollständig ist. Hierzu zählen u.a. anfängliche Skelettschreibungen, aber auch Schreibungen, die an der eigenen Aussprache orientiert sind. So schreibt Lena z.B. *dar tin (für da drin/darin), *Schüff (statt Schiff) oder *laga-Feuer (Lagerfeuer). In Gruppe II werden systematische Schreibungen ohne orthographische Markierungen erfasst, wie die Länge-/Kürzemarkierungen. Lena schreibt z.B. *ser (sehr), *faren (fahren) oder das sehr frequente Wort *wolten (wollten) ohne orthographische Markierung. Fehler, die in Gruppe III einsortiert werden, sind sog. Übergeneralisierungen, die zeigen, dass orthographische Besonderheiten bekannt sind, aber noch willkürlich eingesetzt werden (*vür statt für, *zälten statt Zelten). Im Sinne des zugrundeliegenden Entwicklungsmodells sollten Fehlerschwerpunkte der ersten Gruppe immer vor der zweiten bzw. dritten Gruppe bearbeitet werden.

Rechtschreibstrategien entdecken und fördern

Lena hatte noch relativ viele Fehler in der ersten Gruppe der OLFA (vor allem bei den Kategorien 29-35) und somit einige Probleme bei der lautlichen Durchgliederung von Wörtern. Deshalb musste die Sensibilisierung für lautliche Unterschiede mit regelhaften Verschriftungen (Basisschreibungen) verknüpft werden, bevor Länge- und Kürzemarkierungen oder spezielle Grapheme thematisiert wurden. In der Förderstunde, in der Lenas Brief besprochen wurde, wurden nach dem gemeinsamen Lesen des Textes zunächst unterschiedliche (teils spielerische) Übungen zur lautlichen Durchgliederung durchgeführt, um z.B. *kerzlich von herzlich und *Schüff von Schiff zu unterscheiden.



Mit Lena wurde bei *kerzlich für herzlich wie folgt vorgegangen (im Textzusammenhang „Alles Herzliche zu Weihnachten“ – eigentlich müsste die Substantivierung beachtet werden, doch diese syntaktische Schreibung wird zugunsten der grundlegenden lautlichen Durchgliederung nicht thematisiert):

Die Lehrkraft hat zunächst Wörter mit /k/als Anfangslaut vorgesprochen und Lena gebeten, den Laut zu bestimmen, anschließend folgten Wörter mit dem Anfangslaut /h/. Da Lena bereits

die Unterscheidung von Basis- und Nebenschreibungen und die entsprechenden Graphemkärtchen nach und nach kennengelernt hatte, sollte sie die Basisschreibungen für <k> und <h> herausuchen. Die Unterscheidung Basis-/Nebenschreibung ist aus systematischer Sicht sehr wichtig, wenn man bedenkt, dass rund 90 Prozent der deutschen Wörter nur aus Basisschriftzeichen bestehen (vgl. Thomé 2014, Siekmann 2013). Mithilfe der (Basis-)Graphemkärtchen konnte die Regel wiederholt werden:

Hörst du ein /h/ wird immer <H/h> geschrieben.

Hörst du ein /k/ wird meist ein <K/k> geschrieben.

Planung der Förderstunden



Im Fall von Lenas Förderstunde waren Beispiele der Auslautverhärtung bereits bekannt, so dass die Lehrkraft nach Nebenschreibungen zum <k> und Beispielwörtern in ihren älteren Texten fragen konnte (z.B. Zwerg). Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass es nicht zur Ähnlichkeitshemmung kommen darf (gleicher Laut und mehrere Schreibungen, die sehr genau anhand der zugrundeliegenden Wortbildungsregeln ausdifferenziert werden müssen). Im Falle des K-Lauts wurde immer wieder die Basisschreibung eingeübt, Beispiele für die Auslautverhärtung kamen hinzu und somit die häufigste Nebenschreibung (<g>, Berg-Berge) und erst später im Laufe der Förderung wurde die Kürzemarkierung (<ck>, Sack) thematisiert. Wörter wie Computer und Clown sind Fremdwörter und folgen nicht der deutschen Schriftsystematik, deshalb müssen sie als Lernwörter behandelt werden (ebenso Wörter mit <Ch>, Chor). Beim /h/ wurde zunächst nur der Anfangslaut besprochen.

Was hörst du am Anfang von ...?

Diese Frage ist eine gute Übung, um lautliche Unterschiede zu erkennen. Über die Minimalpaar-Bildung konnte auch Lena den Unterschied zwischen Kerze und Herz erkennen.

Minimalpaare bilden

Hierzu können mit einfachsten Mitteln auch Bild-/Schrift-Kärtchen erstellt werden (siehe M 1), die zu einem kleinen Memory oder zu einem Dominospiel umfunktioniert werden können.

nen. Bei Schülern mit lautlichen Durchgliederungsschwierigkeiten, sollte darauf geachtet werden, dass zunächst nur Wörter mit Basis-schreibungen genutzt werden, um eine gewisse Sicherheit in der Laut-(Basis-)Schriftzeichen-Verwendung zu erlangen. Bei Lena wurden z. B. Wörter wie Krone, Kerze, Kiste, Klingel, Kuchen und Hals, Haus, Helm, Holz, Hügel genutzt (teilweise Wörter aus früheren Texten).

Unterscheidung von /sch/ und /ch/

Auch die lautliche Unterscheidung von /sch/ und /ch/ wurde mit Lena thematisiert, weil sie hierzu diverse Fehlschreibungen produzierte:

Regel: Der Ich-Laut und der Ach-Laut werden fast immer mit <ch> geschrieben (Nebenschreibung <g> in z. B. König-Könige). Findest du weitere Wörter?

Der Sch-Laut wird fast immer mit <sch> ge-

Ich-Laut	Ach-Laut
mich	Fach
sich	lachen
Licht	Sachen

schrieben, außer vor p und t (spielen, streiten). /Sch/ - wie eine Dampfflok „sch, sch, sch“. Hörst du den Unterschied zum Ich- und Ach-Laut? In Lenas Geschichte waren Wörter wie schön, Geschichte, Schiff, die sie herausuchen sollte.

<Sch> als Basisschreibung wie in *Tasche, Tisch etc.*



<S> als Nebenbeschreibung wie in *Spiel, Stolz etc.*



Wortbausteine

Wann immer möglich wurden Wortbausteine identifiziert, also morphematisches Recht-schreibwissen angebahnt und gefördert. So auch bei herzlich (Verbindung aus Herz und -lich). Hörst du -lich oder -lisch? Welche Wörter mit dem Wortbaustein -lich kennst du noch? Erste Idee von Lena: Schmerz und schmerzlich. Weiterführende Frage: Welche Wortart steckt hinter Wörtern mit -lich, werden sie klein oder großgeschrieben? Jeder Schüler baute sich einen ge-



wissen Schreiblernwortschatz auf (Schlüsselwörter wurden gemeinsam herausgesucht, individuelle Wunschwörter waren auch willkommen). Hiermit wurde auf einfache Weise vielfältig gearbeitet: Wörter wurden zerlegt, Einheiten/Bausteine erfasst. Es wurde neu geordnet, verglichen, zusammengesetzt. Die 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. Durch die 1:1-Situation konnte dann auch der sprichwörtlich fallende „Groschen“ besprochen werden bzw. nachgehakt werden, falls der Eindruck entstand, dass eine Erklärung noch nicht schlüssig war. Das Lösen vom Klassenverband wurde von allen Förderschülern als angenehm empfunden, da die Förderung in entspannter Atmosphäre stattfand und sie auf ihre persönlichen Bedürfnisse zugeschnitten war.

Resümee

Die intensive Arbeit am eigenen Wortschatz schaffte innerhalb der bearbeiteten Kategorien zunehmend Sicherheit. Auch die stetige Rückmeldung über die Entwicklung innerhalb der Kategorien, an denen gearbeitet wurde, schaffte ein langsam wachsendes Selbstkonzept und bei den meisten Schülern eine erstaunliche Motivation. So unterschiedlich die Länge der Fördereinheiten ausfiel, so unterschiedlich war dann auch der Grad der Kompetenzzuwächse. In einem relativ kurzen Zeitraum konnten sich alle Schülerinnen und Schüler verbessern (eine Reduktion des Wertes „Fehler/100 Wörter“ um bis zu 63 Prozent, Lenas Wert reduzierte sich um 45 Prozent; vgl. Siekmann 2014).

Die Studie zeigt, dass eine intensive und individualisierte Arbeit mit Schülerinnen und Schüler erfolgsversprechend ist und der eigene Schreibwortschatz dabei einen einfachen, aber effektiven (Rettungs-)Anker bilden kann. Natürlich ist eine 1:1-Förderung idealtypisch - im Zuge der wachsenden Heterogenität aber wünschenswert und zunehmend erforderlich.

Siekmann •



Literatur

Siekmann, K. (2013): Individuelle Diagnose und Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten. Berlin

Siekmann, K. (2014): Kompetenzorientierte orthographische Individualförderung. Ergebnisse einer Förderstudie. Zur Förderung monolingualer und bilingualer Lerner/innen auf der Basis der OLFA. In: Siekmann, K. (Hrsg.): Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik. Tübingen, S. 191-205.

Thomé, G. (2014): ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie. 3. Auf. Oldenburg

Krone



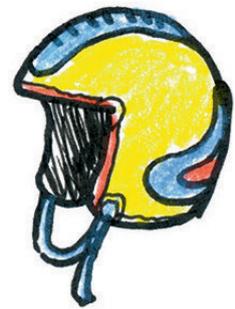
Haus



Kerze



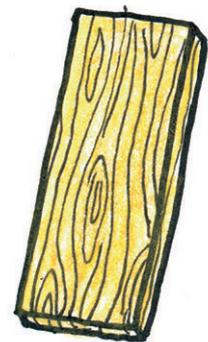
Helm



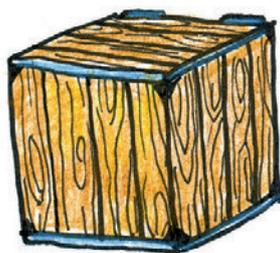
Kuchen



Holz



Kiste



Hals

