

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Modul: Schriftspracherwerb
Seminarleitung: Dr. Ulrike Behrens
Wintersemester 2017/18

Traumferien

–

Eine qualitative Fehleranalyse am Text einer Schülerin

Vorgelegt von: Stefanie Kring

Inhalt

1 Einleitung.....	3
2 Theoretischer Hintergrund	3
2.1 Die Entwicklungsphasen des Rechtschreiberwerbs.....	3
2.1.1 Die protoalphabetisch-phonetische Phase	4
2.1.2 Die alphabetische Phase	4
2.1.3 Die orthographische Phase.....	6
2.2 Das Fundament des Schriffterwerbs.....	6
3 Methode.....	8
3.1 Erhebung der Schreibprobe.....	8
3.2 Ergebnisse	9
3.3 Fehlerschwerpunkte	10
3.4 Kompetenzwert	12
4 Auswertung.....	12
5 Fazit.....	14
Literatur	16
Abkürzungen und Zeichen	18
Anhang.....	19

1 Einleitung

Lernen wir wirklich aus Fehlern? So sagt es zumindest ein Sprichwort, das vermutlich jedes Kind in Deutschland kennt. Als Lehrperson im Primarbereich wird man täglich mit einer Vielzahl unterschiedlicher Rechtschreibfehler konfrontiert. Aber was können wir aus diesen Fehlschreibungen lernen? Die Durchführung einer Fehleranalyse soll dabei helfen, Fehler zu kategorisieren und so eine konstruktive Förderung ermöglichen, damit Schülerinnen und Schüler tatsächlich aus ihren Fehlern lernen können. Die folgende Arbeit soll, nach einer theoretischen Einordnung des Analysematerials, Rechtschreibschwierigkeiten einer Schülerin am Ende der zweiten Klasse aufzeigen. Dazu wird eine Schreibprobe auf ihre Fehlerspezifik untersucht und unter Beachtung der individuellen Bedingungen des Schriftspracherwerbs der Schülerin ein Bericht zum derzeitigen Lernstand erstellt.

2 Theoretischer Hintergrund

Zur Untersuchung der Rechtschreibkompetenz der Schülerin wird *OLFA 1-2. Die Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2*¹ von Thomé und Thomé (2017) genutzt. Als qualitative Fehleranalyse liegt der OLFA die Annahme zugrunde, dass durch eine Kategorisierung in Fehlergruppen orthographische Entwicklungsphasen kenntlich gemacht werden können (Thomé/Eichler 2008, 104). Für den Anfangsunterricht, also die ersten beiden Schuljahre (vgl. Hellmich 2010, 11), unterteilen Thomé und Thomé drei Fehlergruppen (vgl. Thomé/Thomé 2017, 17). Im Folgenden sollen daher die Stufen des Orthographieerwerbs nach Thomé (2006) erläutert werden, die die Grundlage des Diagnoseinstruments bilden.

2.1 Die Entwicklungsphasen des Rechtschreiberwerbs

Die ausgearbeiteten Entwicklungsphasen stützen sich laut Thomé (2006) auf unterschiedliche Modelle des Orthographieerwerbs (vgl. Thomé 2006, 371). Trotz der Phaseneinteilung betont er, dass Schreibende nicht ausschließlich

¹ Im Folgenden wird die Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2 als OLFA bezeichnet.

Fehler einer bestimmten Phase oder Stufe machen. Vielmehr zeige sich das Erreichen einer Phase durch die Dominanz bestimmter Fehlerschwerpunkte, die in der OLFA anhand von Fehlergruppen kategorisiert werden (vgl. ebd., 375).

2.1.1 Die protoalphabetisch-phonetische Phase

Die *protoalphabetisch-phonetische Phase* beinhaltet die Entwicklungsstufen „der rudimentären Verschriftungen“, „der beginnenden lautorientierten Schreibungen“ und „der phonetisch orientierten Schreibungen“ (Thomé/Thomé 2017, 13). Die erste Phase des Orthographieerwerbs deckt somit ein breites Entwicklungsfeld des Schriftspracherwerbs ab. Vorläuferfähigkeiten wie das Malen einzelner Buchstaben und die Nutzung sehr weniger Zeichen zur Verschriftung von Wörtern finden sich hier ebenso wie die skeletthafte Verwendung von immer mehr geeigneten Schriftzeichen (vgl. Thomé 2006, 371 f.). Fehler, die mit dieser Phase in Verbindung stehen, wie etwa das Auslassen oder Verwechseln von Vokalen und Konsonanten, Zeichenumstellungen im Wort, Spiegelung von Schriftzeichen und weitere weisen auf eine unzureichende Analyse der Laute bzw. mangelnde Kenntnis zugehöriger Schriftzeichen hin und sind der Fehlergruppe I in der OLFA zugeordnet (vgl. Thomé/Thomé 2017, 16 f.).

Auch die weiterführende Kompetenz, nach hörbaren Lauten entzifferbare Schreibungen zu produzieren, entspricht der ersten Phase. Auf dieser Stufe finden sich Verschriftungen, die bereits einem phonetischen Prinzip folgen. So sind Fehlschreibungen insbesondere mit direkten Lautverschriftungen in Verbindung zu sehen, die sich an der eigenen Artikulation von Lauten orientieren (vgl. Thomé 2006, 372). Diese Fehler gehören nach den Autoren der OLFA bereits zur Fehlergruppe II.

2.1.2 Die alphabetische Phase

Die nächste Entwicklungsphase im Schrifterwerb ist nach Thomé und Thomé die *Alphabetische Phase*. Hier werden die Stufen der „phonetisch-phonologischen Schreibungen“ sowie der „phonologisch orientierten Schreibungen“ (Thomé/Thomé 2017, 13) benannt. Die Verschriftung der Lernenden

befindet sich auf der ersten Stufe, den *phonetisch-phonologischen Schreibungen*, noch immer zu einem Großteil im phonetischen Bereich. Laute werden zwar weitgehend vollständig schriftlich übertragen, folgen jedoch noch nicht dem phonologischen System, auf dem die deutsche Schrift basiert. Dies hängt insbesondere mit der jeweiligen Aussprache des Kindes zusammen, die sich noch nicht an der Standardlautung orientiert. Beispielsweise werden hier dialektale Einflüsse sowie eine kindliche Ausdrucksweise² in die geschriebene Form übertragen (vgl. Thomé 2006, 373). Damit ist auch dieser Bereich des Schreiberwerbs der Fehlergruppe II zuzuordnen. Fließend zwischen beiden Entwicklungsstufen finden sich Verwechslungen ähnlich klingender Vokale, Diphthonge und Konsonanten, dialektbegründete Fehlschreibungen am Silbenrand und weitere (vgl. Thomé/Thomé 2017, 16).

Die „Stufe der phonologisch orientierten Schreibungen“ (ebd., 13) geht einher mit der unterrichtlichen Vermittlung phonologischer Prinzipien. Diese müssen immer dort angewandt werden, wo die phonetischen Verschriftungen nicht greifen. Dies tritt in der Schriftsprache immer dann auf, wenn Phoneme nicht mit Basisgraphemen, den grundlegenden Hauptschreibungen, sondern mit Orthographemen, also weniger häufig verwendeten, regelbasierten Nebenschreibungen verschriftet werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015, 153). Fehler, die auf dieser Stufe, aber auch teilweise auf der Stufe der *phonetisch-phonologischen Schreibungen* zu finden sind, zeigen sich bspw. in Fehlschreibungen bei markierten Längen oder auch Einfachschreibung für Verdopplungen. „Didaktogene[...] Fehler“ (Thomé/Thomé 2017, 28), die durch die Vermittlung falscher Vorstellungen über Basisschreibungen ausgelöst werden, zeigen sich hier ebenfalls wie auch weitere entwicklungsbedingte Fehler (vgl. Thomé 2006, 373). Sie sind der Fehlergruppe III zugeordnet (vgl. Thomé/Thomé 2017, 16). Im Anfangsunterricht produzierte Schreibungen, die überwiegend Fehler dieser Gruppe aufweisen, beschreiben Thomé/Thomé als sicheres Zeichen für eine „normal verlaufende Entwicklung [des Schrifterwerbs]“ (ebd., 18).

² So finden sich beispielsweise Schreibungen wie [fertich] für „fertig“ (regional) oder [Wöfel] für „Würfel“ (kindlich), (Thomé 2006, 372).

2.1.3 Die orthographische Phase

Die dritte Phase des Schrifterwerbs ist die *Orthographische Phase* mit den Stufen der „semi-arbiträren Übergeneralisierungen“, der „silbisch oder morphologisch orientierten Übergeneralisierungen“ und der „korrekten Schreibungen mit wenigen Unter- und Übergeneralisierungen“ (ebd., 13). Der weitreichende Erwerb von Kompetenzen dieser Phase wird jedoch bis zum Ende des Anfangsunterrichts nicht erwartet. Fehler, die aber auch schon in den ersten beiden Schuljahren auftreten können, zeigen sich bspw. in Form von Übergeneralisierungen bereits gelernter orthographischer Regeln. Dies betrifft etwa die Regelbildung der Auslautverhärtung, die Verwendung von Orthographemen statt Basisgraphemen und die Konsonantenverdopplung nach einem Konsonanten auf der Stufe der *semi-arbiträren Übergeneralisierungen* (vgl. Thomé 2006, 374), die ebenfalls in Fehlergruppe III einzuordnen sind.

Fehlschreibungen, die aufgrund einer unzureichenden Silben- bzw. Morphemanalyse produziert werden, sind in der Stufe der *silbisch oder morphologisch orientierten Übergeneralisierungen* zu verorten. Im Bereich der *korrekten Schreibungen mit wenigen Unter- und Übergeneralisierungen* können noch vereinzelt Übergeneralisierungen durch semantische oder morphologische Aspekte auftreten, der Schrifterwerb befindet sich jedoch in der höchsten erreichbaren Stufe (vgl. ebd., 374 f.).

2.2 Das Fundament des Schrifterwerbs

Auch Scheerer-Neumann et al. (2010) zeigen in ILeA2 ein Stufenmodell dominierender Schreibstrategien. Interessant daran ist, dass die Autorinnen die verschiedenen Stufen zeitlich in den Schulverlauf einordnen. Dies soll für den Anfangsunterricht im Folgenden kurz skizziert werden.

Fähigkeiten, die zu Schulbeginn dominieren, zeigen sich im Nachahmen schriftlicher Merkmale, wie etwa dem Malen von Schriftstücken durch Kritzelschrift (Vorstufe) sowie eine erste Bewusstheit über Buchstaben als Schriftzeichen (1. Logographemische Stufe)(vgl. Scheerer-Neumann et al. 2010, 12).

Die *Alphabetische Strategie* (2. Stufe) zeigen die Autorinnen als vorherrschende Stufe in den ersten beiden Schuljahren. Im ersten Halbjahr des Unterrichts überwiegen im Modell die Verschriftungen einzelner Laute, also Skelettschreibungen, die der Stufe *2a. Die beginnende alphabetische Strategie* zugeordnet werden. Zu Beginn des zweiten Halbjahres dominieren schon vollständigere Lautverschriftungen. Auslassungen gibt es jedoch nach wie vor in der Stufe *2b. Die Entfaltung der alphabetischen Strategie*. Die Stufe *2c. Die voll entfaltete alphabetische Strategie* wird zeitlich vom Ende der ersten Klassenstufe bis zur Mitte des zweiten Schuljahres verortet und zeigt sich in nahezu vollständigen Lautverschriftungen und einer beginnenden Nutzung silbischer Strukturen. In der zweiten Jahrgangsstufe überwiegen im Modell Kompetenzen der Stufe *2d. Die alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische (auch morphematische) Regelmäßigkeiten und Strukturen*. Diese bilden den Übergang zu orthographischen Strategien, die phonemische Strukturen wie etwa Endungen, die gar nicht oder aber lautlich anders realisiert werden als schriftlich, beinhalten sowie die Morphemkonstanz und weitere (vgl. ebd., 12 f.).

Erst zu Beginn des dritten Schuljahres bis zum Ende der Grundschulzeit nehmen Scheerer-Neumann et al. eine Dominanz orthographischer Strategien an (vgl. ebd., 13). Dementsprechend zeigt sich auch hier im Anfangsunterricht der Schwerpunkt auf der beginnenden Verschriftung von Lauten als Basiskompetenz zur Weiterentwicklung orthographischer Fähigkeiten.

Dies verdeutlichen auch Herné/Naumann (2016) im *Haus der Orthographie*. Sie zeigen, dass die erste Ebene der orthographischen Schreibung die Beachtung von artikulierten Lautfolgen fordert (vgl. Abb. 1).

Die Kompetenz, bestimmte Schriftzeichen (Grapheme) bedeutungsunterscheidenden Lauten (Phonemen) zuzuordnen (vgl. Schröder-Lenzen 2013, 16) bildet somit das Fundament der deutschen Schrift und dementsprechend auch der Orthographie.

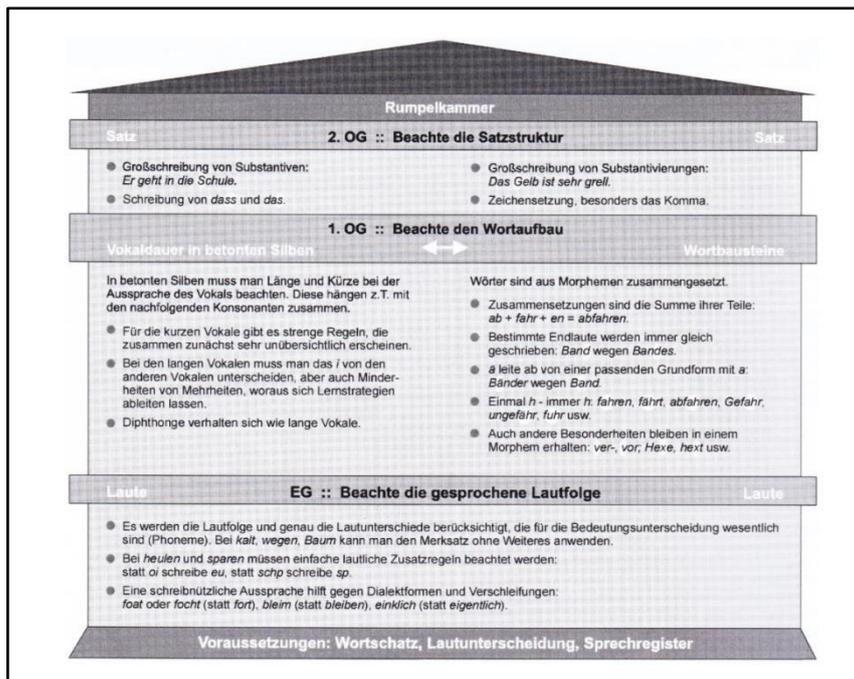


Abb. 1 Das Haus der Orthographie (Herné & Naumann 2016, 16)

3 Methode

Die Oldenburger Fehleranalyse ist ein testunabhängiges Verfahren, das eine Analyse an freien Schülertexten ermöglicht. Es soll dabei helfen, Rechtschreibschwierigkeiten einzuordnen und einen Lernentwicklungsbericht im Anfangsunterricht zu erstellen. Die Diagnoseergebnisse können als Grundlage für eventuell notwendige Fördermaßnahmen dienen (vgl. Thomé/Thomé 2017, 8). Die qualitative Analyse von Fehlschreibungen soll zeigen, welche Kompetenzen Schreibende bereits erworben haben und wo noch eine gezielte Förderung nötig ist.

3.1 Erhebung der Schreibprobe

Die Schülerin, deren Schreibprobe analysiert wird, ist neun Jahre alt und am Ende der zweiten Klassenstufe. Sie ist seit drei Jahren in der Schuleingangsphase und zeigt laut Klassenlehrerin auffällige Rechtschreibschwierigkeiten, die im Verlauf des derzeitigen Schuljahres wenig Besserung aufweisen. Sie ist in Deutschland geboren, wächst jedoch mit der Erstsprache Serbisch zweisprachig auf. Durch die qualitative Fehleranalyse soll gezeigt wer-

den, ob die orthographischen Fehler der Schülerin aufgrund des schriftsprachlichen Entwicklungsstands auftreten oder aber gezielte sprachliche und orthographische Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind. Für ein aussagekräftiges Ergebnis sind mehr als 100 Wörter notwendig und/oder 60 Rechtschreibfehler. Dass die zu produzierende Textmenge für den Anfangsunterricht umfangreich ist, zeigt ein Hinweis der Autoren. Sie raten, bei nicht ausreichender Wörteranzahl einer Schreibprobe, auf verschiedene kürzere Texte eines Kindes zurückzugreifen. Dies setzt jedoch eine frühzeitige Planung voraus, da ausschließlich frei verfasste Texte berücksichtigt werden können, die in einem Zeitraum von maximal acht Wochen geschrieben wurden (vgl. Thomé/Thomé 2017, 14). Die Schülerin zeigt sich sehr motiviert, den Aufsatz zum Thema *Traumferien* zu verfassen.

Die Aufgabenstellung, die mündlich vorgegeben wird, lautet: „*Stell Dir vor, Du dürftest entscheiden, was Du in den Sommerferien machst. Schreibe alles auf, was Dir einfällt. Was möchtest Du gerne in Deinen Traumferien machen?*“.

Mit 112 Wörtern und genau 60 Schreibfehlern, die nach OLFA kategorisiert werden können³, eignet sich die Schreibprobe für eine qualitative Fehleranalyse mit dem Material. Die produzierte Textmenge ist dabei nicht außer Acht zu lassen. Obwohl die Schülerin auffällige Schwierigkeiten im Bereich der Orthographie aufweist, meidet sie die Schreibsituation nicht und äußert keine Befürchtungen, Fehler zu machen. Im Anschluss an die Schreibaufgabe liest sie ihren Text vor. Eine Audioaufnahme soll dem besseren Verständnis der Schreibprobe bei undeutlichen Schreibungen dienen.

3.2 Ergebnisse

Der erste Wert, der im Zuge der Diagnose ermittelt wird, ist der quantitative Wert *Fehlerquotient*. Laut Thomé/Thomé ist am Ende der zweiten Klassenstufe von durchschnittlich 25 Fehlern auf 100 Wörter auszugehen (vgl.

³ Folgende Fehler werden nicht berücksichtigt: Groß- und Kleinschreibung, Worttrennung (außer bei Getrennschreibung von unselbstständigen Wortteilen), Wortdopplungen, Ausdrucksfehler, Interpunktion.

Thomé/Thomé 2017, 35). Die getestete Schülerin übersteigt diesen Wert um mehr als das Doppelte mit 54 Fehlern auf 100 Wörter.

Mit 46,43%, also 26 Fehlern im Bereich der relevanten Fehlschreibungen⁴, liegt der Fehlerschwerpunkt in Gruppe I und zeigt damit einen deutlich erhöhten Anteil nicht lautentsprechender Schreibungen. Im zweiten Schuljahr sollte der Anteil dieser Fehlergruppe bei höchstens 30% liegen (vgl. ebd., 35⁵). Die Kategorie, in der die Schülerin die meisten Fehler macht, ist das fehlende Vokalzeichen (Kategorie 71).

Mit 14 Fehlern, die der Gruppe II entsprechen, liegen 25% der Fehler in einem Bereich, der zwar noch Schwierigkeiten in der Lautanalyse zeigt, jedoch schon systematischere Verschriftungen signalisiert. So sind zwölf der vierzehn Fehler Verwechslungen ähnlich klingender Vokale (Kategorie 55).

In Fehlergruppe III lassen sich 16 Fehler, also 28,57% der relevanten Fehlschreibungen einordnen. Die Schülerin realisiert bereits einige Konsonantenverdopplungen richtig mit Doppelgraphemen, macht aber in dieser Kategorie die häufigsten Fehler (Kategorie 42). Fehler der Gruppe III zeigen Anzeichen für eine Strategiebildung zur Nutzung von orthographischen Besonderheiten und werden daher nicht in die Fehlerschwerpunktbeurteilung einbezogen.

3.3 Fehlerschwerpunkte

Auffällig sind die Fehler, die die Schülerin im Bereich der Vokalverschriftung macht. In den Fehlergruppen I und II sind 28 der insgesamt 40 Fehlschreibungen fehlende oder falsche Vokalgrapheme.

In Fehlergruppe I lassen sich in die *Kategorie 71 – Vokalzeichen fehlt* die meisten Fehlschreibungen einordnen. In sechs der zehn fehlerhaften Schreibungen fehlt der Vokal in der Endsilbe. In einem Fall liegt ein grammatischer Fehler vor, da die Schülerin den Artikel „ein“ nicht flektiert („im ein Hotel“ vgl. Anh. 2, Z. 18). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie den Artikel bereits in der zuvor verschrifteten Präposition realisiert hat. Sie schreibt

⁴ Fehler, die keiner der drei Gruppen zugeordnet sind, jedoch zuvor aufgenommen wurden (Umlautbezeichnung und Sonstige Fehler), werden in der Anteilsberechnung nicht berücksichtigt.

⁵ Sinngemäß auch Scheerer-Neumann et al. 2010, 12.

<im>, was eine im mündlichen Sprachgebrauch durchaus übliche Verschmelzung von Präposition (in) und Artikel (einem) sein kann. Dafür spricht auch die sprachliche Ausführung in der Audiodatei. Hier liest sie „im Hotel“ statt „im ein Hotel“ (vgl. Anh. 3, Z. 9), wie sie es in der Schreibprobe verschriftet. Dennoch gilt dieser Fehler laut OLFA als zweifacher Fehler des Wortes „ein“ (vgl. Thomé/Thomé 2017, 30) und damit als fehlendes Vokalzeichen. Auch im Personalpronomen „meiner“ fehlt die Endsilbe. Während sie diese in der Audiodatei vollständig artikuliert (vgl. Anh. 3, Z. 4), schreibt sie <mein> statt <meiner> (vgl. Anh. 2, Z. 6).

Das Verb „möchte“ verschriftet die Schülerin insgesamt siebenmal in der Schreibprobe. In vier der sieben Fälle fehlt das Vokalgraphem <e> in der Endsilbe (vgl. ebd., Z. 4, 15, 16, 22), obwohl sie es in der Audioaufzeichnung lautlich artikuliert. Hier scheint es jedoch keinen strukturellen Fehler zu geben, da die Endsilbe in ähnlichen und sogar gleichen Satzbausteinen⁶ dreimal verschriftet wird und viermal nicht.

Die weiteren Auslassungen von Vokalzeichen finden sich zweimal im Wort „Ferien“, das als <Feren> verschriftet wird. Dies deutet auf Schwierigkeiten mit der Phonem- und Silbenanalyse hin.

In *Kategorie 55 - : Verwechslung von ö, ü, e, i untereinander; o für u und umgekehrt*, die der Fehlergruppe II zugeordnet ist, verwechselt die Schülerin insgesamt zwölf ähnlich klingende Vokale. Fehlerschwerpunkt ist hier die Verschriftung der Phoneme /ø:/⁷ und /œ/⁸, für die sie neunmal das Graphem <ü> nutzt (vgl. ebd., Z. 2, 4, 8, 10, 12, 15, 16, 17, 22). Im Gegensatz dazu verschriftet sie die Phoneme /y:/⁹ und /ʏ/¹⁰ in der gesamten Schreibprobe richtig mit dem Graphem <ü>.

Zwei weitere Verwechslungen finden sich in der Zuordnung des Phonems /ɪ/, für das die Schülerin das Graphem <e> nutzt (vgl. ebd., Z. 2, 7). In einem Fall verwendet sie für das Phonem /e/ das Graphem <i> (ebd., Z. 26). Auch

⁶ Vgl. Anh. 2, <danach müchte ich>, Z. 8 vs. <Danach mücht ich>, Z. 15.

⁷ Vgl. ebd. Phonem /ø:/ in „Döner“: <Düner>, Z. 17.

⁸ Vgl. ebd. Phonem /œ/ in „möchte“: <müchte>, Z. 8.

⁹ Vgl. ebd. Phonem /y:/ in „Süßes“: <ßüses>, Z. 7.

¹⁰ Vgl. ebd. Phonem /ʏ/ in „Türkei“: <Türkei>, Z. 9.

diese Fehlschreibungen lassen auf Probleme im Bereich der Lautgliederung schließen.

3.4 Kompetenzwert

Nach OLFA lässt sich ein Kompetenzwert ermitteln, der über eine Einordnung der qualitativen Fehlerzusammensetzung hinaus Auskunft über die Position des jeweiligen Kindes im Schriffterwerb geben soll. Dabei sind Werte zwischen -100 und 100 möglich (vgl. Thomé/Thomé 2017, 36 f.). Während Kompetenzwerte über 50 eine regulär verlaufende Schriffterwerbsentwicklung signalisieren, wird bei Werten zwischen 0 und 50 bereits eine gezieltere Beobachtung des weiteren Entwicklungsverlaufs empfohlen. Werte unter 0 verdeutlichen einen dringlichen Bedarf an Einzelförderung im Bereich der Lautgliederung (vgl. ebd., 38 f.). Hier empfehlen Thomé und Thomé weiterführende ärztliche Untersuchungen der Hör- und Sehkompetenz (vgl. ebd., 37).

Da die Schülerin am Ende der zweiten Klassenstufe ist, wird der Kompetenzwert 2 (KW 2) ermittelt. Dieser errechnet sich, indem die Summe der prozentualen Anteile von Fehlergruppe I und II vom prozentualen Anteil der Fehlergruppe III subtrahiert wird (vgl. ebd., 38).

$$\text{KW 2} = \% \text{ Gruppe III} - (\% \text{ Gruppe I} + \% \text{ Gruppe II})$$

$$\text{KW 2} = 28,57 - (46,43 + 25)$$

$$\text{KW 2} = -42,86$$

Mit einem Kompetenzwert von -42,86 zeigt die Schülerin Leistungen, die nicht dem normal verlaufenden Schriffterwerbsprozess entsprechen.

4 Auswertung

Die Schülerin lernt Deutsch als Zweitsprache nach der Erstsprache Serbisch. Dementsprechend sind die Kompetenzwerte nicht ganz eindeutig, da Fehlschreibungen teilweise auf den Zweitspracherwerb zurückzuführen sein können (vgl. ebd., 39). In der Auswertung sollen die zuvor ausgearbeiteten Fehlerschwerpunkte auf Phänomene des Zweitspracherwerbs untersucht werden.

Setzt man die deutsche und die serbische/kroatische Sprache in Kontrast, fallen Unterschiede insbesondere bei den Vokalen auf. In der Schreibprobe zeigt die Schülerin hier die größten Rechtschreibschwierigkeiten. Kern/Walkenhorst (2014) bemerken zwar, dass bei Fehlern nicht grundsätzlich von einer Übertragung der Erst- in die Zweitsprache auszugehen ist, verweisen aber auf lautliche Realisierungen als „interferenzsensible[n] Bereich“ (Kern/Walkenhorst 2014, 95). Die Fehlschreibungen der Schülerin zeigen mit 46,43 % in Gruppe I eine deutliche Dominanz des Problembereichs Phonem-Graphem-Zuordnung. Der Vergleich der Vokalphoneme beider Sprachen (Abb. 2) zeigt, dass es einen deutlichen Unterschied in der Anzahl artikulierter Vokale gibt. Während das Deutsche mit /a a: e: ε: ε i: ɪ o: ɔ u: ʊ Ø: œ y: ʏ ə / 16 Vokalphoneme aufweist, gibt es im Serbischen lediglich die fünf Vokalphoneme /a ε i ɔ u/. Dementsprechend ist die auditive Wahrnehmung der Vokale, die in beiden Sprachen vorkommen (/a ε i ɔ u /), bezogen auf den Zweitspracherwerb unproblematisch. Schwierigkeiten sind dann eher zu erwarten, wenn die Laute auditiv ähnlich klingen, jedoch in der Erstsprache keinen Phonemstatus haben (vgl. ebd., 96).

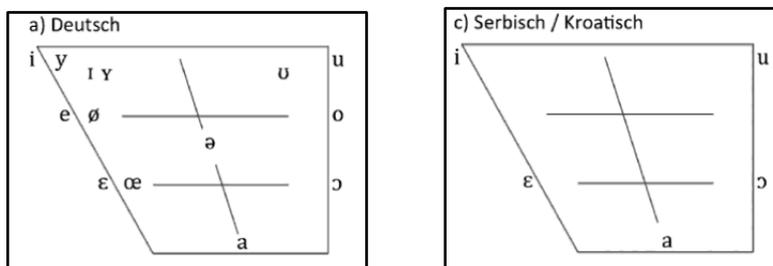


Abb. 2: Vokaltrapez (nach der International Phonetic Association) mit Vokalphonemen des a) Deutschen und c) Serbisch / Kroatischen nach Kern/Walkenhorst (2014).

Bei dem Auslassen des Vokalgraphems <e> für das Phonem /ə/ in der Endsilbe des Wortes „möchte“ könnte die Schwierigkeit auf ein Phänomen des Zweitspracherwerbs zurückzuführen sein. Der Laut /ə/ hat im Serbischen keinen Phonemstatus und ist lautlich recht weit entfernt von Realisierungen wie /ε/ oder /i/. Allerdings kann die Schülerin das Phonem lautlich wiedergeben und auch verschriften, wie sie in drei der sieben Schreibungen zeigt (vgl. Anh. 2, Z. 2, 8, 10). Die überwiegende Auslassung der schriftlichen Übertragung könnte ein Hinweis auf Probleme in der bewussten auditiven Wahrnehmung des sehr häufig artikulierten Phonems /ə/ sein. Die Auslassung des

Graphems <i> in „Ferien“ ist hingegen eher mit einer nicht ausreichenden Lautanalyse oder einer nicht standardlautlichen Aussprache durch die Schülerin zu begründen.

Die Fehlschreibungen der Kategorie 55 könnten wiederum auf eine Erscheinung des Zweitspracherwerbs zurückzuführen sein. Die vorderen gerundeten Vokalphoneme /ø:/ und /œ/ können wie auch /y:/ und /ʏ/ durch den fehlenden Phonemstatus in der serbischen Sprache Schwierigkeiten im Bereich der auditiven Wahrnehmung bereiten (vgl. Kern/Walkenhorst 2014, 97). Die Schülerin scheint jedoch bereits den Unterschied der gerundeten Vokale im Gegensatz zu phonetisch weiter entfernten Phonemen /e/ und /i/ wahrzunehmen. Die Unterscheidung von /ø:/, /œ/, /y:/ und /ʏ/ untereinander gelingt ihr jedoch noch nicht und sie verschriftet sie alle mit dem Graphem <ü>.

Dies zeigt, dass die Schülerin gezielte Lautübungen benötigt, um die Kompetenz der auditiven Wahrnehmung und damit die Fähigkeit zur Unterscheidung der ähnlichen Vokalphoneme auszubauen. Übungen zur Standardlautung können die Schülerin ebenso darin unterstützen, die Phoneme /e/ und /ɪ/ (vgl. Anh. 2, Z. 2, 7, 26) sicher zu unterscheiden und Fehlschreibungen zu vermeiden.

5 Fazit

Die qualitative Fehleranalyse ermöglicht einen ertragreichen Einblick in vorhandene Kompetenzstrukturen der Schülerin. Während sie bereits einige orthographische Regelbildungen entwickeln konnte, zeigt sie in der grundlegenden Lautanalyse noch Schwierigkeiten. Der Fehlerschwerpunkt liegt dabei im Erkennen und Verschriften von Vokalphonemen, was teilweise, aber nicht ausschließlich auf einen Förderbedarf aufgrund der gelernten Erstsprache zurückzuführen sein könnte. Der kontrastive Vergleich von Vokalrealisierungen in der Muttersprache und der Zweitsprache Deutsch kann nun hilfreich für eine individuelle Förderung der Schülerin sein. Weiterführende Übungen sollten zunächst im Bereich der (Standard-)Lautung des Deutschen stattfinden, woraufhin eine Festigung der Basisgrapheme sinnvoll scheint. So können auch Kompetenzen der Konsonantenschreibung ausgebaut werden,

sodass die Schülerin einen sicheren Umgang mit der Lautanalyse und -verschriftung lernt. Die Untersuchung weiterer Schriftproben während der Förderung kann dabei helfen zu erkennen, ob die Unterstützungsmethoden für die Schülerin förderlich sind (vgl. Thomé/Thomé 2017, 39).

Es zeigt sich, dass die Fehler der Schülerin aussagekräftig sind. Um aus ihnen zu lernen, ist es jedoch notwendig, dass mit Hilfe von Diagnosematerialien Schwierigkeiten erkannt werden, um mit ihnen eine gezielte Förderung zu ermöglichen.

Literatur

HELLMICH, F. (2010): Einführung in den Anfangsunterricht. Stuttgart: W. Kohlhammer.

HERNÉ, K.-L./NAUMANN, C.-L. (2016): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Handbuch. 5. Aufl. Aachen: Alfa Zentaurus.

KERN, F./WALKENHORST, A. (2014): Schriftspracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Zur fachwissenschaftlichen Fundierung einer individualisierten Schreibdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. In: Hennies, J./Ritter, m. (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 89-99.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg., 2015): Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Primarbereich. Orthographie, online verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2015-07-20orthografie_handreichung_korr6b.pdf (Abruf 09.01.2018).

SCHEERER-NEUMANN, G./SCHNITZLER, C.D./RITTER, C. (2010): ILeA 2. Individuelle Lernstandsanalysen. Rechtschreiben Lehrerheft. 5. Aufl., Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

SCHRÜNDER-LENZEN, A. (2013): Schriftspracherwerb. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer.

THOMÉ, G. (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U./Günther, H./ Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 369-379.

THOMÉ, G./EICHLER, W. (2008): Rechtschreiben Deutsch. In: Eckhard Klieme et al. (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 104-111.

THOMÉ, G./THOMÉ, D. (2017). OLFA 1-2: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten und für die Planung und Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. 4., verbess. Aufl., Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.

Abkürzungen und Zeichen

// - Phoneme

< > - Grapheme

Abb. - Abbildung

bzw. - beziehungsweise

bspw. - beispielsweise

Anh. - Anhang

OLFA - Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2

Anhang

Anhang 1: OLFA-Liste für die Klassen 1-2 (Rohmaterial)

Anhang 2: Schreibprobe der Schülerin

Anhang 3: Transkript der Audiodatei

Anhang 4: Bearbeitetes Analysematerial und ausgefüllte OLFA-Liste

Anhang 1: OLFA-Liste für die Klassen 1-2 (Rohmaterial)

OLFA Oldenburger Fehleranalyse 1-2		KOPIERVORLAGE		
Datum	_____	OLFA-Nr. (unterstreichen) 1 2 3 4 5		
Schüler/in	_____	Klasse _____		
Texte	_____	Analyse durchgeführt von _____		
OLFA 1-2		Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III
41	Getrennschreibung von unselbstständigen Teilen			
42	Einfachschrreibung für Verdoppelung			
43	Konsonantenverdoppelung für Einfachschrreibung			
44	Einfachschrreibung für markierte Länge (außer Nr. 59)			
45	Markierte Vokallänge für Einfachschrreibung (außer 59, 60)			
46	s für ß und umgekehrt (entfällt für die Schweiz)			
47	e/eu für ä/äu und umgekehrt			
48	p für b, t für d, k für g und jeweils umgekehrt			
49	f für v und umgekehrt			
50	w für v und umgekehrt			
51	ch für g und umgekehrt im Silbenendrand			
52	r für ch und umgekehrt			
53	a für r/er und umgek.; fehlendes/zugefügtes r nach Vokal			
54	sch für ch, s für z und jeweils umgekehrt			
55	Verw. von ö, ü, e, i untereinander; o für u und umgekehrt			
56	ae/ai für ei, oi für eu/äu und jeweils umgekehrt			
57	m für n, n/g/k für ng/nk und jeweils umgekehrt			
58	sch vor t oder p			
59	i für ie bei langem /i:/ (didaktogen)			
60	ie für i bei langem /i:/			
61-67	– nicht besetzt –			
68	Zeichenspiegelung (wie d für b, p für q und umgekehrt)			
69	Konsonantenzeichen fehlt (außer r nach Vokal, Nr. 53)			
70	Konsonantenzeichen zugefügt (außer r, Nr. 53)			
71	Vokalzeichen fehlt			
72	Vokalzeichen zugefügt			
73	Falscher Konsonant (außer Nrn. 46, 48–52, 54, 57, 58)			
74	Falscher Vokal (außer Nrn. 47, 53, 55, 56, 59, 60)			
75	Zeichenumstellung (Position im Wort)			
76	Umlautbezeichnung			
77	Sonstige Fehler (auch Fremdwortfehler)			
Fehlerrsummen (41-75):				
Fehlerrgesamtzahl (41-77): ____	nach Fehlergruppen in %:			
Anzahl der Wörter: ____	Fehler auf 100 Wörter: ____	KW 1/2: ____		
In graue Felder nichts eintragen © Thomé, Thomé 2017 Verw. = Verwechslung, umgek. = umgekehrt, KW = Kompetenzwert				
Bemerkungen: _____				

Anhang 2: Schreibprobe der Schülerin (Aus Datenschutzgründen Transkript des Originals). Erhoben am 03.07.2017 von Stefanie Kring

1 Traum Feren
2 eEnnden Feren Fücht eichgerne
3 in der Kroazien Fahren
4 dan Mücht ich da Schwimmen
5 und Essen und spielen und
6 spuß haben mit mein
7 Fameli und was ßüses
8 Essen und danach müchte
9 ich nach Türkei Fligen
10 ich müchte in den Türei
11 Fligen wal du giebs
12 Schöne strende giebs
13 und lecker Essen giebst
14 und Koola trinken
15 und Dunach mücht ich
16 danach Belin Fligen da mücht
17 ich Düner essen und ein eis
18 essen und im ein Hotel
19 schlafen und Pizza essen
20 und die ganzen nacht
21 auf bleiben Plesi spielen
22 und danch mücht ich
23 mige Pablo trefen und ein
24 Foto machen und Dagi bee
25 Trefen ale Youtuber.
26 Und ein vidio Machen
27 Und spas haben .

Anhang 3: Transkript der Audiodatei

Aufnahme: 03.07.2017

Dauer: 00:00:00 – 00:02:11

- Kurze Pausen im Lesefluss der Schülerin

1	Traumferien
2	In den Ferien möchte ich gerne - da - in in der Kroatien fahren. Da –
3	möchte ich schwimmen und essen und spielen und Spaß haben mit
4	meiner Familie und was Süßes essen und - donach danach möchte ich
5	nach Türkei fliegen. Ich möchte in der Türkei fliegen war wal - weil do da
6	- gib gibt schöne Strände gibt es und leckere - Sach Essen und Cola
7	trinken – und - und danach möchte ich dann danach Be nach nach
8	Berlin fliegen. Da möchte ich Döner essen und ein Eis essen
9	und im im Hotel schlafen und Pizza essen und die ganze Nacht aufbleiben.
10	Play - Playsi spielen und danach möchte ich Miguel Pablo treffen und
11	ein Foto machen und Dagi Bee treffen alle Youtuber und ein Video
12	machen und Spaß haben.

Anhang 4: Bearbeitetes Analysematerial und ausgefüllte OLFA-Liste

T - r - au - m - ø - Fe - r - ø - e - n
 T - r - au - m - f - e - r - i - e - n
 ↓
 71 ✓

e - E - nn
 l - n
 ↓ ↓ ↓
 85 92 93 ✓

F - e - r - ø - e - n
 F - e - r - i - e - n
 ↓
 71 ✓

F - ü - ch - t - ø - e
 m - ö - ch - t - e
 ↓ ↓ ↓
 83 85 71 ✓

K - r - o - a - e - i - e - n
 K - r - o - at - i - e - n
 ↓
 77 ✓

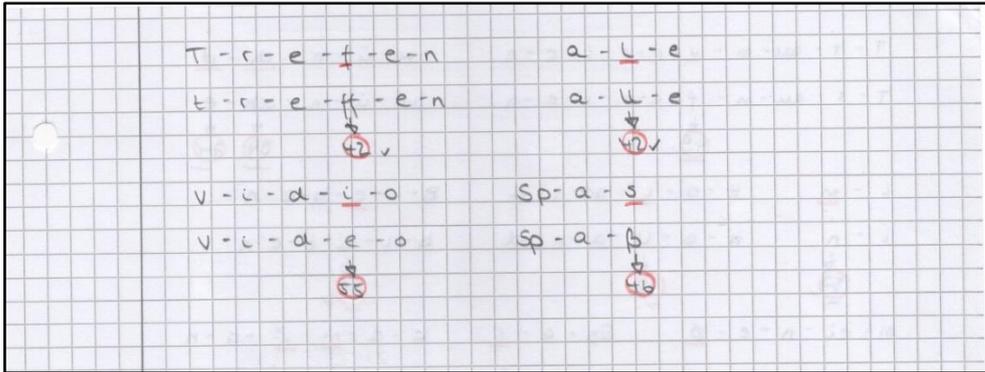
d - a - n m - ü - ch - t - ø
 d - a - m m - ö - ch - t - e
 ↓ ↓ ↓
 82 85 77 ✓

sch - w - i - m - e - n [sp - u - ß]
 sch - w - i - mm - e - n [sp - a - ß]
 ↓ ↓
 42 84 ✓

m - ei - n - ø - ø F - a - m - e - l - i - ø
 m - ei - n - e - r F - a - m - i - l - i - e
 ↓ ↓ ↓ ↓
 87 89 85 87 ✓

ß - ü - s - e - s m - ü - ch - t - e
S - ü - ß - e - s m - ö - ch - t - e
 ↓ ↓ ↓ ↓
 46 46 85 ✓

f - l - <u>i</u> - g - e - n	m - <u>ü</u> - l - ch - t - e		
f - l - <u>ie</u> - g - e - n	m - <u>ö</u> - ch - t - e		
69 ↓	88 ↓ 92 ↓		
T - <u>ü</u> - r - d - ei	T - l - <u>i</u> - g - e - n		
T - <u>ü</u> - r - d - ei	f - l - <u>ie</u> - g - e - n		
68 ↓	89 ↓		
w - <u>a</u> - l	a - <u>ie</u> - b - s		
w - <u>a</u> - l	g - <u>i</u> - b - t - s		
77 ↓	48 ↓ 89 ↓		
sch - <u>i</u> - n - e	st - r - <u>e</u> - n - d - e	g - <u>ie</u> - b - s	
sch - <u>ö</u> - n - e	st - r - <u>ö</u> - n - d - e	g - <u>i</u> - b - t	
55 ↓	77 ↓	48 ↓ 93 ↓	
a - <u>ie</u> - b - st	K - <u>oo</u> - l - a	[Du - n - a - ch]	
a - <u>i</u> - b - t	C - o - l - a		
45 ↓ 93 ↓	97 ↓	94 ↓	
B - <u>ü</u> - ch - t - e	B - e - <u>ö</u> - l - i - n	F - l - <u>i</u> - g - e - n	
B - <u>ö</u> - ch - t - e	B - e - n - l - i - n	f - l - <u>ie</u> - g - e - n	
88 ↓ 91 ↓	98 ↓	59 ↓	
M - <u>ü</u> - ch - t - e	D - <u>ü</u> - n - e - r	i - m	ei - n - <u>ö</u> - d
M - <u>ö</u> - ch - t - e	D - <u>ö</u> - n - e - r	i - n	ei - n - e - m
85 ↓ 91 ↓	85 ↓	57 ↓	91 ↓ 89 ↓
g - a - n - z - e - n	P - l - <u>e</u> - s - i	d - a - n - <u>ö</u> - ch	
g - a - n - z - e	P - l - ay - s - i	d - a - n - a - ch	
90 ↓	97 ↓	91 ↓	
M - <u>ü</u> - ch - t - e	M - i - g - e - <u>ö</u>	t - r - e - <u>f</u> - e - n	
M - <u>ö</u> - ch - t - e	M - i - g - <u>ue</u> - l	t - r - e - ff - e - n	
85 ↓ 91 ↓	97 ↓ 88 ↓	42 ↓	



OLFA Oldenburger Fehleranalyse 1-2 KOPIERVORLAGE

Datum _____ OLFA-Nr. (unterstreichen) 1 2 3 4 5
 Schüler/in _____ Klasse 2 (Ende)
 Texte Traumferien Analyse durchgeführt von S. König

OLFA 1-2		Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III
41	Getrennschreibung von unselbstständigen Teilen	I 1		
42	Einfachschreibung für Verdoppelung			III 5
43	Konsonantenverdoppelung für Einfachschreibung			I 1
44	Einfachschreibung für markierte Länge (außer Nr. 59)			
45	Markierte Vokallänge für Einfachschreibung (außer 59, 60)			III 3
46	s für ß und umgekehrt (entfällt für die Schweiz)			III 3
47	e/ü für ä/äu und umgekehrt			I 1
48	p für b, t für d, k für g und jeweils umgekehrt			
49	f für v und umgekehrt			
50	w für v und umgekehrt			
51	ch für g und umgekehrt im Silbenendrand			
52	r für ch und umgekehrt			
53	a für /er und umgek.; fehlendes/zugefügtes r nach Vokal	I 1	I 1	
54	sch für ch, s für z und jeweils umgekehrt			
55	Verw. von ö, ü, e, i untereinander; o für u und umgekehrt		III III 12	
56	ae/ai für ei, oi für eu/äu und jeweils umgekehrt			
57	m für n, n/g/k für ng/nk und jeweils umgekehrt		I 1	
58	sch vor t oder p			
59	i für ie bei langem /i:/ (didaktogen)			III 3
60	ie für i bei langem /i:/			
61-67	- nicht besetzt -			
68	Zeichenspiegelung (wie d für b, p für q und umgekehrt)			
69	Konsonantenzeichen fehlt (außer r nach Vokal, Nr. 53)	III 5		
70	Konsonantenzeichen zugefügt (außer r, Nr. 53)	I 1		
71	Vokalzeichen fehlt	III III 10		
72	Vokalzeichen zugefügt	II 2		
73	Falscher Konsonant (außer Nrn. 46, 48-52, 54, 57, 58)	III 3		
74	Falscher Vokal (außer Nrn. 47, 53, 55, 56, 59, 60)	III 4		
75	Zeichenumstellung (Position im Wort)			
76	Umlautbezeichnung			
77	Sonstige Fehler (auch Fremdwortfehler)	III 4		
56 Fehlersummen (41-75):		26	14	16
Fehlertotalzahl (41-77): 60	nach Fehlergruppen in %:	46,43	25	28,57
Anzahl der Wörter: 112	Fehler auf 100 Wörter:	54	KW 1/2: -42,86	

In graue Felder nichts eintragen © Thomé, Thomé 2017 Verw. = Verwechslung, umgek. = umgekehrt, KW = Kompetenzwert

Bemerkungen: Fehlerschwerpunkt: Vokalschreibung

Tabelle 5: OLFA-Liste für die Klassen 1-2 (weitere Kopiervorlage auf Seite 48)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Hausarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Essen, den 25.01.2018