

Universität Duisburg-Essen

Sommersemester 2021

Fakultät für Geisteswissenschaften

Institut für Germanistik

Seminar: Begleitseminar zum Praxissemester

Seminarleitung: Dr. Ulrike Behrens

## **Verfahren zur Rechtschreibdiagnostik im Vergleich**

Wie Rechtschreibdiagnostik möglichst reichhaltig  
und zeitlich effizient betrieben werden kann

Vorgelegt von:

Josefa Sarima Goethe

Zeichenzahl: 24.062

Eingereicht am: 30.09.2021

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Theoretischer Hintergrund .....</b>	<b>3</b>
<i>2.1 Die Hamburger Schreib-Probe (HSP) .....</i>	<i>3</i>
<i>2.2 Die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA) .....</i>	<i>5</i>
<i>2.3 Die Qualitative Textanalyse (QT) .....</i>	<i>6</i>
<b>3. Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>7</b>
<b>4. Ergebnisse .....</b>	<b>8</b>
<b>5. Diskussion.....</b>	<b>15</b>
<b>6. Fazit und Ausblick .....</b>	<b>17</b>
<b>7. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>18</b>
<b>8. Anhang .....</b>	<b>I</b>

# 1. Einleitung

Damit Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> am Ende der Grundschulzeit „rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben“ (KMK 2004, 10) können, wird in Nordrhein-Westfalen nach dem Erwerb der Buchstaben im Deutschunterricht damit begonnen, den SuS erste Rechtschreibstrategien näher zu bringen. Hierdurch sollen sie am Ende der zweiten Klasse „beim Schreiben eigener Texte erste Rechtschreibmuster und rechtschriftliche Kenntnisse“ (MSW NRW 2008, 30) anwenden können. Als Lehrkraft ist es somit erforderlich, einen Überblick über die jeweiligen Schreibungen der SuS zu gewinnen. Dafür bieten sich vor allem qualitative Rechtschreibdiagnostikverfahren an, da in diesen Fehler als Merkmale von Lernprozessen angesehen werden (vgl. Thomé/Thomé 2000, 121). Zudem sind die Resultate durch qualitative Fehleranalysen reichhaltig, da jede mögliche Fehlerstelle innerhalb eines Wortes berücksichtigt wird (vgl. Siekmann/Thomé 2012, 159).

Bei der Auswahl von Diagnostikverfahren für den Schulalltag muss beachtet werden, dass sie zeitlich ökonomisch sind und dennoch gehaltvolle Ergebnisse liefern. Die vorliegende Arbeit soll deshalb eine Antwort auf die Frage *Wie kann Rechtschreibdiagnostik möglichst reichhaltig und effizient betrieben werden?* liefern. Verglichen werden dabei die Ergebnisse drei unterschiedlicher Rechtschreibdiagnostikverfahren (in Kombination) sowie der zeitliche Aufwand derer.

Zunächst werden für jedes Diagnostikinstrument die theoretischen Grundlagen dargestellt. Im Anschluss werden die Methodik, die Ergebnisse, der zeitliche Aufwand sowie die Diskussion der Ergebnisse erläutert. Es wird sich dabei zeigen, dass die Hamburger Schreib-Probe (HSP) in Kombination mit einer Feinauswertung der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA) reichhaltigere Ergebnisse liefert und zeitlich effizienter ist.

---

<sup>1</sup> Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden mit SuS abgekürzt.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Die Hamburger Schreib-Probe (HSP)**

Die HSP ist ein standardisierter Rechtschreibtest, der den Vorteil bietet, die erhaltenen Werte mit Stichproben auf Bundesebene sowie von Ballungsgebieten der jeweiligen Klassenstufe zu vergleichen. Dazu werden bei der Durchführung der HSP 1+, den SuS Einzelwörter vorgelesen und ein Satz diktiert (vgl. May 2013a, 14). Allgemein ermöglicht die HSP nicht nur eine Erfassung des aktuellen Rechtschreibstandes, sondern auch grundlegende Rechtschreibstrategien der SuS zu erkennen (vgl. ebd., 7).

Grundsätzlich liegt der HSP ein Rechtschreiberwerbsmodell von Uta Frith (1986) zugrunde, in dem die Strategien des Lernalters auf der logographemischen, alphabetischen sowie orthografischen Ebene eingeordnet werden (vgl. Siekmann/Thomé 2012, 124). Diese Stufen werden sukzessiv durchlaufen, wobei sich Lesen und Schreiben wechselseitig begünstigen. Die logographemische Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder Bezug auf ganze Wörter nehmen. Im Anschluss daran wird ein Kind auf die Laut-Buchstaben-Beziehung aufmerksam, was das Kennzeichen der alphabetischen Phase ist. In der orthografischen Phase beziehen sich Kinder auf lautabweichende Grundsätze (vgl. Herné/Naumann 2016, 18).

May (2013a) bezeichnet diese Phasen als Rechtschreibstrategien und merkt an, dass sie sich nicht strikt nacheinander ablösen (vgl. May 2013a, 37). Die logographemische Phase wird in der HSP nicht erwähnt. Unter der alphabetischen Strategie versteht May die Fähigkeit, Laute den Buchstaben bzw. Buchstabenfolgen zuzuordnen. Die orthografische Strategie ist laut May die Fähigkeit, einfache Laut-Buchstaben-Zuordnungen unter Beachtung bestimmter orthografischer Prinzipien und Regeln zu modifizieren. Zusätzlich zur orthografischen Strategie wird in der HSP die morphematische Strategie berücksichtigt. Diese beinhaltet die Herleitung von Schreibungen unter Rückbezug auf morphematisches Wissen von Wörtern (vgl. ebd., 11). In der hier verwendeten Version HSP 1+ sind die orthografische sowie morphematische Strategie in einem Wert zusammengefasst (vgl. May 2013b, 25).

Die Auswertung der HSP beginnt mit der Bestimmung richtig geschriebener Wörter sowie Graphemtreffer. Graphemtreffer sind die Summe der korrekt geschriebenen Grapheme, die eine Grundlage für alle weiteren Kennwerte darstellt (vgl. May 2013a, 17ff.). Unter den möglichen Graphemtreffern befinden sich sogenannte Lupenstellen.



Diese sind Wortstellen sowie Satzzeichen, die den jeweiligen Rechtschreibstrategien zugeordnet sind. Die Anzahlen der jeweils richtig verschriftlichten Lupenstellen bilden zugehörige Strategiewerte. Diese können wiederum ins Verhältnis gesetzt werden. Die Verhältnisse der Strategien können zueinander ausgeglichen, alphabetisch dominant sowie orthografisch-morphematisch dominant sein (vgl. May 2013a, 39). Ein ausgeglichenes Strategieprofil ist dabei das Optimum auf jedem Leistungsniveau. Insgesamt sind für jeden Wert der HSP der individuelle Prozentrang (PR) sowie der T-Wert eines Schülers<sup>2</sup> abzulesen (vgl. ebd., 36f.). Außerdem werden in der Auswertung überflüssige orthografische Elemente berücksichtigt (vgl. ebd., 11). Weitere Werte stehen jedoch nicht im Fokus der Arbeit und werden deshalb nicht weiter erläutert.

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit wird die maskuline Form verwendet, welche jedoch die weibliche und diverse Form stets mit berücksichtigt.

## 2.2 Die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA)

Die AFRA ist ein Verfahren, das als qualitative Auswertungshilfe für standardisierte Testverfahren genutzt werden kann (vgl. Herné/Naumann 2016, 5f.). So stellt die AFRA auch Auswertungshilfen für die HSP zur Verfügung.

Die theoretische Grundlage der AFRA geht ebenfalls auf das Erwerbsmodell von Frith zurück. Herné und Naumann (2016) machen jedoch darauf aufmerksam, dass die orthografische Stufe einer Differenzierung in Vokalquantität, Morphologie und Syntax bedarf (vgl. ebd., 18). Die Autoren sehen die deutsche Orthografie als ein linguistisch geordnetes System an, das sie anhand des Hauses der Orthografie veranschaulichen (vgl. ebd., 15).

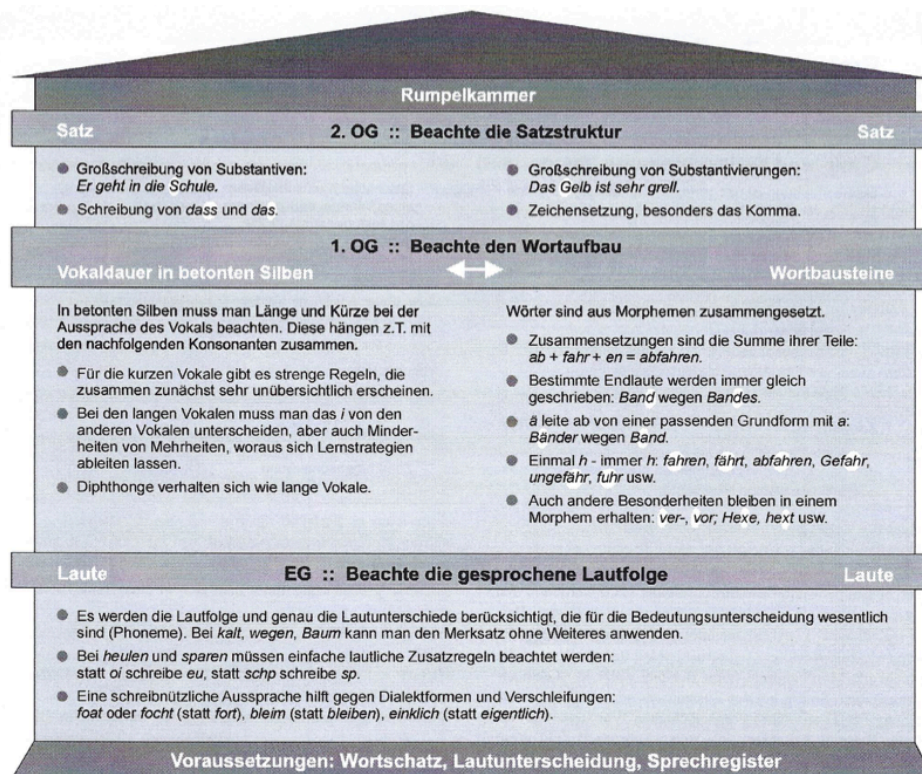


Abbildung 1: Haus der Orthografie (Herné und Neumann 2016, 16)

Dieses ist vereinfacht in vier Ebenen gegliedert, die auch im Erwerbsprozess von unten nach oben aufeinander aufbauen (vgl. ebd., 23). Aus diesen resultieren 25 Fehlerkategorien, die in der Auswertungshilfe wiederum in Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK), Vokalquantität, Morphologie sowie Syntax unterteilt sind (vgl. Anhang II-III). Ähnlich wie in der HSP wird bei der AFRA das ganze Wort in Lupenstellen aufgetrennt (vgl. Herné/Naumann 2016, 5). Durch die detaillierte Fehleraufschlüsselung zeigt sich vor allem für rechtschreibschwache SuS eine Chance zur adäquaten Förderung.

Im auszufüllenden Auswertungsraster befinden sich Basisraten, die jeweils aufzeigen, wie viele Fehler in der jeweiligen Kategorie gemacht werden könnten. Aus den Basisraten und den tatsächlich gemachten Fehlern entstehen Fehlerprozentwerte, die insgesamt ein Rechtschreibprofil ergeben. Zu erwähnen ist zudem, dass sich im Rechtschreibprofil zur Vermeidung von Fehlverlockungen Pfeile befinden. Ein Pfeil nach unten bedeutet, dass diese Kategorie trotz eines hohen Prozentwertes nicht stark gewichtet werden sollte. Ein Pfeil nach oben zeigt auf, dass diese Kategorie auch bei einem sehr kleinen Prozentwert äußerst relevant ist. Außerdem haben orthografisch randständige Phänomene im Auswertungsraster eine unausgefüllte Säule. Diese Kategorien sollten nicht sonderlich beachtet werden (vgl. Herné/Naumann 2016, 17).

## 2.3 Die Qualitative Textanalyse (QT)

Die QT als Instrument der Lernstandsermittlung ist Teil eines größeren Konzeptes – der Rechtschreibwerkstatt (vgl. Sommer-Stumpenhorst 2001–2004a). Für die QT ist ebenfalls ein Haus, das Haus der Rechtschreibwerkstatt, die theoretische Grundlage.

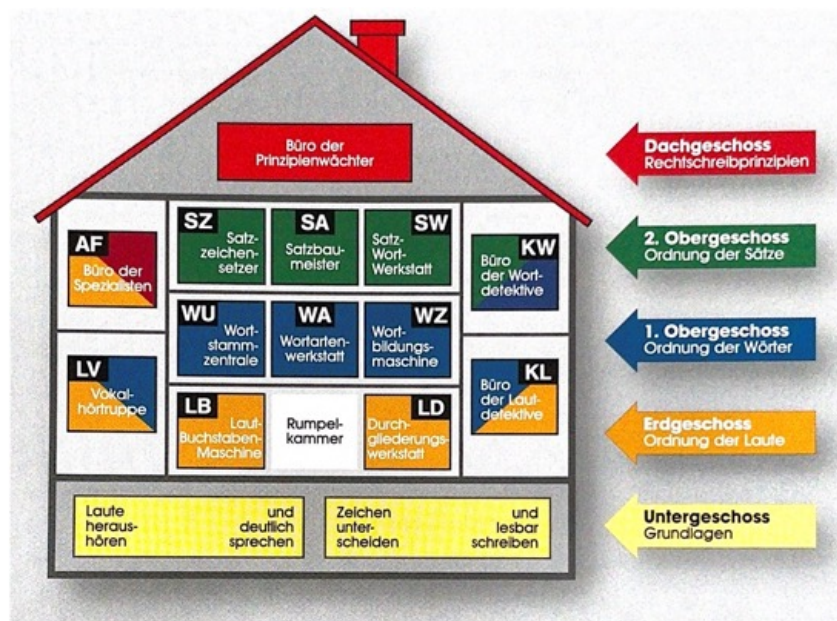


Abbildung 2: Haus der Rechtschreibwerkstatt (Sommer-Stumpenhorst 2015)

In diesem gibt es drei Lernebenen: die Laut-, Wort- sowie Satzebene. Innerhalb dieser Ebenen befinden sich unterschiedliche Lernbereiche. Als wichtige Grundlage nennen die Autoren, dass die Lautebene für weitere Entwicklungen abgeschlossen sein muss. Die QT beinhaltet 52 standardisierte Diktate (vgl. Sommer-Stumpenhorst 2015, 24). Bei der Durchführung wird den SuS eines der Diktate diktiert. Dies schreiben sie auf einen Vordruck (vgl. Anhang IV). Im unteren Bereich des Vordrucks ist ein

Auswertungsraster mit den unterschiedlichen Lernbereichen von der Lehrkraft auszufüllen. Zusätzlich befinden sich dort zwei Spalten, welche die Privatschreibungen (PS) sowie falsch geschriebenen Wörter (W) summieren (vgl. Sommer-Stumpenhorst 2015, 32). Unter PS fallen alle falschen Schreibungen, die von der Lehrkraft erkannt und einem Lernbereich zugeordnet werden (vgl. Anhang V). Darunter fallen auch mehrere Fehlschreibungen innerhalb eines Wortes. W beinhalten alleinig alle Wörter mit Verschreibungen (vgl. Sommer-Stumpenhorst 2001–2004b, 10). Ähnlich wie bei der AFRA lässt sich auch hier ein ‚Rechtschreibprofil‘ erstellen, bei dem ein gebildeter Privatschreibungsquotient (PSQ) den Rechtschreibstand jedes Lernbereiches angibt (vgl. ebd., 19).

Nach der Vorstellung der AFRA sowie der QT zeigt sich eine gewisse Ähnlichkeit beider Diagnostikverfahren, weshalb ein Vergleich derer besonders relevant erscheint.

### **3. Methodisches Vorgehen**

Um herauszufinden, welche Rechtschreibdiagnostikverfahren (in Kombination) zeitlich ökonomisch sind und dennoch reichhaltige Ergebnisse liefern, wurden zwei bereits eingesetzte sowie ausgewertete Diagnostikverfahren von einer zweiten Klasse mit 29 Kindern an einer Essener Grundschule berücksichtigt: die HSP 1+ Mitte Klasse 2 und die QT. Zusätzlich wurde ein weiteres Verfahren, die AFRA, in Verbindung mit der HSP 1+ angewandt. Die HSP 1+ sowie die QT wurden klassengemeinschaftlich, aufgrund des Wechselunterrichts jedoch jeweils mit der halben Klasse, durchgeführt. Dabei wurde bei der QT auf das Diktat ‚Giraffenkind‘ zurückgegriffen (vgl. Anhang VII). Die HSP wurde am 05.03. und die QT am 23. und 24.03.2021 erhoben. Ersteres wurde nur online und letzteres manuell sowie online ausgewertet<sup>3</sup>. Die AFRA benötigte keine zusätzliche Erhebung und wurde manuell ausgewertet. Jedes Verfahren wurde für alle SuS der Klasse ausgewertet. Hier werden für jedes Verfahren exemplarisch nur zwei Fälle beleuchtet, bei denen möglichst genaue Informationen benötigt werden (Lea<sup>4</sup>: vgl. Anhang VIII-XI; Martin: vgl. Anhang XII-XV). Für eine rationale Abwägung der Verfahren wird, neben der Auswertung der Diagnostikverfahren beider SuS und dem Vergleich derer, die zeitliche Dauer der Erhebung und Auswertung berücksichtigt. Diese Angaben wurden teilweise bei der Lehrkraft erfragt sowie selbst erhoben.

---

<sup>3</sup> Die HSP 1+ sowie die QT wurden von der Klassenlehrerin und die AFRA eigens ausgewertet.

<sup>4</sup> Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen der Kinder verändert.

## 4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der HSP 1+ werden lediglich in begrenzter Weise dargestellt, da bei diesem Verfahren vor allem Ergebnisse im Vergleich zur Stichprobe relevant sind. Die Ergebnisse der SuS wurden mit einer Stichprobe Mitte Klasse 2 in Ballungsgebieten verglichen. Dabei wird vor allem anhand des statistischen Prozentrangwertes ersichtlich, welches Leistungsniveau im Vergleich zur Stichprobe erreicht wurde und wie viel Prozent der Stichprobe besser/schlechter sind.

*Tabelle 1: Erzielte Ergebnisse der HSP 1+ (Lea)*

Testbereich	maximale Punktzahl	erzielte Punktzahl	%-Anteil richtig	Prozentrang	T-Wert	Referenzniveau
<b>1. Gesamtwerte für richtige Schreibungen</b>						
Richtige Wörter	15	5	33.0	19	41	4
Graphemtreffer	63	42	67.0	9	37	3
<b>2. Rechtschreibstrategien</b>						
Alphabetische Strategie	15	11	73.0	12	38	3
Orthografische /Morphematische Strategie	10	2	20.0	17	40	4
<b>3. Weitere Werte</b>						
Überflüssige orthografische Elemente		1		30	45	

Anhand der Tabelle 1 ist zu erkennen, dass Lea im Bereich der *Graphemtreffer* auf PR 9 liegt und somit der Stand des Rechtschreibkönnens unterdurchschnittlich ist (vgl. Anhang XVI). Bei den alphabetisch zugeordneten *Lupenstellen* hat Lea den PR 12 erreicht. Im Rahmen der orthografischen/morphematischen Strategie sind Leas Schreibungen dem PR 17 zuzuordnen. Die beiden Rechtschreibstrategien sind insgesamt schwach ausgeprägt und im Verhältnis ausgeglichen.

Tabelle 2: Erzielte Ergebnisse der HSP 1+ (Martin)

Testbereich	maximale Punktzahl	erzielte Punktzahl	%-Anteil richtig	Prozentrang	T-Wert	Referenzniveau
<b>1. Gesamtwerte für richtige Schreibungen</b>						
Richtige Wörter	15	4	27.0	11	38	3
Graphemtreffer	63	47	75.0	22	42	4
<b>2. Rechtschreibstrategien</b>						
Alphabetische Strategie	15	14	93.0	47	49	5
Orthografische /Morphematische Strategie	10	1	10.0	7	35	3
<b>3. Weitere Werte</b>						
Überflüssige orthografische Elemente		0		72	56	

In Tabelle 2 zeigt sich bei Martin, dass er im Bereich der *Graphemtreffer* auf PR 22 liegt. Seine Gesamtleistung im Rechtschreibkönnen ist somit dem unteren Durchschnitt zuzuordnen. Anhand der *Lupenstellen* wird ersichtlich, dass er bei der alphabetischen Strategie auf PR 47 liegt und dies durchschnittlich zu bewerten ist (vgl. Anhang XVI). Bei den orthografischen/morphematischen Lupenstellen sind seine Schreibungen auf PR 7 einzuordnen. Damit ist festzustellen, dass die alphabetische Strategie im Verhältnis dominanter ist. Insgesamt zeigt sich bei beiden Kindern ein Rechtschreibstand, der dem Durchschnitt nicht entspricht.



[illegible]

In Abbildung 3 zeigt sich bei Lea, dass sie in diesem Bereich vor allem Fehler in den Kategorien *Graphem-Auswahl* (GA) und *Graphem-Folge* (GF) aufweist, die trotz geringer Prozentzahlen (ca. 25%) besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Aufgrund der gleichen relativen Häufigkeit kann nicht gezeigt werden, welche Kategorie stärker betroffen ist. Die beiden Kategorien zeigen auf, dass Lea Grapheme auswählt, die das Phonem nicht lautgetreu verschriftlichen und fügt in ihren Verschriftungen Grapheme hinzu oder lässt diese weg, wie z.B. bei dem Wort ‚Telefon‘ \*Delfon (vgl. Anhang VII). Da sich im Bereich der PGK noch Unsicherheiten zeigen, bestehen in anderen Kategorien folglich Probleme. Beispielsweise im Bereich Vokalquantität in der Kategorie *langes i* (LI+), im Bereich Morphologie in der Kategorie *konsonantische Ableitung* (KA+) sowie im Bereich Syntax in der Kategorie *Groß- und Kleinschreibung* (GK-). Letzteres kommt erst durch die AFRA zum Vorschein, da die Groß- und Kleinschreibung in der HSP irrelevant scheint, solange das Graphem getroffen wurde.

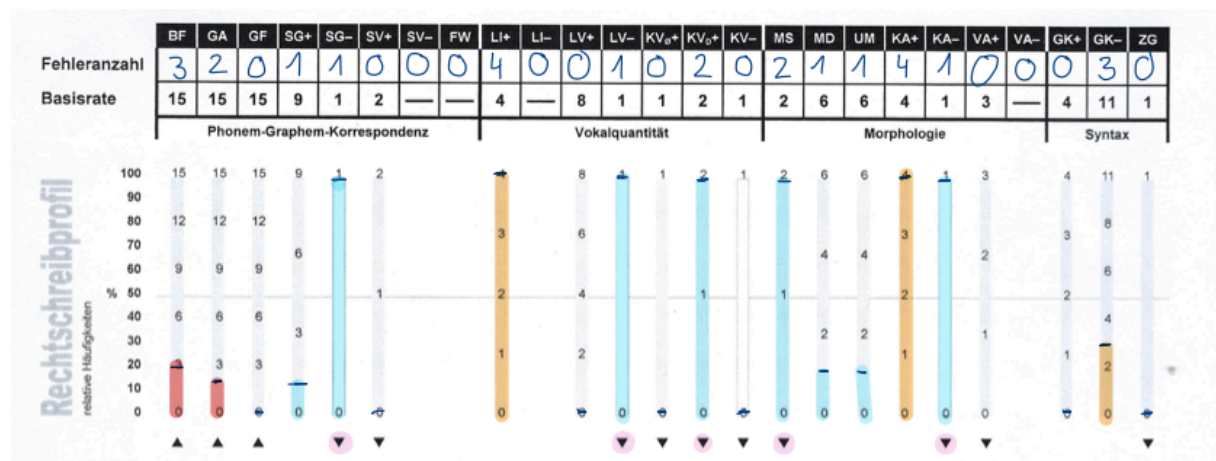


Abbildung 4: Rechtschreibprofil der AFRA (Martin)

In Abbildung 4 zeigen sich bei Martin im Bereich der PGK in der Kategorie GA ebenfalls Fehlschreibungen. Somit wählt auch er Grapheme aus, die das Phonem nicht lautgetreu verschriften, wie bei dem Wort ‚Mäuse‘ \*Müse. Hinzu kommen bei Martin Fehler in der Kategorie *Buchstaben-Form* (BF), da er die Buchstaben teilweise gespiegelt aufschreibt (vgl. Anhang XII). Hierbei ist trotz der geringen relativen Häufigkeit zu erkennen, dass dieser Bereich häufiger vorkommt als die Kategorie GA. Ähnlich wie bei Lea hat auch Martin in den Kategorien LI+, KA+ sowie GK- auffällige Fehlerprozentwerte. Beiden Kindern ist gemein, dass sie Probleme in der lautgetreuen Verschriftung von Phonemen haben.



Bei den Ergebnissen der QT ist ebenfalls die Lautebene zu berücksichtigen, auf der ein weiterer Erwerb aufbaut (s.o.). Dementsprechend werden auch hier lediglich die Ergebnisse dieser erläutert.

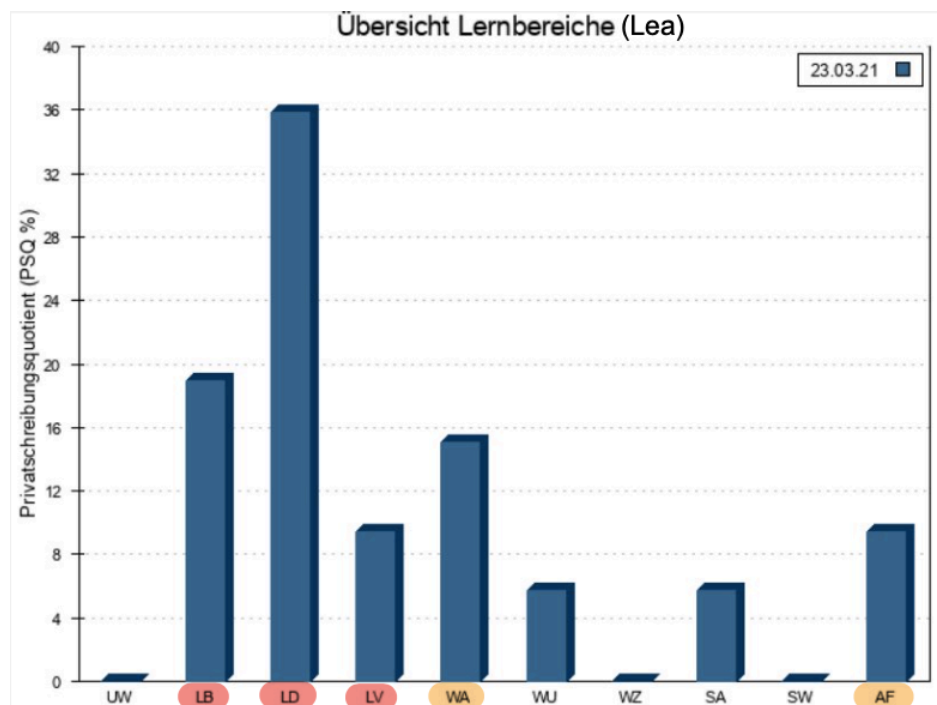


Abbildung 5: Übersicht der PSQ in den jeweiligen Lernbereichen der QT (Lea)

Wie in Abbildung 5 erkennbar ist, ist bei Lea ein hoher PSQ im Lernbereich *lautsprachliche Durchgliederung* (LD) zu vermerken, wie z.B. anstatt ‚lebt‘ \*let. So ist auch hier ersichtlich, dass sie Grapheme hinzufügt oder weglässt. Außerdem hat der Lernbereich *Laut-Buchstaben-Zuordnung* (LB) einen höheren PSQ, sodass auch hier ersichtlich wird, dass sie den Lauten die Buchstaben nicht korrekt zuordnet, wie bei \*woren für ‚Wochen‘. Der Bereich *langer/kurzer Vokal* (LV) hat bei Lea im Lautbereich zwar einen höheren PSQ, allerdings sind dort halb so viele Fehler getätigt worden wie im zweitgrößten Lernbereich (LB) auf der Lernebene. Dieser Bereich steht deshalb nicht im Fokus (vgl. Anhang XI).

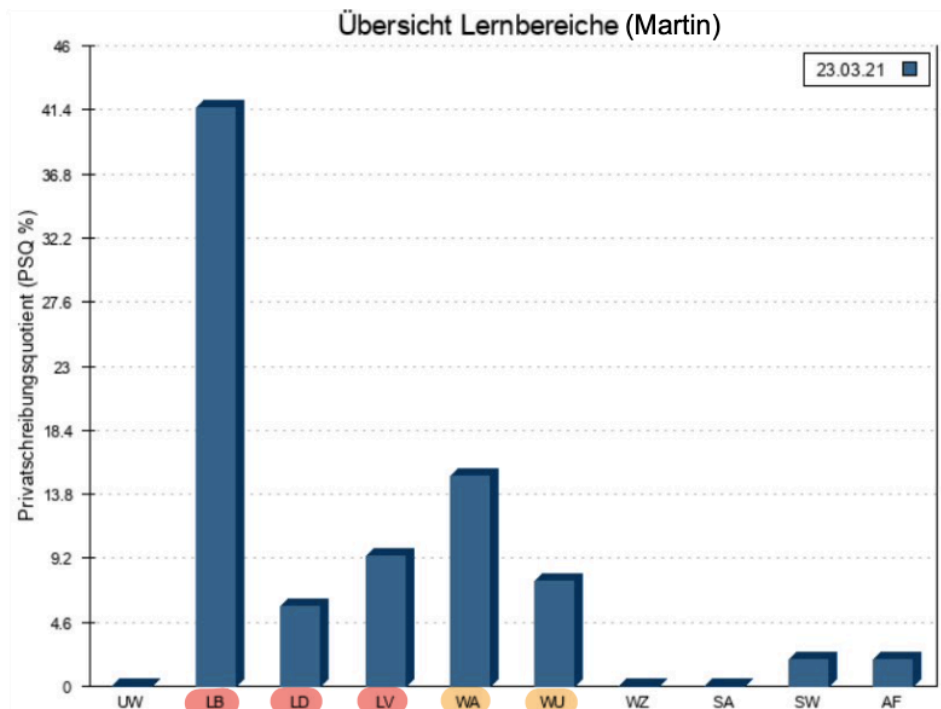


Abbildung 6: Übersicht der PSQ in den jeweiligen Lernbereichen der QT (Martin)

In Abbildung 6 ist erkennbar, dass bei Martin im Bereich LB ein hoher PSQ vorliegt. Hier zeigt sich ebenfalls, dass Martin die *Laut-Buchstaben-Zuordnung* nicht korrekt anwendet, wie im Wort ‚vor‘ \*wor. Zudem zeigt sich im Bereich LV ein erhöhter PSQ. So beachtet Martin die regelhafte Kennzeichnung von *langen und kurzen Vokalen* nicht. Darunter fallen sowohl Schreibungen mit Doppelkonsonanz \*kunststücke sowie Schreibungen mit <ie> \*tir. In Martins Auswertung tritt der Bereich LD in den Hintergrund, der mit nahezu der Hälfte an Fehlschreibungen im Vergleich zum zweitgrößten Bereich auf der Lautebene vertreten ist (vgl. Anhang XV). Bei beiden Kindern ist eine Tendenz zu erkennen, welche Probleme im Vordergrund stehen: bei Lea ist es der Bereich LD und bei Martin der Bereich LB.

Für einen Vergleich zwischen den Ergebnissen der AFRA sowie der QT bietet sich ein Abgleich der hervorgetretenen Fehlerkategorien auf lautlicher Ebene an.

*Tabelle 3: Vergleich der Fehlerkategorien auf Lautebene der AFRA und der QT*

<b>Fehlerkategorien AFRA</b>	<b>Fehlerkategorien QT</b>
BF	/
GA	LB
GF	LD
LI+/KV <sub>D</sub> +	LV

Aus der Gegenüberstellung in Tabelle 3 zeigen sich Übereinstimmungen in den Kategorien des jeweils anderen Diagnostikinstrumentes. Bei der QT wird bei jedem Kind eine individuelle Tendenz deutlich, in welchem Lernbereich der Lautebene besonders viele Fehler auftreten. In der QT zeigt sich bei Lea eine Tendenz, dass der Bereich LD, also im Sinne der AFRA GF, stärker vertreten ist. Dies können Leas Ergebnisse der AFRA hingegen nicht aufzeigen, da die relativen Fehlerhäufigkeiten in den Kategorien ebenmäßig verteilt sind.

Bei Martin ist in der QT vor allem der Bereich LB auffällig, was der AFRA-Kategorie GA entspricht, die auch in seinem Rechtschreibprofil als auffällig markiert wurde. Allerdings kommt bei Martin im Zuge der AFRA die Fehlerkategorie BF zum Vorschein und ist stärker vertreten als die Fehler in der GA-Kategorie. Die Kategorie BF ist in der QT keiner Kategorie zuzuordnen. Bei Martin zeigt sich in der QT zusätzlich ein relativ hoher PSQ im Bereich LV. Unter LV sind jedoch unterschiedliche Rechtschreibphänomene zusammengefasst, die in der AFRA in zwei Kategorien differenziert werden (LI+, KV<sub>D</sub>+).

*Tabelle 4: Zeitliche Aufschlüsselung der jeweiligen Testverfahren*

<b>Diagnostikinstrument</b>	<b>Durchführung (innerschul.)</b>	<b>Auswertung pro Kind (außerschul.)</b>
HSP 1+	30 Min.	ca. 15–20 Min.
AFRA	/	ca. 10–15 Min.
QT	45 Min.	ca. 15–20 Min.

Der zeitliche Aufwand ist in inner- sowie außerschulisch zu unterteilen. Dabei ist die HSP mit 30 Minuten in der Durchführung zeitlich ökonomischer. Werden beide Verfahren in der Schule durchgeführt, werden nahezu zwei Unterrichtsstunden im Schulalltag benötigt. In der Auswertungszeit unterscheiden sich die HSP und QT nicht. Hinzu

kommt zusätzlich zur HSP-Auswertung die Auswertung durch die AFRA. Diese beiden Zeitangaben in ihrer maximalen Minutenzahl addiert, ergeben 35 Minuten pro Kind für eine vollständige Auswertung. Diese kombinierte Auswertungszeit ist demzufolge länger als die der QT.

## 5. Diskussion

Die Ergebnisse der HSP 1+ liefern Aufschluss über das Rechtschreibkönnen *im Vergleich*. Die Ergebnisse beider Kinder entsprechen nicht dem Durchschnitt. Bei der Nutzung von Rechtschreibstrategien zeigt sich bei Lea keine Bevorzugung. Die Dominanz der alphabetischen Strategie deutet bei Martin darauf hin, dass diese sicherer beherrscht wird und möglicherweise andere Strategien vernachlässigt werden.

Unabhängig jeglicher Ergebnisse der HSP 1+ liefern diese keinen Aufschluss, bei welchen konkreten Rechtschreibphänomenen Probleme vorliegen. Dies ist nur mit der Auswertungshilfe der AFRA möglich. Es stellen sich dabei sehr ähnliche Ergebnisse wie bei der QT heraus und unabhängig des Diagnostikverfahrens zeigt sich, dass die Laut-Buchstaben-Zuordnungen noch nicht verinnerlicht sind, welche eine Grundlage für eine lauttreue Verschriftung darstellen (vgl. Herné/Naumann 2016, 8). Allerdings ist durch die geringen Fehlerprozentwerte der AFRA im Bereich der PGK teilweise keine Tendenz zu erkennen, welche Kategorie besonders betroffen ist, wie es Leas Rechtschreibprofil aufzeigt. Zudem tritt bei Martin durch die AFRA die Kategorie BF hervor. Gespiegelte Buchstaben treten vor allem im Anfangsunterricht auf. Mitte der zweiten Klasse deutet ein solches Phänomen auf weiter bestehende Probleme in der Graphomotorik bzw. visuellen Diskrimination hin (vgl. ebd.). Dieses Problem wird ausschließlich in der AFRA hervorgehoben und ist für eine adäquate Förderung wichtig, zu erfassen.

Für die QT spricht, dass sie genauer angibt, welcher Lernbereich die größten Probleme aufweist. Dabei geben die Lernbereiche jedoch keine genauen Hinweise, welches konkrete Rechtschreibproblem vorliegt, da die Fehlerkategorien z.T. allgemeiner gefasst sind als die AFRA-Kategorien. In den Kategorien der AFRA sind die Phänomene aus dem Bereich LV in weitere Kategorien unterteilt, die jedoch nicht mehr zum Bereich der PGK, sondern zum Bereich der Vokalquantität zählen (vgl. ebd., 11). Nach Herné und Naumann (2016) ist diese im Haus der Orthografie einer höheren Etage zuzuordnen und folglich im Orthografieerwerb ein später zu thematisierender Aspekt

(vgl. Herné/Naumman 2016, 16). Die QT könnte dementsprechend Fehlverlockungen hervorrufen, sodass Phänomene gefördert werden, die im Erwerb erst später erfolgen. Die zeitliche Perspektive zeigt, dass die Nutzung zweier unabhängiger Verfahren, der HSP 1+ und QT, ineffizient ist. Durch die Nutzung der QT gehen teilweise wertvolle Erkenntnisse verloren, die durch die Anwendung der AFRA erst zum Vorschein kommen, wie z.B. die Erfassung gespiegelter Buchstaben. Es zeigt sich, dass die HSP lediglich 30 Minuten der Unterrichtszeit beansprucht und auf deren Basis mit der AFRA weitergearbeitet werden kann. Zwar dauert eine Gesamtauswertung mit der AFRA länger, bietet insgesamt jedoch einen genaueren Einblick durch die ausdifferenzierten Fehlerkategorien. Die Feinauswertung mithilfe der AFRA in ihrer ‚Fehlerkleinschrittigkeit‘ stellt schließlich eine genauere diagnostische Hilfestellung für Lehrer dar und bietet für schwächere SuS eine bessere Chance für eine adäquate Förderung (vgl. ebd., 5). Hierbei stellt sich die Frage, ob eine Feinauswertung der AFRA für rechtschreibstarke Kinder überhaupt auszuwerten ist, da diese Kinder insgesamt nur vereinzelt Fehler tätigen. Die HSP würde in solchen Fällen alleinig ausreichen, da diese bereits belegt, dass der Rechtschreibstand unproblematisch ist. Voraussetzung ist hierbei, dass die HSP klassengemeinschaftlich durchgeführt wird. Somit wäre es nicht notwendig, für jedes Kind eine Auswertung mit der AFRA zu tätigen, wie es bei der QT der Fall ist. Dementsprechend käme bei der Durchführung der HSP in Kombination mit der AFRA nicht nur eine Ersparnis in der Unterrichts-, sondern auch in der Auswertungszeit zustande.

Schlussendlich lohnt sich eine 45-minütige Erhebung der QT mit entsprechender Auswertung nicht. Durch die ähnlichen Ergebnisse der AFRA ist fraglich, ob eine Erhebung mit der QT erheblich größeren Nutzen hat, um lediglich aufzuzeigen, welcher Lernbereich stärker vertreten sein könnte. Dabei besteht jedoch das Risiko, Probleme bei konkreten Rechtschreibphänomenen zu verkennen oder überzubewerten.

## 6. Fazit und Ausblick

Für die Essener Grundschule empfiehlt sich durch die geschilderten Ergebnisse sowie deren Abwägung auch im Hinblick auf die zeitliche Ökonomie, die QT nicht zu verwenden. Diese liefert keine zusätzlichen Erkenntnisse, die nicht auch aus der Feinauswertung der AFRA hervortreten. Zudem bietet die AFRA durch ihre vielfältigen Kategorien eine detailliertere Auswertung und beugt Fehlverlockungen vor. Ohne zusätzliche Erhebung in der Schule, ist diese besonders zeitfreundlich im Schulalltag gestaltet.

Die HSP ermöglicht zudem eine Auswertung, welche die Kinder im Vergleich zu einer Stichprobe einordnet, was keines der anderen Rechtschreibdiagnostikmittel aufzeigt. Dabei ist sie mit 30 Minuten Durchführungszeit besonders einfach in den Schulalltag zu integrieren. Eine Kombination dieser beiden Diagnostikverfahren bietet somit den Vergleich und zugleich eine Auswertung in den einzelnen Bereichen der Rechtschreibung an.

In Bezug auf die Fragestellung *Wie kann Rechtschreibdiagnostik möglichst reichhaltig und effizient betrieben werden?* kann folglich eine eindeutige Antwort gegeben werden: mit einem zeitlich effizienten standardisierten Verfahren wie der HSP und dem darauf anwendbaren Auswertungsraster der AFRA. Diese beiden Verfahren geben genaue Auskunft bei rechtschreibschwachen SuS und nehmen wenig Unterrichtszeit in Anspruch. Zudem kann möglicherweise in der Auswertung der beiden kombinierten Verfahren Zeit eingespart werden, wenn die AFRA nicht bei rechtschreibstarken Kindern angewendet wird.

Durch die Einbettung der QT in die Rechtschreibwerkstatt stehen bereits Fördermaßnahmen zur Verfügung, die aber aufgrund der ähnlichen Ergebnisse, z.T. ebenfalls auf die AFRA-Ergebnisse angewendet werden könnten. Nicht zu vernachlässigen ist hier jedoch, dass May (2013a) sowie Herné und Naumann (2016) Förderangebote vorschlagen (vgl. May 2013a, 120ff.; Herné/Naumann 2016, 24). Anschließende Untersuchungen könnten diese unterschiedlichen Fördermöglichkeiten im Schulalltag erproben.

## 7. Literaturverzeichnis

- Herné, K.-L./Naumann, C. L. (2016): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA). Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen, 5. Auflage. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. München: Luchterhand.
- May, P. (2013a): HSP 1–10. Hamburger Schreib-Probe. Manual/Handbuch. Diagnose orthografischer Kompetenz. Stuttgart: vpm.
- May, P. (2013b): HSP 1+. Hamburger Schreib-Probe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Stuttgart: vpm.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Siekmann, K./Thomé, G. (2012): Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. Oldenburg: isb.
- Sommer-Stumpenhorst, N. (2001–2004a): Richtig schreiben lernen – Schritt für Schritt. Materialien zum Rechtschreibunterricht und zur Rechtschreibförderung. Beckum: O.V.
- Sommer-Stumpenhorst, N. (2001–2004b): Richtig schreiben lernen – Schritt für Schritt. Materialien zum Rechtschreibunterricht und zur Rechtschreibförderung. Qualitative Textanalyse. Beckum: O.V.

Sommer-Stumpfenhorst, N. (2015): Qualitative Textanalyse. Anleitung zur Durchführung und Auswertung. 2. Auflage. Beckum: Graf Orthos Rechtschreibwerkstatt GmbH & Co. KG.

Thomé, G./Thomé, D. (2000): Sind quantitative Tests noch zeitgemäß? – Probleme der Rechtschreibdiagnostik. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 120–124.



## **8. Anhang**

<b>8.1 Fehlerkategorien der AFRA .....</b>	<b>II</b>
<b>8.2 Auswertungshilfe AFRA für die HSP 1+ .....</b>	<b>III</b>
<b>8.3 Vordruck QT (2015).....</b>	<b>IV</b>
<b>8.4 Fehlerkategorien QT (2015) .....</b>	<b>V</b>
<b>8.5 Diktat ‚Giraffenkind‘.....</b>	<b>VII</b>
<b>8.6 Schülerdokumente .....</b>	<b>VIII</b>
<i>HSP Lea.....</i>	<i>VIII</i>
<i>AFRA Lea.....</i>	<i>X</i>
<i>QT Lea .....</i>	<i>XI</i>
<i>HSP Martin.....</i>	<i>XII</i>
<i>AFRA Martin.....</i>	<i>XIV</i>
<i>QT Martin .....</i>	<i>XV</i>
<b>8.7 Interpretationshilfe HSP 1+ .....</b>	<b>XVI</b>
<b>8.8 Eidesstattliche Erklärung.....</b>	<b>XVII</b>

## 8.1 Fehlerkategorien der AFRA

### Fehlerkategorien (Kurzbeschreibung)

Phonem-Graphem-Korrespondenz		
<b>BF</b>	<b>Buchstaben-Form</b> spiegelbildlich, unvollständig oder unleserlich geschriebener Buchstabe	*Hanb (Hand) *überqueren (überqueren) *Manner (Männer)
<b>GA</b>	<b>Graphem-Auswahl</b> Auswahl eines Graphems, das keine lauttreue Verschriftung des betreffenden Phonems darstellt	*Prei (Brei) *schlumm (schlimm)
<b>GF</b>	<b>Graphem-Folge</b> Auslassung oder Hinzufügung eines Graphems oder Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen	*Wurt (Wurst) *Fabirk (Fabrik)
<b>SG+</b>	<b>Spezielle Grapheme :: Mehrheit</b> Fehler bei <ch>, <f>, <k>, <ng>, <r>, <s>, <sch> oder <w>	*vangen (fangen) *Schrancke (Schranke) *Roße (Rose)
<b>SG-</b>	<b>Spezielle Grapheme :: Minderheit</b> Fehler bei <v> oder <ß>	*foll (voll) *giesen (gießen)
<b>SV+</b>	<b>Spezielle Verbindungen :: Mehrheit</b> Fehler bei <au>, <ei>, <eu>, <nk>, <sp> <st>, <x> oder <z>	*Ongkel (Onkel) *spielen (spielen)
<b>SV-</b>	<b>Spezielle Verbindungen :: Minderheit</b> Fehler bei <ai>, <chs>, <pf> oder <qu>	*Keiser (Kaiser) *erwaxen (erwachsen) *Strumf (Strumpf)
<b>FW</b>	<b>Fremdwort-Grapheme</b> Nichtbeachtung einer fremdsprachlichen Phonem-Graphem-Korrespondenz	*Teater (Theater) *Compuiter (Computer)
Vokalquantität		
<b>LI+</b>	<b>Langes i :: Mehrheit</b> Fehler bei der Schreibung von /i:/ als <ie>	*siben (sieben) *Biñne (Biene) *spillen (spielen)
<b>LI-</b>	<b>Langes i :: Minderheit</b> Fehler bei der Schreibung von /i:/ als <i>, <ih> oder <ieh>	*Tieger (Tiger) *siet (sieht) *Apfelsinne (Apfelsine)
<b>LV+</b>	<b>Lange Vokale :: Mehrheit</b> Fehler bei der Schreibung eines ungekennzeichneten Langvokals (außer /i:/)	*lohen (loben) *geben (geben)
<b>LV-</b>	<b>Lange Vokale :: Minderheit</b> Fehler bei der Schreibung eines durch Dehnungs-h oder Doppelvokal gekennzeichneten langen Vokals	*faren (fahren) *Mohs (Moos) *Stuhl (Stuhl)

(Fortsetzung nächste Spalte)

<b>KV<sub>0</sub>+</b>	<b>Kurzvokale ohne Kennzeichnung :: Mehrheit</b> Fehler bei der Schreibung eines ungekennzeichneten kurzen oder unbetonten Vokals	*Kappelle (Kapelle) *Hefft (Heft) *Stuhnde (Stunde)
<b>KV<sub>0</sub>+</b>	<b>Kurzvokale mit Kennzeichnung :: Mehrheit</b> Fehler bei der Schreibung eines durch Doppelkonsonanz bzw. <ck> oder <tz> gekennzeichneten Kurzvokals	*Bai (Ball) *komt (kommt)
<b>KV-</b>	<b>Kurzvokale :: Minderheit</b> Nichtbeachtung einer irregulären Schreibung eines kurz gesprochenen oder unbetonten Vokals	*ann (an) *Baterie (Batterie)
Morphologie		
<b>MS</b>	<b>Morphologische Segmentierung</b> fehlerhafte Verschriftung eines Morphemanschlusses	*Fahrad (Fahrrad) *träumt (träumt) *kent (kennt)
<b>MD</b>	<b>Morphem-Differenzierung</b> korrekte Schreibung eines gleich oder ähnlich lautenden Morphems	*Warheit (Wahrheit) *Erdbaren (Erdbeeren)
<b>UM</b>	<b>Unselbstständige Morpheme</b> fehlerhafte Verschriftung eines unselbstständigen Morphems	*Ferbot (Verbot) *lustisch (lustig)
<b>KA+</b>	<b>Konsonantische Ableitung :: Mehrheit</b> Nichtbeachtung der Verlängerungsregeln bei <b/p>, <d/t>, <g/k>, <h> oder <s/ß>	*runt (rund) *Fleis (Fleiß) *hept (hebt)
<b>KA-</b>	<b>Konsonantische Ableitung :: Minderheit</b> Nichtbeachtung der irregulären Schreibung eines Konsonanten im Endrand eines Morphems	*Jugent (Jugend) *Opst (Obst)
<b>VA+</b>	<b>Vokalische Ableitung :: Mehrheit</b> Nichtbeachtung der Ableitungsregeln bei <e/ä> bzw. <eu/äu>	*Menner (Männer) *gärn (gern) *Bäute (Beute)
<b>VA-</b>	<b>Vokalische Ableitung :: Minderheit</b> Nichtbeachtung einer irregulären <e>- oder <ä>-Schreibung	*Ältern (Eltern) *Seule (Säule)
Syntax		
<b>GK+</b>	<b>Groß- und Kleinschreibung :: Mehrheit</b> fälschliche Großschreibung eines Wortes	ein *Großer Ball Das *Mag ich nicht
<b>GK-</b>	<b>Groß- und Kleinschreibung :: Minderheit</b> fälschliche Kleinschreibung eines Wortes	ein kleiner *hund er kommt aus *aachen das *gefühl
<b>ZG</b>	<b>Zusammen- und Getrenntschreibung</b> fälschliche Getrennt- oder Zusammenschreibung	beim *Obst Schalen *Olympischespiele

## 8.2 Auswertungshilfe AFRA für die HSP 1+



HSP 1+

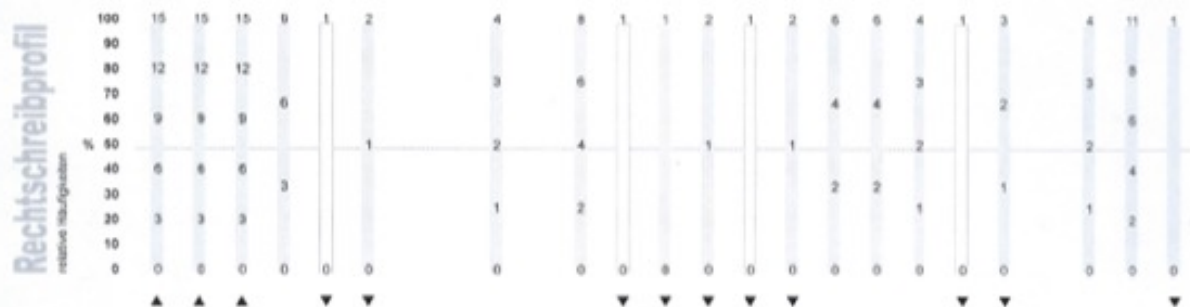
Name \_\_\_\_\_

Klasse \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

	BF	GA	GF	SG+	SG-	SV+	SV-	FW	LI+	LI-	LV+	LV-	KV <sub>o</sub> +	KV <sub>o</sub> -	KV-	MS	MD	UM	KA+	KA-	VA+	VA-	GK+	GK-	ZG
1. Baum	*	*	*			au					aum													B	
2. Tele'fon	*	*	*	f							el on													T	
3. Hund	*	*	*										und						d					H	
4. Mäus'e	*	*	*	s							äus							e			äu			M	
5. Löw'e	*	*	*								öw							e						L	
6. Hamm'er	*	*	*										am m					er						H	
7. Spieg'el	*	*	*			sp			ieg									(el)						S	
8. Fahr'rad	*	*	*	f r(r)							ad ahr					r'r	*fach *rat		d					F	rr
9. Da	*	*	*								a						*dar							D	
10. flieg't	*	*	*	f					ieg							g't	*fic *t		g				f		
11. vor	*	*	*	r	v						or												v		
12. Schreck	*	*	*	sch									eck				*schrag		ck		e			S	
13. die	*	*	*						ie														d		
14. Flieg'e	*	*	*	f					ieg									e						F	
15. weg	*	*	*											eg			*weck			g	e		w		

	BF	GA	GF	SG+	SG-	SV+	SV-	FW	LI+	LI-	LV+	LV-	KV <sub>o</sub> +	KV <sub>o</sub> -	KV-	MS	MD	UM	KA+	KA-	VA+	VA-	GK+	GK-	ZG
Fehleranzahl																									
Basisrate	15	15	15	9	1	2	—	—	4	—	8	1	1	2	1	2	6	6	4	1	3	—	4	11	1
	Phonem-Graphem-Korrespondenz								Vokalsquantität							Morphologie						Syntax			



### 8.3 Vordruck QT (2015)

## QUALITATIVE TEXTANALYSE

Name	Datum	Nr.
------	-------	-----

[illegible]

Wörter gesamt (= 100 %): <span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 100px; height: 20px; vertical-align: middle;"></span>					Arbeite weiter im Lernbereich: <span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 100px; height: 20px; vertical-align: middle;"></span>							
UW	LB	LD	LV	WA	WU	WZ	SA	SZ	SW	AF	PS	W
											Anzahl	Anzahl
											Q	Q



## 8.4 Fehlerkategorien QT (2015)

<b>Hinweise zum Erfassen und Markieren der Verschreibungen:</b>	
<b>UW</b>	<p><b>Unlesbare Wörter, Wortfragmente</b>  Unlesbare oder zweideutige Schreibweise; ausgelassene Punkte/Striche; keine lautorientierte Schreibung.  Das Ziel der Rechtschreibung ist die Erleichterung des Lesens. Lesbares Schreiben ist deshalb die Grundbedingung für richtiges Schreiben. Daher wird dieser Bereich besonders streng bewertet.</p>
<b>LB</b>	<p><b>Laut-Buchstaben-Zuordnung</b>  Buchstabenunsicherheit; nicht korrekte Laut-Buchstaben-Zuordnung  Beispiele: krang, grank, krangk (<b>krank</b>); kroß (<b>groß</b>); preite, braile, breide (<b>breite</b>)</p>
<b>LD</b>	<p><b>Lautsprachliche Durchgliederung</b>  Auslassungen, Vertauschungen, Ersetzungen, Hinzufügungen von Buchstaben  Beispiele: krok, kank, krakn (<b>krank</b>); goßen (<b>großen</b>); düfen, drüfen, dürfn (<b>dürfen</b>)</p>
<b>LV</b>	<p><b>Langer/Kurzer Vokal</b>  Nichtbeachtung der regelhaften Kennzeichnung lang oder kurz gesprochener Vokale (Schärfung, <b>ie</b>)  Beispiele: kranck, krannk, krahnk (<b>krank</b>); schnel (<b>schnell</b>); fliesen, fließen (<b>fließen</b>); leker (<b>lecker</b>); Tihre (<b>Tiere</b>)</p>
<b>WA</b>	<p><b>Wortart bestimmen</b>  Nicht korrekte Groß- oder Kleinschreibung (kontextbezogene Großschreibung: siehe SW)  Beispiele: Krank (<b>krank</b>); Aufgeregt (<b>aufgeregt</b>); haus (<b>Haus</b>)</p>
<b>WU</b>	<p><b>Wörter umformen und ableiten</b>  Das Wort wurde nicht auf seinen Ursprung zurückgeführt oder abgeleitet (Plural, 1., 2., 3. Pers. bilden usw.).  Beispiele: aufgerekt, aufgerecht, aufgereckt (<b>aufgeregt</b>); Glaß (<b>Glas</b>); Hende (<b>Hände</b>); er lept (<b>lebt</b>); Gelt (<b>Geld</b>)</p>
<b>WZ</b>	<p><b>Wörter zusammensetzen und zerlegen</b>  Das Wort wurde nicht in seine Bestandteile (Morpheme) zerlegt; nicht korrekte Zusammensetzung oder Silbentrennung.  Beispiele: Auto Haus (<b>Autohaus</b>); aufgehegt, aufgreht (<b>aufgeregt</b>); ferkaufen (<b>verkaufen</b>); Jungeleute (<b>junge Leute</b>); Tel-efon (<b>Telefon</b>)</p>

### Satzaufbau

Verstöße gegen die grammatische Struktur (z. B. Verb-, Adjektiv-Endungen); sinnentstellende Auslassungen oder Hinzufügungen von Wörtern (bei Diktaten auch sinnhafte Ersetzungen)

**Beispiele:** aufgedreht (**aufgeregt**); in (**im, ihn**); eine (**einen**); dem (**den**); schreibt (**du schreibst**); Mann (**man**); Jahr (**Jahre**); wieder (**wider**)

### Satzzeichen

Nicht korrekte Setzung der Satzzeichen (unbekannte SZ werden bei Diktaten vorgegeben)

### Satzabhängige Schreibung von Wörtern

Verschreibungen, die nur aus dem Satzzusammenhang heraus zu vermeiden sind

**Beispiele:** dass (**das**); Seite (**Saite**); ruhe (**Ruhe**); ärmsten (**die Ärmsten**)

### Ausnahmeschreibungen, Fremdwörter

Verschreibungen in Fremdwörtern und Wörtern, die nicht regelhaft geschrieben werden

#### Beispiele:

- Ausnahmen bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung (Lernbereich LB):
  - **ai** (\*ei), z. B. \*Mei, \*Hei
  - **pf** (\*f), z. B. \*Ferd, \*Fanne, \*flücken
  - **dt** (\*tt), z. B. \*Statt
  - **v** (\*f), z. B. \*Fogel, \*Fater
  - **chs** (\*x), z. B. \*Fux, \*wexeln
- Ausnahmen bei der lautsprachlichen Durchgliederung (Lernbereich LD):
  - Silben trennendes **h** bei Diphthongen: **eih** (\*ei), z. B. \*leien, \*Weinachten
- Ausnahmen bei der Kennzeichnung lang und kurz gesprochener Vokale (Lernbereich LV):
  - Doppelvokal, z. B. \*Mer, \*Bot / Boht, \*Wage, \*Schne
  - Dehnungs-**h**, z. B. \*faren, \*Ban, \*Stal, \*stralen, \*Zan
  - **i** statt **ie**, z. B. \*Fiebel, \*Tieger, \*Biebel
- Kleinschreibung bei Substantiven und Großschreibung bei anderen Wortarten (Lernbereich WA):
  - z. B. ein \*gut, ein \*Wenig
- Lautverhärtung im Wort (Lernbereich WU):
  - z. B. \*Atler, \*hüpsch
- Bindestrichschreibung, unikale Morpheme (Lernbereich WZ):
  - z. B. \*Brombeere, \*auswändig, \*glimpflich
- Funktionswörter (Lernbereich SA/SW):
  - z. B. \*ann, \*for, \*unt, \*wier
- Einzelwortfestlegungen (Lernbereich AF):
  - z. B. \*Ältern – Eltern (trotz **alt**); \*Mittag – Mittag (trotz **Mitte + Tag**), Schreibtraditionen bei Namen
- Abweichungen bei der Schreibung von Fremdwörtern

SA

SZ

SW

AF



## 8.5 Diktat ‚Giraffenkind‘

### QUALITATIVE TEXTANALYSE – Primarstufe

#### Diktate (A) TA

- ❶ Text ganz vorlesen und die Bedeutung unbekannter Wörter klären.
- ❷ Text satz- bzw. abschnittsweise diktieren.
- ❸ Am Ende des Satzes keine Satzzeichen diktieren. Sagen Sie nur: „Der nächste Satz.“
- ❹ Zum Schluss den Text noch einmal wortweise vorlesen.
- ❺ Offene Fragen klären. Danach Pause.
- ❻ Textkorrektur (Korrekturzeit = Schreibzeit)
- ❼ Anweisung zur Korrektur: Wort durchstreichen und unter dem Text neu aufschreiben. Keine Korrekturen im Text.

#### Diktat Nr. 4

- 1 Im Zoo lebt ein Giraffenkind.
- 2 Es hört auf den Namen Karlo.
- 3 Vor wenigen Wochen
- 4 wurde Karlo ein Jahr alt.
- 5 Wenn der Zoowärter auf seinen
- 6 vier Fingern laut pfeift,
- 7 nickt Karlo den Besuchern zu.
- 8 Die Zoogäste bestaunen die Kunststücke.
- 9 Die kleine Lena fragt:
- 10 „Ist das nur eine dumme Giraffe
- 11 oder ein sehr schlaues Tier?“

Sätze: 7  
Wörter: 53  
Zeichen: 262

LV	5	(Giraffenkind), vier, Kunststücke, dumme, Giraffe, Tier
WU	6	lebt, Giraffenkind, Zoowärter, nickt, Zoogäste, fragt
WZ	6	Giraffenkind, Zoowärter, Besuchern, Zoogäste, bestaunen, Kunststücke
SZ	10	5 Punkte, 1 Komma, 1 Doppelpunkt, 1 Fragezeichen, 2 Redezeichen
SA/SW	5	Im, ein, den, seinen, eine
AF	6	Zoo, Vor, Jahr, vier, pfeift, sehr
N 1	2	Karlo, Lena
N 2	4	Zoo, Giraffenkind, Fingern, Giraffe
N 3	8	Namen, Wochen, Jahr, Zoowärter, Besuchern, Zoogäste, Kunststücke, Tier
N 4	0	
Wdh.	6	auf, den, die, ein, Giraffe, Karlo

## 8.6 Schülerdokumente

### HSP Lea



der Baum



das Delfon



der Hund



die Meuse

2



der Löwe



der Hama



der Schbigel



das Favat

3





Uwe niest.

da FLig forscheg diefige  
fegt.

# AFRA Lea



HSP 1+

Name

Lea

Klasse

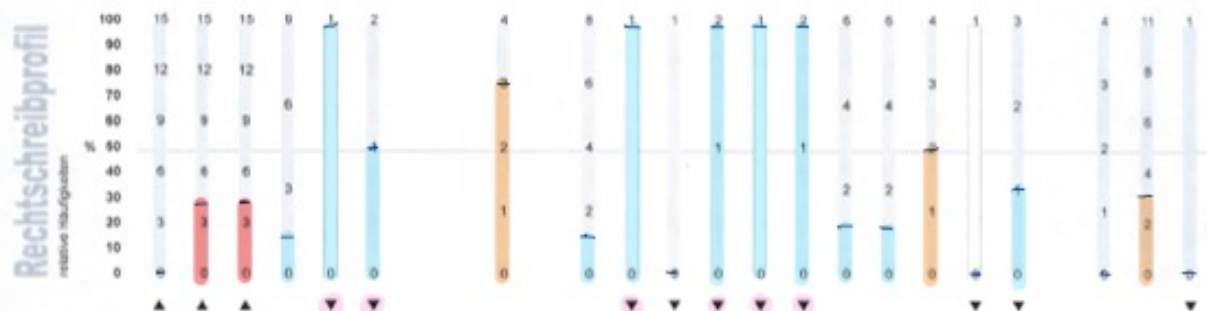


Datum

05.03.21

	BF	GA	GF	SG+	SG-	SV+	SV-	PW	LI+	LI-	LV+	LV-	KV <sub>2</sub> +	KV <sub>2</sub> -	KV-	MS	MD	UM	KA+	KA-	VA+	VA-	GK+	GK-	ZG
1. Baum	*	*	*			au					aum													B	
2. Telefon	*	o	o	f							el	on												T	
3. Hund	*	*	*										und						d					H	
4. Maus	*	o	*	s							aus							e			au			M	
5. Löwe	*	*	*								öw							e						L	
6. Hammer	*	*	*										am					er						H	
7. Spiegel	*	o	*			sp				ieg								(el)						S	
8. Fahrrad	*	*	*	f							ad	ahr				r		*bach	d					F	rr
9. da	*	*	*								a							*dar						D	
10. fliegt	*	*	*	f						ieg						g		*flic	t	g				f	
11. vor	*	*	*	r	v						or													v	
12. Schreck	*	*	o	sch									eck					*schräg	ck		e			S	
13. die	*	*	*								ie													d	
14. Fliege	*	*	o	f						ieg								e						F	
15. weg	*	o	o												eg			*weck		g	e			w	

	BF	GA	GF	SG+	SG-	SV+	SV-	FW	LI+	LI-	LV+	LV-	KV <sub>2</sub> +	KV <sub>2</sub> -	KV-	MS	MD	UM	KA+	KA-	VA+	VA-	GK+	GK-	ZG
Fehleranzahl	0	4	4	1	1	1	0	0	3	0	1	1	0	1	0	2	1	1	2	0	1	0	0	3	0
Basisrate	15	15	15	9	1	2	—	—	4	—	8	1	1	2	1	2	6	6	4	1	3	—	4	11	1
	Phonem-Graphem-Korrespondenz								Vokalquantität								Morphologie				Syntax				



QUALITATIVE TEXTANALYSE

Name XXXXXXXXXX Datum 24.3.2021 Nr. XXXX

Im Zoo let ein gafe<sup>LD</sup>kind<sup>LV</sup> ist hört<sup>WU</sup>  
 auf dem namen<sup>SA</sup> kala<sup>WA</sup> for<sup>WA LD</sup> wen<sup>AF</sup>ien<sup>LD</sup>  
 Woren<sup>LB</sup> Wod<sup>LB LD LD</sup> kala ein ja<sup>LD</sup> alt.  
 Wen<sup>SZ</sup> der Zowerter<sup>AF</sup> (wen<sup>WU</sup> Zowerter)<sup>af seinen</sup>  
 fir<sup>AF, LV</sup> fehern<sup>WA</sup> Laut faift<sup>LB, LD</sup>, Nit kala<sup>AF</sup>  
 den bzar<sup>WA LD</sup> nit. Die Zoogese<sup>LD LD SA</sup> bschtän<sup>WU LD</sup>en<sup>LD LB</sup>  
 die Konzschte. Die KLaie<sup>LB LB LB LD</sup> Lena<sup>LB LD</sup> frat<sup>LD</sup>  
 Ist das hwr eine dume<sup>LV</sup> gafe<sup>WA LD LD LV</sup>  
 oda<sup>LB</sup> ein ser<sup>AF</sup> Schlaues<sup>WA</sup> tir?<sup>WA LV</sup>

Wörter gesamt (= 100 %): XXXX      Arbeite weiter im Lernbereich: XXXX

UW	LB	LD	LV	WA	WU	WZ	SA	SZ	SW	AF	PS	W



der Baum



der Löwe



das Telefon



der Hammer



der Hund



der Spiegel



die Mäuse



das Fahrrad



Uwe niest.

da flit wor Schrek  
di  
teigetes wek.

---

---

---

---

---





# AFRA Martin



HSP 1+

Name

Martin

Klasse

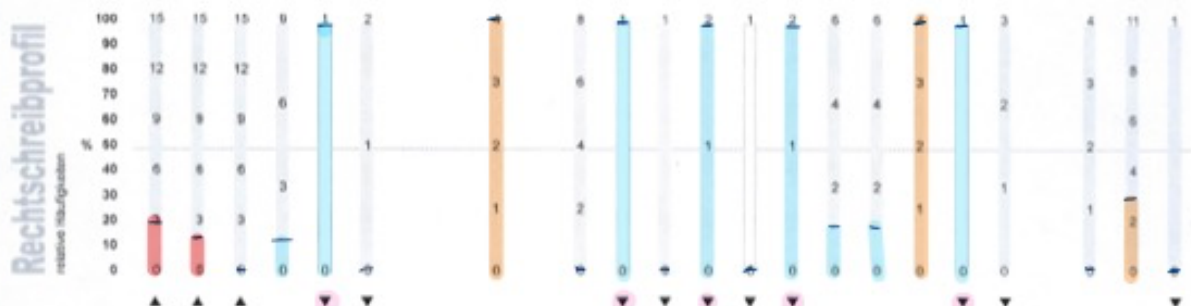


Datum

05.03.21

	BF	GA	GF	SG+	SG-	SV+	SV-	FW	LI+	LI-	LV+	LV-	KV <sub>g</sub> +	KV <sub>g</sub> -	KV-	MS	MD	UM	KA+	KA-	VA+	VA-	GK+	GK-	ZG
Baum																									
1. Baum	⊙	*	*			au					aum													B	
2. Telefon	*	*	*	f							el on													T	
3. Hund	*	*	*										und						d					H	
4. Maus	*	⊙	*	s							aus							e			äu			M	
5. Löwe	*	*	*								öw							e						L	
6. Hammer	*	*	*										am m					er						H	
7. Spiegel	⊙	*	*			sp			ieg									(el)						S	
8. Fahrrad	*	*	*	f							ad	ahr				r r		*fah	d					F	rr
9. Da	*	*	*								a							*dar						D	
10. fliegt	⊙	⊙	*	f					ieg							g t		*flic	g					f	
11. vor	*	*	*	r	v						or												v		
12. Schreck	*	*	*	sch									eck					*schräg	ck		e			S	
13. die	*	*	*						ie														d		
14. fliege	*	*	*	f					ieg									e						F	
15. weg	*	*	*											eg				*weck	g	e		w			

	BF	GA	GF	SG+	SG-	SV+	SV-	FW	LI+	LI-	LV+	LV-	KV <sub>g</sub> +	KV <sub>g</sub> -	KV-	MS	MD	UM	KA+	KA-	VA+	VA-	GK+	GK-	ZG
Fehleranzahl	3	2	0	1	1	0	0	0	4	0	0	1	0	2	0	2	1	1	4	1	0	0	0	3	0
Basisrate	15	15	15	9	1	2	—	—	4	—	8	1	1	2	1	2	6	6	4	1	3	—	4	11	1
	Phonem-Graphem-Korrespondenz								Vokalquantität							Morphologie						Syntax			



# QT Martin

## QUALITATIVE TEXTANALYSE

Name		Datum	24.3.20	Nr.	1
------	---	-------	---------	-----	---

SZ im Zoo lebt ein gewöhnli-  
 ches Tier. LB LB LB  
 Es hört auf den Name-  
 n. LB LB LB  
 Es wurde also  
 ein chaot. SW LB  
 weiter auf seinen Win-  
 der. LB LB LB  
 Lauter, nicht da-  
 von. LB LB LB SZ WA LB LB  
 be- LB LB LB  
 staunen. LB LB  
 LV SZ LB WA LB LB  
 die- LB LB  
 SZ ist das nur eine dumme-  
 LD WA AF LB LB  
 oder ein sehr sch-  
 LB LB

Wörter gesamt (= 100 %):					Arbeite weiter im Lernbereich:							
UW	LB	LD	LV	WA	WU	WZ	SA	SZ	SW	AF	PS	W

## 8.7 Interpretationshilfe HSP 1+

Niveaustufe	Referenzniveau	Prozentrang	T-Wert	Einordnung der Leistung
9	extrem hoch	> 98	> 70	höher als 98 % der Altersgruppe
8	weit überdurchschnittlich	> 94	> 65	höher als 94 % der Altersgruppe
7	überdurchschnittlich	> 85	> 60	höher als 85 % der Altersgruppe
6	gut durchschnittlich	> 70	> 55	höher als 70 % der Altersgruppe
5	durchschnittlich	30-70	45-55	höher bzw. niedriger als 30 % der Altersgruppe
4	knapp durchschnittlich	< 30	< 45	niedriger als 70 % der Altersgruppe
3	unterdurchschnittlich	< 15	< 40	niedriger als 85 % der Altersgruppe
2	weit unterdurchschnittlich	< 6	< 35	niedriger als 94 % der Altersgruppe
1	extrem niedrig	< 2	< 30	niedriger als 98 % der Altersgruppe

Die Testleistungen werden mit den Normen für Mitte Klasse 2, Grundschule (Ballungsgebiete) verglichen.



## **8.8 Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die 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.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift