

Universität Duisburg-Essen
Institut für Germanistik
Seminar: Begleitseminar Deutsch zum Praxissemester
Dozentin: Frau Dr. Ulrike Behrens
Semester: Sommersemester 2017

Diagnose orthographischer Fähigkeiten mittels AFRA.
Eine Untersuchung in Klasse 5

vorgelegt von Markus Mähler

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Orthographietheoretische Fundierung und linguistische Fehlersystematik	4
2.2 Die fortgeschrittene Rechtschreibentwicklung	6
3. Forschungsdesign	9
4. Ergebnisse der Untersuchung	12
4.1 Allgemeiner Überblick	12
4.2 Spezielle Betrachtung ausgewählter Ergebnisse	13
5. Diskussion	17
6. Fazit	24
Bibliographie	26
Anhangsverzeichnis	

1. Einleitung

Der Schrift als Kommunikationsmedium, Träger von Sinn und Überlieferung und wesentliches Mittel zwischenmenschlicher Verständigung, kommt in modernen, literalisierten Gesellschaften ein besonderer Stellenwert zu. Die Rechtschreibung erweist sich hierbei als eine Grundkompetenz, eine basale Kulturtechnik, die sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich vorausgesetzt wird und den Erfolg in Schule, Ausbildung und Beruf maßgeblich beeinflusst. Entgegen gesellschaftlichen Erfordernissen und Ansprüchen kommen Querschnittsstudien - durchgeführt im Abstand von 30 und 10 Jahren - von Steinig et al. (2009, 243f.) zu dem Ergebnis, dass sich Rechtschreibleistungen verschlechtert haben. Gemäß der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) können lediglich 22% der Schülerinnen und Schüler als kompetente Rechtschreiber bezeichnet werden (vgl. Thomé & Eichler 2008, 109). Weiterhin veranschaulichen die Ergebnisse der Untersuchungen des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), dass knapp 22% der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe den in den Regelstandards formulierten Erwartungen der Kultusministerkonferenz nicht gerecht werden (vgl. KMK 2014, 19). Häufig verfestigen sich derartige Rechtschreibschwierigkeiten und weisen eine hohe Persistenz bis ins Erwachsenenalter auf, sodass sich individuelle orthographische Leistungsdefizite über die Schulbiographie hinweg bis in die Berufslaufbahn auswirken (vgl. Schneider 2008, 147).

Vor dem Hintergrund dieser hohen praktischen, schulischen wie auch gesellschaftlichen Relevanz fundierter Rechtschreibfähigkeiten wurde im Zuge dieses Forschungsprojektes in einer 5. Klasse eine HSP-Rechtschreibtestung durchgeführt und nach den Kategorien der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA) ausgewertet. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Fehlertypen sich bei der untersuchten Klasse finden. Somit liegt die Zielsetzung des Projektes in der klassenbezogenen Diagnose orthographischer Leistungsfähigkeit sowie der Aufdeckung und Einschätzung systematisch auftretender Fehler.

Hierbei stellte sich heraus, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler des 5. Jahrgangs insbesondere auf den linguistischen Beschreibungsebenen der Vokalquantität und Morphologie Schwierigkeiten erkennen lassen. Laut-Buchstaben-Beziehungen werden - bis auf spezielle Minderheitsschreibungen - ebenso beherrscht wie der durch die Testitems erfasste syntaktische Bereich.

2. Theoretischer Hintergrund

Grundlage der Rechtschreibuntersuchung dieses Forschungsprojektes ist die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA). Konzipiert wurde das Verfahren zur Aufdeckung systematischer Fehler für eine verbesserte Unterrichts- und Förderplanung sowie zur weiterführenden Diagnostik. Dem linguistisch fundierten Testinstrument liegt die Ansicht zugrunde, dass Rechtschreibfehler in der Regel nicht zufällig, sondern systematisch in Erscheinung treten. Falsche Verschriftungen illustrieren den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand des Rechtschreiblernenden innerhalb des orthographischen Erwerbsprozesses. Im metaphorischen Sinne fungieren Fehler somit als Fenster, die einen Einblick in die individuelle Lerngenese des Schülers oder der Schülerin ermöglichen, wodurch bereits erlerntes Rechtschreibwissen und erworbene Rechtschreibstrategien identifiziert werden können. Zugleich lassen sich ebenso rechtschreibliche Problembereiche und Lerndefizite ausfindig machen. Jeder Fehler bzw. jede Fehlerstelle im Wort wird als Verstoß gegen eine Rechtschreibregel betrachtet. Dabei versteht sich die „AFRA als deskriptiv orientiertes Verfahren, bei dem Ursachenvermutungen zugunsten der rechtschreibsystematischen Beschreibung von Fehlern zurücktreten“ (Herné 2014, 142).

2.1 Orthographietheoretische Fundierung und linguistische Fehlersystematik

Nach AFRA ist die deutsche Orthographie ein historisch gewachsenes System, welches als geordnetes Ganzes aufsteigender Komplexität den nachvollziehbaren Anforderungen der Schrift folgte und sich im pragmatischen Dienste schneller und leichter Lesbarkeit entwickelte (vgl. Herné & Naumann 2016, 15).

Als Grundlage und schematische Visualisierung der orthographiesystematischen Konzeptionen Hernés & Naumanns fungiert das „Haus der Orthographie“ (vgl. Herné & Naumann 2016, 16; siehe Anhang 1: Haus der Orthographie). Die Struktur illustriert in simplifizierter Weise die vier Analysebereiche

- phonologische Ebene
- Vokalquantität
- morphologische Ebene
- syntaktische Ebene,

die den traduierten linguistischen Beschreibungsebenen der Phonologie, Morphologie und Syntax entsprechen und dabei in entwicklungstheoretischer Sichtweise die unterschiedlichen Stufen, aber auch Schwierigkeitsgrade des Schriftspracherwerbs repräsentieren. Als

förderdiagnostisches Testinstrument ist AFRA einem segmentalen Ansatz zuzuschreiben, wie er dem amtlichen Regelwerk der deutschen Orthographie entnommen werden kann. Grundlegende Annahmen dieses Konzeptes fußen in der Ableitbarkeit des Schriftsystems aus der Lautstruktur sowie der Rolle der Laut-Buchstaben-Zuordnung (vgl. Reichardt 2015, 62). Dementsprechend befindet sich im Erdgeschoss des orthographischen Hauses die phonologische Ebene, die auf der Lautorientierung unseres Schriftsystems, das heißt, des Zusammenhangs zwischen gesprochenen Lauten (Phonemen) und geschriebenen Zeichen (Graphemen) basiert. Die Erarbeitung und das Erlernen jener Phonem-Graphem-Korrespondenz ermöglicht dem Rechtschreiblernenden die lautgetreue Schreibung eines Wortes. In Anlehnung an linguistische Rechtschreibentwicklungsmodelle wird diese für den Schriftspracherwerb basale Stufe der alphabetischen Strategie zugeordnet. Daraufhin folgt das Obergeschoss als Bereich des Wortaufbaus, das sich in Vokalquantität und Morphologie differenziert. Die Vokalquantität lässt sich als Sonderbereich der phonologischen Ebene mit Bezügen zur morphologischen Ebene beschreiben.

„Dieser Gruppe von Fehlerkategorien liegt die Tatsache zugrunde, dass jedes Wort mindestens einen – betonten – langen oder kurzen Stammvokal enthält. Dessen Quantität ist orthografisch explizit gekennzeichnet.“ (Herné & Naumann 2016, 7)

Die morphologische Ebene, die zusätzliche und komplexere Anforderungen an die Sprachfähigkeit stellt als das Lautprinzip, erfordert vom Lernenden die Kompetenz, morphologische Bestandteile (Präfix, Wortstamm, Fugenelement, Suffix, Flexionsendung) zu zerlegen und Wortstämme den entsprechenden Wortfamilien zuordnen zu können. Die grundlegende segmentale Einheit dieser Ebene bildet das Morphem als kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache. Schließlich verweist das 2. Obergeschoss auf die Satzstruktur bzw. auf die syntaktische Ebene, mit welcher berücksichtigt wird, dass Wörter erst im Zusammenhang eines Satzes einer Schreibung zugeordnet werden können. Hierunter klassifiziert sind die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung, die Schreibung von ‚dass‘ und ‚das‘ sowie die Zeichensetzung (vgl. Herné & Naumann 2016, 7). Zusätzlich konzipieren Herné & Naumann unter dem Dach des Hauses eine sogenannte „Rumpelkammer“, welche Ausnahmen, Raffinessen und Raritäten der deutschen Orthographie repräsentiert. Es bleibt zu pointieren, dass das orthographische Haus als systematisches Strukturmodell die hierarchische Ordnung orthographischer Prinzipien und Regeln zunehmender Komplexität visualisiert.

2.2 Die fortgeschrittene Rechtschreibentwicklung

Der Rechtschreiberwerb lässt sich als Lernprozess bestimmen, welcher sich über die gesamte Schulzeit erstreckt. In Auseinandersetzung damit haben sich in der didaktischen Forschungsliteratur Entwicklungsmodelle des Schreibens, aber auch des Lesens, die versuchen den komplexen Prozess des Rechtschreiberwerbs mithilfe von verschiedenen qualitativen Stufen zu illustrieren, etabliert. Einzelne Stufen verweisen dabei auf eine bestimmte Rechtschreibstrategie, welche der Lernende vorrangig verwendet. Kritischen Einwänden zum Trotz unterstützen jene Stufenmodelle als Orientierungshilfen die Einschätzung von Lern- und Entwicklungsständen von Lernenden (vgl. Naumann & Vogt 2005, 5).

Als theoretische Grundlage ihres Konzeptes rekurriert die AFRA auf die Rechtschreibentwicklungsmodelle von U. Frith (1986) und K.-B. Günther (1986) (vgl. Siekmann & Thomé 2012, 189). Das aus dem angloamerikanischen Raum stammende Stufenmodell von Frith unterteilt das Rechtschreiblernen in drei grundlegende Erwerbsphasen, in denen jeweils eine Strategie dominiert. So werden nacheinander die logographemische, alphabetische und orthographische Phase durchlaufen. Im ersten Entwicklungsschritt, der logographemischen Phase, orientieren sich die Lernenden an den visuell hervorstechenden Merkmalen eines Wortes, wodurch auf das bekannte Wort geschlussfolgert wird. Zu diesem Zeitpunkt wird zwischen dem Gegenstand und der Bezeichnung für einen Gegenstand noch nicht differenziert. Mit Beginn der alphabetischen Phase lesen die Lernenden die Wörter phonographisch, Laut für Laut. Mithilfe des neu erworbenen Wissens über die Beziehung von Phonemen und Graphemen können unbekannte Wörter gelesen und geschrieben werden (vgl. Dürscheid 2016, 246f.). Während der orthographischen Strategie, die zunächst beim Lesen und erst später auf das Rechtschreiben angewandt wird, orientieren sich die Lernenden schließlich an größeren sprachlichen Einheiten wie Silben und Morphemen. Mit Bezug auf die AFRA akzentuierten Herné & Naumann eine „Differenzierung der ‚orthografischen Stufe‘ nach den drei Hauptkategorien Vokalquantität, Morphologie und Syntax“ (Herné & Naumann 2016, 18).

Günther adaptierte das Erwerbsmodell von Frith für den deutschen Sprachraum und erweiterte die Strategiefolge um zwei Stufen, die präliteral-symbolische sowie integrativ-automatisierte Phase (siehe Anhang 2: Modell der Aneignung der schriftlichen Sprache). Der *Frith*’schen logographemischen Stufe wird dabei die präliteral-symbolische Phase vorangestellt, sodass bereits vor dem Erwerb des Lesens und Schreibens der Schriftspracherwerb in der Ausdrucksform kindlichen Zeichnens beginnt. Diese Mimesis des Schreibens

fungiert somit als Vorbereitung für die weitere Rechtschreibentwicklung. Schließlich fügt Günther an die orthographische Phase einen Automatisierungsprozess des Lesens und Rechtschreibens an, der eigentlich keine neue Strategie darstellt, sondern vielmehr den kompetenten Gebrauch der Schriftsprache bezeichnet (vgl. Günther 1986, 43).

Der hier skizzierte Erwerbsverlauf vollzieht sich bei jedem Lernenden in ähnlicher Weise, wobei der zeitliche Verlauf äußerst different sein kann. Dennoch ist zu betonen, dass jene entwicklungsorientierten Stufenmodelle von Frith und Günther von der gegenwärtigen linguistischen Forschung kritisiert werden – und weiterentwickelt wurden. So formulieren nicht nur Böhme & Bremerich-Vos mit Nachdruck, dass die Vorstellung klar abgrenzbarer und im Erwerbsprozess strikt aufeinanderfolgender Entwicklungsstufen zurückzuweisen ist und stattdessen von sich sukzessive entfaltenden und parallel verfügbaren Rechtschreibstrategien auszugehen ist (vgl. Böhme & Bremerich-Vos 2009, 332f.). Neuere Modelle bspw. von Scheerer-Neumann berücksichtigen dies und nehmen zudem weitere Differenzierungen vor (vgl. Scheerer-Neumann 2003, zit. n. Naumann 2008, 146). Gleichwohl zeigt sich eine Forschungsleerstelle innerhalb der Entwicklungsmodellierung für den fortgeschrittenen Rechtschreiberwerbsprozess über die Grundschule hinaus. Unter Rückgriff auf Scheerer-Neumann konzipierte Naumann aus einer Synopse von Fehlerstatistiken und Lernstandserhebungen einen Modellentwurf, der den Ablauf und die Struktur des schulischen Rechtschreiberwerbs bis weit in die Sekundarstufe I illustriert. Diesem Modell fügt er keine weiteren Strategien hinzu, vielmehr strukturiert er die orthographische Entwicklung in zu erreichende Teilabschnitte, deren durchschnittliche Dauer von Vorläufer- und Nachfolgezeiten – in der Graphik hellgrau unterlegt - umschlossen wird. Somit hebt das Modell hervor, welche Regelbereiche wann erlernt werden, zu welchem Zeitpunkt verstärkte Unterstützung erfolgen und förderdiagnostische Hilfe gegeben werden sollte (vgl. Naumann 2004, 34). Wesentlich und innovativ stellen sich hierbei die separate Aufführung der Vokalsortenkennzeichnung sowie die Differenzierung der Großschreibung heraus.

Ebene	orthograph. Klasse: ↓ Teilbereich	1	2	3	4	5	6	7	8	10	S*
lautlich	1. Phonemorientierung									→	
WORT-inhärente Eigenschaften	2. Silbenreim/Vokalsorten										III
	3. Morphologie										!
	4. Großschreibung, semantisch/morpholog.										=
SATZ-strukturell	5. Großschr., Abstrakta & Substantivierungen										!!
	6. Komma										!!!
	7. „das/dass“										-
										Einsicht in Schriftfunktionen	

Graphik entnommen aus Naumann 2008, 149.

Diese entwicklungsorientierte Schriftspracherwerbsmodellierung findet ihren strukturell-didaktischen Zugang im zuvor dargelegten Haus der Orthographie wieder. Lautorientierte oder alphabetische Strategie als basaler Wissensbestand und Voraussetzung für die darauf-folgende orthographische Phase formieren die logische Basis. Das *Naumann*'sche Hausmodell weist somit deutliche Parallelen zu wissenschaftlichen Rechtschreibentwicklungsmodellen auf.

3. Forschungsdesign

Die von Herné und Naumann konzipierte Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse ist eine qualitative Fehleranalyse zur detaillierten Beschreibung des Rechtschreibentwicklungsstandes. AFRA ist kein eigens konstruierter Test, sondern ein testunabhängiges Verfahren, welches ein „geordnetes Inventar linguistisch fundierter Rechtschreibfehler-Kategorien“ zur Auswertung standardisierter Rechtschreibtests zur Verfügung stellt (Herné & Naumann 2016, 7). Entsprechende Auswertungsschemata zu verschiedenen Testinstrumenten sind dem AFRA-Manual beigefügt. In Abgrenzung zu quantitativen Testverfahren, die lediglich Schwierigkeiten der Rechtschreibung eines Lernenden feststellen, ohne die Fehlerschwerpunkte zu spezifizieren, basiert AFRA auf einer qualitativen Diagnostik, mit der genaue Informationen über den individuellen Stand der Rechtschreibentwicklung, des orthographischen Wissens und der angewendeten Strategien dokumentiert und Förderansätze ermöglicht werden. Nicht das Wort als Ganzes, sondern jede Stelle wird dabei auf Fehler überprüft. 16 Fehlerkategorien verteilen sich auf 4 Fehlerebenen, die empirisch gestützt und linguistisch begründet sind (vgl. Herné & Naumann 2016, 4). Diese Kategorisierung wird zusätzlich erweitert um Mehrheits- und Minderheitsschreibungen, die basierend auf sprachstatistischen Besonderheiten der deutschen Orthographie die Ableitung von Lernstrategien ermöglichen. Die differenzierte Systematik unter Berücksichtigung von Regel- und Ausnahmefällen führt zu insgesamt 25 Fehlerkategorien (siehe Anhang 3: Fehlertypologie der AFRA).

Die praktische Durchführung des Studienprojektes fand an einer Gesamtschule in Essen statt. Die einmalige Erhebung der Rechtschreibfähigkeiten mittels des standardisierten und normierten Testinstruments HSP, Hamburger Schreibprobe, wurde in einer 5. Klasse vorgenommen. Für die Testung wurde eine Unterrichtsstunde (60 Minuten) eingeplant, wobei nur 45 Minuten benötigt wurden. Aus zeitökonomischer Durchführungserspektive stellte das Projekt somit eine geringe Belastung für die schulinternen Lern- und Ablaufprozesse dar. Die Stichprobe unterliegt keinem spezifischen Auswahlverfahren. Die Grundgesamtheit entsprach somit einer natürlichen Gruppe und lässt sich als Klumpenstichprobe bestimmen. Insgesamt 25 Schülerinnen und Schüler nahmen an der Testung teil, davon 11 weiblichen und 14 männlichen Geschlechts im Alter zwischen 11 und 12 Jahren. Die sprachliche Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe lässt sich als sehr vielfältig beschreiben. Mehr als zwei Drittel der Klassengemeinschaft ist mehrsprachig aufgewachsen. Keiner der Probanden hat eine diagnostizierte Lese-Rechtschreibschwäche, obwohl zwei Lernende gemäß Auskunft der Lehrkraft diesbezüglich genauer beobachtet werden. Aus

messtheoretischer Sicht wurden Störeinflüsse während der Testdurchführung kontrolliert. Um kognitive Ermüdungszustände und Unaufmerksamkeit zu vermeiden und motiviertes wie auch konzentriertes Verhalten zu begünstigen, fand die Rechtschreibtestung in der 3. Unterrichtsstunde von 10.35 bis 11.35 Uhr statt. Darüber hinaus wurden physikalische Komponenten berücksichtigt, sodass die Testung im üblichen Klassenraum bei angenehmer Temperatur und testangemessener Lautstärke durchgeführt wurde. Da ich die untersuchte Klasse an drei Unterrichtsstunden in der Woche hospitiert habe, sollte die Testdurchführung durch meine Person keinen Einfluss auf das Testergebnis haben. Mit Blick auf die Gestaltung der Testsituation wurde den Anweisungen des Hamburger Schreibprobe Manuals gefolgt (vgl. May 2012, 7f.).

Da die AFRA ein testunabhängiges Diagnoseinstrument ist, das keine Testwörter vorgibt, bedurfte es der Auswahl eines bestimmten Verfahrens. Hierfür wurde die Hamburger Schreibprobe, ein standardisiertes, testabhängiges, qualitatives Testinstrument, gewählt. Dies ist in zweifacher Weise zu begründen:

Zum einen entspricht die Testung mit der HSP dem schulprogrammatischen Konzept der Praktikumsschule. Demnach erfolgt die Zuweisung in (Rechtschreib)Förderklassen „nach Durchführung und Auswertung des Duisburger Sprachstandstests, der Hamburger Schreibprobe und Beobachtungen der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sowie Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer“ (Schulprogramm GHS 2005, 72). Zum anderen ist aus gütekriterialer Sicht hervorzuheben, dass neben der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität hohe Wiederholungsreliabilitätskennwerte zwischen $r = .93$ und $.98$ vorliegen (vgl. Schneider 2008, 153). Weiterhin sprechen die HSP-Leistungen im Vergleich zur schulischen Rechtschreibnote mit einer Korrelation zwischen $r = .71$ und $.77$ für eine gute Validität des Testinstruments (vgl. Mayer 2016, 151). Gewählt wurde die entsprechende Jahrgangsversion HSP 5-10^B. Bestehend aus 57 Testitems, werden neben Einzelwörtern und Sätzen ebenso Lückenwörter geprüft.

Ziel der Datenaufbereitung und -auswertung ist es, die auftretenden Falschschreibungen nach der AFRA-Fehlertypologie zu klassifizieren, um damit sowohl die bereits erreichten orthographischen Kompetenzen als auch die systematisch auftretenden Unsicherheiten und Probleme bei der Anwendung orthographischer Prinzipien und Regeln zu entdecken. Als Auswertungsgrundlage fungieren Basisraten, welche die potenziell möglichen Fehler einer Kategorie, die theoretischen Fehlerverlockungen, dokumentieren. Ausgehend von jenen Basisraten und unter Hinzuziehung der von der Testperson tatsächlich gemachten Fehler in

einer Kategorie lassen sich Prozentwerte ermitteln, mit denen das Rechtschreibfehlerprofil erstellt wird. Grundsätzlich zu berücksichtigen sind das orthographiesystematische und didaktische Gewicht einer Fehlerkategorie, d. h. nimmt die geprüfte Kategorie in der deutschen Rechtschreibung eine signifikante Rolle ein, und weiterhin, welcher Lernstand ist zum Zeitpunkt der Rechtschreibmessung zu erwarten (vgl. Herné & Naumann 2016, 16f.). Da registrierte Fehler häufig in verschiedene Kategorien einzuordnen sind und deshalb gegen verschiedene Prinzipien und Regeln verstößen, ist eine Mehrfachsignierung erforderlich.

Die mittels AFRA analysierten einzelnen Fehler ermöglichen die Dokumentation des aktuellen Lern- und Entwicklungsstandes der Klasse, welcher in einem lerngruppenbezogenen Rechtschreibprofil dargestellt wird. Neben dieser Gesamtschau der Ergebnisse erfolgt eine Differenzierung der ermittelten Rechtschreibleistungen in eine untere, mittlere und obere Leistungsgruppe. Die Zusammenstellung dieser Niveaugruppen orientiert sich an den einzelnen qualitativen Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler.

4. Ergebnisse der Untersuchung

4.1 Allgemeiner Überblick

Die Rechtschreibfehleranalysen der HSP-Testungen sind in Abbildung 1 in Form eines Kenntnis- bzw. Fehlerprofils, welches die Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler der untersuchten Klasse präsentiert, graphisch erfasst. Der Aufbau jener Balkendiagramm-Illustration folgt den linguistischen Beschreibungsebenen der AFRA-Systematik und verdeutlicht in der Leserichtung von links nach rechts die zunehmende Komplexität orthographiesystematischer Prinzipien und ihnen zugeordneter Regeln.

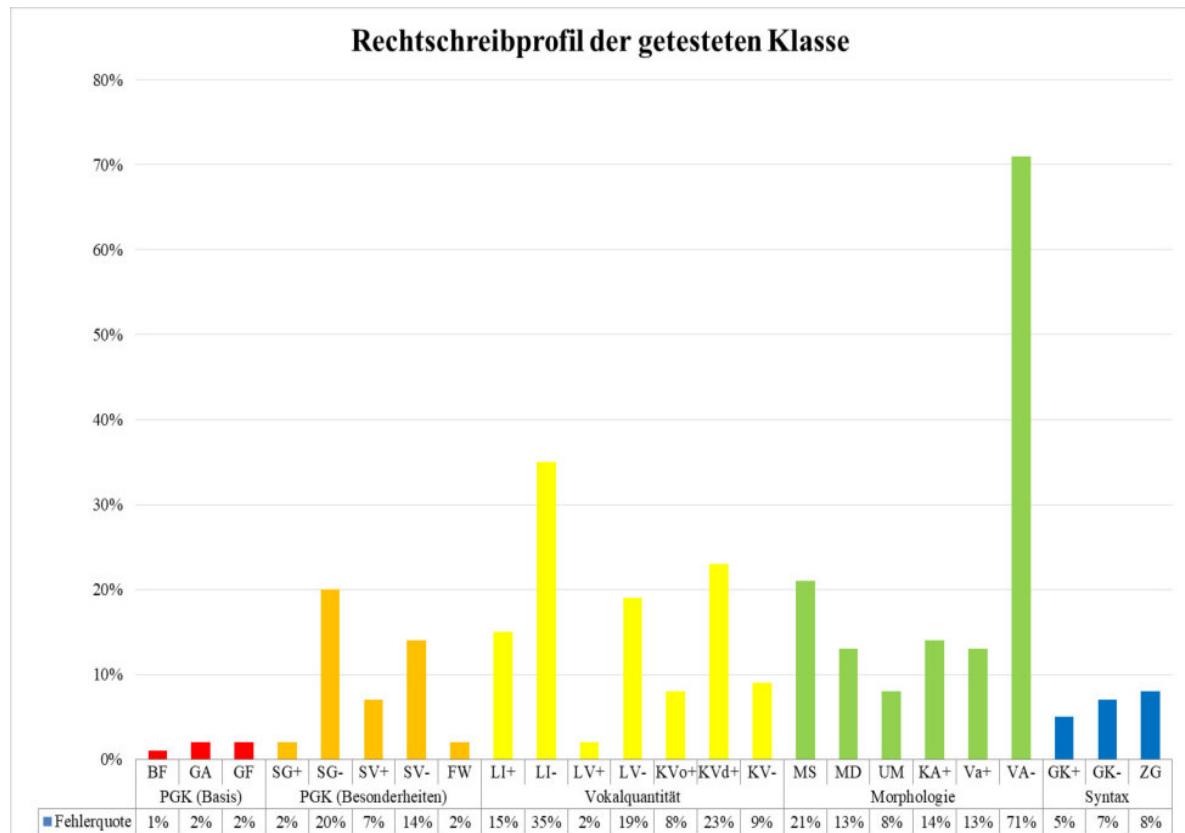


Abb. 1: Rechtschreibprofil der getesteten Klasse

Auf der Ebene der grundlegenden und besonderen Laut-Buchstaben-Beziehung lassen sich lediglich geringe Fehlerquoten erkennen. Höhere Fehlerwerte treten vorwiegend bei selteneren Abweichungen, den Minderheitsschreibungen (SG- und SV-), hervor. Wesentlich größere Schwierigkeiten zeigen sich im Bereich der Vokalquantität. Hierbei sind sowohl die Ergebnisse des langen /i:/ in der Mehrheits- und Minderheitsschreibung (LI+, LI-) als auch der langen und kurzen Vokale mit Kennzeichnung (LV-, KV_D+) zu diskutieren. Bei der Zerlegung zusammengesetzter Wortbausteine in ihre morphologischen Bestandteile (MS) lässt sich ebenso eine erhöhte Fehlerträgtheit feststellen wie bei konsonantischen und vokalischen Ableitungen (KA+ und VA+). Auffällig der besonders hohe Prozentwert

bei Wörtern, deren orthographisch korrekte Schreibweise nicht durch Ableitung (VA-) ermittelt werden kann. Nur geringe Fehlerraten sind im Bereich der Syntax zu erkennen.

Angesichts dessen, dass die zuvor präsentierte Graphik die Fehlerschwerpunkte und -verteilung einer gesamten Klassengemeinschaft darstellt, wodurch individuelle Rechtschreibdifferenzen verwischt werden, intendiert das folgende Diagramm, die Auswertung mit Hilfe einer leistungsbasierten Unterteilung in ein unteres sowie oberes Leistungsdrötel zu präzisieren. Hierdurch sollen nicht nur die orthographische Leistungsheterogenität innerhalb der Lerngruppe veranschaulicht, sondern darüber hinaus fehlertypologische Parallelen und Differenzen aufgezeigt werden, die Anhaltspunkte für eine adressatengerechte und diagnosebasierte Förderung liefern können.

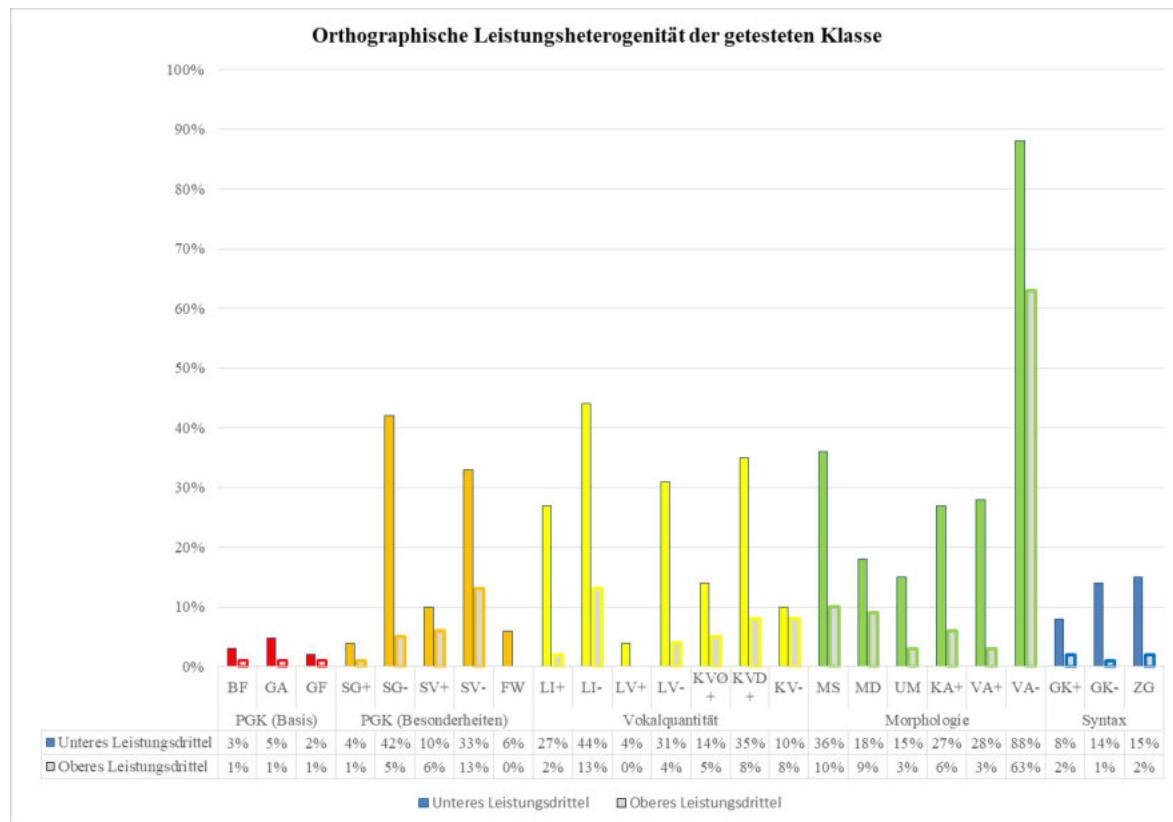


Abb. 2.: Vergleich untere und obere Leistungsgruppe

An dieser Stelle ist zweierlei festzuhalten: Zum einen ist deutlich zu erkennen, dass die rechtschreibschwächeren Schülerinnen und Schüler signifikant mehr Fehler produzieren. Zum anderen sind diese Fehler jedoch keine wesentlich anderen als die der rechtschreibstärkeren Schülerschaft.

4.2 Spezielle Betrachtung ausgewählter Ergebnisse

Die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist das Wissensfundament, auf dem der weitere Orthographieerwerb aufbaut. Auffällig auf dieser Ebene sind die erhöhten Fehlerwerte bei der

Schreibung spezieller Grapheme (SG-) und spezieller Verbindungen (SV-) in der Minderheitsschreibung. Bei der Verschriftung der speziellen Grapheme < v > und < ß > lässt sich insgesamt gesehen eine Gleichverteilung der gemachten Fehler erkennen. Während Fehlschreibungen der Luppenstelle -v beinahe ausschließlich bei rechtschreibschwächeren Lernern auftreten, werden Schwierigkeiten bei der Realisierung von -ß in jeder Leistungsgruppe evident.

Fehlerkategorie: SG -	Fehlerhäufigkeit
• β	17
• v	20 (davon 18 Fehler im unteren Leistungsdrift)

Tab. 1: Fehleranfällige Luppenstellen der Kategorie SG-

Die seltene Verbindung < pf > wird 10x von insgesamt sieben Schülerinnen und Schülern nicht korrekt verschriftet. Die meisten Fehlschreibungen betreffen das Testwort *schimpft*, die wenigsten das Item *Nilpferd*.

Ein betontes lang gesprochenes /i:/ wird sprachstatistischen Erhebungen Naumanns zufolge zu 85% durch ein < ie > repräsentiert. In allen fehlerhaften Verschriften der Testgruppe ist das Fehlen eines Dehnungs-e festzustellen. Als besonders fehleranfällig stellen sich die Testitems *Schiedsrichter* und *Gießkanne* heraus. Des Weiteren zeigt sich eine Fehlerquote von 35% in der Kategorie des langen /i:/ in der Minderheit (LI-). Das einfache < i > wird dabei konsequent mit < ie > realisiert, wobei vorwiegend das Wort *Nilpferd* Schwierigkeiten bereitet. Mit Blick auf die langen Vokale mit Kennzeichnung (LV-) präsentieren sich die Verschriften von *doof* mit einem Doppelvokalbuchstaben sowie die Kennzeichnung des lang gesprochenen Vokals mit einem Dehnungs-h im Stamminnen vor dem Konsonanten als fehlerträchtig.

Fehlerkategorie: LV-	Fehlerhäufigkeit	
Doppelvokalbuchstaben		
• -oo (<i>doofe</i>)	13	32,5%
Dehnungs-h		
• -ehr	11	
• -öhn	6	
• -üih	4	
• weitere fehlerhaft verschriftete Luppenstellen	6	67,5%

Tab. 2: Fehleranfällige Luppenstellen der Kategorie LV-

Ebenfalls zeigen sich vermehrt Fehler bei Kurzvokalen mit Kennzeichnung (KV_{D+}). Die Luppenstelle *-ann* hebt sich mit 25 fehlerhaften Verschriftungen, die fast ausschließlich in der Endstellung innerhalb eines Kompositums (*Fußballmannschaft*) oder im Zuge einer intervokalischen Verdopplung (*Gießkanne*) auftreten, heraus. Ähnlich problematisch die Realisierung eines Kürzezeichens in Endstellung bei den Testwörtern *kaputt* und *wenn*.

Fehlerkategorie: KV_{D+}	Fehlerhäufigkeit
<i>-ann</i>	25
<i>-enn</i>	18
<i>-ass</i>	15
<i>-utt</i>	13

Tab. 3: Fehleranfällige Luppenstellen der Kategorie KV_{D+}

Weitere Fehlerschwerpunkte auf morphologischer Ebene finden sich bei der morphologischen Segmentierung (MS) und Morphem-Differenzierung (MD). Fehlerhafte Verschrifungen eines Morphemanschlusses, die auffallende Schwierigkeiten bereiten, lassen sich bei den Luppenstellen *-nn'sc* (*Fußballmannschaft*), *-d's* (*Schiedsrichter*) und *-β'v* (*Reißverschluss*) erkennen. Von insgesamt 86 fehlerhaften Realisierungen bei konsonantischen Ableitungen (KA+) ist eine deutliche Fokussierung auf wenige Grapheme zu registrieren (siehe Tab. 4).

Fehlerkategorie: KA+	Fehlerhäufigkeit	
< d/t > (insgesamt)	52	60%
• davon <i>Schiedsrichter</i>	• 17	• 20%
• davon <i>dauern</i>	• 23	• 27%
< s/β >	23	27%
weitere fehlerhafte Luppenstellen	11	13%

Tab. 4: Fehleranfällige Luppenstellen der Kategorie KA+

Im Bereich der Syntax zeigen sich im Verhältnis niedrige Fehlerraten. Fälschliche Großschreibungen eines Wortes treten vermehrt bei Adjektiven auf - gefolgt von Verben. Die in der Untersuchungsgruppe erhobene höhere Fehleraffinität bei Adjektiven deckt sich mit den fehlerstatistischen Erhebungen Menzels (vgl. Menzel 1985, 13).

Fehlerhäufigkeit GK+ nach Wortart	Prozent
Adjektive	61% → 43% wenn das Adjektiv in attributiver Funktion nach dem Artikel steht
Verben	31%
Artikel	8%

Tab. 5: Fälschliche Großschreibung nach Wortarten (GK+)

Die genauere Betrachtung fälschlicher Kleinschreibungen eines Wortes (GK-) lässt eine auffällige Konzentration von Fehlern in den satzinternen Verschriftungen von Substantiven erkennen.

Fehlerkategorie: GK-	Fehlerhäufigkeit	
Substantive mit vorangestelltem Artikel und visuellem Element (Einzelwort)	3	7%
Substantive im Satz	40	93%

Tab. 6: Fehlerverteilung GK- nach Testungskontext

5. Diskussion

Die nachfolgende Diskussion intendiert eine ganzheitliche Analyse der Ergebnisse, bei welcher fehlerorientiert kritisch die linguistischen Beschreibungsebenen und Fehlerkategorien ausgewertet werden, ohne aus dem Blick zu verlieren, was die getesteten Schülerinnen und Schüler bereits erlernt haben und können.

Die qualitative Auswertung der HSP nach AFRA veranschaulicht zunächst, dass die Schülerinnen und Schüler der getesteten 5. Jahrgangsstufe die grundlegende Phonem-Graphem-Korrespondenz beherrschen. Schwierigkeiten treten erst bei besonderen Laut-Buchstabenbeziehungen in Erscheinung, wobei hiervon fast ausschließlich Minderheitsschreibungen betroffen sind. Somit zeigen sich die Schülerinnen und Schüler befähigt aus einem Inventar von Phonemen und entsprechenden Graphemen die Schreibung aus der Lautung sicher herzuleiten. Diese Kompetenz und Regelbeherrschung der unteren Etage des orthographischen Hauses führt zu über 80% zur korrekten Ermittlung des Buchstabens aus der Standardlautung heraus (vgl. Naumann 2013, 33).

In der Fehlerkategorie **SG-** lässt sich eine erhöhte Fehlerquote eruieren. Während die Verschriftung des Phonems /f/ mit dem Graphem < v > beinahe ausschließlich Probleme in der unteren Leistungsgruppe bereitet, sind bei der Realisierung von < ß > sowohl bei rechtschreibschwächeren als auch rechtschreibstärkeren Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten zu erkennen. *Verkehr*, *Verkäuferin* und *verletzen* allesamt Items, die im schriftlichen Kinderwortschatz weniger häufig auftauchen, werden im Vergleich zu *vergessen* häufiger falsch verschriftet (vgl. Naumann 1999, 112). Die Komplexität des Wortes *Reißverschluss* sowie die Position des Präfixes –*ver* innerhalb des Wortes zwischen zwei Morphemen trägt zur Schwierigkeit und Fehlerträchtigkeit des Items bei. Mit Thomés Modell des Aufbaus der orthographischen Kompetenz bei den Schreibungen < v > für /f/ (vgl. Thomé 1999, 145; siehe Anhang 4: Kompetenzmodell < v > für /f/ - Thomé) argumentiert, orientieren sich die Schülerinnen und Schüler der unteren Leistungsklasse an der phonematischen Schreibung von /f/ und verwenden dabei die alphabetische Strategie. Fehler bei der Verschriftung von < ß > konzentrieren sich auf die Testwörter *Reißverschluss* - durchgehend in der Hyperkorrektur **Reis* verschriftet - und *Gießkanne*, wohingegen < ß > in *Fußballmannschaft* in jedem Fall korrekt realisiert wurde, was nicht zuletzt auf die nationale und kulturelle Bedeutung und Popularität der Sportart zurückgeführt werden kann. Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen stimmhaftem /z/ und stimmlosen /s/ sowie unzureichende Regelkenntnisse über die Bedingungen der ß-Schreibung können als Ursachen

für die erhöhte Fehlerquote angeführt werden (vgl. Scheele 2006, 332). Die Kategorie **SV-**, in welcher lediglich drei Items mit der Luppenstelle < pf > getestet wurden, erweist sich im Wesentlichen für Schülerinnen und Schüler der unteren Leistungsgruppe als problematisch. Ausschließlich ein Fehler findet sich bei der Verschriftung der Luppenstelle des Wortes *Nilpferd*. In Anbetracht der Bekanntheit und Vorkommenshäufigkeit des Lexems *Pferd* im schriftlichen Kinderwortschatz plausibilisiert sich dieser Befund (vgl. Naumann 1999, 98). Die fehlerhaft realisierten Verschriftungen mit < f > sind auf die regionale Umgangssprache zurückzuführen. Hierbei transferieren die Lernenden infolge falscher Lauttreue bzw. einer übertriebenen Anwendung der alphabetischen Strategie die regionale Aussprache in die schriftliche Realisierung. Im Lernprozess muss somit noch eine Verfeinerung des Lautprinzips erfolgen. Angesichts der wenigen Testitems und der nach AFRA didaktisch niedrigen Gewichtung dieser Fehlerkategorie ist die gemessene Höhe dieses Fehlerwertes jedoch zu relativieren.

Auf der linguistischen Beschreibungsebene der Vokalquantität zeigen sich Schwierigkeiten bei der Verschriftung des lang gesprochenen betonten /i:/ in der Mehrheits- und Minderheitsschreibung, der Kennzeichnung betonter lang gesprochener Vokale durch Dehnungs-h oder Doppelvokalbuchstabe sowie den kurzen Vokalen mit Kennzeichnung. Den hier zum Teil hoch anmutenden Fehlerwerten ist unter Berücksichtigung des Rechtschreiberwerbsmodells von Naumann entgegenzubringen, dass häufige Fehlschreibungen der kurzen und langen Vokale innerhalb der 5. Klasse und auch darüber hinaus alters- und entwicklungs-typisch sind.

Fehler in der Kategorie **LI+** treten zwar vermehrt in der unteren und mittleren Leistungsgruppe auf, lassen sich jedoch ebenso bei rechtschreibstarken Schülerinnen und Schülern nachweisen. Thomé & Thomé erklären diesen Fehler als Folge falscher Unterrichtung. So wird in der schulischen Unterrichtspraxis und zahlreichen Lernmaterialien die Verschriftung des langen /i:/-Lautes mit einfach geschriebenem < i >, wie in den Beispielwörtern Igel, Biber oder Lisa, als basale Schreibung eingeführt. Allerdings ist im Deutschen mit über 70 % (vgl. Thomé & Thomé 2010, 8) - nach Herné & Naumann 85 % (vgl. Herné & Naumann 2016, 10) - das < ie > die weit überwiegend häufigere Schreibweise für das lange /i:/ und sollte von Beginn an in der ersten Klasse als Basisgraphem bzw. als Mehrheitsschreibung eingeführt werden. Insofern ist die Realisierung des langen /i:/ durch < i > ein didaktogenes Problem, welches von den Autoren als Igelsyndrom bezeichnet wird (vgl. Thomé & Thomé 2010, 8). Dementsprechend ist die Ursache der Fehlschreibungen vor-

wiegend im vergangenen Anfangsunterricht und dessen Lösung in den zukünftigen Lerneinheiten unter Richtigstellung der Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse zu suchen. In wenigen Wörtern - ca. 6 % - wird das betonte lang gesprochene /i:/ durch <i> repräsentiert. Überprüft wird diese Fehlerkategorie (**LI-**) in der HSP mittels der beiden Items *Bohrmaschine* und *Nilpferd*, wobei letzteres Testwort signifikant häufiger falsch verschriftet wurde. Bestimmend für den Schreiberfolg ist hier vermutlich die Häufigkeit, mit welcher die Morpheme in den schriftlichen Kinderwortschätzten vorkommen. Die ie-Übergeneralisierungen in den Items sind jedoch ein Indiz dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Schreibungen basierend auf orthographischem Regelwissen vollziehen (vgl. Scheele 2006, 286). Da die Kategorie LI- von der AFRA mit geringer Relevanz gewichtet wird und zudem nur wenige Wörter getestet werden, ist die hohe Fehlerquote von 35% in ihrem diagnostischen Stellenwert zu relativieren. Fehler bei der Kennzeichnung betonter lang gesprochener Vokale (**LV-**) durch Dehnungs-h und Doppelvokalgraphem treten hauptsächlich in der unteren und mittleren Leistungsgruppe auf. Die häufigsten Fehlschreibungen ereignen sich bei der Luppenstelle *-ehr*, wobei die meisten falschen Verschrifungen das Testwort *Verkehrsschild* betreffen. Einfluss auf die korrekte Kennzeichnung der Vokallänge kann hier sowohl die Bekanntheit des Items als auch seine Komplexität aufgrund der Wortlänge haben (vgl. Scheele 2006, 266). Auffällig ist weiterhin die häufige Fehlschreibung des Items *doofe*. Da die Längenkennzeichnung mittels Doppelvokal sehr selten ist (1%), orientieren sich die Schülerinnen und Schüler bei der Verschriftung entweder intuitiv oder basierend auf explizitem Rechtschreibwissen am Regelfall des einfachen Vokalbuchstabens.

In der ebenfalls fehlerträchtigen Kategorie **KV_{D+}** erweist sich insbesondere die korrekte Verschriftung der Luppenstelle *-ann* als Herausforderung. Neben fehlendem Kürzezeichen bei der intervokalischen Verdopplung von *Gießkanne* stellt das Item *Fußballmannschaft* die Schülerinnen und Schüler - vorwiegend der unteren und mittleren Leistungsgruppe - vor große Schwierigkeiten. Der vergleichende Blick unter Hinzuziehung der HSP-Fehlerstatistiken verdeutlicht die hohe Fehleranfälligkeit der Luppenstelle *-ann* in den Jahrgangsstufen 5 (vgl. May 2010, 220). Probleme der Schülerschaft mit dem Item *Fußballmannschaft* resultieren aus der Komplexität des Kompositums. So setzt die korrekte Kennzeichnung des Kurzvokals zunächst das Wissen zur Differenzierung zwischen den homophonen, aber heterographen Formen *Mann* und *man* voraus. Darüber hinaus erfordert es die Kompetenz zur grammatischen Unterscheidung zwischen Substantiv und Pronomen (vgl. Scheele 2006, 247). Des Weiteren verlangen komplexe Komposita einen höheren

Analyseaufwand, der kognitive Ressourcen verbraucht und die Aufmerksamkeit der Lernenden reduziert. Im Zuge dessen wird „die Geordnetheit der operativen Abläufe durch die Häufung von notwendigen Steuer- und Kontrollprozessen beeinträchtigt“ (May 1993, 283). Der abschließende Lückentext der HSP, bei welcher die Probanden fehlende Wortendungen eintragen müssen („We__ ma__ de __ Ma__ nicht vertrauen ka__ we__ de__ da__?“), verursacht zahlreiche Fehlschreibungen der Luppenstelle –*enn*. Eine Auffälligkeit, die angesichts der geringen Komplexität und Bekanntheit der geforderten Einzelwörter überrascht. May argumentiert, „die korrekte Lösung der Aufgabe erfordert ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, weil konkurrierende Regelungen unmittelbar aufeinander folgen und diesbezügliche Entscheidungsprozesse inferieren.“ (May 1993, 283). Das simple Einzelwort avanciert zu einer komplexen und fordernden Gesamtaufgabe. Letztlich ist zu akzentuieren, dass die satzabhängige *dass*-Schreibung, ebenfalls eine äußerst fehlerträchtige Luppenstelle, von den Schülerinnen und Schülern zu diesem Zeitpunkt ihrer curricularen Schullaufbahn noch nicht in umfangreichem Maße eingeübt wurde. Zudem lässt sich an dieser Stelle für die untersuchte Klasse reklamieren, was in der Primarstufe postuliert werden kann: „Grundschulkinder haben im Durchschnitt so viel damit zu tun, die innere Struktur von Schreibwörtern zu verstehen und zu memorieren, dass sie nur in glücklichen Fällen außerdem noch deren Umgebung im Satz beachten können.“ (Naumann 2004, 33).

Auf morphologischer Ebene sind in den Fehlerkategorien MS, MD, UM und KA+ laut AFRA selbst geringe Fehlerwerte ernst zu nehmen, sodass sich konstatieren lässt, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler orthographische Leistungsschwierigkeiten insbesondere bei der morphologischen Segmentierung, Morphem-Differenzierung und der konsonantischen Ableitung aufweisen. Dennoch werden zahlreiche Luppenstellen größtenteils korrekt verschriftet, während sich Fehlerhäufungen auf komplizierte Wortzusammensetzungen konzentrieren. Trotz frühzeitiger Auseinandersetzung mit jenem Lernstoff in der Grundschule ist festzuhalten, dass morphologische Lernprozesse noch bis in die Orientierungsstufe hinein anzuleiten sind.

Wie bereits illustriert, beziehen sich 83% aller Nichtbeachtungen der Verlängerungsregeln auf die Schreibungen von < s/ß > sowie < d/t >. Fehleranfälligstes Wort ist *dauernd*, das Partizip Präsens von *dauern*, welches 79% der Schülerinnen und Schüler nicht korrekt verschriften. Obwohl eine vorherige Morphemsegmentierung aufgrund der direkten Verlängerbarkeit des Wortes nicht erforderlich ist, endet das Item bei der großen Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler auf < t >. Des Weiteren erweist sich das Item *Schiedsrichter* als

äußerst schwierig. Dies scheint zum einen in der Komplexität des Wortes zu liegen, dessen Ableitung überdies einen Wortartenwechsel (*scheiden*) erfordert. Darüber hinaus stellt die Position der kritischen Stelle innerhalb des langen und komplexen Wortes eine zusätzliche Herausforderung für die Lernenden dar. Die Verschriftung des Phonems /s/ mit dem Graphem <ß> bereitet insbesondere den Probanden der unteren Leistungsgruppe Schwierigkeiten, was bereits in der Kategorie SG- eruiert werden konnte. Die dort ermittelte Fehlerrate findet nun infolge der Mehrfachsignierung ihren Niederschlag in der Kategorie KA+. Da die fehleranfälligsten Luppenstellen im Bereich der morphologischen Segmentierung (MS) in den jeweiligen Fehlerkategorien SG- (*Reißverschluss, Gießkanne*), KV_D+ (*Fußballmannschaft*) und KA+ (*Schiedsrichter*) bereits interpretiert wurden, wird an dieser Stelle von wiederholenden Aussagen abgesehen. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Schülerinnen und Schüler der getesteten Klasse die Anwendung der morphologischen Strategie an den Morphemgrenzen noch nicht ausreichend verinnerlicht haben. Untersuchungen Risels zur morphematischen Kompetenz in dritten und vierten Klassen bestätigen die im Zuge dieses Forschungsprojektes ermittelten Schwierigkeiten (vgl. Risel 2004, 52f.). Häufige Fehlschreibungen am Ende der vierten Klasse überdauern und bleiben bis in die Sekundarstufe hinein präsent. Ohne Zweifel kann diese Aussage angesichts des geringen Umfangs der Stichprobe keinerlei Repräsentativität beanspruchen und allenfalls als Forschungsdesiderat ins Feld geführt werden.

Die Ausnahmen zu den Regeln für die Mehrheitsfälle der vokalischen Ableitung werden mit der Kategorie Vokalische Ableitung Minderheit (VA-) erfasst. Aufgrund der Tatsache, dass jene Kategorie lediglich mittels eines Items überprüft wird, erweist sich eine genauere Auswertung dieses Fehlertyps als wenig ertragreich, sodass weitere Testungen in diesem Bereich durchzuführen wären. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass das Item *Sekretär* eine enorm hohe Fehlerquote produziert und in allen Leistungsgruppen ähnlich häufig falsch verschriftet wird. Zum einen ist zu akzentuieren, dass hier eine Fremdwortschreibung vorliegt und gefordert wird. Zum anderen lässt sich das <ä> nicht direkt ableiten und ist somit als „Merkwort“ zu lernen. Da die Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe nicht häufig mit diesem Wort konfrontiert werden, erschwert sich zudem die Speicherung im mentalen Lexikon.

Unter Berücksichtigung orthographischer Fehlerstatistiken (vgl. Menzel 1985, 12) sowie dem weiterentwickelten Rechtschreibentwicklungsmodell von Naumann ist zu konstatieren, dass Groß- und Kleinschreibungen im Erwerbsverlauf spät erlernt werden und darüber

hinaus hohe Fehlerquoten produzieren. Angesichts dessen präsentieren die ermittelten Ergebnisse ein Bild, welches nahelegt, dass Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung größtenteils sicher beherrscht werden. Zusätzlich erhärtet wird diese Schlussfolgerung bei genauerer Betrachtung der Getrennt- und Zusammenschreibung (**ZG**), einer Kategorie, in welcher drei Lernende 67% Prozent aller gemachten Fehler hervorrufen. Gewiss sind die Ergebnisse jener Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und durch individuelle Förderung zu verbessern, jedoch lässt sich damit für die große Mehrzahl der Klasse die Beherrschung dieser Rechtschreibstrategie attestieren. Darüber hinaus ist in der Kategorie der fälschlichen Großschreibung eines Wortes (**GK+**) ein niedriger Fehlerwert abzulesen. Beinahe die Hälfte aller inkorrekt geschriebenen Verschrifungen ereignet sich im Zusammenhang einer Adjektiv-Substantiv-Kombination. Dabei wird ein adjektivisches Attribut zwischen dem definiten Artikel und dem Substantiv innerhalb der Nominalphrase positioniert. Vermutlich orientieren sich die Schülerinnen und Schüler an dem unmittelbar vorangestellten Artikel, sodass die Artikelprobe an dem dazwischentretenen Attribut scheitert.

Die Großschreibung als der geregelte Sonderfall wird mit der Kategorie **GK-** erfasst. Die niedrige Fehlschreibungsquote bedarf jedoch einer differenzierten Betrachtung des Kontextes, in welchem die Großschreibung getestet wird. So ließen sich bei der Überprüfung der 14 Einzelwörter insgesamt lediglich drei Fehler (7%) ermitteln. Dieses Ergebnis ist nach Absprache mit der unterrichtenden Deutschlehrkraft und unter Berücksichtigung eigener Erfahrungswerte mit der Klasse im Zuge durchgeföhrter Diktate zu hinterfragen. Erklären lässt sich die geringe Fehlschreibungsquote mit der Tatsache, dass die gefragten Items ohne syntaktischen Zusammenhang, isoliert mit vorangestelltem Artikel und zusätzlich visuellem Element geprüft werden. Dieser unmittelbar vor dem Substantiv stehende Artikel fungiert für die Schülerschaft als typisches Signalwort für die Großschreibung. Hinzu kommt, dass sowohl bei den Einzelworttestungen als auch bei den Großschreibungen innerhalb eines Satzes ausschließlich Konkreta überprüft werden. Aus Untersuchungen zur Großschreibung u.a. von Scheele geht hervor, dass Konkreta und Substantive mit vorangestelltem Artikel eine weitaus niedrigere Fehlerträchtigkeit zur Folge haben als Abstrakta und Substantive ohne vorangestellten Artikel (vgl. Scheele 2006, 354). Die in diesem Zusammenhang konzipierte Illustration in Form einer „didaktischen Skala der Substantivgroßschreibung“ (Scheele 2006, 355; siehe Anhang 5: Skala der Substantivgroßschreibung) findet sich im Anhang. Da in der HSP lediglich Konkreta mit vorangestelltem Artikel überprüft werden, eine testspezifische Gegebenheit, welche auch Naumann kriti-

siert (vgl. Naumann 2005, 9), sind die niedrigen Fehlerquoten der HSP-Testung in ihrer Aussagekraft einzuschränken. Für eine gehaltvollere und konkretere Darstellung des Lern- und Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler erscheint eine weitere Überprüfung abstrakter Substantive im satzinternen Zusammenhang empfehlenswert. Dennoch zeigen die Ergebnisse der Einzelworttestung, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler über Regelwissen zur Großschreibung verfügen, dieses anwenden und im Umgang mit Konkreta größtenteils sicher beherrschen. Durch die zusätzliche Anforderung und Komplexität einer Verschriftung innerhalb des Satzes werden jedoch Aufmerksamkeit und Konzentration in höherem Maße beansprucht, wodurch vermehrte Fehlschreibungen im syntaktischen Zusammenhang provoziert werden.

6. Fazit

„Und die Streuung ist riesig“ (Naumann 2005, 7), so beurteilt Naumann den Kenntnisstand am Anfang der 5. Klasse. Was zu Beginn gilt, wurde ebenso für das Ende der 5. Jahrgangsstufe innerhalb der getesteten Klasse ermittelt. Vergleiche zwischen der unteren, rechtschreibschwächeren, und oberen, rechtschreibstärkeren Leistungsgruppe haben die breite orthographische Leistungsheterogenität verdeutlicht und zeigen das Spektrum verschiedenartiger Rechtschreibentwicklungsverläufe auf. Dabei konnte herausgestellt und aufgezeigt werden, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler das Fundament für erfolgreiches orthographisches Lernen, die untere Etage des Hauses der Orthographie, bis auf seltener Schreibungen verinnerlicht haben. Die Ebene der Vokalquantität, von rechtschreibstarken Lernern nahezu sicher beherrscht, führt bei rechtschreibschwächeren Schülerinnen und Schülern zu höheren Fehlerquoten, die mit Blick auf Naumanns Modell des schulischen Rechtschreiberwerbs für die 5. und 6. Klasse nicht untypisch sind. So lässt sich salopp pointieren: „Fünftklässler, die das schon können, sind eher ein Glücksfall“ (Naumann 2005, 4). Deutliche Entwicklungspotenziale sind aufgrund der hohen Gewichtung bei der Anwendung morphologischer Operationen zu identifizieren. Fehler im Bereich der morphologischen Segmentierung und der Verschriftung spezieller Grapheme demonstrieren die reziproke Strukturlogik im Rechtschreiberwerb. So setzen morphologische Operationen Regelwissen aus dem orthographischen Erdgeschoss voraus, während morphologisches Zerlegen die Lautfindung unterstützt. Der syntaktische Bereich wird größtenteils sicher verschriftet. Dies gilt vorwiegend für die getesteten Nomina koncreta und Einzelwortschreibungen. Satzinterne Realisierungen erweisen sich als schwierig, Nomina abstracta wurden nicht überprüft.

Ausgehend von den ermittelten Lernständen und ausgedehnten Kompetenzstreubreiten ist für eine Fortführung des Rechtschreibunterrichts auch für die kommenden Lernphasen zu plädieren. Für die Unterrichtspraxis ergeben sich didaktische Konsequenzen, die zunächst auf die restlichen Schwierigkeiten auf gesprochen-lautlicher Ebene fokussieren sollten. Eine weiterführende Thematisierung und Übung von Ableitungen sowie Wortbedeutungs- und Wortbildungswissen könnten sich ebenso als lernförderlich herausstellen.

Im Zuge dessen sollten entwicklungsorientierte Lernstandermittlungen den schulischen Lernprozess auch während der Sekundarstufe I weiterhin begleiten. Dabei genügt es nicht ausschließlich eine globale und klassenbezogene Fehleranalyse durchzuführen, sondern den Fokus auf die individuelle Perspektive zu legen, bei welcher der Stand der Recht-

schreibentwicklung des Einzelnen, sein vorhandenes Rechtschreibwissen, seine verfügbaren Rechtschreibstrategien, aber auch seine rechtschreiblichen Lern- und Leistungsdefizite in den Brennpunkt des Interesses rücken.

Bibliographie

- BÖHME, Katrin & BREMERICH-VOS, Albert: „Diagnostik der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule – Konstruktprüfung mittels Fehler- und Dimensionsanalysen“ In: Dietlinde Granzer et al. (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz 2009, S. 330-356.
- DÜRSCHIED, Christa: *Schriftlinguistik*. 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.
- FICHTER, Uwe et al.: *Schulprogramm*. 2005. Abrufbar unter: <http://www.gustav-heinemann-gesamtschule-essen.de/schulprogramm.html> (aufgerufen am: 25.09.2017).
- GÜNTHER, Klaus B.: „Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien“ In: Hans Brügelmann (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude S. 32-54.
- HERNÉ, Karl-Ludwig: „Entdecken – verstehen – anwenden. Rechtschreibförderung auf der Grundlage der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler Analyse – AFRA“ In: Siekmann, Katja (Hrsg.): *Theorie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik*. Tübingen: Stauffenberg 2014, S. 141-154.
- HERNÉ, Karl-Ludwig & NAUMANN, Carl Ludwig: *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Handbuch*. 5. Aufl. Aachen: Alfa Zentaurus 2016.
- KMK: *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Teilbereich Orthographie – Rechtschreiben*. 2014. Abrufbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (aufgerufen am: 27.09.2017).
- MAY, Peter: „Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben. Herausbildung orthographischer Kompetenz als erweiterte Rekonstruktion sprachlicher Strukturen.“ In: Heike Balhorn & Hans Brügelmann (Hrsg.): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten*. Konstanz: Faude 1993, S. 277-289.
- MAY, Peter: *HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Stuttgart: Klett 2010.

MAY, Peter: *HSP 5-10B. Hamburger Schreib-Probe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. Stuttgart: Klett 2012.

MAYER, Andreas: *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)*. München: Ernst Reinhardt 2016.

MENZEL, Wolfgang: „Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie“ In: Praxis Deutsch. Jg. 69, Heft 12 (1985) (Beiheft).

NAUMANN, Carl Ludwig: *Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung Klassen 1-6*. Weinheim: Beltz 1999.

NAUMANN, Carl Ludwig: „Rechtschreiben ab der zweiten und bis zum Ende der vierten Klasse“ In: Grundschule. Heft 11 (2004), S. 30-34.

NAUMANN, Carl Ludwig & VOGT, Miriam: „Was Hänschen nicht lernt...“? Entwicklungsmodelle zur Rechtschreibung.“ In: Lernchancen. 8. Jg., Heft 46 (2005), S. 4-9.

NAUMANN, Carl Ludwig: „Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung.“ In: Albert Bremerich-Vos et al. (Hrsg.): *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz 2008, S. 134-159.

NAUMANN, Carl Ludwig: „Prinzipien der Rechtschreibung“ In: Die Grundschulzeitschrift. 27. Jg., Heft 270 (2013), S. 32-35.

REICHARDT, Anke: *Rechtschreibung im Textraum – Modellierungen der Schreibkompetenz in der Grundschule*. Duisburg: Gilles & Francke 2015.

RISEL, Heinz: „Aspekte morphologischen Lernens in der Grundschule.“ In Ursula Bredel et al. (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Hohengehren: Schneider Verlag 2004, S. 46-71.

SCHEELE, Veronika: *Entwicklung fortgeschritten Rechtschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der „orthographischen“ Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2006.

SCHNEIDER, Wolfgang: „Entwicklung und Erfassung der Rechtschreibkompetenz im Jugend- und Erwachsenenalter.“ In: Wolfgang Schneider et al. (Hrsg.): *Diagnostik von Rechtschreibleistungen und -kompetenz*. Göttingen: Hogrefe 2008, S. 145-158.

SIEKMANN, Katja & THOMÉ, Günther: *Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung 2012.

STEINIG, W et al.: *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann 2009.

THOMÉ, Günther: *Orthographieerwerb*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1999.

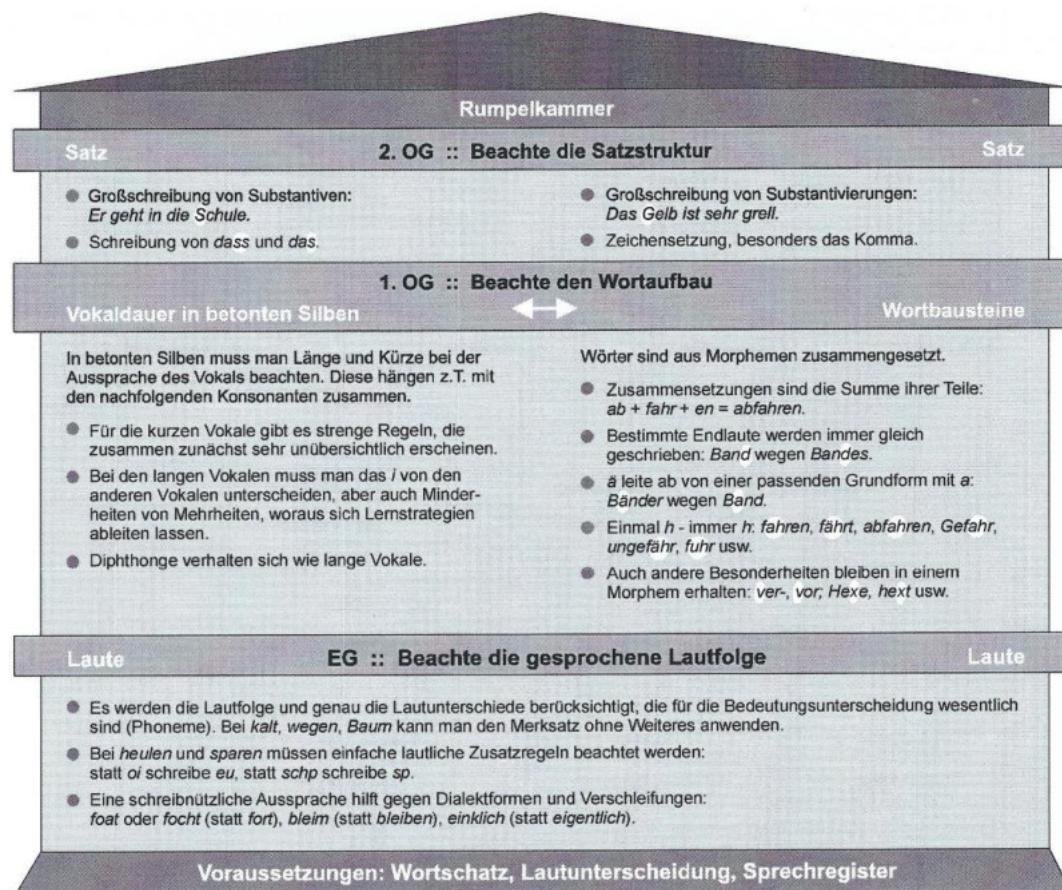
THOMÉ, Günther & EICHLER, Wolfgang: „Rechtschreiben Deutsch.“ In: Eckhard Klie-me (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz 2008, S. 104-111.

THOMÉ, Günther & THOMÉ, Dorothea: *OLFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung 2010.

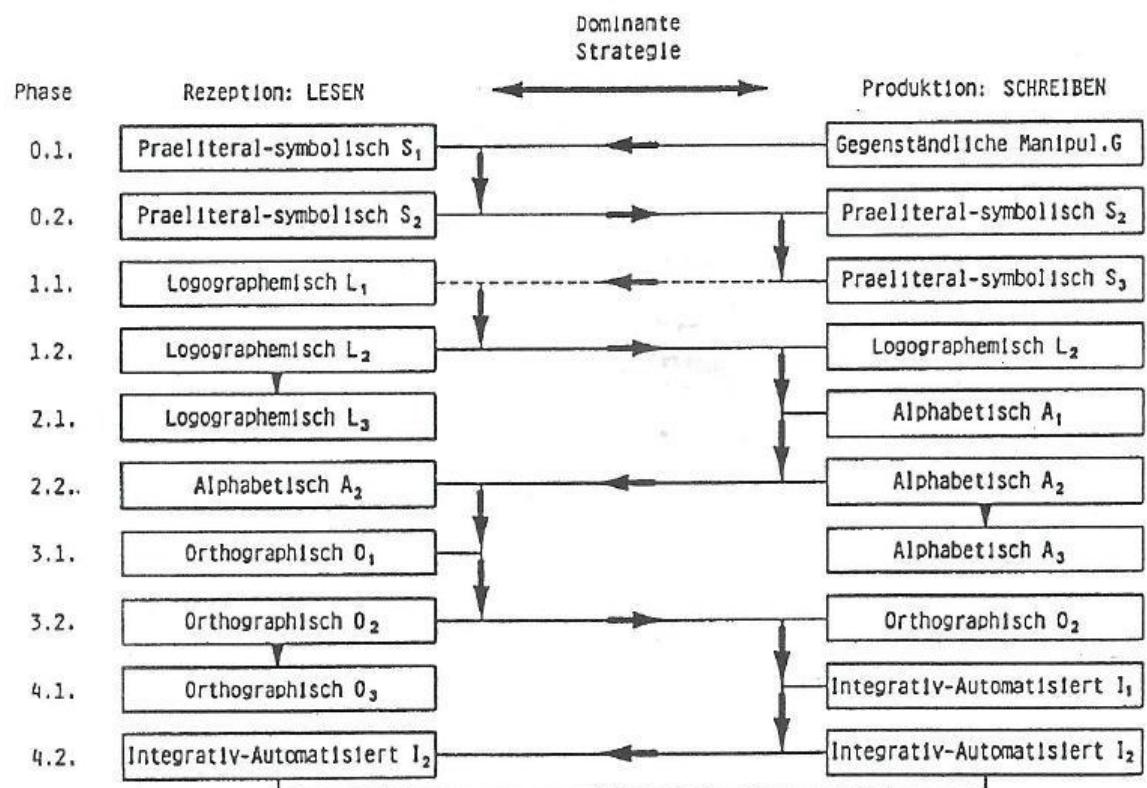
Anhangsverzeichnis

- Anhang 1: Haus der Orthographie
- Anhang 2: Modell der Aneignung der schriftlichen Sprache
- Anhang 3: Fehlertypologie der AFRA
- Anhang 4: Kompetenzmodell < v > für /f/ - Thomé
- Anhang 5: Skala der Substantivgroßschreibung
- Anhang 6: HSP-Rechtschreibproben der getesteten Klasse

Anhang 1: Haus der Orthographie



Anhang 2: Modell der Aneignung der schriftlichen Sprache



Anhang 3: Fehlertypologie der AFRA

Phonem-Graphem-Korrespondenz	
BF	Buchstaben-Form spiegelbildlich, unvollständig oder unleserlich geschriebener Buchstabe
GA	Graphem-Auswahl Auswahl eines Graphems, das keine lauttreue Verschriftung des betreffenden Phonems darstellt
GF	Graphem-Folge Auslassung oder Hinzufügung eines Graphems oder Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen
SG+	Spezielle Grapheme (Mehrheit) Fehler bei einem der häufigen Grapheme < ch >, < f >, < k >, < ng >, < r >, < s >, < sch > oder < w >
SG-	Spezielle Grapheme (Minderheit) Fehler bei einem der selteneren Grapheme < v > oder < ß >
SV+	Spezielle Verbindungen (Mehrheit) Fehler bei einer der häufigen Verbindungen < au >, < ei >, < eu >, < nk >, < sp >, < st >, < x > oder < z >
SV-	Spezielle Verbindungen (Minderheit) Fehler bei einer der selteneren Verbindungen < ai >, < chs >, < pf > oder < qu >
FW	Fremdwort-Grapheme Nichtbeachtung einer fremdsprachlichen Phonem-Graphem-Korrespondenz
Vokalquantität	
LI+	Langes i (Mehrheit) Fehler beim lang gesprochenen /i:/ als < ie >: <ul style="list-style-type: none">▪ fehlendes Dehnungs-e▪ falsches Längezeichen▪ Kürze- statt Längezeichen
LI-	Langes i (Minderheit) Fehler beim lang gesprochenen /i:/ als < i >, < ih > oder < ieh >:

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unzulässige Kennzeichnung von /i:/ ▪ falsches Längezeichen ▪ Kürze- statt Längezeichen
LV+	<p style="text-align: center;">Lange Vokale (Mehrheit)</p> <p>Fehler bei der Verschriftung ungekennzeichneter langer Vokale (ohne /i:/):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ unzulässige Kennzeichnung eines Langvokals ▪ Verwendung eines Kürzezeichens
LV-	<p style="text-align: center;">Lange Vokale (Minderheit)</p> <p>Fehler bei der Verschriftung gekennzeichneter Vokale (ohne /i:/):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ fehlendes Längezeichen ▪ falsches Längezeichen ▪ Kürze- statt Längezeichen
KV_Ø+	<p style="text-align: center;">Kurzvokale ohne Kennzeichnung (Mehrheit)</p> <p>Fehler bei der Verschriftung ungekennzeichneter kurzer Vokale</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kennzeichnung eines unbetonten Vokals ▪ unzulässiges Kürzezeichen ▪ unzulässiges Längezeichen
KV_D+	<p style="text-align: center;">Kurzvokale mit Kennzeichnung (Mehrheit)</p> <p>Fehler bei der Verschriftung gekennzeichneter kurzer Vokale:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ fehlendes Kürzezeichen ▪ falsches Kürzezeichen ▪ Länge- statt Kürzezeichen
KV-	<p style="text-align: center;">Kurzvokal (Minderheit)</p> <p>Fehler bei irregulären Kurzvokalschreibungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ unzulässiges Kürzezeichen ▪ Länge- statt Kürzezeichen ▪ fehlendes Kürzezeichen

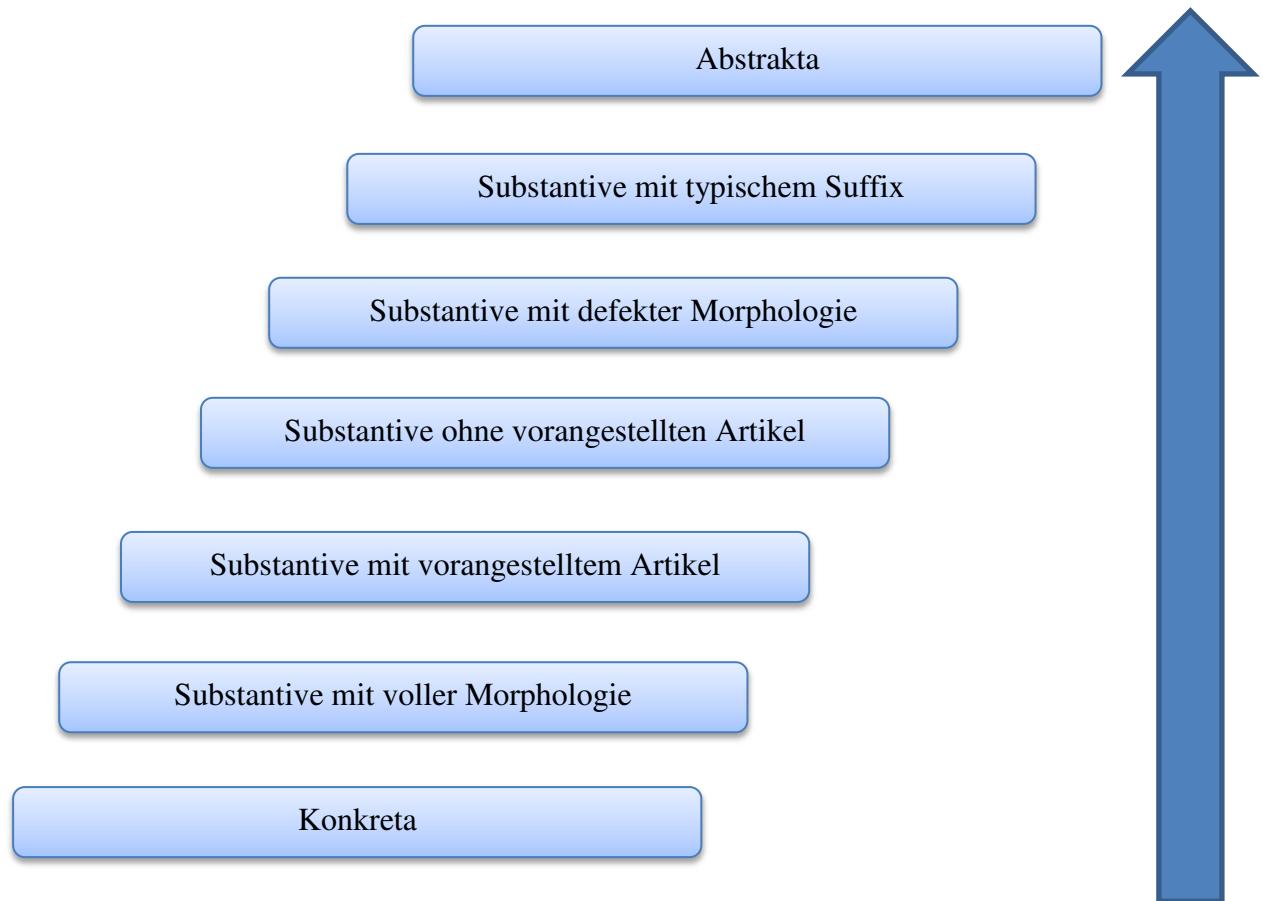
Morphologie	
MS	<p>Morphologische Segmentierung</p> <p>Fehler bei der Verschriftung des Morphemanschlusses:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auslassung oder Hinzufügung eines Graphems ▪ fehlerhaftes, aber lauttreues Graphem
MD	<p>Morphem-Differenzierung</p> <p>Korrekte Schreibung eines gleich oder ähnlich lautenden Morphems</p>
UM	<p>Unselbstständige Morpheme</p> <p>Fehler bei der Verschriftung eines unselbstständigen Morphems</p>
KA+	<p>Konsonantische Ableitung (Mehrheit)</p> <p>Nichtbeachtung der Verlängerungsregeln bei < b/p >, < d/t >, < g/k >, < h >, < r/ch >, < s/ß > oder < v/f ></p>
KA-	<p>Konsonantische Ableitung (Minderheit)</p> <p>Fehler bei einer irregulären Schreibung eines konsonantischen Endrands</p>
VA+	<p>Vokalische Ableitung (Mehrheit)</p> <p>Nichtbeachtung der Ableitungsregeln bei < e/ä > bzw. < eu/äu ></p>
VA-	<p>Vokalische Ableitung (Minderheit)</p> <p>Fehler bei einer irregulären Schreibung von < e/ä > bzw. < eu/äu ></p>
Syntax	
GK+	<p>Groß- und Kleinschreibung (Mehrheit)</p> <p>Fälschliche Großschreibung eines Wortes</p>
GK-	<p>Groß- und Kleinschreibung (Minderheit)</p> <p>Fälschliche Kleinschreibung eines Wortes</p>
ZG	<p>Zusammen- und Getrennschreibung</p> <p>Fehler bei der Zusammen- oder Getrennschreibung</p>

Anhang 4: Kompetenzmodell < v > für /f/ - Thomé

Modell des Aufbaus der orthographischen Kompetenz bei den Schreibungen <v> für /f/

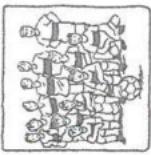
Alphabetische Strategie	Feld der Übergeneralisierungen		Orthographische Strategie
Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<i>Phonemat. Schreibung</i>	<i>Semi-arbiträre Schreibung</i>	<i>Silbische Schreibung</i>	<i>Morphematische Schreibung</i>
<f>	<v>	<v>	<v>
/f/	/f/	/fer/ /fo:r/	{ver-} {vor-}
*ferglich	*vrör *anvassen	*ervorschen	versuchten (korrekte Schreibung)

Anhang 5: Skala der Substantivgroßschreibung

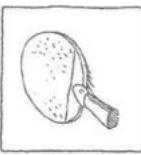


Anhang 6: HSP-Rechtschreibproben der getesteten Klasse

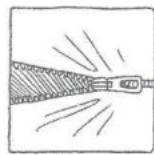
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



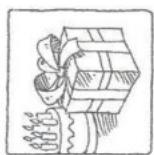
der Reißverschluss



der Bankräuber



das Geburtsagsgeschenk



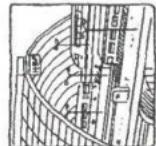
das Fernsehprogramm



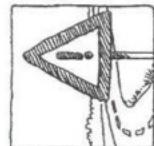
das Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Fernmeldeschild



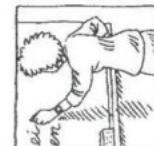
das Frischstücke:



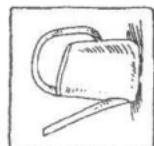
die Verkanterrin



die Lehrehrin



die Gieskanne



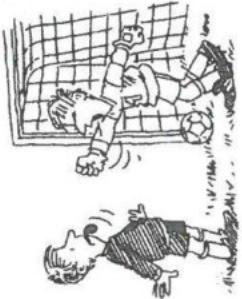
die Bohrmaschine



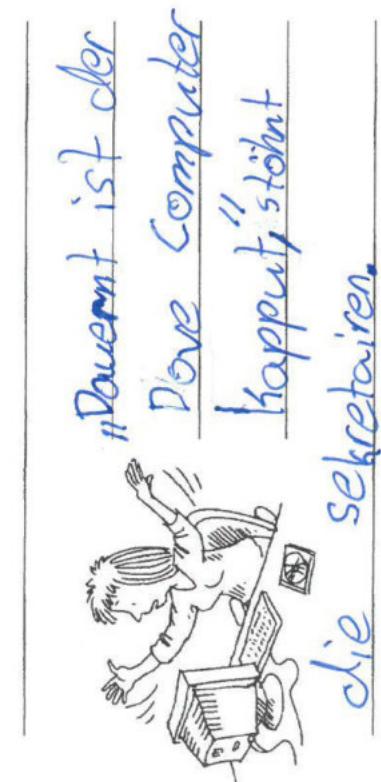
Der Briefträger



Der Torwart
schimpft mit
dem Schiedsrichter.



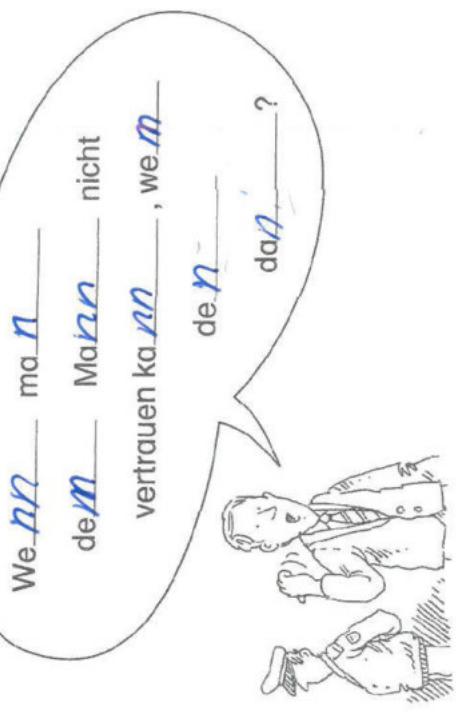
Der Briefträger
merkt, dass er
das Paket
vergessen hat.



Der Polizist
knackt das
Fahrtenschloss.



Die Tierärztin
Pflegt das
verletzte Nickerchen.

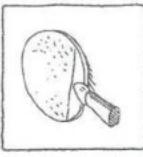


We nn ma n
de nn Mann nicht
vertrauen ka nn , we nn
de nn dat ?

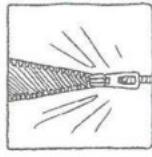
die Fußballmannschaft



der Tischtennis-Schläger



der Reißverschluss



der Bankräuber



das Geburtstagsgeschenk



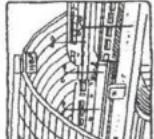
das Fernsehprogramm



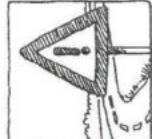
das Sinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



das Frühstücksei



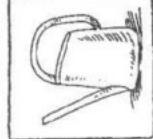
die Verkäuferin



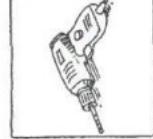
die Lehrerin

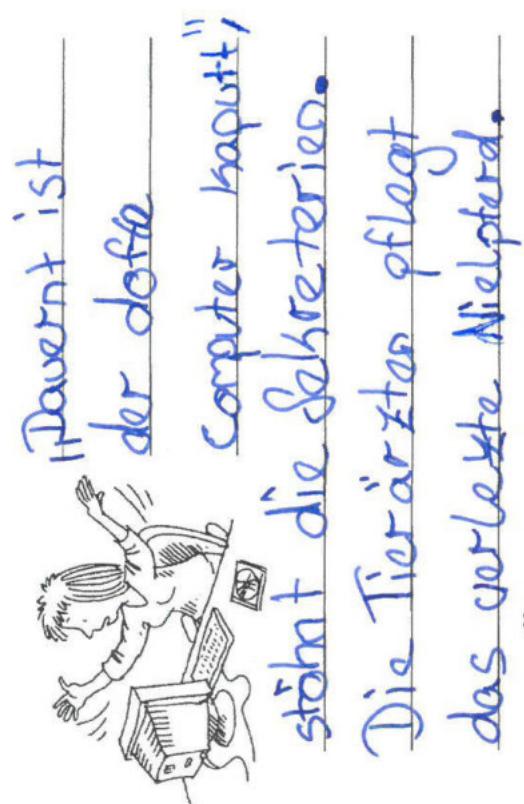
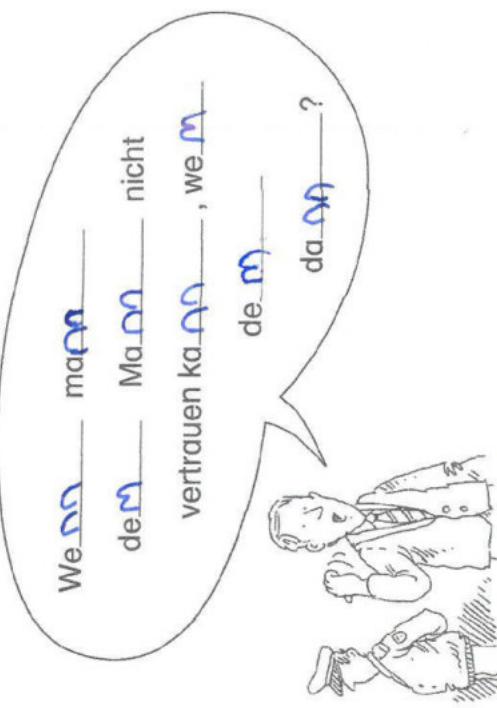
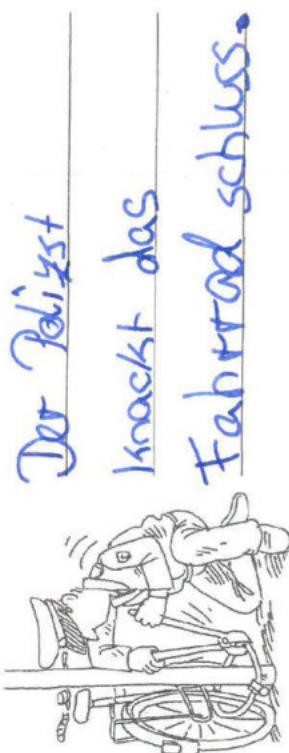
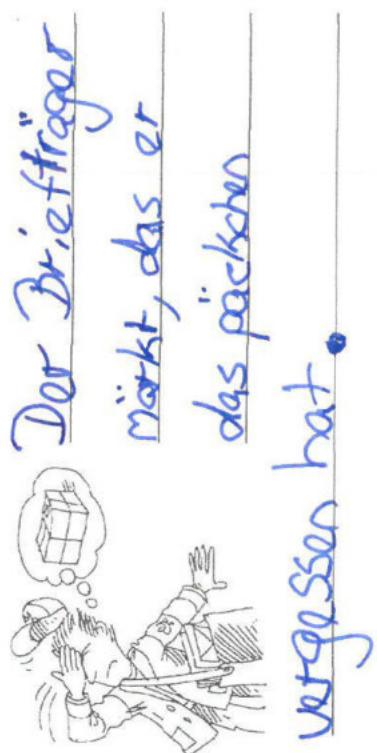


die Gießkanne

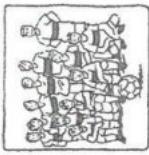


die Bohrmaschine

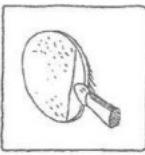




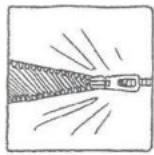
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



der Reißverschluss



der Ban Kräuter



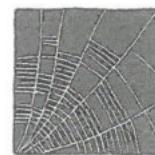
das Geburtstagsgeschenk



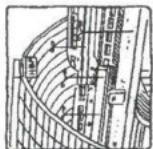
das Fernsehprogramm



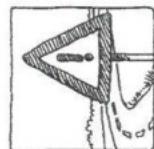
das Spinnenennetz



der Hauptbahnhof



das Verkerschild



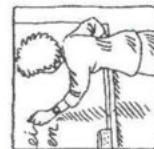
das Frühstücksei



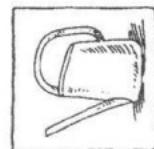
die Verkäuferin



die Lehrerin



die Gießkanne



die Bohrmaschine



Der Briefträger

mettst rocht, dass
er das Pöckchen
vergessen hat.



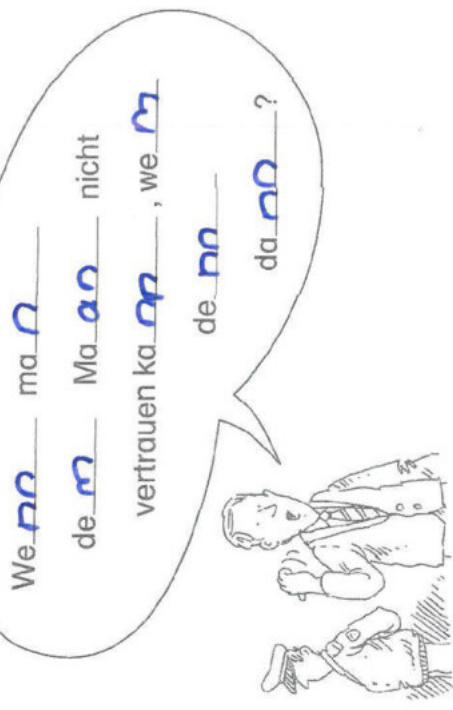
Der Tornwart schimpft
mit dem Schiedsrichter.



„Dauernet ist der
Doofe Computer
hat Kaput“, stöhnt
die Sekretärin.



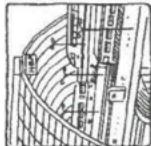
Der Polizist knockt
das Fahrradschloss.



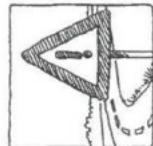
Die Tierärztin
pflegt das Verätzte
Nilpferd.



der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



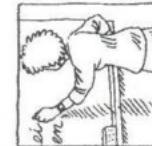
das Frühstücksei



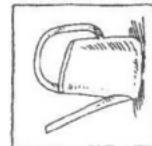
die Verkäuferin



die Lehrerin



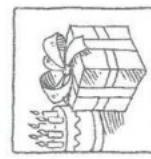
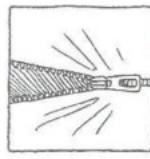
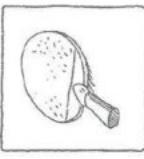
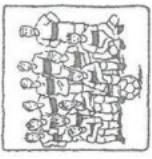
die ließ kann



die Bohrmaschine



die Fußballmannschaft



der Tischtennischläger

der Reisverschluß

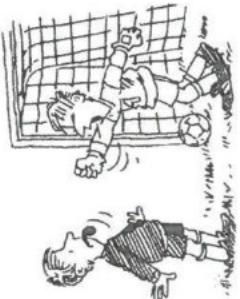
der Bankräuber

das Geburtstagsgeschenk

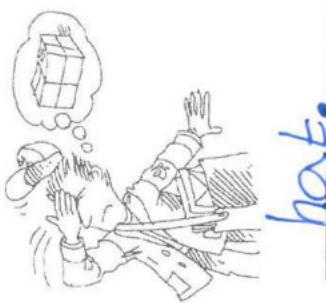
das Fernsehprogramm

das Spinnennetz

Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter.



Davend ist der ohne Computer kaputt, stöhnt die Sekretärin.

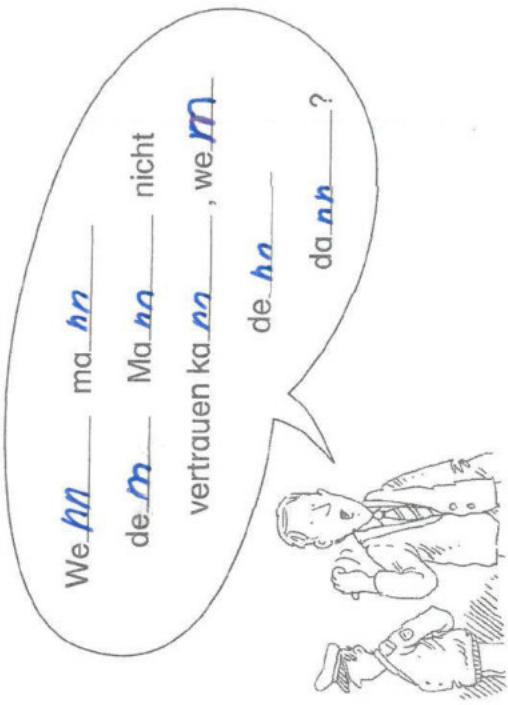


Der Briefträger merkt, dass er das Päckchen vergessen hat.

Der Polizist knackt das Fahrradkennzeichen.



Wehn ma hn
dehn Ma hn nicht
vertrauen ka hn, wehn
dehn da hn ?



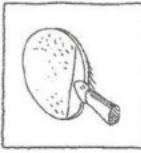
Die Tierärztin pflegt das verletzte Nilpferd.



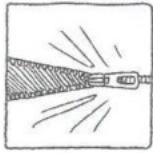
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



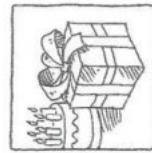
der Beißverschluss



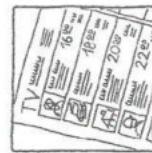
der Bankräuber



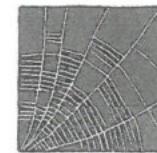
das Geburtstagsgeschenk



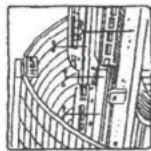
das Fernsehprogramm



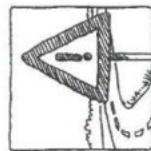
das Spinnennetz



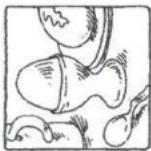
der Hauptbahnhof



das Verkerschild



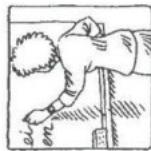
das Frühstücksei



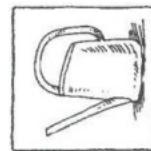
die Verkäuferin



die Lebensmittel

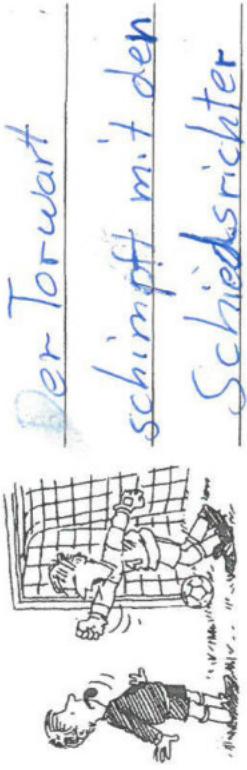


die Gießkanne



die Bohrmaschine





Der Torwart
schimpft mit den
Schiedsrichter



Torwart ist der
dove Computer
kaputt", stöhnt

die Schreteren.



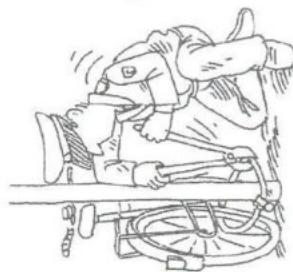
Die Tierarztin fegt
das Verletzte
hilfserd
Nüpfend.



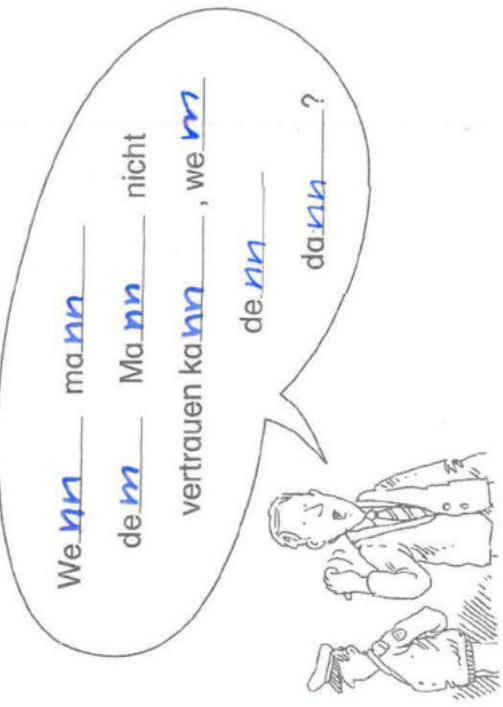
Der Briefträger
merkt, das er das
~~Post~~ "Päckchen
vergessen hat."

Der Polizist

knackt das
Fahrrad Schloss.



We nun man
de m Ma n nicht
vertrauen kann w, we m
de m dann ?



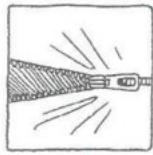
die Fußgärtnerin



der Tischennenschlößer



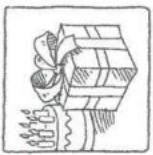
der Reisverschluss



der Bankreuber



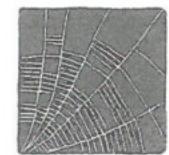
das Geburstagsgeschenk



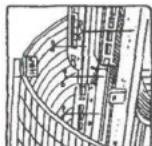
das Fehmsepprogramm



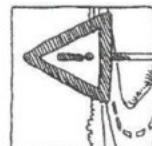
das Spinnennetz



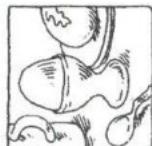
der Hauptbahnhof



das Vehikesschild



das Frühstücksei



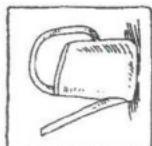
die Verkeuferin



die Lehrerin



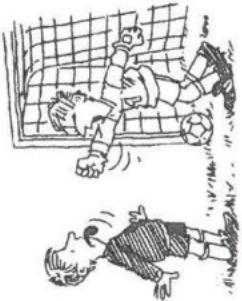
die Gießkanne



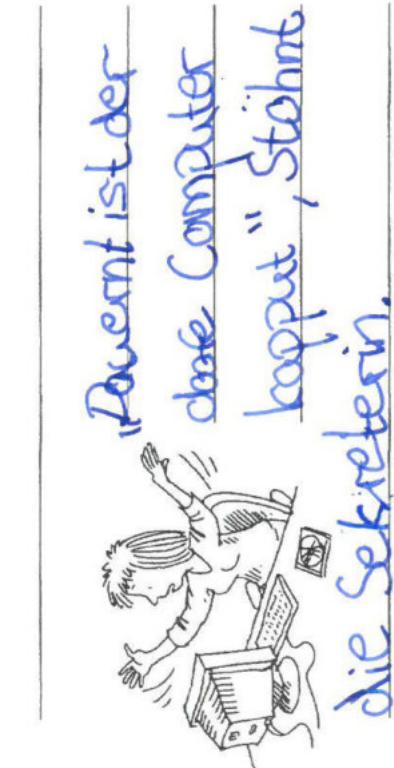
die Bohrmaschine



Der Tornwart
schimpft mit dem
Schnitzrichter.



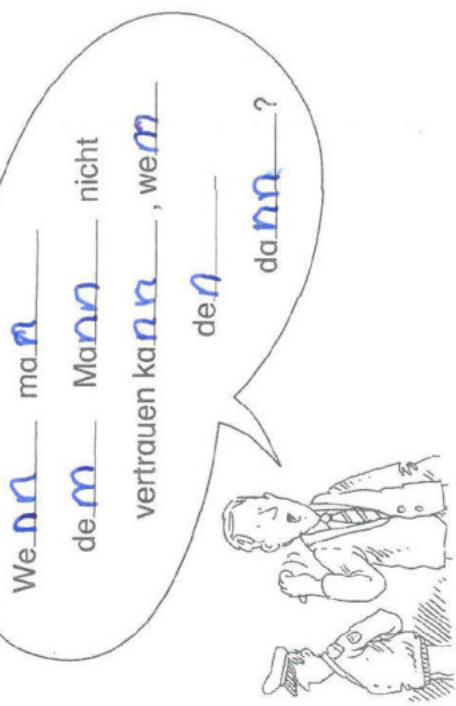
Der Briefträger
merkt, dass er
das Päckchen
vergessen hat.



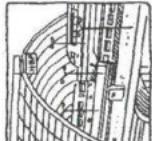
Der Polizist brachte
das Fahrrad schloss.



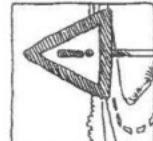
Die Tierärzti
Pflegt das verl-
estzte Viehpfest.



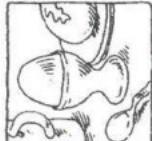
der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



das Frühstücksei



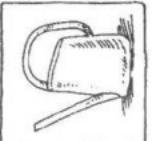
die Verkeuern



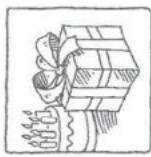
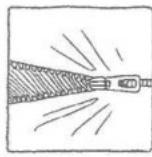
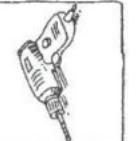
die Lehren



die Gießkanne



die Bohrmaschine



das Spinnennetz

das Fernsehprogramm

das Gebotstagsgeschänk

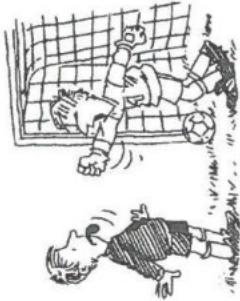
der Bankreuber

der Reichverschiss

der Tischtännesschläger

die Fußballmannschaft

Der Taxifahrer
schimpft mit
dem Schiedsrichter.



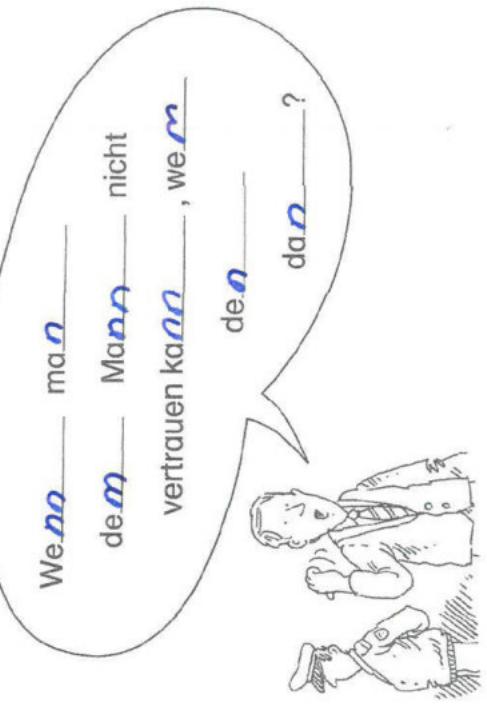
Der Briefträger
merkt, dass er das
Päckchen vergessen
hat.



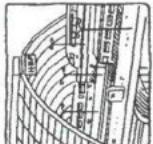
Der Polizist knackt
das Fahrradschloss.



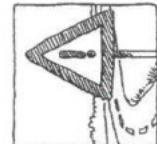
Die Tierärztin
pflückt das Velotz-
te Nilpferd.



der Hauptbahnhof



das Vorlehrerschild



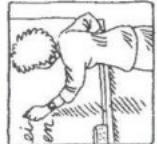
das Mittagessen



die Verkäuferin



die Lehrerin



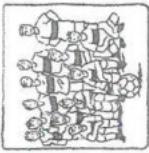
die Gieslanne



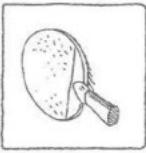
die Bohrmaschine



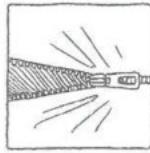
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



der Reißverschluss



der Bunkräuber



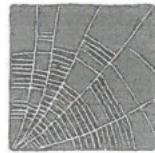
das Geburtstagsgeschenk



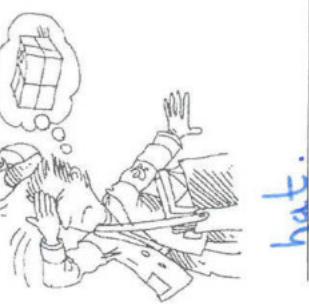
das Feinschneidfarm



das Spinnennetz



Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter.



Der Briefträger

merkt, dass er das
Päckchen vergessen
hat.

"Dauernt ist der
doofe Computer
laptoppi", stöhnt

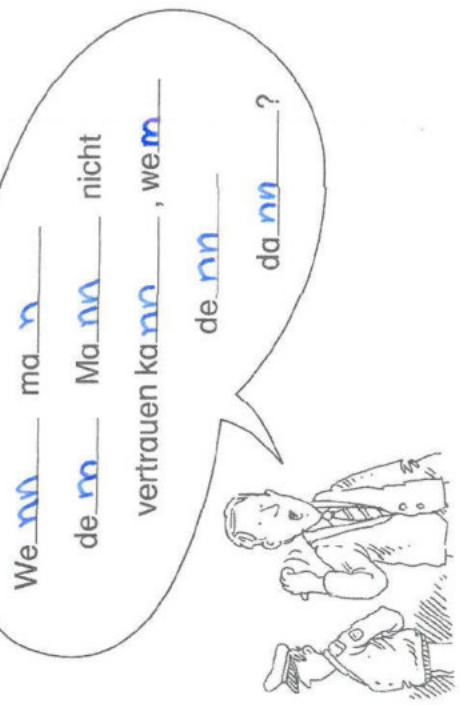


Der Polizist lenadt
das Fahrradschloss.



die Seelreberin.

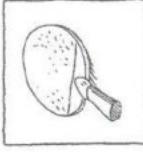
Die Tierärztin
pflegt das verletzte
Nilpferd.



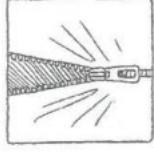
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



der Reißforschluss



der Bankreuber



das Geburtstagsgeschenk



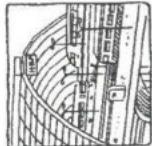
das Fernsehprogramm



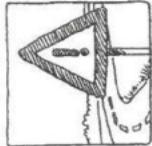
das Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrschild



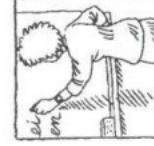
das Frühstücksei



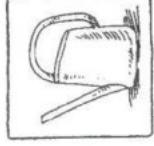
die Verkäuferin



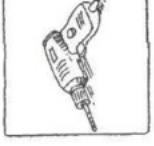
die Lehrerin



die Gießkanne



die Bohrmaschine



Der Torwärter schimpft
mit dem Schießschieber.



"Dauernt ist der Dofe
Computer kaput,"
stöhnt die Schreterin.



Die Tierärztin pflegt
das schlechteste Kieksdorf.



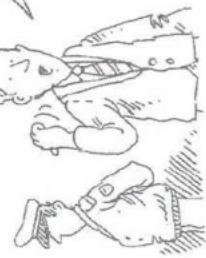
Der Briefträger markt,
das er das Päckchen
vergessen hat.



Der Polizist knackt das
Fahrradschlöss.



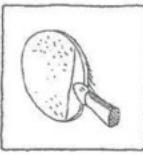
Wen man
den Mann nicht
vertrauen kann, wem
den da? ?



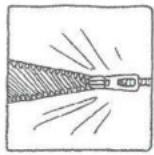
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



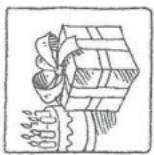
der Reißverschluss



der Bahnkettensäge



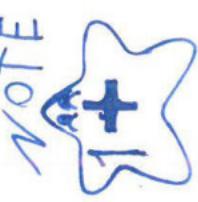
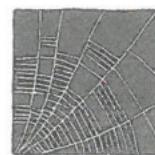
das Geburtstagsgeschenk



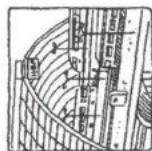
das Fernsehprogramm



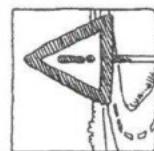
das Spielerkennzeichen



der Hauptbahnhof



das Ferkelschlitt



das Frischgez.



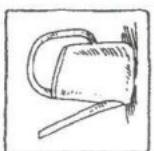
die Ferkelzufriedenheit



die Lehrerkrankheit



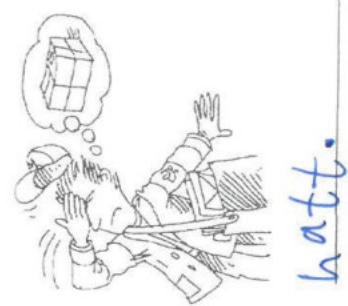
die Gisikanne



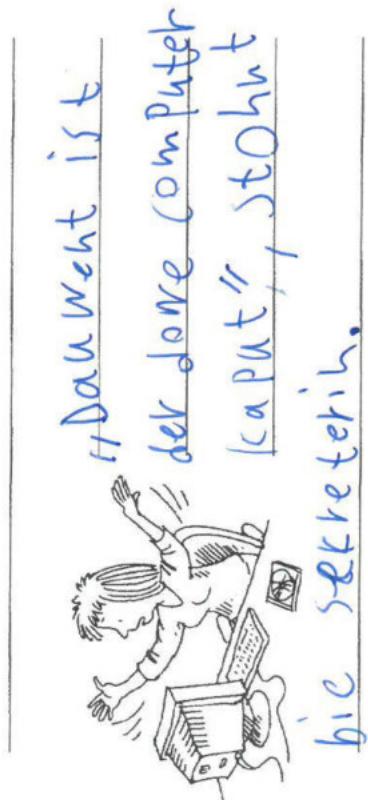
die Borrmaschine



Der Torwart schläft
mit dem sitzrichter.



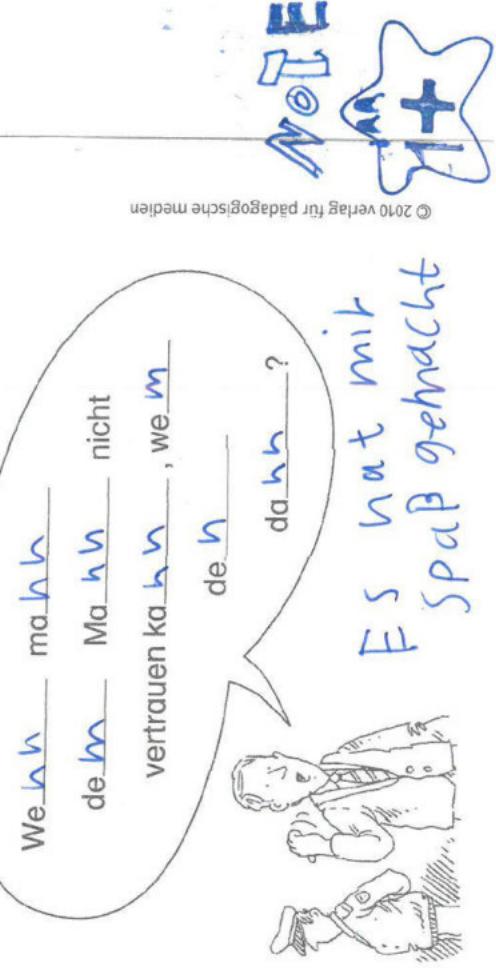
Der Briefträger
merkt, dass er das
Päckchen vergessen
hatt.



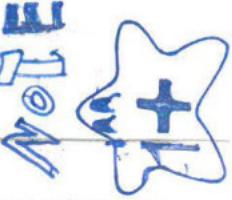
Der Polizist chakt
das Fahrrad schlag.



Die Tierschütz
flekt das fereste
hilf. Pfelt.



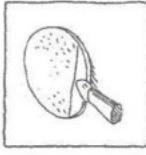
Es hat mir
Spaß gehabt



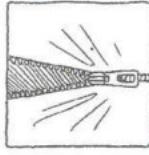
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



der Rießverschluss



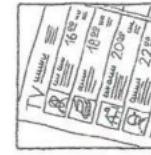
der Bonitätsraub



das Geburstagsgeschenk



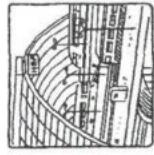
das Fernsehprogramm



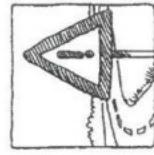
das Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrschild



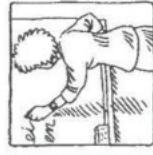
das Frühstücksei



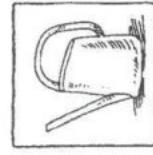
die Fehlkeufertin



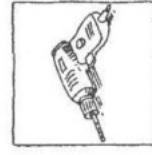
die Lektorin



die Gießkanne



die Bohrmaschine



Der Totwatt
schimpft mit
dem Schitzrichter.



Der Dichttänger
meint, dass er
das Pech
vergessen hat.

„Document ist
der doowe
computet kappit,
Stönt
die Sekretärin.“



Die Tierärztin
pflegt
Das
Leidende Nilpferd.

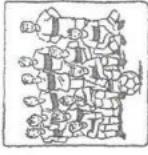


Der Polizis
knackt Das
Fahrrad schloss.

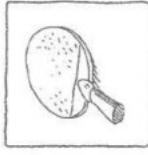


Wenn ma nn
dem Ma nn nicht
vertrauen ka nn , wem
da nn ?

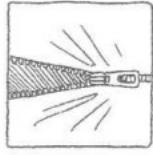
Fußballmannschaft
Fußstelle ~~vernekt~~
die ~~fußball~~ ~~hände~~



der Tischtennisschläger



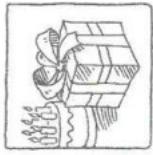
der Reißverschluss



der Bankräuber



das Geburtstagsgeschenk



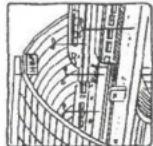
das Fernsehprogramm



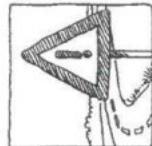
das Spinnen Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrschild



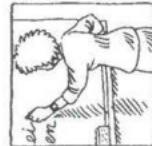
das Frühstücksei



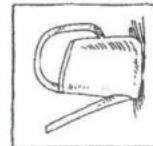
die Verkäuferin



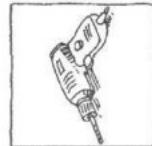
die Lehrerin



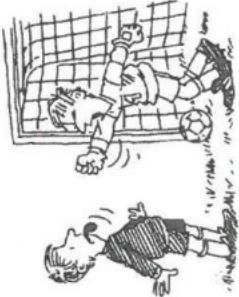
die Bißkante



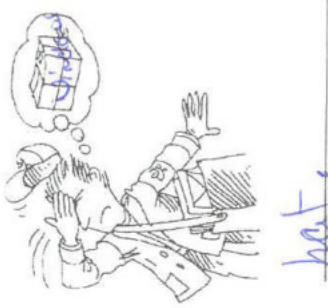
die Bohrmaschine



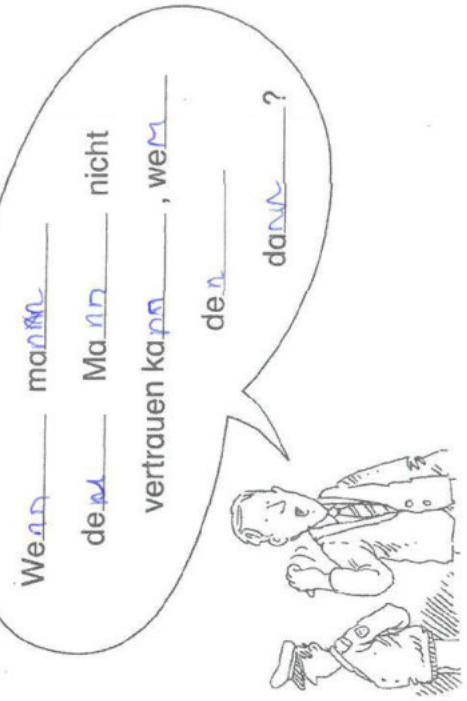
Der Tonwart schlüpft
mit dem Schiedsrichter.



Der Polizist knackt
die Fahrradklappe.



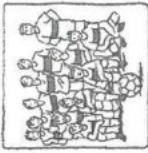
Der Briefträger
markt, dass er das
Päckchen vergessen
hat.



Die Tierärztin
pflegt das verletzte
Nichtjedel.



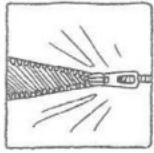
die Fußballmannschaft



der Tischtennisblöger



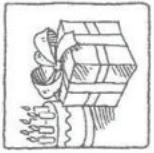
der Reisverschluss



der Bankräuber



das Geburtstagsgeschenk



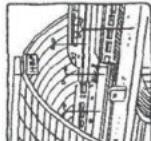
das Fernsehprogramm



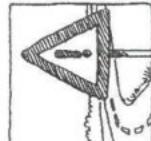
das Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrschild
das Wahlrecht



das Friedhügel
das Eck



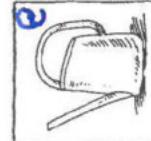
die Verkäuferin



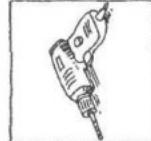
die Lehrerin



die Gießkanne



die Büromaschine



Der Forscher Torval
schimpft mit
dem Schriftsteller.



"Davon ist der
Forscher
der Dochte Computer
kaput", schont
stönt die Sekretärin.



Der Briefträger
märkt das loch er
das päckchen
ist vergessen hat.



Der Polizist
knackt das Saradshloss.



We nn ma nn
de nn Ma nn nicht
vertrauen ka nn, we m
de nn da nn ?



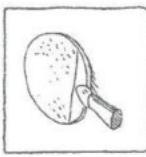
Die Tierärztin
plägt das Verlätzte
Niñder.



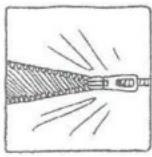
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



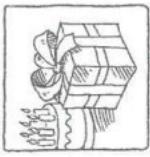
der Reißverschluss



der Bananauber



das Geburtstagsgeschenk



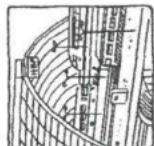
das Fernsehprogramm



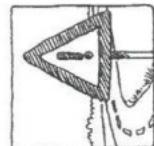
das Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



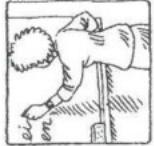
das Frühstücksei



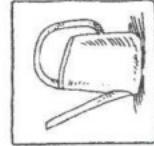
die Ferkäferin



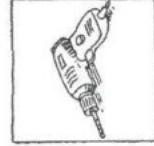
die Schrein



die Gishanne



die Bohrmaschine



Der Bierflügert

märkt, dass er
das päßischen
nich vergessen hat.



Seite 3

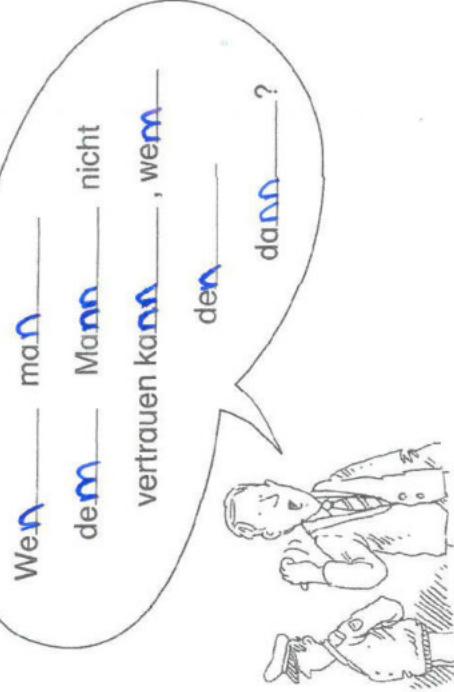
Der Tomat schimpft
mit dem Schützli-
chter.



Der Polizist knackt
das Fahrradschloss.



© 2010 Verlag für pädagogische medien



"Dauernt ist der
deine Computer
Haupt,"
stöhnt die Sekretärin.

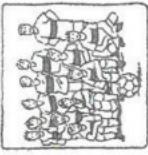


© 2010 Verlag für pädagogische medien

Die Ärztin
pflegt das Pflegerle.
tete nicht ferd.



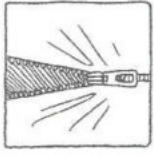
die Fußballmannschaft



der Tischtennis-Schläger



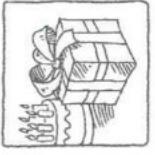
der Reißverschluss



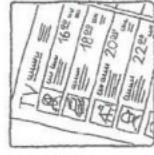
der Bankräuber



das Geburtstagsgeschenk



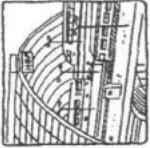
das Fernsehprogramm



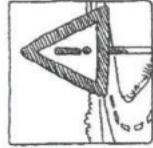
das Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



das Frühstücksei



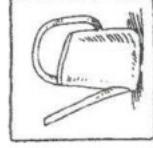
die Verkäuferin



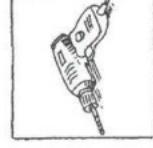
die Lehrerin



die Gießkanne



die Bohrmaschine



Der Torwart
schimpft mit
dem Schieds-
richter.



Der briefträger
märkt, das
er das pöckchen
vergessen hat.



Dauernt ist
„der dove
Computer kaputt“
stöhnt die Sekretärin.



Der Polizist
knackt das
fahrrat schloss.

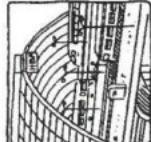


We nn man
de m Ma nn nicht
vertrauen ka nn, we nn
da n ?

Die tierärztin
pflegt das Verletzte
Nielpferd.



der Haupt Bahnhof



das Fernkernschild



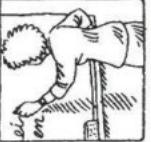
das Frischstücks Ei



die Ferienunterkunft



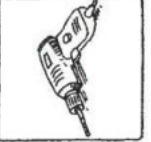
die Leverin



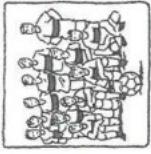
die Gisikarte



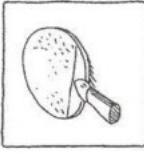
die Borrmaschine



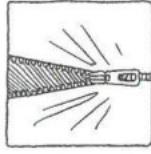
die Fußballmannschaft



der Tischtenisschläger



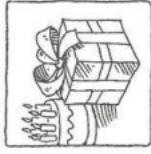
der Reisverschluss



der Bankverfall



das Geburtstagsgeschenk



das Kornsehnprogramm



das Spinnennetz



Der Torwart
schimpft mit den
Schiedsrichtern.



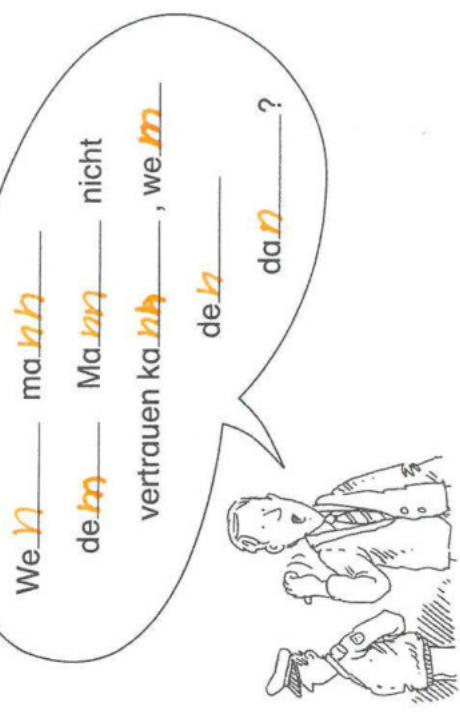
Der Briefträger
wärgt, das er
das Pekchen vergess
eh hat.



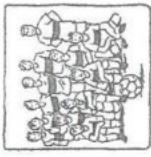
Der Polizist knickt
das Fahrrad schläs.



Die Tierärzten flegt
das verletzte
hirt pfeft.



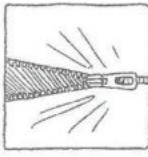
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



der Reißverschluss



der Bankräuber



das Geburtstagsgeschenk



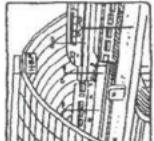
das Fernsehprogramm



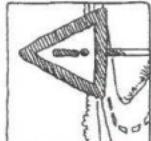
das Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



das Frühstücksei



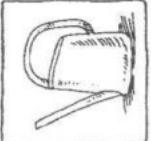
die Verkäuferin



die Lehrerin



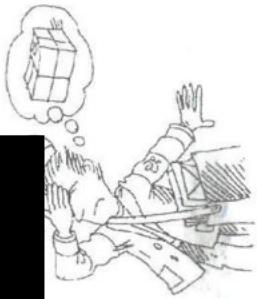
die Gießkanne



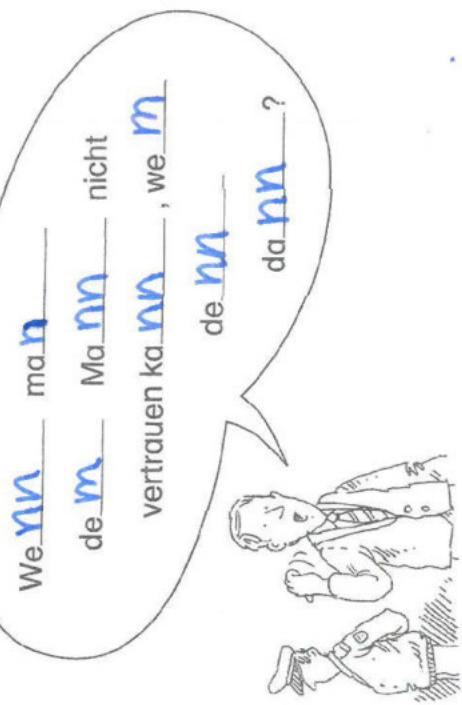
die Bohrmaschine



Der Briefträger
merkt, dass er
das Pakchen
vergessen hat.



Der Polizist
knackt das
Fahrradschloss.



Der Törwart
schimpft mit
dem Schieds-
richter.



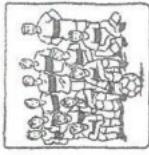
„Dauerm ist
der doofe
Computer
„kappat“
stöhnt die
Sekretärin.



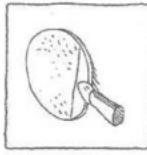
Die Tierärztin
pflegt das
verletzte
Nilpferd.



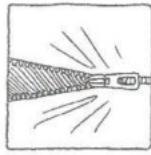
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



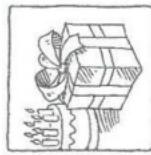
der Reißverschluss



der Bankräuber



das Geburtstagsgeschenk



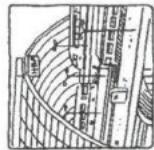
das Fernsehprogramm



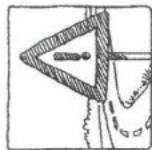
das Spinnennetz



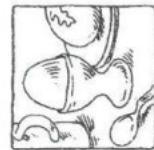
der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



das Frühstücksei



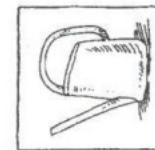
die Verkäuferin



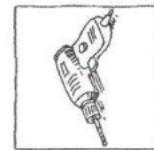
die Lehrerin



die Gießkanne



die Bohrmaschine



Der Torschütz
schimpft mit dem
Schiedsrichter.



Der Briefträger
merkt, dass er
das Päckchen
vergessen hat.

"Daueramt ist
der doofe Com-
puter kaputt,"
stöhnt die Sekretärin.



Die Tierärztin
pflegt das ver-
letzte Nilpferd.



Der Polizist knackt
das Fahrradschloss.



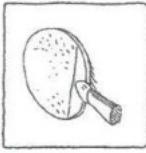
We nn ma rr
de m Ma nn nicht
vertrauen ka nn we m
de nn da nn ?



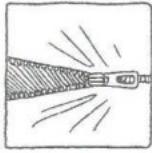
die Fußballsaison



der Tischtennisbürger



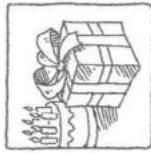
der Reißverschluss



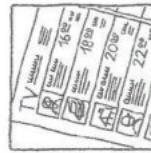
der Backhäuschen



das Geburtstagsgeschenk



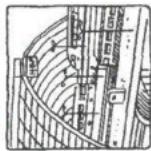
das Fehlalarmprogramm



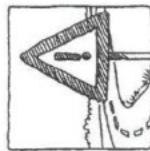
das Spionaget



der Hauptbahnhof



das Vockelasschiff



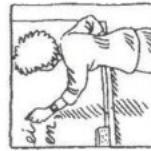
das Frühstücksei



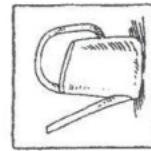
die Neckäufe



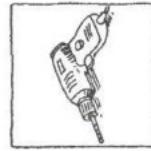
die Lehrerin



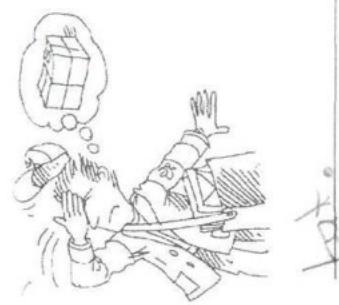
die Großkante



die Bahnmaschine



Der Torschütze
schläft nicht
dein Schüttelsiches.



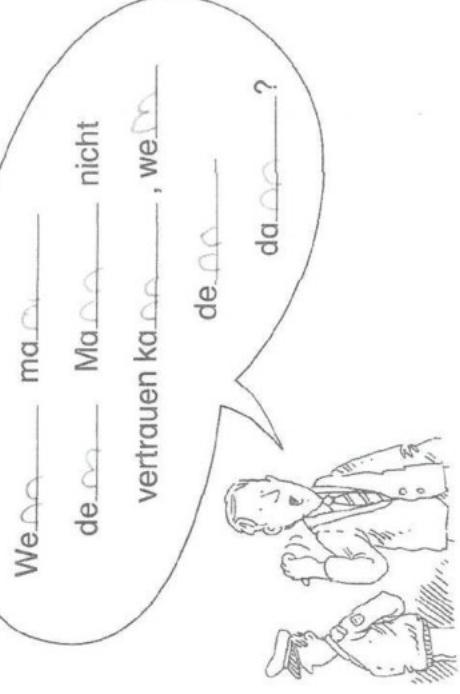
Der Briefträger
müsste das es das
Päckchen verlogen
hat.

"Davout ist der
Drohne Comptoir
Kaput", stöhnt die



Sekretärin

Der Polizist knackt
das Fabrikschloss



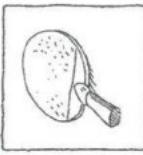
Die Tierärztin
pflegt das Pferd
Nelofast.



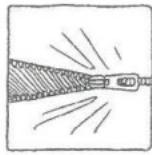
die Fußbalmannschaft



der Tischtennisschläger



der Reisverschluss



der Bananenkäfer



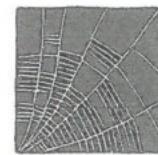
Geburtstagsfeier
das Geburtstagsgeschenk



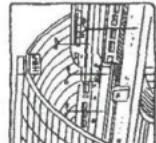
das Fernsehprogramm



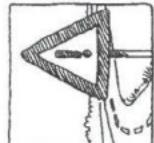
das Spinnennetz



der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



das Frühstücksei



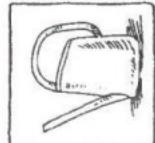
die Verkäuferin



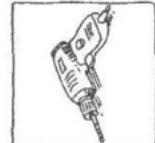
die Lehrerin



die Gießkanne



die Bohrmaschine



Der Torwart schimpft mit dem Schniedricher.



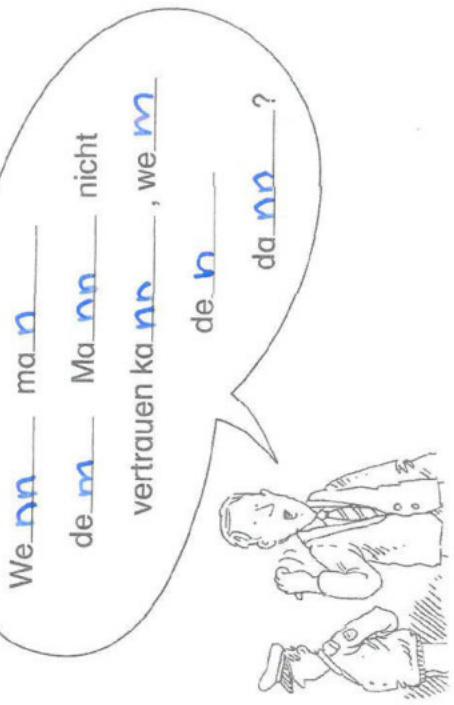
Dauernd ist der dofe Computer kaputt'', stöhnt die Sekretärin.



Der Briefträger merkt, dass er das Päckchen vergessen hat.

Der Polizist

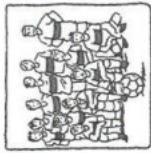
lunkt das Fahrradschluss.



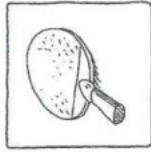
Die Tierärztin pflegt dass verletzte Nilpferd



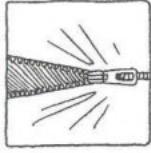
die Fußballmannschaft ✓



der Tischtennis-Schläger ✓



der Reißverschluss ✓



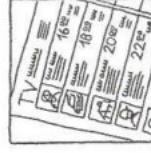
der Bankräuber ✓



das Geburtstags-Buchstanz ✓



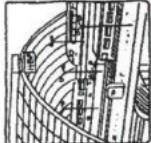
das Feuerwehr-Programm ✓



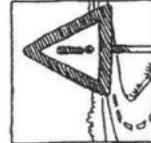
das Spinnennetz ✓



der Hauptbahnhof ✓



das Verkehrsschild ✓



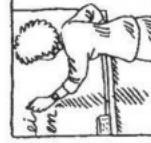
das Frühstücksei ✓



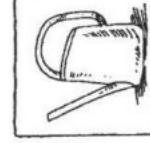
die Verkäuferin ✓



die Lehrerin ✓



die Gießkanne ✓



die Bohrmaschine ✓



Der Briefträger



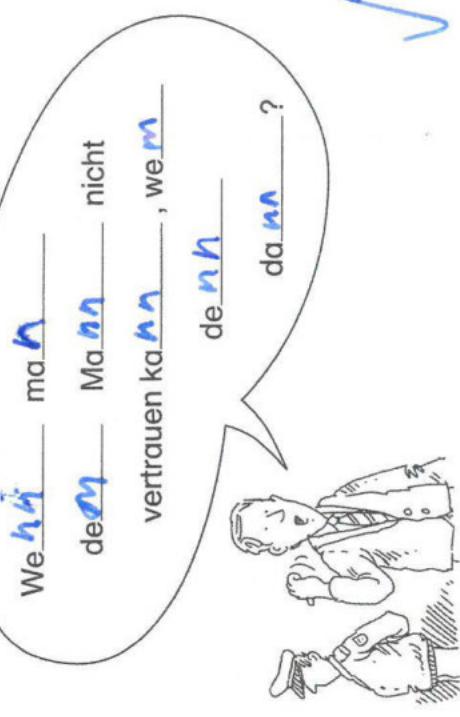
Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter.



Merk, das er das Päckchen vergessen hat. ✓

Das Päckchen

Der Polizist knackt das Fahrradschloss. ✓



© 2010 Verlag für Pädagogische Medien

✓

"Dauernt ist der doffe Computer kaputt, stöhnt die Sekretärin.

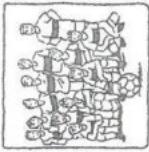


Die Tierärztin pflegt das verletzte Hündchen.

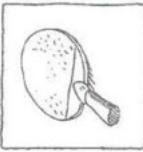


© 2010 Verlag für Pädagogische Medien

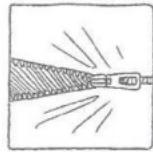
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



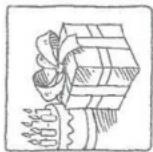
der Reißverschluss



der Bankräuber



das Geburtstagsgeschenk



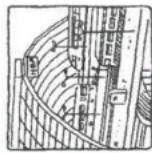
das Fernsehprogramm



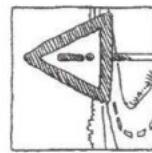
das Spinnennetz



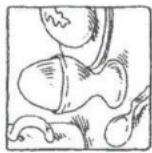
der Hauptbahnhof



das Verkehrsschild



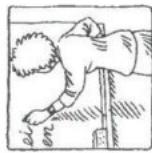
das Frühstücksei



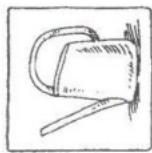
die Verkäuferin



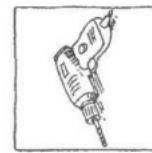
die Lehrerin



die Gießkanne



die Dohrmaschine



Der Torwart
schimpft mit
dem Schiedsrichter.



Der Briefträger
merkt, dass er
das Pakchen
vergessen hat.



„Dauernt ist der
doofe Computer
kaputt“, stöhnt
die Sekretärin.



Der Polizist knackt
das Fahrradschloss.



Die Tierärztin
pflegt das
verletzte Nilpferd.



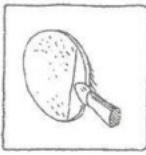
We nn ma nn
de m Ma n nicht
vertrauen kann , we m
de nn da nn ?



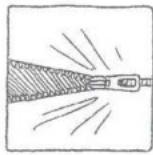
die Ballmannshof



der Sichtenschäger



der Reißverschluss



der Bauhäusler



das Geburtagsgehenk



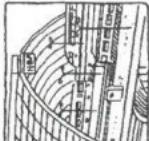
das Fernsehprogramm.



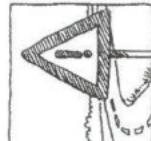
das Spinnennetz)



der Hauptbahnhof



das Vorkehrsschild



das Frühstücksei



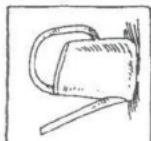
die Verkäuferin



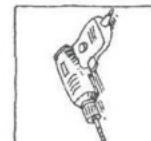
die Lehrerin



die Elefant



die Bohrmaschine

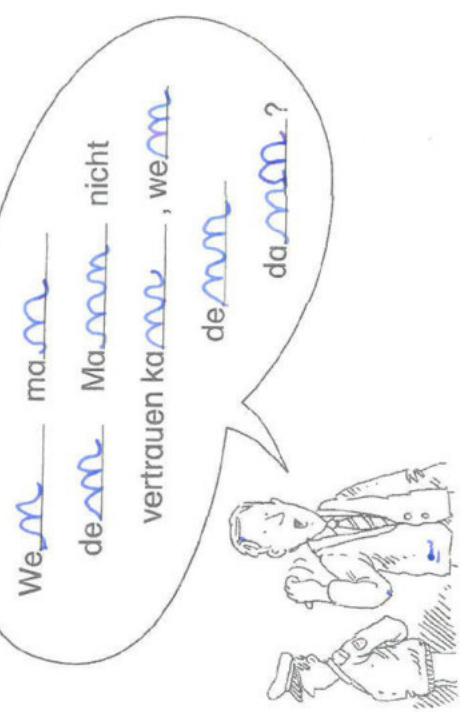


Der Torwart
schimpft mit dem
Schiedsrichter.




Der Briefträger
merkt, dass
er das Paket
vernässen hat.

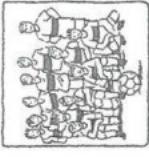
Der Dauerkritik ist
aber dass
Computer
benutzt; stößt die
Lehreterin.

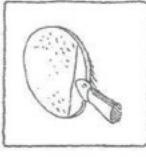
Die Tierschützин
pflegt das
verletzte Wirk-
nferd.



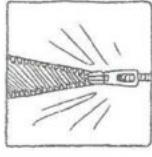
die Fußballmannschaft



der Tischtennisschläger



der Reisverschluss



Buchrucksack
der Banknotenbeutel



das Geburtstagsgeschenk



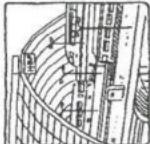
Forschungsprogramm
~~das Feschenprogramm~~



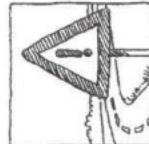
das Spannenetz



der Hauptbahnhof



das Vorleschloch



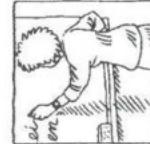
das Führstueck



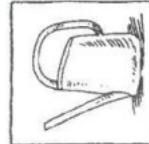
die Verkantferin



die Lehrerin



Griskanne
~~die Griskanne~~



die Bohrmaschine



Der Torwart schafft
mit dem Schütz -
richter.



Der Brief treter
markt, das er
das Päckchen
vergessen hat.



„Dauernd ist der
Dove der kom-
pletter Kappel.“
Schön! die Scheiterheren.



Die Lier ärzten
fliegt das verletzte
Niphat.



Po^{liz}ist
Der Po~~z~~^{liz} knallt
das fahrradschloss.

