

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Germanistik

Institut für Sprachdidaktik

Seminar: Erwerb der Schreibkompetenz

Modul: Schriftspracherwerb

Seminarleitung: Dr. Ulrike Behrens

Semester: SoSe 2016

Welche Fehlerschwerpunkte zeigen sich bei einer qualitativen Rechtschreibfehleranalyse von Schülertexten?

Eine Untersuchung in der Schuleingangsphase einer
Bochumer Grundschule

Vorgelegt von:

Jan Thomas Röhrig

23.04.2017

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	2
2 Theorie	3
3 Methode	8
4 Ergebnisse	11
5 Auswertung	15
6 Fazit	18
Literaturverzeichnis	19
Anhang 1 Analysefähige Testbögen	23
Anhang 2 Nicht analysefähige Testbögen	50

1 Einleitung

In dieser Arbeit geht es um die Fragestellung, welche Fehlerschwerpunkte sich bei Kindern einer Grundschulklasse bei einer qualitativen Rechtschreibfehleranalyse zeigen, denn in der schulischen Praxis werden Rechtschreibleistungen von Schülern häufig nur über die Anzahl richtig bzw. falsch geschriebener Wörter beurteilt (vgl. Herné & Naumann 2016, 5). Qualitative Rechtschreibfehleranalysen sollen hingegen aufzeigen, über welches Rechtschreibwissen, über welche Rechtschreibstrategien etc. Schüler zum Testzeitpunkt sicher verfügen bzw. in welchen rechtschreiblichen Problembereichen sie Lerndefizite haben (vgl. ebd.). Damit wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass Fehler Teil des Lernprozesses sind (vgl. Siekmann & Thomé 2012, 157) und damit durch die Lehrkraft genau untersucht werden sollten, um diagnostische Rückschlüsse ziehen zu können und die Kinder im Orthographieerwerb optimal zu unterstützen. Qualitative Rechtschreibfehleranalysen sind also eine wichtige Basis für eine konkrete Unterrichts- oder Förderplanung (vgl. ebd., 159). Diese Arbeit soll exemplarisch mithilfe der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehleranalyse (AFRA) durchgeführt in einer 1. Klasse einer Bochumer Grundschule zeigen, welche Förderschwerpunkte sich aus einer qualitativen Rechtschreibfehleranalyse ergeben.

Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen dabei auf größere Schwierigkeiten bzw. Missverständnisse in der grundlegenden Phonem-Graphem-Korrespondenz hin, die einem weiteren Fortschreiten im Orthographieerwerb im Wege stehen können. Auf Grundlage der Ergebnisse können die aufgezeigten Problembereiche im schulischen Unterricht genauer thematisiert werden, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem Orthographieerwerb optimal zu unterstützen.

2 Theorie

In dieser Arbeit soll eine qualitative Rechtschreibfehleranalyse auf Basis der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehleranalyse durchgeführt werden. Grundlage der in dieser Arbeit verwendeten Rechtschreibfehleranalyse (AFRA) ist die Annahme, dass die deutsche Orthographie ein geordnetes Ganzes darstellt, das durch nachvollziehbare Anforderungen an die Schrift historisch gewachsen ist (vgl. Herné & Naumann 2016, 15). Der deutschen Orthographie liegt also eine zweckdienliche Systematik zugrunde, die keinesfalls willkürlich entstanden ist, sondern sich durch die Anforderungen an die Schrift stetig weiterentwickelt hat. Dies ist insbesondere für die Orthographiedidaktik relevant, wenn es um die Frage der Begründbarkeit rechtschreiblicher Regeln geht. Auch verlangt dieser Ansatz eine neue Perspektive auf die Vermittlung von Rechtschreibung. Es wird also eine Verbindung zwischen linguistisch-orthographischen und didaktischen Strukturen deutlich, die für einen gelungenen Orthographieerwerb entscheidend sein kann, gerade wenn es um den Erwerb orthographischer Kompetenzen geht. Diese Annahme soll Grundlage für die vorliegende Arbeit sein. Eine Übersicht orthographischer Kompetenzen stellt das „Haus der Orthographie“ dar, das auch die linguistische Systematik hinter der AFRA verdeutlicht (vgl. Siekmann & Thomé 2012, 189). Abbildung 1 zeigt das Haus der Orthographie.

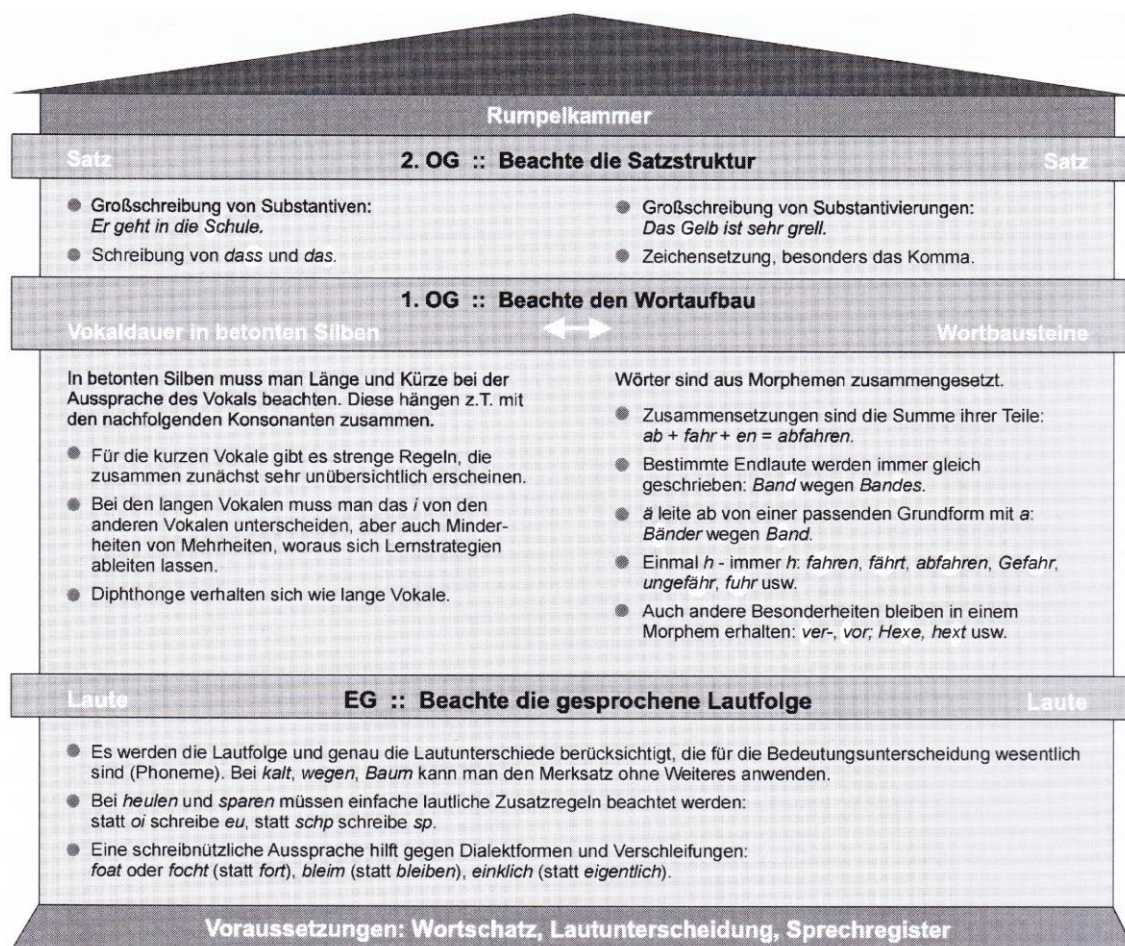


Abbildung 1 Haus der Orthographie nach Herné und Naumann 2016

Das Haus der Orthographie zeigt den Orthographieerwerb als in Kompetenzstufen beschreibbaren Lernprozess, dessen Entwicklungsstufen einander bedingen und systematisch aufeinander aufbauen. Im „Untergeschoss“ finden sich Voraussetzungen für den Rechtschreiberwerb, darüber drei „Etagen“ und eine „Rumpelkammer“, die vom Erdgeschoss bis zum 2. Obergeschoss die verschiedenen Entwicklungsstufen aufzeigen, welche die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Orthographieerwerbs durchlaufen. Für die Frage nach der Eignung der AFRA hinsichtlich ihres Nutzens für die unterrichtliche Praxis sei hier erwähnt, dass die systematisch-linguistisch orientierte Struktur des Hauses der Orthographie sich in NRW so auch im Lehrplan der Grundschule für das Fach Deutsch wiederfindet. Auch im Lehrplan wird eine Unterteilung in drei Ebenen vorgenommen. Die drei Ebenen, die im Lehrplan Laut-Buchstabenebene, Wortebene und Satzebene genannt werden, entsprechen den jeweiligen Etagen des Hauses der Orthographie. Dort werden die Etagen nach dem jeweiligen Regelschwerpunkt mit „Beachte die gesprochene Lautfolge“, „Beachte den

Wortaufbau“ und „Beachte die Satzstruktur“ von unten nach oben benannt. Auch bezogen auf den Umgang mit Ausnahmeregeln zeigt sich eine eindeutige Vergleichbarkeit. Die gezeigte Rumpelkammer im Haus der Orthographie entspricht im Lehrplan der Rubrik „Ausnahmen“. Sie deckt orthographische Ausnahmeregeln und Besonderheiten wie Fremdwortschreibungen ab, wie sie im Lehrplan in den „Ausnahmen“ beschrieben werden (vgl. Herné & Naumann 2016, 15).

Für diese Arbeit sind aufgrund der niedrigen Klassenstufe die jeweils unteren Stufen des Hauses der Orthographie und des Kompetenzmodells des Lehrplans besonders relevant. Auch die definierten Voraussetzungen sollen in dieser Arbeit überprüft werden. Im Haus der Orthographie sind hier ein entsprechender Wortschatz, die Fähigkeit der Lautunterscheidung und ein geeignetes Sprachregister definiert. Im Lehrplan NRW werden die Voraussetzungen für den Orthographieerwerb in der Schwerpunktbeschreibung „Schreiben“ deutlich (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, 26):

Grundlage für erfolgreiches Schreibenlernen ist die phonologische Bewusstheit, d. h. die Einsicht in die Lautstruktur der Sprache sowie in die Laut-Buchstaben-Entsprechung der Alphabetschrift. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Wörter auf ihre lautlichen Bestandteile hin abzuhören, ist beim Schreiblernprozess ebenso bedeutend wie die Voraussetzungen im Bereich der visuellen Wahrnehmung und der Motorik.

Auf diesen Voraussetzungen baut in der Schuleingangsphase die erste Phase des Orthographieerwerbs auf. Mit dem Haus der Orthographie wird die Beachtung der gesprochenen Lautfolge als diese erste Grundlage definiert. Sie gilt nach Herné und Naumann dann als erreicht, wenn „die Lautfolge und genau die Lautunterschiede berücksichtigt [werden], die für die Bedeutungsunterscheidung wesentlich sind (Phoneme).“ (Herné & Naumann 2016, 16). Sie ist aufgrund der Idee eines stufenartigen Entwicklungsmodells Voraussetzung für alle weiteren Stufen und damit für den weiteren Orthographieerwerb obligatorisch. Im Auswertungsteil dieser Arbeit soll daher unter anderem geprüft werden, inwiefern die Schülerinnen und Schüler diese Voraussetzungen bereits am Ende der ersten Klasse erreichen.

Die AFRA stellt auf Grundlage des Konzepts des Hauses der Orthographie ein

geordnetes Inventar linguistisch fundierter Rechtschreibfehler-Kategorien zur Verfügung (vgl. Herné & Naumann 2016, 6). In diese Kategorien sollen die jeweiligen Regelverstöße gegen orthographische Prinzipien eingeordnet werden. Hier werden mehrere Fehlerebenen unterschieden: Die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die sich ihrerseits in zwei Unterbereiche A und B teilt, die Vokalquantität, die Morphologische Ebene und die Ebene der Syntax (vgl. ebd., 7). Für diese Arbeit ist primär die Ebene der Phonem-Graphem-Korrespondenz relevant und soll näher erläutert werden. Sie teilt sich in den Bereich A, der die einfache Phonem-Graphem-Korrespondenz beschreibt und den Bereich B, der Besonderheiten der Phonem-Graphem-Korrespondenzen abdecken soll (vgl. ebd., 8). Im ersten Bereich finden sich drei Fehlerkategorien: Buchstabenform (BF), Graphem-Auswahl (GA) und Graphem-Folge (GF):

Phonem-Graphem-Korrespondenz (Teil A)			
BF	Buchstaben-Form Die Buchstaben sind die Grundlage unserer Alphabetschrift. Normgerechtes Schreiben setzt deshalb mindestens die sichere Beherrschung der Buchstaben und der mehrbuchstabigen Grapheme voraus.	spiegelbildlich, unvollständig oder unleserlich geschriebener Buchstabe	*Hanb (Hand) *Manner (Männer) *überqueren (überqueren) *Bien (Bein)
GA	Graphem-Auswahl Jedem Phonem der Lautsprache ist auf der Ebene der Schrift mindestens ein Graphem zugeordnet. Diese Laut-Buchstaben-Beziehungen bilden die Grundlage für lauttreue Verschriftungen.	Auswahl eines Graphems, das keine lauttreue Verschriftung des betreffenden Phonems darstellt	*Prei (Brei) *schlümm (schlimm) *klicht (klirrt)
GF	Graphem-Folge Die Reihenfolge der Grapheme eines Wortes ergibt sich aus der Reihenfolge der Phoneme des gesprochenen Wortes.	Auslassung oder Hinzufügung eines Graphems oder Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen	*Wurt (Wurst) *Fabirk (Fabrik)
Beschreibung		Fehler	Beispiel

Abbildung 2: Phonem-Graphem-Korrespondenz (Teil A). (Herné & Naumann 2016, 8)

Diese Fehlerkategorien decken Verstöße gegen das Lautprinzip der Schriftsprache ab und werden meistens durch Einfluss von Dialekt oder Umgangssprache bedingt. Sie verweisen damit auf Unsicherheiten bei der Standardlautung der geschriebenen Wörter. Fehlerhäufungen in diesen Kategorien erfordern eine weitere und genauere Fehleranalyse, um feststellen zu können, welche Buchstaben, Phoneme und Grapheme Fehlschreibungen zur Folge haben. Auf diese Analyse wird im Rahmen der Ergebnisse dieser Arbeit in der Auswertung genauer eingegangen. Der zweite Teil der Phonem-Graphem-Korrespondenz deckt Sonderfälle in diesem Bereich ab, die teilweise zu Lernproblemen führen können, die allerdings oft ohne große Mühe überwunden werden können (vgl. ebd., 8-9):

Phonem-Graphem-Korrespondenz (Teil B)		
SG+	Spezielle Grapheme (Mehrheit) Einige häufige spezielle Grapheme (<ch>, <f>, <k>, <ng>, <r>, <s>, <sch>, <w>) sind besonders fehlerträchtig.	Fehler bei einem häufigen speziellen Graphem *vangen (fangen) *Schrancke (Schranke) *Roße (Rose)
SG–	Spezielle Grapheme (Minderheit) Einige relativ seltene spezielle Grapheme (<v> und <ß>) sind besonders fehlerträchtig.	Fehler bei einem relativ seltenen speziellen Graphem *foll (voll) *giesen (gießen)
SV+	Spezielle Verbindungen (Mehrheit) Einige häufige Verbindungen von 2 Phonemen und/oder 2 Graphemen (<au>, <ei>, <eu>, <nk>, <sp>, <st>, <x> und <z>) sind besonders fehlerträchtig.	Fehler bei einer häufigen Graphemverbindung *Ongkel (Onkel) *schpielen (spielen) *Heitzung (Heizung)
SV–	Spezielle Verbindungen (Minderheit) Einige relativ seltene Verbindungen von 2 Phonemen bzw. 2 Graphemen (<ai>, <chs>, <pf> und <qu>) sind besonders fehlerträchtig.	Fehler bei einer relativ seltenen Graphemverbindung *Keiser (Kaiser) *erwaxen (erwachsen) *Strumf (Strumpf)
FW	Fremdwort-Grapheme In Wörtern fremder Herkunft (vor allem aus dem Griechischen, Englischen oder Französischen) weicht die Schreibung z.T. von den Phonem-Graphem-Korrespondenzen der deutschen Orthografie ab.	Nichtbeachtung einer fremdsprachlichen Phonem-Graphem-Korrespondenz *Teater (Theater) *Fysik (Physik) *Compjuter (Computer)
	Beschreibung	Fehler
		Beispiel

Abbildung 3: Phonem-Graphem-Korrespondenz (Teil B). (Herné & Naumann 2016, 9)

Hier wird zwischen speziellen Graphemen und Graphem-Verbindungen unterschieden, wobei Fehler in den Fehlerkategorien der speziellen Grapheme immer nur aus einem Graphem und Fehler in Graphem-Verbindungen immer aus mehreren Graphemen bestehen. Eine Ausnahme stellen die Fremdwort-Grapheme dar, die im Rahmen dieser Arbeit aber nicht näher beleuchtet werden sollen. Im Hinblick auf diese Fehlerkategorien sollen die orthographischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einer ersten Klasse untersucht werden.

Es fällt auf, dass die AFRA in ihren Fehlerkategorien zwischen Mehrheits- und Minderheitsschreibungen unterscheidet. Dieser Unterscheidung liegen sprachstatistische Eigenschaften der Orthographie des Deutschen zugrunde, die bestimmte Schreibungen als Regelfall und andere Schreibungen als Minderheitsschreibung definieren (vgl. Herné & Naumann 2016, 7). Eine ähnliche Unterscheidung macht Thomé auch bezogen auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Hier werden Phonem-Graphem-Zuordnungen hinsichtlich ihrer statistischen Häufigkeit in Basisgrapheme und Orthographeme unterteilt, wobei Letztere statistisch seltener sind und sich zumeist auf Basis orthographischer Prinzipien ergeben (vgl. Thomé 1999, 71f.). Diese Unterscheidung wird bezogen auf die Auswertung der Schreibungen der Schülerinnen und Schüler besonders relevant, da sie Grundlage für die Begründbarkeit orthographiedidaktischer Entscheidungen ist.

In dieser Arbeit soll auch der Fehlerbereich um die Kategorie der unselbstständigen Morpheme (UM) näher untersucht werden, da Herné und Naumann davon ausgehen, dass „Schreibungen unselbstständiger Morpheme nicht Buchstabe für Buchstabe hergeleitet, sondern als rechtschreibliche Einheiten aus dem orthographischen Langzeitspeicher ganzheitlich abgerufen werden“ (Herné & Naumann 2016, 14), auch wenn sie eigentlich dem Bereich der Morphologie zugeordnet werden. Unselbstständige Morpheme werden von Herné und Naumann als Wortbausteine definiert, die „nur in Verbindung mit anderen Phonemen ein Wort bilden können.“ (Herné & Naumann 2016, 13). Auch die sogenannten Pseudomorpheme, wie <er> in <Hammer>, die nur zu scheinbaren Morphemen führen, zählen demnach hinsichtlich ihrer Fehlerkategorie zu den unselbstständigen Morphemen (vgl. Herné & Naumann 2016, 14). Sie kommen im Rahmen dieser Arbeit in mehreren Schreibungen vor.

3 Methode

Um prüfen zu können, welche Förderungsschwerpunkte sich aus einer qualitativen Rechtschreibfehleranalyse ergeben und inwiefern eine qualitative Rechtschreibanalyse in einer ersten Klasse geeignet ist, individuelle Fehlerschwerpunkte zu identifizieren, wird im Rahmen dieser Arbeit eine Testung nach AFRA beispielhaft an einer ersten Klasse einer Bochumer Grundschule durchgeführt. Um trotz der kleinen Stichprobe dieser Arbeit eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, werden Rechtschreibtests des LRS-Zentrums zur Analyse verwendet. Das LRS-Zentrum wird von Herné selbst mitgeleitet und bietet verschiedene Materialien zu Testungen nach AFRA an.

Die Testung wird dabei in der Grundschule in einer ersten Klasse kurz vor den Sommerferien zur zweiten Schulstunde mit der gesamten Klasse entsprechend der Durchführungshinweise des LRS-Zentrums durchgeführt (vgl. LRS-Zentrum 2015, 3). Genutzt wird dazu der Testbogen „AFRA-Test 1+. Kommissar Ix Fall 1“, der für die Durchführung der AFRA am Ende der ersten Klasse geeignet scheint (vgl. Herné 2015, 17). Der Testbogen deckt mithilfe eines Lückentextes mit 20 Testitems die grundlegende Phonem-Graphem-Korrespondenz ab. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der Testitems und eine Zuordnung der möglichen Fehlerstellen zu den Fehlerkategorien der AFRA (vgl. ebd., 17-19).

Nr.	Testitem	SG+		SV+	SV-	UM	
1	legen					en	
2	aber					er	
3	Jungen	ng				en	
4	dürfen	f	r			en	
5	müde					e	
6	Pause	s		au		e	
7	möchte	ch				e	
8	Wiese	s	W			e	
9	Scheune	Sch		eu		e	
10	Schokolade	k	sch			e	
11	hören	r				en	
12	gesucht	ch	s			ge	t
13	ernst	r	s				
14	greift			ei		t	
15	schwarz	r	sch	w	z		
16	tropft				pf	t	
17	hart	r					
18	lachen	ch				en	
19	brauchen	ch		au		en	
20	kichern	ch				ern	

Tabelle 1: Übersicht über die Zuordnung der kritischen Lupenstellen im Bereich der Besonderheiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz sowie bei den unselbstständigen Morphemen zu den Testitems von AFRA 1+ (Herné 2015, 19).

Fehler in den Kategorien BF, GA und GF können an allen Stellen eines Wortes gemacht werden. Aus diesem Grund sind für diese Kategorien keine Fehlerstellen markiert.

Alle Schüler bekommen den dreiseitigen Testbogen zuvor ausgeteilt. Der eigentliche Testinhalt wird dabei durch das Deckblatt verdeckt. Die Schülerinnen und Schüler werden im Voraus gebeten, alle eigenen Materialien vollständig vom Tisch zu entfernen, so dass sich auf dem Arbeitsplatz nur der Testbogen und ein Bleistift befindet. Der Bleistift wird allen Kindern durch den Testleiter zur Verfügung gestellt. Der Testablauf wird dann, dem folgenden Skript entsprechend, erläutert:

Hallo Kinder,

ich heiße Jan Röhrig und ich möchte heute mit euch etwas Besonderes machen. Aber bevor ich euch verrate, was ich mit euch vorhabe, dürft ihr mir ein paar Fragen stellen. Wer von euch hat eine Frage, die er mir stellen möchte?

[Fragemöglichkeit für 3-5 Fragen]

Okay, jetzt kommen wir zu dem, was ich mit euch vorhabe. Ich möchte nämlich

herausfinden, wie gut ihr schon schreiben könnt. Das bedeutet, dass ihr jetzt gleich versuchen solltet, so gut zu schreiben, wie ihr könnt. Es gibt dabei aber eine wichtige Regel: Wenn ihr nicht wisst, wie ein Wort geschrieben wird, oder ihr euch unsicher seid, ist das nicht schlimm. Versucht das Wort einfach so zu schreiben, wie ihr glaubt, dass man es schreiben muss. Es ist nicht schlimm, wenn ihr ein Wort nicht richtig schreiben könnt, es ist aber ganz wichtig, dass ihr trotzdem versucht, das Wort zu schreiben.

[Habt ihr dazu eine Frage?]

Passt auf, ich habe hier vorne jetzt einen großen Stapel mit Blättern, seht ihr [hier]? Jeder von euch bekommt gleich ein Blatt von diesem Stapel bleibt auf seinem Platz. Jedes Kind, das auf seinem Platz sitzt, legt das Blatt vor sich auf den Tisch ohne umzublättern. Ich möchte, dass erst alle Kinder ein Blatt auf ihrem Tisch liegen haben und erst dann können wir anfangen, okay?

[Verteilen der Blätter]

Dann können wir jetzt anfangen. Dafür muss es aber ganz leise sein.

Anschließend wird die Testung nach den Anweisungen und den entsprechenden Instruktionshinweisen des LRS-Zentrums durchgeführt (vgl. LRS-Zentrum 2015, 3). Während der Testung wird darauf hingewiesen, dass vermeintliche Fehler nur einfach durchgestrichen werden sollten, so dass die ursprünglichen Schreibungen lesbar bleiben.

Ausgewertet werden die Ergebnisse in mehreren Schritten. Zu Anfang werden alle Schreibungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Interpretierbarkeit geprüft. Schreibungen, die sich als absolut unleserlich darstellen oder bei denen mehr als die Hälfte der Grapheme nicht verschriftlicht wurde, gelten als nicht interpretierbar im Sinne einer differenzierten orthographischen Analyse und werden in der Analyse nach AFRA nicht berücksichtigt. Auf sie wird in der Auswertung gesondert eingegangen. Alle Schreibungen werden anschließend interpretiert, indem jedes Zeichen einem Graphem zugeordnet wird. Gleiche Schreibungen werden dann gruppiert, sodass sie nicht mehrfach analysiert werden müssen. Die interpretierten Schreibungen werden mithilfe der AFRA-Systematik orthographisch analysiert. Dabei kommen nur Fehlerkategorien zum Tragen, die nach dem verwendeten Testbogen AFRA 1+ gezielt abgefragt werden. Die weiteren Fehlerkategorien werden für eine orthographische

Analyse in einer ersten Klasse als nicht geeignet angesehen, da notwendige Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern noch nicht vorhanden sein können (z.B. Fehler in der Groß- und Kleinschreibung). Fehler, die nach AFRA in die Kategorien LI+ oder KVø+ eingeordnet werden müssen, zählen in der Auswertung stattdessen zur Graphemauswahl, weil sie ein Indikator für Schwierigkeiten oder Probleme in der grundlegenden Phonem-Graphem-Korrespondenz sein können.

Im Anschluss an die Fehleranalyse nach AFRA werden die einzelnen Fehler nach ihren Fehlerkategorien für jedes Testitem gezählt. Fehler, die von mehr als 25% der Schülerinnen und Schüler gemacht werden, gelten als besonders häufig und sind in der Auswertung besonders zu berücksichtigen. Fehler, die die Phonem-Graphem-Korrespondenz betreffen, sind spezieller Fokus dieser Arbeit und werden genauer hinsichtlich fehlerträchtiger Phoneme und Grapheme untersucht.

4 Ergebnisse

An der Untersuchung haben 15 Schülerinnen und Schüler einer ersten Klasse teilnehmen können. Die Schreibungen von zwei Schülern gelten über den gesamten Testbogen als nicht interpretierbar, so dass je Testitem nur 13 Schreibungen nach AFRA analysiert werden. Auf die nicht interpretierbaren Schreibungen wird später eingegangen. Die Ergebnisse der AFRA werden in Tabelle 2 dargestellt.

Nr.	Testitem	BF	GA	GF	SG+	SV+	SV-	UM	von
1	legen	3	0	2	-	-	-	2	13
2	aber	2	0	0	-	-	-	6	13
3	Jungen	0	0	3	3	-	-	4	13
4	dürfen	2	0	0	4	-	-	0	13
5	müde	3	0	0	-	-	-	0	13
6	Pause	1	1	0	0	0	-	0	13
7	möchte	4	7	2	1	-	-	0	13
8	Wiese	0	8	0	0	-	-	0	13
9	Scheune	2	1	1	0	4	-	0	13
10	Schokolade	7	2	3	2	-	-	0	13
11	hören	1	0	0	0	-	-	0	13
12	gesucht	3	0	1	2	-	-	2	13
13	ernst	1	0	2	5	-	-	-	13
14	greift	1	3	3	-	3	-	1	13
15	schwarz	2	0	3	7	6	-	-	13
16	tropft	2	3	4	-	-	6	0	13
17	hart	0	0	0	5	-	-	-	13

18	lachen	0	0	0	1	-	-	0	13
19	brauchen	1	1	2	2	0	-	1	13
20	kichern	1	3	0	0	-	-	8	13

Tabelle 2: Übersicht der Ergebnisse der Fehleranalyse

Gemessen an der Anzahl der auswertbaren Schreibungen ergeben sich prozentual für die Fehlerzahlen folgende Werte:

Fehleranzahl:	08	07	06	05	04	03	02	01
% von 13	62%	54%	46%	38%	31%	23%	15%	8%

Tabelle 3: Umrechnungstabelle für prozentuale Fehlerwerte aus Tabelle 2

Fehler, die von mehr als 25% der Schülerinnen und Schüler gemacht werden, sind gelb hervorgehoben. Die gemachten Fehler werden hinsichtlich der Fehlerstellen, die nach AFRA 1+ geprüft werden sollen, im Folgenden näher untersucht. Für die weitere Auswertung wird die Begründung der Auswahl der Testitems und die Auflistung der Lupenstellen aus dem Handbuch zur „Kommissar Ix“-Reihe von Herné genutzt (siehe dazu Herné 2015, 19). Tabelle 4 zeigt eine Übersicht aller Testitems und ihre Fehlerstellen mit den in der Auswertung vorkommenden und von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich gemachten Fehlern (vgl. Herné 2015, 19).

Nr	Testitem	BF	GA	GF	SG+	SV+	SV-	UM
1	legen	*	-	*	-	-	-	en
2	aber	*	-	-	-	-	-	er
3	Jungen	-	-	*	ng	-	-	en
4	dürfen	*	-	-	r	-	-	-
5	müde	*	-	-	-	-	-	-
6	Pause	*	/p/	-	-	-	-	-
7	möchte	*	/t/,/œ/	*	ch	-	-	-
8	Wiese	-	/i:/	-	-	-	-	-
9	Scheune	*	/ʊ/	*	-	eu	-	-
10	Schokolade	*	/k/,/o:/	*	k	-	-	-
11	hören	*	-	-	-	-	-	-
12	gesucht	*	-	*	ch	-	-	ge t
13	ernst	*	-	*	r s	-	-	-
14	greift	*	/aɪ/,/f/	*	-	ei	-	t
15	schwarz	*	-	*	r w	z	-	-
16	tropft	*	/f/,/ɔ/	*	-	-	pf	-
17	hart	-	-	-	r	-	-	-
18	lachen	-	-	-	ch	-	-	-
19	brauchen	*	/b/	*	ch	-	-	en
20	kichern	*	/ɪ/	-	-	-	-	ern
* bei BF und GF keine Angabe der Fehlerstellen, weil Fehler an jeder Stelle möglich sind								

Tabelle 4: Fehlerstellenübersicht mit Markierungen bei Fehleranzahl >= 25%

Die Auswertung der Schreibungen zeigt, dass folgende Grapheme in den Schreibungen

der Testitems hinsichtlich der Buchstabenform (BF) falsch geschrieben wurden:

Graphem	Anzahl BF	Graphem	Anzahl BF	Graphem	Anzahl BF
<d>	5	<Sch>	3	<s>	2
<r>	5	<o>	2	<sch>	2
<ö>	3		2	<a>	1
<ch>	3	<f>	2	<au>	1
<g>	3	<k>	2	<t>	1
<l>	3	<pf>	2		

Tabelle 5: Fehleranfällige Grapheme im Sinne der Buchstabenform

Besonders auffällig sind hier die Grapheme <d> und <r>, die besonders häufig falsch geschrieben wurden. Das Graphem <d> wurde von den Schülern in allen Fehlschreibungen spiegelverkehrt „b“ und das Graphem <r> in allen Fehlschreibungen als Großbuchstabe „R“ geschrieben.

Mithilfe der AFRA-Testung sollen unter anderem auch Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Phonem-Graphem-Korrespondenz untersucht werden. Die in Tabelle 6 aufgezeigten Phonem-Graphem-Zuordnungen können im Rahmen dieser Testung als gesichert gelten, weil sie in keinem der Testitems fehlerhaft verschriftlicht wurden:

Phonem	Graphem	Testitem
/a:/	<a>	<u>a</u> ber
/a/	<a>	l <u>a</u> chen
/e:/	<e>	l <u>e</u> gen
/ɛ/	<e>	<u>e</u> rnst
/ə/	<e>	h <u>ö</u> ren
/u:/	<u>	ges <u>u</u> cht
/ʊ/	<u>	J <u>u</u> ngen
/y:/	<ü>	m <u>ü</u> de
/ʏ/	<ü>	d <u>ü</u> rften
/ø:/	<ö>	h <u>ö</u> ren
/aʊ/	<au>	Pa <u>u</u> se
/d/	<d>	mü <u>d</u> e
/g/	<g>	l <u>e</u> gen
/h/	<h>	<u>h</u> art
/j/	<j>	<u>j</u> ungen
/l/	<l>	<u>l</u> achen
/m/	<m>	<u>m</u> öchte
/n/	<n>	Sche <u>n</u> e
/z/	<s>	ges <u>u</u> cht
/ʃ/	<sch>	<u>s</u> chwarz

Tabelle 6: Gesicherte Phoneme in der Phonem-Graphem-Korrespondenz

Dahingegen zeigt Tabelle 7 Phoneme und deren Graphemzuordnungen entsprechend

der Basisgrapheme, die von den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Graphemauswahl (GA) fehlerhaft verschriftlicht wurden:

Phone m	Graphem	Testitem Bsp.	Anzahl GA
/i:/	<ie>	Wiese	8
/t/	<t>	hart	7
/a:/	<ei>	greift	3
/ɪ/	<i>	kichern	3
/f/	<f>	dürfen	2
/p/	<p>	Pause	1
/œ/	<ö>	möchte	1
/ɔ:/	<eu>	Scheune	1
/k/	<k>	Schoko-	1
/o:/	<o>	Schoko-	1
/ɔ/	<o>	tropft	1
/b/		brauchen	1

Tabelle 7: Fehleranfällige Phoneme im Sinne der Phonem-Graphem-Korrespondenz

Schwierigkeiten und Fehlerschwerpunkte bezogen auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz zeigen sich vor allem bei den Phonemen /i:/ und /t/, wobei /i:/ in allen Fehlschreibungen als <i> geschrieben wurde und /t/ in allen Fehlschreibungen als <d>.

In der Kategorie der speziellen Grapheme (SG+) zeigen sich folgende Grapheme als besonders fehlerträchtig im Sinne der Phonem-Graphem-Korrespondenz:

Spezielles Graphem	Phonem	Anzahl SG+
<r>	/r/	17
<ch>	/x/, /ç/	6
<s>	/s/	4
<ng>	/ŋ/	3
<w>	/v/	3
<k>	/k/	2

Tabelle 8: Fehleranfällige spezielle Grapheme im Sinne der erweiterten Phonem-Graphem-Korrespondenz

Die Grapheme <r> und <ch> wurden am häufigsten fehlerhaft realisiert. Entsprechend der Phonem-Graphem-Korrespondenz fallen besonders Schwierigkeiten bei der Verschriftung der Phoneme /r/, /x/ und /ç/ auf.

Bezogen auf die Fehlerkategorie der speziellen Verbindungen (SV+ und SV-) zeigen sich folgende spezielle Verbindungen als fehlerträchtig:

Spezielle Verbindung	Phonem	Anzahl SV+/SV-
----------------------	--------	----------------

pf	/pf/	6
z	/ts/	6
eu	/ɔ̥/	4
ei	/ḁ/	3

Tabelle 9: Fehleranfällige spezielle Verbindungen

Die Phoneme /pf/ und /ts/, die entsprechend der grundlegenden Graphemzuordnung als <pf> bzw. <z> realisiert werden müssen, zeigen besonders hohe Fehlerraten. Das Phonem /ts/ wird dabei entweder als <s> (4x) oder als <tz> (2x) fehlerhaft verschriftlicht, während die Verschriftlichung von /pf/ entweder gar nicht oder nur als <p> oder <f> stattfindet.

Unter den Unselbstständigen Morphemen (UM) zeigt die AFRA, dass nur das Pseudomorphem „-e“ über alle Testitems hinweg richtig geschrieben wurde. Die Fehlerhäufigkeiten für die anderen unselbstständigen Morpheme finden sich in Tabelle 10.

Unselbstständiges Morphem	Anzahl UM
-ern	8
-en	7
-er	6
-t	2
ge-	1

Tabelle 10: Fehleranfällige unselbstständige Morpheme

Besonders fehleranfällig sind die unselbstständigen Morpheme „-ern“, „-en“ und „-er“, wobei „-ern“ in allen Fehlschreibungen „-an“ geschrieben wurde. Bezogen auf das Pseudomorphem „-en“ fällt auf, dass es hier nur in den Schreibungen der Testitems „legen“ und „Jungen“ zu Fehlern kommt¹. Gemeinsam ist den beiden Schreibungen das Graphem <g> am Endrand des Wortstamms, was sie zugleich von den Testitems unterscheidet, in denen das Morphem orthographisch korrekt geschrieben wurde.

5 Auswertung

Die Testbögen von zwei Schülern gelten als nicht orthographisch analysierbar. Einer der Schüler, auf die dieser Fall zutrifft, kommt laut Angaben der Klassenlehrerin aus

¹ Die Fehlschreibung des unselbstständigen Morphems „en“ im Testitem „brauchen“ als „Braun“ wurde hier ausgelassen, da davon ausgegangen wird, dass in diesem Fall das vorgelesene Testitem falsch verstanden wurde.

Serbien und ist erst seit einigen Wochen in der Klasse. Die Lehrerin geht nach eigenen Angaben von einer Lernbehinderung aus. Auffällig ist jedoch, dass der Schüler trotz des fehlenden Lexikons, der fehlenden Fähigkeiten zur phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache und der fehlenden Kenntnisse über einen Teil unserer Schriftzeichen, einige Testitems annähernd lautgetreu verschriftlicht:

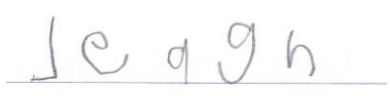
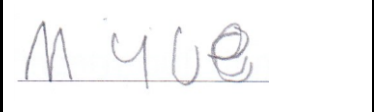
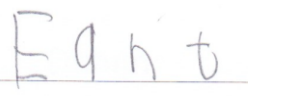
		
(1) legen	(5) müde	(13) ernst

Tabelle 11

Interessant ist hier auch die Schreibung des Items „müde“, in der der Umlaut „ü“ des Deutschen durch den Vokal „y“ des Serbischen ersetzt wird. In der Serbischen Schriftsprache gibt es keine Umlaute, wie es sie im Deutschen gibt (vgl. Havkić & Preljević 2016, 4). Bezogen auf die weiteren Testitems schreibt der Schüler in den meisten Fällen zumindest die Anlaute der Wörter richtig. Die Schreibungen des Schülers deuten darauf hin, dass er sich in der Phase des lautgetreuen Schreibens im Rahmen der deutschen Phonem-Graphem-Korrespondenz neu orientieren muss und es daher noch zu Mischschreibungen kommt, in denen Laut-Buchstaben-Zuordnungen des Serbischen verwendet werden. Auch ist dies ein deutlicher Indikator dafür, dass der Schüler bereits in der serbischen Sprache mit dem Erwerb der Schriftsprache begonnen hat. Auch wenn auf Grundlage eines Tests nur bedingt derartige Rückschlüsse gezogen werden können, können die Schreibungen dennoch ein Kontraindikator für den Verdacht einer Lernbehinderung sein.

Bezogen auf die Testung des zweiten Schülers, dessen Schreibungen nicht nach AFRA analysiert werden können, zeigt sich, dass sechs von zwanzig Testitems nicht bearbeitet wurden. Alle anderen Schreibungen machen lediglich die Anlaute der Testitems erkennbar. Die Klassenlehrerin vermutet auch hier eine Lernbehinderung.

Die qualitative Fehleranalyse nach AFRA zeigt in der getesteten Klasse insgesamt folgendes Bild:

Einige Buchstaben können von den Schülerinnen und Schülern noch nicht entsprechend ihrer Buchstabenform geschrieben werden. Besonders auffällig sind spiegelverkehrt geschriebene Buchstaben. Ein Teil der Grapheme wird innerhalb eines Wortes

fehlerhaft als Großbuchstabe geschrieben. Besonders auffällig ist dies bei dem Graphem <r>, das in allen Testitems nur innerhalb eines Wortes vorkommt.

Auch wenn einige Phoneme schon sicher ihren Basisgraphemen zugeordnet werden können, sind ein großer Teil der häufig verwendeten Phoneme noch fehleranfällig. Die häufige Fehlschreibung des Phonems /i:/ als <i> in mehr als der Hälfte aller Schreibungen lässt den Verdacht zu, dass es sich hierbei um ein Missverständnis in der Phonem-Graphem-Korrespondenz bei den Schülerinnen und Schülern bezogen auf die Basisgrapheme handelt. So handelt es sich bei der Schreibung von /i:/ als <i> um eine Minderheitsschreibung. Das Phonem wird in der Mehrheit der Fälle mit dem Basisgraphem <ie> realisiert (vgl. Herné & Naumann 2016, 10). Die Verwendung einer Anlauttabelle, die dem Phonem /i:/ fälschlicherweise das Graphem <i> zuordnet, kann die Ursache für dieses Missverständnis sein. Mitunter besonders fehleranfällig ist auch das Phonem /t/, das häufig mit dem Graphem <d> verschriftlicht wurde. Auffällig ist hier, dass das Phonem /t/ stimmlos gesprochen wird, aber mit dem innerhalb eines Morphems stimmhaft gesprochenen Graphems <d> geschrieben wurde. Eine nähere Untersuchung an einem größeren Korpus könnte hier genauere Ergebnisse liefern.

Grapheme und Graphemverbindungen, für deren orthographisch korrekte Verschriftlichung einige Zusatz- und Sonderregeln in der Phonem-Graphem-Korrespondenz beachtet werden müssen, sind in der Untersuchung besonders fehleranfällig. Darunter fällt auch die Schreibung des Phonems /r/ auf, das innerhalb der Schreibungen in der Analyse zumeist durch einen Vokal ähnlich dem [a] verschriftlicht wurde. Die Ursache dafür ist vermutlich die regionale Sprache, in der das /r/ in der Aussprache kaum oder gar nicht realisiert wird (vgl. Herné & Naumann 2016, 20).

Herné und Naumann gehen, wie zu Anfang erwähnt, davon aus, dass „Schreibungen unselbstständiger Morpheme nicht Buchstabe für Buchstabe hergeleitet, sondern als rechtschreibliche Einheiten aus dem orthographischen Langzeitspeicher ganzheitlich abgerufen werden“ (Herné & Naumann 2016, 14). Die häufige Fehlschreibung derjenigen unselbstständigen Morpheme, die sich aus mehr als einem Graphem zusammensetzen, zeigt, dass die unselbstständigen Morpheme zu großen Teilen von den Schülerinnen und Schülern noch nicht als solche rechtschreibliche Einheit gesehen werden, sodass deren Schreibung noch Buchstabe für Buchstabe entsprechend der Phonem-Graphem-Korrespondenz hergeleitet werden, was häufig zu Fehlschreibungen

führt.

6 Fazit

Die Auswertung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der getesteten Klasse häufig Fehler in der Kategorie der grundlegenden Phonem-Graphem-Korrespondenz machen. Die Fehlerschwerpunkte liegen größtenteils im Teil A der Phonem-Graphem-Korrespondenz und damit nach Herné und Naumann im Erdgeschoss des Hauses der Orthographie. Zwei Schüler der Klasse erfüllen noch nicht alle im Haus der Orthographie definierten Voraussetzungen für den Orthographieerwerb. Einige Schülerinnen und Schüler zeigen auch Schwierigkeiten in der korrekten Schreibung der Buchstabenformen insbesondere bei der Differenzierung zwischen Groß- und Kleinschreibung und der Schreibung von Buchstaben, die auch spiegelverkehrt in unserer Alphabetschrift vorkommen. Damit erreichen die Schülerinnen und Schüler der Klasse zu einem großen Teil noch nicht die im Lehrplan NRW definierten orthographischen Kompetenzen, über die sie am Ende der Schuleingangsphase verfügen sollen. Dies scheint aber wenig verwunderlich, da die Testung und qualitative orthographische Analyse schon am Ende der ersten Klasse durchgeführt wurde. Um zuverlässig prüfen zu können, inwiefern die im Lehrplan NRW definierten Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden, muss eine qualitative Fehleranalyse am Ende der Schuleingangsphase noch einmal wiederholt werden. Dennoch weisen die Ergebnisse in der Auswertung auf größere Schwierigkeiten bzw. Missverständnisse in der grundlegenden Phonem-Graphem-Korrespondenz hin, die einem weiteren Fortschreiten im Orthographieerwerb entsprechend des Kompetenzmodells von Herné und Naumann, wie es sich im Haus der Orthographie wiederfindet, im Wege stehen können. Auf Grundlage dieser Ergebnisse können im schulischen Unterricht genau die aufgezeigten Problembereiche und fehleranfälligen Phoneme thematisiert werden, die im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeitet werden konnten, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem Orthographieerwerb optimal zu unterstützen. Eine regelmäßige qualitative Fehleranalyse kann dabei neue rechtschreibliche Problembereiche aufzeigen oder zeigen, über welche rechtschreiblichen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler schon sicher verfügen.

Literaturverzeichnis

Havkić, A. & Preljević, L. (2016): Sprachbeschreibung Serbisch. Duisburg/Essen: proDaZ unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_serbisch.pdf
[Stand: 09.04.2017]

Herné, K-L. (2015): Kommissar Ix. Testverfahren zur Aachener Förderungsdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. Theoretische Grundlagen und Durchführungshinweise. Aachen: Beratungsstelle für LRS e.V., S. 17-19. [Diese Quelle ist dieser Arbeit beigelegt.]

Herné, K-L. & Naumann, C. L. (2016): Aachener Förderungsdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. AFRA. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. 5. Auflage. Aachen: Alfa Zentaurus.

LRS-Zentrum [Hrsg.] (2015): Kommissar Ix. Testverfahren zur Aachener Förderungsdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse. Benutzerhandbuch. Hinweise zur Durchführung. Aachen: LRS-Zentrum unter: <http://www.lrs-online.de/images/stories/Downloads/HinweiseZurDurchfuehrung.pdf>
[Stand: 09.04.2017]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [Hrsg.] (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach Verlag unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf
[Stand: 09.04.2017]

Siekmann, K. & Thomé, G. (2012): Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. Oldenburg: Institut für Sprachliche Bildung.

Thomé, G. (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dieser Arbeit ist der verwendete Ausschnitt aus dem Handbuch zur „Kommissar-Ix“-Reihe von Herné angehängt, da dieser nicht öffentlich als Einzelquelle zur Verfügung steht, für diese Arbeit aber eine wichtige Grundlage darstellt.

Eidesstattliche Erklärung

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

Essen, den 09.04.2017

Anhang 1

Analysefähige Testbögen

1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur
in die Hängematte Legen.

2 Da wird Aber nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und
ihren zwei Jungen Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, dürfen wir dir helfen, Verbrecher
zu fangen?“



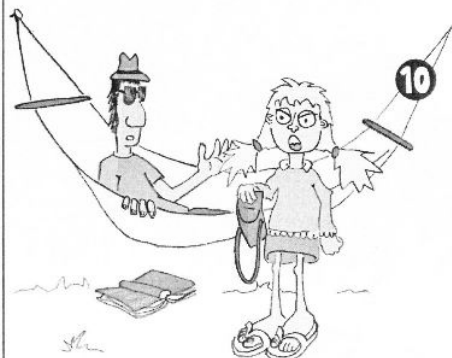
5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,
sagt der Kommissar Müde.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in
der großen Pause von ihrem Onkel.

7 Lisa möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und
finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der
Scheune und liest.



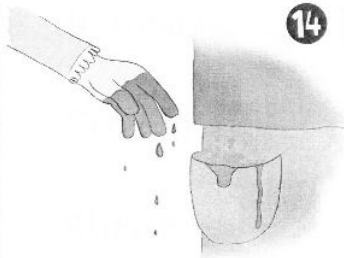
10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
Schokolade
geklaut!“

11 „Was muss ich hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall gesucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa ernst.

14 Dann greift sie in Tims Tasche.

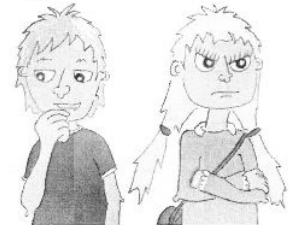


15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz Schwarz.

16 Die Süßigkeit tropft von Lisas Fingern auf den Boden.

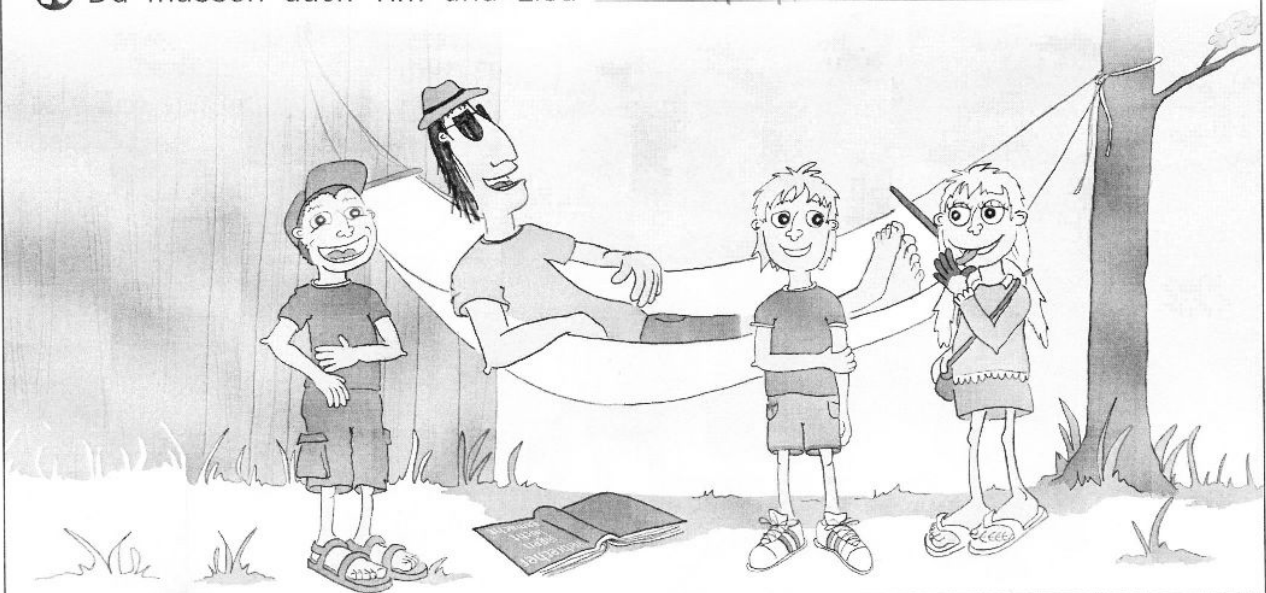
17 „Eben war sie noch ganz hart“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan lachen.



19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.

20 Da müssen auch Tim und Lisa kicken.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur
in die Hängematte Legen.

2 Da wird Adar nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und
ihren zwei Junge Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, Duften wir dir helfen, Verbrecher
zu fangen?“



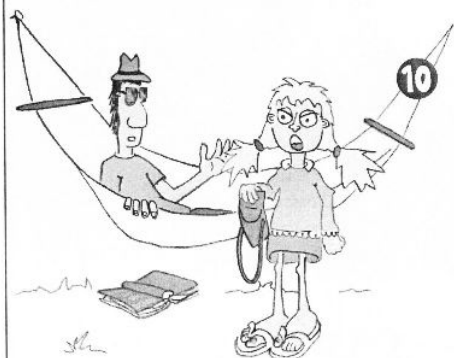
5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,
sagt der Kommissar Müde.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in
der großen Pause von ihrem Onkel.

7 Lisa Müde den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und
finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der
Schne und liest.



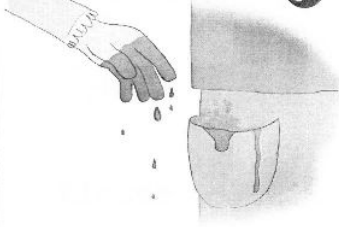
10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
schklube
geklaut!“

11 „Was muss ich Hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall Gesucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa Engt.

14 Dann Gachacht sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz _____.

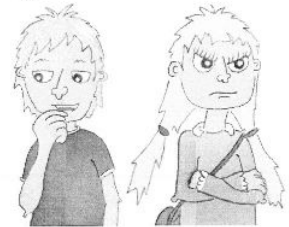
16 Die Süßigkeit Schaut von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz Toft Toft“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Hat.

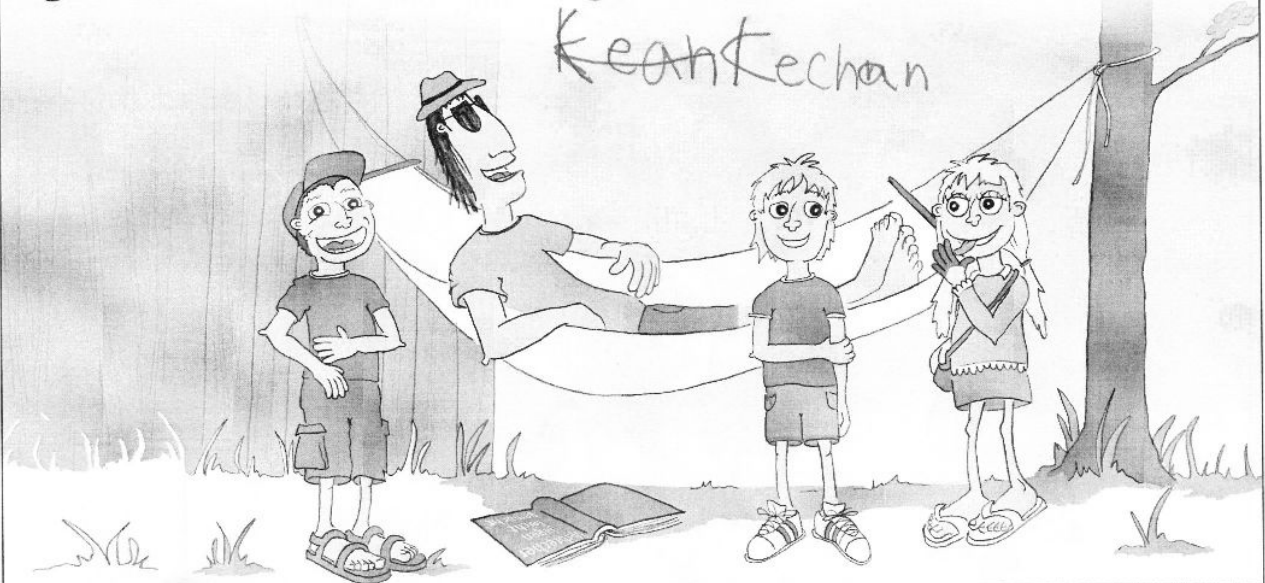
19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

Lachen“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa Dachh.

Keantechan



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur

in die Hängematte Legen.

2 Da wird aber nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und

ihren zwei Jungen Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, dürfen wir dir helfen, Verbrecher

zu fangen?“

5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,

sagt der Kommissar müde.



6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in

der großen Pause möchte von ihrem Onkel.

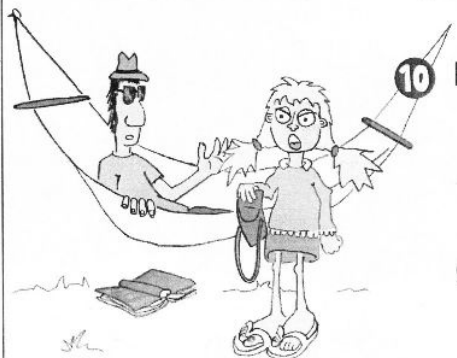
7 Lisa möchte pausete den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und

finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der

Scheune und liest.



10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine

Schokolade

gestohlen!“

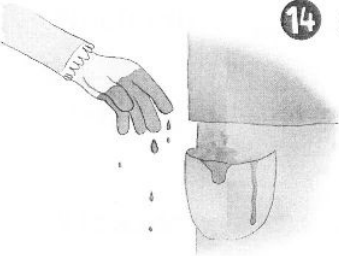
11 „Was muss ich hören, ein Diebstahl?“, sagt

Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall gesucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa ernst.

14 Dann greift sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz schwarz ernst.

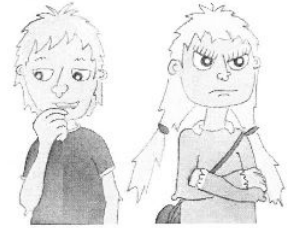
16 Die Süßigkeit tröpfelt von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz hat“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa kichern.

kichan



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur
in die Hängematte Hängen.

2 Da wird Aber nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und
ihren zwei Jungen Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, Dürfen wir dir helfen, Verbrecher
zu fangen?“



5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,
sagt der Kommissar Müde.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in
der großen Pause von ihrem Onkel.

7 Lisa Möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und
finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der
Sch
Schäune und liest.

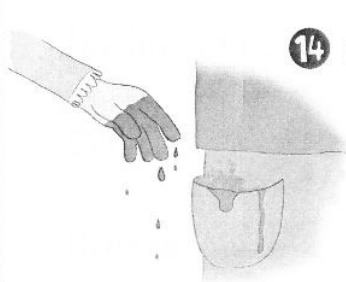


10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
Schokolade
geklaut!“

11 „Was muss ich Hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall Gesucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa Ernst.



14 Dann Ernst Geißt sie in Tims Tasche.

15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz

Schwarz.

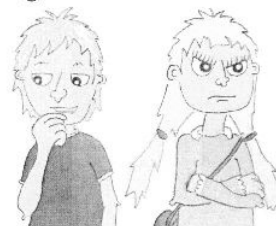
16 Die Süßigkeit Tröpfelt von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz Hart“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

Brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa Kechen.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur
in die Hängematte legen.

2 Da wird da Aba nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und
ihren zwei zehn Jueh Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, Das Düten wir dir helfen, Verbrecher
zu fangen?“



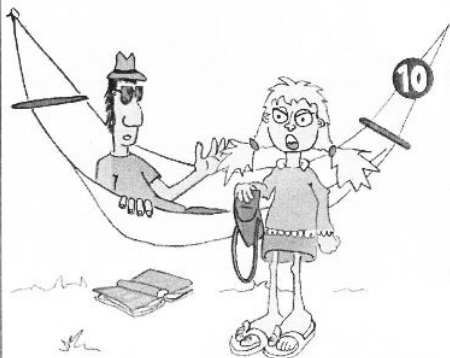
5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,
sagt der Kommissar mübe.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in
der großen Puase von ihrem Onkel.

7 Lisa Möchbe den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und
finden ihn auf der Wise.

9 Er liegt in der Hängematte neben der
schaune und liest.



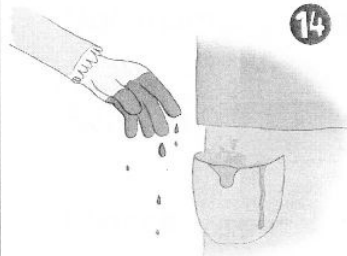
10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
schokolade
geklaut!“

11 „Was muss ich hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall guscht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa ernte.

14 Dann Garf sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz schas.

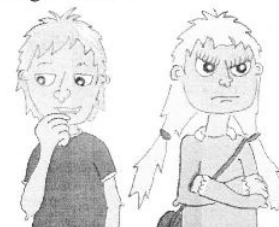
16 Die Süßigkeit Toft von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz habt“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

Duachen“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa Kichan.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur

in die Hängematte legen.

2 Da wird ada nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und

ihren zwei Jungen Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, düfen wir dir helfen, Verbrecher

zu fangen?“

5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,

sagt der Kommissar müde.



6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in

der großen Pause von ihrem Onkel.

7 Lisa möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und

finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der

scheune und liest.



10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine

Schokolade

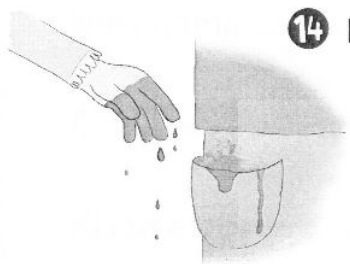
geklaut!“

11 „Was muss ich hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall Besuch?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa ernst.

14 Dann steckt sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz Schwarz.

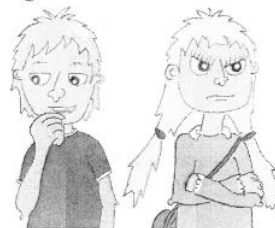
16 Die Süßigkeit tröpfelt von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz hart“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa kicken.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur
in die Hängematte Leggen.

2 Da wird Abd nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und
ihren zwei Junge Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, Dürfen wir dir helfen, Verbrecher
zu fangen?“



5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,
sagt der Kommissar Müde.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in
der großen Pause von ihrem Onkel.

7 Lisa Möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und
finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der
Scheune und liest.



10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
Schokolade
geklaut!“

11 „Was muss ich Horern, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall GeSucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa ERnst.

14 Dann GREift sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz

Schwarz topet

16 Die Süßigkeit Schwarz von Lisas Fingern auf den Boden.

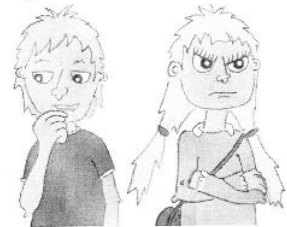
17 „Eben war sie noch ganz Hat“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

BRauchen

“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa Kiechan.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur

in die Hängematte Legen.



2 Da wird aber nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und

ihren zwei Jungen Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, dürfen wir dir helfen, Verbrecher

zu fangen?“



5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,

sagt der Kommissar müde.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in

der großen Pause von ihrem Onkel.

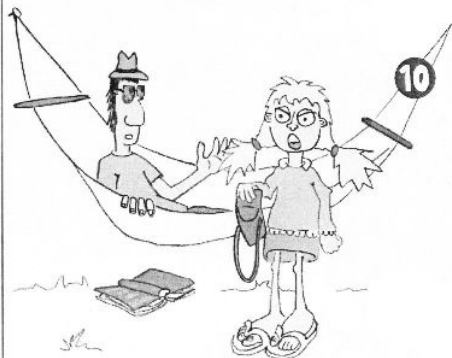
7 Lisa möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und

finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der

Schau-ne und liest.



10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine

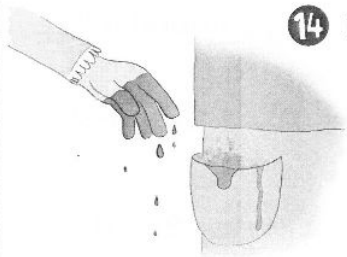
Schmuck-lade

geklaut!“

11 „Was muss ich hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall gesehen?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa ernst.



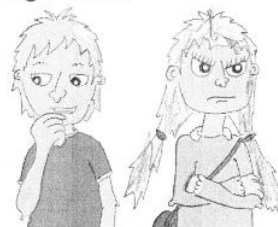
14 Dann greift sie in Tims Tasche.

15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz Schwarz.

16 Die Süßigkeit tröpft von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz hart“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Lachen.



19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.

20 Da müssen auch Tim und Lisa lachen.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur
in die Hängematte Legen.

2 Da wird Aba Abartig nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und
ihren zwei June Enen Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, Düfen wir dir helfen, Verbrecher
zu fangen?“

5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,
sagt der Kommissar Müde.

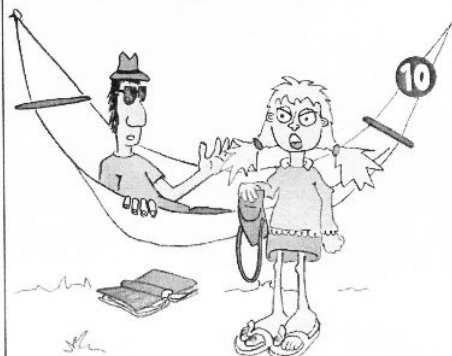


6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in
der großen Pause Möchte von ihrem Onkel.

7 Lisa Möde den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und
finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der
Scheune und liest.



10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
Schokolade
geklaut!“

11 „Was muss ich Hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall Gesucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa

14 Dann Erst sie in Tims Tasche.

15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz Groß Schraus.

16 Die Süßigkeit Fet Fr Fros von Lisas Fingern auf den Boden.

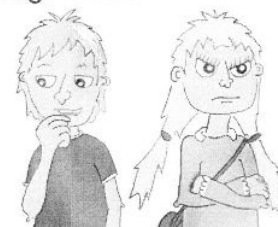
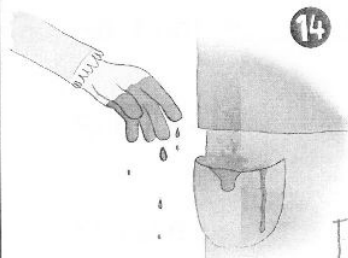
17 „Eben war sie noch ganz Hat Has“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

Braun“, sagt der Kommissar zu Lisa.

20 Da müssen auch Tim und Lisa Kihah Bai.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur
in die Hängematte Legen.

2 Da wird Aber nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und
ihren zwei Jungen Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, Dürfen wir dir helfen, Verbrecher
zu fangen?“



5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,
sagt der Kommissar Müde.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in
der großen Pause von ihrem Onkel.

7 Lisa Möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und
finden ihn auf der Wiese.

9 Er liegt in der Hängematte neben der
Scheune und liest.



10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
Schokolade
geklaut!“

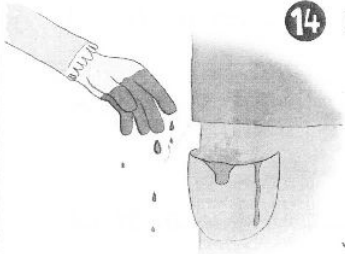
11 „Was muss ich Hören, ein Diebstahl?“, sagt

Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall Gesucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa Ernst.

14 Dann Greift sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz

Schwarz
Troft

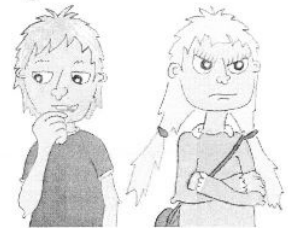
16 Die Süßigkeit Troft von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz Hart“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

Brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa Kichern.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur

in die Hängematte Legen.

2 Da wird Aber nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und

ihren zwei Jungen Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, Dürfen wir dir helfen, Verbrecher

zu fangen?“

5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,

sagt der Kommissar Müde.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in

der großen Bause von ihrem Onkel.

7 Lisa Möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und

finden ihn auf der Wiese.

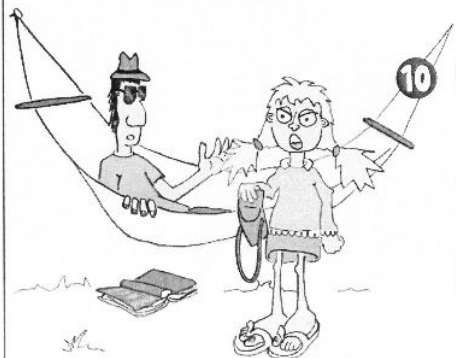
9 Er liegt in der Hängematte neben der

Scheune und liest.

10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine

Schokolade

geklaut!“



11 „Was muss ich Hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall Gesucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa Ernzt.

14 Dann Greift sie in Tims Tasche.

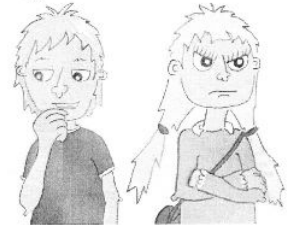


15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz Schwarz.

16 Die Süßigkeit Drobt von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz Hat“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Lachen.



19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut Brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.

20 Da müssen auch Tim und Lisa Kichern.



- 1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur

in die Hängematte Legen.



- 2 Da wird Aber nichts draus.

- 3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und
ihren zwei Jungen Tim und Jan.

- 4 Sie fragen ihn: „Toll, Dürfen wir dir helfen, Verbrecher
zu fangen?“



- 5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,
sagt der Kommissar Müde.

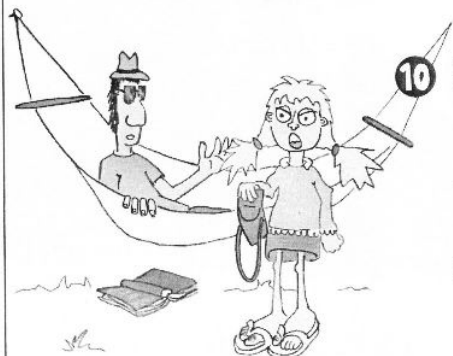
- 6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in
der großen Pause von ihrem Onkel.

- 7 Lisa Möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

- 8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und
finden ihn auf der Wiese.



- 9 Er liegt in der Hängematte neben der
Scheune und liest.



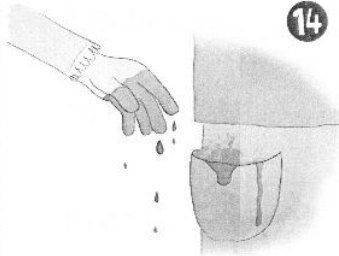
- 10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
Schokolade
geklaut!“

11 „Was muss ich Hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall Ge Sucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa Ernst.

14 Dann Greift sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz Schwas.

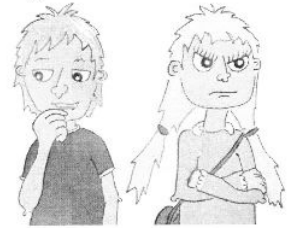
16 Die Süßigkeit Tropft von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz Hart“, sagt Tim.

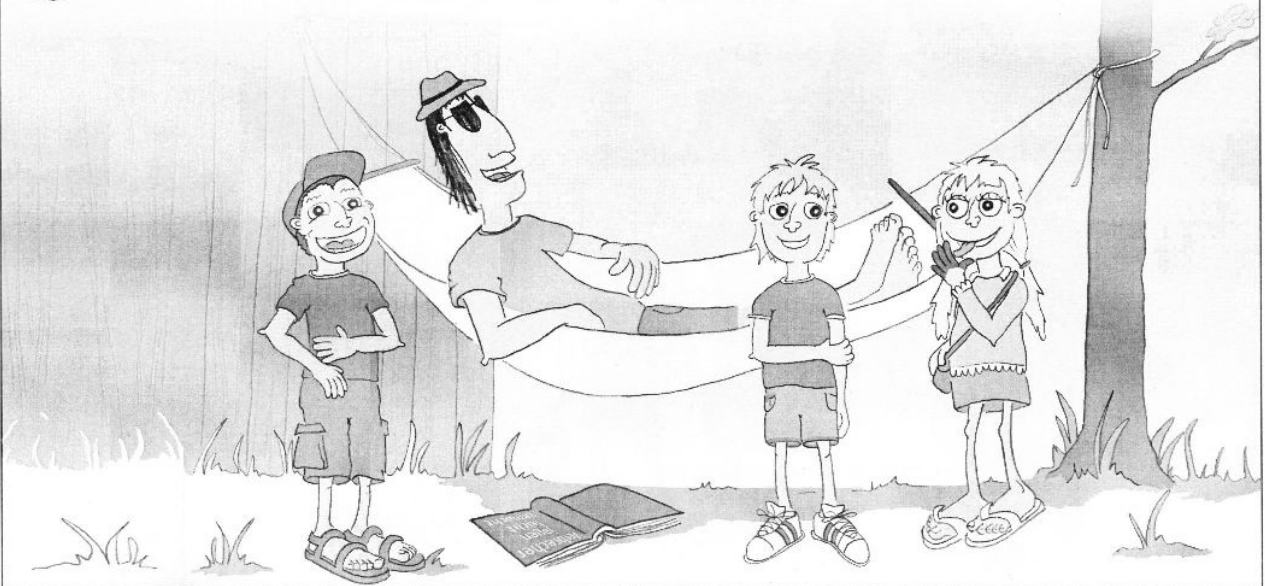
18 Kommissar Jx und Jan Lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa Kichern.



- 1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur

in die Hängematte Legen.



- 2 Da wird Aba nichts draus.

- 3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und

ihren zwei Jungen Tim und Jan.

- 4 Sie fragen ihn: „Toll, Dürfen wir dir helfen, Verbrecher zu fangen?“



- 5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“, sagt der Kommissar Müde.

- 6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in der großen Pause von ihrem Onkel.

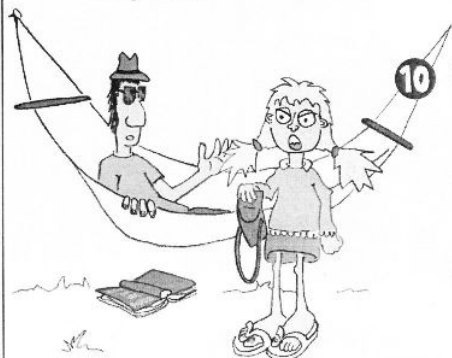
- 7 Lisa Möchte den Kommissar unbedingt kennen lernen.

- 8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und

finden ihn auf der Wiese.



- 9 Er liegt in der Hängematte neben der chSöhne chSöh und liest.



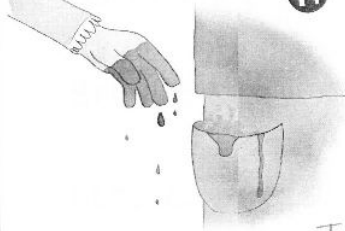
- 10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine chSocolade geklaut!“

11 „Was muss ich Hören, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall Gesucht?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa erst.

14 Dann kreift sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz schwarz.

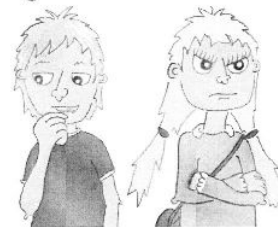
16 Die Süßigkeit Tropft von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz Hart“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Lachen.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

Brauchen“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa Kichern.



Anhang 2

Nicht analysefähige Testbögen

- 10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine
SasB
geklaut!“

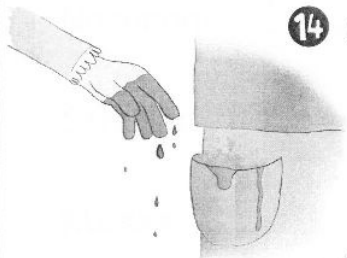


11 „Was muss ich _____, ein Diebstahl?“, sagt
Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall _____?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa _____.

14 Dann SSS _____ sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz _____.

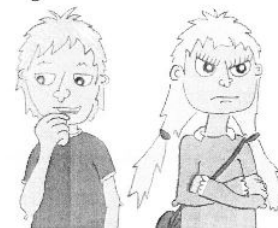
16 Die Süßigkeit SS _____ von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz DFDF“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan D _____.

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

AAA _____“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa DD _____.



1 Kommissar Jx will sich in seinem Urlaub nur

in die Hängematte _____.

2 Da wird le g h nichts draus.

3 Er fährt aufs Land zu seiner Schwester und

ihren zwei _____ Tim und Jan.

4 Sie fragen ihn: „Toll, _____ wir dir helfen, Verbrecher

zu fangen?“

5 „Tut mir leid, ich bin nicht im Dienst“,

sagt der Kommissar M y o e.

6 Am nächsten Tag erzählen die beiden in

der großen Pa _____ von ihrem Onkel.

7 Lisa e h e t y _____ den Kommissar unbedingt kennen lernen.

8 Die drei Kinder halten Ausschau nach ihm und

finden ihn auf der D r b _____.

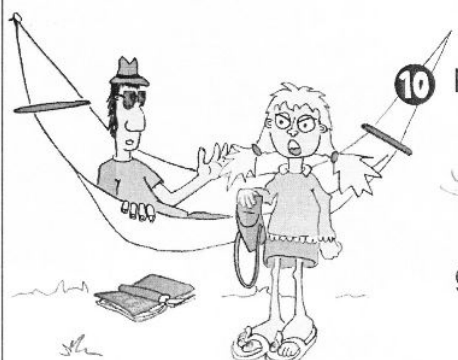
9 Er liegt in der Hängematte neben der

P _____ und liest.

10 Plötzlich ruft Lisa aufgeregt: „Jemand hat meine

S n e _____

geklaut!“

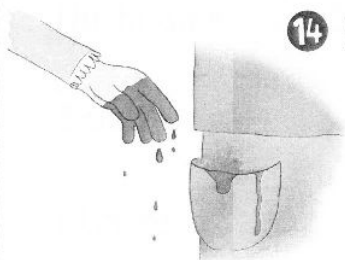


11 „Was muss ich HÖe, ein Diebstahl?“, sagt Kommissar Jx.

12 „Hast du denn schon überall b?“

13 „Selbstverständlich, Herr Kommissar“, sagt Lisa

14 Dann steckt sie in Tims Tasche.



15 Als sie ihre Hand herauszieht, ist sie ganz

Eckt

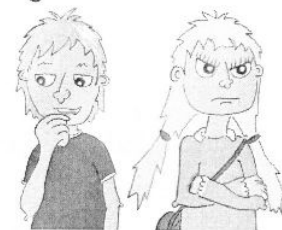
16 Die Süßigkeit h von Lisas Fingern auf den Boden.

17 „Eben war sie noch ganz h“, sagt Tim.

18 Kommissar Jx und Jan Hg

19 „Dich könnte ich als Kommissarin gut

g“, sagt der Kommissar zu Lisa.



20 Da müssen auch Tim und Lisa ggr

