

Anke Reichardt

# Instrument zur Analyse der Rechtschreibung in Texten (ReTex)

---

**HANDREICHUNG ZUR QUALITATIVEN FEHLERANALYSE UNTER  
BERÜCKSICHTIGUNG DER GRUPPE DER FUNKTIONSWÖRTER**

Reichardt, Anke (2022): Instrument zur Analyse der Rechtschreibung in Texten (ReTex). Handreichung zur qualitativen Fehleranalyse unter Berücksichtigung der Gruppe der Funktionswörter. <https://dx.doi.org/10.25673/69530>

## **Vorbemerkung**

Das vorliegende Manual ist für Deutschlehrkräfte und Lehramtsstudierende konzipiert und erläutert die Handhabung des „Instruments zur Analyse der Rechtschreibung in Texten (ReTex)“. Dabei handelt es sich um ein Instrument, das das Rechtschreibkönnen von Schülerinnen und Schülern beim sog. integrierten Schreiben erfassen kann. Beim integrierten Schreiben ist das Rechtschreiben eingebettet in die Textproduktion; die Schreibenden müssen neben textuellen Aspekten (Kohärenz, Verständlichkeit, Adressatenorientierung) auch graphomotorische und sprachsystematisch-normierte Aspekte (Lesbarkeit, Orthographie, Grammatik) beachten. Demgegenüber ist beim nicht-integrierten Schreiben das Rechtschreiben von der Berücksichtigung textueller Aspekte abgetrennt, indem den Kindern Wörter oder Sätze diktiert werden.

Es könnte angenommen werden, dass es Schülerinnen und Schülern leichter fällt, sich auf das richtige Schreiben zu konzentrieren, wenn ihnen diktiert wird und dass das nicht-integrierte Schreiben mit besseren Rechtschreibleistungen einher geht. Jedoch zeigen Untersuchungen von Risel (2011, S. 51) in den Klassen 4-6, dass im Bereich der Großschreibung im Diktat ca. 22 % der Fehler, im Aufsatz dagegen nur ca. 11 % auf diese Fehlerkategorie entfallen. Auch die Studie von Fay (2010) in der 4. Klasse ergab, dass nur in zwei von zehn erhobenen Fehlerkategorien die Leistungen im Test besser ausfallen als im freien Text. In allen übrigen Kategorien ist das Verhältnis umgekehrt. Trotz der höheren Anforderungen im Textschreiben sind die Leistungen im Rechtschreibtest schwächer. Zumeist liegt das am höheren Schwierigkeitsgrad der diktierten Wörter. In den Rechtschreibtests kommt es zu einer Verdichtung bestimmter orthographischer Phänomene und die Anforderungen an die Kinder sind dadurch höher (vgl. Fay 2010, S. 159). In der gleichen Studie zeigt sich jedoch auch, dass die Ergebnisse in Klasse 2 noch anders verteilt sind, denn in dieser Klassenstufe machen die Kinder im Text in sechs von acht Kategorien mehr Fehler als im standardisierten Test.

Dass die Rechtschreibleistungen, je nachdem ob die Schüler:innen einen Test oder einen Text schreiben, nicht eindeutig, sondern oftmals individuell verschieden sind, hat Lemke (2021) in ihrer Analyse von Kinderschreibungen auf Tablets festgestellt. Erwartungsgemäß wurde ersichtlich, dass Lernende mit geringen Rechtschreibleistungen tendenziell auch niedrigere Werte bei Formulierungsflüssigkeit, Schreibfluss und Textqualität zeigen (ebd., S. 213). Für diese Kinder ist es wichtig, sowohl basale Schreibprozesse, wie das Rechtschreiben, als auch hierarchiehöhere, wie das Formulieren eines Textes, zu üben.

Während standardisierte Tests, wie die Hamburger Schreibprobe (HSP), vor allem ein schnelles Screening aller Kinder in der Klasse ein bis zweimal im Schuljahr ermöglicht, kann das Rechtschreibkönnen auf der Grundlage freier Texte valider erfasst werden, da es sich dabei um die von den Kindern tatsächlich gebrauchten Wörter ihres Wortschatzes in einem natürlichen Satz- und Textkontext handelt. Insofern ist die Förderung der Rechtschreibkompetenz, wie sie sich bei der eigenen Textproduktion zeigt, der Förderung einer durch einen Test konstruierten Kompetenz vorzuziehen. Elaborierte und bewährte Instrumente zur Erfassung der Rechtschreibkompetenz sind die Oldenburger Fehleranalyse (OLFA 1-2 und 3-9, Thomé/Thomé 2019) mit 30, bzw. 35 Fehlerkategorien oder die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibanalyse (AFRA) (Herné/Naumann 2005) mit 16 Fehlerkategorien.

Mit dieser Handreichung wird ein vereinfachtes Instrument zur Rechtschreibanalyse von Schülertexten vorgestellt, das auf vier Fehlergruppen reduziert und für den breiten Einsatz in der Schule entwickelt wurde. Es klassifiziert Fehlerwörter unter Berücksichtigung einer didaktisch begründeten Unterrichtsprogression und – das ist in Abgrenzung zu anderen Instrumenten neu - der Häufigkeit von Wörtern, indem die grammatischen Funktionswörter als eigene Kategorie aufgenommen werden.

## Instrument zur Analyse der Rechtschreibung in Texten (ReTex)

### *Fehlergruppe 1: Alphabetische Phonem-Graphem-Korrespondenz (Basisgrapheme)*

1. falsche, fehlende oder zugefügte Vokale oder Konsonanten
2. i statt ie bei langem /i:/
3. Endung -e, -en, -el
4. R-Vokalisierung: Endung -er oder r nach Vokal (Tür, Birne, arm)

### *Fehlergruppe 2: Grammatische Funktionswörter (Beispiele aus der nachfolgenden Liste)*

ab, aber, alle, als, also, am, an, auch, auf, aus, bald, bei, bin, bis, bist, da, dann, das, dein, dem, den, denn, der, des, dich, die, dies, dir, doch, du, durch, dürfen, ein, er, es, etwas, euch, eure, für, ganz, gegen, habe, hat, her, hier, hin, hinter, ich, ihm, ihn, ihr, im, immer, in, ist, ja, jede, kein, können, man, mehr, mein, mich, mir, mit, möchten, mögen, müssen, nach, nein, nicht, nichts, nie, noch, nun, nur, oder, oft, ohne, schon, sehr, seid, sein, seit, sich, sie, sind, so, sollen, über, um, und, uns, unter, viel, vom, von, vor, wann, war, waren, warum, was, weil, weiter, welche, wem, wen, wenn, wer, werden, wie, wieder, wir, wird, wo, wollen, zu, zum, zur ....

### *Fehlergruppe 3: Orthographische Phänomene (Orthographeme oder Besonderheiten)*

1. besondere Lautabfolgen: sp, st, nk oder qu
2. Auslautverhärtung (-b, -d, -g am Silbenende mit -p, -t, -k geschrieben und umgekehrt)
3. Silbentrennendes-h (z.B. sehen, sieht)
4. Umlaut ä oder Diphthong äu (ableitbar)
5. Konsonantenverdopplung (Abk.: DK)
6. Wortbausteine (-ig, -lich, -nis, ver-, vor-)
7. Groß-Klein-Schreibung (Abk.: GKS)
8. Getrennt-Zusammen-Schreibung (Abk.: GZS)

### *Fehlergruppe 4: Merkwörter (Orthographeme)*

1. Dehnungs-h (z.B. wohnen, fährt)
2. Doppelvokale (z.B. See, Moor)
3. Wörter mit v (z.B. Vater, Violine)
4. Wörter mit chs oder x, y, ai, ß, i bei langem /i:/
5. c und ch bei besonderer Aussprache
6. ä ohne Ableitung
7. Fremdwörter
8. Sonstige Fehler



**Erläuterungen zur Arbeit mit dem „Instrument zur Analyse der Rechtschreibung in Texten (ReTex)“**

Das vorliegende Instrument basiert auf orthographiedidaktischen Entscheidungen zur Unterrichtsprogression und auf sprachstatistischen Analysen der Phonem-Graphem-Korrespondenz und zur Frequenz von Wörtern. Grundlegend für die Fehlergruppen des Instruments ist das Grapheminventar mit Basis- und Orthographemen (Tab. 1 und 2).

Phoneme	Basisgraphem	Orthographeme		
/a:/	<a> Glas	<ah> Wahn	<aa> Saal	
/e:/	<e> Feder	<eh> Reh	<ee> See	
/i:/	<ie> Biene	<ih> ihr	<i> Igel	<ieh> flieh
/o:/	<o> Hose	<oh> Sohn	<oo> Boot	
/u:/	<u> Blume	<uh> Uhr		
/ɛ:/	<ä> Käse	<äh> fährt		
/ø:/	<ö> Löwe	<öh> gewöhnt		
/y:/	<ü> Hüte	<üh> mühsam		<y> typisch
/a/	<a> Apfel			
/ə/	<e> Hase			
/ɪ/	<i> Insel			<ie> Viertel
/ɔ/	<o> Frosch			
/ʋ/	<u> Muschel			
/ɛ/	<e> Zelt	<ä> hält		
/œ/	<ö> Töpfe			
/ʏ/	<ü> Büsche			<y> Hydrant
/aɪ/	<ei> eins	<ai> Kaiser	<eih> Geweih	
/av/	<au> Auto			
/ɔʏ/	<eu> Eule	<äu> läuten		

Tabelle 1: Basis- und Orthographeme des Deutschen – Vokale (Thomé/Thomé 2019)

Phonem	Basisgraphem	Orthographeme			
/p/	<p> Pinsel	<b> Laub	<pp> Suppe		
/t/	<t> Tisch	<d> Bild	<tt> Mitte	<dt> lädt	<th> Thron
/k/	<k> Kuchen	<g> Berg	<ck> Zweck	<ch> Chor	<c> Clara
/s/	<s> Eis	<ß> Gruß	<ss> Kuss		
/f/	<f> Fisch	<v> Vogel	<ff> Schiff		<ph> Graphem
/b/	<b> Baum				<bb> Ebbe
/d/	<d> Dach				<dd> Kladde
/g/	<g> Gabel				<gg> Egge
/x/	<ch> Milch, Buch	<g> König			
/z/	<s> Seil				
/ʃ/	<sch> Schaf	<s> spielen			
/v/	<w> Wiese				<v> Vase
/r/	<r> Rakete	<rr> wirr			<rh> Rhein
/l/	<l> Lampe	<ll> toll			
/m/	<m> Maus	<mm> Kamm			
/n/	<n> Nase	<nn> kann			
/ŋ/	<ng> Ring	<n> Bank			
/h/	<h> Haus				
/j/	<j> Jäger				
/pf/	<pf> Pferde				
/ks/	<chs> Fuchs	<x> Hexe			
/ts/	<z> Zaun	<tz> Katze			

Tabelle 2: Basis- und Orthographeme des Deutschen – Konsonanten (Thomé/Thomé 2019)

Es ordnet den einzelnen Lauten unterschiedliche Schriftzeichen zu, so dass eine Unterscheidung in Basis- und Orthographeme möglich ist. Die jeweils grundlegende, häufigste schriftliche Repräsentation eines Phonems wird als Basisgraphem, die seltenere als Orthographem bezeichnet (Thomé/Thomé 2019). Den Häufigkeitsunterschieden seltener und grundlegender Schreibungen wird ein großer Nutzen für Diagnostik und Lernen zugesprochen (vgl. Naumann/Herné 2008, S.270).

Der Fehleranalyse voraus geht jeweils die Segmentierung des Fehlerwortes in einzelne Grapheme. So wird ersichtlich, dass im Fehlerwort s-i-n-e-m statt s-ei-n-e-m nicht das Graphem <e> fehlt, sondern der Vokal /ai/ durch das falsche Vokalgraphem <i> (statt <ei>) verschriftet wurde.

*Fehlergruppe 1: Alphabetische Phonem-Graphem-Korrespondenz (Basisgrapheme)*

Die erste Fehlergruppe bezieht sich auf die grundlegende Regelung zur deutschen Orthographie, wonach zunächst aufgrund des alphabetischen Prinzips unserer Schrift Buchstaben und Buchstabenverbindungen als kleinste segmentale Einheiten zu verschriftlichen sind. Den Phonemen lassen sich regelhaft Segmente des Geschriebenen, nämlich Grapheme zuordnen (phonografisches Prinzip), die Zuordnungsregeln nennt man Graphem-Phonem-Korrespondenz.

Innerhalb dieser Fehlergruppe werden ausschließlich konsonantische und vokalische Fehler markiert, die sich auf Basisgrapheme beziehen und nicht von anderen Kategorien erfasst werden (Tab. 3).

Fehlerkategorie	Fehlerwörter	Korrektur
falsche Vokale	s-i-n-e-m g-l-a-b F-ü-sch-e	s-ei-n-e-m g-l-au-b F-i-sch-e
fehlende Vokale	sch-n-e	sch-ö-n-e
zugefügte Vokale	B-u-l-u-m-e	B-l-u-m-e
falsche Konsonanten	M-ä-u-ß-e Sch-m-e-r-s-e-n v-l-ieh-e-n	M-ä-u-s-e Sch-m-e-r-z-e-n f-l-ieh-e-n
fehlende Konsonanten	a-b-e-n-s e-r-s-t-m-a n-i-ch j-e-tz	a-b-e-n-d-s e-r-s-t-m-a-l n-i-ch-t j-e-tz-t
zugefügte Konsonanten	w-ei-j-e-l	w-ei-l
<i> statt <ie> bei langem /i:/-Laut	s-p-i-l-e-n	s-p-ie-l-e-n
Endung -e, -en, -el	h-a-b-n E-s-l	h-a-b-e-n E-s-e-l
R-Vokalisierung: r nach Vollvokal oder Endung -er (Tür, Birne, arm)	K-i-n-d-a Pf-e-a-t	K-i-n-d-e-r Pf-e-r-d

*Tabelle 3: Fehler im Bereich der alphabetische Phonem-Graphem-Korrespondenz (Basisgrapheme)*

Für die beginnende Einsicht in die Struktur der Schrift sind neben Basisgraphemen auch Silben musterbildende Einheiten. Der für die deutsche Sprache prototypische trochäische Zweisilber ermöglicht über die Betonung und den Silbenrand analytische Schlussfolgerungen für die Richtigschreibung

(offene betonte erste Silbe = langer Vokal, geschlossene betonte erste Silbe = kurzer Vokal). Die Silbengliederung kann die typischen Wortendungen -e, -en, -el, -er sichtbar machen.

Eine Besonderheit ist die R-Vokalisierung: Tritt ein /r/ im Endrand einer Silbe direkt nach einem Vollvokal auf, wird es als [ɐ] ausgesprochen. Es wird also vokalisiert. Das ist z. B. bei Wörtern wie <Dorf>, <hier> oder <schwer> der Fall. R-Vokalisierung findet außerdem in Reduktionssilben statt, in denen ein /r/ im Endrand einer Silbe direkt einem /ə/ folgt (also /ər/). Hier kommt noch hinzu, dass der ursprüngliche Silbenkern (also das /ə/) getilgt wird. Das ist bei Wörtern wie z. B. <Leser>, <Reiter> oder auch <Bäcker> der Fall. Hier wird deutlich, dass <r>-Realisierungen positionsgebunden sind. Fehler beruhen neben der Vokalisierung des Lauts (\*Tüa), auf Tilgungen (\*bafuß) und Übergeneralisierungen (\*sahr).

### *Fehlergruppe 2: Grammatische Funktionswörter*

Explizit wurde die Gruppe 2 der Funktionswörter als eine eigene Kategorie aufgenommen (Reichardt 2019). Die sog. kleinen Wörter wie „und“, „die“, „ihr“ kommen in jedem Satz vor und übernehmen dort eine strukturierende, grammatische Funktion. Sie haben im Gegensatz zu den Nomen, Adjektiven und Verben keine eigene inhaltliche Bedeutung. Hein et al. (2014) kommen bei einer Auszählung der einsilbigen Funktionswörter in Schülertexten auf einen Anteil von knapp 40 % gegenüber 60 % Inhaltswörtern. Für das Richtigschreiben ist von Vorteil, dass die „Kleinen Wörter“ einerseits sehr häufig sind, was das Erlernen erleichtert. Andererseits sind einige von ihnen besonders fehleranfällig, denn es handelt sich überdurchschnittlich häufig um Merkwörter, etwa aufgrund des Dehnungs-h. Für das automatisierte Schreiben sind sie aufgrund ihrer Frequenz unerlässlich – und je früher die Lernenden diese Wörter sicher schreiben können, desto eher können sie sich auf andere Schreibprozesse, wie das Formulieren, konzentrieren.

Beispielhaft seien hier in Schülertexten häufig vorkommende grammatische Funktionswörter aufgezählt, die Liste ist jedoch nicht abgeschlossen und kann ggf. erweitert werden:

ab, aber, alle, als, also, am, an, auch, auf, aus, bald, bei, bin, bis, bist, da, dann, das, dein, dem, den, denn, der, des, dich, die, dies, dir, doch, du, durch, dürfen, ein, er, es, etwas, euch, eure, für, ganz, gegen, habe, hat, her, hier, hin, hinter, ich, ihm, ihn, ihr, im, immer, in, ist, ja, jede, kein, können, man, mehr, mein, mich, mir, mit, möchten, mögen, müssen, nach, nein, nicht, nichts, nie, noch, nun, nur, oder, oft, ohne, schon, sehr, seid, sein, seit, sich, sie, sind, so, sollen, über, um, und, uns, unter, viel, vom, von, vor, wann, war, waren, warum, was, weil, weiter, welche, wem, wen, wenn, wer, werden, wie, wieder, wir, wird, wo, wollen, zu, zum, zur [...]

In absoluten Zahlen gehören die „Kleinen Wörter“ in Schülertexten zu den Fehlerschwerpunkten. Insbesondere die Funktionswörter <dann>, <hatte>, <dass>, <wieder>, <war>, <da>, <denn>, <nächsten> und <nicht> werden in der Grundschulzeit noch häufig falsch geschrieben (vgl. Reichardt 2015, S. 195). Dabei fällt auf, dass es sich überwiegend um sog. Homophone handelt, also um Wörter mit gleicher Aussprache, aber unterschiedlicher Schreibweise (das/dass, wieder/wider, war/wahr). Aber auch um Wörter mit Doppelkonsonanten, die innerhalb der Wortfamilie nicht konsistent verschriftet werden (hatte/hat) sowie Wörter, zu denen es in anderen Kontexten ähnliche Schreibungen gibt (den/denn). Das verdeutlicht zugleich, dass das Üben dieser Wörter ausschließlich im Satzkontext erfolgen sollte, da die semantische und syntaktische Einbettung für die Richtigschreibung entscheidend ist.

*Fehlergruppe 3: Orthographische Phänomene (Orthographeme oder Besonderheiten)*

Die Gruppe 3 berücksichtigt Fehler bei orthografischen Phänomenen, die bestimmte Regelmäßigkeiten aufweisen oder ableitbar sind (Tab. 4). So hört man regelmäßig bei der normalen Aussprache von Wörtern wie <lustig>, <richtig> oder <langweilig> am Wortende jeweils kein [g], sondern ein [ç]. Trotzdem muss ein <g> geschrieben werden. Das ist ableitbar aus verlängerten Formen dieser Wörter: <lustige>, <richtigen>, <langweiliger>, in denen tatsächlich ein [g] zu hören ist. Auch hier handelt es sich auf phonologische Ebene um einen besonderen Prozess, nämlich die sogenannte g-Spirantisierung, die dafür sorgt, dass ein /g/ am Wortende als [ç] realisiert wird. Dieser Prozess kommt nun bei Wörtern, die mit dem Wortbaustein {-ig} gebildet werden und auf diesen enden, regelmäßig vor, sodass es sinnvoll ist, die Schreibweise des Wortbausteins als solchen zu erlernen. Aber auch bei anderen Wörtern, die auf <ig> enden findet er sich (z. B. <König>). Bei der konventionalisierten Regelung, dass für die Abfolge von /ʃ/ und /p/, bzw. /t/ die Graphemfolge <sp/st> geschrieben wird, handelt es sich um eine Besonderheit zur ‚Sparschreibung‘, die sich im Laufe der Jahrhunderte entwickelt hat.

Fehlerkategorie	Fehlerwörter	Korrektur
besondere Lautabfolgen: sp, st, nk oder qu	Sch-t-e-r-n B-a-ng	S-t-e-r-n B-a-n-k
Auslautverhärtung (-b, -d, -g am Silbenende mit -p, -t, -k geschrieben oder umgekehrt)	B-e-r-k b-u-n-d	B-e-r-g b-u-n-t
Umlaut ä oder Diphthong äu (ableitbar)	R-e-n-d-e-r	R-ä-n-d-e-r
Konsonantenverdopplung	sch-n-e-l r-e-n-t	sch-n-e-ll r-e-nn-t
Silbentrennendes-h (z.B. gehen, sieht)	g-e-t f-l-ie-e-n	g-eh-t f-l-ieh-e-n
Wortbausteine (-ig, -lich, -nis, ver-, vor-)	F-e-r-k-ä-u-f-e-r l-u-s-t-i-ch	V-e-r-k-ä-u-f-e-r l-u-s-t-i-g
Groß-Klein-Schreibung	k-i-n-d L-ie-s-t	K-i-n-d l-ie-s-t
Getrennt-Zusammen-Schreibung	ge fangen schöneskleid	gefangen schönes Kleid

*Tabelle 4: Fehler im Bereich der orthographischen Phänomene (Orthographeme oder Besonderheiten)*

Weitere Kategorien in dieser Fehlergruppe sind die Doppelkonsonanten, die Auslautverhärtung (rund, Zwerg, Sieb → ich höre /t/, /k/, /p/, schreibe aber <d>, >g>, <b> wegen run-de, Zwer-ge, Sie-be), die Umlautschreibung (Äpfel, Räume), Wortbildungsmorpheme sowie die Groß-Klein-Schreibung und Getrennt-Zusammen-Schreibung.

*Fehlergruppe 4: Merkwörter (Orthographeme)*

In Fehlergruppe 4 werden Verstöße gegen Ausnahmeschreibungen aufgenommen, es handelt sich entsprechend um Merkwörter (Tab. 5). Das betrifft insbesondere Wörter mit chs und x, v sowie Wörter mit Doppelvokal. Das Auftreten des sogenannten Dehnungs-*<h>* ist wesentlich weniger „erwartbar“, als das beim silbentrennenden *<h>* der Fall ist. Wörter, die ein Dehnungs-h enthalten, zeigen folgende lautliche Merkmale: sie sind oder lassen sich auf trochäische Zweisilber zurückführen, bei denen der Vokal der ersten Silbe lang/gespannt ist und bei denen die zweite Silbe mit einem /n/, /m/, /l/ oder /r/ beginnt. Hier steht ein *<h>* nach dem Vokalbuchstaben der ersten Silbe und vor dem ersten Konsonantbuchstaben der zweiten Silbe. Jedoch gibt es auch viele Wörter, die genau diese lautlichen Merkmale aufweisen, ohne dass in der Schrift ein Dehnungs-h vorhanden ist. Entsprechend groß sind die Probleme, die dieses Rechtschreibphänomen den Schülerinnen und Schülern bereitet.

Fehlerkategorie	Fehlerwörter	Korrektur
Wörter mit ß	S-t-r-a-s-e	S-t-r-a-ß-e
Dehnungs-h (wohnen)	n-e-m-e-n	n-eh-m-e-n
Doppelvokale (See, Moor)	P-a-r	P-aa-r
Wörter mit v (Vater, Violine)	K-l-a-w-ie-r	K-l-a-v-ie-r
Wörter mit chs oder x, y, ai, i bei langem /i:/	M-ei	M-ai
c und ch bei besonderer Aussprache	K-o-r	Ch-o-r
ä ohne Ableitung	K-e-s-e	K-ä-s-e
Fremdwörter und sonstige Fehler	F-ü-s-i-k	Ph-y-s-i-k

*Tabelle 5: Fehler im Bereich der Merkwörter (Orthographeme)*

Umlautbuchstaben beziehen sich sehr häufig auf verwandte Formen mit dem zugehörigen nichtumlautenden Vokal, diese Wörter finden sich in Gruppe 3. In einigen Fällen besteht ein solcher Bezug nicht, z.B. in Wörtern wie März oder Käse. Diese Wörter werden in der Gruppe 4 aufgeführt.

Bei den Analysen bleiben Eigennamen jedoch generell unberücksichtigt, um unzulässige Vermutungen über die richtige Schreibung der von den Schülerinnen und Schülern intendierten Wörter zu vermeiden. Berücksichtigung finden Fremdwörter, für deren Schreibung Orthographeme notwendig sind, etwa das Vokalgraphem *<y>* und das Konsonantgraphem *<c>* sowie Mehrgrapheme wie *<th>*, *<ph>*, *<oo>*, *<ai>* usw., die fremdsprachigen Zuordnungen folgen. Alle Wörter aus Gruppe 4 sind auf das Einprägen angewiesen.

### Anwendungsbeispiele und Hinweise auf nächste Förderschritte

Für die Ableitung von nächsten Förderschritten ist es wichtig, nicht quantitativ nach häufigen Fehlern zu schauen, das sind oftmals die Groß-Kleinschreibung oder Doppelkonsonanten, sondern qualitativ zu entscheiden, welche Schreibungen zunächst sicher erworben sein sollten, bevor neue Phänomene behandelt werden. Dies erfolgt von Gruppe 1 zu Gruppe 4 in aufsteigender Reihenfolge.

Am Beispiel zweier Texte aus Klasse 1 soll die Anwendung des Instruments erläutert werden. Johanna (Abb. 1) und Maïke (Abb. 2) haben sich ein Schreibblatt mit einer Medienfigur ausgewählt und dazu einen Text geschrieben (Weinhold 2000).

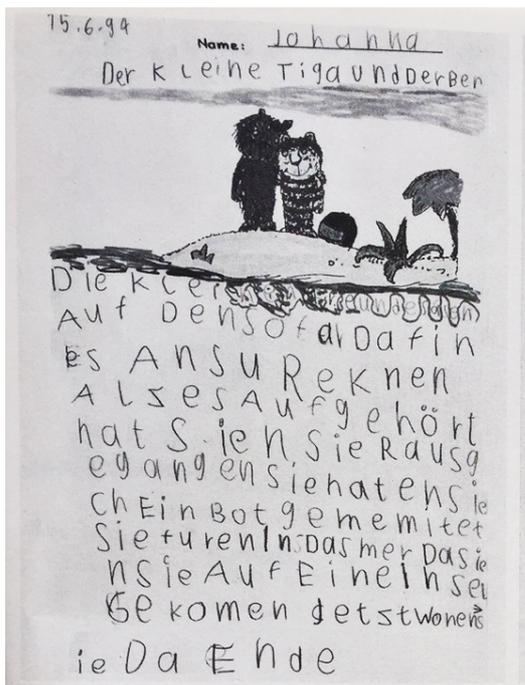


Abbildung 1: Text von Johanna (Klasse 1), aus: Weinhold (2000)

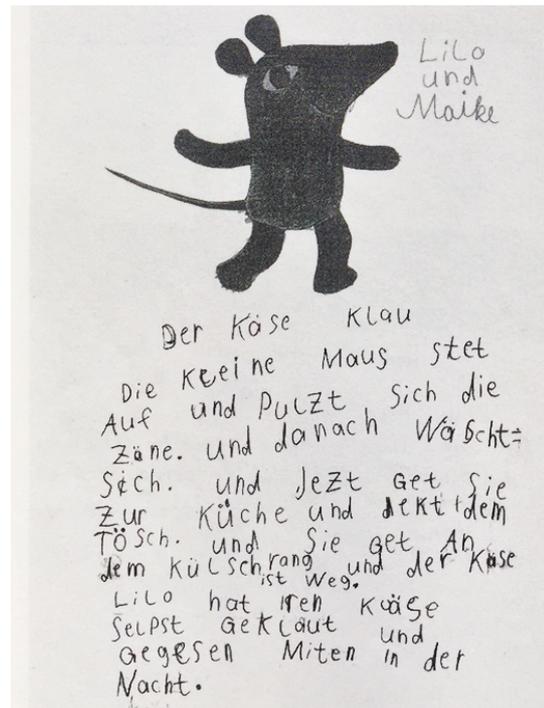


Abbildung 2: Text von Maïke (Klasse 1), aus: Weinhold (2000)

Johanna erzählt vom kleinen Tiger und dem Bären, die nach einem (vermutlich sehr heftigen) Regen mit einem Boot auf eine Insel reisen, auf der sie nun wohnen. Die fehlenden Wortzwischenräume erschweren das Lesen, so dass für Johanna zunächst die Erfahrung wichtig wäre, dass sie es damit anderen erleichtern würde, ihre Geschichte gut lesen zu können. Johanna schreibt bereits viele kleine, aber auch komplexe Wörter richtig (wie „aufgehört“ und „rausgegangen“):

*Der kleine \*TIGA und der \*BER [...unleserlich...] Da \*fin es an \*su \*reken. \*Alz es aufgehört hat, \*sien sie rausgegangen. Sie \*haten \*siech ein \*Bot \*gememitet. Sie \*furen in das \*Mer. Da \*sien sie auf eine Insel \*gekommen. Jetzt \*wonen sie da.*

Zur Analyse werden die Fehlerwörter in der Liste (Tab. 6) untereinander notiert. Die Groß-Kleinschreibung – bei der es sich um ein grammatisches Phänomen handelt und das demnach nachrangig behandelt wird – bleibt für die 1. Klasse noch unberücksichtigt, insbesondere bei Kindern, die in Fehlergruppe 1 noch Schwierigkeiten haben. Um eindeutig das fehlerhafte Graphem zu identifizieren

ist es notwendig, Fehlerwort und richtig geschriebenes Wort gegliedert einander gegenüber zu stellen. Dies ist vorab mittels der Übersicht über die Basis- und Orthographeme zu üben. Im Wort <g-e-k-o-m-e-n> statt <g-e-k-o-mm-e-n> fällt dann nämlich auf, dass hier nicht der Konsonant <m> fehlt, sondern statt eines Doppelkonsonanten <mm> fälschlicherweise ein einfacher Konsonant für den Laut /m/ geschrieben wurde (Gruppe 3). Im Wort <s-ie-ch > statt <s-i-ch > wurde nicht der Vokal <e> zugefügt, sondern der kurze /ɪ/-Laut wurde mit <ie> statt des Basisgraphems <i> verschriftet (Gruppe 1). Enthält ein Wort mehrere Fehler, wird es mehrfach untereinander geschrieben – wie beim Wort \*gememitet.

Maikes Text erzählt von der Maus, die beim Decken des Frühstückstisches feststellt, dass der Käse fehlt. Lilo hat wohl mitten in der Nacht den Käse geklaut und aufgegessen. Die Fehlerwörter aus Makes Text werden ebenfalls in die Liste (Tab. 7) eingetragen und analysiert.

Beim Vergleich der beiden Kindertexte fällt auf, dass Johanna noch Schwierigkeiten mit der Verschriftung der Basisgrapheme hat. Ihre Fehler sind wenig systematisch und deuten noch auf allgemeine Unsicherheiten in der lautlichen Durchgliederung und Phonem-Graphem-Zuordnung hin. Demgegenüber scheint Maike im Bereich der alphabetischen Verschriftungen bereits sehr sicher zu sein. Solange ein Kind – wie Johanna – noch Fehler in Gruppe 1 aufweist, sollten diese vorrangig bearbeitet werden. Maike hingegen kann als nächstes ihre Funktionswörter üben und danach die Regelmäßigkeit des Doppelkonsonanten erkunden.

Qualitative Fehleranalysen auf der Grundlage freier Texte sind gut geeignet, um die Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler valide zu erheben. Für die Ableitung von Fördermöglichkeiten ist es wichtig, nicht nach besonders häufigen Fehlern zu schauen, sondern die Fehler hinsichtlich der Erwerbsprogression zu beurteilen. Solange Kinder noch keine Sicherheit im Bereich der alphabetischen Verschriftungen und der Silbengliederung mit den typischen Wortendungen -e, -en, -el, -er haben, sollte darauf der Schwerpunkt der Förderung liegen.

Fehlerwörter im Text von Johanna	Gruppe 1: Alphabet. PGK	Gruppe 2: Funktionswort	Gruppe 3: Orthogr. Phänomen	Gruppe 4: Merkwort
T-i-g-a/ T-i-g-e-r	-er			
B-e-r/ B-ä-r				ä ohne Ableit.
f-i-n/ f-i-ng	<n> statt <ng>			
s-u/ z-u		zu <s> statt <z>		
r-e-k-n-e-n/ r-e-g-n-e-n			Auslautverhärtung	
a-l-z/ a-l-s		als <z> statt <s>		
s- <b>ie</b> -n/ s-i-n-d		sind <ie> statt <i>		
s- <b>ie</b> -n/ s-i-n- <b>d</b>		sind		
h-a-t-e-n/ h-a-tt-e-n		hatten	Doppelkonsonant	
s- <b>ie</b> -c-h/ s-i-ch		sich <ie> statt <i>		
B-o-t/ B-oo-t				Doppelvokal
g-e- <b>m</b> -e-m-i-t-e-t/ g-e-m- <b>ie</b> -t-e-t	zugefügter Konsonant			
g-e-m- <b>e</b> -m-i-t-e-t/ g-e-m- <b>ie</b> -t-e-t	zugefügter Vokal			
g-e-m-e-m- <b>i</b> -t-e-t/ g-e-m- <b>ie</b> -t-e-t	<i> statt <ie>			
f-u-r-e-n/ f-uh-r-e-n				Dehnung-h
M-e-r/ M-ee-r				Doppelvokal
g-e-k-o-m-e-n/ g-e-k-o-mm-e-n			Doppelkonsonant	
w-o-n-e-n/ w-oh-n-e-n				Dehnung-h

Tabelle 6: Qualitative Fehleranalyse des Textes von Johanna

Fehlerwörter im Text von Maike	Gruppe 1: Alphabet. PGK	Gruppe 2: Funktionswort	Gruppe 3: Orthogr. Phänomen	Gruppe 4: Merkwort
s-t-e-t/ s-t-eh-t			Silbentrennendes-h	
Z-ä-n-e/ Z-äh-n-e				Dehnung-h
j-e-z-t/ j-e-tz-t		jetzt		
g-e-t/ g-eh-t			Silbentrennendes-h	
d-e-k-t/ d-e-ck-t			Doppelkonsonant	
T-ö-sch/ T-i-sch	<ö> statt <i>			
K- <b>ü</b> -l-sch-r-a-ng/ K- <b>üh</b> -l-sch-r-a-n-k				Dehnung-h
K- <b>ü</b> -l-sch-r-a- <b>ng</b> / K- <b>üh</b> -l-sch-r-a-n-k			nk	
i-r-e-n/ ih-r-e-n		ihren		
s-e-l-p-s-t/ s-e-l-b-s-t		selbst		
g-e-g-e-s-e-n/ g-e-g-e-ss-e-n			Doppelkonsonant	
m-i-t-e-n/ m-i-tt-e-n			Doppelkonsonant	

Tabelle 7: Qualitative Fehleranalyse des Textes von Maike

## Literatur

- Fay, Johanna (2010): Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Eine empirische Untersuchung in Klasse 1 bis 4. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Hein, Katrin/ Fay, Johanna/ Ghayoomi, Masood (2014): „Kleine Wörter“ – systemlinguistische, sprachdidaktische und empirische Untersuchung einer Wortgruppe mit Sonderstellung innerhalb der diagnostischen Rechtschreibanalyse. In: Siekmann, Katja (Hrsg.): Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik. Tübingen: Stauffenburg. S. 43-62.
- Herné, Karl-Ludwig/Naumann, Carl L. (2005): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. AFRA. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. Aachen: Alfa-Zentaurus.
- Lemke, Valerie (2021): Rechtschreiben beim Textschreiben. Zum Einfluss der Orthographie auf die Schreibflüssigkeit und die Qualität von Schülertexten. Waxmann.
- Naumann, Carl L./Herné, Karl-Ludwig (2008): Vier didaktische Bemerkungen zu Peter Eisenberg und Nanna Fuhrhop in ZS 26 (2007), 15–41: Schulorthographie und Graphematik. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Jg. 27, Heft 2, 267–271.
- Reichardt, Anke (2015): Rechtschreibung im Textraum. Modellierungen zur Schreibkompetenz in der Grundschule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 9 (hrsg. von M. Becker-Mrotzek/J. Jost/T. Pohl). Duisburg: Gilles & Francke.
- Reichardt, Anke (2019): Kleine Wörter sind anders - Funktionswörter und ihre Schreibweise in Schülertexten untersuchen. In: Grundschule Deutsch, H. 64. Seelze: Friedrich.
- Risel, Heinz (2011): Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Thomé, Günther/ Thomé, Dotothea (2019): OLFA 1-2: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten u. für die Planung und Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. 5., aktualisierte Auflage. Oldenburg: isb.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Mit 296 Schülertexten aus Klasse 1. Freiburg, Breisgau: Fillibach.