

# Testabhängige vs. testunabhängige Rechtschreibdiagnostik

Um die Rechtschreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu erfassen, stehen Lehrpersonen zahlreiche Diagnosetools zur Verfügung. Ist das Ziel jedoch eine konkrete Förderplanung, empfiehlt unsere Autorin eine differenzierte Diagnostik mithilfe eines informellen Verfahrens.

Von **Katja Siekmann**

**G**egenwärtig besteht ein sehr breites Angebot an Testverfahren, um orthographisches Leistungsvermögen zu überprüfen. Für Lehrkräfte ist dies mitunter ein zu breites Angebot, wenn es um die Auswahl eines geeigneten Verfahrens für die speziellen Bedürfnisse rechtschreibschwacher Kinder geht. Testen birgt immer die Gefahr des Motivationsverlusts beim Kind (und auch bei der Lehrkraft), wenn das Ergebnis nur einen Ist-Zustand abbildet, der im regelmäßigen Turnus erneut überprüft wird. Der Einsatz von Diagnostik sollte in der schulischen Praxis aber immer einen Mehrwert für die Behandlung der Problematik mit sich bringen, sprich: einen Ausweg aufzeigen.

Einen Ausweg bei Rechtschreibschwierigkeiten bieten konkret sichtbar gemachte Fehlerschwerpunkte am individuellen Wortschatz. Auf der Grundlage eines (fehlerhaften) Schreibwortschatzes lassen sich entwicklungsbedingt aufbauend und an Häufigkeiten orientiert, individuelle Förderungen entwickeln (vgl. u. a. Siekmann 2017, 2018). Eine Basis hierfür bieten eher informelle als standardisierte Verfahren, wie im Folgenden kurz an einem konkreten Beispiel einer Viertklässlerin aufgezeigt wird.

## Die Testverfahren im Vergleich

Testabhängige (standardisierte) Verfahren erinnern in ihrer Konzep-

tion an Diktate (Einzelwort-, Satzbeziehungsweise Lückendiktate) und ermöglichen einen Vergleich mit der Norm (individuelle Leistung im Verhältnis zu Gleichaltrigen). Die Validität dieser Verfahren ist jedoch umstritten, weil von den wenigen Testwörtern auf die allgemeine Rechtschreibkompetenz geschlossen wird. Zudem ist fraglich, ob die getesteten Wörter repräsentativ für den individuellen Wortschatz der Kinder sind. Vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind bei der testabhängigen Diagnoseform durch Lücken im Wortschatz häufig(er) im Nachteil als Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Mitunter werden auch Teilbereiche der Orthographie getestet, die bis zu den meist festgelegten Testzeitpunkten gar nicht Gegenstand des Unterrichts waren. Abgesehen davon sind sich rechtschreibschwache Kinder ihrer Schwierigkeiten meist sehr bewusst, eine zusätzliche psychische Belastung durch ein testabhängiges Diagnoseverfahren sollte deshalb wohl überlegt sein (vgl. u. a. Siekmann 2013).

Im Gegensatz zu den testabhängigen Verfahren, die mit orthographischen Schwierigkeiten gespickt sind und gewollt eine Überforderung für die rechtschreibschwachen Kinder darstellen, wird durch die wenigen testunabhängigen Verfahren die Rechtschreibleistung am eigenen Wortschatz erfasst. Diese Verfahren geben keine Testwörter vor, sondern ermöglichen (je nach Fehlerschlüssel) eine differenzierte Diagnostik anhand freier Texte. Ne-

•• **Testunabhängige Verfahren erfassen die Rechtschreibleistung eines Kindes an seinem Wortschatz.**

ben der *AFRA* (Herné/Naumann; siehe auch Text S. 51) sei hier die *Oldenburger Fehleranalyse* (kurz: *OLFA*, Thomé/Thomé 2020; siehe auch Text S. 52) genannt. Bei dieser handelt es sich um ein qualitativentwicklungsorientiertes Analyseinstrument, das die Einschätzung auffälliger Rechtschreibschwierigkeiten anhand frei formulierter Texte ermöglicht (Klassenstufe 1–2 beziehungsweise 3–9). Dieses Instrument besticht durch seine Praktikabilität: Lehrkräfte können sich (relativ) schnell in die vorhandene Fehlerklassifikation einarbeiten und erhalten neben einem genauen Überblick der zu fördernden Fehlerschwerpunkte auch direkt den individuellen Übungswortschatz.

Ob *testabhängige* oder *testunabhängige* Instrumente für eine konkrete Förderplanung geeignet(er) sind, soll ein konkretes Fallbeispiel verdeutlichen. Verglichen werden die *HSP*-Ergebnisse (*Hamburger Schreibprobe*, 2012; siehe auch Text S. 48) und die *OLFA*-Ergebnisse der Viertklässlerin Laura, die zeitlich nah sowohl die *HSP* ausfüllte als auch einen Text über die Klassenfahrt schrieb.



Foto: Shutterstock/abstract

**Die Ergebnisse der HSP**

Luras Leistung in der HSP entspricht einem Prozentrang (PR) von 11.0 im Bereich der Graphemtreffer, was als rechtschreibschwach einzustufen ist. Ein Prozentrang  $\leq 15$  wird in der Diagnostik – mehr oder weniger willkürlich – als Hinweis auf eine Rechtschreibschwierigkeit gedeutet (je nach Bundesland existieren unterschiedliche Richtwerte). Grundsätzlich lässt sich aus der (Förder-) Praxis jedoch sagen, dass selbst bei einem Prozentrang von 30 Hilfestellungen in konkreten Förderbereichen benötigt werden (vgl. Siekmann 2014). Luras Strategieprofil zeigt, dass die alphabetische Strategie (PR 35.0) gegenüber der orthographischen (PR 8.0) und der morphematischen Strategie (PR 6.0) dominiert. Die Testergebnisse zeigen eindeutig, dass die Schülerin große Rechtschreibschwierigkeiten hat und im Vergleich zur Bundesnorm in allen Strategiebereichen (auch in der alphabetischen Strategie) ein erheblicher Förderbedarf besteht. Orthographische und morphematische Besonderheiten vernachlässigt sie oft zugunsten einer lautgetreuen Verschriftung, was ihre Schreibungen verdeutlichen (Fehl-schreibungen sind mit einem Sternchen \* gekennzeichnet):

Die HSP-Wörter: \*Hanttuch, \*Brif-träger, \*Schmeterling, \*Fahradschlos,

\*Fehrnsenprogram, \*Verkeuferin, \*Spinennetz, Gießkanne, Blätter, Quarkkuchen, \*Rolschue, \*Staupsauger, \*Wintmüle, \*verkehrschild, \*Bankreüber, Strumpfhose.

Die HSP-Sätze:

- Der Torwart \*schimft mit dem \*Schitsrichter.
- \*Fammilie Mittag sitzt beim \*Früstuk.
- Das \*Eichörnchen \*knakt \*Nüße.
- \*Maks bekommt zwei \*pekchen zum \*Geburstag.
- Die Lehrerin schreibt am Computer.

Für den schulischen Einsatz ist an dieser Stelle zu hinterfragen, welche konkreten Förderansatzpunkte die HSP liefert. Die Werte lassen Rückschlüsse auf den Förderbedarf und die Dringlichkeit im Vergleich zur Eichstichprobe erkennen. Bei der schulischen und außerschulischen Förderung wird die HSP deshalb auch gerne zur Selektion (Feststellung einer Rechtschreibschwierigkeit), seltener zur Bildung von Fördergruppen (strategieabhängige Förderschwerpunkte) genutzt. Aber kann diese (grobe) Separation dem individuellen Förderbedarf gerecht werden?

**Die Ergebnisse der OLFA**

Die Oldenburger Fehleranalyse (Thomé/Thomé 2020) wird nur bei

auffälligen Rechtschreibschwierigkeiten eingesetzt und bietet die Möglichkeit differenzierte Aussagen über die Rechtschreibfähigkeit eines Kindes anhand des individuellen Wortschatzes zu treffen. Jenseits künstlicher (stressiger) Test-situationen kann an freien Texten der Kinder eine qualitative Fehleranalyse durchgeführt werden (siehe Abb. 1 auf dieser Seite). Jeder Fehler wird einer Fehlerkategorie im Analyseraster (Abb. 2, S. 43) zugeordnet und – ohne an dieser Stelle eine Erläuterung des Instruments zu geben –, wird über das Raster deutlich, in welchen Kategorien das Kind gefördert werden müsste. Ein erneuter Blick in den Text und in das individuelle Wortmaterial liefert dann einen konkreten Ansatzpunkt für eine Förderung (die Zahlen unter den Fehlschreibungen zeigen die Fehlerkategorien der OLFA, siehe Abb. 2, S. 43).

Grundsätzlich zeigt die OLFA-Analyse kein anderes Leistungsbild als die HSP, bietet aber durch die konkret sichtbaren Fehlerkategorien eine wertvolle Hilfe, wenn es um die Erstellung von Fördermaterialien und Übungen für rechtschreibschwache Kinder geht. Eine Förderung nach der OLFA sieht die Arbeit an den konkreten Fehler-schwerpunkten vor (max. an zwei Kategorien; zuerst aus Gruppe I, dann erst aus den Gruppen II und III). Beachtet werden sollten zudem die „häufigen Wörter“ (vgl. hierzu Siekmann 2018). Luras Fehler-schwerpunkte liegen Mitte Klasse 4 in der Gruppe II (76 Fehler von insgesamt 99). Unsystematische Schreibungen (Gruppe I) zeigen sich auch noch, während fast keine orthographischen Übergeneralisierungen zu finden sind. Fehler-schwerpunkte bilden die Kategorien 07 und 09. Die fehlende Markierung der Vokallänge beziehungsweise die Einfachschreibung für Konsonantenverdoppelung zeigt sich auch bei frequenten Wörtern wie \*musten, \*hate/\*haten, \*dan und \*wider, die als Lernwörter in der anschließenden Förderung zunächst geübt wurden (zum aufbauenden Vermittlungskonzept nach Comenius „vom Einfachen

**Qualitative Fehleranalyse im Sinne der OLFA**

Die Klassenfahrt 09	
Als wir mit dem Bus gefahren sind und danach in die Fehre umgestigen sind und fast alle sind	09 17 09
da nach oben gegangen als wir dan einige zeit speter angekommen sind müsten wir unser Haus erst	07 01 17 07
suchen. Als wir es gefunden haben mussten wir erst unsere Kissen und Deken Bezin danach	07 07 02, 09, 31
Musten wir alles aus unseren kofa paken und in die Schrenke reummen. Dan am nechsten	02,07 01, 07, 34, 29, 29, 07 17 17, 11 07 17
Morgen sind wir zum strand gegangen nach dem Früstük und wir sind in die Stadt gegangen und	01 09 07
wir durften uns dan was kaufen. Als wir wider nach Hause gegangen sind hatten wir unsere Ide	07 09 07 09
wir durften Raus_ gehen oder drin_ bleiben. Am nechsten Tag sind wir nach dem Früstük zu	02 04 04 17 09 07
den Sehund_ benken gefaren aber das Schif hat richtig gewakelt. (.....)	09 04, 01, 17 09 07 27 07

•• Abb. 1: gekürzter freier Text von Laura, Mitte Klasse 4, zum Thema „Klassenfahrt“

zum Schwierigen“ und „vom Häufigen zum Seltenen“ wird aktuell ein Vermittlungskonzept mit einer Häufigkeitsauszählung verknüpft, s. Homepage der Autorin: katja-siekmann.de).

Studien (u. a. Siekmann 2014) zeigen, dass eine intensive und individualisierte Arbeit mit Kindern erfolgsversprechend ist und der eigene Schreibwortschatz dabei einen einfachen, aber effektiven (Retungs-)Anker bilden kann. Natürlich ist eine 1:1-Förderung idealtypisch – im Zuge der wachsenden Heterogenität aber wünschenswert und zunehmend erforderlich. Laura konnte hierbei allein etwa zehn bis 20 Prozent ihrer Fehler abbauen, indem frequente Wörter wie *mussten*, *müssen* und *dann* als Lernwörter in den Fokus gerieten.

**Fazit**

Vor dem Hintergrund inklusiver Bemühungen in einer heterogenen und pluralistischen Gesellschaft ist der Trend zur Überprüfbarkeit und dem Versuch einer Homogenisierung mehr als fragwürdig und so oder so neu zu denken (vgl. Osburg 2015; Siekmann 2017). Die konzeptionell unterschiedlichen Verfahrenstypen bieten jeweils Vor- und Nachteile, die je nach Zielsetzung sehr genau abgewägt werden sollten (vgl. weiterführende Erläuterungen in Siekmann 2013). Freie Texte, die in einer stressfreien, eventuell sogar motivierenden Atmosphäre geschrieben werden, können jedoch immer mehr über die eigentlichen Kompetenzen der Kinder verraten (nicht nur in Bezug auf die Orthographie) als standardisierte Tests. Eine erfolgreiche Förderung basiert auf einer guten Diagnostik, setzt aber dann sprachdidaktisches Wissen und Finger-spitzengefühl seitens der Lehrkraft voraus – ein Verfahren und eine Förderung sind wie Autos: immer nur so gut, wie der Fahrer oder die Fahrerin. ■

**Literatur:**

Herné, Karl-Ludwig/Naumann, Carl Ludwig: *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse.*

**Das OLFA-Analyseraster (gekürzt)**

OLFA 3-9 Version 4.1		Gruppe I vor- bis proto- alphabetisch	Gruppe II Alphabetisch	Gruppe III Ortho- graphisch
01	<b>Klein- für Großschreibung</b>			
02	<b>Groß- für Kleinschreibung</b>			
03	Großschreibung im Wort			
04	Getrennt- für Zusammenschreibung			
05	Zusammen- für Getrenntschreibung			
06	Getrenntschreibung von unselbstständigen Teilen			
07	<b>Einfachschreibung f. Konsonantenverdopplung</b>		 	
08	Konsonantenverdgl. f. Einfachschreibg. n. Langvokal			
09	<b>Einfache Vokalschreibung für markierte Länge</b>		 	
10	Mark. Längen- für Einfachschreibg. bei Langvokal			
11	Konsonantenverdgl. n. Langvokal oder Konsonant			
12	Markierte Vokallänge bei Kurzvokal			
...	...			
37	Sonstige (a. Fremdwortf.)			
<b>Fehler (Nrn. 1-35)</b>		17	76	6
<b>Gesamtfehler (Nrn. 1-37): 99</b>		<b>Fehler in %</b>		
<b>Anzahl der Wörter: 248</b>	<b>Fehler auf 100 Wörter:</b>	<b>39,9</b>	<b>KW:</b>	<b>LW:</b>

•• **Abb. 2: Über das Analyseraster wird im Zuge der OLFA deutlich, in welchen Kategorien ein Kind gefördert werden müsste (Thomé/Thomé 2020).**

AFRA. 5. überarb. Aufl. Aachen: Alfa Zentaurus Verlag 2015.  
 May, Peter: *HSP Manual 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz.* Stuttgart: Klett 2012.  
 Osburg, Claudia: *Individualisierung als deutschdidaktische Herausforderung.* In: *Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule.* Herausgegeben von Birgit Behrens, Eva Gläser und Claudia Solzbacher. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2015, S. 117-128.  
 Siekmann, Katja: *Individuelle Diagnose und Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten.* Berlin: Cornelsen Scriptor 2013.  
 Siekmann, Katja: *Kompetenzorientierte orthographische Individualförderung.* In: *Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik.* Herausgegeben von Katja Siekmann. Tübingen: Stauffenburg 2014, S. 191-205.  
 Siekmann, Katja: *Förderdiagnostische Kompetenzen von Grundschullehrkräften und Möglichkeiten der Diagnostik und Förderung im inklusiven Rechtschreibunterricht.*

*In: Inklusiver Unterricht in der Grundschule.* Herausgegeben von Frank Hellmich und Eva Blumberg. Stuttgart: Kohlhammer 2017, S. 139-154.  
 Siekmann, Katja: *Der Wortschatz in freien Schülertexten. Eine neue Auszählung für die Erarbeitung von Grund-/Mindest- und Klassenwortschätzen.* In: *Grundschulunterricht Deutsch, 1,* 2018, S. 16-18.  
 Thomé, Günther/Thomé, Dorothea: *OLFA 3-9: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9.* 6., verbess. Aufl. Oldenburg: IsB Verlag 2020.

**Die Autorin:**



**Prof. Dr. Katja Siekmann** ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für den Primarbereich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind unter anderem sprachdidaktische Grundlagen des Schriftspracherwerbs sowie Diagnostik und Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten. Demnächst lehrt sie an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.