

Inhalt

◆ Vorwort	2
◆ RESO – ein Konzeptüberblick	4
◇ Das Material	4
◇ Zur Entstehung	6
◆ Das Kategoriensystem orthografischer Schwerpunkte	7
◆ Zentrale Termini und Strategien des Kategoriensystems	12
◇ A: Erläuterungen zu den Strategien „Verlängern“ und „Ableiten“	12
◇ B: Erläuterung zu den Kategorien „Wortbaustein“, „Hauptbaustein“, „Anfangs- und Endbaustein“	13
◆ Die RESO-Materialien im Einzelnen: Beschreibung und Nutzungshinweise	14
◇ RESO-Diagnosematerial	14
▶ Diagnosediktat	15
▶ Pseudowortdiktat	15
▶ Strategieabfrage	17
▶ Selbstüberprüfung	17
◇ RESO-Strategieplakate	18
▶ Übersicht der Strategieplakate	19
▶ Didaktische Rahmung der Strategieplakate	20
◇ RESO-Übungen	21
▶ Didaktische Rahmung der Übungen	23
▶ Differenzierungsmöglichkeiten	24
◆ Kompatibilität mit Kompetenzbeschreibungen und Kerncurricula	24
◆ Literatur	26
◆ Glossar	27
◆ Impressum	30

Vorwort

*Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter,
sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,
sehr geehrte Damen und Herren,*

Sie wissen: Der schulische Erfolg Ihrer Schülerinnen und Schüler steht in engem Zusammenhang mit deren bildungssprachlichen Kompetenzen. Die KMK-Empfehlung „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ von 2019 stellt dazu fest: „Die bildungssprachlichen Kompetenzen – Lesen, Schreiben (auch Rechtschreiben), Zuhören, Sprechen – dienen der Persönlichkeitsentwicklung und bilden die Grundlage für erfolgreiches Lernen in Schule, in beruflicher Aus- und Weiterbildung oder im Studium. Damit ermöglichen sie die Teilnahme an demokratischen Aushandlungsprozessen und sind der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe.“ Diese grundlegenden Ausführungen kann man in ihrer Bedeutung nicht genug unterstreichen. Vor diesem Hintergrund wenden wir, das Niedersächsische Kultusministerium und das Nordrhein-Westfälische Ministerium für Schule und Bildung, uns gemeinsam an Sie.

Das Bund-Länder-Programm „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ spielt bei der Förderung der Bildungssprache eine wichtige Rolle. Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen haben von Beginn an BiSS engagiert umgesetzt. Die Unterstützung erfolgte nicht nur mit erheblichen Ressourcen, sondern auch durch engagierte Lehrerinnen und Lehrer aus Schulen unserer Bundesländer und mit Hilfe der wissenschaftlichen Expertise aus verschiedenen Universitäten, die theoriebasierte Materialien unmittelbar in der schulischen Praxis erprobten und weiterentwickelten. Ein wertvolles und evaluiertes Ergebnis dieser mehrjährigen Arbeit sind die nun vorliegenden Materialien „Rechtschreibung Strategieorientiert (RESO)“. RESO ist ein Rechtschreibförderkonzept auf der Basis eines differenzierten und linguistisch fundierten Kategoriensystems.

Die auf dem RESO-Konzept basierenden Materialien sind so aufgebaut, dass sie jederzeit und ohne großen Aufwand in Ihren Unterricht oder in Fördersituationen integriert werden können. Die direkt aufeinander abgestimmten und praxiserprobten Werkzeuge dienen der Diagnose und der Förderung. Alle zentralen Aspekte der Rechtschreibung werden berücksichtigt. Ihre Schülerinnen und Schüler können ihre Rechtschreibung auf unterschiedlichen Niveaustufen konkret üben. Zugleich erhalten Sie zeitökonomisch einen guten Überblick über die Lernfortschritte Ihrer Schülerinnen und Schüler. Ergänzt wird das Angebot durch übersichtliche und eingängige Strategieplakate.

Alle Materialien sind online abrufbar unter:

◆ <https://speicher.nibis.de/index.php/s/FnRK25fPrGyDHZB>

oder auf der Fachseite Deutsch der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUALIS)

◆ www.schulentwicklung.nrw.de

Wir danken ausdrücklich Frau Prof. Dr. Tabea Becker (Universität Hannover) und Frau Dr. Corinna Peschel (Universität Wuppertal), unter deren Federführung die vorliegenden Materialien entstanden sind.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg mit der Nutzung dieser Materialien und bei Ihrer weiteren Arbeit!



Ihre Yvonne Gebauer
Ministerin für Schule und Bildung



Ihr Grant Hendrik Tonne
Kultusminister

RESO – ein Konzeptüberblick

von Tabea Becker, Natalie Busche, Corinna Peschel, Bernhard Piel

RESO ist ein Materialpaket, mit dessen Hilfe Rechtschreibfähigkeiten diagnostiziert, vermittelt und gefördert werden können. Die Publikation des Paketes ist ein Gemeinschaftsprojekt des Kultusministeriums Niedersachsen und des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Der Fokus des Materials liegt auf dem weiterführenden Orthografieerwerb und hier vor allem auf dem morphologischen Bereich und dem Bereich der Großschreibung. Curriculare Anbindungsmöglichkeiten sowohl in Niedersachsen als auch in Nordrhein-Westfalen ergeben sich daher für die Klassenstufen 4 bis 7.¹

Das Material

Das Materialpaket umfasst sowohl Diagnose- als auch Fördermaterialien, die aufeinander abgestimmt sind. Ein entscheidender Vorteil gegenüber herkömmlichen Materialien zur Rechtschreibförderung besteht somit darin, dass auch Diagnosematerialien vorliegen, die nicht nur generell als Basis für ein stärker

diagnoseorientiertes Vorgehen genutzt werden können, sondern auch durch ein einheitliches Kennzeichnungssystem gut mit den Fördermaterialien verbunden werden können. Außerdem ermöglicht das mehrere hundert Seiten umfassende Material mit einer ausreichenden Anzahl an Übungsvarianten ein differenziertes und nachhaltiges Arbeiten.

Das in RESO entwickelte Diagnosematerial, bestehend aus vier verschiedenen Formaten (Diagnosediktat, Pseudowortdiktat, Strategieabfrage und Selbstüberprüfung) mit jeweils mehreren Varianten, ermöglicht eine überaus zeit- und arbeitsökonomische Handhabung, gerade auch für die direkte Ableitung von Förderimplikationen. Zur Förderung stehen für einzelne Strategiebereiche erklärende Materialien (Strategieplakate) sowie verschiedene Übungsvarianten bereit, sodass die Rechtschreibung gezielt trainiert werden kann. Zusätzlich wird durch steigende Komplexität der Aufgaben die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigt.

Nachfolgend wird der Aufbau der RESO-Materialien grafisch veranschaulicht.



¹ Für die Rechtschreibtherapie und die Klassen 2-3 sowie Klassenstufen ab Klasse 8 können die Materialien aber durchaus auch angepasst werden.

Der Arbeitsprozess ist zyklisch zu verstehen: Mithilfe der ersten Durchführung der Diagnose werden Rechtschreibbereiche festgelegt, an denen weitergearbeitet wird. Die Festlegung des Rechtschreibbereichs kann sowohl im Klassenkontext als auch individuell erfolgen. Mithilfe der Strategieplakate werden die Rechtschreibphänomene kindgerecht veranschaulicht; die Übungen ermöglichen ein Üben auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus. Anschließend kann entweder die Lehrkraft mittels der Diagnoseinstrumente oder auch das Kind selbst mithilfe der Selbstüberprüfung die eigenen Fortschritte überprüfen. Auf Basis einer erneuten Überprüfung wird entweder ein neuer Rechtschreibbereich festgelegt oder der zuvor bearbeitete Übungsbereich weitergehend vertieft.

Die linguistische und sprachdidaktische Grundlage bei der Materialentwicklung bildet die Tatsache, dass es sich bei der Rechtschreibung um ein vor allem nach Prinzipien geordnetes System handelt. Durch die Bewusstmachung dieser orthografischen Funktionsweisen und Prinzipien können Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS) nicht nur explizites Wissen über die Systematik der Rechtschreibung erlangen, sondern sich auch Strategien und Prozeduren erschließen, mit deren Hilfe sie Rechtschreibprobleme lösen können.

Durch diesen Erschließungsprozess soll eine Verbesserung der Rechtschreibleistung erzielt werden (z. B. Müller 2017; Betzel 2015; Rautenberg & Wahl 2019).

Im Folgenden gehen wir von einem weiten, aber vereinfachten, anwendungsorientierten und auf Metakognition gerichteten Strategiebegriff aus (siehe auch Veenman et al. 2006). Strategie meint somit

- ◆ die handlungsorientierte Lösung von Rechtschreibproblemen mit der gleichen Prozedur, z. B. durch Verlängern,
- ◆ das Wissen um diese Lösungsprozeduren und die Reichweite ihrer Anwendbarkeit (Metakognition),
- ◆ das Wissen um Regularitäten der Schreibung bestimmter Phänomene (z. B. s/ß-Schreibung, Endbausteine), bei denen eher ein Durchschauen und Merken als eine Ermittlungshandlung nötig ist.

Entscheidende Merkmale der Strategieorientierung sind somit die Anbindung an die konkreten Lerninhalte, Lernzieltransparenz und ausreichende Übungsmöglichkeiten.

Zur Entstehung

Das RESO-Materialpaket entstand im Rahmen der BISS-Initiative (Bildung durch Sprache und Schrift)². Zentrales Merkmal des Projektes stellt der kooperative Entwicklungsprozess zwischen Schule und Universität dar. In mehreren Feedback-Schleifen wurden die Materialien mit Partnerschulen entwickelt, erprobt, evaluiert und weiterentwickelt. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass ein aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Sicht konsistentes Materialpaket entsteht, das auch den Anforderungen und Bedürfnissen der Unterrichtspraxis gerecht wird. Nicht selten bedeutete dieser Prozess eine Kompromissfindung, denn vieles, was aus fachdidaktischer Sicht wünschenswert wäre, lässt sich nicht oder nur schwer mit dem Unterrichtsalltag verbinden.

Die Materialien verstehen sich also als Ergebnis dieses Prozesses mit dem Nachteil, dass zuweilen fachlich Wünschenswertes unter dem Druck der Praxis zurechtgeschliffen wurde, aber mit dem großen Vorteil, dass langjährige Erprobung und Erfahrung und vielfältige Einsatzformen einfließen konnten.

2 Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bundesministerium für FSFJ und die Kultusministerkonferenz

Das Kategoriensystem orthografischer Schwerpunkte

Die Basis des Konzeptes bildet ein praxisorientiertes und gleichzeitig linguistisch fundiertes **Kategoriensystem**, das einen strukturierten Zugang zur Orthografie bietet und sich somit auch jenseits des Materialpaketes als eine mögliche Basis für Diagnose und Bewertung von Rechtschreibfähigkeiten eignet. Es umfasst zunächst sieben Kategorien. Diese stellen die Grundlage für eine strategiebasierte Förderung dar, indem sie Bereiche umfassen, die jeweils mittels einer oder mehrerer Strategien umgesetzt werden können. Das entscheidende Kriterium für die Einteilung bildet die Strategiebasiertheit. Demnach sind immer solche Rechtschreibfälle zu einer Kategorie zusammengefasst, die sich mittels einer oder mehrerer „gemeinsamer“ Strategien erschließen lassen.

Drei weitere Kategorien wurden ergänzt, obwohl die Schreibungen in diesen Kategorien nicht über Strategien herzuleiten sind, sondern über Lautorientierung oder Memorieren. Dadurch wird allerdings ermöglicht, dass das Kategoriensystem eine vollständige Diagnostik erlaubt. Insgesamt ergeben sich auf diese Weise zehn Kategorien. Das System ist damit einerseits differenziert genug, um gezielte Aussagen über spezielle Bereiche der Rechtschreibkompetenz zu gestatten, andererseits bleibt es übersichtlich und praktikabel. Dies bietet einen entscheidenden Praxisvorteil gegenüber bestehenden Diagnose- und Fördermaterialien, die oft entweder gar nicht linguistisch fundiert sind oder deren Bezugssysteme unter- oder überdifferenziert sind.

Die hier angegebene Abfolge der Kategorien impliziert keine beim unterrichtlichen Einsatz zwingend zu berücksichtigende Reihenfolge der Bearbeitung. Eine solche (Sukzession) wäre weder aus linguistischer noch aus erwerbspsychologischer Sicht zu belegen. Eine Vermittlungs- und Übungsabfolge sollte daher individuell an die Lerngruppe angepasst werden. Dies gilt auch für die gewählte Reihenfolge der einzelnen Kategorien bzw. Bereiche.

Das RESO-Kategoriensystem umfasst im Kern die folgenden sieben Kategorien³: Doppelkonsonanten; s/ß-Schreibungen; Auslaute konsonantisch; Ableitungen bei ä/äu; zusammengesetzte Wörter; besondere Anfangs- und Endbausteine; Groß- und Kleinschreibung.

Die drei weiteren Kategorien ermöglichen die im Rahmen der Diagnostik angestrebte Vollständigkeit: Lautorientierung, Dehnung und Ausnahmen. Für diese Bereiche (in Tabelle 1 weiß hinterlegt) ist innerhalb von RESO keine Förderung vorgesehen. Für die Kategorien 2-8 (in Tabelle 1 grau hinterlegt) sind Fördermaterialien enthalten.

Anzumerken ist, dass Wörter Schreibungen mehrerer Kategorien umfassen können. Im Folgenden sollen alle Kategorien, die sowohl in den Diagnose- als auch den Fördertools Anwendung finden, kurz erläutert und am Beispiel illustriert werden.

3 Die Bezeichnungen für die Kategorien sind Teil des Prozesses.

Kategoriensystem orthografischer Schwerpunkte

Nr.	Kategorie/ orthografischer Bereich	Kürzel	Beispiele von Fehlschreibungen	Beispiele von Lupenstellen ⁴
1	Lautbezogen, phonographisch	Laut.	Krakenwagen, Tich, spielen, Hond	
2	Doppelkonsonanten	DK	Flek, Kaze, komt, Tase	Sommer, Kutte
3	s/ß-Schreibungen	s/ß	Strase, giesen, gros, weis	Fuß, reisen, reißen
4	Auslaute konsonantisch	AK	Hunt, kluk, lustich, wintstill	Rand, Burg
5	Stammvokale	ä/äu	Hende, Becker, leuft, Beume	Läufer, Träume, Räder
6	Zusammengesetzte Wörter	ZW	Motorad, Quarkuchen, amachen	Handtuch, Korbball
7	Besondere Anfangs- und Endbausteine	AE	forlaufen, apmessen, lustik	Verletzen, traurig
8	Groß- und Kleinschreibung	GK	glück, der Schöne hund, zum beispiel	Wahrheit, Landung
9	Dehnung	Dehn.	lam, Rise, Dahme, Mahgen	
10	Ausnahmen	Ausn.	Klown, Teater, T-Schirt	

► Kategorie 1: Lautbezogen, phonographisch (Laut.)

Zu dieser Kategorie zählen Wörter und Schreibungen, die primären Phonem-Graphem-Beziehungen folgen (z. B. *schön, Baum*). Typische Fehler sind Auslassungen von Buchstaben (Graphemen, wie z. B. *Krakenwagen* statt *Krankenwagen*) oder Vertauschungen (z. B. *Hond* statt *Hund*). In den Diagnosetools werden entsprechende Wörter aufgrund ihrer fehlenden morphematischen Strategieorientierung nicht systematisch abgeprüft. Grundsätzlich handelt es sich bei dieser Kategorie um einen Bereich, der zu Beginn des Rechtschreiberwerbs von zentraler Bedeutung ist. Bei rechtschreibschwachen SuS kann es in diesem Bereich allerdings noch länger zu Schwierigkeiten

kommen. Die Phonem-Graphem-Beziehung sollte jedoch Element der basalen Alphabetisierung sein. Sie ist im Förderangebot des Materialpakets nicht berücksichtigt. Kommt es bei einer Schülerin oder einem Schüler gehäuft zu Fehlern in den Phonem-Graphem-Beziehungen, ist zunächst diese basale Laut-Buchstaben-Zuordnung zu fördern, da sie als Basis für die strategiegeleitete Rechtschreibförderung gilt. In den Diagnosetools können die Fehler in dieser Kategorie notiert werden. Zur Förderung kann dann zusätzliches Material genutzt werden (z. B. Hingst, Heimbucher & von Rosenzweig 2008 oder auch Materialien zur Orthografie 2015 vom Nds. KM).

4 Als Lupenstellen sind die Stellen im Wort bezeichnet, an denen die orthografische Kategorie sichtbar wird.

► **Kategorie 2: Doppelkonsonanten (DK)**

Dieser Kategorie liegt die Rechtschreibstrategie zugrunde, bei der die Vokalquantität berücksichtigt werden muss. Als Basis für die Vermittlung und Förderung wird innerhalb von RESO der Quantitätsansatz (vgl. Augst & Dehn 2009) genutzt. Nach dem Quantitätsansatz folgen im Deutschen nach einem Kurzvokal im Wortstamm stets mindestens zwei Konsonantenbuchstaben. Wird nur ein Konsonantenlaut gehört, findet eine Verdopplung des entsprechenden Buchstabens statt. Somit fallen in diese Kategorie Wörter mit zwei Konsonanten nach Kurzvokal (z. B. *ck, tz*) und doppelte Konsonanten (z. B. *ll, mm, ss*). Folglich bestehen typische Fehler in der fehlenden Markierung des Kurzvokals durch den doppelten Konsonantenbuchstaben (z. B. *Flek* statt *Fleck*, *komen* statt *kommen*). Zu beachten ist, dass in diese Kategorie auch *ss*-Schreibungen fallen, die in anderen Materialien häufig gemeinsam mit *s/ß*-Schreibungen (siehe Kategorie 3) kategorisiert werden (z. B. *Wasser*). Die für diesen Rechtschreibbereich definierten Strategien umfassen Laut- und ggf. auch Silbenanalysen.

► **Kategorie 3: s/ß-Schreibung (s/ß)**

Die dritte Kategorie beinhaltet Wörter, die die *s/ß*-Schreibung betreffen. Abzugrenzen sind hier Wörter mit einfacher *s*-Schreibung (z. B. *reisen* vs. *reißen*). Es greift die Rechtschreibstrategie: „Schreibe nach einem Langvokal oder Diphthong, wenn ein stimmloses *s* gehört wird, immer ein *ß*. Kann am Wortende nicht sicher zwischen stimmhaft und stimmlos unterschieden werden, verlängere das Wort.“ Ein typischer Fehler ist somit die Realisierung eines *s* anstelle eines *ß* (z. B. *Strase* statt *Straße*, *weis* statt *weiß*).

► **Kategorie 4: Auslaute konsonantisch (AK)⁵**

In dieser Kategorie wird die Verlängerung von Konsonantenendungen fokussiert. Durch Auslautverhärtung ist die Stimmhaftigkeit von Konsonanten im Auslaut nicht über die Graphem-Phonem-Korrespondenz zu erschließen (z. B. *Tag, Kleid*). Die betreffenden Wörter folgen der Rechtschreibstrategie: „Verlängere das Wort bei den Endungen *p, t, k, ich*, um zu erkennen, ob *b, d, g, ig* geschrieben werden muss. Zerlege das Wort und verlängere anschließend, wenn ein Wort aus mehreren Wortbaustämmen zusammengesetzt ist.“ Fehlschreibungen betreffen Schreibungen, bei denen anstelle der stimmhaften Konsonanten die stimmlosen gewählt wurden (z. B. *kluk* statt *klug*, *wintstill* statt *windstill*).

► **Kategorie 5: Stammvokale (ä/äu)**

Zu der fünften Kategorie gehören Wörter, bei denen der Stammvokal abgeleitet werden kann. Angewendet wird demnach die Rechtschreibstrategie „Leite das Wort ab, wenn im Stammvokal nicht sicher zwischen *e* und *ä* und *eu* und *äu* unterschieden werden kann. Zerlege das Wort und leite anschließend ab, wenn ein Wort aus mehreren Wortbausteinen besteht.“ Ein typischer Fehler ist demnach die Realisierung von *e* und *eu* anstelle von *ä* und *äu* (z. B. *Hende* statt *Hände*, *Beume* statt *Bäume*).

5 Die für die folgenden Kategorien zentralen Strategien des Verlängerns und Ableitens werden weiter unten ausgeführt. Auch auf den Strategieplakaten finden sich zentrale Teiloperationen mit Beispielen.

► Kategorie 6: Zusammengesetzte Wörter (ZW)

In dieser Kategorie geht es um zusammengesetzte Wörter (ZW) und die Schreibung der Morphemfuge. Die zugrunde liegende Rechtschreibstrategie betrifft somit Komposita⁶ und ihre Zerlegung: „Durch das Zerlegen von zusammengesetzten Wörtern in Einzelwörter werden die zu schreibenden Morphemgrenzen sichtbar.“ Falsche Schreibungen, die dieser Kategorie angehören, betreffen häufig gleiche oder ähnliche Laute an der Morphemfuge (z. B. *Motorad* statt *Motorrad*, *amachen* statt *anmachen*). Komplexe Wörter in ihre morphologischen Bestandteile zerlegen zu können, sollte ein zentraler Bestandteil der Rechtschreib- und Grammatikvermittlung in der Sek I sein. Neben dem Erwerb von Wissen über den Bau von Sprache lassen sich auf diese Weise Schreibungen von und Zusammenhänge zwischen Wörtern⁷ erschließen, die über einen silbischen Zugang nicht erschließbar sind (diesen aber durchaus ergänzen können/müssen). In Lehrwerken sind wortanalytische Übungen gegenüber synthetischen leider meist deutlich unterrepräsentiert.

► Kategorie 7: Besondere Anfangs- und Endbausteine (AE)

Wörter, die dieser Kategorie angehören, enthalten besondere Anfangs- und Endbausteine (AE). Häufig vorkommende Wortbausteine, die nicht immer lautorientiert erschlossen werden können, stehen hier im Fokus. Bei ihnen gilt die Regel: „Typische Anfangs- und Endbausteine von Wörtern werden immer gleich geschrieben.“ Berücksichtigt werden hier Fehlschreibungen der Anfangsbausteine *vor-*, *ver-*, *ab-*, *miss-*, *wider-*, *weg-* und der Endbausteine *-ig*, *-lich*, *-nis* und *-nisse*. Entsprechende Fehlschreibungen dieser Wortbausteine von SuS

werden somit beachtet (z. B. *forlaufen* statt *vorlaufen*, *Erlebniss* statt *Erlebnis*).

► Kategorie 8: Groß- und Kleinschreibung (GK)

Die letzte strategiegeleitete Kategorie beinhaltet die Groß- und Kleinschreibung. Sie stellt einen komplexen Bereich dar, da sie mehrere Rechtschreibstrategien umfasst, was unter anderem auf die unterschiedlichen Zugänge zur Groß- und Kleinschreibung zurückzuführen ist. Dadurch ergeben sich verschiedene Teilstrategien, die alternativ oder komplementär angewendet werden können. Diese Kategorie umfasst einerseits den wortbezogenen Zugang, bei dem anhand eines Wortes selbst erkannt werden kann, ob Groß- oder Kleinschreibung vorliegt, andererseits den syntaxbezogenen Zugang, bei dem im Satz Hinweise auf die Schreibung genutzt werden müssen, etwa durch bestimmte begleitende Elemente oder die Position des Wortes im Satz bzw. in der Wortgruppe.

Im Rahmen der wortbezogenen Strategie wird die Großschreibung über das Erkennen der Einzelwörter als Nomen erschlossen, z. B. anhand ihrer Wortstruktur (Suffix) oder ihrer Semantik (Bezeichnung von Personen, Gegenständen etc.). Typische Fehler sind hier Kleinschreibungen von Konkreta (Namen, Ländern, Städten, Menschen, Tieren oder Dingen) und Abstrakta (Gefühlen oder nicht anfassbaren Dingen). Darüber hinaus gilt strategiebezogen: „Du erkennst Nomen an typischen Endungen wie *-heit*, *-keit*, *-schaft*, *-ung* oder *-nis*; schreibe dann stets groß.“ Typische Fehler beziehen sich somit auf fälschlicherweise kleingeschriebene Nomen (z. B. *glück* statt *Glück*, *freund-schaft* statt *Freundschaft*).

6 Die genauen Grenzen zwischen Komposition (Zusammensetzung) und Derivation (Ableitung) sind in der Wortbildungsforschung vor allem im Bereich der komplexen Verben umstritten. Die Kategorien 6 und 7 setzen allerdings nicht diese Unterscheidung zentral, sondern die verschiedenen notwendigen Strategien 'Zerlegen und Erkennen der Morphemfuge' auf der einen Seite, 'Erkennen von Wortbausteinen' auf der anderen Seite.

7 Komposita sind gerade auch für den Fachsprachenbereich besonders relevant. Durch die Übung der Zerlegung lassen sich Verständnisschwierigkeiten gut bearbeiten.

Die Großschreibung kann auch über einen syntaktischen Zugang erschlossen werden. Wortübergreifende Kontexte betreffen syntaktisch motivierte Großschreibungen, die etwa mithilfe der Artikelprobe erkannt werden können: „Großzuschreibende Wörter können einen Artikel tragen. Zwischen einem Artikel und dem Nomen können auch mehrere gebeugte Adjektive stehen.“ Fehlschreibungen betreffen hier häufig die irrtümliche Regelanwendung, dass Artikel direkt vor Nomen stehen müssen, und die Nichtbeachtung der Erweiterungsprobe (z. B. *der Schöne hund* statt *der schöne Hund*). Zudem muss beachtet werden, dass auch Verben und Adjektive durch Nominalisierungen großgeschrieben werden können (z. B. *das Blau des Himmels*).

Zuletzt sei auf die Strategie, Signalwörter der Großschreibung (z. B. versteckte Artikel) in einem Satz zu identifizieren, hingewiesen (z. B. *zum Beispiel* statt *zum Beispiel*)

► **Kategorie 9: Dehnung (Dehn.)**

Die neunte Kategorie betrifft, wie eingangs erläutert, Wörter, die nicht durch eine morphematische Regelanwendung erklärt werden können. Daher werden in den Diagnosematerialien lediglich Dehnungsfehler notiert, die gegebenenfalls für SuS im Rechtschreibunterricht thematisiert werden sollten. Eine systematische, strategiebasierte Förderung ist aber in diesem Bereich nicht möglich. Typische Fehler betreffen hier ein Auslassen der Dehnungsschreibung (z. B. *lam* statt *lahm*, *Rise* statt *Riese*) oder eine Markierung der Dehnung bzw. der Vokallänge, an der keine vorgesehen ist (z. B. *Dahme*, *Mahgen*).

► **Kategorie 10: Ausnahmen (Ausn.)**

In der letzten Kategorie befinden sich Ausnahmeschreibungen, die keiner Rechtschreibstrategie folgen und deshalb als Merkwörter gelten. Fehler bei solchen Schreibungen können im Bereich der Diagnostik notiert werden, sodass die SuS bei Bedarf darauf aufmerksam gemacht werden. Ein gezieltes Üben auf Wortebene ist hier ratsam, da es sich meist um Fremdwortschreibungen handelt. Aber auch deutsche Wörter unterliegen zuweilen Ausnahmeschreibungen. Mögliche Fehlschreibungen sind z. B. *Klown* statt *Clown* oder *Herpst* statt *Herbst*.

In wenigen Fällen lassen sich Schreibungen auch durch den Zugriff auf mehrere Strategien erklären. In einem Wort wie *lustig* lässt sich die *g*-Schreibung am Ende einerseits mit der Auslautverhärtung gemäß Kategorie 4: Auslaute konsonantisch (AK) begründen, die man durch Verlängern in den Komparativ (*lustiger*) hörbar machen kann. Andererseits könnte man ebenfalls einen Zugang über die Kategorie 7: Besondere Anfangs- und Endbausteine (AE) wählen, über die man Schreibungen mit *-ig* mit denen auf *-lich* kontrastieren kann. Da die Schreibung aber ganz regelhaft durch Verlängerung erschlossen werden kann, wird hier eine Zuordnung zur Kategorie AK vorgenommen.

Zentrale Termini und Strategien (des Kategoriensystems)

A: Erläuterungen zu den Strategien „Verlängern“ und „Ableiten“

1. Verlängern

Die Strategie des Verlängerns dient dazu, die Schreibung des Auslauts (eines Wortes oder eines Bausteins) zu ermitteln. Man muss dazu eine geeignete Operation suchen, damit der fragliche Laut nicht mehr am Ende des Wortes oder Bausteins steht. Dies bedeutet in der Regel die Suche nach einem längeren verwandten Wort, also einem Wort aus der gleichen Wortfamilie bzw. mit dem gleichen Stamm. Man bringt das ursprüngliche Wort durch Verlängern in eine grammatisch merkmalshaltigere – und damit in der Regel längere – Wortform, verlängert also etwa eine Singularform zu einer Pluralform. Welches das Zielwort ist, differiert je nach Wortart des Ausgangsbeispiels: Zu Substantiven wird der Plural gebildet, Adjektive werden in den Komparativ gesetzt, Verben in der Regel in die 1. oder 3. Person Plural.

2. Ableiten

Diese Strategie dient zur Ermittlung der Vokalschreibung bei den Paaren *e/ä* bzw. *eu/äu*, deren Unterscheidung auf lautlicher Basis meist nicht zu treffen ist. Auch hier ist das Auffinden eines morphologisch verwandten Wortes (aus derselben Wortfamilie) notwendig. Oft erscheint das Ableiten wie die „Umkehroperation“ zum Verlän-

gern. Zentrale Aufgabe ist das Suchen eines „Grundwortes“ oder eines Stammes (für die Wortfamilie). Grundlage für die Suchoperation ist dabei sowohl phonologisch-morphologische wie semantische Verwandtschaft; die SuS müssen also Wörter finden, die sowohl ähnlich klingen wie auch einen gemeinsamen Bedeutungskern haben. Auch diese Operation kann je nach Wortart des zu schreibenden Wortes unterschiedlich ausgeprägt sein: Bei Substantiven muss man den Singular zu einem Plural finden, zu einer Verbform den Infinitiv, zu einer Ableitung den Stamm usw.

Für beide Operationen ist es teilweise nötig, komplexe Wörter (vorher) in ihre Bestandteile zu zerlegen. Unter Umständen sind dazu mehrere kognitive Teilschritte erforderlich: So geht z. B. der Weg von *Bäume* zu *Baum* über das Entfernen der Pluralendung, der von *aufräumen* zu *Raum* über das Abtrennen von Anfangsbaustein und Endung. Illustrierende Beispiele finden sich jeweils auf den entsprechenden Strategieplakaten. Es sei noch der Hinweis erlaubt, dass dies zwar eine etwas an Zeit erfordernde Übung ist, diese Investition sich aber sehr lohnt. Die SuS gewinnen durch regelmäßiges strategieorientiertes Arbeiten Erfolgserlebnisse. Zudem ist Individualisierung in diesem Bereich gut möglich, da jede/r an persönlichen Fehlerschwerpunkten arbeiten kann.

B: Erläuterung zu den Kategorien „Wortbaustein“, „Hauptbaustein“, „Anfangs- und Endbaustein“

Ein Wortbaustein ist die kleinste bedeutungstragende Einheit innerhalb eines Wortes. Als morphologische Einheit ist er abzugrenzen von der Silbe, die eine phonologische Einheit ist. Die Einheiten Wort und Baustein können sich überlagern, wenn ein Wort nur aus einem Baustein besteht (z. B. *Baum*). Die Bezeichnung ‚Baustein‘ entspricht der gängigen Terminologie in den meisten zugelassenen Lehrwerken. Es kann zwischen wortfähigen Bausteinen (= Stämmen) und nicht allein wortfähigen, grammatischen Bausteinen unterschieden werden. Letztere können bei Bedarf (je nach grammatischer Funktion) noch weiter differenziert werden in Wortbildungs- und

Flexionsbausteine. Grammatische Bausteine werden aufgrund ihrer Position zum Stamm in Anfangs- und Endbausteine unterschieden. Die Verwendung der Termini ‚Vorsilbe‘ und ‚Nachsilbe‘ ist hier unpassend, da es sich bei Silben um Einheiten auf der lautlichen, bei Bausteinen um Einheiten auf der Bedeutungsebene handelt. Im Falle einiger Endbausteine erhält man bei einer Analyse darüber hinaus auch grafisch von Silben abweichende Einheiten: Eine Unterteilung des Wortes *Bildung* in Wortbausteine ergibt *bild* und *ung*, eine Einteilung in Silben *bil* und *dung*.

Die RESO-Materialien im Einzelnen: Beschreibung und Nutzungshinweise

Neben dem umfangreichen Übungsmaterial umfassen die Materialien Diagnoseformate und sogenannte Strategieplakate, die die Vermittlung einzelner Rechtschreibbereiche unterstützen.

Für die didaktische Rahmung werden innerhalb der einzelnen Kapitel Vorschläge und Ideen aufgezeigt, wie die RESO-Materialien gewinnbringend in den Unterricht integriert werden können. In erster Linie stammen diese Ideen von langjährig kooperierenden Lehrkräften, die kontinuierlich mit den Materialien gearbeitet und unterschiedliche Zugänge ausprobiert haben. Aufgrund der Vielseitigkeit der Materialien und der damit einhergehenden multiplen Nutzungsmöglichkeiten werden Ideen zur didaktischen Umsetzung für jeden der drei Bereiche aufgeführt.

Das Material eignet sich für den Einsatz in Regelklassen, aber auch für die Arbeit in speziellen (sprachbezogenen) Förderbändern oder einzelnen Übungsstunden. Empfehlenswert ist allerdings eine kontinuierliche Arbeit nach den Strategiebereichen, (z. B. eine bestimmte Stundenzahl pro Halbjahr pro Bereich).

Allgemeiner Einstieg in das Thema Rechtschreiben: Als Einstieg bietet sich besonders ein kontextgebundener Einstieg (z. B. E-Mail, Chat-Verlauf, Blog, Brief, Postkarte) durch die induktiven Übungen an. Hilfreich ist auch, generell über die Relevanz von Rechtschreibung zu diskutieren. Dabei sind mögliche überzeugende Argumente, dass Rechtschreibung als Bildungsmarker wahrgenommen wird oder dass sie kommunikative Funktionen erfüllt (Lesefreundlichkeit). Die Lernrelevanz und die Lernziele transparent zu machen steigert nachweislich Lernmotivation und Lernerfolg.

RESO-Diagnosematerial

Grundsätzlich sind die Diagnosetools nicht nur innerhalb diagnostischer Zielsetzungen nutzbar, sondern können beispielsweise auch als Unterrichtseinstieg zum Thema „Systematik der Rechtschreibung“ eingesetzt werden. Das Pseudowortdiktat eignet sich dafür besonders gut, da man direkt auf einer Metaebene über Rechtschreibphänomene diskutieren kann. Alle Diagnoseformate sind in unterschiedlichen Varianten verfügbar, sodass ein Format auch mehrfach verwendet werden kann und Verlaufsdiagnostiken problemlos möglich sind. Sie können aber beispielsweise auch als Partnerdiktat in Kleingruppenarbeit genutzt werden.

Die RESO-Materialien beinhalten vier unterschiedliche **Diagnoseformate**, die jeweils unterschiedliche Fähigkeiten innerhalb der Orthografie fokussieren.

Das **Lückendiktat** gibt einen guten Gesamtüberblick über alle Bereiche der Rechtschreibung. In der Auswertung werden auch Hinweise auf die Fehlerbereiche gegeben, die nicht strategieorientiert bearbeitet werden können, wie z. B. Lernwörter. Mit dem **Pseudowortdiktat** können insbesondere die Rechtschreibstrategien überprüft werden, da die SuS diese Wörter nicht kennen. Sie müssen intuitiv oder explizit auf einer Metaebene darüber nachdenken, wie Quatschwörter geschrieben werden. Bei der **Strategieabfrage** wird das Strategiewissen der SuS gefordert. Es müssen Wörter aus verschiedenen Strategiebereichen ergänzt sowie die Strategie dahinter notiert werden. So wird ein Überblick über das Strategiewissen der SuS ermöglicht. Die **Selbstüberprüfung** dient der eigenständigen Überprüfung der

SuS, damit sie sich selbstständig einen Überblick über ihre eigenen Rechtschreibkompetenzen verschaffen können.

Die Diagnosetools sind für eine Durchführung mit der gesamten Klasse konzipiert. Es kann eine Variante je Diagnosetool ausgewählt und weitere können nach entsprechender Zeit eingesetzt werden, um beispielsweise Fortschritte zu überprüfen. Im Folgenden erhalten Sie einzelne Durchführungshinweise für die verschiedenen Tools. Bitte beachten Sie, dass es keine Zeitvorgabe zur Durchführung der Tests gibt. Im Vordergrund steht, dass jede Schülerin und jeder Schüler die Testmaterialien vollständig ausgefüllt hat.

Diagnosediktat

Bei dem Diagnosediktat handelt es sich um ein Lückendiktat zur Kategorisierung von Fehlern. Dieses Testformat bietet einen ersten Überblick über die Kompetenzen innerhalb der jeweiligen Strategiebereiche. Das Diktat enthält sogenannte Lupenstellen⁸, Wörter also, die Schreibungen erfordern, die genau auf die oben dargestellten Kategorien abgestimmt sind (z. B. Wörter mit abgeleiteten Stammvokalen oder Konsonantendoppelungen).

Durchführung: Zunächst sollte der gesamte Text vorgelesen werden. Anschließend erfolgt ein in Abschnitte unterteiltes Diktieren, bei dem auf Nachfrage auch einzelne Lücken wiederholt werden können. Am Ende wird der gesamte Text noch einmal vorgelesen.

Auswertung: Bitte streichen Sie zu Beginn der Auswertung die fehlerhaften Verschriftungen der Lupenstellen (grau markiert) durch, die im entsprechenden Auswertungsbogen für jedes Item eingetragen sind. Jeder Fehler ist einer Kategorie des Kategoriensystems zugeordnet. In den Kategorien Lautororientierung (1), Groß- und Kleinschreibung (8), Dehnungsschreibungen (9) und Ausnahmeschreibungen (10) werden alle Fehler notiert, auch wenn sie in der Tabelle nicht als Lupenstelle hervorgehoben wurden. In diesen Fehlerbereichen ist die Gesamtzahl der Fehler interessant, da in diesen Bereichen vermehrt unerwartete Fehler auftreten können (z. B. Großschreibung bei einem Wort, das normalerweise kleingeschrieben wird). Weitere Anmerkungen können in den entsprechenden Spalten der Kategorie oder im „Kommentar“ vermerkt werden. Anschließend zählen Sie bitte für jede Kategorie die richtig verschrifteten Lupenstellen und tragen sie unten ein. Zudem können Sie noch die prozentuale Verteilung ausrechnen (Anzahl der erreichten Punktzahl geteilt durch die Gesamtzahl der Lupenstellen bzw. Wörter multipliziert mit 100). Die Ihnen Hinweise auf den Fehlerschwerpunkt der SuS geben wird. Diesen können Sie in der letzten Zeile der Auswertung ankreuzen. Es können sich auch mehrere Fehlerschwerpunkte für eine Schülerin oder einen Schüler ergeben.

⁸ Zu berücksichtigen ist hierbei auch, dass ein Wort zwar mehrere Fehler beinhalten kann, aber nur die Lupenstelle für die Auswertung zu berücksichtigen ist. So ist z. B. bei dem Wort „Korbball“ die Doppelkonsonanz an der Wortgrenze die Lupenstelle. Die Schreibung „Korbball“ enthält zwar einen orthografischen Fehler, dieser ist in der Auswertung dann aber nicht zu berücksichtigen, weil er eben nicht die vorgegebene Lupenstelle betrifft.

Pseudoworddiktat

Mit dem Pseudoworddiktat werden implizite Rechtschreibstrategien der SuS anhand von Pseudowörtern getestet. Auch diese Wörter enthalten Lupenstellen, können aber nicht aus dem Gedächtnis, sondern nur durch Anwendung der entsprechenden Strategie korrekt verschriftet werden. Hervorzuheben ist, dass bei dieser Testform keine explizite Ausweisung von richtigen und falschen Lösungen stattfindet. Es gibt demnach keine falsche Antwort, sondern nur richtig angewandte Strategien, für die Punkte verteilt werden. Wird eine Rechtschreibstrategie nicht umgesetzt, erfolgt keine negative Bewertung.

Durchführung: Beim ersten Einsatz eines Pseudoworddiktates sollten die SuS explizit darauf hingewiesen werden, dass es sich um „Quatschwörter“ handelt, es diese Wörter also „in echt“ gar nicht gibt, dass es aber trotzdem darum geht, allgemeine Rechtschreibstrategien anzuwenden, und dies damit überprüft wird. Weiterhin sollte bei jeder Durchführung zu Beginn der Hinweis erfolgen, dass einige Wörter öfter und an verschiedenen Stellen des Diktats vorkommen können. Es wird dann zunächst ebenfalls der gesamte Text vorgelesen. Danach werden die einzelnen Absätze (je zwei Sätze) vorgelesen und anschließend (teilweise) einzelne Wörter diktiert. Das Kompositum im letzten Satz sollte als ein zusammengesetztes Wort vorgetragen werden. Am Ende erfolgt ein letztes Vorlesen des gesamten Textes.

Auswertung: In den Auswertungsbögen des Pseudoworddiktats sind nur die Kategorien 2–8 aufgeführt, da nur diese über Strategien erschlossen werden (können). Weitere Auffälligkeiten können Sie in der Spalte „Kommentar“ vermerken. Bitte notieren Sie für jede richtige bzw. mögliche Lupenstelle (grau markiert) einen Punkt und zählen Sie die Punkte zum Schluss für jede Kategorie zusammen. Eine Auswertung nach der Anzahl der umgesetzten strategiegeleiteten Schreibungen in Prozent ist zudem möglich (Anzahl der erreichten Punktzahl geteilt durch die Gesamtzahl der erreichbaren Punkte multipliziert mit 100). Abschließend können Sie einen oder mehrere Fehlerschwerpunkte der Schülerin oder des Schülers ausmachen.

Strategieabfrage

Die Strategieabfrage prüft den Ist-Stand des expliziten Wissens über Rechtschreibstrategien. Die besondere Stärke dieses Testformats liegt im Vergleich zu traditionellen Testmethoden darin, dass es nicht nur um eine quantitative Betrachtung der Rechtschreibleistung geht, sondern insbesondere qualitative Einblicke in das Rechtschreibwissen ermöglicht werden. Auf diese Weise können auch irrtümlich gebrauchte Strategien identifiziert werden.

Durchführung: Sowohl die Strategieabfrage als auch die nachfolgend aufgeführte Selbstüberprüfung führen die SuS eigenständig durch. Eine kurze Besprechung des Aufbaus der Tests kann gegebenenfalls hilfreich bei der selbstständigen Durchführung sein. Genaue Durchführungshinweise für die SuS finden sich in den Tests selbst.

Auswertung: Die Auswertung der Strategieabfrage erfolgt wiederum durch Sie als Lehrkraft. Bitte notieren Sie für jedes grau markierte Feld, ob das Wort, die Regel und das Beispiel korrekt (✓) oder falsch (F) eingetragen wurden. Anschließend können Sie errechnen, wie oft die Wörter korrekt verschriftet, die Regeln explizit benannt und weitere passende Beispielwörter gefunden werden konnten. Am Ende können dann ein oder mehrere Problemschwerpunkte ausgemacht werden. Eine auch inhaltlich ausgerichtete Auswertung kann außerdem Einblicke liefern, in welcher Form Strategiewissen vorhanden ist und inwiefern dieses zielführend angewendet werden kann.

Selbstüberprüfung

Die Selbstüberprüfung dient zum Erkennen eigener Stärken und Schwächen in der Rechtschreibung aufseiten der SuS. Mithilfe dieses Testformats ist eine selbstregulative Kontrolle des Lernstandes möglich, wodurch ein eigeninitiatives, zielorientiertes Lernen gefördert wird.

Durchführung: Die SuS führen diesen Test selbstständig durch. Die Durchführungshinweise sind im Testmaterial angegeben. Für die Durchführung sollten 15–30 Minuten veranschlagt werden.

Auswertung: Die Auswertung der Selbstüberprüfung führen die SuS eigenständig durch. Dafür kontrollieren sie ihre Ergebnisse, indem sie sie mit denen des Auswertungsbogens vergleichen und korrekte Schreibungen farbig kennzeichnen oder umkreisen. Anschließend erfolgt eine Addition der korrekten Ergebnisse pro Zeile, also pro Kategorie. Durch das Eintragen der Summe am Ende der Zeilen und das Einordnen der Ergebnisse in die drei Bereiche „2 richtige Wörter“, „4 richtige Wörter“ und „(fast) alles richtig“ erhalten die SuS die entsprechende Interpretation auf dem Auswertungsbogen.

RESO-Strategieplakate

Zu den Kategorien 2–8 wurden **Strategieplakate** erstellt, da sie sich mit Strategien der Rechtschreibung erklären lassen. Diese werden auf den Strategieplakaten überschaubar und strukturiert dargestellt. Sie sollen den SuS eine übersichtliche und visualisierte Zusammenfassung der Strategiebereiche ermöglichen und bei Fragen sowie Unsicherheiten als Hilfestellung dienen. Zu einigen Kategorien gibt es aufgrund der Komplexität des Bereiches mehrere Plakate (siehe *Übersicht der Strategieplakate*).

Der **Aufbau** der Strategieplakate ist einheitlich gestaltet. Im oberen Teil des Plakats werden zunächst der jeweilige Strategiebereich und dessen Symbol dargestellt. Darunter wird eine Problemstellung formuliert, die bei den SuS möglicherweise auftreten könnte. Im Zentrum des Plakates wird die Lösung des Problems und damit die Rechtschreibstrategie genannt, die angewandt werden muss. Beispiele für diese Strategie werden in einem eckigen Kasten rechts daneben gegeben, um sie den SuS zu verdeutlichen. Der Systematik des jeweiligen Strategiebereiches folgend, decken die Beispiele verschiedene betroffene Teilbereiche ab, bei der Strategie des Verlängerens etwa verschiedene Wortarten mit den zugehörigen Verlängerungsoperationen (Pluralbildung beim Substantiv, Bildung des Komparativs beim Adjektiv etc.).

Als **möglicher Anwendungskontext** ist grundsätzlich der Deutschunterricht, speziell der Rechtschreib- und Grammatikunterricht vorgesehen. Ebenso möglich ist der Einsatz in sprachbezogenen Förderbändern. Generell können die Strategieplakate in unterschiedlicher Weise eingesetzt werden. Um erste Anwendungsmöglichkeiten und -anregungen aufzuzeigen, sind im Folgenden einige Beispiele aufgeführt:

- ◆ Die Strategieplakate können im großen Format ausgedruckt und gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt werden.
- ◆ Es kann eine „Rechtschreibmappe“ angelegt werden, in der alle Strategieplakate abgeheftet und nachgeschlagen werden können. Diese Mappe kann entweder an jede Schülerin und jeden Schüler ausgehändigt oder an einem bestimmten Ort im Klassenraum hinterlegt werden.
- ◆ Die Strategieplakate können im kleinen Format ausgedruckt und als „Kärtchen“ nach Bedarf an die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler ausgeteilt werden.
- ◆ Die Strategieplakate mit Bereichen, die einzelnen SuS noch Schwierigkeiten bereiten, können in kleinem Format („Kärtchen“, „Sets“) auf die Sitzplätze/Tische geklebt werden.

Übersicht der Strategieplakate

- ◆ **Übergreifende Kategorie: Wortbausteine**
- ◆ **Kategorie 2: Doppelkonsonanten (DK)**
- ◆ **Kategorie 3: s-Laute (s/ß)**
 - ◇ 3.1 ß im Wort
 - ◇ 3.2 ß am Wortende
- ◆ **Kategorie 4: Auslaute konsonantisch (AK)**
 - ◇ 4.1 Verlängerung bei Konsonantenendungen
 - ◇ 4.2 Verlängerung bei Konsonantenendungen mit Zerlegung
- ◆ **Kategorie 5: Stammvokale (ä/äu)**
 - ◇ 5.1 Ableitung bei ä und äu
 - ◇ 5.2 Ableitung bei ä und äu mit Zerlegung
- ◆ **Kategorie 6: Komposita, zusammengesetzte Wörter (ZW)**
- ◆ **Kategorie 7: Affixe, besondere Anfangs- und Endbausteine (AE)**
- ◆ **Kategorie 8: Groß- und Kleinschreibung (GK)**
 - ◇ 8.0 Groß- und Kleinschreibung Einführung
 - ◇ 8.1 Groß- und Kleinschreibung Signalendungen
 - ◇ 8.2 Groß- und Kleinschreibung Artikel- und Erweiterungsprobe
 - ◇ 8.3 Groß- und Kleinschreibung Signalwörter

Didaktische Rahmung der Strategieplakate

Auf dem Strategieplakat werden für die SuS alle relevanten Aspekte (s. o.) der Strategie übersichtlich dargestellt. Dementsprechend kann das Plakat im Rahmen der Erarbeitung und Sicherung der Strategie genutzt werden, aber auch bei Unsicherheiten im Rahmen der Bearbeitung der Aufgabenblätter Verwendung finden. Über die Zuordnungszeile (Symbol, Nummer, Abkürzung und Name) auf den Strategieplakaten und Arbeitsblättern lässt sich hier eine eindeutige Zuordnung vornehmen.

Einheitlichkeit: Durch die Strategieplakate wird ein einheitlicher Rahmen für die didaktische Modellierung der jeweiligen Strategiebereiche für die Klasse, Stufe oder Schule ermöglicht, indem folgende Aspekte für Lehrkräfte sowie SuS einheitlich festgehalten werden: zu verwendende Begriffe, Problembereich/Geltungsbereich der Regel und Lösungsansatz.

Zeitpunkt und Vorgehen: Die Strategieplakate können in einem eher deduktiv angelegten Unterricht relativ früh Verwendung finden oder bei einem induktiven Vorgehen zu einem späteren Zeitpunkt zum Einsatz kommen, nachdem die SuS sich die Strategie zu einem Bereich schon weitgehend selbstständig erschlossen haben.

◆ **Induktiv:** Zuerst werden Beispielwörter an der Tafel gesammelt, in denen das Rechtschreibphänomen gehäuft auftritt; danach sollen die SuS mündliche Erklärungen für die jeweilige Strategie finden. Im Anschluss wird das Strategieplakat vorgestellt und die Erklärung überprüft.

◆ **Deduktiv:** Durch eine Ankündigung wie etwa „Ich hab hier was Neues!“ wird der didaktische Rahmen vorgestellt, es werden Art und Funktion der Materialien erläutert.

Abfolge innerhalb eines Strategiebereichs: Die Strategien zu einem Strategiebereich sind zum Teil auf mehrere Strategieplakate aufgeteilt (z. B. 3.1 und 3.2). Die (Teil-)Strategien bauen dann in der Regel aufeinander auf. Dementsprechend sollte generell mit dem ersten Strategieplakat eines Strategiebereichs begonnen werden. Sofern die SuS Strategien schon beherrschen, kann aber auch mit den komplexeren Strategien begonnen werden.

Die Textmenge auf den Strategieplakaten ist bewusst so reduziert wie möglich gehalten. Dies gewährleistet die Übersichtlichkeit und die leichte Erschließbarkeit. Maßgeblich war hier die maximale Reduktion ohne Verzicht auf sachliche Angemessenheit. Eine Präzisierung oder Ausdifferenzierung kann dennoch an einzelnen Stellen nötig und möglich sein. Dies kann und sollte sich aber aus der jeweiligen Unterrichtssituation heraus ergeben.

RESO-Übungen

Das **Übungsmaterial** ermöglicht systematisches wie auch integratives Arbeiten. Es besteht aus einer begrenzten Zahl an Aufgabentypen, die in den verschiedenen Strategiebereichen jeweils wiederkehren. Lehrkräfte und SuS haben somit eine gewisse Auswahl, andererseits müssen nicht wiederholt neue Formate eingeübt werden. Ein bestimmter Übungstyp, der in einem Strategiebereich eingeführt worden ist, kann dann im nächsten Strategiebereich mit entsprechend angepasster inhaltlicher Füllung genutzt werden. Auf diese Weise kann auch die Methodenkompetenz gefördert werden. Eigenständiges (und differenziertes) Arbeiten wird so erleichtert. Die Aufgaben beziehen sich auf Wort-, Satz- und Textebene und vermeiden dadurch ein außerhalb des spezifischen Wortmaterials anwendungsloses Üben. Flankierend zu diesen systematischen und im Schwerpunkt eher deduktiv funktionierenden Übungen gibt es zu mehreren Strategiebereichen auch induktive Aufgaben, die etwa den Einstieg in einen Strategiebereich bzw. das Ansetzen am Vorwissen der SuS ermöglichen können.

Die einzelnen Arbeitsblätter enthalten bewusst relativ viele Einzelaufgaben bzw. Items. Auf diese Weise ist papierökonomisches Arbeiten möglich. Zur **Differenzierung** können bei Bedarf auch Arbeitsblätter mit reduzierter Aufgabenmenge erstellt werden. Einige Aufgabenblätter enthalten hier bereits Staffelungen. Die Übungen sind bewusst so konzipiert, dass sie ein breites Leistungsspektrum abdecken. Es soll hier noch einmal betont werden, dass bei der Entwicklung der Regelunterricht im Fokus stand. Besonders leistungsstarke SuS können z. B. einbezogen werden, indem sie Aufgaben für andere nach den jeweiligen Aufgabentypen entwickeln (siehe „Entwickleraufgaben“ weiter unten). Für sehr leistungsschwache SuS dagegen sollten unbedingt noch zusätzliche Maßnahmen in Erwägung gezogen werden. Vor allem im Bereich der Groß- und Kleinschreibung gibt es allerdings einige Übungen für

sehr gute Rechtschreiber/innen. In den anderen Strategiebereichen eignen sich die Entwickleraufgaben und die textbezogenen induktiven Aufgaben für starke Schreiber/innen am ehesten. Den basalen Einstieg liefern jeweils die ersten Übungen der induktiven Sammlung oder die Übungen des Typs „Einsetzübung Wort“.

Die Übungen sind also in allen Bereichen einer begrenzten Zahl an Grundaufgabentypen zugeordnet, die

- ◆ nach den Ebenen Wort, Satz und Text ausdifferenzieren,
- ◆ im Schwierigkeitsgrad unterschiedlich/ansteigend sind,
- ◆ vom einfachen Einsetzen über Ergänzungen bis zum Selbstentwickeln von Beispielen reichen,
- ◆ Vorschläge für eine Differenzierung enthalten,
- ◆ umfangreiche Möglichkeiten der Selbstkontrolle bieten.

Der Strategiebereich der Groß- und Kleinschreibung umfasst ähnliche, aufgrund der Spezifik und Komplexität des Bereiches aber stärker auf die hier erforderlichen Operationen zugeschnittene Übungen, die den unterschiedlichen Zugängen zur Groß- und Kleinschreibung jeweils Rechnung tragen. Die induktiven Übungen ermöglichen eine besondere Art des Zugangs zu den jeweiligen Strategiebereichen, indem sie auf der Basis von systematisch strukturiertem Material Möglichkeiten entdeckenden Lernens bieten. Um dies anbahnen bzw. je nach Grad der Gewöhnung an autonomes Arbeiten differenzieren zu können, wird das Material durch entsprechend gestaffelte didaktische Hinweise für die SuS ergänzt.

Die **Aufgabentypen der Groß- und Kleinschreibung** unterscheiden sich von den anderen orthografischen Schwerpunkten (2-7) insofern, als dass die Übungen direkt an die vier unterschiedlichen Strategieplakate anknüpfen, sodass die Inhalte unmittelbar aufeinander bezogen bzw. mithilfe der Strategieplakate erklärt werden können. Die Übungskomplexe 8.0 – 8.3 orientieren sich an der Struktur der erklärenden Plakate. 8.4 bietet ein Übungsrepertoire für Fortgeschrittene, in dem alle Phänomene gemischt auftreten, bezieht sich also auf alle Strategieplakate. Eine Übersicht – entsprechend den Inhalten der Strategieplakate – finden Sie hier:

- ◆ 8.0 Großschreibung Konkreta und semantische Kriterien
- ◆ 8.1 Großschreibung Signalendungen
- ◆ 8.2 Großschreibung Artikel- und Erweiterungsprobe
- ◆ 8.3 Großschreibung Signalwörter

Da die orthografischen Phänomene in diesem Bereich sehr vielschichtig sind, empfiehlt sich hier tatsächlich ein sukzessives Vorgehen, wobei natürlich immer vom Kenntnisstand der Lernenden ausgegangen werden muss. In der Grundschule wird das Prinzip der Großschreibung häufig über semantische Kriterien vermittelt, z. B.: Ein Nomen beschreibt etwas, das man sehen und anfassen kann (siehe Plakat 8.0). Diese Strategien müssen in der weiterführenden Schule überarbeitet, erweitert oder sogar revidiert werden. Dabei ist die Vermittlung auf syntaktischer Ebene vorzuziehen und so gemeinsam mit den Kindern auf ganze Sätze zu fokussieren. Nicht alle Materialien sind auf Satz- oder Textebene konzipiert, es empfiehlt sich aber den syntaktischen Rahmen bei der Erklärung der Übung einzubeziehen.

Didaktische Rahmung der Übungen

Rechtschreibung-Selbstlernheft: Dieses Material bietet eine Möglichkeit der Differenzierung auch im Kontext Inklusion und ist auch für SuS mit Unterstützungsbedarf geeignet. Es ermöglicht selbstgesteuertes Lernen, bietet aber ebenso Kontroll- und Feedbackmöglichkeiten für Lehrkräfte, da es hilft, den Kompetenzerwerb zu begleiten.

Einbettung in den Regelunterricht

Die Materialien ermöglichen zum einen eine systematische Rechtschreibarbeit, da sie in erster Linie nach orthografischen Phänomenen und den entsprechenden Rechtschreibstrategien sortiert sind. Je nach Lerngruppe, Bedarfen und Zeitfenster können einzelne Bereiche ausgewählt, sequenziert und eine entsprechende Anzahl an Übungen im Plenum, in Gruppen- oder Einzelarbeit bearbeitet werden. Um zum anderen nicht bei rein isoliertem Rechtschreibüben stehen zu bleiben, erlauben einzelne Übungstypen auch über das Material hinausgehende sowie integrative Arbeitsweisen:

- a) Die „Entwickleraufgaben“ halten SuS dazu an, eigene Items nach vorher bearbeitetem Muster zu suchen und zusammenzustellen. Beispiele zu einem Strategiebereich können dann etwa auch in den im Unterricht gelesenen oder geschriebenen Texten gesucht werden. Außerdem bietet sich hier für leistungsstarke SuS die Möglichkeit, Aufgaben für leistungsschwächere SuS zu entwickeln.

- b) Auch einige induktive Übungen lenken bewusst die Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung in Texten.
- c) Integratives, lernbereichsübergreifendes Arbeiten kann auch dann initiiert werden, wenn orthografische Aspekte mit grammatischen verknüpft werden (bei Übungen zur Großschreibung in Bezug auf die Wortart Nomen) und wenn Verbindungen zur Wortbildung gezogen werden (dies vor allem bei den analytischen Übungen).

Als weitere Möglichkeit integrativen Arbeiten können Verbindungen zu – schriftlichen oder mündlichen – Sprachhandlungen wie dem Beschreiben gezogen werden, indem beispielsweise die Treppengedichte und die Erweiterungsprobe des Nomens durch Adjektive dazu genutzt werden, um etwas näher zu beschreiben.

Differenzierungsmöglichkeiten

Differenzierung nach Aufgabenform:

Viele der Aufgabenformate wiederholen sich oder sind ähnlich aufgebaut. Einige Übungen bieten in Form von zwei Symbolen die Möglichkeit, den Umfang der Aufgabe an die SuS anzupassen. In vielen Strategiebereichen werden Übungen zwischen der Wort- und der Textebene unterschieden. Als mögliche Niveaudifferenzierung können die Entdeckeraufgaben genutzt werden, sodass SuS eigene Aufgaben formulieren und beispielsweise ihren Mitschülern zur Verfügung stellen. Es können eigene Pseudowörter erfunden und damit Aufgabenformate bestückt werden.

Differenzierung nach Sozialform:

Die Aufgabenformate lassen sich sowohl in *Einzel*- wie auch in *Partnerarbeit* bearbeiten. Zusammen mit einem Partner oder einer Partnerin können Übungen gegenseitig kontrolliert oder auch neue Aufgabenformate gestellt werden. *Kleingruppen* können Strategiebereiche erarbeiten, sich gegenseitig präsentieren und erklären. Gemeinsam mit der *gesamten Klasse* lassen sich Strategien einführen oder Übungen besprechen.

Differenzierung nach Unterrichtsformen:

Die verschiedenen Strategiebereiche oder auch unterschiedliche Aufgabenformate eines Bereichs können in Form von *Lernen an Stationen* bearbeitet werden. Die Übungsformate lassen sich nach Schwierigkeit oder Umfang staffeln. Die Lehrkraft kann je nach Schülerbedarf gewisse Strategiebereiche oder Übungen auswählen, welche z. B. in *Freiarbeitsphasen* selbstständig bearbeitet werden. Auch das Rechtschreibung-Selbstlernheft kann in Freiarbeit genutzt werden. Die SuS können sich in Kleingruppen zusammenfinden und in Stamm- und Expertengruppen nach der Methode des *Gruppenpuzzles* Strategiebereiche erarbeiten und im Anschluss gegenseitig vorstellen. Die SuS werden zu Experten einer Strategie und bringen sie ihren Mitschülern näher.

Kompatibilität mit Kompetenzbeschreibungen und Kerncurricula

Konzept und Material von RESO befinden sich mit ihrem Fokus auf strategieorientiertem Lernen im Einklang mit Schwerpunkten in den entsprechenden curricularen Papieren in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Folgende Forderungen im Rahmen der Kompetenzentwicklung der SuS werden berücksichtigt:

1. Strategien spielen in den Curricula der Länder für das Schreiben eine sehr große Rolle. Im Kerncurriculum Nordrhein-Westfalen für die Gesamtschule sind im Kompetenzbereich „Richtig Schreiben“ mehrfach konkrete Rechtschreibstrategien genannt. Ähnliches gilt für die curricularen Anforderungen in Niedersachsen im Bereich der Rechtschreibung.

Bereits am Ende der Grundschule gehört es zu den Kompetenzerwartungen an die SuS, „Wörter aus der Grundform oder aus verwandten Formen so ableiten [zu können], dass die Umlautung und b, d, g und s bei Auslautverhärtung richtig notiert werden“ (KL Grund NRW 30). Mit Übungen der RESO-Kategorie „Auslaute konsonantisch“ können die SuS an diese Kompetenz anknüpfen, da das „Ermitteln der korrekten Auslaute bei Schreibungen mit Auslautverhärtung“ (KC Grund Nds. 26) vertiefend geübt wird. Die SuS verfeinern ihre Rechtschreibstrategie des Verlängerns des Wortstammendes.

Des Weiteren baut RESO das „Ermitteln der korrekten Inhalte bei Ableitungen“ (KC Grund Nds. 26,) aus und verfeinert die Kompetenz, „Wörter auf die Grundform zurück[zuführen und in abgeleiteten oder verwandten Formen die Schreibung des Wortstamms bei[zubehalten“ (KL Grund NRW 30). Somit trainieren die SuS das Ableiten der richtigen Schreibweise vom Wortstamm.

Im Rahmen der Kategorie „Doppelkonsonanten“ trainieren die SuS das „Analysieren von Kurz- und Langvokalen“ (KC Grund Nds. 26), sodass sie diese Strategie für die korrekte Schreibweise von „Wörtern mit Doppelkonsonanten-Buchstaben“ (KL Grund NRW 30) anwenden können.

Erlernete Kompetenzen sowie das Anwenden der richtigen Rechtschreibstrategien aus der Grundschule werden bei RESO erweitert. Anknüpfend an diese Kompetenzen vertieft RESO konkrete Rechtschreibstrategien, u. a. die im Kernlehrplan genannten „Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden“ (KL Gesamt NRW 19).

2. Ein an Kompetenzentwicklung orientierter Unterricht, der die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt, „schließt die Förderung zur **Fähigkeit zur Selbsteinschätzung** der Leistung ein“ (KC IGS Nds. 30). Im Praxisalltag der Lehrkräfte ist dies eine der größten Herausforderungen, da sie mit unterschiedlichen Teilaufgaben einhergeht:

„Um die Selbsteinschätzung der SuS zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt“ (KC Gym Nds. 14). Unterstützend für das selbstständige Lernen wurden in RESO unterschiedliche Hilfen integriert, sodass den SuS durch die Formate der Selbstüberprüfung „ein den Lernprozess begleitendes Feedback sowie Rückmeldungen zu den erreichten Lernständen [und] eine Hilfe für die Selbsteinschätzung“ (KL Gym NRW 37) zur Verfügung stehen (vgl. Selbstüberprüfung S. 11 und didaktische Rahmung S. 15).

3. Weiterhin erhalten die SuS aufgrund des großen Materialumfangs „ausreichend **Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben** [und nachfolgend das erworbene Wissen] in anspruchsvollen Leistungssituationen“ (KC Gym Nds. 32) einzusetzen. Damit werden die SuS „zur Bewältigung neuer Herausforderungen in Lebens- und Arbeitszusammenhängen“ (KL Gym NRW 9) geschult. An diese Forderung anknüpfend schließt das Übungsrepertoire zuletzt sogenannte Entdeckeraufgaben ein, in denen die SuS die **Transferleistung** erbringen, sich selbst Übungen auszudenken und diese in Tandearbeit durchzuführen, sodass auch „die Anwendung des Gelernten auf neue Themen [und] die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten“ (KC IGS Nds. 6) sichergestellt werden können.
4. Die vielfältigen in das Programm integrierten Diagnosematerialien dienen den **förderorientierten „Leistungsfeststellungen** und [...] geben den SuS Rückmeldungen über den erreichten Kompetenzstand. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie notwendige Maßnahmen zur **individuellen Förderung**“ (KC IGS Nds. 30, vgl. KL Gym NRW 37). Ausgangspunkt **binnendifferenzierter Unterrichts** ist infolgedessen immer eine individuelle Lernstandsfeststellung, die mithilfe der beschriebenen RESO-Diagnosematerialien sichergestellt werden kann. Die Übungen unterscheiden sich im Grad „Ihrer Offenheit und Komplexität, im Abstraktionsniveau, in den Zugangsmöglichkeiten“ (KC Gym Nds. 14) sowie im Anspruch an selbstständige Problemlösungen und in den thematischen und methodischen Schwerpunkten, sodass **individuelle Lernwege und Lernvoraussetzungen** berücksichtigt werden. Während leistungsschwächere Lernende von dem immer wiederkehrenden Design der Übungen in Form von Reduktion, Vereinfachung und Visualisierung profitieren und so den nötigen Unterstützungsbedarf erfahren, können leistungsstärkere Kinder beispielsweise über die beschriebenen Transfer- und Entdeckeraufgaben in die Übungen einsteigen, die „vielfältige Lösungsansätze zu[lassen] und [...] die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an[regen]“ (KC Gym Nds. 14).
5. Eine große Hilfestellung zum selbstständigen Lernen stellt des Weiteren das **„Aufzeigen von Strukturen** im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas“ (KC Gym Nds. 14) dar. In Bezug auf die Struktur und die Systematik der Orthografie bietet RESO das linguistisch fundierte Kategoriensystem, das wie ein roter Faden fungiert. Mithilfe der entwickelten Kategorien und der kategoriengeleiteten Diagnoseverfahren, die im Verlauf des Schuljahres immer wieder eingesetzt werden können, erlangen SuS einen guten Überblick über ihre jeweils anknüpfenden Lernziele und die damit einhergehenden Lernfortschritte. Dies gewährleisten auch die wiederkehrenden Grundaufgabentypen. Damit kann ein wichtiges Ziel des Faches Deutsch, die Entwicklung „methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zielgerichtetes, selbstständiges und selbstorganisiertes Arbeiten beinhalten“ (KL Gym NRW 8), erreicht werden.

Literatur

- Augst, Gerhard & Dehn, Mechthild (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart: Klett.
- Becker, Tabea & Busche, Natalie (2020): Rechtschreibdiagnose in der Sek I: Zwischen Standardisierung, Validität und Praktikabilität. In: Rautenberg, Iris (Hrsg.): Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 146–174.
- Becker, Tabea & Peschel, Corinna (2020). Rechtschreibung: Irrtümer und Erkenntnisse. Strategieorientierte Zugänge. In Grundschulmagazin 2/20, S. 7–11.
- Betzel, Dirk (2015): Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hingst, Wilfried; Heimbucher, Cornelia & von Rosenzweig, Monika (2008): Lese-Rechtschreib-Schwäche kann verhindert werden. Braunschweig: Westermann.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf 2004.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/gs_deutsch.pdf (Zugriff: 25.5.2020) (Abk. KL Gesamt NRW).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf 2019.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (Zugriff: 25.5.2020) (Abk. KL Gym NRW).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Sachunterricht. Mathematik. Englisch. Musik. Kunst. Sport. Evangelische Religionslehre. Katholische Religionslehre. Düsseldorf 2008.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf (Zugriff: 25.05.2020) (Abk. KL Grund NRW).
- Müller, Astrid (2017): Rechtschreiben lernen. Stuttgart: Kallmeyer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10. Deutsch. Hannover 2015. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_igs_deutsch_nib.pdf (Zugriff: 25.5.2020) (Abk. KC IGS Nds.).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Deutsch. Hannover 2015. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de_gym_si_kc_druck.pdf (Zugriff: 25.5.2020) (Abk. KC Gym Nds.).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1 – 4. Deutsch. Hannover 2017. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/druckfassung_kc_de_gs.pdf (Zugriff: 26.05.2020) (Abk. KC Grund Nds.).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Orthografie. Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Primarbereich. 2015.
- Rautenberg, Iris & Wahl, S. (2019): Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Groß-/Kleinschreibung – eine empirische Untersuchung im 2. und 6. Schuljahr. In: Didaktik Deutsch, 46, S. 83-101.
- Veenman, Marcel V.J. et al. (2006): Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. In: Metacognition Learning, 1, 3-14.

Glossar

Abstraktes	Etwas, das man nicht sehen oder anfassen kann (z. B. Gefühle wie Trauer und Freude oder Zustände wie Freiheit und Gesundheit). Etwas, das man haben kann (z. B. Ich habe Hoffnung. Ich habe Träume. Ich habe Zeit. Ich habe Angst.)
Adverb	Das Adverb ist eine nicht flektierbare Wortart. Es ist satzgliedfähig und kann als Satzglied allein das Vorfeld besetzen. Bezüglich der Bedeutung unterscheidet man lokale (z. B. da, hinten, oben), temporale (z. B. anfangs, morgens, bald), modale (z. B. selten, manchmal, oft) und kausale (z. B. damit, deshalb, deswegen) Adverbien.
Artikelprobe	Um ein Nomen zu erkennen, testet man, ob man einen Artikel vor ein großgeschriebenem Wort setzen kann (z. B. die Blume, das Schloss).
Diphthong	Zwei Vokale, die zu einem Laut zusammengezogen werden. Der zweite Anteil ist schwächer (z. B. ei, ai, au, eu, äu).
Ergänzungsprobe	Bei der Ergänzungsprobe fügt man einen Begleiter zu dem Nomen hinzu (z. B. Ich esse gerne Kuchen. Ich esse gerne den Kuchen.).
Erweiterungsprobe	Mithilfe der Erweiterungsprobe erkennt man, welches Wort großgeschrieben werden muss. Man kann eine Nominalgruppe beliebig oft mit einem gebeugten Adjektiv erweitern, während das großzuschreibende Wort immer gleich bleibt (z. B. das Haus → das große Haus → das große, verlassene Haus → das große, verlassene, alte Haus). Auch nominalisierte Verben oder Adjektive kann man mithilfe der Erweiterungsprobe gut erkennen, indem man ein gebeugtes Adjektiv zwischen Artikel und Nomen schreibt (z. B. das Laufen → das schnelle Laufen → das schnelle, schweißtreibende Laufen).
Grundform	Die Grundform ist der Infinitiv von Verben. Die Verben sind in dieser Form nicht gebeugt (z. B. schreiben en , lesen en , fragen en , laufen en).
Komparieren	Steigerung von Adjektiven (z. B. schnell, schneller, am schnellsten).
Konjugieren	So nennt man das Beugen von Verben, zum Beispiel nach der Person (ich, du, er/sie/es): ich schreibe , du schreib st, er/sie/es schreib t .
Konjunktion (Bindewort)	Konjunktionen verbinden andere Wörter oder Satzteile miteinander (z. B. und, aber, dass, weil).

Konsonant (Mitlaut)	<p>Generell sind Konsonanten alle Laute, die keine Vokale sind (z. B. b, c, d, f, g). Konsonanten sind auch als Mitlaute bekannt. Man kann sie schlecht allein aussprechen, weil man meistens noch einen anderen Laut davor oder dahinter hört. Möchte man nur das g aussprechen, hört man so etwas wie ge. Ähnlich ist es beim b, auch dort hört man ein leises e hinter dem b.</p> <p>Man kann Konsonanten auch daran erkennen, dass es Laute sind, bei deren Artikulation der Luftstrom durch eine Enge muss (z. B. durch die Lippen beim Laut f) oder sogar kurz blockiert wird (z. B. durch die hintere Zunge beim Laut k).</p>
Laut	<p>Es ist wichtig, den Unterschied zwischen Lauten und Buchstaben zu kennen. Der gesprochene Laut bzw. ein gesprochenes Wort kann nicht direkt in die Schrift übertragen werden! Meistens werden mehrere Laute zu einem Buchstaben zusammengefasst, sodass der gleiche Buchstabe geschrieben wird, obwohl der Laut ein anderer ist, z. B. das i in Igel und Insel oder das ch in ich und ach. Wenn man genau auf die Laute achtet, hört man, dass sie unterschiedlich sind. Trotzdem werden sie mit denselben Buchstaben verschriftlicht.</p>
Morphemfuge	<p>Eine Morphemfuge ist ein eingeschobenes Bindeglied zwischen zwei Wortbausteinen (z. B. Frühstücks Brot, Tageszeit).</p>
nominalisiert/ Nominalisierung	<p>Wörter, die normalerweise kleingeschrieben werden (z. B. Verben und Adjektive), kann man als Nomen verwenden. Sie werden dann zum Kern der Nominalgruppe und müssen großgeschrieben werden, z. B. Ich kann gut <u>basteln</u>. → Das <u>Basteln</u> fällt mir leicht.</p>
Nominalgruppe	<p>Eine Nominalgruppe ist eine Wortgruppe mit einem Nomen als Kern (z. B. der alte Baum, das schnelle Rennen).</p>
Plural (Mehrzahl)	<p>Im Deutschen gibt es viele unterschiedliche Arten, um den Plural zu bilden. Die Endungen im Plural können -n/-en (z. B. Hase – Hasen), -e (z. B. Tier – Tiere), -er (z. B. Land – Länder), -s (z. B. Auto – Autos) sein oder sogar ohne Endung (z. B. der Löffel – die Löffel) vorkommen.</p>
Possessivpronomen	<p>Possessivpronomen drücken einen Besitz und/oder die Zugehörigkeit aus (z. B. mein Buch, dein Stuhl, unsere Kinder).</p>
Präposition	<p>Die Präposition ist eine nicht flektierbare Wortart. Sie bestimmt den Kasus der Nominalgruppe und zeigt ein bestimmtes (räumliches, zeitliches o. ä.) Verhältnis an (z. B. auf, unter, über, innerhalb).</p>
Stimmhaftes s	<p>Wenn man den Laut s spricht, hört sich die Stimme wie bei einer summenden Biene an (z. B. Sand, Sieb, Sonne, sagen).</p>

Stimmloses s

Wenn man den Laut s spricht, hört man die Stimme nicht richtig. Das Geräusch ist wie bei einer zischenden Schlange (z. B. **Tasse**, **Wasser**, Maus, **weiß**).

Vokal (Selbstlaut)

Vokale sind vollklingende Laute, was bedeutet, dass beim Sprechen die Luft frei entweichen kann. Es gibt keine Blockade oder Enge im Mund (wie z. B. beim Laut s oder t). Vokale können den Kern einer Silbe bilden (z. B. **Ha - se**, **Ho - se**).

Es gibt lange und kurze Vokale, aber die Vokallänge ist häufig nicht an den Buchstaben selbst zu erkennen. Man muss sich das ganze Wort anschauen, z. B. **raten** – **Ratten**
(langes a, deswegen schreibt man nur ein t)
(kurzes a, deswegen schreibt man tt).

In den meisten Büchern steht, dass zu den Vokalen im Deutschen **a, e, i, o, u** sowie die Umlaute **ä, ö** und **ü** gezählt werden. Man muss wissen, dass dieselben Vokale in verschiedenen Wörtern ganz unterschiedlich klingen können, z. B. **Engel** und **Besen**, **Hose** und **hoffen**. Was man hört, wenn man das Wort spricht (Laute), ist also nicht identisch mit dem, was man schreibt (Buchstaben).

Impressum

Herausgegeben vom

Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf

poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de

© 2021 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

1. Auflage 2021

RESO – Rechtschreibung Strategieorientiert (BiSS Projekt)

Projektleitung

Prof. Dr. Tabea Becker (Leibniz Universität Hannover)
PD Dr. Corinna Peschel (Bergische Universität Wuppertal)

Unter Mitarbeit von

Bernhard Piel (Bergische Universität Wuppertal)
Natalie Busche (Universität Hannover)
Sandra Tietge
Henrieke Heuermann
Vanessa Stöber
Vera Schorege
Laura Risse

Gestaltung

designlevel 2
Meerbuscher Straße 30
40670 Meerbusch
www.designlevel2.de

Druck

Kern GmbH
In der Kolling 120
66450 Bexbach

Bildnachweis

Ordnercover und Registerblatt „Konzept, Einleitung“ – © stock.adobe.com/pololia
Ordnercover und Registerblatt „Diagnostik“ – © stock.adobe.com/WavebreakMediaMicro
Ordnercover und Registerblatt „Strategieplakate“ – © istockphoto.com/FatCamera
Titelseite Selbstlernheft und Registerblatt „Übungen“ – © istockphoto.com/dolgachov

