



# **Zentrale Abschlussarbeiten Hessen Bildungsgänge Haupt- und Realschule**

**Informationen und Empfehlungen  
für den Unterricht  
zum Prüfungsteil  
„Sprachliche Richtigkeit“**



**Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Vorwort</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Zentrale Abschlussarbeiten – Konzeption und Konstruktion</b> .....	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Rechtschreibung</b> .....	<b>6</b>
<b>3.1</b>	<b>Großschreibung (HS und RS: Aufgabenbeispiel 1)</b> .....	<b>7</b>
<b>3.2</b>	<b>Fehlerkorrektur (HS und RS: Aufgabenbeispiel 2)</b> .....	<b>8</b>
<b>3.3</b>	<b>Umgang mit dem Wörterbuch (HS und RS: Aufgabenbeispiel 3)</b> .....	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Satzzeichen und Satzzusammenhang</b> .....	<b>10</b>
<b>4.1</b>	<b>Zeichensetzung (HS und RS: Aufgabenbeispiel 4)</b> .....	<b>10</b>
<b>4.2</b>	<b>Satzgefüge und Satzreihen (HS und RS: Aufgabenbeispiel 5)</b> .....	<b>11</b>
<b>4.3</b>	<b>Konjunktionen (HS und RS: Aufgabenbeispiel 6)</b> .....	<b>11</b>
<b>5</b>	<b>Verben</b> .....	<b>12</b>
<b>5.1</b>	<b>Zeitformen (HS und RS: Aufgabenbeispiel 7)</b> .....	<b>12</b>
<b>5.2</b>	<b>Kasus (HS und RS: Aufgabenbeispiel 8)</b> .....	<b>13</b>
<b>5.3</b>	<b>Passiv (RS: Aufgabenbeispiel 9)</b> .....	<b>14</b>
<b>5.4</b>	<b>Indirekte Rede (RS: Aufgabenbeispiel 10)</b> .....	<b>15</b>
<b>6</b>	<b>Weiterführende Informationen</b> .....	<b>16</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>17</b>

## 1 Vorwort

Das Land Hessen hat sich zum Ziel gesetzt, den Beschluss der KMK zur Stärkung der bildungssprachlichen Kompetenzen aus dem Jahr 2019 auf verschiedenen Ebenen umzusetzen. So wurde ein umfassendes Maßnahmenpaket zur Stärkung der Bildungssprache Deutsch auf den Weg gebracht. Vor diesem Hintergrund wurden die Aufgabenformate des Prüfungsteils „Sprachliche Richtigkeit“ der zentralen Abschlussarbeiten (ZAA) überarbeitet und werden ab dem Schuljahr 2024/25 eingesetzt. Die Überarbeitung der Aufgabenformate wurde von Fr. Dr. Irene Corvacho del Toro von der Kompetenzstelle Orthografie<sup>1</sup> wissenschaftlich eng begleitet. Die dieser Überarbeitung zugrundeliegenden wissenschaftlichen und fachdidaktischen Fundierungen werden im Folgenden dargelegt. Die Erläuterungen der einzelnen Aufgabenformate werden durch Tipps zur praktischen Umsetzung im Unterricht ergänzt.

## 2 Zentrale Abschlussarbeiten – Konzeption und Konstruktion

Die Bildungsstandards des Faches Deutsch der Kultusministerkonferenz (KMK 2022) stellen die curriculare Grundlage der zentralen Abschlussarbeiten dar. Dort finden sich auch Lernziele zum Thema „Sprachliche Richtigkeit“. Diese sind insbesondere:

1. Rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben,
2. Rechtschreibstrategien nutzen und reflektieren,
3. Rechtschreibhilfen nutzen,
4. Satzzeichen in komplexen Sätzen begründet setzen.

Zu diesen Bereichen kommt das grammatische Wissen hinzu, das einen wesentlichen Teil der „Sprachlichen Richtigkeit“ darstellt.

Der Prüfungsteil „Sprachliche Richtigkeit“ umfasst die drei Bereiche Rechtschreibung, Satzzeichen und Satzzusammenhang sowie Verben.

In den folgenden Kapiteln werden die Prüfungsaufgaben der Abschlussarbeiten für den Haupt- und Realschulabschluss innerhalb der drei Themenbereiche erläutert. Die Erklärungs- und Übungsansätze des Rechtschreibunterrichts, die zur Vorbereitung auf diese Aufgaben genutzt werden sollten, werden kurz erläutert. Musteraufgaben zu den einzelnen Bereichen sind im Dokument „Aufgabenbeispiele für den Teil Sprachliche Richtigkeit“ zu finden. In den Überschriften der einzelnen Bereiche wird auf die zugehörigen Aufgabenbeispiele in den Bildungsgängen Hauptschule (HS) und Realschule (RS) verwiesen.

---

<sup>1</sup> Die Kompetenzstelle Orthografie ist ein Gemeinschaftsprojekt des Hessischen Ministeriums für Kultur, Bildung und Chancen, der Hessischen Lehrkräfteakademie, der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Polytechnischen Gesellschaft Frankfurt am Main.

## Informationen und Empfehlungen

Der Prozess der Konzeption und Konstruktion von Prüfungsarbeiten kann in vier wesentliche Schritte gegliedert werden:

1. Das Konstrukt festlegen: Was soll erhoben werden? Welche Kompetenz steht im Vordergrund?
2. Die Aufgaben entwerfen: Welche Aufgaben bilden diese Kompetenz ab? Welche zeigen eine hohe, eine mittlere oder eine niedrige Kompetenz?
3. Die Bewertung festlegen: Wie viele Punkte gibt es pro richtige Antwort? Erhalten alle Aufgaben die gleiche Punktzahl?
4. Die Eignung prüfen: Wie gut gelingt es, die Fähigkeiten einer bestimmten Gruppe mit dieser Abschlussarbeit zu messen, und inwiefern erlauben die Zahlen eine Aussage über die zu messende Kompetenz?

Neben der inhaltlichen und thematischen Festlegung müssen die Konzeption und Konstruktion die Aufgaben innerhalb einer Lerntaxonomie verorten. Lerntaxonomien stellen ein Werkzeug dar, mit dessen Hilfe sich allgemeine Bildungsziele in Form von Kompetenzen, Lernzielen, Prüfungsaufgaben und auch Übungen vergleichsweise präzise beschreiben lassen. Es gibt mehrere Lerntaxonomien, aber im Allgemeinen unterscheiden sie zwischen den verschiedenen Arten von Wissen (Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen) und den verschiedenen Arten kognitiver Prozesse (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten, Erschaffen). Auch wenn sich diese Arten von Wissen bei konkreten Aufgabenstellungen nicht immer trennscharf voneinander unterscheiden lassen, bieten sie dennoch eine gute Orientierung bei der Konstruktion von Aufgaben und bei der Identifikation von Anforderungsniveaus.

Lerntaxonomie<sup>2</sup>:

Dimensionen des Wissens	Dimensionen der kognitiven Prozesse					
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Bewerten	Erschaffen
<b>Faktenwissen</b>						
<b>begriffliches Wissen</b>						
<b>prozedurales Wissen</b>						
<b>metakognitives Wissen</b>						

<sup>2</sup> angelehnt an: Winter (2020), Worbach (2019) und Bremerich-Vos (2008)



Das Beherrschen der Rechtschreibung und Grammatik sowie die Analyse von Sprache und Schrift zum Zweck der Korrektur und Überarbeitung stehen im Vordergrund der Kompetenzentwicklung im Bereich der „Sprachlichen Richtigkeit“.

Bei der Überarbeitung des Prüfungsteils „Sprachliche Richtigkeit“ in den zentralen Abschlussarbeiten wurde darauf geachtet, dass die Aufgaben die kognitiven Prozesse des Verstehens, des Anwendens und des Analysierens fokussieren und dass die zu erbringenden Leistungen in lebensnahen Situationen ebenfalls erbracht werden müssen. Daher sind die Aufgaben, die den Abruf von Faktenwissen verlangen, in der Anzahl reduziert. Dennoch galt es auch beim verlangten Faktenwissen, sich auf Wissen zu konzentrieren, das sich auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit und von Kompetenzen im Bereich der „Sprachlichen Richtigkeit“ als relevant und nützlich erweisen kann.

Die Aufgaben verwenden Bildungssprache als Register. Aus diesem Grund entstammen die Sätze und Texte in der Regel, zum Teil leicht verändert, der Tagespresse. Grundsätzlich wirken sich die Bekanntheit von Wörtern und Ausdrücken, deren Häufigkeit in der Nutzung und deren Beschaffenheit (Länge des Wortes, seltene Grapheme <Rh>, u.a.) auf die Schwierigkeit der Aufgaben aus. Gleiches gilt für grammatische Strukturen.



### **3 Rechtschreibung**

Standardisierte Tests zeigen eine starke Korrelation zwischen der Fähigkeit, Fehler zu finden und zu korrigieren und der Rechtschreibleistung. Die Fehlererkennung und Fehlerkorrektur wird für das Überarbeiten von selbst geschriebenen Texten, auch außerhalb des schulischen Kontexts, benötigt. Die Rechtschreibfehler, die in der Abschlussarbeit verwendet werden, haben eine empirische Grundlage; es werden authentische Rechtschreibfehler präsentiert.

Rechtschreibstrategien werden nicht explizit erfragt. Grund dafür ist, dass es schwierig ist, einen einheitlichen Strategienkatalog plus Bezeichnungen zu definieren. Darüber hinaus soll die Beherrschung der Rechtschreibung überprüft werden. Wie die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler seine Strategie zur Korrektur des Wortes formuliert, ist nachrangig. Diese Aufgabe sollte im Rechtschreibunterricht durch die Besprechung von Rechtschreibfehlern und durch passende sprachliche Proben zur Überprüfung von falsch geschriebenen Wörtern (Laute analysieren, aus verwandtem Wort ableiten, bestimmte Stelle merken) vorbereitet werden.

Kompetenzen im Bereich der Rechtschreibung werden in den drei ersten Aufgaben der Aufgabenbeispiele für beide Bildungsgänge überprüft.

### 3.1 Großschreibung (HS und RS: Aufgabenbeispiel 1)

Bei dieser Aufgabe müssen Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie in einem Satz die Strukturen der Großschreibung (Nominalphrase) erkennen und dementsprechend das Nomen identifizieren können. Die Wörter sind bis auf den Satzanfang alle kleingeschrieben. Die Aufgabe enthält auch keine Wörter, die großgeschrieben sind und normgerecht kleingeschrieben werden sollten. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler den Satz ausschließlich in eine Richtung analysieren müssen: Wo sind die Nominalphrasen? Welche Satzglieder haben einen nominalen Kern? Wo sind die Nomen? Eine Abwägung bei jedem einzelnen Wort, ob es klein- oder großgeschrieben werden soll, ist weder notwendig noch erwünscht.



#### Tipp

Diese Aufgabe kann im Rechtschreibunterricht durch die Erarbeitung der Nominalphrase (d.h. Satzglieder mit einem Nomen) vorbereitet werden. Die Systematik der Großschreibung soll sich auf die Aussage zentrieren „Man schreibt alles klein, bis auf Nomen!“.

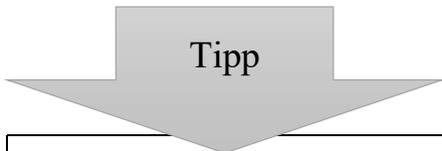
Die Nominalisierung von Verben (z.B.: „Heute bin ich vom langen Rudern erschöpft“) lässt sich in der Satzanalyse mithilfe der Artikel- und Attributionsprobe (z.B.: „von dem langen Rudern“) ohne Weiteres als Nominalphrase erkennen. Die Erwähnung eines Wechsels der Wortart von Verb zu Nomen erübrigt sich. Wichtig ist dagegen, dass der erste Schritt in der Satzanalyse das Bestimmen des Prädikats im Satz sein soll. Danach werden Satzglieder und unter ihnen die Nominalphrasen bestimmt.

Bei der Nominalisierung von Adjektiven müssen dagegen neue Strukturen erarbeitet werden, denn sie können innerhalb einer Nominalphrasenstruktur vorkommen und leicht bestimmbar sein (z.B.: „Die Guten verlieren immer.“; „Er war auf das Schlimmste gefasst.“), aber es gibt auch eine zusätzliche Struktur, wenn sie auf Numerale (z.B.: etwas, nichts, viel, allerlei) folgen. Dann bekommen sie eine Endung und werden großgeschrieben: „etwas Gutes“, „nichts Neues“, „viel Erstaunliches“, „alles Gute“. Es ist diese Struktur, die zusätzlich erarbeitet werden muss.

### 3.2 Fehlerkorrektur (HS und RS: Aufgabenbeispiel 2)

Bei dieser Aufgabe müssen Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie Wörter, die falsch geschrieben wurden, erkennen und verbessern können. Die zu korrigierenden Fehler können folgenden Bereichen zugeordnet werden: Konsonantenverdopplung bei Kurzvokal, Getrennt- und Zusammenschreibung, Längenmarkierung, Wortaufbau mit Affixen (ver-, ab-, -lich, u.a.), das scharfe S, und Lehn-/Fremdwörter. Bei dieser Aufgabe sind Fehler der Großschreibung ausgeschlossen.

Bei den Rechtschreibfehlern kann entweder eine orthographische Kennzeichnung fehlen (\*<Sane> für <Sahne>) oder hinzugefügt worden sein (\*<Kisste> für <Kiste>). Des Weiteren finden auch Verwechslungen statt (\*<stümmt> statt <stimmt>). Auch Fehler im Bereich der Zusammen- und Getrenntschreibung kommen vor (\*<mit\_einander> für <miteinander>).



#### Tipp

Es sei hier darauf hingewiesen, dass sich die Korrekturarbeit im Rechtschreibunterricht auf die Verbesserung authentischer Rechtschreibfehler in eigenen Texten beschränken sollte. Es soll aus dieser Aufgabe nicht abgeleitet werden, dass Drucktexte mit Fehlern im Rechtschreibunterricht eingesetzt werden sollten. Vielmehr sollte die Korrektur eigener Texte und Texte anderer Mitschülerinnen und Mitschüler für diese Art der Übung genutzt werden.

Darüber hinaus werden die Bereiche der Orthografie, die es zu überprüfen gilt, explizit genannt. Es soll damit gefördert werden, dass die Schülerinnen und Schüler auch im Rechtschreibunterricht lernen, die Unterschiede zwischen einer Analyse des Geschriebenen auf Wort- oder auf Satzebene zu unterscheiden. Diese Unterscheidung erleichtert die Korrekturarbeit und steigert die Sprachbewusstheit.



### 3.3 Umgang mit dem Wörterbuch (HS und RS: Aufgabenbeispiel 3)

Bei dieser Aufgabe sollen die Prüflinge bestimmte Informationen zu einem vorgegebenen Wort einem Wörterbuchauszug entnehmen und diese wiedergeben können. Der Umgang mit Nachschlagewerken zum Zweck der Informationsentnahme stellt eine wesentliche Kompetenz dar. Die Entnahme der Informationen erfordert sowohl digital als auch im Buchformat ähnliche Kompetenzen.



#### Tipp

Die Arbeit mit dem Wörterbuch soll im Rechtschreibunterricht gefördert werden und die Schülerinnen und Schüler zur Erkenntnis führen, dass die Wörterbucheinträge sprachliche Informationen enthalten, die das grammatische Wissen fördern und für die Überprüfung von Texten nützlich eingesetzt werden können.

## 4 Satzzeichen und Satzzusammenhang

In diesem Bereich werden die Aufgaben zusammengefasst, die eine Analyse des Satzes erforderlich machen. Die Zeichensetzung, die Verbindung von Sätzen zu einer sinnvollen und grammatisch richtigen Aussage sowie die Anwendung der Konjunktion <dass> werden in diesen Aufgaben überprüft.

### 4.1 Zeichensetzung (HS und RS: Aufgabenbeispiel 4)

Bei den Aufgaben zur Überprüfung der Zeichensetzung wird die Kommasetzung überprüft. Es handelt sich um Aufzählungen, koordinierte und subordinierte Sätze, Relativsätze oder Einschübe.



Tipp

In der Didaktik der Kommasetzung ist es wichtig, die Strukturen des deutschen Satzes in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen: Das (ein- und mehrteilige) Prädikat muss als Achse des Satzes als Erstes erkannt werden. Demnach müssen vollständige Sätze stets mit einem Satzzeichen ( , : ? ! ) voneinander getrennt werden. Des Weiteren muss die Aufzählung von Wörtern oder Wortgruppen erkannt und ebenfalls durch Kommata getrennt werden. Allein eine Verbindung mit <und> erlaubt es, das Komma auszulassen.

## 4.2 Satzgefüge und Satzreihen (HS und RS: Aufgabenbeispiel 5)

Bei dieser Aufgabe werden jeweils zwei Aussagen vorgegeben, die, ohne die Reihenfolge zu verändern, zu einem sinnvollen Satz verbunden werden sollen. Aus drei vorgegebenen Konjunktionen muss dazu eine passende ausgewählt werden.



### Tipp

Der Rechtschreibunterricht kann auf diese Übung mit ähnlichen Analysen vorbereiten. Um ein gutes Gespür für den semantischen Gehalt von Sätzen, die durch eine bestimmte Konjunktion miteinander verbunden sind, zu bekommen, müssen Schülerinnen und Schüler Texte und Sätze auf ihre Aussage hin untersuchen und erkennen, wie Konjunktionen Kausalität, Vergleich, Gegensatz, Konzession, etc. erzeugen. Haben sie gelernt, diese Funktionen zu erkennen, sind sie in der Lage, selbst Texte und Sätze zu formulieren und bewusst Konjunktionen in ihren Texten einzusetzen.

## 4.3 Konjunktionen (HS und RS: Aufgabenbeispiel 6)

Die Schreibung der Konjunktion <dass> ist eine häufige Fehlerquelle. Die Aufgabe zu diesem Thema zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler den grammatischen Unterschied zwischen dem Artikel bzw. Pronomen <das> und der Konjunktion <dass> erlernen und im Satz durch Analyse bestimmen können. Es ist dieses Wissen, welches erlaubt, eigene Texte zu überprüfen und zu korrigieren.

Für den Hauptschulabschluss wird verlangt, dass die Prüflinge entweder <das> oder <dass> als Ergänzung für die Lücke im Satz ankreuzen. Für den Realschulabschluss wird verlangt, dass die Prüflinge den Satz frei ergänzen. Diese Aufgabe erlaubt es, je nach Ergänzung, zu bestimmen, ob der Prüfling den Unterschied zwischen der Konjunktion und dem Pronomen bzw. Artikel erkennt.



### Tipp

Der Rechtschreibunterricht kann auf diese Übung mit ähnlichen Analysen sowie mit der Besprechung der verschiedenen Strukturen, die entweder das Pronomen, den Artikel oder die Verbindung zweier Sätze durch die Konjunktion verlangen, vorbereiten.

## 5 Verben

Verben sollten im Vordergrund der grammatischen Betrachtung stehen, denn neben der Markierung von zeitlichen Abfolgen spielen sie im Zusammenhang mit der Satzkonstruktion, der Zeichensetzung und den Fällen (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) die zentrale Rolle.

Bei der Konzeption der Aufgaben im Bereich der Grammatik wurde darauf geachtet, dass die Aufgaben grammatisches Wissen anstatt grammatisches Können erfordern. Schülerinnen und Schüler werden die Aufgabe nicht allein durch das Sprachgefühl lösen können, sondern müssen explizites grammatisches Wissen besitzen. Explizites grammatisches Wissen stellt kein leeres Wissen dar. Vielmehr soll dieses Wissen für die Korrektur und Überarbeitung von Texten angewendet werden.

### 5.1 Zeitformen (HS und RS: Aufgabenbeispiel 7)

Bei dieser Aufgabe gibt es zwei Formate, a und b.

Bei der ersten Aufgabe (a) zeigen die Prüflinge, dass sie die grammatischen Begriffe der Zeitformen kennen und richtig zuordnen können. Es gilt zu beachten, dass es bei dieser Aufgabe um die grammatische Form, nicht um die pragmatische Aussage geht. Der Satz: „Morgen fahre ich nach Hamburg.“ steht in der grammatischen Zeitform *Präsens*, auch wenn die Aussage die Zukunft *morgen* betrifft.

Bei der Aufgabe (b) müssen die Schülerinnen und Schüler die richtige Konjugation samt Pronomen in der erfragten Zeitform ergänzen. Bei reflexiven Verben müssen sie die reflexiven Partikeln ebenfalls berücksichtigen (z.B. *du erinnerst dich*). Bei trennbaren Verben dürfen die trennbaren Partikeln nicht ausgelassen werden (z.B. *wir riefen an*).

#### Tipp

Der Rechtschreib- und Grammatikunterricht sollte Reflexionsaufgaben behandeln, die diese Unterschiede zwischen Form und Funktion deutlich machen. Des Weiteren könnten die Schülerinnen und Schüler zu sprachvergleichenden Übungen aus den in der Klasse vorhandenen Sprachen ermutigt werden. Sprachen unterscheiden sich stark in der Verwendung von Zeitformen.

## 5.2 Kasus (HS und RS: Aufgabenbeispiel 8)

Diese Aufgabe verlangt explizites grammatisches Wissen der vier Fälle. Der Erwerb des Kasus ist bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache bereits in der frühen Kindheit abgeschlossen. Für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache ist das Erlernen dieses grammatischen Phänomens am langwierigsten und das Erreichen einer hohen Kompetenzstufe am schwierigsten. Dies sollte für das Lernen und für die Leistungsbewertung in der Schule Berücksichtigung finden, und zwar in verschiedenster Form:



### Tipp

1. Das Erlernen des Kasussystems muss systematisch und anschaulich erfolgen.
2. Die Fälle und die Deklinationen müssen durchgängig thematisiert werden.
3. Schülerinnen und Schüler, die in diesem Bereich Fehler machen, müssen mit Unterstützungsmaterialien arbeiten dürfen und stets die Möglichkeit bekommen, angeleitet die Wortendungen ihrer Texte zu korrigieren.

Die Didaktik der deutschen Fälle wird üblicherweise mit der „Fragemethode“ erarbeitet. Die Fragemethode in Verbindung mit der Umstellprobe eignet sich, um Schülerinnen und Schüler an die Satzglieder heranzuführen. Für eine Bestimmung der Fälle ist die Fragemethode aber in einzelnen Fällen ungeeignet und führt dazu, dass die tatsächliche Systematik der Fälle nicht vermittelt wird.

Aus diesem Grund wird folgende Herangehensweise empfohlen: Fälle werden entweder durch (1) Verben, (2) Präpositionen oder (3) Raum-Lage-Zeit-Beziehung bestimmt. Demnach müssen Schülerinnen und Schüler lernen, welche Verben bestimmte Ergänzungen verlangen (Akkusativ-Objekt, Dativ-Objekt oder Genitiv-Objekt), welche Präpositionen stets einen bestimmten Kasus verlangen (Akkusativ-Präpositionen, Dativ-Präpositionen, Genitiv-Präpositionen) und ebenso welche Angaben der Zeit oder Bewegungen im Raum einen bestimmten Kasus verlangen (Akkusativ oder Dativ).

### 5.3 Passiv (RS: Aufgabenbeispiel 9)

Aufgaben zur Passivform kommen ausschließlich in der Abschlussarbeit im Bildungsgang Realschule vor. Passivsätze stellen ein typisches Merkmal des bildungssprachlichen Registers dar. Kennzeichnend für das Passiv ist der Umstand, dass der Fokus nicht auf dem Handlungsträger liegt. Das Vorgangspassiv wird mit dem Hilfsverb *werden* und dem Partizip II gebildet (*Neue Schulen werden in diesem Jahr gebaut.*), das Zustandspassiv mit dem Hilfsverb *sein* und dem Partizip II (*Die neuen Schulen sind in der Zeitung erwähnt worden.*). Die Fähigkeit, Sätze in der Passivform zu formulieren, ist in vielen Berufen unumgänglich. Textsorten wie Bericht und Vorgangsbeschreibung nutzen die Passivform.



Tipp

Im Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler die Passivform in Texten erkennen und selbst Sätze in der Passivform bilden. Des Weiteren empfiehlt sich zu untersuchen, welche Themenfelder oder Textsorten die Passivform überwiegend nutzen.

Im Unterricht ist zu beachten, dass geeignete Beispiele verwendet werden und dass sich nicht alle Sätze gut für eine Transformation vom Aktiv ins Passiv und umgekehrt eignen. Im Rechtschreibunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler vielmehr das direkte Formulieren von Sätzen im Passiv üben, um die typischen Strukturen des Passivs zu verstehen.



#### 5.4 Indirekte Rede (RS: Aufgabenbeispiel 10)

Aufgaben zur indirekten Rede kommen ausschließlich in der Abschlussarbeit der Realschule vor. Indirekte Rede ist ein Mittel zur distanzierten Wiedergabe von Aussagen anderer Personen. Meist findet sie in Berichten oder Inhaltsangaben Verwendung. Formal wird die indirekte Rede durch die Verben gekennzeichnet. Zudem muss die Änderung der Perspektive beachtet werden, wenn die oder der Berichtende die Aussagen wiedergibt.



#### Tipp

Indirekte Rede kann im Deutschunterricht geübt werden, wenn die Aufgabe z.B. das Lesen eines Zeitungsinterviews oder das Verfolgen eines Interviews in den digitalen Medien verlangt und das Aussagen von Befragten wiedergegeben werden sollen. Beispiel: „Was sagte die Trainerin im Radiointerview zur Niederlage ihrer Mannschaft beim letzten Spiel? Gib ihre wichtigsten Aussagen in der indirekten Rede wieder.“

## 6 Weiterführende Informationen

Fortbildungen zur Implementierung von lernförderlichen und effektiven rechtschreibdidaktischen Ansätzen bieten die Hessische Lehrkräfteakademie und die Staatlichen Schulämter in Zusammenarbeit mit der Kompetenzstelle Orthografie regelmäßig in verschiedenen Formaten und für alle Schulformen an. Weitere Informationen und Fortbildungsangebote sind über folgende Links zu finden:

Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS):

[Startseite | BiSS-Transfer \(biss-sprachbildung.de\)](#)

<https://www.biss-sprachbildung.de>

[Bildung durch Sprache und Schrift \(BiSS\) | Lehrkräfteakademie.hessen.de](#)

<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung/bildungssprache-deutsch/biss-transfer>

Fortbildungsangebote

[Fort- und Weiterbildung | kultus.hessen.de](#)

<https://kultusministerium.hessen.de/unterricht/bildungssprache-deutsch/fort-und-weiterbildung>

[Angebote für Schulen und Lehrkräfte | Lehrkräfteakademie.hessen.de](#)

<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung>

Kompetenzstelle Orthografie:

[Startseite - Kompetenzstelle Orthografie \(kompetenzstelle-orthografie.de\)](#)

<https://kompetenzstelle-orthografie.de>

Kompetenzzentrum Bildungssprache Deutsch

[Kompetenzzentrum Bildungssprache Deutsch | Lehrkräfteakademie.hessen.de](#)

<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung/bildungssprache-deutsch/kompetenzzentrum-bildungssprache-deutsch>

Maßnahmenpaket zur Stärkung der Bildungssprache Deutsch

[Maßnahmenpaket zur Stärkung der Bildungssprache Deutsch | kultus.hessen.de](#)

<https://kultus.hessen.de/unterricht/bildungssprache-deutsch/massnahmenpaket-zur-staerkung-der-bildungssprache-deutsch>

## Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2012). Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *AkDaF Rundbrief 64*, 7-22.
- Augst, G. (2009). *Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer.
- Bremerich-Vos, A. (2008), Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In Bremerich-Vos, A, Granzer D. & Köller, O. (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Brucher, L., Ugen, S. & Weth, C. (2020). The impact of syntactic and lexical trainings on capitalization of nouns in German in grade five. *L1 Educational studies in Language and Literature 20*, 1-23.
- Corvacho del Toro, I. (2016). Sprachliche Heterogenität und individuelle Lernunterstützung. Über die Relevanz des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens im mehrsprachigen Kontext. *Leseräume 3*, 84-97.
- Corvacho del Toro, I. (2020). „Die Mittelstufe schreibt!“ *Lehrmaterialien für den Rechtschreibunterricht*, Stiftung Polytechnische Gesellschaft (Hrsg.), Frankfurt am Main.
- Corvacho del Toro, I. (2022). Die Selbstkorrektur schulen und anleiten. Welche Unterstützung brauchen Schülerinnen und Schüler mit Rechtschreibschwierigkeiten? *Grundschule Deutsch, 74*, 39-41.
- Corvacho del Toro, I. (2017). Orthographische Prinzipien aus graphematischer Sicht. Eine neue Betrachtung. In K. Siekmann, I. Corvacho del Toro & R. Hoffmann-Erz (Hrsg.), *Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis* (S. 61–70). Tübingen: Stauffenburg.
- Corvacho del Toro, I. & Thomé, G. (2021). Meilensteine im Erwerb der deutschen Orthografie. *Lernen und Lernstörungen, 10* (3), 169-180.
- Dahmen, Silvia (2012): Orthographiefehler bei DaZ-Lernern – Ursachen, Diagnostik und Training. In: Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 143-162.
- Eisenberg, P. (2017). *Deutsche Orthografie. Regelwerk und Kommentar*. Berlin: De Gruyter.
- Elsen, Hilke (2014). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*, (2., aktualisierte Auflage). Berlin, u.a.: De Gruyter.
- Endlich, D., Lenhard, W., Marx, P. & Richter, T. (2021). Tablet-basierter Fehleridentifikationstest zur ökonomischen und validen Erfassung von Rechtschreibfähigkeiten in der Grundschule. *Lernen und Lernstörungen, 10*(1), 1-14.



- Feilke, H. (2012). Bildungssprache fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4-13.
- Granzow-Emden, M. (2013). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- Hack-Cengizalp, E. & Corvacho del Toro, I. (2020). Den Wortschatz ausbauen. Ein Projekt zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. *Praxis Deutschunterricht* 6, 18-20.
- Kargl, R. & Landerl, K. (2018). Beyond Phonology. The role of morphological and orthographic spellings in German. *Topics in Language Disorders* 38 (4), 272-285.
- Pittner, K. & Berman, J. (2007). *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf) (abgerufen am 13.03.2024).
- Steinhoff, T. (2009). Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. *Didaktik Deutsch* 27, 33–52.
- Steinig, W. & Ramers, K. H. (2020). *Orthografie*. Tübingen: Narr.
- Thomé, G. (2018). *Deutsche Orthografie. Historisch, systematisch, didaktisch*. Oldenburg: isb.
- Thomé, G.; Eichler, W. (2008): Rechtschreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 104–111). Weinheim: Beltz.
- Ulrich, W. (2016). *Wortbildung und Kollokationen im Deutschunterricht. Förderung der Sprachkompetenz durch Erwerb morphologischer Bewusstheit, Wortschatzerweiterung und Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Volkmer, S., Schulte-Körne, G. & Galuschka, K. (2019). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit bei Lese- und Rechtschreibleistungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 47 (4), 1-1.
- Winter, F. (2020). *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Worbach, M., Drechsel, B. & Carstensen, C. H. (2019). Messen und Bewerten von Lernergebnissen. In D. Urahn, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 494-516). Springer.