

KÖBES

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

herausgegeben von Hartmut Günther und Michael Becker-Mrotzek

1/2005

Warum das Kleine groß geschrieben wird,
wie man das lernt und wie man das lehrt.

Hartmut Günther & Ellen Nünke

INHALT

Vorwort	4
TEIL I: EINE UNTERRICHTSREIHE ZUR SATZINTERNEN GROß- SCHREIBUNG IN DER ZWEITEN GRUNDSCHULKLASSE	6
1 DAS PROBLEM	7
1.1 Eine Aufgabe für Sie	7
1.2 Die herrschende Lehre - der wortartbezogene Ansatz	8
1.3 Grundlagen der satzinternen Großschreibung	10
	12
2 DIE UNTERRICHTSREIHE	
2.1 Vorbemerkung	12
2.2 Kurzüberblick	13
2.3 Die Unterrichtsreihe	14
2.3.1 Die Sprachforscher	14
2.3.2 Das Treppengedicht	15
2,3,3 Die Tierexpedition	16
2.3.4 Der gefährliche Tiger	17
2.3.5 Treppenbau	18
2.3.6 Das Braun seines Felles schimmert im Licht	19
2.3.7 balu hat einen dicken bauch	20
2.3.8 Das Krokodil trifft den Tiger in der Schule	21
2.3.9 Ein Sprachspiel	22
2.3.10 Balus Brief an Mogli	22
2.3.11 Spielstationen	23
2.3.12 Eine Reise in den Dschungel	25
	25
3 KOMMENTAR ZUR UNTERRICHTSREIHE	
3.1 Zielsetzung	25
3.2 Zur Struktur der Unterrichtsreihe	26
3.3 Leistungsstand vor der Unterrichtsreihe	27
3.4 Leistungsstand nach der Unterrichtsreihe	30
3.5 Vergleich des wortartgebundenen und des satzbezogenen Ansatzes	34
3.6 Aspekte zur Weiterarbeit	34
3.7 Probleme	35
3.7.1 Nicht direkt einsichtige Fälle der Regelanwendung	35
3.7.2 Nebeneinander der Ansätze und Terminologie	36
3.7.3 Reichweite des satzbezogenen Ansatzes	37

	TEIL II: ZUR SATZINTERNEN GROßSCHREIBUNG	39
4	WARUM SCHREIBEN WIR ÜBERHAUPT SUBSTANTIVE GROß?	40
4.1	Zur geschichtlichen Entwicklung	40
4.1.1	Systematische Grundlagen	40
4.1.2	Skizze einer Geschichte der satzinternen Großschreibung	41
4.2	Wieso verzichten wir nicht auf die Großschreibung?	44
4.2.1	Systematische Aspekte	44
4.2.2	Zur Rolle der Großschreibung beim Lesen	45
4.2.3	Zur Rolle der Großschreibung beim Schreiben	46
		48
5	REGELN, AUSNAHMEN UND DIE NEUE RECHTSCHREIBUNG	
5.1	Die Grundregel	48
5.2	Problemfälle und Ausnahmen	49
5.2.1	Genitivattribut	49
5.2.2	Feste Verbindungen	49
5.2.3	Verbzusammensetzungen	50
5.2.4	Etwas Besonderes	50
5.3	Neue Rechtschreibung	51
5.3.1	Allgemeines	51
5.3.2	Die Neuerungen	52
5.2.3	Konsequenzen für die Didaktik der Groß- und Kleinschreibung	53
		54
6	SCHLUSSWORT	
7	LITERATUR	54

Vorwort

Das gehäufte Auftreten von Rechtschreibfehlern bei der Substantivgroßschreibung führt bei vielen Lehrerinnen nicht nur in der Grundschule zu einer doppelt frustrierenden Einschätzung. Einerseits werden Schüler, die das Prinzip nicht begreifen – vor allem, wenn ihre sonstigen Rechtschreibleistungen akzeptabel sind – als in diesem Bereich überraschend schwach eingeschätzt, denn die anderen Schülerinnen beherrschen die Sache doch weitgehend. Andererseits zweifeln die Lehrer in gewisser Weise an ihren didaktischen Fähigkeiten – beherrschen sie selbst doch die satzinterne Großschreibung im Wesentlichen fehlerlos und benutzen sie doch alle Hilfen, die ihr die Lehrbücher geben.

Wir wollen in diesem Text einen Weg zeigen, wie dieses Problem zu überwinden ist. Schuld an der proportional übergroßen Zahl von Rechtschreibfehlern in diesem Bereich ist nicht das mangelnde didaktische Geschick der Lehrer und nicht die mangelnde Lernfähigkeit oder Lernwilligkeit von Schülerinnen, sondern in erster Linie eine falsche Konzeptualisierung der geltenden Regularitäten. Auf keinem Gebiet der deutschen Rechtschreibung ist für die Schüler die Notwendigkeit größer als hier, sich einen Gegenstand *gegen* diejenigen Regeln anzueignen, die ihnen in der Schule vermittelt werden; nirgends gilt der Satz mehr als hier, dass die meisten Schülerinnen bestimmte Rechtschreibfähigkeiten erwerben, *obwohl* ihr Beherrschen ihnen in der Schule nach bestimmten (inadäquaten) Regeln beigebracht wurde.¹

Die sog. Substantivgroßschreibung unterscheidet das Deutsche von allen anderen heute gebräuchlichen alphabetischen Schriftsystemen. Sie gilt als schwer zu lernen und mit Blick auf die anderen Sprachen als eigentlich überflüssig. Wir wollen in diesem Text zeigen, dass beides nicht zutrifft. Wir gehen dabei von einer in der deutschen Sprachwissenschaft in den letzten 20 Jahre entwickelten Position aus, die besagt, dass es nicht die *Wortart* Substantiv ist, die zu Großschreibungen im Satz führt, sondern eine syntaktische Funktion, und werden deshalb im folgenden meist von „satzinterner Großschreibung“ sprechen. Die Problemfälle substantivierter Verben, Adjektive usw., wie sie etwa in folgendem Satz zum Ausdruck kommen:

Zum Tanzen trug sie das kleine Schwarze nicht so gerne, weil es zu ihrem neuen Ich nicht zu passen schien

sind unter dieser Perspektive keine speziellen Ausnahmen, sondern völlig regulär, sodass sie auch von Kindern in der Schule von Anfang an richtig geschrieben werden können.

Durch diesen Beitrag angesprochen werden sollen vor allem, aber nicht ausschließlich, Lehrerinnen und Lehrer des Faches Deutsch der Primarstufe und der Sekundarstufe I sowie Lehramtstudierende, aber auch Lehrkräfte anderer Schulstufen und -fächer sowie interessierte Laien. Es fasst neuere sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Forschungen zur sog. Substantivgroßschreibung im Deutschen zusammen. Im ersten Teil stellen wir nach der Darstellung des Problems ausführlich eine Unterrichtsreihe zur satzinternen Großschreibung am Ende des zweiten Schuljahres vor. Sie ist von Ellen Nünke im Rahmen ihrer Examensarbeit erfolgreich in der Praxis erprobt worden. Das dritte Kapitel kommentiert die Unterrichtsreihe und präsentiert empirische Daten zur Beurteilung des Erfolgs dieses Ansatzes.

Der zweite Teil kennzeichnet die sprachwissenschaftliche Basis der satzinternen Großschreibung und des hier beschriebenen didaktischen Ansatzes: Einer Skizze der historischen Entwicklung sowie einiger psycholinguistischen Befunde folgt eine knappe sprachwissenschaftliche Darstellung der Regularitäten und Problemfälle der satzinternen Großschreibung im

¹ In den ersten beiden Absätzen haben wir männliche und weibliche Personenbezeichnungen abwechselnd verwendet. Im folgenden Text wird das gelegentlich wiederholt, ansonsten das generische Maskulinum verwendet, d.h. wenn von „den Schülern“ die Rede ist, sind Schülerinnen und Schüler gemeint.

Deutschen. Vor allem im Hinblick auf Veränderungen durch die neue Rechtschreibung wird abschließend die Tragweite des vorgeschlagenen Ansatzes und die Frage der adäquaten sprachdidaktischen Umsetzung diskutiert. Die Informationen im zweiten Teil sind dem Zweck der Darstellung entsprechend eher skizzenhaft. Zum Zwecke der Vertiefung wird aber sehr ausführlich auf wissenschaftliche Literatur verwiesen.

Grundlagen dieser Darstellung sind bereits 2001 von Ellen Nünke in ihrer Examensarbeit festgehalten worden. Eine Reihe misslicher Umstände haben die Fertigstellung des Textes und seine Publikation immer wieder verzögert. Die hier vorgetragenen Ideen und Vorschläge basieren dabei auf vielen Vorarbeiten anderer. Vor allem Peter Eisenberg (schon 1981) und später Christian Stetter und Utz Maas haben die zu den herrschenden Vorstellungen alternative linguistische Analyse geleistet; Christa Röber-Siekmeyer hat sie sprachdidaktisch aufgearbeitet. Sie hatte uns ein vorläufiges Manuskript ihres Buches von 1999 überlassen, ohne das Ellen Nünke ihren Unterrichtsvorschlag so nicht hätte entwickeln können. Die empirischen Daten zum Erwerb der satzinternen Großschreibung wurden im Rahmen anderer Examensarbeiten unter Anleitung von Hartmut Günther zwischen 1997 und 1999 von Nicole Becker, Anke Kaufmann, Britta Knollmann, Daniela Schöcke und Christiane Wilhelmus erhoben. Vorarbeiten für das sprachhistorische Kapitel leistete die Examensarbeit von Steffi Burchardt.

Der erste Teil dieses Textes ist im Wesentlichen eine Umarbeitung der erwähnten Examensarbeit von Ellen Nünke, vor allem in Hinblick auf die Konzeption, Beschreibung und Auswertung der Unterrichtsreihe. Die Textbasis des zweiten Teils mit seinen sprachgeschichtlichen, psycholinguistischen und systematischen Abschnitten stammt von Hartmut Günther. Man kann aber überhaupt nicht sagen, dass Ellen Nünke den ersten Teil und Hartmut Günther den zweiten Teil geschrieben habe; dieser Beitrag ist eine gemeinsame Arbeit von uns beiden.

Köln, Anfang 2005

Hartmut Günther Ellen Nünke

Teil I

Eine Unterrichtsreihe zur satzinternen Großschreibung in der zweiten Grundschulklasse

1 Das Problem

1.1 Eine Aufgabe für Sie

Betrachten Sie den folgenden Text:

tom, der dippige jonki

tom ist ein bilker, tilsiger jonki. die dalledi, bei der er uckelt, wohnt in einem mill in einer droppelbull. zu dieser dalledi gehören: bakullen, kullen, lisa und ihr masen. da tom ein schuckeliger, tulliger jonki ist, hat er tecken in allen dolpen und talsen. leider hat das billebo ein malles droll: seine dippidell. häufig dippelt tom seinen muck oder kann sich nicht mehr an dolsen mit tecken erinnern. an einem ralken lullemull ockselt der jonki einen sappedill. plötzlich dippelt er, wo sein damill ist. da findet lisa zusammen mit teckanen das dilpige billebo und dackt es zurück.

Bitte blättern Sie jetzt nicht weiter. Drucken Sie sich den eingerahmten Text aus oder führen Sie die folgenden Aktionen am Bildschirm durch.

Lesen Sie sich den Text **laut** vor. Sie werden merken, dass dies gar nicht so schwierig ist, und dass das, was Sie sprechen, sich irgendwie anhört wie ein deutscher Text, nur mit vielen unbekanntem Wörtern.

Sicherlich ist Ihnen aufgefallen, dass es keine Großbuchstaben in diesem Text gibt. Bitte blättern Sie auch jetzt noch nicht um. Markieren Sie nun alle Stellen, an denen Sie in einem deutschen Text einen Großbuchstaben setzen würden. Auch für diese Aufgabe empfiehlt es sich, sich die einzelnen Sätze oder Satzteile noch einmal laut vorzusprechen.

Für die Überschrift sähe das Ergebnis so aus:

Tom, der dippige **J**onki

Lassen Sie sich bei der Arbeit durchaus Zeit. Wenn Sie fertig sind, blättern Sie bitte um.

Ihre Markierungen im Unsinnstext müssten in etwa mit dem folgenden Muster übereinstimmen:

Tom, der dippige Jonki

Tom ist ein bilker, tilsiger Jonki. Die Dalledi, bei der er uckelt, wohnt in einem Mill in einer Droppebull. Zu dieser Dalledi gehören: Bakullen, Kullen, Lisa und ihr Masen. Da Tom ein schuckeliger, tulliger Jonki ist, hat er Tecken in allen Dolpen und Talsen. Leider hat das Billebo ein malles Droll: seine Dippidell. Häufig dippelt Tom seinen Muck oder kann sich nicht mehr an Dolsen mit Tecken erinnern. An einem ralken Lullemull ockselst der Jonki einen Sappeldill. Plötzlich dippelt er, wo sein Damill ist. Da findet Lisa zusammen mit Teckanen das dilpige Billebo und dackt es zurück.

Wir haben nämlich in einem deutschen Text einfach nahezu alle Inhaltswörter durch Pseudowörter ersetzt. Der ursprüngliche deutsche Text sah so aus:

Tom, der vergessliche Kater

Tom ist ein kleiner, getigerter Kater. Die Familie, bei der er wohnt, lebt in einem Haus in einer Baumallee. Zu dieser Familie gehören: Großeltern, Eltern, Lisa und ihr Bruder. Da Tom ein lieber, netter Kater ist, hat er Freunde in allen Straßen und Gassen. Leider hat das Tier ein großes Problem: seine Vergesslichkeit. Häufig vergisst Tom seinen Namen oder kann sich nicht mehr an Verabredungen mit Freunden erinnern. An einem schönen Sommertag macht der Kater einen Spaziergang. Plötzlich vergisst er, wo sein Zuhause ist. Da findet Lisa zusammen mit Freundinnen das arme Tier und bringt es zurück.

Das Ergebnis dieses Experiments ist einigermaßen erstaunlich. Denn außer den offensichtlichen Namen *Lisa* und *Tom* kannten Sie die „Wörter“ bisher nicht, die Sie angestrichen haben. Woher wissen Sie also so sicher, dass hier die Substantivgroßschreibung angewendet werden muss? Versuchen Sie, sich selbst zu erklären, warum Sie z.B. bei ... *hat er Tecken in allen Dolpen und Talsen* Großbuchstaben gesetzt haben. Offensichtlich erkennen Sie „irgendwie“ aus dem Satzgerüst und den Flexionsformen, welche Funktion die einzelnen „Wörter“ haben; also ist (im letzten Satz) *dackt es zurück* eine Form des „Verbs“ *zurückdacken*, und *zusammen mit Teckanen* kann nur ein Substantiv nach einer Präposition sein.

In einem unserer Experimente haben wir Studentinnen einen analogen Pseudoworttext diktiert. Die 32 Versuchspersonen bewältigten ihre Aufgabe praktisch fehlerlos; von den erwarteten 960 Großbuchstaben wurden 946 auch gesetzt (s. ausführlich unten 4.2.3). Dies ist gerade bei der Großschreibung überraschend. *Wenn* nämlich die Großschreibung dazu dienen würde, die Wortart anzuzeigen, dann wäre mit Schwierigkeiten zu rechnen bei Wörtern, die man nicht kennt. Es muss also auch diesen Versuchspersonen in unserem Experiment gelungen sein, „irgendwie“ aus dem Kontext heraus die Wortart zu bestimmen.

1.2 Die herrschende Lehre – der wortartbezogene Ansatz

Sie und wir haben in unserer Schulzeit gelernt, wann man innerhalb eines Satzes Großbuchstaben verwendet: bei Eigennamen und Substantiven. Was ein Name ist, glaubt man zu wissen und macht da auch selten Fehler. Was ein Substantiv ist, das haben unsere und Ihre Lehrerinnen und Lehrer auf verschiedene Weise zu erklären versucht, z.B. als Dingwörter gegenüber Tu- und Wie-Wörtern, Nach wie vor zieren die meisten Klassenzimmer der zweiten und dritten Klasse Plakate, auf denen diese drei Wortarten, in unterschiedlichen Farben, exempli-

fiziert werden. Sie suggerieren, dass die wichtigen Wörter unseres Wortschatzes unabdingbar einer von diesen drei Kategorien angehören; man müsse also lernen, welcher dieser Kategorien ein Wort angehört, und schon könne man sicher entscheiden, ob groß oder klein zu schreiben sei – so auch in der neuen Rechtschreibung. Und da der wesentliche Fall die Substantive sind – alles andere, auch die Präpositionen, Pronomen usw., wird ja ohnehin klein geschrieben –, müsse man Verfahren finden, wie man Substantive identifiziert. Eines dieser Verfahren ist die sog. Artikelprobe: Ein Substantiv steht nach Artikel. Dass das so nicht stimmt, erkannte schon ein kluger Lehrer namens Schubert Anfang des 19. Jahrhunderts:

Jetzt mache ich mittels des artikels *der, die, das* dem Kinde begreiflich, was hauptwoerter sind und diktiere nun: *das gruene, rothe, blaue, gelbe Band, Tuch* oder sonst etwas ... ich sehe nach, und das Kind hat geschrieben: *Gruene, Rothe, Blaue, Gelbe Band*, ich streiche die großen Buchstaben weg und ermahne es, aufzumerken und die Regel zu gebrauchen. Ist das kind nicht feig und sclavisch unterdrueckt, so antwortet es unbefangen: ja ich kann sagen, und es steht ja auch da: *das Gruene...*? Wie viel zeit und muehe geht nun wieder verloren, ehe ich das kind klug genug mache, einzusehen und zu unterscheiden, ob das wort fuer sich und statt eines hauptwortes steht, oder zu einem hauptwort gehoert, oder, wenn es auch nicht dabei steht, beziehung darauf hat? Bin ich nun auch so weit, so schreibt nun das kind alle augenblicke wenigstens die infinitivos groß als *Lesen, Schreiben, Fallen* u.s.w. und beruft sich allemal darauf, dass es ja: *das* vorsezen koenne. Ich muss ihm gerechtigkeit widerfahren lassen, indem ein solcher infinitivos wirklich oft als hauptwort gebraucht wird; will ich ihm aber begreiflich machen, wo dies der fall, und wo er es nicht ist, so wird das kind am ende darueber so verwirrt, dass es gar nicht weiß, wie es schreiben soll, und dass es jahre lang noethig hat, um sich heraus zu finden. (zitiert nach Mentrup 1979, S.54)

Das Zitat könnte in ähnlichem Wortlaut auch aus einer aktuellen Grundschulzeitschrift stammen, denn die Irrungen und Wirrungen der an Wortarten gebundenen Großschreibung sind in den fast 200 Jahren seit Schuberts Klage keineswegs gelöst worden, auch in der neuen Rechtschreibung nicht (s.u. Kapitel 5.3). Dies zeigt sich auch in Fehlerstatistiken, in denen die Großschreibung durchweg den ersten Rang belegt (vgl. Menzel 1985). Die tiefgreifenden Unstimmigkeiten im Rahmen des wortartenbezogenen Konzepts führten nicht nur den Lehrer Schubert, sondern viele andere bis hin zu den Initiatoren der Rechtschreibreform von 1996 zu der Forderung, die satzinterne Großschreibung abzuschaffen. Jedoch wird sie nun schon seit gut 350 Jahren unzutreffend gelehrt, nämlich an Wortarten gebunden. Die daraus resultierenden Probleme zeigen sich dabei auf zwei Ebenen:

(1) Substantive werden den Kindern im Allgemeinen zunächst als Namen für Pflanzen, Tiere, Menschen und Dinge vermittelt. Diese für die Kinder konkrete und fassbare Regel führt sie vor das erste grundlegende Problem des wortartenbezogenen Ansatzes, denn ein Großteil der großzuschreibenden Wörter kann nicht oder nur schwer dem „Namenwort“ zugeordnet werden. Wie soll ein Kind auf der Basis einer auf konkrete Dinge bezogenen Regel erschließen, dass auch so abstrakte Gegebenheiten wie *Ruhe, Licht, Liebe* oder *Freundschaft* Namenwörter sind? Wie soll es erkennen, dass Wörter wie *Fahrt* oder *Sprung* ebenfalls Namen und keine Tätigkeiten – wie sich berechtigter Weise vermuten lässt – sind? Diese zunächst leicht zu vermittelnde Regel stellt also schon die erste Hürde dar, an der viele Kinder scheitern, weil sie sie glauben.

(2) Auf die Kinder, die diese Hürde dennoch überwinden, wartet jedoch schon das nächste Hindernis. Denn auch das Erkennen aller Substantive führt keineswegs zu einer fehlerfreien Großschreibung. Dies liegt nun an der Crux des Konzepts, denn nicht nur Substantive werden

großgeschrieben. Grundsätzlich kann *jede* Wortart – befindet sie sich an der entsprechenden Position im Satz – großgeschrieben werden. Diese Tatsache stellt aber die gesamte Konzeption der wortartenbezogenen Großschreibung in Frage. Wieso sollen Kinder lernen, dass nur Substantive großgeschrieben werden, wenn tatsächlich jede Wortart Großschreibung aufweisen kann?

Mit hoher Wahrscheinlichkeit wurde Ihnen (wie uns) die Großschreibung in der Schule wortartenbezogen vermittelt – und trotz der von uns aufgezeigten Probleme beherrschen Sie sie. Bei vielen Fragen der Kinder, warum denn bestimmte Wörter einmal groß und ein andermal klein zu schreiben sind, reagieren Sie (nicht zuletzt deswegen) vermutlich eher unsicher. Erinnern Sie sich jedoch an das obige Experiment: Die Tatsache, dass Sie überhaupt Großbuchstaben eingesetzt haben, lässt sich auch bei Ihnen nicht mit den Regeln der an Wortarten gebundenen Großschreibung erklären. *Talsen*, *Kullen* und *Billebo* sind keine Wörter, die Sie als Substantive oder Namenwörter kennen. Ihr Wissen, dass diese Wörter dennoch groß zu schreiben sind, muss sich also anders erklären lassen, nämlich durch ein Sprachwissen, das Sie sich selbstständig angeeignet haben, zum Teil gegen die Regeln, die Ihnen von Ihren Lehrerinnen und Lehrern und den Rechtschreibbüchern angeboten wurden. Die Großschreibung ist ein strukturierter Bereich der Schriftsprache, jedoch haben nicht alle Schüler den Mut und den Forschergeist, sie im Alleingang zu erobern. Das Paradoxon liegt in der Tatsache, dass Kinder, die dem Lehrer und den Büchern Glauben schenken und keine eigenständigen Regeln entwickeln, die Großschreibung nie ganz richtig durchschauen werden.

1.3 Grundlagen der satzinternen Großschreibung

Eine Reihe von deutschen Sprachforschern hat in den letzten Jahren darüber nachgedacht, ob die Regeln für die „Substantivgroßschreibung“ denn eigentlich richtig formuliert sind – wir nennen vor allem Peter Eisenberg (1981, 1998), Christian Stetter (1989) und Utz Maas (1992). Übereinstimmend kommen sie zu dem Schluss, dass schon der Ausdruck „Substantivgroßschreibung“ fehlerhaft ist. Die satzinterne Großschreibung – diesen Terminus wollen auch wir im Folgenden benutzen – kennzeichnet keine Wortart, sondern eine syntaktische Funktion. Wir wiederholen den Satz aus dem Vorwort:

Zum Tanzen trug sie das kleine Schwarze nicht so gerne, weil es zu ihrem neuen Ich nicht zu passen schien

Ein solcher Satz, in dem von der Wortart her kein einziges Substantiv vorkommt, aber drei satzinterne Großschreibungen vorhanden sind, wobei es sich um ein Verb, ein Adjektiv und ein Pronomen handelt, ist für den im Folgenden geschilderten Ansatz völlig unproblematisch. In der Unterrichtsreihe, die wir in Kapitel 2 vorstellen, zeigt sich, dass Kinder mit solchen Fällen schon in der Grundschule problemlos umgehen können.

Wie lässt sich das syntaktische Konzept der Großschreibung konkretisieren? In unserer Darstellung folgen wir Maas (1992). Maas nimmt Abstand von der Vorstellung einer an Wortarten gebundenen Großschreibung und verankert sie statt dessen auf der syntaktischen Ebene, er bindet sie also an den Satz. Wie die Großschreibung am Satzanfang, die Zeichensetzung usw. ist auch die satzinterne Großschreibung ein Mittel zur Strukturierung von Texten. Alle diese Mittel sollen dem Leser helfen, komplexe Sätze zu erschließen. Wir möchten Ihnen das Konzept an dem Beispielsatz *Der Junge singt in der Badewanne ein Lied* veranschaulichen. Grundsätzlich kann jeder normale deutsche Satz in seinen verbalen Kern („singt“) und eine oder mehrere Nominalgruppen („der Junge“, „ein Lied“, „in der Badewanne“) unterteilt werden.

Der Junge **singt** **in der Badewanne** **ein Lied** .

Dem verbalen Kern des Satzes (*singt*) stehen die nominalen Kerne der Nominalgruppen gegenüber. Ihr Kern ist dabei genau das, was innerhalb einer Nominalgruppe nicht weggelassen werden kann; er steht in der Regel am rechten Rand. In unserem Beispielsatz wären somit *Junge*, *Badewanne* und *Lied* die Kerne der Nominalgruppen. Die Kernelemente insgesamt bilden das Skelett eines Satzes, die Grundstruktur (*singt - Junge, Badewanne, Lied*), damit ein Satz überhaupt existiert:

Der **JUNGE** **singt** in der **BADEWANNE** ein **LIED** .

Die satzinterne Großschreibung ist an die *Nominalgruppe* gebunden. Wenn sie erweitert oder potentiell erweiterbar ist, so wird ihr Kern großgeschrieben. Wann ist eine Nominalgruppe nun erweitert? Im Grunde ist der Kern *Junge* in dem Beispielsatz durch den Artikel *der* erweitert. Damit die Regel jedoch umfassend eingesetzt werden kann, gilt folgende Einschränkung: Bei der Erweiterung muss es sich um ein anderes flektiertes Element, nämlich um ein Adjektivattribut handeln. Dieses hat *immer* eine Endung. Die Nominalgruppen in unserem Beispielsatz sind nicht erweitert, jedoch könnten sie potentiell erweitert werden:

Der **kleine Junge** **singt** in der **warmen Badewanne** ein **lustiges Lied** .

Da es im Deutschen möglich ist, immer neue nominale Gruppen hinzuzufügen, könnte man den Beispielsatz noch um einige Bausteine mehr erweitern, wobei die Grundstruktur (Kern-Erweiterung mit der Bindung der Großschreibung an das Kernelement) beibehalten wird:

Das kleine Junge singt in der warmen Badewanne ein lustiges Lied.

Das kleine Junge singt in der warmen Badewanne ein lustiges Lied von einer tanzenden Katze.

Das kleine Junge singt in der warmen Badewanne ein lustiges Lied von einer tanzenden Katze mit einer roten Hose ...

Es ergeben sich für die Strukturierung des Kernbereichs der Großschreibung folgende Grundregeln:

- | |
|---|
| <p>(1) Wenn eine Nominalgruppe attributiv erweitert werden kann, dann wird ihr Kern großgeschrieben.</p> <p>(2) Der Kern ist dabei in der Regel das letzte Element einer Nominalgruppe.</p> |
|---|

Diese vielleicht auf den ersten Blick etwas umständlich erscheinende Formulierung – der Ausdruck Substantiv taucht hier gar nicht auf! – muss deshalb so ausfallen, weil nicht alle Kerne von Nominalgruppen großgeschrieben werden, insbesondere nicht die Personalpronomen. Unser Beispielsatz könnte z.B. auch verkürzt werden: *Er singt in der Badewanne ein Lied*. In diesem Satz haben wir ebenfalls drei Nominalgruppen; die erste, *er*, ist nicht erweiterbar – Pronomen sind zwar Kerne von Nominalgruppen, werden aber nicht großgeschrieben.

Mit Hilfe dieser beiden Grundsätze verschwindet ein Großteil der Schwierigkeiten, die mit der wortartenbezogenen Auffassung der Großschreibung verknüpft sind. Dadurch, dass die Großschreibung nicht an eine bestimmte Wortart, sondern an eine Position im Satz gebunden ist, hebt sich die Problematik des Erkennens der Wortart „Substantiv“ auf. Grundsätzlich können Wörter jeder Wortart großgeschrieben werden, solange sie Kern einer Nominalgruppe sind. Die widerspenstigen Substantivierungen und Desubstantivierungen, die Lehrern und Schülerinnen sonst immer sehr zu schaffen machen, erscheinen somit regelgemäß. Zum *ausgiebigen Tanzen* das *kleine Schwarze* zu tragen, weil es zu dem *neuen Ich* besser zu passen scheint, ruft statt Entsetzen nur noch zustimmendes Nicken hervor.

Da Sie nun einen Einblick in die Struktur und Vermittlung der satzbezogenen Großschreibung bekommen haben, möchten wir Sie bitten, folgendes Gedankenexperiment auszuführen: Wie würden Sie Kindern die Großschreibung der Wörter der folgenden drei Sätze erklären, wenn Sie (a) die Großschreibung wortartenbezogen gelehrt hätten, oder (b) die Großschreibung nach dem dargestellten satzbezogenen Ansatz vermittelt hätten:

- (1) Die frau läuft morgens zum joggen in den park.
- (2) Die frau läuft morgen zum joggen in den park.
- (3) Die frau läuft an einem morgen zum joggen in den park.

Wie Sie wahrscheinlich erkennen, können Sie den Kindern im Rahmen des satzbezogenen Konzepts die großzuschreibenden Wörter mittels attributiver Expansionen leicht veranschaulichen. Auch die unterschiedliche Schreibung von *morgen/morgens/an einem Morgen* wird keinerlei Fragen aufrufen. Schließlich könnte sich folgendes Bild ergeben:

- (1a) Die *sportliche* Frau läuft morgens zum *schnellen* Joggen in den *grünen* Park.
- (2a) Die *sportliche* Frau läuft morgen zum *schnellen* Joggen in den *grünen* Park.
- (3a) Die *sportliche* Frau läuft an einem *schönen* Morgen zum *schnellen* Joggen in den *grünen* Park.

Im Zuge der an Wortarten gebundenen Vermittlung werden Sie hingegen wesentlich mehr Probleme haben und phantasievoll nach unterschiedlichen Erklärungsvarianten suchen oder den Kindern die Lösungen aufoktroieren müssen.

Es gibt natürlich auch bei dem satzbezogenen Ansatz eine Reihe von Problemfällen, insbesondere auch durch Einzelfestlegungen sowie einige Veränderungen in der neuen Rechtschreibung; wir werden darauf im dritten und im fünften Kapitel noch eingehen. Wenn Kinder in der Grundschule das Grundkonzept des satzbezogenen Ansatzes verstanden haben, sind diese Abweichungen jedoch relativ einfach zu vermitteln. Es handelt sich um die sprachdidaktische Anwendung des generellen sprachwissenschaftlichen Prinzips, dass bei sprachlichen Regularitäten zwischen Zentrum und Peripherie zu unterscheiden ist. Das Zentrum haben wir dargestellt, auf die Peripherie kommen wir in Kapitel 5 noch zu sprechen.

2 Die Unterrichtsreihe

2.1 Vorbemerkung

Natürlich kann man mit derart abstrakten Regeln niemandem die satzinterne Großschreibung vermitteln, schon gar nicht Kindern in der zweiten Grundschulklasse. Es kommt darauf an, die Regeln so zu konkretisieren, dass Kinder das tun können, was die Regeln beschreiben. Wir möchten dies anhand einer Unterrichtsreihe am Ende einer zweiten Klasse demonstrieren.

Aus guten Gründen sind Unterrichtsdarstellungen in der Regel gegliedert in eine Darstellung der Ziele, des geplanten und des tatsächlichen Verlaufs und eine Auswertung. Wir wollen aus Demonstrationsgründen in diesem Buch anders vorgehen. Nach einem kurzen Überblick über den Aufbau schildern wir zunächst den Unterrichtsverlauf. Es geht uns darum, dass denjenigen Leserinnen und Lesern, die das im ersten Kapitel kurz umrissene Konzept der satzbezogenen Großschreibung bisher nicht kannten, das Konzept induktiv nahegebracht wird. Erst nach der Darstellung aller Unterrichtsstunden werden wir im Kapitel 3 das zugrundeliegende Konzept erläutern und mit dem Stundenverlauf in Beziehung bringen.

2.2 Kurzüberblick

Möchte man Kinder in die Grundregeln der satzbezogenen Großschreibung einführen, so sind drei Stufen wesentlich:

1. Die Kinder müssen erkennen, dass man Kerne von Nominalgruppen erweitern kann, also die Erweiterbarkeit als Kriterium für die Großschreibung kennen lernen.

Um den Schülern dies visuell vor Augen zu führen, bieten sich sogenannte „Treppengedichte“ an, die von Christa Röber-Siekmeyer (1999) in Anlehnung an Jürgen Spohns Gedicht „Auf der Leiter“ entwickelt wurden, vgl. dieses Beispiel:

der Affe
 der freche Affe
 der freche, braune Affe
 tanzt
 am Hals der Giraffe

Diese sprachliche Form veranschaulicht durch ihre markante Struktur sehr gut die Kernregeln des satzbezogenen Ansatzes:

- Sie führt den Kindern Zeile für Zeile vor Augen, wie der Kern einer Nominalgruppe durch Attribute erweitert werden kann.
- Gleichzeitig zeigt sie, dass der Kern einer erweiterbaren Nominalgruppe großgeschrieben wird.

Unterrichtlich geht es zunächst darum, den Kindern die Struktur dieser Gedichte nahe zu bringen. Aufbauend sollte die Großschreibung des Kerns einer erweiterbaren Nominalgruppe verstärkt in den Blick rücken. Damit die Schüler flexibel im Finden von treffenden Adjektivattributen werden, bietet es sich an, dieses auch isoliert zu üben und spielerisch zu festigen.

2. Aufbauend lernen die Schüler, dass der Kern einer Nominalgruppe nicht durch jedes Wort erweitert werden kann, sondern dass dieses besondere Eigenschaften aufweisen muss. Grundsätzlich ist gegen ein Treppengedicht der folgenden Form nichts einzuwenden:

ein Affe
 ein kleiner Affe
 ein ganz kleiner Affe
 ...

Jedoch führt dieses Einsetzen von Partikeln bei der Übertragung auf die eigene Schriftpraxis zu Schwierigkeiten. Dann nämlich könnte ein Kind bei folgendem Satz zu recht argumentieren, dass es ja erweitert habe, was somit zur Großschreibung führen würde: „Ein kleiner Affe läuft *ganz* Schnell über einen langen Ast.“

Die Bedingung, nur Attribute als Erweiterungen zuzulassen, kann über das Kennenlernen der Flexionsendungen vermittelt werden. Diese sind wesentlich, um Adjektivattribute (wie *schöne* oder *blauen*) von Adjektiven in der Grundform (*schön* oder *blau*) und Partikeln (wie *ganz* oder *sehr*) abzugrenzen.

3. Sind diese Grundlagen gelegt, so erfolgt die Phase der Festigung. Nachdem die Kinder am vereinfachten Modell der Treppengedichte erste Erfahrungen im Bereich der satzbezogenen Großschreibung gesammelt hatten, sollte die Übertragung auf die eigene Schriftpraxis angebahnt und damit die Relevanz des Konzepts auf den alltäglichen Schriftbereich verlagert werden.

2.3 Die Unterrichtsreihe

Für die Unterrichtsreihe standen insgesamt 16 Doppelstunden zur Verfügung, die in 8 Wochen im Rahmen des normalen Unterrichts stattfanden. Da die Klassenlehrerin zeitgleich zu dieser Unterrichtsreihe eine Zoowerkstatt durchführte, wurde die Thematik der satzinternen Großschreibung in diesen Zusammenhang eingegliedert.

2.3.1 Die Sprachforscher

Um zu verhindern, dass die Kinder bei der Betrachtung der Treppengedichte im rein inhaltlichen Bereich blieben, ernannte ich² sie zu **Sprachforschern** und erklärte den Klassenraum zum **Sprachlabor**. Auf diese Weise sollte der Blick der Kinder explizit auch auf die sprachliche Struktur gelenkt werden, was jedoch nicht bedeutet, dass die Semantik gänzlich aus dem Klassenraum verbannt worden wäre – denn dies ist bei Kindern unmöglich.

Als erste Forscheraufgabe stellte sich uns das oben schon genannte Treppengedicht:

der Affe
 der freche Affe
 der freche, braune Affe
 tanzt
 am Hals der Giraffe

Dieses Gedicht ließ ich zunächst vorlesen. Dann forderte ich die frisch ernannten Sprachforscher auf, an die Arbeit zu gehen und das Gedicht zu erforschen. Dabei gab ich zunächst keinen Rahmen vor, sondern wollte abwarten, was die Kinder ohne Vorgaben selbst entdecken würden. Herausgefunden wurde, dass das erste und das letzte Wort in den ersten drei Zeilen gleich sind und dass sich jede Zeile um ein Wort erweitert. An dieser Stelle erzählte ich den Kindern, dass diese Gedichtform auch „Treppengedicht“ genannt werde und fragte sie, ob sie dafür eine Erklärung hätten. Die Kinder erkannten die einzelnen Stufen und konnten die Treppe an der Tafel zeigen. Anschließend entdeckte eine Schülerin, dass das letzte Wort jeder Stufe immer großgeschrieben wird. Auch sie durfte ihre Entdeckung den anderen Kindern an der Tafel veranschaulichen.

Zur Bestätigung ihrer Vermutungen sollten die Kinder zusätzlich folgendes Treppengedicht untersuchen:

das Känguru
 das kleine Känguru
 das kleine, vorwitzige Känguru
 schaut
 aus Mamas Beutel zu

Das Gedicht wurde vorgelesen und von den Kindern daraufhin überprüft, ob ihre Entdeckungen auch bei diesem Gedicht zutrafen. Nachdem die charakteristischen Punkte eines Treppengedichts noch einmal gemeinsam zusammengetragen wurden, beendeten die Sprachforscher ihre Konferenz.

Zurück in ihren Büros (also an ihren Sitzplätzen) erhielten die Kinder jedoch ihren ersten eigenen Auftrag. In einem Briefumschlag befanden sich drei Papierstreifen mit jeweils der dritten Zeile eines der Gedichte (also z.B. *der braune, freche Affe*) und zwei Papierstreifen mit den jeweils nachfolgenden Zeilen des Gedichts.

² Die Darstellung in der 1. Person ist in diesem Kapitel durchwegs beibehalten und bezieht sich auf Ellen Nünke, die die Unterrichtsreihe erarbeitet und durchgeführt hat.

der braune, freche Affe

der braune, freche Affe

der braune, freche Affe

tanzt

am Hals der Giraffe

Die Kinder sollten das Treppengedicht nachbauen, indem sie die überflüssigen Teilstücke herausschneiden (vgl. Röber-Siekmeyer 1999). Die Papierstreifen wurden dann auf farbiges Papier geklebt, das die Kinder nach ihren Vorstellungen bemalen und verzieren konnten, wobei sich die meisten an das Vorbild an der Tafel hielten.

Durch diese Rekonstruktion sollten die Kinder die charakteristische Struktur der Treppengedichte verinnerlichen. Als Abschluss wurden die eigenen Gedichte im Stuhlkreis auf die gefundenen Regelmäßigkeiten hin überprüft.

2.3.2 *Das Treppengedicht*

Anhand eines der Gedichte aus der vorangegangenen Stunde wurde gemeinsam zusammengetragen, was die Kinder über Treppengedichte herausgefunden hatten. Anschließend durfte ein Kind die Tafel öffnen, hinter der sich ein neues Treppengedicht und damit ein neuer Auftrag für die Sprachforscher verbarg:

die Katzen

schleichen
auf ihren Tatzen

Durch die Erkenntnisse der vorangegangenen Stunde und inspiriert durch das dazugehörige Bild schafften die Kinder es recht schnell, die Lücken des Treppengedichts zu schließen:

die Katzen

die großen Katzen

die großen, gefährlichen Katzen

schleichen

auf ihren Tatzen

Wiederum wurden die Merkmale des Treppengedichts an der Tafel gezeigt. Eine Schülerin vermerkte erneut, dass das letzte Wort einer Stufe immer großgeschrieben wird. Ich ließ sie diese Großbuchstaben im Gedicht blau einkreisen. Gemeinsam suchten wir einen Namen für „das letzte Wort einer Stufe in einer Treppe“, denn schließlich ist diese Umschreibung etwas umständlich; außerdem geben Forscher ihren Entdeckungen ja auch einen Namen. Nach einigen Diskussionen einigten wir uns auf den Begriff Treppenwort, der von einem eher leistungsschwachen Kind vorgeschlagen wurde und legten folgende Sprachforscher-Regel fest:

Treppenwörter werden immer großgeschrieben.
Ihren großen Buchstaben kreisen wir blau ein.

Den Kindern standen nun vier verschiedene Arbeitsblätter zur Verfügung, mindestens eines sollte in der verbleibenden Zeit bearbeitet werden:

(1) der Seehund

balanciert
einen Ball auf dem Mund

(2) der Flamingo

spielt
gerne Bingo

(3) der Eisbär

hat
keinen Hunger auf Eis mehr

(4) der Elefant

macht
einen Handstand

Durch das Füllen der Lücken sollten die Kinder die Struktur der Treppengedichte weiter vertiefen. Gleichzeitig lenkte die Betonung der Großschreibung von „Treppenwörtern“ das Augenmerk der Kinder verstärkt auf die Großschreibung.

Im Rahmen der Abschlussdiskussion sollten die Sprachforscher einen genaueren Blick auf die Wörter werfen, die sie vor Treppenwörter setzen können. Lässt sich dort jedes Wort einsetzen? Schnell erkannten die Kinder aufgrund ihres Vorwissens im Bereich der Wortarten, dass Treppenwörter nur durch „Wie-Wörter“ erweitert werden können. Da die Kinder zu diesem Begriff eine Vorstellung hatten, die sich mit Adjektiven deckt, behielt ich diese Formulierung im Folgenden bei. Wir hielten folgende Regel fest:

Vor Treppenwörter kann man Wie-Wörter setzen.

2.3.3 Die Tierexpedition

Da viele Kinder in den vorangegangenen Stunden meist auf die in den anderen Gedichten aufgeführten Attribute zurückgegriffen haben und Schwierigkeiten hatten, eigene attributive Beschreibungen zu finden, sollte eben das Finden von Attributen in dieser Stunde thematisiert werden.

Die Kinder hatten im Kunstunterricht verschiedene Zootiere gemalt, aus denen ich fünf auswählte (Löwe, Nashorn, Schlange, Tiger und Zebra) und auf die fünf Gruppentische verteilte. Zu jedem Tier wurden fünf Sprachforscher geschickt, die den Auftrag hatten, möglichst viele zu den Tieren passende Attribute zu finden, die dann auf Papierstreifen geschrieben wurden. Mit Hilfe des Kinderwörterbuchs wurden die gefundenen Wörter anschließend auf ihre korrekte Schreibweise geprüft.

Nachdem die Forschungsarbeiten weitgehend abgeschlossen waren, trafen sich alle wieder im Kreis. Die verschiedenen Tierbilder wurden verteilt an die Tafel gehängt. Nun sollten die Kinder ihre gefundenen Begriffe so gut pantomimisch darstellen, dass die restlichen Kinder

sie erraten konnten. Gleichzeitig überprüfte die Gruppe, ob das Adjektiv das Tier auch treffend beschreibt. Jeder erratene passende Begriff wurde zu dem jeweiligen Tier gehängt.

Die Ergebnisse dieser Stunde wurden als Ideenplakate im Klassenraum aufgehängt und standen den Schülern somit auch in den nachfolgenden Stunden stets als Anregung zur Verfügung.

2.3.4 *Der gefährliche Tiger*

Die nächste Stunde begann im Stuhlkreis mit dem bekannten Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den ... herbei.“ – „Als was soll ich kommen?“ – z.B. „Als *kleiner, tolpatschiger* Pinguin.“ Bedingung war, dass das Tier mindestens zwei Eigenschaften haben musste, um so die Bildung von Attribute zu üben. Da exotische Beschreibungen von Seiten der restlichen Gruppe besonders gewürdigt wurden, waren die meisten Kinder bemüht, möglichst außergewöhnliche Attribute zu finden. Anschließend warf ich die Frage in die Runde, wie man herausfinden kann, ob ein Wort ein Treppenwort ist. Die Kinder erklärten, dass man ausprobieren muss, ob man ein „Wie-Wort“ davor setzen kann. Ich schrieb an die Tafel:

der _____ Tiger

Laut überlegte ich, während ich mir die Tiger-Ergebnisse aus der Pantomimestunde anschaute, dass ich ja in die Lücke *gefährlich* einsetzen könnte und schrieb:

der *gefährlich* Tiger

Sofort protestierten die Schüler, dass *gefährlich* so nicht richtig sei, es hieße *gefährliche*. Ich verwies die Kinder auf das Tigerplakat, auf dem gut sichtbar das Adjektiv *gefährlich* stand. Hatten wir dort nicht Adjektive zusammengetragen, die man einsetzen kann? Ein Kind erklärte, dass man die „Wie-Wörter“ so nicht einsetzen könne, man muss da „immer noch was dranhängen, wie -e, gefährliche“. Mit roter Kreide fügte ich das fehlende -e hinzu.

Es kam also auf die Endung an. Deshalb schickte ich die Sprachforscher mit ihrem nächsten Auftrag wieder in ihre Büros. Sie sollten herausfinden, welche verschiedenen Endungen an Adjektive gehängt werden können. Dafür durften sie natürlich die Mappe mit den bisherigen Treppengedichten zu Hilfe nehmen. Die Kinder schrieben alle Endungen heraus, die sie fanden: -e, -en und -er. Es fehlte noch die Endung -es, weshalb ich an die Tafel folgendes Beispiel schrieb:

ein _____ Huhn

Das Huhn sollte *gackernd* sein. Da ich ja inzwischen „gelernt“ hatte, dass man an die Wörter, die man einsetzen möchte, eine Endung hängen muss, fing ich an, die gesammelten Endungen systematisch auszuprobieren: ein gackernde Huhn, ein gackernder Huhn, ein gackernden Huhn ... Noch während ich probierte, riefen mir die Kinder die Lösung zu und somit war die fehlende Endung -es gefunden. Gemeinsam stellten wir noch einmal fest: Nur Wörter, vor die man Wie-Wörter mit den gesammelten Endungen stellen kann, sind Treppenwörter. Und nur Treppenwörter werden großgeschrieben. Von nun an sollen die Endungen aller Attribute, die man einfügt, *rot* eingekreist werden. Die Regel der Sprachforscher dazu lautete:

Wie-Wörter, die man vor Treppenwörter setzt, haben immer eine Endung. Wir kreisen diese Endung rot ein.

2.3.5 Treppenbau

Um verstärkt den Bezug zur eigenen Schriftpraxis anzubahnen, sollten Treppengedichte nun zu "ganz normalen" – also in ihrem Aufbau und ihrer Grammatik der deutschen Sprache entsprechenden – Sätzen umgebaut werden. Hierzu lagen zunächst Papierstreifen bereit, auf denen unterschiedliche Streifen eines Treppengedichts standen. Aus diesen Bausteinen sollten die Schüler versuchen, ein Treppengedicht zu bauen.

der Biber
 der kleine Biber
 der kleine, traurige Biber
 hat
 hohes Fieber

Nachdem das geschehen war, bat ich die Kinder, aus dem Treppengedicht einen Satz zu bauen. Ein Kind konstruierte folgenden Satz: *Der kleine, traurige Biber hat hohes Fieber.* Als das Kind seinen Satz vorgelesen hatte, fragte ich, ob jemand vielleicht noch einen anderen Satz konstruieren könne. Ein Junge stellte eine neue Variante zusammen. Daraufhin forderte ich die Kinder auf, zunächst den kürzesten und entsprechend dann den längsten Satz zu bilden. Die Kinder stellten fest, dass man den kürzesten Satz immer mit Hilfe der ersten Stufe jeder Treppe und den längsten mit der jeweils letzten Stufe einer Treppe bauen konnte.

Diese Entdeckung sollten sie nun an den schon vorhandenen Treppengedichten überprüfen. Zusätzlich lagen Arbeitsblätter mit Treppengedichten in der Klasse bereit, die gänzlich kleingeschrieben waren, alle Großbuchstaben also fehlten. Diese sollten gefunden und bei der Konstruktion der Sätze richtig eingesetzt werden. Im Stuhlkreis wurde abschließend ein Treppengedicht mit möglichst vielen Stufen gebildet werden. Das Grundgerüst lautete: *Der Elefant kommt aus seinem Haus gerannt.* Das erste Kind baute die erste Stufe, das zweite wiederholte diese und fügte die nächste an, bis gemeinsam folgendes Treppengedicht entstand:

der Elefant
 der große Elefant
 der große, dicke Elefant
 der große, dicke, graue Elefant
 der große, dicke, graue, breite Elefant
 der große, dicke, graue, breite, wütende Elefant
 der große, dicke, graue, breite, wütende, hungrige Elefant
 der große, dicke, graue, breite, wütende, hungrige, trampelnde Elefant
 kommt
 aus dem Haus gerannt

2.3.6 Das Braun seines Felles schimmert im Licht

Diesmal stand die umgekehrte Vorgehensweise im Mittelpunkt: Aus Sätzen sollten Treppengedichte gebaut werden. Den Einstieg bildete hierfür folgender Satz:

die Schlange hängt an einer Stange

Die fehlende Großschreibung fiel den Schülern zunächst nicht auf, sie bildeten sofort problemlos die erste Treppe. Erst dann bemerkten sie, dass das Treppenwort ja nicht großgeschrieben war, so wie es die Regel verlangte. Ein Kind fügte die Großbuchstaben an der Tafel ein und umkreiste sie blau. Auch die Endungen der eingefügten Adjektivattribute wurden kontrolliert und rot eingekreist.

Da den Kindern dies problemlos gelang, verriet ich ihnen, dass man innerhalb dieses Gedichts noch eine zweite Treppe bilden könne. Daraufhin entdeckten sie innerhalb der ersten Treppe verschiedene kleinere Treppenfolgen. Ich konkretisierte meine Äußerung und verriet, dass die zweite Treppe erst noch gebildet werden müsse, so wie sie auch schon beim Ausbau der ersten Treppe vorgegangen waren. Zunächst überlegten alle ratlos, doch plötzlich rief ein Junge die Lösung „an der langen Stange“ in den Stuhlkreis. Er durfte die zweite Treppe an der Tafel bauen und wieder wurde darauf geachtet, dass das Treppenwort großgeschrieben und blau eingekreist wurde.

Zur Weiterarbeit standen den Schülern folgende Sätze zur Verfügung:

der tiger ist beim rennen der sieger
 das nashorn hat im zeh einen dorn
 das heulen macht den eulen angst
 der löwe jagt auf der wiese eine möwe
 das kamel frisiert sein haar mit gel
 der elefant macht einen handstand
 beim brüllen verschwinden die tiere in ihren rillen
 der affe ärgert die giraffe

Die Anzahl der auszubauenden Treppen variierte von Satz zu Satz, jedoch konnten mindestens zwei Stufen gebildet werden, teilweise auch drei. Die Kinder konnten sich ihre Anforderung hier selbständig setzen. Die erste Treppe zu bauen stellte durch die Erfahrungen in den vorangegangenen Unterrichtsstunden für kein Kind eine Schwierigkeit dar. Darüber hinaus die weiteren Treppen zu entdecken, ist wiederum schon um einiges schwieriger. Zusätzlich fehlten in den Sätzen jegliche Großbuchstaben, die von den Kindern durch das Auffinden der Treppenwörter eingesetzt werden sollten.

Diese Aufgabe wurde jedoch von den Kindern leicht gelöst. Wer das Prinzip der ersten Treppe verinnerlicht hatte, konnte es auch ohne Probleme auf die zweite Stufe anwenden. Dabei übersahen die Schüler völlig, dass bei drei dieser Sätze ein Verb die Position des Treppenworts einnahm. Schwierig wurde es für manche, wenn sie versuchten, die mittlere Treppe eines Gedichts der Schwierigkeitsstufe 3 zu bilden. Drei Kinder haben sogar zusätzlich eigene Treppengedichte entwickelt, darunter auch ein ansonsten sehr schwacher Junge.

Im Stuhlkreis stand die Großschreibung der substantivierten Verben im Mittelpunkt. Ich wählte ein Kind aus, das sich einen entsprechenden Satz zur Bearbeitung ausgesucht hat und ließ es diesen an der Tafel präsentieren. Auf meine Frage hin, zu welcher Wortart das Treppenwort gehöre, stellten die Schüler fest, dass es sich um ein Verb handele. Wieso wird dieses aber großgeschrieben? Widerspricht das nicht der gelernten Regel, dass man „Tu-Wörter“ kleinschreibt? Es brach eine eifrige Diskussion für und wider Groß- oder Kleinschreibung aus, die schließlich in Ratlosigkeit endete. Dann erklärte ich den Kindern, dass grundsätzlich beide Parteien recht haben. Verben wie „rennen“ und „brüllen“ werden oft klein, aber manchmal auch großgeschrieben. In welcher Form sie gerade auftauchen, hängt davon ab, ob sie ein Treppenwort sind oder nicht. Als Beleg suchten wir zusätzlich zu dem Treppengedicht einen Satz, in dem das entsprechende Verb nicht als Treppenwort, sondern als Prädikat agierte.

Dann schrieb ich folgenden Satz an die Tafel: *das braun seines felles schimmert im licht*. Ich fragte die Kinder, ob jemandem dieser Satz bekannt vorkäme. Tatsächlich meinte ein Mädchen, dass sie glaube, der Satz stamme aus dem Diktat, das ich vor Beginn der Reihe durchgeführt hatte (s.u. 3.3). Ich bestätigte dies und fragte, ob man hieraus auch ein Treppengedicht bauen könne. Zu meiner Überraschung erkannten die Kinder sogar, dass dieser Satz drei Treppen beinhaltet:

das Braun
 das dunkle Braun
 das dunkle, schöne Braun
 seines Felles
 seines weichen Felles
 seines weichen, warmen Felles
 schimmert
 im Licht
 im hellen Licht.

Ich fragte die Kinder, welcher Wortart *braun* zuzuordnen sei? Ein Kind antwortete, dass *braun* eine Farbe wäre und somit ein „Wie-Wort“ sei. Daraufhin fragte ich, ob „Wie-Wörter“ denn großgeschrieben werden – „eigentlich nicht“, lautete die Antwort. Also wies ich darauf hin, dass dies aber hier der Fall wäre. Da wir gerade über die unterschiedliche Schreibung von Verben geredet hatten, waren sich die Kinder nicht sicher, was denn nun richtig ist. Scheinbar kann man auch „Wie-Wort“ manchmal großschreiben. Deshalb erklärte ich, dass es in diesem Satz richtig wäre, *braun* großzuschreiben, dass es aber auch viele Sätze gibt, in denen *braun* kleingeschrieben wird, nämlich genau dann, wenn es kein Treppenwort ist. Um das zu veranschaulichen, schrieb ich an die Tafel: *Sein braunes fell schimmert im licht*. Wieder sollten die Kinder versuchen, ein entsprechendes Treppengedicht zu entwickeln, wobei sie entdeckten, dass *braun* in diesem Fall kein Treppenwort ist.

2.3.7 *balu hat einen dicken bauch*

Auf der Basis der Erfahrungen, die die Schüler mit der Großschreibung in Treppengedichten gemacht hatten, sollte von nun an verstärkt die Übertragung des Konzepts auf alltägliche Sätze angebahnt werden. Hierzu erzählte ich den Kindern folgende Geschichte:

Ihr kennt doch bestimmt alle das Dschungelbuch. Dann kennt ihr ja auch den kleinen Jungen Mogli, der dort lebt. Mogli ist als kleines Baby im Dschungel ausgesetzt worden. In einem Korb liegend haben ihn ein paar Wölfe entdeckt, die ihn glücklicherweise nicht aufgefressen haben, sondern Mitleid mit dem kleinen Baby hatten. Sie haben ihn mit in ihren Bau genommen und großgezogen. Eines Tages hat Mogli Balu kennen gelernt, einen großen, schwarzen Bären. Balu hat Mogli durch den Dschungel geführt und ihm die schönsten Orte, aber auch die gefährlichen Tiere gezeigt. Eines Tages, als Mogli und Balu schon feste Freunde geworden waren, fragte Balu: ‘Sag mal, Mogli, kannst du eigentlich auch schreiben?’ ‘Aber natürlich!’, antwortete Mogli und schrieb stolz: ‘balu hat einen dicken bauch!’ Da entdeckte Balu, dass Mogli alle Wörter kleinschreibt; er hat noch nie etwas davon gehört, dass manche Wörter auch großgeschrieben werden! ‘Also’, denkt sich Balu, ‘das müssen wir ändern!’ Aber Balu war ja noch nie hier in der Schule, deshalb hat er auch gar nicht so wie ihr gelernt, welche Wörter man groß und welche man kleinschreibt. Er hat von Namenwörtern noch nie etwas gehört. Stattdessen hat er sich eine ganz andere Methode überlegt, um zu erkennen, welche Wörter man großschreibt. Und so bringt er das jetzt auch dem kleinen Mogli bei: ‘So, Mogli, dann pass mal auf. Man schreibt immer die Wörter groß, vor die man ein Wie-Wort setzen kann. Und bei dem Wie-Wort muss man kontrollieren, ob es die richtige Endung hat. Nur *-e*, *-er*, *-en* und *-es* sind erlaubt!’

Zwei Kinder spielten nun Balu und Mogli und erprobten Balus Methode an einem Beispielsatz. Wort für Wort probierten sie aus, wo man passende „Wie-Wörter“ einsetzen konnte. Daraufhin fragte ich die Kinder, ob Balus Methode, „Wie-Wörter“ vor ein Wort zu setzen und das nachfolgende Wort großzuschreiben, sie nicht an etwas erinnert. Die Kinder entdeckten, dass das Prinzip dem der Treppenwörter in den Gedichten entspricht.

Paarweise nahmen nun auch die anderen Kinder Rollen von Balu und Mogli ein. Balu erklärte Mogli seine Methode und Mogli erprobte das Ganze an Beispielsätzen, die mit Bildern an der Tafel hängen:

der elefant und der affe marschieren durch den wald
 mogli liegt verträumt auf dem bauch vom bär
 die affen werfen melonen vom baum
 beim lachen wackeln unsere bäuche
 der tiger wetzt seine krallen an einem baumstamm

Hierbei tauchte bei einem Paar im letzten Satz folgendes Problem auf: Das Mädchen, das die Rolle des Mogli ausführte, wollte vor *an* ein *immer* einfügen, was für sie zur Folge hatte, dass *an* großgeschrieben werden müsste. Als ich sie fragte, ob *immer* ein Wie-Wort wäre, verneinte sie dies, überlegte kurz und erweiterte ihren Ausgangssatz folgendermaßen: *Der gefährliche Tiger wetzt seine großen Krallen immer schneller an einem alten Baumstamm.* Wiederum hatte dies die Großschreibung für sie zur Folge, da *schneller* für sie eindeutig als „Wie-Wort mit richtiger Endung“ zu klassifizieren war. Daraufhin bat ich sie, die entsprechende Treppe zu bauen. Dabei erkannte sie, dass *an* kein Treppenwort sein konnte. Ich erklärte ihr, dass sie einen Sonderfall entdeckt hätte, nämlich ein Wort, das auf den ersten Blick so aussieht, als sei es ein normales Attribut, aber stattdessen eine Sonderform ist (zum Komparativ s.u. 3.7.1).

2.3.8 *Das Krokodil trifft den Tiger in der Schule*

Zu Beginn der Stunde berief Balu eine Tierkonferenz ein, zu der alle Tiere des Dschungels eingeladen wurden. Er erzählte den anderen Tieren, wie er versucht hat, Mogli beizubringen, welche Wörter man großschreibt. Er glaubte, dass Mogli das Prinzip jetzt verstanden hat, nur fehle ihm noch etwas Übung, um sicherer zu werden. Deshalb brauche Balu die Hilfe der anderen Tiere. Er wollte für Mogli ein Spiel bauen.

Gemeinsam überlegten wir, ob es sinnvoller ist, viele oder wenige und lustige oder ernste Sätze zu benutzen. Die Kinder einigten sich darauf, viele Sätze zu entwickeln, damit Mogli auswählen kann, was ihm am besten gefällt und lustige Sätze, damit Mogli beim Üben auch Spaß hat. Ich erzählte, dass ich ein Spiel kenne, bei dem lustige Sätze entstehen. Die Spielidee beruht auf dem allseits bekannten Spiel „Onkel Otto planscht lustig in der Badewanne“ (vgl. Röber-Siekmeyer 1999): Jedes Kind hatte ein leeres Blatt vor sich und ich gab an, was geschrieben werden sollte. Das erste Wort sollte das Subjekt sein, also wer etwas macht, z.B. ein Tier, ein Verwandter, ein Gegenstand ... Beim ersten Durchlauf sammelten wir einige Beispiele, damit klar war, dass alle verstanden, was sie schreiben sollten. Das Subjekt durfte nur aus zwei Wörtern bestehen (also z.B. *ein Krokodil*). So sollte vermieden werden, dass die Kinder schon von sich aus passende Adjektive einfügten. Wenn die Kinder die zwei Wörter ihrer Wahl aufgeschrieben hatten, wurde der beschriebene Teil des Blattes nach hinten weggeklappt und der Zettel nach rechts weitergegeben.

Das nächste zu schreibende Wort war das Prädikat. Da hier die Valenz wegen des nachfolgenden Objekts von Bedeutung war, überlegte ich mir gemeinsam mit je einer Tischgruppe ein Verb, das wir den anderen vorgaben. Dies ist sehr wichtig, da Verben unterschiedliche Objekte (hauptsächlich Akkusativ- oder Dativobjekte) mit sich ziehen können, z.B. *Lisa streichelt ihren Bruder* (Akkusativobjekt), aber *Lisa hilft ihrem Bruder* (Dativobjekt). Kombiniert man bei diesem Spiel Verben mit unterschiedlicher Valenz, so kann es sein, dass nicht alle Subjekt-Prädikat-Objekt-Kombinationen möglich sind. So sind Sätze wie *Lisa hilft einen Mann* oder *Lisa streichelt einem Pony* grammatisch falsch. Um dieses Problem zu vermeiden, bietet es sich an, bei der Auswahl der Verben als Lehrer leitend einzugreifen.

So haben die Kinder das Prädikat selbst ausgesucht und ich hatte dennoch die Gewissheit, dass alle Verben die gleiche Valenz mit sich ziehen, so dass jedes Objekt mit jedem Prädikat kombiniert werden konnte. Als letztes folgte dann das entsprechende Objekt. Wir wiederholten das Spiel fünfmal, so dass jede Tischgruppe ein Prädikat vorgeben durfte. Zum Abschluss durften sich die Kinder die entstandenen Sätze durchlesen. Dies bereitete ihnen so großen Spaß, dass wir den Vorlesestuhl in die Mitte holten und verschiedene Kinder ihre „Highlights“ vorlesen konnten.

Die Kontrolle der Rechtschreibung sollten eigentlich die Kinder mit Hilfe ihres Wörterbuches durchführen. Angesichts der wenigen noch verbleibenden Zeit übernahm ich dies jedoch selbst. Leider hatte ich nicht bedacht, dass durch die Durchführung des Spiels mit der gesamten Klasse die Prädikate jedes Spiels gleich waren. Da dies befürchten ließ, dass sich die Kinder schnell langweilen würden, fügte ich noch einige Varianten hinzu. Besser wäre es, die Spiele z.B. im Rahmen der Frei- oder Werkstattarbeit mit einzelnen Gruppen entstehen zu lassen und so eine größere Vielfalt zu erhalten.

2.3.9 Ein Sprachspiel

In dieser Stunde sollte nun das Spiel gebaut werden. Deshalb erhielt jedes Kind fünf der korrigierten Sätze, die beim „Onkel-Otto-Spiel“ entstanden waren und bekam den Auftrag, die fünf Subjekte auf fünf blaue Streifen zu schreiben, die fünf Prädikate auf fünf rote und die fünf Objekte auf fünf gelbe – allerdings ohne Großbuchstaben, also gänzlich kleingeschrieben! Die jeweils gleichfarbigen Streifen wurden anschließend gebündelt und so an die linke Seite eines Stücks Pappe geheftet, dass die Kinder sie hochblättern konnten. So entstand ein Spiel mit drei farbigen Streifenbündeln, die von oben nach unten in der Reihenfolge Subjekt-Prädikat-Objekt an einem Stück Pappe befestigt waren.

Nachdem die Spiele gebaut waren, fragte ich die Kinder, ob sie sich vorstellen könnten, wie Mogli mit unseren Spielen die Großschreibung üben könnte. Die Kinder entdeckten schnell, dass man die unterschiedlichen Satzteile wahllos miteinander kombinieren und so eigene lustige Sätze bilden kann – und auch irgendwie die Wörter herausfinden sollte, die großgeschrieben werden. Damit keine Fragen offen blieben, durfte ein Kind nach vorne kommen und das Spiel einmal vorspielen. Gemeinsam suchten wir die Stellen, an denen man Attribute einsetzen konnte, erkannten so die Treppenwörter und bildeten an der Tafel einen langen Satz. Nun durften alle ihr Spiel einmal ausprobieren. Ich habe ein zusätzliches Spiel gebaut, damit in den nachfolgenden Stunden stets ein Spiel zum Wechseln vorhanden war.

2.3.10 Balus Brief an Mogli

Mir war aufgefallen, dass einige Kinder nicht nur die Endungen der Adjektive, sondern auch andere im Text vorkommende *e*'s rot markierten. Deshalb berief ich zu Beginn der Stunde wieder eine Tierkonferenz ein. Diesmal war sich Balu nicht sicher, ob er bei einem Satz alle Fehler gefunden hat und fragte deshalb die anderen Tiere um Rat. An der Tafel stand folgender Satz: *Die kleinen, tolpatschigen Pinguine watscheln durch das flache, kalte Wasser.* Zusätzlich zu den eigentlichen Markierungen hatte ich auch die anderen *e*'s rot eingekreist. Nachdem die Kinder alle überflüssigen Kreise entfernt hatten, fassten wir noch einmal zusammen, dass nur die Endungen der eingefügten Attribute rot gekennzeichnet werden.

Anschließend zeigte ich den Kindern einen Brief auf Fotokarton, den Balu an Mogli geschrieben hat. Dort waren die wichtigsten Kriterien kurz notiert und gemeinsam suchten wir einen Platz, wo wir den Brief für alle sichtbar aufhängen konnten.

Lieber Mogli!

Das musst du dir merken:

Nur Treppewörter werden großgeschrieben.

Vor Treppewörter kann man Wie-Wörter setzen.

Diese Wie-Wörter haben eine von diesen Endungen:
-e, -en, er, -es

Dein Balu

Zusätzlich hatte ich eine „Dschungel-Liste“ erstellt, auf der sich die Namen aller Kinder sowohl in der oberen Waagerechten als auch in der linken Senkrechten befanden. Mithilfe dieses Plans sollte vermerkt werden, wer schon welches Spiel erfolgreich beendet hatte. Wenn ein Kind zwei Sätze eines Spiels richtig bearbeitet hatte, d.h. passende Attribute gefunden und die Großbuchstaben richtig eingefügt hatte, bekam es für dieses Spiel an der entsprechenden Stelle in der Liste ein Kreuz (vgl. Röber-Siekmeyer 1999). So konnten die Kinder selbst beobachten, wie gut sie mit der Arbeit vorwärts kamen. Gleichzeitig zeigte mir die Liste, welche Kinder noch Schwierigkeiten hatten. Durch die freie Arbeitsphase blieb mir zudem die Zeit, meine Aufmerksamkeit diesen Kindern gesondert zu widmen.

Für einige Kinder lag ein besonderer Reiz darin, eine möglichst hohe Stufe zu erstellen, d.h. möglichst viele passende Attribute einzusetzen. Da die Kinder sich gegenseitig anspornten, war mit der Zeit ein Satz mit 15 Stufen nichts Besonderes mehr, die ungeschlagene Favoritin hatte 27 Stufen kreierte (wobei sich kein Attribut wiederholte oder unsinnig war!). Um die kreative Arbeit der Kinder zu würdigen, verteilte ich ab Stufe 10 das „Kreativitätskreuz“, was rot auf der Liste vermerkt wurde. Die Arbeit mit dem Spiel dauerte zwei Wochen an, zum Abschluss bekam jeder Teilnehmer eine Dschungelbelohnung.

2.3.11 Spielstationen

Den Abschluss der Unterrichtsreihe sollte das freie Arbeiten an unterschiedlichen Stationen darstellen, auf die die Kinder auch später im Rahmen der Freiarbeit zurückgreifen können sollten. Da die Sommerferien vor der Tür standen, erschien es wenig sinnvoll, noch neue Sachverhalte einzuführen. Deshalb legte ich den Schwerpunkt auf die Anwendung und Festigung des bisher gelernten Stoffes. Dafür standen verschiedene Spielstationen bereit, die Balu den Kindern im Stuhlkreis vorstellte:

- **Würfelspiel**

Dieses Spiel ähnelt von der Spielidee der des Onkel-Otto-Spiels. Es besteht aus drei Würfeln, die in unterschiedlichen Farben, die schon auf die jeweilige Funktion hinweisen, beklebt sind. Ein Würfel ist blau, entsprechend habe ich die Seiten mit Subjekten beschrieben. Ebenso gibt es einen rosafarbenen Prädikatwürfel und einen gelben Objektwürfel (auf allen Würfeln fehlen jeweils die Großbuchstaben). Aufgabe der Kinder ist es nun, zu würfeln und den entstehenden Satz wie schon beim „Onkel-Otto-Spiel“ zu verändern. Würfelt ein Kind z.B. die Kombination **der pinguin** **läuft** **auf dem hochhaus**, so kann es Sätze erfinden wie *Der mutige*

Pinguin läuft auf dem riesigen Hochhaus. Wichtig ist hier das Einfügen der Attribute und die regelgerechte Großschreibung.

- Rette die Post

Zu diesem Spiel gehören mehrere Briefumschläge, in denen sich zerschnittene Sätze befinden. Diese müssen von den Kindern wieder richtig zusammengesetzt werden. Anschließend sollen die Schüler die fehlenden Großbuchstaben richtig einsetzen.

- Comics

An dieser Station befinden sich Bilder von Mogli und Balu. Dazu habe ich jeweils einen passenden Satz geschrieben, natürlich ohne Großbuchstaben. Wie schon zuvor sollen die Kinder versuchen, Attribute einzusetzen und so die großschreibenden Wörter zu entdecken.

- Dschungelspiele

Spielidee dieser zwei Brettspiele ist es, Mogli im Dschungel zu helfen, den Weg zu Balu zu finden. Die Spiele können von bis zu vier Kindern gespielt werden, die ihre Spielfigur vorwärts würfeln. Auf dem Weg gibt es unterschiedliche Felder. Während es einige Baum-, Stein- oder Bananfelder gibt, die keinerlei Folgen haben, besteht der Großteil jedoch aus Tierfeldern. Kommt eine Spielfigur (=Mogli) auf ein solches Tierfeld, so hält dieses Tier für ihn eine Frage zur Groß- und Kleinschreibung bereit, d.h. der linke Nachbar zieht eine Karte vom Fragenstapel. Er liest den entsprechenden Satz vor und fragt dann nach dem Wort, das unterstrichen ist, z.B. *Vor der Schlange hat Mogli Angst.* Wie schreibt man *Angst*? Entscheidet sich Mogli für die Großschreibung, so muss er dies auch begründen, z.B. *Vor der Schlange hat Mogli große Angst,* und das „Tier“ fragt auch immer nach, ob das eingesetzte Attribut die richtige Endung hat. Eine richtige Entscheidung für die Kleinschreibung muss nicht begründet werden.

Die zwei Spiele unterscheiden sich in ihrem Schwierigkeitsgrad. Während bei dem einen Spiel wie im Beispiel nur nach einem Wort gefragt wird, muss der Besucher eines Tierfeldes des schwierigeren Spieles gleich die Schreibung von zwei Wörtern lösen, um seinen Weg fortsetzen zu können. Wer sich falsch entscheidet, ruht sich eine Runde auf dem Tierfeld aus, um wieder zu Kräften zu kommen.

- Fehlersuche

An dieser Station erhalten die Kinder ein Blatt mit einer Dschungelgeschichte, die Mogli geschrieben hat. Allerdings hat er noch Probleme mit dem Auffinden der Treppenwörter, sodass sich in seinem Text noch einige Fehler befinden. Die Anzahl der Fehler hat Balu schon auf das Blatt geschrieben, die Schüler sollen Mogli jetzt helfen, die jeweiligen Stellen zu entdecken und zu verbessern. Auf der Fensterbank befindet sich ein entsprechender Lösungszettel, mit dessen Hilfe die Kinder ihre Verbesserungen überprüfen können.

- Der Schlangensatz

Auf den Blättern dieser Station windet sich eine Schlange. In ihren Körper sollen die Kinder einen ganz gefährlichen Schlangensatz mit möglichst vielen furchterregenden Attributen schreiben.

- „Onkel-Otto-Spiele“ der vergangenen Stunden.

2.3.12 Eine Reise in den Dschungel

Den Abschluss der Unterrichtsreihe sollte eine Reise in den Dschungel darstellen. Während ich mit einigen Kindern in der Turnhalle verschiedene Gerätekombinationen (Wackelbrücke,

Höhle, Schluchten und Berge, schmale Baumstämme zum Balancieren...) aufbaute und wir die Halle mit Tierbildern schmückten, dekorierten die anderen Kinder mit der Lehrerin das Klassenzimmer und bereiteten das Büfett für das anschließende Dschungelfest vor. Nachdem wir die Kinder zum Umziehen in die Umkleidekabinen geholt hatten, durften sie noch nicht in die Halle, sondern sollten sich im Vorraum, dem neuernannten Flughafen, treffen. Gemeinsam stiegen wir in ein fiktives Flugzeug ein und flogen durch die Halle. Da unser Flugzeug leider notlanden musste, gelangten wir in den Dschungel, wo die eigentliche Reise durch den gefährlichen Dschungel begann. Die Kinder durften den Dschungel erkunden und mussten hierbei verschiedene Aufgaben lösen. Die Töne der Trommel signalisierten ihnen, dass ein gefährliches Tier sich näherte, woraufhin sie nur in einer vorgegebenen Höhle Schutz finden konnten. Erst als wir nach langer Reise einen funktionstüchtigen Flughafen entdeckt hatten, konnten wir wieder nach Hause fliegen und uns beim Essen im Klassenraum von den Strapazen erholen.

3 Kommentar zur Unterrichtsreihe

3.1 Zielsetzung

Die satzinterne Großschreibung zählt zu den fehlerträchtigsten Gebieten der deutschen Rechtschreibung, wie Fehlerstatistiken belegen (z.B. Menzel 1985). Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass dies nicht daran liegt, dass das System zu schwierig oder widersprüchlich wäre, wie es in populären, aber auch in sprachwissenschaftlichen Darstellungen immer wieder zu lesen ist. Wolfhard Kluge (1989, 1995) hat mehrfach auf Daten hingewiesen, welche belegen, dass einige Kinder die Großschreibung „intuitiv“ erlernen können, d.h. ohne Instruktionen. Dies kann nur dann der Fall sein, wenn die satzinterne Großschreibung regelhaft ist. Linguisten wie Peter Eisenberg (1981, 1998) und Utz Maas (1989, 1992) haben gezeigt, wie die satzinterne Großschreibung tatsächlich funktioniert (s.o. Kapitel 1, s.u. Kapitel 5.1) und machen für den hohen Fehleranteil in erster Linie die falsche linguistische Konzeptualisierung der Regularitäten der Großschreibung und daraus resultierende falsche fachdidaktische Konzeptionen verantwortlich.

Auf der Basis vor allem von Maas (1992) hat Christa Röber-Siekmeyer (1999) eine fachdidaktisch begründete alternative Herangehensweise entwickelt. Die in Kapitel 2 beschriebene Unterrichtsreihe basiert auf ihrem Ansatz. Das Ziel war, den Kindern das satzbezogene Konzept der Großschreibung zu vermitteln. Der Schwerpunkt lag auf der Strukturierung des Kernbereichs, hierin sollten die Kinder Sicherheit gewinnen, bevor sie mit Sonderfällen und Ausnahmeregelungen konfrontiert würden. Deshalb sollten den Kindern konkrete Handlungsschritte vermittelt werden, mit Hilfe derer sie entscheiden können, ob ein Wort groß oder klein geschrieben wird. Grundsätzlich gilt es, sich folgende Fragen zu stellen:

- (1) Kann ich vor das Wort ein Adjektiv setzen?
- (2) Hat das Attribut die richtige Flexionsendung, nämlich eine adjektivische?

Kann man beide Fragen bejahen, so wird das entsprechende Wort großgeschrieben. Die Bezeichnung des einzusetzenden Adjektivattributs kann abhängig vom Vorwissen der Kinder gewählt werden. Kennen die Kinder z.B. schon „Wie-Wörter“ oder „Adjektive“, so bietet es sich an, diesen Begriff aufzugreifen. Grundsätzlich geht es um die dahinterliegende Funktion des Wortes und nicht um deren Bezeichnung.

Nicht unwichtig für die Herangehensweise war, dass die Kinder schon Vorerfahrungen im Hinblick auf die Großschreibung hatten. Die Großschreibung war ihnen im Verlauf von einhalb Schuljahren mittels des klassischen wortartenbezogenen Konzepts nahegebracht worden. Als sprachunterrichtliche Grundlage hatte das Buch *Bausteine* aus dem *Diesterweg-*

Verlag gedient. Entsprechend der dort aufgeführten Strukturierung hatten die Kinder gegen Ende des ersten Schuljahres die Großschreibung von Satzanfängen und Nomen kennen gelernt. Die Wortart „Nomen“ wird in diesem Lehrwerk zunächst unter dem Begriff „Namenwörter“ eingeführt und umfasst Bezeichnungen für Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge. Wörter, die in die entsprechenden Inhaltskategorien einzuordnen sind, sollten von den Kindern erkannt und großgeschrieben werden. Zusätzlich wird den Kindern die Hilfestellung gegeben zu überprüfen, ob ein Artikel vorangestellt werden kann. Diese Thematik wurde im zweiten Schuljahr vertieft. Ergänzend wurde die Kleinschreibung von Verben (= Tu-Wörtern) und Adjektiven (=Wie-Wörtern) vermittelt.

Dieses Vorwissen der Kinder konnte im Rahmen der Unterrichtsreihe genutzt werden und führte immer wieder zu Gesprächen über die Grenzen der wortartenbezogenen Regeln. Dabei sollten die Schüler die satzbezogene Großschreibung nicht als ein Konkurrenzverfahren erleben, sondern als eine zuverlässige, alternative Möglichkeit zur Feststellung der Großschreibung kennen lernen. Die Unterrichtsreihe fand am Ende der zweiten Klasse statt.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass die Vorerfahrung mit dem wortartbezogenen Ansatz natürlich keine notwendige Bedingung für das Funktionieren dieses Modells ist. In verschiedenen Schulen in Deutschland wird seit einigen Jahren die satzinterne Großschreibung von Anfang an satzbezogen gelehrt, vgl. Röber-Siekmeyer (1999). Wir gehen aber davon aus, dass gegenwärtig in der Mehrzahl der Fälle Elemente des wortartbezogenen Ansatzes bei den Kindern bekannt sind, u.a. durch Nachfragen bei den Eltern, Klassenwechsel usw. Außerdem arbeiten die meisten Lehrbücher natürlich noch mit dem Wortartkonzept.

3.2 Zur Struktur der Unterrichtsreihe

Die in Kapitel 2 vorgestellte Unterrichtseinheit war mit der Zielsetzung konzipiert worden, über die Vermittlung konkreter Regeln der satzbezogenen Großschreibung die Kinder zu mehr Sicherheit in diesem Rechtschreibbereich zu führen. Als Ausgangspunkt wurden sog. Treppengedichte verwendet, in denen die Zufügung eines adjektivischen Attributs großzuschreibende Wörter als solche ausweist. Dabei besteht folgender Zusammenhang zwischen der schulüblichen wortartbezogenen und der satzbezogenen Vermittlungsmethode: Alle Substantive („Namenwörter“) können als „Treppenwörter“ vorkommen und sind dann durch ein Adjektivattribut erweiterbar, aber nicht alle Treppenwörter sind von der Wortart her Substantive. Dies ist eine sprachdidaktische Operationalisierung der linguistischen Aussage, dass im Deutschen der Kern der Nominalgruppe großgeschrieben wird. Er ist dadurch charakterisiert, dass er durch Attribute, insbesondere durch ein flektiertes Adjektivattribut, expandiert werden kann. In diesem Sinne lassen sich die Unterrichtsziele der 16 Unterrichtseinheiten folgendermaßen charakterisieren.

1. Erarbeitung der Struktur und der charakteristischen Kriterien von Treppengedichten
2. Entwicklung von Treppengedichten auf der Basis der charakteristischen Kriterien und Kennzeichnung der Großschreibung von „Treppenwörtern“
3. Förderung der Fähigkeit, treffende adjektivische Attribute zu Substantiven zu finden
4. Herausstellung der Flexionsendungen von adjektivischen Attributen
5. Umwandlung von Treppengedichten zu Sätzen
6. Umstrukturierung von Sätzen zu Treppengedichten
7. Anwendung der Kriterien des satzbezogenen Konzepts auf Sätze

8. Spielerische Konstruktion von Sätzen, die in der folgenden Einheit in ein Spiel integriert werden
9. Herstellung eines Spiels zur Festigung der gelernten Regeln
10. Übung und Vertiefung der Handlungsschritte des satzbezogenen Konzepts mit Hilfe des selbstgebauten Spiels (3 Unterrichtseinheiten).
11. Stationsarbeit mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse zu vertiefen, Schreibungen zu begründen und die Regeln auf Sätze mit veränderter Struktur zu übertragen (3 Unterrichtseinheiten).
12. Abschlussfest

Betrachtet man die Struktur der Unterrichtsreihe, so nahm die Erprobung des Konzepts an eigenen Sätzen nur einen geringen Umfang ein. Zunächst wurden die entwickelten Regeln nur an Treppengedichten erprobt und anschließend auf vorgegebene Sätze, die die Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur aufwiesen, übertragen. Erst in der Übungsphase (13.–15. Stunde) wurden andersartig aufgebaute Sätze thematisiert. Dies hilft den Kindern, die Handlungsschritte zunächst zu verinnerlichen und so Sicherheit im Umgang mit ihnen zu gewinnen, bevor sie diese variabel einsetzen sollen. Ebenfalls hilfreich ist es, *vorgegebene* Sätze auf die Großschreibung hin zu überprüfen. Dadurch konnten die Schüler sich gezielt auf die vermittelten Kriterien der Großschreibung konzentrieren, ohne eventuell durch ihre eigenen Schwächen beim Verschriftlichen von Wörtern abgelenkt oder überfordert zu werden.

3.3 *Leistungsstand vor der Unterrichtsreihe*

Wie schon erwähnt, hatten die Kinder Vorerfahrungen im Bereich der Großschreibung. Warum sollte man ihnen also ein andersartiges Konzept vermitteln und riskieren, sie dadurch eventuell zu verwirren?

Um dies zu verstehen, ist es interessant, einen Blick auf den Leistungsstand der Kinder *vor* der Unterrichtsreihe zu werfen. Um herauszufinden, welches Wissen die Schüler besitzen, wurde den 22 Kindern im Vorfeld folgender Text diktirt:

Familie Müller ist in den Wald gefahren. **Beim Wandern bewundern sie das Grün der Bäume. Ein Reh kommt hinter einem großen Baum hervor. Das Braun seines Felles schimmert im Licht.** Dann verschwindet es wieder im dichten Wald.

Im Hinblick auf die differierenden Voraussetzungen erfolgte das Diktat in relativ homogenen Kleingruppen. So sollte kein Kind während des Diktierens durch die Schnelligkeit der anderen unter zusätzlichem Leistungsdruck geraten. Um die Konzentration zu gewährleisten, brauchten die Kinder nach einer kurzen Vorlesephase nur die hervorgehobenen Sätze aufzuschreiben.

Ausgewertet wurde das Diktat nur hinsichtlich der Großschreibung. Der diktirte Text enthielt abgesehen von den Satzanfängen acht Wörter, die regelgemäß groß geschrieben werden. Dazu gehören fünf Substantive, die die Kinder entsprechend der im Unterricht thematisierten Regeln hätten identifizieren können (*Baum, Reh, Bäume, Fell, Licht*). Zusätzlich enthielt der Text zwei substantivierte Adjektive (*das Grün, das Braun*) und ein substantiviertes Verb (*das Wandern*). Aufgrund ihres Schulwissens können die Schüler diese Form der Großschreibung noch nicht kennen. Da die Wörter zudem ziemlich eindeutig den klassischen Wortarten Adjektiv bzw. Verb (für die Schüler „Wie-Wort“ bzw. „Tu-Wort“) zuzuordnen sind, war zu erwarten, dass die Kinder sie entsprechend klein schreiben würden.

Wie haben die Kinder nun auf dieses Diktat reagiert? Nur **ein** Kind hält sich an die gelernten Regeln und setzt die Großbuchstaben allein bei den „echten“ Substantiven. Die meisten Mitschüler markieren zusätzlich ein, zwei oder sogar alle drei Substantivierungen. Dabei schreiben sie dominierend die Adjektive groß – das Verb *wandern* lässt sich für sie wahrscheinlich eindeutig der Wortart „Tu-Wort“ zuordnen, denn „wandern tut man ja!“. Immerhin schreiben dennoch vier Kinder auch „wandern“ groß.

Neben der Großschreibung der Substantivierungen ist auffällig, dass nur fünf Kinder alle „echten“ Substantive erkennen. *Licht* scheint für 16 Schüler nicht in diese Wortart zu fallen und wird dementsprechend kleingeschrieben. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass „Licht“ für viele Kinder nicht fassbar und somit schwer zu erkennen ist, wofür es ein Name ist, denn diese Assoziation verbinden die meisten Kinder mit dem Begriff „Namenwort“. Der folgende Ausschnitt aus einem Gespräch belegt dies (L bezeichnet die Lehrerin (= Ellen Nünke), K das Kind):

L: Ist denn „Licht“ ein Namenwort?

K: ... Nein

L: Was ist denn ein Namenwort?

K: Mama, Papa, Blume ... wenn es ein Name für etwas ist.

Zwei Kinder verwenden keinerlei satzinterne Großbuchstaben und entscheiden sich für eine reine Kleinschreibung.

Diese Ergebnisse widersprachen stark den Erwartungen, auf die man aufgrund des Vorwissens hätte schließen können. Wieso schreiben die Kinder Substantivierungen groß, obwohl sie diese doch noch gar nicht vermittelt bekommen haben? Um mehr Informationen über die Strategien der Kinder zu erhalten und Flüchtigkeitsfehler von Verständnisfehlern unterscheiden zu können, schloss sich an das Diktat eine Einzelbefragung an. Den Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihre Regeln zu formulieren, diese an ihren Schreibungen zu belegen und eventuell Schreibungen zu verändern.

Wie begründen die Schüler also ihre Großschreibung? Überraschenderweise führen nur vier Kinder die intensiv gelehrt Regel „Namenwörter schreibt man groß“ als Begründung für ihre Großschreibung auf. Eine zu den überdurchschnittlich guten Rechtschreibern gehörende Schülerin erklärte mir, was sie unter einem Namenwort versteht, so:

K: Hm, ja, was ist das, ein ... ein Wort, was, weiß ich nicht, ähm, auf jeden Fall, da ist auch Mama, Papa und das ist halt naja Namen, wie Alina, das wird immer alles großgeschrieben.

Vier Kinder konnten außer der Regel, dass der Satzanfang großgeschrieben wird, keine weiteren Regeln angeben. Die übrigen Schüler und Schülerinnen brachten zur Begründung der Großschreibung von den in der Schule gelernten Regeln abweichende Erklärungen vor. Zwei Kinder führten zur Begründung ihrer Großschreibung die klassische „der, die, das-Regel“ an. Bei meinen anschließenden Fragen ließen sie sich jedoch leicht verwirren:

K: Meine Mutter hat mir gesagt, alle Wörter, die mit *der, die, das* anfangen, werden großgeschrieben. ...

L: *Sie sind in den Wald gefahren*, da hast du *gefahren* klein geschrieben. Warum?

K: Weil *der, die, das* kann man ja nicht davorsetzen. *Der gefahren* oder *die gefahren*.

L: *Die Gefahren*, gibt es die nicht?

K: ... irgendwie schon. ...

L: Warum hast du denn *kommt* klein geschrieben?

K: ... Weil da ist ... der kommt, die kommt, das passt ja irgendwie nicht. Naja, ein bisschen schon.

Eines der Kinder koppelte die Großschreibung an das, was man sehen kann. Diese Behelfsregel ist eine der klassischen Hilfestellungen, die Kinder entweder von Lehrern oder Eltern explizit genannt bekommen oder eigenständig aus der gängigen Darstellung der Substantive als Namenwörter entwickeln (Röber-Siekmeyer 1999). Ein anderes Kind schloss aus der Größe dessen, was man sehen konnte, auf die Groß- oder Kleinschreibung:

L: Warum hast du denn *Wald* großgeschrieben?

K: Weil Wald, der ist ja groß, und dann schreibt man den auch groß.

L: Und bei *in den Wald gefahren*, da hast du *gefahren* kleingeschrieben. Warum?

K: Weil gefahren das ist ein Auto, und das ist klein.

L: Und den *Baum* den hast du großgeschrieben.

K: Weil der Baum ganz groß ist, und dann habe ich ihn großgeschrieben.

L: *Im Licht*, warum hast du *Licht* kleingeschrieben?

K: Weil das Licht klein ist.

Ein anderes Kind begründete die Großschreibung seiner Wörter damit, dass es hört, ob ein Wort großgeschrieben wird:

L: Kennst du irgendeine Regel, was man großschreibt oder was man kleinschreibt?

K: Nein. Keine Ahnung.

L: Irgendwie musst du doch erkennen, wie du ein Wort schreiben musst.

K: Ich höre das. ... Weil „wandern“ wird immer klein geschrieben. Weil das ein Wort ist, wenn man das spricht, hört sich das klein an, also hört sich das groß an, aber es wird kleingeschrieben.

Hierbei bleibt anzumerken, dass das Kind mit seiner Strategie oder auch durch das Nichtvorhandensein einer Strategie die Majuskeln sehr erfolgreich setzt. Einzig das substantivierte Verb wurde von ihm nicht richtig gekennzeichnet.

Vier weitere Kinder banden die Großschreibung nicht an die Wortart oder die Bedeutung eines Wortes, sondern an das Satzbild, so dass sie folgende Regeln äußerten:

K: Weil das die Mitte,... man schreibt, wenn man eine Geschichte schreibt, immer am Anfang irgendwo, also, so mittendrin schreibe ich einfach immer klein.

...

K: Wenn ein neuer Satz anfängt, schreibe ich immer groß. Und wenn, wenn z.B., wenn es jetzt mitten im Satz ist, da kann ich ja nicht einfach so groß machen. Großes E oder so was.

L: Aber am Schluss kann man dann wieder großschreiben, oder?

K: Nein.

L: Aber du hast doch gesagt, dass *Baum* großgeschrieben wird, und das steht ja fast am Schluss.

K: Am Anfang ja, aber nicht am Ende.

L: Du hast ja eben gesagt, dass Tiernamen und Menschennamen großgeschrieben werden.

K: Ja.

L: Werden die denn groß geschrieben, wenn sie in der Mitte oder am Ende eines Satzes stehen?

K: Nein.

Diese Auswahl mag genügen (für weitere Beispiele vgl. Röber-Siekmeyer 1999 u.a.m.). Festzustellen ist eine deutliche Diskrepanz zwischen dem in der Schule gelernten, scheinbar so einfachen Satz *Namenwörter schreibt man groß*, dem tatsächlichen Können der Kinder und ihrem Wissen darüber, wie sie dazu kommen, groß zu schreiben. Diese Ergebnisse zeigen deutlich, wie groß die Schwierigkeiten sind, die Schüler mit der herkömmlichen, an Wortarten gebundenen Vermittlung der Großschreibung haben. Auch in der untersuchten Klasse stellt die Großschreibung ein Feld der Unsicherheit dar. Nur ein geringer Teil der Schüler führt das vermittelte Konzept der Großschreibung überhaupt zur Begründung auf, vielen fällt es schwer, die Wörter in die passende Wortart einzuordnen. Schon ein normales Maß an Schriftpraxis scheint die Kinder zu der Erkenntnis zu führen, dass sie mit den gelernten Mitteln, nämlich der wortartenbezogenen Großschreibung, nicht erfolgreich im Bereich der Großschreibung Fuß fassen können. Deshalb greifen sie auf von verschiedenen Seiten angebotene Hilfsregeln (wie die klassische *Der-die-das-Regel*) zurück und versuchen, ihre Strategie so zu modifizieren, dass ihre Fehlerquote sinkt. Freilich sind diese Bestrebungen oft nicht vom Erfolg gekrönt, da ein Großteil der Schreiber im Bereich der Großschreibung immense Defizite aufweist.

Dass eine Klasse also schon eine Zeitlang die an Wortarten gebundene Großschreibung vermittelt bekommen hat, bedeutet nicht, dass sie diese auch verstanden hat und anwenden kann. Vor allem bei der Anwendung scheint es große Schwierigkeiten zu geben, sobald man über die gängigen Prototypen „Mama, Haus, Blume, Auto“ hinausgeht. Wie Sie selbst im Eingangsdiktat Großbuchstaben in einem Nonsensstext einsetzen konnten, setzen die Kinder in einem Text richtig Großbuchstaben, obwohl sie nicht nur diese Form der Großschreibung nicht kennen, sondern sie sogar den gelernten Regeln widerspricht; sie kann man eben nicht durch die Großschreibung einer bestimmten Wortart begründen. Vielmehr ist davon Gebrauch zu machen, dass der Satz an sich strukturiert ist und dass die Großschreibung an eben diese Strukturen gebunden ist – über alle Wortarten hinweg!

3.4 Leistungsstand nach der Unterrichtsreihe

Kritik an der gängigen Wortartengroßschreibung wurde schon vielerorts verbreitet und ist somit nicht sonderlich verwunderlich. Wie aber reagieren die Kinder auf das satzbezogene Konzept? Sind dessen Regeln nur theoretisch logisch und eventuell für Grundschul Kinder viel zu abstrakt und gar nicht greifbar? Oder bieten sie den Schülern konkrete Handlungsschritte, die ihnen die Entscheidung für oder gegen die Großschreibung von Wörtern zuverlässig ermöglichen?

Von Interesse war also, inwieweit die Kinder durch die Unterrichtseinheit effektive Fortschritte machen konnten. Ebenso wie vor der Unterrichtsreihe wurde den Kindern deshalb auch danach ein kurzer Text diktiert, in dem sie das Gelernte umsetzen konnten:

Mogli wandert durch den Wald. Beim Gehen bewundert er das Grün der Bäume. Plötzlich kommt eine Schlange. Von ihrem Zischen bekommt er Angst.

Die Verteilung der Großschreibung auf verschiedene Wortartenbereiche entsprach im Groben der des ersten Diktats, insgesamt waren satzintern vier „echte“ Substantive (*Wald, Bäume, Schlange, Angst*), zwei substantivierte Verben (*gehen, zischen*) und ein substantiviertes Adjektiv (*grün*) mit Großbuchstaben zu versehen. Die Anzahl der substantivierten Verben wurde absichtlich erhöht, da die Ergebnisse des ersten Diktats darauf schließen ließen, dass die Kinder diese Wortart am besten erkennen und entsprechend kleinschreiben. Durch die leicht als Tätigkeiten zu klassifizierenden Beispiele sollte sich zeigen, welches Konzept dominierend eingesetzt wurde. Außerdem kam ein artikelloser Gebrauch von Nomen vor (*Angst*). Zudem lässt sich *Angst* der Gruppe der Abstrakta zuordnen, die von Kindern erfahrungsgemäß schwer als Namenwörter erkannt werden.

Wie schneiden die Schüler in diesem zweiten Diktat ab? Grundsätzlich ist eine deutliche Leistungsverbesserung gegenüber dem ersten Diktat zu vermerken. Immerhin neun Kinder – also fast die Hälfte der Klasse – bleiben im Bereich der Großschreibung gänzlich fehlerfrei. Zwei Schüler lassen nur eine Großschreibung aus, kennzeichnen ansonsten aber alle Wörter richtig. 74% der Schüler entdeckten alle großzuschreibenden Substantive – im Vergleich zu 22% im ersten Diktat. Außerdem kennzeichneten 58% der Schüler zusätzlich die beiden substantivierten Verben und das substantivierte Adjektiv mit einem Großbuchstaben.

Eine Leistungssteigerung ist also nicht abzustreiten. Zu fragen ist allerdings, ob dies allein auf den satzbezogenen Ansatz zurückzuführen ist oder ob die Verbesserung anderweitig zu erklären ist. So könnte auch die intensive Beschäftigung mit der Großschreibung allgemein als Grund angeführt werden und sicherlich ist dies auch zu berücksichtigen. Jedoch muss auch in Betracht gezogen werden, dass es sich bei der Unterrichtsreihe nicht um eine Vertiefung des bisherigen Wissens gehandelt hat, sondern um das Erlernen eines vollständig neuen Ansatzes. Dieser profitierte zwar teilweise vom Basiswissen des wortartenbezogenen Konzepts, z.B. der Kenntnis von Adjektiven, grundsätzlich stellte er jedoch eine neue Verfahrensweise dar.

Um abzusichern, ob es sich bei der Leistungssteigerung tatsächlich um einen Erfolg des satzbezogenen Konzepts handelte, das den Kindern wirkungsvolle Handlungsstrategien zur Hand gab oder ob die Verbesserung nur auf ein verstärktes Bewusstmachen der Großschreibung zurückzuführen war, schloss sich an das Diktat wiederum eine Einzelbefragung an, die die Strategien der Kinder genauer beleuchten sollte. Die Befragung begann stets mit einer Frage, die auf allgemeine Regeln zur Großschreibung hinauslief. Der Großteil der Kinder nannte daraufhin das Charakteristikum der Expandierbarkeit als Kriterium für die Großschreibung.

L: Erkläre mir doch mal, wie du erkennst, ob ein Wort groß- oder kleingeschrieben wird?

K: Immer, wo ich was vorsetzen kann, das muss ich großschreiben.

Da die meisten Schüler wie in dem angeführten Beispiel die „erlaubten Endungen“, also die Flexionsendungen, nicht anführten, wurde dieses Wissen an einem Beispielsatz überprüft, in dem ein Wort durch einen Partikel (z. B. „ganz“) erweitert wurde.

L: Wenn du jetzt z.B. den Satz hast: „Titus geht plötzlich aus der Klasse“ und du über legst dir, dass du ja vor *plötzlich* ein *ganz* setzen kannst, also *Titus geht ganz plötzlich aus der Klasse*, dann hast du ja ein Wort davorgesetzt, also wird *plötzlich* großgeschrieben.

K: Nein, dann nicht, weil *ganz* hat ja nicht die Endung, die richtige Endung.

Diese Falle wurde nur von einem Kind nicht auf Anhieb durchschaut, ansonsten zeigten die Kinder, dass sie die Bedingung der Endungen verinnerlicht hatten.

Bei manchen Kindern kamen auch die im Vorfeld gelernten wortartenbezogenen Strategien wieder zum Vorschein, bezeichnenderweise nutzen die Schüler diese nur bei leicht zu erkennenden „reinen“ Substantiven wie *Wald*. In nicht so eindeutig einer Wortart zuzuordnenden Fällen stützten auch diese Kinder sich auf das satzbezogene Konzept. Während sich die meisten Kinder vollständig auf das satzbezogene Konzept bezogen, empfanden die Kinder, die eine Vermischung der Konzepte vorgenommen hatten, diese nicht als gegensätzlich, sondern eher als sich ergänzend. So erklärt ein Junge:

K: Am Anfang wird ja jeder Buchstabe großgeschrieben, am Satzanfang. Die Namenwörter werden auch großgeschrieben. Manche Tu-Wörter oder Wie-Wörter werden auch großgeschrieben.

L: Und woher weißt du, wann Tu-Wörter oder Wie-Wörter großgeschrieben werden?

K: Also, hier z.B. *das Grün*, da kann man was zwischensetzen. Dann wird das großgeschrieben das Wort danach.

Er hat also erkannt, dass das wortartenbezogene Konzept nicht in allen Fällen sicher anzuwenden ist und kann diese Lücken mit Hilfe des satzbezogenen Konzepts schließen. Nur ein Junge sieht den Widerspruch zwischen den Aussagen des wortartenbezogenen und denen des satzbezogenen Konzepts als Erschwerung an:

K: Manchmal geht's schwierig, z.B. bei einem Wort, bei *das Grün*, das ist nämlich eigentlich ein Wie-Wort. Und hier, *das Gehen*, aber da kann man trotzdem was mit der richtigen Endung davorsetzen.

Zwei Jungen haben einen Großteil der Unterrichtsreihe verpasst, da sie längere Zeit krank waren. Da sie auch vor der Unterrichtsreihe Probleme im Bereich der Großschreibung zeigten, hatten sie in ihren Diktaten wieder einige Fehler. Die Einzelbefragung ermöglichte es, ihnen das Konzept in Ruhe zu erklären und es mit ihnen Satz für Satz auszuprobieren. Die Jungen verstanden die Schritte überraschend schnell und konnten systematisch ihre Fehler verbessern.

Andreas, der in seinem Leistungsstand stark zurücklag und inzwischen auch das Schuljahr wiederholt, hatte das satzbezogene Konzept noch gar nicht verinnerlicht. Er band die Großschreibung immer noch an das, was er sehen konnte. Wenn ihm aber die Struktur des satzbezogenen Konzepts vorgegeben wurde, konnte er dies umsetzen. Er brauchte nur jemanden, der ihm kleinschrittig sagte, was er als nächstes herausfinden sollte. Dieser Junge benötigt noch Zeit und Übung, um die Handlungsschritte in ihrer Reihenfolge zu verinnerlichen, jedoch zeigt die Tatsache, dass er entscheiden kann, ob ein Wort groß oder kleingeschrieben wird, dass auch er das satzbezogene Konzept nach einer Verinnerlichungsphase erfolgreich umsetzen könnte.

Besonders überraschend war die Verbesserung von Sven. Im ersten Diktat hatte er kein einziges Wort richtig großgeschrieben, die Befragung ließ darauf schließen, dass er keinerlei Lösungsstrategien zum Erkennen der Großschreibung besaß. Demgegenüber stand sein Abschneiden im zweiten Diktat, wo er im Bereich der Groß- und Kleinschreibung *fehlerfrei* blieb. In der Einzelbefragung begründete er seine Großschreibung treffend aufgrund der Regeln des satzbezogenen Konzepts.

Grundsätzlich lässt sich herausstellen, dass alle Kinder während der Befragung mit Hilfe des satzbezogenen Konzepts herausfinden konnten, ob ein Wort groß- oder kleingeschrieben wird. Aufgrund fehlender Verinnerlichung konnten dies zwar nicht alle Kinder selbstständig leisten, teilweise benötigten sie dafür die Vorgabe der Strukturen, aufgrund derer sie die Analyseschritte jedoch eigenständig vollzogen. Das Konzept bot im Kernbereich der Großschreibung also schon nach relativ kurzer Bearbeitungsphase den Kindern Handlungsschritte, die von ihnen leicht zu handhaben und erfolgsversprechend anzuwenden waren und ihnen zusätzlich die Möglichkeit zur Selbstkontrolle offerierten.

Dies wurde von einigen Kindern auch vermerkt. So bemerkt Anna, dass „man [die Großschreibung] ja auch leicht rausfinden“ kann. Und auch Alina drückt im Gespräch ihre Zufriedenheit über die Überprüfbarkeit der Großschreibung aus:

K: (überrascht): Habe ich alles richtig?

L: Ja. Letztes Mal hast du dich ja noch ein paar Mal vertan.

K: Jetzt habe ich einfach ausprobiert, z.B. bei *zwischen*, da habe ich gedacht: *ihrem schnellen Zwischen* ... und ich hatte es erst klein, aber deswegen habe ich es dann noch groß.

Sporadisch tauchten Schwierigkeiten bei unterschiedlichen Kindern auf. Einige Kinder haben die Attributendungen, die sonst offen im Unterricht aushingen, noch nicht verinnerlicht und können dementsprechend während der Befragung die Endungen nicht als richtig oder falsch klassifizieren. Zwei Kinder haben manchmal Probleme, die Expansionen genau an einer bestimmten Stelle und nicht irgendwo im Satz einzufügen.

L: Dass du herausgefunden hast, dass *gehen* hier großgeschrieben wird, finde ich ja toll, denn *gehen* ist ja eigentlich ein Tu-Wort. Was könnte man denn davorsetzen?

K: Mogli geht durch den alten, dunklen, vergammelten Wald.

L: Wo hast du denn jetzt Wie-Wörter vorgesetzt?

K: Oh, vor Wald.

L: Dann versuch' jetzt einmal, die Wie-Wörter, genau vor *gehen* zu setzen.

K: Fällt mir nichts ein.

L: Wie kann man denn gehen?

K: Schnell oder langsam.

L: Dann setz' das doch mal ein.

K: Beim schnellen Gehen findet Mogli den Affenkönig.

Obwohl ich die Schüler nicht aufgefordert hatte, im Zuge des Diktats die Endungen und Treppenwörter farbig zu markieren, griffen viele Kinder auf diese Hilfe zurück. Ein Kind kennzeichnete dabei außer den eingefügten Expansionsendungen (rotes Einkreisen) auch nicht funktions-, aber formgleiche Buchstabenfolgen. Jedoch erkannte sie bei genauerer Betrachtung den Unterschied:

L: Guck mal, da steht *er*, warum hast du das denn rot eingekreist?

K: Wegen *er*, das gehört doch dazu.

L: Aber fehlt denn nicht noch was? Wenn man sich ein Wie-Wort ausgesucht hat, dann musste man da noch die richtige Endung anhängen, so wie die Kinder sie dann immer in der Hand hatten. Welches Wie-Wort steckt denn in *er*?

K: Keines. Dann wird das nicht eingekreist.

Die aufgeführten Unstimmigkeiten deuten nicht auf schwerwiegende Verständnisfehler des Konzepts, sondern auf eine erst in Teilschritten abgelaufene Verinnerlichung hin. Wenn man den Kindern in den verschiedenen Bereichen noch Phasen der Übung und Festigung anbietet, werden sie auch diese Hürden überwinden.

Sowohl der Vergleich der Diktate wie auch die Argumentation der Kinder im Rahmen des Interviews zeigen, dass die neugelernten Regeln den Schülern Handlungsschritte an die Hand geben, die sie verstehen und anwenden können. Da die Kriterien der satzbezogenen Großschreibung den Kernbereich der Großschreibung vollständig abdecken, sind die Schüler allein durch das konsequente Anwenden der Handlungsschritte erfolgreich – ein Gefühl, das sie bei der Anwendung des wortartenbezogenen Ansatzes nur selten hatten. Rückblickend auf die Auswertung des ersten Interviews und wahrscheinlich auch auf Ihre eigene Berufserfahrung erinnern Sie sich sicherlich an die vielen Probleme, die Kinder in diesem Bereich haben. Viele greifen auf fragwürdige Hilfsregeln zurück, um so ihre Fehlerquote zu verringern. Eben diese Suche nach neuen oder erweiternden Regeln spiegelt die Unsicherheit und Unzufriedenheit mit der an Wortarten bezogenen Großschreibung wider. Und genau hier liegt die Stärke der satzbezogenen Großschreibung: Sie ermöglicht den Kindern die Erfahrung, dass die gelernten Regeln hilfreich sind und sie erfolgreich zu ihrem Ziel führen – nämlich sich für oder gegen die Großschreibung zu entscheiden. Sowohl die konkreten Substantive wie Abstrakta und sämtliche Substantivierungen sind plötzlich *regelmäßig*. Aus diesem Sicherheitsgefühl heraus können Kinder mit Ausnahmen, die es ja immer gibt, auch als solche umgehen.

Es gibt eben Wörter, die sich in keine Regel pressen lassen, aber diese Ausreißer sind lernbar und stellen nicht das gesamte Regelkonstrukt in Frage.

Ein letzter Punkt: Das Erlernen der satzinternen Großschreibung fordert von den Kindern sprachliche, quasi virtuelle Operationen. Die Regel heißt nicht „wenn ein flektiertes Adjektiv vor einem Wort steht, wird das Wort groß geschrieben“ sondern „wenn man ein flektiertes Adjektiv davor setzen *kann*“. Solches „Hantieren“ mit Strukturen ist die Basis jeden Ausbaus der schriftlichen wie der mündlichen Sprachfertigkeiten.

3.5 Vergleich des wortartgebundenen und des satzbezogenen Ansatzes

Ist der satzbezogene Ansatz zur Vermittlung der Großschreibung nun tatsächlich effektiver? Die Ergebnisse der dargestellten Untersuchung können dies zunächst nur punktuell beantworten: Den Kindern *dieser* Klasse schien er eine tatsächliche Hilfestellung zu sein, der ihren Erfolg im Bereich der Großschreibung eindeutig förderte.

Eine Antwort auf die Frage nach langfristigeren Ergebnissen kann eine Untersuchung von Christiane Wilhelmus (2000) geben. Da sich an unterschiedlichen Schulen in ganz Deutschland Lehrerinnen und Lehrer auf diesen neuen Ansatz umgestellt haben, konnte sie einen Vergleich zwischen zwei vierten Schuljahren durchführen, die die Großschreibung auf je unterschiedlichem Wege vermittelt bekommen hatten. Während die eine Klasse nach dem klassischen wortartenbezogenen Ansatz unterrichtet worden war, beruhte die Vermittlung der Großschreibung in der anderen Klasse auf dem hier dargestellten satzbezogenen Konzept.

Die zentralen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. auch Nünke & Wilhelmus 2001). Diejenigen Kinder, die die Großschreibung nach der satzbezogenen Methode vermittelt bekamen, waren in diesem orthographischen Bereich erfolgreicher als die „Wortarten-Kinder“. Zudem schien hier der Unterschied zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern weniger groß zu sein. Während sich in der „Wortarten-Klasse“ Kinder fremder Muttersprache im unteren Leistungsbereich befanden, erbringen solche Schüler bei einer satzbezogenen Vermittlung in der satzinternen Großschreibung teilweise sogar bessere Leistungen als ihre deutschen Mitschüler.

Auch diese Untersuchung belegt, dass es sich bei der satzbezogenen Großschreibung um den erfolgreichereren und somit geeigneteren Ansatz zu handeln scheint. Wiederum jedoch ist die Stichprobe relativ gering – aus der Untersuchung zweier Klassen lassen sich keine allgemeinen Aussagen ableiten. Aus diesem Grunde führt Christiane Wilhelmus momentan eine Studie zur langfristigen Wirkung einer satzbezogenen Vermittlung der Großschreibung durch, die repräsentative Ergebnisse liefern soll.

3.6 Aspekte zur Weiterarbeit

Die vorgestellte exemplarische Unterrichtsreihe ist nur als Einstieg zu sehen, um Kindern die konkreten Handlungsschritte der satzbezogenen Großschreibung nahe zu bringen. Langfristig gilt es, die vermittelte Vorgehensweise auch über konkrete Unterrichtseinheiten in den Schulalltag zu integrieren. Hierzu bieten sich im Unterricht verschiedene Möglichkeiten.

Während in der dargestellten Unterrichtsreihe die Erarbeitung und Erprobung des Konzepts nur an vorgegebenen Sätzen erfolgte, ist es wesentlich, die Handlungsschritte immer stärker auf die eigenen Sätze der Kinder zu übertragen und die Handlungsschritte der Großschreibung hieran zu erproben.

Da Kinder im alltäglichen Unterricht sehr häufig nach der Schreibung eines Wortes fragen, können diese Situationen stets von der Lehrerin als eine Möglichkeit aufgegriffen werden, die Kriterien anzuwenden. So kann gemeinsam entschieden werden, ob das Wort groß- oder

kleinzuschreiben ist. Wesentlich ist dabei, dass die Lehrerin selbst die Handlungsschritte für sich verinnerlicht hat und im Sinne einer Vorbildfunktion anwendet.

Gleichzeitig beruhte die Unterrichtsreihe im Sinne der Reduzierung von Schwierigkeiten nur auf Sätzen der Subjekt-Prädikat-Objekt-Folge. Darauf aufbauend sollte die Großschreibung auch bei variableren, komplexeren Satzkonstruktionen erprobt werden.

Verfassen die Kinder eigene Texte, so sollen sie diese auch auf rechtschriftliche Phänomene hin überprüfen. Um die Kontrolle der Großschreibung zu üben und die Schüler nicht zu überfordern, kann der Fokus zunächst nur isoliert auf die Großschreibung gerichtet werden – allein hierauf sollen die Texte überarbeitet werden. Erst nach der Phase der Verinnerlichung sollte sie mit der allgemeinen Überarbeitung kombiniert werden.

Das Einkreisen der Flexionsendungen und des großzuschreibenden Kerns ist zu Beginn der Unterrichtsreihe sehr wichtig. Durch die verlangte farbige Kennzeichnung werden die Kinder immer wieder an die Regeln und dazu notwendigen Handlungsschritte erinnert. Dies soll die Verinnerlichung der Regeln begünstigen. Gleichzeitig geben die Markierungen dem Lehrer Aufschluss darüber, ob das Kind die Regeln verstanden hat. Werden z.B. falsche Endungen eingekreist, so muss mit diesem Kind eben dieser Bereich noch einmal wiederholt werden.

Den Kindern, die das Prinzip schon so gut verinnerlicht haben, dass sie die Hilfsfunktion der Attribute nicht mehr benötigen, kann angeboten werden, die Stellen, an denen sie Attribute einfügen könnten, mit einem Trichter zu markieren. Dies ist längerfristig eine sinnvolle Methode, um Texte auf die Großschreibung hin zu überprüfen, ohne die Attribute tatsächlich einfügen zu müssen und so den Text auch inhaltlich zu verändern. Auch auf dieses Hilfsmittel sollte nach einiger Zeit verzichtet werden können.

Was die Verinnerlichung von Regularitäten angeht, so darf man sich dies nicht so vorstellen, dass ein vormals bewusster Vorgang („ich prüfe, ob ein Adjektivattribut möglich ist“) nunmehr einfach unbewusst weiter abläuft. Das Adjektivattribut dient ja nur als Operationalisierung dafür, dass der Kern der Nominalgruppe erkannt wird. Dieser Kern weist natürlich weitere Eigenschaften auf: Er ist flektiert, wird häufig von einem Artikel begleitet und kann auch durch andere Attribute (Relativsatz, Genitivattribut usw.) erweitert werden; er steht in einem größeren Verbund, der Nominalgruppe, die ihrerseits bestimmte Funktionen im Satz hat und vom Verb bzw. einer Präposition regiert wird, usw. All das gehört zum sprachlichen Wissen des kompetenten Lesers und Schreibers, auch wenn er es sich nicht oder nur zum Teil bewusst macht. Aber in schwierigen Fällen wird der kompetente Schreiber sich rückbesinnen auf den Mechanismus der Erweiterbarkeit und dazu die Liste der Ausnahmen prüfen müssen, auf die wir in Kapitel 5 eingehen werden.

3.7 Probleme

3.7.1 Nicht direkt einsichtige Fälle der Regelanwendung

Die im Folgenden aufgeführten Phänomene sind im eigentlichen Sinne keine Ausnahmen, sondern solche, in denen die Gültigkeit der Grundregel nicht ohne weiteres einleuchtet. Jedoch ist es hilfreich, sich als Lehrer ihre Bildung vor Augen zu führen, um so bei ihrem Auftauchen kompetent reagieren zu können.

- **Scheinflexion, insbesondere Komparative**

Wenn ein Adjektiv adverbial gebraucht wird, wird es nicht flektiert (*Lisa singt laut, Hans bastelt häufiger als Lisa*). Adverbial gebrauchte Komparative wie im zweiten Beispiel sind isoliert gesehen mit Adjektivattributen verwechselbar. Erinnern möchten wir Sie an dieser Stelle an den Satz *Der Tiger kratzt am Baumstamm*. Durch das Erweitern mit *immer schneller* gelangte das Kind zu der Annahme, *am* müsse man großschreiben: *Der Tiger kratzt im-*

mer schneller Am Baumstamm. Dass es sich hierbei nicht um Adjektivflexion nach Kasus, Numerus und Genus handelt, sondern um einen in dieser Hinsicht unflektierten Komparativ, lässt sich den Kindern jedoch dadurch vor Augen führen, dass das Bilden einer Treppe nicht sinnvoll möglich ist. Das Kind hat hier ein Element des Konzepts, dass nämlich das Adjektiv eine Endung haben muss, verabsolutiert, und kommt so zu einem falschen Ergebnis.

- **Elliptische Konstruktionen**

Im Blick haben wir hierbei Sätze folgender Form:

Mogli isst gerne Beeren, aber die faulen schmecken ihm nicht.

Da *die faulen* potentiell erweitert werden könnte (*die ekligen faulen*), müsste dies zur Großschreibung von *faulen* führen. Den Kindern ist inhaltlich jedoch leicht zu veranschaulichen, dass in diesem Satz das Bezugswort *Beeren* weggelassen wurde, aber ohne weiteres wieder einfügbar ist:

Mogli isst gerne Beeren, die faulen Beeren schmecken ihm nicht

Die faulen ist also eine Erweiterung des Kerns *Beeren* und wird daher nicht groß geschrieben. Der Fall ist deswegen wichtig, weil auf diese Weise eine „verborgene“ Struktur sichtbar gemacht wird (s.o. 3.5) und einer rein mechanischen Anwendung der Operation vorgebeugt wird. Vergleichen Sie die folgenden Beispielsätze:

Mogli mag Fleißige, die Faulen mag er nicht

Mogli mag keine Affen, die faulen mag er schon gar nicht

- **Appositive Konstruktionen**

Problematisch gestalten sich auch appositive Konstruktionen.

Balu singt am Tag ein Dutzend Lieder.

Hierbei liegt eine Aneinanderreihung zweier Nominalgruppen vor, wobei nicht immer klar ist, welche Nominalgruppe welche erweitert. Im Sinne der Regel ausgebaut werden kann dieses Beispiel aber folgendermaßen:

Balu singt am Tag ein ganzes Dutzend verschiedener Lieder.

Während sich in diesem Fall eine Lösung aufzeigen lässt, sieht dies bei Erweiterungen von *ein Viertelliter Wasser* oder *eine Handvoll Nüsse* schwieriger aus. Das liegt daran, dass eine Maßeinheit schlecht zu spezifizieren ist. Es gibt zwar Ausdrücke wie *ein knapper Viertelliter*, *eine große Handvoll Nüsse*, aber diese sind schwerer zu finden und zudem bisweilen umstritten (die Hälfte von 10 Befragten hielt *eine große Handvoll Nüsse* für unzulässig). Hier wird man auf andere Attribute zurückgreifen müssen wie *eine Handvoll Nüsse, die ich aufgesammelt habe*. Daher ist die Ermittlung der Großschreibung bei solchen Konstruktionen ein Fall, in dem die Anwendung der einfachen Erweiterungsoperation problematisch sein kann. Auf andere Problemfälle sowie Ausnahmen bzw. Abweichungen kommen wir in Kapitel 5 zurück.

3.7.2 Nebeneinander der Ansätze und Terminologie

Die größte Befürchtung, die wir vor der Erprobung der hier vorgestellten Unterrichtsreihe hatten, war es gewesen, dass die Umstellung vom wortartbezogenen zum satzbezogenen Ansatz vor allem bei schwächeren Schülern zu Problemen führen würde. Das war offensichtlich nicht der Fall, im Gegenteil zeigen die Befunde, dass gerade schwächere Schüler davon profitierten (zu ähnlichen Ergebnissen kommen Röber-Siekmeyer 1999 und Wilhelmus 2000). Nach unserer Auffassung liegt dies an der Praktikabilität des Verfahrens. Kinder dieser Altersgruppe lernen nicht über Begriffe, sondern durch praktisches Handeln. In ihren Texten ist

die hier vermittelte Regel praktisch immer anwendbar; insbesondere erzeugt ihr Befolgen keine falschen Großschreibungen und erfasst alles, was offensichtlich großgeschrieben werden muss.

Ein etwas ernsteres Problem besteht für den Versuch, den satzbezogenen Ansatz von Anfang an zu benutzen, er hängt nämlich wesentlich von der Verfügbarkeit des Konzepts „attributives Adjektiv“ ab. Nun ist es aber keine Voraussetzung oder Konsequenz unseres Ansatzes, die Existenz von Wortarten zu leugnen oder das Wissen darum den Kindern vorzuenthalten. Die Basiskonzepte der Ding-, Tu- und Wie-Wörter sind ja solange nichts Schädliches, wie sie nicht ausschließlich zur Didaktik der satzinternen Großschreibung eingeführt werden. Eine alternative Möglichkeit besteht darin, alle diese Konzepte zu operationalisieren und Verben sowie Adjektive mit eigenen Ausdrücken zu belegen wie das Substantiv als Treppenwort. So geht z.B. Röber-Siekmeyer (1999, 120ff.) vor; die Kinder bezeichnen attributive Adjektive als „Einfüllwörter“, die sie durch entsprechendes sprachliches Hantieren zu identifizieren gelernt haben. Der Witz des hier vertretenen Ansatzes ist es ja, adäquates sprachliches Handeln nicht durch das Verordnen von Begriffen lehren zu wollen, sondern dadurch, dass Kinder beim Hantieren mit Sprache ihrer Struktur auf die Schliche kommen und durch diese Kenntnis dazu befähigt werden, Sprache schriftlich und mündlich angemessen zu benutzen.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang allerdings auf ein weiteres Problem, das umfassender ist und nicht nur die Vermittlung der satzinternen Großschreibung betrifft. Grundsätzlich halten wir es für sinnvoll, in der Grundschule bei der Förderung sprachanalytischer Fähigkeiten nicht von der traditionellen grammatischen Terminologie auszugehen, sondern beim Hantieren mit Sprache z.B. mit Hilfe der Glinz'schen Proben (Umstellprobe, Weglassprobe usw.) die Kinder eine eigene Terminologie entwickeln zu lassen. Ein Problem dabei ist es, dass die selbstgebildeten Ausdrücke ja von Grundschulklasse zu Grundschulklasse variieren – in Röber-Siekmeyer (1999) werden unsere „Treppenwörter“ von den Kindern „Stufenwörter“ getauft. Es ist also im Hinblick auf Klassen- und Lehrerwechsel darauf zu achten, dass der Ausdruck nicht zu einem reinen Etikett wird, sondern seine operationale Definition stets parat bleibt.

Schwerer wiegt, dass der Gebrauch von Ausdrücken wie „Treppenwort“ von den Kollegen des Gymnasiums grundsätzlich als Ausweis von Unkenntnis nicht nur der Schüler, sondern vor allem auch der Grundschullehrerinnen und entsprechend unzureichendem Unterricht gewertet zu werden pflegt, was natürlich Unsinn ist – aber es geschieht trotzdem. Hierzu ist dreierlei zu sagen. Erstens sollten wir eher von Kindern erwarten wollen, dass sie mit Sprache umgehen können, als dass sie (überholte) grammatische Terminologien beherrschen. Zweitens sollte es in der vierten Grundschulklasse möglich sein, die erarbeiteten Konzepte zu „übersetzen“ in die traditionelle Terminologie. Und drittens müsste ein Lehrer in der fünften Klasse der weiterführenden Schule in der Lage sein, sich von einer Schülerin erklären zu lassen, was z.B. ein Treppenwort ist, um ihr dann zu erklären, welcher Zusammenhang mit dem traditionellen Begriff „Substantiv“ besteht.

3.7.3 Reichweite des satzbezogenen Ansatzes

Wie schon mehrfach betont, ist die Unterrichtsreihe mit dem hier vorgestellten satzbezogenen Ansatz ein Modell für die *Einführung* der satzinternen Großschreibung in der Grundschule. Es handelt sich um einen sprachdidaktisch fundierten Vorschlag, mit dessen Hilfe die offenkundigen Probleme des konkurrierenden wortartbezogenen Ansatzes vermieden werden sollen. Der Schüler soll lernen, welche Elemente eines Satzes typischerweise großgeschrieben werden. Mit den eingeführten Regeln schreibt man keine Wörter groß, die tatsächlich kleingeschrieben werden; es fehlen allerdings einige Fälle (s.u. Kapitel 7). Bei wachsender Schreibpraxis wird sich auch die entsprechende Intuition einfinden, dass eine große Zahl von

Wörtern immer großgeschrieben werden; Wörter wie *Haus*, *Bär*, aber bald auch *Tag*, *Licht*, *Aufgabe*.

Denn es ist ja nicht so, dass es Wortarten überhaupt nicht gäbe. Sie begegnen uns nicht nur im Schulunterricht beim Erlernen einer Fremdsprache, sondern auch im alltäglichen Gebrauch von Wörterbüchern. Es ist auch anzunehmen, dass unser „mentales Lexikon“ (vgl. Aitchison 1997) Wortarten spezifiziert, denn nur dann können wir richtig sprechen. Bestandteil dieses sprachlichen Wissens sind z.B. die typischen Umgebungen, in denen Substantive auftauchen. Es ist daher kein Zufall, dass auch erfahrene Schreiber (in der alten Rechtschreibung) dazu tendierten, satzintern großzuschreiben, wo durch die Anwendung der Expansionsprobe Kleinschreibung angezeigt war – etwa bei Fügungen wie *in bezug auf*, *heute morgen*, *recht haben*, *er steht kopf* usw., eben weil *Bezug*, *Morgen*, *Recht*, *Schlange* Substantive sind. Denn im „mental Lexikon“ wird nach dem Schriftspracherwerb auch die Normal-schreibung eines Wortes wie *Kopf* gespeichert, sodass man es automatisch auch da groß schreiben wird, wo es (in genau einer Wendung) nicht Kopf einer Nominalgruppe ist. In der Tat hat sich die neue Rechtschreibung bei ihrer Ausweitung der Großschreibung von solchen Erwägungen leiten lassen (s.u. Kapitel 5.3).

Teil II

Zur satzinternen Großschreibung

4 Warum schreiben wir überhaupt Substantive groß?

4.1 Zur geschichtlichen Entwicklung

Die satzinterne Großschreibung unterscheidet das Deutsche von allen anderen alphabetisch verschrifteten Sprachen. Wie sind diese Eigentümlichkeit und das daran gebundene Regelwerk aber überhaupt entstanden?

4.1.1 Systematische Grundlagen

In einer bahnbrechenden Arbeit hat Wolfgang Raible (1991) das Bestreben, Texte durch ihre Form besser lesbar zu machen, als zentrale Ursache für die vielfältigen Veränderungen des Schriftbildes seit der Antike gekennzeichnet. Der Bezug des geschriebenen Textes auf seine lautliche Entsprechung wird zunehmend indirekter zugunsten der Kodierung grammatischer Strukturen – durch die Einführung von Absätzen und von Zwischenräumen zwischen den Wörtern, durch morphologische Schreibungen, die Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben, die Entwicklung der Zeichensetzung usw. Alles das erschwert zwar die Aufgabe für den Schreiber, erleichtert aber den Leseprozess (vgl. zusammenfassend im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb Günther 1995, 1998; ausführlich Maas 1992, grundsätzlich zum Zusammenhang von mündlicher und schriftlicher Sprache Raible 1994).

Während heutzutage das Lesen als eine „Kulturtechnik“ angesehen wird, deren Beherrschung als unabdingbar vorausgesetzt wird, konnte bis ins 15. Jahrhundert hinein nur ein geringer Prozentsatz der Bevölkerung überhaupt lesen; Bücher waren zudem durch die Herstellungsweise äußerst teuer. Erst mit Gutenbergs Erfindung des Buchdrucks wandelte sich diese Situation. Texte, Schriften und Bücher konnten nun mit sehr viel kleinerem Zeit- und Arbeitsaufwand hergestellt und mehr Lesern zugänglich gemacht werden. Diese wiederum hatten aufgrund nur wenig entwickelter Lesefähigkeit oft sehr große Schwierigkeiten, den Inhalt von visuell unzureichend aufbereiteten Texten zu erfassen. Hier nun traten die Buchdrucker in Erscheinung. Da „besonders gut lesbare“ Produkte besser zu vermarkten waren, begannen sie, den Text weiter zu gliedern, z.B. dadurch, bestimmte Wörter durch Großbuchstaben auszuzeichnen. Die solcherart hervorgehobenen Wörter sollten besonders Bedeutsames signalisieren und dadurch den Leseprozess beschleunigen oder erleichtern. Diese Entwicklung der graphischen Strukturierung des Textes für den Leser vollzog sich nur ganz allmählich und dauerte bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts, in Einzelbereichen wie der Zeichensetzung noch länger. Die Struktur des Schriftbildes und der Orthographie ist dabei nicht die Konsequenz ausgeklügelter Überlegungen von Schrift- oder Orthographiedesignern und schon gar nicht von Grammatikexperten, sondern die Folge der Arbeit von Praktikern – dementsprechend unterschiedlich sehen die Texte verschiedener Drucker gerade zu Anfang des 16. Jahrhunderts noch aus. Erst allmählich bilden sich hier regional übergreifende Regularitäten heraus, auch im Bereich der Großschreibung, vgl. von Polenz 1994.

Eine solche Sicht der Dinge steht im Gegensatz zur landläufigen Ansicht, dass Orthographien von außen gesetzte, von Experten gemachte Normen sind. Orthographien sind vielmehr mehr oder weniger gute Beschreibungen des Schriftsystems. Die zeitgenössischen Grammatiker des 16.-18. Jahrhunderts von Ickelsamer über Schottel und Freyer bis Gottsched und Adelung sind der Entwicklung immer hinterher; sie sehen die Drucke und versuchen zu begreifen, was eigentlich die (jeweils vorfindliche) Struktur ausmacht, die sie dann als Norm kennzeichnen. Bis ins 18. Jahrhundert gilt, dass die Grammatiker nicht sich selbst Normen ausdenken und dann den Schreibern und Druckern vorsetzen, sondern dass sie Regeln formulieren, nach denen man den im Schrifttum vorgefundenen Normen entsprechend schreiben kann. Das liegt vor allem daran, dass bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts wissenschaftliche Grammatik

immer auch, wenn nicht sogar primär, Grammatik für Lernende ist; ihre Formulierungen sind nicht normativ, weil die Sprache geregelt oder gar verändert werden sollte, sondern weil sprachliche Fertigkeiten gelehrt werden sollten – der Aufgabe entsprechend werden dem Lerner dabei natürlich auch Empfehlungen gegeben, was besser, was schlechter ist.

In der modernen Leseforschung (Christmann & Groeben 1999) hat sich gezeigt, dass der Gang der Entwicklung, Texte im Interesse des Lesers visuell zu gliedern, konsequent und erfolgreich war. Lesen ist nicht nur aus „hardware“-Gründen erheblich schneller als Schreiben. Absätze, Titel usw. strukturieren den Text vor. Textehneerzeichenzwischenwörternsindschlechtzulesen, Großbuchstaben und Interpunktionszeichen erfüllen eine wichtige Aufgabe bei der kognitiven Steuerung der Augenbewegungen. Modernes Lesen setzt eine gute optische Gliederung der Texte auf jeder Ebene voraus – vom Layout der Seite bis zur orthographischen Optimierung der Wortschreibungen.

4.1.2 Skizze einer Geschichte der satzinternen Großschreibung

In der Antike und im frühen Mittelalter kannte man nur einen Buchstabentyp. Jeder Buchstabe war gleich hoch; man spricht deshalb von einem Zweilinienschema. Das lässt sich gut an lateinischen Inschriften studieren (vgl. zur Schriftentwicklung Brekle 1994).

ABCDEFGHIJKLM

Etwa um 750 entsteht eine neue Schrift, die Ober- und Unterlängen aufweist; man nennt sie die „karolingische Minuskel“. Einzelne Buchstaben ragen über zwei Mittellinien, in denen alle Buchstaben zentriert sind, nach oben und nach unten hinaus (sog. Vier-Linienschema).

abcdefghijklm

Der Ausdruck „Minuskel“ bezeichnet seitdem die Kleinbuchstaben von Alphabetschriften. Denn die alte Schrift, die „Kapitalis“ mit ihren gleichmäßig großen Buchstaben, ging nicht verloren; sie diente innerhalb der in karolingischer Minuskel geschriebenen Texte auf verschiedene Weise zur Hervorhebung. Ihre Buchstaben heißen Majuskeln (oder Versalien), deutsch Großbuchstaben; auf ihre Herkunft von der alten Kapitalis deutet noch heute der Ausdruck KAPITÄLCHEN für eine Auszeichnungsschrift, die auch in allen modernen Textverarbeitungssystemen verfügbar ist. Mit Majuskeln wurden zunächst alle möglichen Dinge ausgezeichnet: Titel, Überschriften, Wichtiges, Ehrerbietiges, Göttliches, Ästhetisches usw. Dabei ging man relativ rasch von der AUSZEICHNUNG GANZER WÖRTER, SATZTEILE ODER SÄTZE dazu über, innerhalb eines Satzes nur den Wortanfang (den Initialbuchstaben) großzuschreiben. Da es jedoch keine festen Kriterien dafür gibt, ob ein Wort von besonderer Bedeutung ist, lässt sich ein zunächst recht willkürlicher Einsatz der initialen Majuskel beobachten, der auch von Schreiber zu Schreiber bzw. später von Schriftsetzer zu Schriftsetzer unterschiedlich gehandhabt wurde; als einzige durchgehende Regelmäßigkeit entwickelt sich relativ früh schon am Ausgang des Mittelalters die Großschreibung von Eigennamen.

Ihren Ausgang hat die satzinterne Großschreibung deshalb sicherlich in der Großschreibung von Eigennamen genommen, die schon im 12. Jahrhundert vorkommt. Im 16. Jahrhundert weitet sich der satzinterne Gebrauch der Majuskel immer mehr aus; dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern für ganz West- und Nordeuropa (vgl. Meisenburg 1988). Es handelt sich dabei um eine Verfahrensweise der Setzer und Drucker, über deren Sinn sie sich nur sehr

vage äußern können. Der Grammatiker J.R. Sattler, der Anfang des 17. Jahrhunderts verschiedene Setzer befragte, warum sie im Satz Majuskeln einsetzen, erhielt die folgende Auskunft: „... es seye der teutschen Sprach ein zierd/ vnd könne es der einfältige desto besser verstehen“ (Hagemann 1880: 127). Die Grammatiker sind ratlos; sie „haben diesen Prozess [...] nicht ausgelöst, sondern eher zögernd den meist bei Druckern schon konsequent üblichen Gebrauch in Regeln gefasst und zu seiner Verbreitung beigetragen“ (von Polenz 1994, 247).

Dies ist von Bergmann & Nerius (1998) anhand von systematisch ausgewählten örtlich und zeitlich verteilten deutschen Bibeltexten von ca. 1500 bis ca. 1700 eindrucksvoll bestätigt worden. Bibeltexte bieten den Vorteil, an einem gleichbleibenden Text durch die Jahrhunderte Veränderungen beobachten zu können. Ihre Analyse zeigt, dass es in der Mitte des 16. Jahrhunderts eine außerordentlich starke Zunahme des Majuskelgebrauchs gibt, wozu sich aber „praktisch kein zeitgenössischer Grammatiker überhaupt äußert“ (S. 973). Erst im 17. Jahrhundert versuchen die Grammatiker, durch die Formulierung von Regeln einheitliche Vorgaben für die Großschreibung zu finden (vgl. umfassend mit Quellen Mentrup 1979). Dabei erkannten sie das hier vorgestellte syntaktisch strukturierende Prinzip der Großschreibung aber nicht, sondern versuchten, sie an bestimmte Wortfelder zu binden. Dies findet sich schon in der ersten, 1527 im „Schryfftspiegel“ veröffentlichten Regel, die zur Großschreibung von Satzanfängen sowie der Namen von Ländern, Städte und Personen auffordert: „A versal ader dat großß A. sal ... in geynem worde gesatz werden/ es sy dan lantz/Stat/ader eygen nam eyns fursten ader andern“ (zitiert nach Mentrup 1979: 24). Die Formulierung zeigt deutlich die Bindung an das Konzept des Eigennamens; die Liste wird dann z.B. 1609 von Sattler erweitert um Künste, Amtsbezeichnungen, Sekten und Völker. Da eine solche Bindung der satzinternen Großschreibung an den Inhalt bestimmter Wörter jedoch nicht der Praxis der Buchdrucker entsprach, mussten die Grammatiker ihre Regeln immer weiter modifizieren und dem tatsächlichen Schriftgebrauch anpassen. Schließlich formulierte zuerst 1653 Girbert und umfassender Bödiker 1690 die uns allen vertraute Regelung, dass „alle Substantiva und was an derer statt gebraucht wird“ großzuschreiben seien (Hagemann 1880: 134).

Die zitierte Formulierung kann man durchaus auch im Sinne des in den ersten Kapiteln dieses Buches vertretenen syntaxbezogenen Ansatzes verstehen, wenn man „an deren Statt“ syntaktisch interpretiert. Dies ist freilich nicht geschehen; das Ziel der Buchdrucker, die Großschreibung als textgliederndes Mittel zur besseren Lesbarkeit einzusetzen (s.u. 4.2), hat sich durch die unzureichende Analyse der Grammatiker auf eine wortartenbezogene Fixierung hin verschoben. Dies konnte nun freilich auch kaum anders sein. Denn die Drucker und Setzer wussten ja selbst nicht, was sie da eigentlich taten – vgl. das obige Zitat von Sattler – sie machten einfach, im heutigen Jargon gesprochen, ihren Job sehr gut und verbesserten das Layout, das Design ihrer Produkte im funktionalen Sinne. Die Grammatiker aber betrachteten das Produkt und versuchten, sich einen Reim darauf zu machen. Und dabei muss auf zwei Dinge hingewiesen werden. Einmal stand den Grammatikern des 17. und 18. Jahrhunderts eine ausgebaute Syntaxtheorie nicht zur Verfügung. Unter solchen Umständen aber kann man eigentlich gar nichts anderes tun, als die Gemeinsamkeit derjenigen Elemente herauszuarbeiten, die satzintern groß geschrieben werden, und die Erklärung in Eigenschaften der Elemente selbst suchen. In deutschen Texten aber sind die meisten Kerne von Nominalgruppen Substantive; daher bestimmt die wortartbasierte Regel einen großen Teil der vorkommenden Schreibungen, weil alle lexikalischen Substantive erweiterbare Kerne von Nominalgruppen sein können – das gilt aber eben nicht umgekehrt.

Fast noch bedeutsamer ist der zweite Punkt, auf den Maas (2000) hingewiesen hat. Im 17. Jahrhundert entstehen die ersten deutschen Wörterbücher. Den klassischen Vorbildern entsprechend erhält dort jedes Lemma einen Großbuchstaben: *Aal*, *All*, *Alle*, ... Den Höhepunkt dieser Wörterbücher bildete Adelungs fünfbandiges Wörterbuch, das im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts erschien und vor allem für die schreibende Zunft in etwa die Rolle des heu-

tigen Dudens hatte (so schreibt Goethe gelegentlich an Schiller, er möge ihm doch bitte den entliehenen Adelung zurückbringen). Wesentlich ist seit damals, dass man für konkrete Fragen der Rechtschreibung – wie schreibe ich diesen Ausdruck jetzt? – Wörterbücher für das wesentliche Hilfsmittel hält und nicht etwa Grammatiken. Denn in Wörterbüchern kann man den Ausdruck aufschlagen, den man sucht – in Grammatiken muss man die Regel suchen (und verstehen), die für die jeweilige Schreibung einschlägig ist. Deshalb wird später von Konrad Duden auch die Großschreibung aller Lemmata in Wörterbüchern aufgegeben, damit der Wörterbucheintrag auch über die Groß-/Kleinschreibung direkt informiert. Manfred Kohrt (1990) hat in diesem Zusammenhang von einer „doppelten Kodifizierung der deutschen Orthographie“ gesprochen – es gibt auf der einen Seite die Regeln, die uns sagen, wann z.B. ein Wort mit *ph* zu schreiben ist und wann mit *f*, wann ein Wort groß, wann klein zu schreiben ist usw.; auf der anderen Seite gibt es die Wörterbücher, die jeden Einzelfall dokumentieren. Deshalb scheint die Befragung des Wörterbuchs einfach praktischer; ihm pflegt man selbst dann zu glauben, wenn seine Auskünfte der eigenen Intuition nicht entsprechen.

Im 18. Jahrhundert ist die normative Absicht der Grammatiker noch primär auf stilistische Aspekte konzentriert, so wird insbesondere übermäßiger Gebrauch der satzinternen Großschreibung kritisiert. Es gibt außerdem auch damals schon die Forderung, die satzinterne Großschreibung generell auf Eigennamen zu beschränken wie in anderen Sprachen. So werden die preiswerten Bibeln des Halle'schen Waisenhauses längere Zeit in dieser Art gedruckt; das setzt sich aber trotz ihrer großen Verbreitung nicht durch. Das normative Interesse der Grammatiker wird dann aus folgenden Gründen stärker. Die Literalitätsrate liegt in Deutschland noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts recht niedrig, und die schulischen Unterweisungen beziehen sich vor allem auf die Fähigkeit, lesen zu lernen. Dies verändert sich im Zuge der Industrialisierung und der damit notwendig werdenden Massenalphabetisierung. Es soll nun jeder lesen und auch schreiben können. Die Regeln dafür aber sind problematisch – nicht zuletzt deshalb, weil es eine Norm der Aussprache („hochdeutsch“) noch nicht gibt. Aus gesellschaftlichen Gründen kippt die bisherige Aufgabe der Grammatiker um: Ging es bisher darum, vorfindliche Normen zu beschreiben und in Regeln zu fassen, damit sie vermittelbar werden, möchte man nunmehr daran gehen, solche Normen zu entwickeln – gegebenenfalls um den Preis radikaler Veränderungen, um den Lese- und Schreibprozess bzw. sein Erlernen zu vereinfachen. Das wird sehr deutlich in den Auseinandersetzungen während der I. Orthographischen Konferenz 1876, deren Beschlüsse, die auf eine starke Phonetisierung der Schreibung hinausliefen, wegen ihres Bruches mit der entwickelten Orthographie abgelehnt wurden. Auf der II. Orthographischen Konferenz 1901 wird dann im wesentlichen beschlossen, dass so zu schreiben sei, wie schon seit längerem gedruckt wird (vgl. Günther 1999). Die satzinterne Großschreibung wird dabei *nicht* erwähnt; sie bleibt aber erhalten. Das knappe Wörterverzeichnis von kaum 30 Seiten, das zu den Beschlüssen gehört, schreibt Substantive groß, alle anderen Wortarten klein. Mit der faktischen Übernahme der orthographischen Regelungskompetenz durch den Duden wurde auch die Großschreibung Teil der allgemein verbindlichen Orthographie, und natürlich erwartet man die Auskunft darüber, welche Wörter großgeschrieben werden und welche nicht, vom Wörterbuch, dem Duden; sein Regelverzeichnis benutzen bis heute die wenigsten.

Erstaunlich selten ist im Laufe der Entwicklung die Frage gestellt worden, warum überhaupt innerhalb eines Satzes eine Wortart besonders gekennzeichnet werden soll. Denn der Sinn der auch international üblichen Großschreibung von Eigennamen ist relativ einfach zu erkennen: Eigennamen zeichnen sich vielfach durch Besonderheiten lautlicher und orthographischer Art aus, sind nicht immer bekannt usw. – der Leser wird hier sozusagen durch die Großschreibung vorgewarnt. Warum aber eine Wortart kennzeichnen, und warum Substantive und nicht etwa zum Beispiel Verben, die strukturellen Zentren deutscher Sätze, oder Personalpronomen, die wichtige Satzstrukturhinweise geben, ist nicht so ohne weiteres klar. Eine Antwort

auf diese Frage, die bis heute vertreten wird, hat der Leipziger Literatur- und Grammatikpapst Gottsched in der Mitte des 18. Jahrhunderts zu geben versucht, als er den deutschen Terminus *Hauptwort* für das Substantiv endgültig festlegte. Der Verdacht liegt nahe, dass die Gedankenführung von der Schrift ausging: Was da groß geschrieben wird, müsse dann wohl besonders wichtig sein. Wir kommen darauf in 5.3 noch einmal zurück.

4.2 Wieso verzichten wir nicht auf die Großschreibung?

4.2.1 Systematische Aspekte

Die Forderung nach einem Verzicht auf die satzinterne Großschreibung mit Ausnahme der Eigennamen taucht seit dem 16. Jahrhundert immer wieder auf. Es war ein zentrales Ziel der meisten Orthographiereformbemühungen des vergangenen Jahrhunderts und auch der Betreiber der unlängst verabschiedeten Rechtschreibreform, dass, wenn schon sonst nichts verändert werde, dann doch zumindest die sog. Substantivgroßschreibung abgeschafft werden müsse. Vor allem viele Lehrerinnen und Lehrer erhofften sich hiervon eine Erleichterung, da dieser Bereich besonders fehlerträchtig ist und als besonders schwer zu vermitteln gilt. Dennoch wurde grundsätzlich an der satzinternen Großschreibung festgehalten, was aus unserer Sicht auch sinnvoll ist.

Um dies zu verstehen, muss man einen Blick auf die Eigenheiten unserer Sprache werfen. Gerade das Deutsche zeichnet sich durch seine enorme Beweglichkeit aus. Beinahe jedes Wort kann durch Konversion substantiviert werden. Bei Konversion wird ein Wort nicht durch Wortbildungsmittel in eine andere Wortart überführt, sondern lediglich gemäß der neuen Wortart anders flektiert, z.B. *schreiben – des Schreibens, ich – des Ichs; Öl – er ölte; grün – es grünt*. Diese Möglichkeit wird im Deutschen insbesondere aufgrund einer Bevorzugung eines nominalen Stils gern genutzt und stellt eine immense Bereicherung der Ausdrucksmittel dar. Zugleich bietet der Satzbau eine Vielfalt an Möglichkeiten. Entgegen den recht starren Wortstellungsstrukturen etwa des Englischen weisen die Satzteile im Deutschen eine hohe Flexibilität auf, die es ermöglicht, unterschiedliche Aspekte eines Satzes hervorzuheben. Für den Leser stellt die Großschreibung vor diesem Hintergrund eine Hilfestellung dar, die mitunter hochkomplexen Verschachtelungen von nominalen Gruppen aufzulösen. „Was der Satzbau verkorkst, macht die Großschreibung, wenigstens zum Teil, auch in diesem Fall gut: sie gliedert fürs Auge, sie fängt und lenkt den Blick, sie gibt in vielen Fällen sogar grammatische Hinweise.“ (Hotzenköcherle 1955: 42).

Im Rahmen der Diskussion um eine Abschaffung der Großschreibung wird immer wieder auf andere europäische Sprachen verwiesen, die ohne einen derartigen Gebrauch der Großbuchstaben auskommen. Sie unterscheiden sich jedoch trotz ihrer Verwandtschaft wesentlich vom Deutschen. So haben sie keinen „auch nur [...] annähernden Grad von synthetischem Satzbau, von Attributhäufungen oder außerwortbildungsmäßigen Transpositionsmöglichkeiten, geschweige denn eine Kombination all dieser Strukturelemente.“ (Hotzenköcherle 1955: 46). Im Französischen z.B. wird fast immer das Substantiv zuerst genannt, das erst anschließend durch Attribute erweitert wird: *une voiture confortable et vite*. Der Leser erfährt also zunächst, dass es sich im Beispiel um ein Auto handelt und bekommt anschließend die beschreibenden Erläuterungen geliefert – der Kern ist von vornherein bestimmbar. Im Deutschen erfolgt dies genau in umgekehrter Vorgehensweise: Zunächst erhält man die Beschreibungen, die erst am Ende der Nominalgruppe auf den eigentlichen Kern bezogen werden: *ein neues, schickes, blaues, schnelles Auto*. Im Englischen ist die Wortfolge streng dem Subjekt-Prädikat-Objekt-Prinzip organisiert. Die Flexibilität des deutschen Satzbaus ist dem gegenüber erheblich höher. Genau aus diesem Grund scheint es sinnvoll, dass im Deutschen der Kern dieser beweglichen Elemente, der Nominalgruppen, formal durch einen die visuelle Gliederung begünstigenden Großbuchstaben ausgezeichnet wird.

In der zitierten Arbeit geht Hotzenköcherle noch einen Schritt weiter. Er vertritt die These, dass wir die vielseitigen Möglichkeiten, die uns im Deutschen gegeben sind, vornehmlich der Existenz der Großschreibung zu verdanken haben. Durch sie habe sich syntaktisch gesehen ein immer größerer Spielraum geboten, der komplexere Satzkonstruktionen möglich machte. Mit der Großschreibung habe sich also auch unsere Sprache entwickelt, durch sie sei sie gefestigt worden. Was wäre die Konsequenz, würde man diese Basis abschaffen? Müsste dies nicht auch unweigerlich Folgen für die differenzierte deutsche Syntax haben? Rudolf Hotzenköcherle jedenfalls vertritt die Meinung, dass man „das eine nicht wegnehmen [kann], ohne das andere schwer zu gefährden.“ (Hotzenköcherle 1955 47; vgl. auch die Überlegungen in Maas 2000: 360ff).

Man muss so weit nicht gehen, aber jedenfalls ist die Syntax des Deutschen von einer Art, die die Auszeichnung der Kerne von Nominalgruppen begünstigt. Es dürfte deshalb kein Zufall sein, dass zwar in allen westeuropäischen Sprachen zwischen dem 15. und dem 17. Jahrhundert ein exzessiver Gebrauch an satzinternen Majuskeln beobachtet werden konnte (Meisenburg 1988), dass aber nur im Deutschen und in den nordischen Sprachen daraus ein grammatisches System geworden ist (die Abschaffung der satzinternen Großschreibung in den nordischen Sprachen – zuletzt Dänemark 1947 – war in der Regel politisch begründet). Das System entstand, weil die Satzstruktur im Deutschen und in den nordischen Sprachen vom Verb und seinen nominalen Ergänzungen ausgeht und die Figur der Satzklammer von zentraler Bedeutung ist (Eisenberg 1999).

4.2.2 Zur Rolle der Großschreibung beim Lesen

Beim Streit um Sinn und Unsinn der satzinternen Großschreibung (Beispiele besonders heftiger Pros und Kontras bietet das Sammelbändchen von Digeser 1974) ist eine interessante Asymmetrie zu beobachten: Ihre Gegner weisen auf die Rechtschreibprobleme für den Schreiber hin, ihre Befürworter auf den Nutzen für den Leser. Das Lese-Argument lautet, dass durch bessere Gliederung des Textes eine schnellere Sinnentnahme möglich sei. Da der Mensch erheblich mehr liest als er schreibt, biete es sich an, eher diese überwiegende Tätigkeit, das Lesen, zu erleichtern. Das Gegenargument lautet, dass man ohne satzinterne Großschreibung viel kostbare Unterrichtszeit anderen wichtigen Dingen widmen könnte.

Es ist deshalb wichtig zu klären, ob die Großschreibung den Lesevorgang tatsächlich erleichtert. Es könnte ja auch sein, dass es nur die Macht der Gewohnheit ist, die uns zu dieser Annahme gelangen lässt. Im Hinblick auf diese Fragestellung erlangen einige experimentelle Studien besondere Bedeutung, die eben dieses zu überprüfen versuchten, vgl. u.a. Bock, Hagenschneider & Schweer (1989) sowie Gfroerer, Günther & Bock (1989). Um den Faktor der „Gewohnheit“ auszuschließen, waren die wichtigsten Versuchspersonen nicht Deutsche, sondern deutschkundige Niederländer, die zwar aufgrund ihrer Sprachkenntnisse auch die deutsche Schreibung kennen, aber Lesen im Niederländischen gelernt haben; hier werden nur Satzanfänge und Eigennamen großgeschrieben.

Die Untersuchungen brachten überraschende Ergebnisse: Auch für die niederländischen Versuchspersonen stellten die Regeln der deutschen Großschreibung eine Hilfestellung dar, die den Leseprozess beschleunigten. Sie konnten Texte in ihrer eigenen Muttersprache (!) mit den fremden satzinternen Großbuchstaben ohne Verständnisprobleme schneller lesen als solche mit der ihnen vertrauten gemäßigten Kleinschreibung. Detailanalysen der Augenbewegungsmuster ließen den Schluss zu, dass in der Tat der Orientierungscharakter der Großbuchstaben dafür verantwortlich war (Gfroerer et al. 1989).

Dieses Ergebnis leuchtet dann ein, wenn man sich klar macht, was das Auge bei der gemäßigten Kleinschreibung zu leisten hat. diese bietet dem auge nämlich ein homogeneres bild graphisch mehr oder weniger gleich großer buchstaben: zwar ist nach wie vor das vierlinien-

schema erhalten, aber optische Orientierungspunkte fehlen. Aus einem Bild wie in dem Beispielsatz, den Sie gerade gelesen haben, muss nun die sprachliche Struktur herausgefiltert werden. Diesen notwendigen Analysen scheint die deutsche Satzinterne Großschreibung entgegenzukommen, sie bietet dem Auge eine Hilfe an. Durch die nicht nur rein optische Vorstrukturierung erhält das Auge graphische Zusatzinformationen über funktional wichtige Stellen des Satzes, und dies sind im deutschen Satz eben die Kerne von Nominalgruppen. Sie sind zwar nicht die „Hauptwörter“ des Satzes, aber offenbar seine „Hauptstellen“; wie im ersten Kapitel erläutert, besteht die Grundstruktur des deutschen Satzes aus dem Verb und seinen Ergänzungen. Wenn der Kern jeder Ergänzung (allgemeiner: jeder Nominalgruppe) durch einen Großbuchstaben ausgezeichnet wird, kann der Satz dadurch direkt strukturiert werden, was sich positiv auf die Lesegeschwindigkeit auswirkt.

4.2.3 Zur Rolle der Großschreibung beim Schreiben

Es bleibt die umgekehrte Frage nach den Schwierigkeiten für die Schreiberinnen. Der bekannten Klage über die hohe Fehlerquote haben wir im ersten Teil dieses Buches den Gegenentwurf einer anderen Konzeptualisierung entgegengestellt. An dieser Stelle sollen einige experimentelle Befunde erläutert werden.

Weitgehend aus Nonsens- oder Pseudowörtern bestehende Unsinnstexte wie derjenige, den Sie oben in 1.1 bearbeitet haben, werden in der Psycholinguistik dazu verwendet, um Prozesse bei der Sprachverarbeitung zu erforschen. Als Nonsens- oder Pseudowörter bezeichnet man Buchstabenfolgen, die zwar keine Wörter einer Sprache sind, aber strukturell wohlgeformt sind, sodass sie durchaus Wörter sein könnten – in der Werbung z.B. tauchen Pseudowörter immer wieder als neue Produktbezeichnungen auf, die dann in den Wortschatz eingehen. Die dahinterstehende Idee ist, dass Menschen das, was sie sprachlich können, automatisch auf unbekannte Strukturen übertragen – sie gehen also mit unbekanntem Strukturen genau so wie mit bekannten. Da im alltäglichen Schriftgebrauch bestimmte Wörter großzuschreiben sind, machen Erwachsene dies auch bei Nonsenssätzen wie *Tom ist ein bilker, tilsiger Jonki* so, und sie verwenden dabei die gleichen kognitiven Verfahren wie bei „echter“ Sprache. Die menschliche Sprachverarbeitung folgt weiterhin offenbar der Strategie, möglichst vom einfachen, vom normalen Fall auszugehen. Im vorliegenden Falle liegt es nahe, *bilker* und *tilsiger* als „Adjektive“ zu betrachten und deshalb zu schreiben *Tom ist ein bilker, tilsiger Jonki* wie in der Vorlage *Tom ist ein kleiner, getigeter Kater*. Wir könnten aber auch zurücktransformieren, z.B. in *Tom ist ein Banker, aber pleite*. Dies ist eine mögliche, aber markierte Form; deshalb liegt es eher nahe, *Jonki* großzuschreiben.

In dem oben schon erwähnten Experiment war Studentinnen ein analoger Pseudoworttext diktieren worden. Er enthielt verschiedene Typen von „Substantiven“ – nach bestimmtem oder unbestimmtem Artikel, nach „Adjektiven“ oder als Plural ohne Artikel (aufsteigender Schwierigkeitsgrad). Die 32 Versuchspersonen bewältigten ihre Aufgabe sehr viel besser als erwartet – von den erwarteten 960 Großbuchstaben wurden 946 auch gesetzt. Die 14 „Fehler“ verteilten sich auf 12 Versuchspersonen. Die meisten Teilnehmer lieferten also sämtliche Großschreibungen ab, die erwartet worden waren. Es gab auch bei den schwierigeren Fällen praktisch keine Abweichungen von unserer Vorlage, und es wurden nur viermal andere Elemente mit Majuskeln versehen. Die Grundregularität ist offensichtlich automatisiert und unproblematisch.

Kann man solche Diktate auch mit Grundschulkindern durchführen? Man kann. Die Untersuchungen, über die im Folgenden kurz berichtet werden soll, stehen im Rahmen eines größeren Projekts an der Universität zu Köln unter der Leitung von Hartmut Günther, das Fragen des Erwerbs der Rechtschreibung und Möglichkeiten zur Entwicklung objektiverer Testverfahren zur Ermittlung von Sprach- und Rechtschreibfähigkeiten gilt. Mit der Technik von

Pseudowortdiktaten soll ermittelt werden, zu welchem Zeitpunkt Kindern die Möglichkeit zur Verfügung steht, die Schreibung unbekannter Elemente zu konstruieren. Durch diese Methode werden insbesondere Memorisierungstechniken (z.B. Auswendiglernen vorgeübter Diktate) und Zufälle des erlernten Wortschatzes kontrolliert, die bei „echten“ Diktaten die Leistungsbeurteilung verfälschen können. Wie die Erfahrung mit mittlerweile über 800 solcher Diktate in den Klassen 2-4 zeigt, überfordert die Aufgabe die Kinder nicht nur nicht, sie sind im Gegenteil sehr motiviert bei der Sache.

Wahrscheinlich werden die meisten Grundschul Kinder spätestens in der vierten Klasse in dem obigen deutschen Beispielsatz *Da findet Lisa zusammen mit Freundinnen das arme Tier und bringt es zurück* die Großbuchstaben richtig setzen, denn bei *Lisa* handelt es sich um einen Namen, und die beiden anderen Nomina sind belebt, außerdem es gibt einen bestimmten Artikel. Was aber machen Kinder im Pseudowortsatz *Da findet lisa zusammen mit teckanen das dilpige billebo und dackt es zurück?* Nach der *Der-die-das*-Faustregel ist zu erwarten, dass manche das Attribut erkennen und *billebo* groß schreiben, andere aber gerade *dilpige*. Und wie verhält es sich mit *mit teckanen*? Man müsste wissen, ob es sich um Substantive handelt oder nicht. Das kann man jedoch nicht ohne weiteres herauskriegen, weil man die Wörter nicht kennt, die auch in keinem Wörterbuch stehen. Wenn Grundschul Kinder bei solchen Diktaten die in der Schule vermittelten Regeln anwenden würden, so wäre zu erwarten, dass sie in Pseudowortdiktaten kaum satzinterne Großbuchstaben verwenden – sie kennen die Wörter ja nicht. Wenn dennoch Großbuchstaben im Text auftauchen, so müssten diese eher willkürlich gesetzt sein oder auf Faustregeln wie die Artikelprobe zurückzuführen sein.

Um dies genauer zu prüfen, wurden entsprechende Untersuchungen durchgeführt. In einem ersten Pilotversuch diktierten Nicole Becker und Britta Knollmann (1999) zwei vierten Grundschul Klassen aus der Umgebung von Köln einen selbstentwickelten Nonsenstext. Später setzen Daniela Schöcke (1999) und Anke Kaufmann (1999) diese Arbeit durch die differenzierte Untersuchung von Kindern aller Grundschul Klassen außer der ersten fort. Die Ergebnisse haben uns noch mehr verblüfft als die mit Erwachsenen; sie seien hier kurz zusammengefasst:

- Schon zu Beginn der zweiten Klasse – zu einem Zeitpunkt also, als die satzinterne Großschreibung in der Schule noch nicht wirklich thematisiert wird – setzen die Kinder in diesem Diktat eines Nonsenstextes bereits 36% der möglichen Großbuchstaben richtig; nur ganz wenige Kinder verwenden keine Großbuchstaben.
- In den untersuchten dritten und vierten Klassen markieren die Schüler über 50% der großzuschreibenden Pseudowörter korrekt.
- Wie erwartet fallen Großschreibungen unmittelbar nach Artikel (*der Jonki, ein Billebo*) am leichtesten; am schwierigsten sind artikellose Plurale (*Tom rumpert an dolsen mit tecken*); der Unterschied verliert sich in der vierten Klasse.
- Grundsätzlich ist die Aufgabe für alle untersuchten Schülerinnen unproblematisch, ab der dritten Klasse verwenden alle Kinder Großbuchstaben.
- Es finden sich praktisch keine Großbuchstaben an unsinnigen, syntaktisch nicht erklärbaren Stellen.

Dieses Ergebnis ist ziemlich überraschend. Wie können Kinder, denen beständig erklärt wurde, dass nur „Namenwörter“ großgeschrieben werden, Wörter großschreiben, von denen sie definitiv nicht wissen können, ob sie Namenwörter sind? Über die inhaltlichen Kenntnisse

eines Wortes hinaus muss also schon ein Grundschulkind relevante Strukturen des Satzes erkennen und dieses Sprachwissen anwenden können. Dies erfolgt zwar vornehmlich unbewusst und teilweise auch gegen die gelernten Rechtschreibregeln, jedoch bauen offenbar bereits Schüler dieser Altersklasse ein Regelwissen zur Großschreibung auf, das nicht dem entspricht, was sie in der Schule gelernt haben. Besonders bemerkenswert dabei ist, dass die allen Lehrerinnen und Lehrern vertraute „zufällige“ Majuskelsetzung ausgerechnet in einem Nonsenstext so gut wie gar nicht auftritt. Wenn ein Kind z.B. schreibt *Der Große mann schlug mit Seinem stock nach dem Hund*, so deutet man solche Schreibungen sicherlich nicht zu Unrecht so, dass das Kind ahnt, dass hier irgendwo ein Großbuchstabe hin muss, aber nicht genau weiß, wo die richtige Stelle ist. Solche Fälle tauchen in den Unsinnsdiktaten praktisch nicht auf – Großbuchstaben stehen da, wo sie hingehören (könnten), oder es wird klein geschrieben.

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die erwähnte Fehleranfälligkeit gerade bei der Großschreibung eher eine Konsequenz falscher Regelvermittlung als eine grundsätzliche Schwierigkeit ist. Dies dürfte auch für Lerner des Deutschen als Fremdsprache gelten, für die die Großschreibung im Deutschen eine besondere Schwierigkeit darstellt, weil sie meist ein Schriftsystem beherrschen, das nur Eigennamengroßschreibung kennt. Allerdings ist noch zu klären, inwieweit die Regelformulierungen im Duden und anderen Lehrbüchern tatsächlich mit unserem Ansatz kompatibel sind, und wo sie zu Schwierigkeiten führen; darauf soll im nächsten Kapitel eingegangen werden.

5 Regeln, Ausnahmen und die neue Rechtschreibung

5.1 Die Grundregel

Innerhalb des Satzes groß geschrieben wird der erweiterbare Kern der Nominalgruppe, wie dies oben in 1.3. ausführlich dargelegt wurde. Dem Kern stehen der Artikel bzw. bestimmte Äquivalente (*mein, dieser, jener* usw.) als Kopf der Nominalgruppe gegenüber; es handelt sich um eine Rahmenkonstruktion (vgl. ausführlich zur Syntax der Nominalgruppe Eisenberg 1998: Kapitel 8.3). Der syntaktische Kern der Nominalgruppe ist auch ihr semantisches Zentrum; er kann durch Attribute modifiziert werden. Die semantische Leistung des Kerns der Nominalgruppe ist die der Kennzeichnung (Stetter 1989). Unabhängig von seinen lexikalischen Eigenschaften hat der Kern der Nominalgruppe immer die formalen Eigenschaften eines Substantivs, das heißt, dass er nach Genus, Numerus und Kasus flektiert (vgl. Eisenberg 1998: 329ff), auch wenn er kein lexikalisches Substantiv ist (*des Ichs, dem Nachdenken, den Blauen* usw.). Der Kern regiert Artikel und Attribut bezüglich Genus, Kasus und Numerus. Es ist genau dieser Umstand, der die im ersten Teil dieses Buches besprochene didaktische Operationalisierung ermöglicht hat, die lautete „wenn man ein Wort eines Satzes mit einem Adjektiv, das eine Flexionsendung aufweist, erweitern kann, dann schreibt man es groß“, da die Flexion des Adjektivs in der Attributposition vollständig vom Substantiv bestimmt wird. Diese Eigenschaft der Attribuierbarkeit bleibt auch erhalten, wenn die unmarkierte Normalform der Nominalgruppe (Artikel plus Substantiv) nicht vorliegt wie in *Kinder mögen Tiere und machen Lärm*. In der satzbezogenen Konzeption der Großschreibung gilt, dass alle Wörter, die diese formalen und semantischen Bedingungen erfüllen, satzintern großzuschreiben sind; zusätzliche satzinterne Großschreibungen sind Ausnahmen. Diese Grundregel ist auch nach der neuen Rechtschreibung noch gültig, obgleich leider eine Anzahl von Großschreibungen hinzugekommen sind, die der Grundregularität nicht entsprechen, s.u. 5.3. Wir besprechen zuerst Problemfälle (5.2), die es schon in der alten Rechtschreibung gab. Wir beschränken uns auf Fälle, die eine gewisse Reichweite haben, und lassen Einzelregelungen außer Acht.

5.2 Problemfälle und Ausnahmen

5.2.1 Genitivattribut

Grundsätzlich stellen Genitivattribute keine Schwierigkeit dar, da sie normalerweise auf den Kern der Nominalgruppe folgen und ihrerseits eine solche bilden: *Der Hund des Mannes* kann unproblematisch zu *der kleine Hund des großen Mannes* erweitert werden und wirft somit keine Fragen auf. Bei Namen und Personenbezeichnungen kann das Genitivattribut aber auch vorangestellt werden (sog. Sächsischer Genitiv): *Sabines Meerschweinchen heißt Krause*. Ein vorangestelltes Attribut ist jedoch nicht erweiterbar: * *blonden Sabines Meerschweinchen heißt Krause*. Zwar stellt die Großschreibung von Namen normalerweise kein Problem dar und wird von den Kindern sehr rasch beherrscht. Der satzbezogene Ansatz aber kommt in Schwierigkeiten bei vorangestellten Personenbezeichnungen wie *Vaters Auto*. Ein entsprechendes Beispiel findet sich schon im Treppengedicht der ersten Unterrichtsstunde (s.o. 2.2.1). Hier schaute das Känguru *aus Mamas Beutel* zu. *Mama* ist nicht erweiterbar, die Großschreibung mittels der satzbezogenen Großschreibung somit auch nicht zu begründen. Linguistisch betrachtet haben solche Attribute den Status einer Nominalgruppe u.a. wegen ihrer Nicht-Erweiterbarkeit teilweise eingebüßt. Dieser Sonderstatus macht sich auch formal bemerkbar: Es heißt *Mutters Auto*, obwohl der Genitiv von *Mutter* eigentlich keine Endung hat (*die Erzählung der Mutter*). Dennoch werden solche vorangestellten Genitivattribute groß geschrieben; dieser Ausnahmefall muss gelernt werden. Da aber vorangestellte Genitivattribute in der Regel Eigennamen sind, die ohnehin großgeschrieben werden, und aufgrund der relativen Seltenheit solcher Voranstellungen bei anderen Wörtern als *Vater*, *Mutter* usw. dürfte der systematisch abweichende Fall (vgl. schon Maas 1992) für die Unterrichtspraxis keine große Rolle spielen.

5.2.2 Feste Verbindungen

Eine typische sprachliche Erscheinung ist die Erstarrung bestimmter Konstruktionen, die man als feste Verbindungen oder Phraseologismen bezeichnet. Dies sind Verbindungen von Wörtern, die in ihrer Konstruktion und ihrer Reihenfolge festgelegt sind und deren Bedeutung nicht mehr aus der Kombination der Wörter ableitbar ist, vgl. etwa *in Kauf nehmen*, *ins Gras beißen*, *Schlange stehen*, *die Fliege machen*, *außer Atem sein*, *Recht haben* usw. Hier sind die Substantive nicht mehr durch Attribute erweiterbar; *ins satte Gras beißen* kann nicht im Sinne von *sterben* verwendet werden, man kann eine Sache nicht *in günstigen Kauf nehmen*, usw. Deshalb wären *Gras* oder *Kauf* und alle anderen nach dem satzbezogenen Ansatz eigentlich klein zu schreiben: Sie sehen so aus wie Kerne von Nominalgruppen, haben aber einige Eigenschaften eingebüßt, insbesondere die Attribuierbarkeit. In der alten Rechtschreibung wurde deshalb hier auch teilweise klein geschrieben wie bei *schuld sein*, *recht haben*, *in bezug auf* usw. Allerdings war es kaum zu durchschauen, nach welchen Kriterien Groß- oder Kleinschreibung vorgeschrieben war. Die Erklärungen des Duden waren meist semantischer Natur und bezogen sich nebulös darauf, ob das Substantiv „verblasst“ sei oder noch als ein solches empfunden werde, und das schienen der Dudenredaktion vornehmlich Abstrakta zu sein. Der satzbezogene Ansatz erklärt, was dahinter steckte: Ein Substantiv würde hier genau dann nicht mehr groß geschrieben, wenn es die zentrale formale Eigenschaft des Kopfes der Nominalgruppe verloren hat. Freilich wäre für jeden, vor allem aber für den, der die Großschreibung nach dem Wortartansatz gelernt hat, intuitiv schwer zu verstehen, wenn alle solche Ausdrücke klein geschrieben würden, also auch *ins gras beißen*, *schlange stehen*, *die fliege machen*, *außer atem sein* usw., denn *Gras*, *Schlange* usw. sind konkrete Substantive, die Prototypen der Großschreibung. Diese Fälle sind deshalb ein Problem für den satzbezogenen Ansatz; wir kommen darauf in 5.3.2 zurück.

Für den wortartbezogenen Ansatz waren Substantivierungen das zentrale Ärgernis. Die Regelformulierung, dass „substantivisch gebrauchte“ Adjektive, Partizipien, Pronomen, Zahlwörter usw. groß zu schreiben seien, krankte daran, dass ungeklärt blieb, was eine Substantivierung eigentlich ist. Zudem gab es zu dieser Regel, wonach die schon mehrfach genannten Beispiele vom Typ *das kleine Schwarze*, *das neue Ich*, *zum Tanzen* groß zu schreiben waren, eine Reihe merkwürdiger Ausnahmen. In feststehenden Redewendungen wie *im trüben fischen*, *im dunkeln tappen* wurde nämlich meistens nicht groß geschrieben, dann aber wieder doch wie bei *ins Schwarze treffen*, *ins Lächerliche ziehen*. Der satzbezogene Ansatz sähe für alle feststehenden Wendungen dieser Art Kleinschreibung vor, also auch *ins schwarze treffen*, *ins lächerliche ziehen*, weil sie nicht attribulierbar sind; auch darauf kommen wir zurück.

5.2.3 Verbzusammensetzungen

Ein besonders leidiges Kapitel schon der alten Rechtschreibung, das übrigens wie die Groß- und Kleinschreibung in den amtlichen Rechtschreibregeln von 1902 nicht behandelt wurde, ist die Getrennt- und Zusammenschreibung; für unseren Zusammenhang von Relevanz ist die Schreibung von Verbzusammensetzungen mit einem Substantiv wie *radfahren*, *eislaufen*, *kopfstehen*, *Auto fahren*, *Kegel schieben*. Das Problem der Schreibung bei diesen Verben besteht darin, dass ihre Bestandteile in der sog. Distanzstellung getrennt werden müssen wie in *ich fahre so gerne Rad* unabhängig davon, ob sie in anderen Fällen (Kontaktstellung) zusammengeschrieben werden *weil ich so gerne radfahre* (alte Rechtschreibung). In der Dudenregelung bestand hier eine auch für Fachleute kaum zu durchschauende Kasuistik, wann groß, wann klein zu schreiben sei, vgl. *er steht kopf*; *sie will Auto fahren*, *aber nicht radfahren*; *ich fahre gern Rad und laufe gern eis* (alles alte Rechtschreibung). Besonders oft falsch geschrieben wurden dabei die Fälle, in denen ein „eigentliches“ Substantiv klein zu schreiben war wie *er steht kopf*, *sie läuft eis*. Diese auf den ersten Blick ungewohnte Schreibung insbesondere für denjenigen, der nach dem Wortartenansatz groß- und kleinschreiben gelernt hat, hat sich aber nach der alten Rechtschreibung relativ leicht als systematische Erscheinung kennzeichnen lassen: Bei Zusammenschreibung wird die Nicht-Attribuierbarkeit sichtbar, denn der verbale Kern des Satzes kann kein Attribut nehmen: **weil ich so gerne grünes radfahre*, *weil sie runden kopfsteht*, *weil er glattes eisläuft*. Entgegen der Empfehlung des Duden „im Zweifel getrennt“ wurden solche Zusammensetzungen sehr häufig auch gegen den Duden nicht getrennt geschrieben (vgl. Günther & Bredel 2000); wenn man aber *ich will autofahren* gegen die damalige Regel zusammengeschrieben hatte, wäre konsequenterweise auch *ich fahre auto* zu schreiben gewesen. Übrigens wurde deshalb auch in eher konservativen Reformvorschlägen zu diesem Bereich (z.B. Herberg 1997) bemerkt, dass eine konsequente Regelung bei Zusammenschreibung die generelle Kleinschreibung des substantivischen Bestandteils fordern müsste, nicht nur einiger Fälle. Auf die Neuregelung dieses Bereichs kommen wir in 5.3.2 zurück.

5.2.4 Etwas Besonderes

Etwas Besonderes war schon in der alten Rechtschreibung etwas Besonderes. Die Dudenregeln hielten für substantivisch gebrauchte Adjektive und Partizipien fest, dass sie vor allem dann groß geschrieben werden, wenn sie mit *etwas*, *alles*, *nichts*, *viel* usw. in Verbindung stehen: *ich wünsche mir etwas Besonderes*, *dir viel Glück*, *ihm wenig Problematisches* usw. In solchen Bildungen fungieren Wörter wie *etwas* quasi als Artikelersatz, aber die Erweiterung des Kerns durch ein attributives Adjektiv ist schwierig bis ungrammatisch: *ich wünsche mir etwas großes Besonderes*, *dir viel sorgloses Glück*, *ihm wenig harte Schwierigkeiten*; gerade nach *etwas* liegt die unflektierte Form näher: *ich wünsche dir etwas ganz Besonderes*, *viel völlig Unsinniges*, usw.; aber das sind ja gerade keine attributiven Erweiterungen. Freilich ist hier festzuhalten, dass das Kriterium der Attribuierbarkeit mit einem Adjektivattribut

für die Einführung der Großschreibung ausgewählt wurde; alle diese Fälle sind z.B. durch Relativsätze attribulierbar: *Ich wünsche dir etwas Besonderes, das sonst keiner hat, viel völlig Unisinniges, das niemanden interessiert*, usw. Zudem ist dieser Bereich durch die entsprechende Wortliste vergleichsweise leicht als strukturelle Besonderheit zu kennzeichnen.

5.3 Neue Rechtschreibung

5.3.1 Allgemeines

Nahezu alle Mitglieder der Kommission, die für die 1998 in Kraft getretene Reform der deutschen Rechtschreibung verantwortlich war, waren engagierte Befürworter der sog. gemäßigten Kleinschreibung wie in anderen Ländern, d.h. für die Abschaffung der satzinternen Großschreibung mit Ausnahme der Eigennamen. Mitte der 80er Jahre wurde der Kommission jedoch von politischer Seite die Vorgabe gemacht, dass die Substantivgroßschreibung nicht zur Disposition stehen dürfe – konsequenterweise verließen daraufhin zwei Mitglieder die Kommission. Die Konsequenz ist, paradoxerweise, dass als Ergebnis der Reform vermehrte Großschreibung verordnet wurde. In einer etwas saloppen Formulierung hat Günther (1998) davon gesprochen, dass nunmehr alles, was auch nur den Verdacht erweckt, ein Substantiv sein zu können, groß geschrieben werden muss – ein Vorgang, der mit der Großschreibungsflut Ende des 16. Jahrhunderts vergleichbar ist. In seinem Versuch, die Neuregelung zu verteidigen, an der er maßgeblich beteiligt war, stellt Gallmann (1997) fest, dass die Neuregelung sich nicht auf ein einheitliches Konzept dessen, was „Nominalität“ sei, festgelegt habe, sondern auf ein Mischkonzept. Auch das erinnert fatal an die Schwierigkeiten der Grammatiker des 17. Jahrhunderts, die grundsätzliche Strukturiertheit eines vorliegenden Schreibusus zu verstehen.

Besonders ärgerlich dabei ist, dass die wenig solide Eselsbrücke „nach Artikel wird großgeschrieben“ zusammen mit dem Hilfsargument Flexion in den Rang wissenschaftlicher Erklärungen erhoben wird. So stellen Augst & Schaefer (1998: 36) in ihrer Ablehnung des satzbezogenen Ansatzes ohne jeglichen Beleg fest, „dass der normale Schreiber, der ja nur in den allerseltensten Fällen ein Linguist ist, sich von zwei Maximen leiten lässt: (1) Schreibe Substantive immer groß (dabei unterstützt ihn die Speicherung häufig gebrauchter Substantive als Schreibschemata mit großem Anfangsbuchstaben oder der vorhandene oder einsetzbare Artikel); (2) Schreibe Nicht-Substantive nur groß, wenn sich ein Artikel oder ein Artikelwort auf das fragliche Wort bezieht.“ Es ist deutlich, dass diese Feststellung nicht überzeugen kann: Wer die satzinterne Großschreibung wortartbezogen gelernt hat, beschreibt sein Tun mit solchen Worten – er hat ja gar keine anderen Möglichkeiten. Und dennoch haben die in Kapitel 4.2.3 erwähnten Erwachsenen und Kinder – alles keine Linguisten! – in Pseudowortdiktaten auch da satzinterne Großbuchstaben richtig verwendet, in denen beide Maximen nicht zu Verfügung standen!

Grundsätzlich bleibt trotz der im Folgenden besprochenen Fälle der satzbezogene Ansatz auch in der neuen Rechtschreibung als Grundregularität erhalten: Alles, was adjektivisch attribulierbar ist, wird großgeschrieben. Die Zahl der Ausnahmen – d.h., dass groß geschrieben wird, obgleich nicht attribuiert werden kann – hat sich allerdings gegenüber der alten Rechtschreibung etwas erhöht. Sie lassen sich im Wesentlichen mit dem obigen Zitat aus Augst & Schaefer (1998) kennzeichnen. Nach der alten Rechtschreibung im Sinne der satzbezogenen Konzeption waren Ausdrücke wie *im allgemeinen, zum besten, das meiste, die zwei, im trüben fischen, er steht kopf, es tut ihr leid, heute morgen* usw. zu Recht (!) sämtlich klein zu schreiben, was mit unserem Ansatz übereinstimmt, da sie nicht attributiv erweiterbar sind. Mit einigen wenigen Ausnahmen werden nach der neuen Rechtschreibung „substantivische“ Bestandteile des Satzes großgeschrieben, weil sie Artikelformen, Kasus oder Numerus aufweisen oder einfach nur, weil sie lexikalische Substantive sind. Es handelt sich also um eine recht diffuse Verallgemeinerung des wortartbezogenen Ansatzes. Eine klare Darstellung

der (Probleme mit der) Großschreibung in der neuen Rechtschreibung findet sich bei Eisenberg & Butt (1996), dagegen Augst & Schaefer (1998), grundsätzlich Eisenberg (1998: 326ff).

5.3.2 Die Neuerungen

- **Feste Verbindungen: *Schlange stehen* und *im Trüben fischen***

Schreiber entwickeln Routinen. Wenn Wörter wie *Schlange* eigentlich immer großgeschrieben werden, ist es zunächst einmal befremdlich, wenn sie unserer Grundregel entsprechend in feststehenden Verbindungen (wie *schlange stehen*) klein geschrieben würden (s.o. 5.2.2). Wenn der Großschreibung zudem ein unzureichendes Prinzip zugrunde gelegt wird, ist der normale Schreiber zurecht verwirrt; aber selbst ein Schreiber, der die Großschreibung nach dem satzorientierten Konzept gelernt hat, kann hier zunächst unsicher sein, weil es eine Diskrepanz gibt zwischen dem Regelfall – *ich stehe in der Schlange* – und der Ausnahme *ich muss jetzt schlange stehen*. In der neuen Rechtschreibung hat man hier die schon oben erwähnte Lösung vorgeschrieben: Wenn ein Ausdruck irgendein Kennzeichen eines Substantivs hat – also als solches bekannt ist wie *Schlange*, oder flektiert ist wie in *ins Schwarze treffen*, *im Trüben fischen* usw. dann wird es groß geschrieben. Dies ist eine Entscheidung gegen das Grundprinzip der satzinternen Großschreibung; sie sollte aber auf dem Wege der Ausnahmeerklärung vermittelbar sein. Eine Formulierung für die fünfte oder sechste Klasse würde lauten: (1) Grundregel, (2) groß geschrieben werden auch feststehende Verbindungen mit flektierten Elementen bzw. Wörtern, die normalerweise in Kernposition auftauchen, obwohl hier keine Attribuierung möglich ist. Diese Faustregel funktioniert für viele neuerdings großzuschreibende Fälle – *das Beste wäre es, die Rechtschreibreform zu annullieren, um nicht im Allgemeinen im Trüben fischen zu müssen*.

- ***heute morgen***

Als Ellen Nünke ihrer Examensarbeit einreichte, war das Beispiel in Zf. 1.1.4 oben vierteilig, da gab es auch noch *Die Frau läuft heute morgen zum Joggen in den Park*, und *morgen* war klein zu schreiben, da nicht attribuierbar – in der neuen Rechtschreibung muss es groß geschrieben werden, obwohl es keinen Artikel oder überhaupt Argumente dafür gibt. Die Schreibung solcher Ausdrücke muss man einfach lernen. Es ist vielleicht nicht uninteressant zu erwähnen, dass im 16. Jahrhundert, als sich die Großschreibung entwickelte, gerade Zeitangaben sehr problematisch waren und eigentlich erst als letzte Nominalgruppen groß geschrieben wurden (vgl. Günther 1999).

- ***Eis laufen und kaufen***

Das größte Problemfeld der Neuregelung stellen Verbzusammensetzungen wie *Eis laufen*, *Schmerz stillend* usw. dar. Denn nach der Neuregelung sollen sowohl Substantive wie auch substantivierte Adjektive, die in einer festen Verbindung zu einem Verb oder Partizip stehen, grundsätzlich getrennt und groß geschrieben werden. So geht seitdem ein Kind gleichermaßen *Eis laufen* oder *Eis kaufen*, der Opa versucht sich im *Rad fahren*, der Arzt verordnet *Schmerz stillende* Medikamente, usw. Da das Substantiv solcher Ausdrücke jedoch nicht sinnvoll erweiterbar ist, greift der Ansatz der satzbezogenen Großschreibung in diesen Fällen nicht; *Eis*, *Auto* und *Schmerz* wären nach unserem Ansatz ja klein zu schreiben (s.o. 5.2.2).

Alle Kritiker der Reform sind sich einig, dass die Behandlung von Verbzusammensetzungen der größte Missgriff der Reform ist (vgl. die Auseinandersetzung von Ursula Bredel und Hartmut Günther mit Peter Gallmann in der Zeitschrift für Sprachwissenschaft 2000); wir sind sicher, dass diese Regelung sich auf die Dauer *nicht* durchsetzen wird. Schon jetzt beobachten Grundschullehrerinnen und Hauptschullehrer entsetzt Fehlschreibungen wie *früh stücken* oder *Abend Brot* als Folge der unsinnigen Reform; unsere Zeitungen produzieren auf

Lokal- und Sportseiten täglich ähnliche Merkwürdigkeiten. Dennoch kann man der Sache in unserem Zusammenhang auch eine positive Seite abgewinnen – immerhin sind die oben schon zitierten chaotischen Schreibungen nunmehr mit einem Gewaltstreich vereinheitlicht, es schreibt sich nicht mehr *er steht kopf; sie will Auto fahren, aber nicht radfahren; ich fahre gern Rad und laufe gern eis*, sondern einheitlich getrennt und groß: *er steht Kopf; sie will Auto fahren, aber nicht Rad fahren; ich fahre gern Rad und laufe gern Eis*. Didaktisch wird man also den Schülern deutlich machen können, dass die Grundregularität „Es wird alles das groß geschrieben, was attribuierbar ist“ später ergänzt wird durch den Zusatz „außerdem werden bei Verbzusammensetzungen Wörter großgeschrieben, die sonst auch großgeschrieben werden“.

5.3.3 Konsequenzen für die Didaktik der Groß- und Kleinschreibung

Sind diese zusätzlichen Komplikationen durch die neue Rechtschreibung ein ernsthaftes Problem für unseren Ansatz? Das glauben wir nicht, und zwar aus folgenden Gründen. Zunächst ist es ein wesentliches Merkmal menschlicher Sprachen und ihrer Verschriftung, dass es sich nicht um ein Logiksystem handelt – sonst könnte niemand sprechen und schreiben. Es gibt immer und überall Abweichungen, vor allem dort, wo konkurrierende systematische Prinzipien beobachtbar sind. Der satzbezogene Ansatz, das haben wir eben deutlich gemacht, steht quer zu Alltagstheorien der Schreiberinnen und Schreiber bei Fügungen wie *ich fahre so gerne Rad*; hier muss er systematisch die Kleinschreibung von RAD fordern, und das ist bei Wörtern des Grundwortschatzes, die wie *Rad* praktisch immer groß geschrieben werden, schwer einsichtig, auch für den routinierten Schreiber. Allerdings muss gelten, dass die Konzeption einer Orthographiereform eine klare Hierarchie hat, nämlich (1) Erkennen der Regularitäten, der systematischen Abweichungen und unsinnigen Ausnahmen, (2) Entwurf eines möglichst regulären Systems, in dem insbesondere Einzelfallausnahmen reduziert werden, (3) Blick auf die Vermittelbarkeit des Systems. Bei der Rechtschreibreform von 1996 ist leider der umgekehrte Weg eingeschlagen worden: Vermeintliche didaktische Erleichterungen haben das System unsystematischer gemacht (wenn man so sagen darf) und damit auch seine Erlernbarkeit. Denn es ist ärgerlich, wenn neue Ausnahmen von eigentlich klaren Regularitäten durch Rechtschreibreformer und Wörterbuchmacher überhaupt erst hergestellt werden. Aber immerhin lassen sie sich jedenfalls in der satzinternen Großschreibung einigermaßen gebündelt behandeln. Didaktisch wird so vorzugehen sein, dass von der Grundregel ausgegangen wird.

Zum anderen ist unser Ansatz zunächst für den Einstieg gedacht: Das Grundprinzip gilt es zu verstehen, und damit kommt man außerordentlich weit, und zwar auch nach der Rechtschreibreform erheblich weiter als mit dem Wortartansatz. Eine vage Formulierung für eine Operationalisierung der eben geschilderten Ausnahmen für spätere Klassen könnte lauten: Schreibe Wörter, die du nach Regel (1) sonst immer groß schreibst, auch dann groß, wenn Regel (1) einmal nicht funktioniert. Denn die neue Rechtschreibung hat ja das Grundprinzip nicht außer Kraft gesetzt: Alle Wörter, die durch ein flektiertes Adjektiv attribuierbar sind, werden nach wie vor groß geschrieben. Zu lernen ist, dass dies nicht die einzigen Wörter sind, die satzintern großgeschrieben werden. Diejenigen, die sich der Regel nicht fügen, lassen sich in zwei Gruppen einteilen: (1) Wörter anderer Wortarten nach Artikelwort (*im Allgemeinen* usw.), (2) substantivische Anteile von Ausdrücken, die man früher als Verbzusammensetzungen bezeichnet hat (*Auto fahren, Schmerz stillend*). Unsere Schulempfehlung: Im Falle (1) sollte man längere Zeit liberal bleiben; mit zunehmendem Schulalter sollten allerdings häufige Fälle wie *im Allgemeinen* als feste Ausnahmen gelernt sein. Im Fall (2) fällt die Empfehlung schwerer. Sie ist nämlich abhängig davon, wie strikt die Lehrerin die neu verordnete Getrennschreibung ahndet. Ist der Lehrer hier mit der Neuregelung auch nicht so recht glücklich, so wird er schon *das Kind will nicht radfahren* nicht monieren und so auch

kein Problem mit der Großschreibung haben. Ist er oder sie aber strikt, so wird man nicht umhin kommen, diesen ganzen Bereich in der 6. oder 7. Klasse einmal zusammenhängend zu thematisieren. Diese Ausnahme lässt nämlich durchaus sprachreflektorischen Gewinn erwarten: Es muss hier groß geschrieben werden, obwohl nicht nur keine Attribuierung (im Sinne des satzbezogenen Ansatzes) möglich ist, sondern auch keine Artikelsetzung, die beliebteste Eselsbrücke des Wortartansatzes.

6 Schlusswort

Um sich tatsächlich einem neuen Konzept zuzuwenden, braucht man als Lehrer Mut. Insbesondere bei der Großschreibung fällt dies schwer, denn schließlich wird sie schon seit Jahr und Tag auf dieselbe Weise gelehrt. Schon wir und unsere Eltern haben als Kinder eingetrichtert bekommen „Namenwörter schreibt man groß“, „Tuwörter und Wiewörter schreibt man klein“. Zudem bestätigen die Schulbücher durchgängig diese Lehrweise und wägen uns in der Sicherheit, auf dem richtigen Weg zu sein. Aus diesem Regelkonstrukt „auszubrechen“, ist somit sicherlich nicht einfach; schon gar nicht, wenn angebliche Experten wie die Rechtschreibreformer diesen Irrweg zementieren. Wenn Sie jedoch betrachten, wie sich die Großschreibung überhaupt zu dem entwickeln konnte, was sie heute ist, gerät der scheinbar gesicherte wortartspezifische Unterbau der Großschreibung leicht ins Schwanken. Eine falsche Sachanalyse als Basis für den eigenen Unterricht ist eigentlich nicht die beste Wahl.

Als Lehrer sollte man aus unserer Sicht eben nicht nach dem kölschen Motto handeln, „wat früher jot war, iss uch hüek noch jot.“ Stattdessen hoffen wir, Ihr Interesse für diesen neuen – oder auch sehr alten – Weg der Großschreibung geweckt zu haben. Die Regeln der satzbezogenen Großschreibung helfen den Kindern, die Großschreibung als regelgemäß kennen zu lernen und vermitteln ihnen somit ein Sicherheitsgefühl, das sich auf den gesamten Bereich der Orthographie förderlich auswirken kann. Dies gilt insbesondere – aber nicht nur – für ansonsten leistungsschwächere Schüler, da gerade sie konkrete *und* erfolgreiche Hilfestellungen benötigen.

7 Literatur

Aitchison, Jean. 1997. *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.

Augst, Gerhard & Schaefer, Burkhard. 1989. *Konstruktion eines Regelwerks zur deutschen Rechtschreibung*. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 36/3, 39-46.

Augst, Gerhard & Schaefer, Burkhard. 2001. *Rechtschreibreform – Eine Antwort an die Kritiker*. Stuttgart et. al. : Klett.

Augst, Gerhard; Blüml, Karl; Nerius, Dieter & Sitta, Horst. (Hrsg.). 1997. *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik*. Tübingen: Niemeyer.

Becker, Nicole. 1999. *Untersuchungen zum Erwerb der Substantivgroßschreibung bei Grundschulkindern*. Examensarbeit Erste Staatsprüfung (Primarstufe): Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik, Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Bergmann, Rolf. & Nerius, Dieter et al. 1998. *Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1700*. Heidelberg: Winter.

- Bock, Michael; Hagenschneider, K. & Schweer, M. 1989. *Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, niederländischer und englischer Texte*. In: Eisenberg & Günther, 23-56.
- Brekle, Herbert E. 1994. *Die Entwicklung der Buchstabenformen westlicher Alphabetschriften in ihrer historischen Entwicklung*. In: Günther, Ludwig et al. Bd. 1, 171–204.
- Burchardt, Steffi. 1997. *Die Entwicklung der deutschen Orthographie zwischen 1522 und 1961 im Bereich der Substantivgroßschreibung. Dargestellt an einer Synopse von 10 ausgewählten Bibeldrucken (Matthäus 5, 27 und 28)*. Examensarbeit Erste Staatsprüfung (Sek I): Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik, Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert. 1999. *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, B., Hasemann, K., Löffler, D. & Schön, E. (Hrsg.). *Handbuch Lesen*. München: Saur, 145-223.
- Digeser, Andreas. 1974. (Hrsg.). *Groß- oder Kleinschreibung? Beiträge zur Rechtschreibreform*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eisenberg, Peter & Butt, Matthias. 1996. *Ratgeber Rechtschreibung. Für Eltern, Schüler und alle, die schreiben*. Velber: Friedrich Verlag.
- Eisenberg, Peter. 1981. *Substantiv oder Eigennamen? Über die Prinzipien unserer Regeln zur Groß- und Kleinschreibung*. *Linguistische Berichte* 72, 77-101.
- Eisenberg, Peter. 1998. *Grundriß der deutschen Grammatik I: Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter. 1999. *Grundriß der deutschen Grammatik II: Der Satz*. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter & Günther, Hartmut. (Hrsg.). 1989. *Schriftsystem und Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Gallmann, Peter. 1997. *Konzepte der Nominalität*. In: Augst et al., 209-243.
- Gfroerer, Stefan; Günther, Hartmut & Bock, Michael. 1989. *Augenbewegungen und Substantivgroßschreibung*. In: Eisenberg & Günther, 111-136.
- Günther, Hartmut. 1995. *Die Schrift als Modell der Lautsprache*. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 51, 15-32.
- Günther, Hartmut. 1998. *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen*. *Didaktik Deutsch* 4, 4-20.
- Günther, Hartmut. 1999. *Entwicklungen in der deutschen Orthographie 1545-1797 – Eine Etüde*. In: Pümpel-Mader, M. & Schönherr, B. (Hrsg.), *Sprache – Kultur – Geschichte. Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Festschrift für Hans Moser zum 60. Geburtstag*. Innsbruck (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanistische Reihe), 55-63.
- Günther, Hartmut & Bredel, Ursula. 2000. *Quer über Feld das Kopfadjunkt – Bemerkungen zu Peter Gallmanns Aufsatz „Wortbegriff und Nomen-Verb-Verbindungen“*. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 19, 103-110.
- Günther, Hartmut; Ludwig, Otto et al. (Hrsg.). 1994/1996. *Schrift und Schriftlichkeit – Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2 Bände 1994/1996. Berlin: de Gruyter.
- Hagemann, August. 1880. *Zwei Abhandlungen*. Berlin. In: Mentrup, Wolfgang: *Materialien zur historischen Entwicklung der groß- und kleinschreibungsregeln*. Tübingen 1980, 87-162.

- Herberg, Dieter. 1997. *Aussageabsicht als Schreibungskriterium - ein alternatives Reformkonzept für die Regelung der Getrennt- und Zusammenschreibung*. In: Augst et al., 365-378.
- Hotzenköcherle, Rudolf. 1955. *Großschreibung oder Kleinschreibung? Bausteine zu einem selbständigen Urteil*. *Der Deutschunterricht* 7, 30-49.
- Kaufmann, Anke. 1999. *Untersuchungen zum Erwerb der Groß/Kleinschreibung*. Erste Staatsprüfung (Primarstufe): Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik, Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
- Kluge, Wolfhard. 1989. *Kann man die Großschreibung auf intuitivem Wege lernen?* *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 40, 87-95.
- Kluge, Wolfhard. 1995. *Vermutungen über ein rechtschriftliches Zaunkönigwissen*. *Grundschulunterricht* 42/4, 4-7.
- Knollmann, Britta. 1999. *Untersuchungen zum Erwerb der Substantivgroßschreibung bei Grundschulkindern*. Erste Staatsprüfung (Primarstufe): Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik.
- Kohrt, Manfred. 1990. *Die "doppelte Kodifikation" der deutschen Orthographie*. In: Stetter, C. (Hrsg.): *Zu einer Theorie der Orthographie – Interdisziplinäre Aspekte gegenwärtiger Schrift- und Orthographieforschung*. Tübingen: Niemeyer, 104-144.
- Maas, Utz. 1992. *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, Utz. 2000. *Orthographie – Materialien zu einem erklärenden Handbuch zur Rechtschreibung des Deutschen*. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide.
- Meisenburg, Trudel. 1988. *Die großen Buchstaben und was sie bewirken können: Zur Geschichte der Majuskel im Französischen und im Deutschen*. In: Raible, W. (Hrsg.): *Zwischen Festtag und Alltag*. Tübingen: Narr, 281-315.
- Mentrup, Wolfgang. 1979. *Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen und ihre Regeln. Historische Entwicklung und Vorschlag zur Neuregelung*. Tübingen: Narr.
- Menzel, Wolfgang. 1985. *Rechtschreibunterricht*. Beiheft zu Praxis Deutsch 59.
- Nünke, Ellen & Wilhelmus, Christiane. 2001. *Stufenwörter in Treppengedichten - Ein alternativer Ansatz zur Groß- und Kleinschreibung*. *Praxis Deutsch* 170, 20-23.
- Polenz, Peter von. 1994. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter zur Gegenwart. Band II (17. und 18. Jahrhundert)*. Berlin: de Gruyter.
- Raible, Wolfgang. 1991. *Zur Entwicklung von Alphabetschrift-Systemen. Is fecit cui prodest*. *Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, phil.-hist. Klasse Bericht* 1/1991, 1-42.
- Raible, Wolfgang. 1994. *Orality and literacy*. In: H. Günther, O. Ludwig et al. Bd. I, 1-18.
- Röber-Siekmeyer, Christa. 1997³. *Die Schriftsprache entdecken*. Weinheim: Beltz.
- Röber-Siekmeyer, Christa. 1999. *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Düsseldorf: Klett-Grundschulverlag.
- Schöcke, Daniela. 1999. *Untersuchungen zum Erwerb der Groß/Kleinschreibung*. Erste Staatsprüfung (Primarstufe): Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik.
- Stetter, Christian. 1989. *Gibt es ein graphematisches Teilsystem der Sprache? Die Großschreibung im Deutschen*. In: Eisenberg & Günther, 297-320.

Stetter, Christian. 1989. *Gibt es ein graphematisches Teilsystem der Sprache? Die Großschreibung im Deutschen*. In: Eisenberg & Günther, 297-320.

Stetter, Christian. 1996. *Orthographie als Normierung des Schriftsystems*. In: Günther, Ludwig et al., 687-697.

Wilhelmus, Christiane-Louise. 2000. *Empirische Untersuchung zur Rechtschreibkompetenz von Viertklässlern am Beispiel der Groß- und Kleinschreibung des Deutschen – Ein Vergleich*. Examensarbeit Erste Staatsprüfung (Primarstufe): Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik, Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.