

CHRISTA RÖBER

C5 Konzepte des Erwerbs der Groß-/Kleinschreibung

1 Die Didaktik der Großschreibung als Exempel für den gegenwärtigen Sprachunterricht und seine bildungspolitischen Konsequenzen

Die Großschreibung ist in der Orthographie der einzige Bereich, der konsequent durch die Formulierung einer Regel unterrichtet wird. Dabei lässt sich seit dem Beginn der Sprachdidaktik beobachten, dass die Regularität, die formuliert wurde und wird, zirkulär ist: Großgeschrieben würden Substantive, und würden Wörter anderer Wortarten großgeschrieben, wären sie „substantiviert“, würden Substantive klein geschrieben, wären sie „entsubstantiviert“ – Substantive sind daher die Wörter, die groß geschrieben werden, auch wenn sie zugleich anderen Wortarten zugeordnet werden: *Sein Gelingen brachte das beschämende Aus für die bayrische Elf.*

Der Umgang mit dem Thema „Großschreibung im Deutschen“ kann in vielfacher Hinsicht als symptomatisch für die Aufgabe der Didaktik des Orthographieerwerbs, gleichzeitig für die häufig unzulänglichen Lösungen dieser Aufgabe seit den Anfängen didaktischer Konzeptionsentwicklungen gesehen werden (vgl. Hauéis 2007; Stetter 1989):

Die Aufgabe von Didaktik besteht generell darin, Lernern die Gelegenheit zu geben, die Aneignung eines für sie zukünftig als relevant anzunehmenden Gegenstands zu leisten. Die Steuerung des Prozesses durch den Unterricht ist so vorzunehmen, dass hinter der Aneignung von Details immer „das Ganze“, d. h. die interne Systematik des Gegenstandes, sichtbar wird. So muss den Lernern – auf einer generellen Ebene – ermöglicht werden, mit der Aneignung des Gegenstands ihr kognitives Leistungsvermögen zu aktivieren und auszubauen. Sie werden befähigt, hinter den Details übergeordnete Zusammenhänge zu suchen, d. h. Theorien zu entwickeln, zu verifizieren und zu falsifizieren, und damit die Autonomisierung ihrer Lernprozesse voranzutreiben.

Entsprechend der Spanne didaktischer Entscheidungen zwischen den beiden Polen Gegenstand und Wissensstand des Lerners gestaltet sich die didaktische Aufgabe in der Art, dass ihre gegenstandsbezogene Analyse das Ziel verfolgen muss, „das Ganze“, das System, in einer maximal umfassenden Form zu modellieren und somit die Details der schulisch initiierten Lernprozesse strukturell einordbar zu machen, um in den Details das System selbst (damit zugleich die Systeme-

matik des Gegenstands) darstellen zu können. Ihre lernerbezogene Analyse muss das Ziel verfolgen, die Präsentation des Gegenstands dem gegenstandsbezogenen Vorwissen gemäß methodisch und inhaltlich zu gestalten.

Bezogen auf die Vermittlung der Großschreibung im Deutschen erwartet diese Aufgabe von der Didaktik, dass der Unterricht den Schülern die Identifikation der Großschreibung als einen Teil der Orthographie ermöglicht, indem er die grammatische Systematik sichtbar werden lässt. Damit verbunden ist das Ziel, Lesern die Strukturierung des Graphischen für den Verstehensprozess zu erleichtern. Somit dient der Unterricht zur Großschreibung der Vermittlung grammatischer Strukturen, da grammatische Formen semantische Bezüge symbolisieren (s. u.). Grammatisches Lernen ist strukturiertes Lernen, fordert und fördert somit die kognitiven Aktivitäten, deren Entwicklung – wie gesagt – das primäre Ziel allen Unterrichts ist.

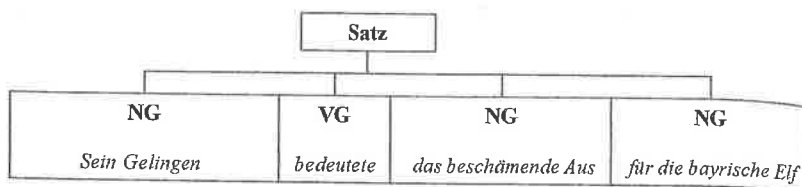
Vor diesem Hintergrund lässt sich für den orthographischen Bereich der Großschreibung aktuell folgende symptomatische Bestandsaufnahme (die an späterer Stelle noch ausgeführt wird) machen:

- Von der 4. Klasse an ist kein Bereich der Rechtschreibung so fehlerträchtig wie der der Großschreibung (vgl. Moser 1958; Menzel 1985; Zimmermann/Heckel 1986; Zabel 1992; Kluge 1995; Rickert 1995; Röber-Siekmeier 1999; Günther/Nünke 2005; Granzow-Emden 2008; Valtin 2009).
- Fehler in der Großschreibung sind auch in Texten gymnasialer Schüler enthalten, allerdings weitaus weniger als in denen von Schülern anderer Schulformen (vgl. Röber-Siekmeier 1999).

Wenn eine Schülergruppe keine große Sicherheit im Bereich der Großschreibung erlangt, wird in Deutschland der geringe Lernerfolg im ursächlichen Zusammenhang mit Lernermerkmalen gesehen (vgl. Bos et al. 2006): Schüler, die die entsprechenden Ressourcen hätten, um den unterrichtlichen Darbietungen zu folgen, kämen zu Erfolgen, andere nicht. Diese Anderen bedürften daher anderer, intellektuell weniger anspruchsvoller Methoden, wie vor allem das Memorieren von Wortbildern, deren Unterrichtung in spezifischen Schulen (Hauptschule, Förderschule) zu organisieren sei. Die mehrere Jahrhunderte alte Interpretation der Organisation von Bildungsangeboten, die aufgrund ihrer sozial festschreibenden Folgen als ständisch zu bezeichnen ist, wird seit einigen Jahrzehnten (wieder) thematisiert. Die Lernpsychologie (Kognitionspsychologie) und die Lernsoziologie weisen (erneut) schulisches Leistungsvermögen – bei allen Unterschieden genetisch oder sozial erzeugter Dispositionen – auch als Folge unterrichtlicher Angebote aus: Wesentlicher Faktor für die Effektivität des Unterrichts ist seine inhaltliche und methodische Gestaltung. Dort, wo Lernerfolg in schulischen Lernprozessen ausbleibt, ist es dem Unterricht – in aller Regel – nicht gelungen, denjenigen, die der unterrichtlichen Unterstützung bedürfen, systematische Zusammenhänge als Grundlage für anhaltendes Lernen aufzuzei-

gen (vgl. Neubauer/Stern 2007). Damit kommt auch die Praxis der Orthographievermittlung generell, hier: die der Großschreibung, seitens der Lernpsychologie auf den Prüfstand.

Eine Unterstützung erfährt die Frage nach der gegenstandsbezogenen Adäquatheit unterrichtlicher Präsentationen der gegenwärtigen Sprachdidaktik durch die Fachwissenschaft, insbesondere die Schriftlinguistik. Hier ist es vor allem die historische Forschung, die auf theoretische, damit auch auf didaktische Fragen Antwort geben kann (vgl. Maas, A2; 1985; 1992; 2003; 2007; 2008; 2009; Eisenberg 1989; 1998): Sie weist der Großschreibung eine andere Funktion als die Markierung von lexikalischen Wörtern entsprechend einer spezifischen Wortart zu. An ihre Stelle tritt die Funktion der Großschreibung für die Textgliederung: Großbuchstaben markieren Satzstrukturen durch die Herausstellung von nominalen Gruppen.



Der Beispielsatz verdeutlicht: Großgeschrieben wird jeweils das rechte Wort einer attributiv erweiterbaren nominalen Gruppe (ihr „erweiterbarer“ Kern). Erkennbar wird, dass mit dieser Beschreibung der Regularitäten der Großschreibung deren Bindung an die Wortart Substantiv, mit der die Didaktik die Großschreibung nahezu durchgängig darstellte, zur Debatte steht: Der Beispielsatz macht deutlich, dass Wörter auch anderer Wortarten großzuschreiben sind – wenn sie die Funktion von Kernen von Nominalgruppen erhalten (vgl. auch Günther/Gaebert, B2). Das Folgende wird zeigen, dass ein Teil der unterrichtlichen Verwirrungen, die sich in den Schülerarbeiten zeigen, damit verbunden ist, dass die beiden Perspektiven auf ein Wort, seine Funktion innerhalb eines Satzes (Kern einer **Nominalgruppe**) und seine Zuordnung zu einer Wortart aufgrund bestimmter **Merkmale** (Verb, Präposition ...) analytisch und terminologisch nicht eindeutig getrennt werden.

Zusammen mit der Suche nach einer widerspruchsfreien Theoretisierung der satzinternen Großschreibung ist die linguistische Forschung fachhistorisch der Frage nachgegangen, worauf die wortartenbezogene Interpretation der Großschreibung beruht und weshalb sie trotz der systematischen und sprachdidaktischen Dilemmata beibehalten wurde – letztlich: in welchem engem Bedingungsgefüge sprachtheoretische und sprachdidaktische sowie bildungspolitische, damit auch lernpsychologische und pädagogische Aspekte zu sehen sind (vgl. Maas, A2; 2009). Die Antworten, die sie fand, haben eine große Aktualität. Aus die-

sem Grunde nimmt die folgende Darstellung systematischer und didaktischer Positionen zur Großschreibung ihren Anfang bei Resultaten der historischen Orthographieforschung (vgl. Maas, A2; 2009)

2 Antworten der historischen Orthographieforschung auf die Frage nach der Gültigkeit derzeitiger didaktischer Modellierungen der Großschreibung

Eine Beschreibung der Genese der Großschreibung einerseits, ihrer Theoretisierung und ihrer didaktischen Präsentation andererseits lässt eine Antwort auf die Frage nach den Gründen für ihre Widersprüche und Zirkularitäten finden, wenn zwischen den Akteuren, die an ihr mitgewirkt haben und bis heute mitwirken, entsprechend ihrem linguistischen Habitus sowie entsprechend ihren Funktionen und Intentionen unterschieden wird (vgl. zum Folgenden Maas 2009):

- in die Gruppe derjenigen, die die Großschreibung praktizierend „gebastelt“ (Maas) haben, indem sie die Großbuchstaben satzintern verwandt haben, um damit Texte lesbar zu gestalten: die Drucker, die durch die nach der Erfindung des Buchdrucks, durch das Schreiben mit beweglichen Lettern neue graphische Möglichkeiten hatten (vgl. auch Maas 1992; 2003; Eisenberg 1998),
- in die Gruppe derjenigen, die didaktische Anweisungen für das Lesen und Schreiben und – zu einem späteren Zeitpunkt – deren Kodifizierungen mit Verbindlichkeit für den Unterricht verfassten: die Sprachtheoretiker und Didaktiker,
- in die Gruppe derjenigen, die in der Schule die Großschreibung unterrichteten und dabei die Schülerreaktionen auf die Regelbeschreibungen beobachten konnten: die Lehrenden in den verschiedenen Schulformen.

Zu der ersten Gruppe gehören vor allem diejenigen, die im 15. und 16. Jahrhundert die Erfindung des Buchdrucks nutzten, um Texte kommerziell zu verbreiten: Das revolutionäre sprachlich Neue, das zu dem Anstieg der Nachfrage nach Büchern beitrug, bestand darin, dass der überwiegende Teil der Texte nicht mehr in lateinischer Sprache verfasst war, wie es bis ins 17. Jahrhundert hinein überwiegend der Fall gewesen war (vgl. Maas, A2). Vielmehr haben die Veränderungen dieser Epoche, der Frühen Neuzeit (Reformation, Bauernkriege), zu einem gesellschaftlichen Aufbruch geführt, der das Bedürfnis nach Lesekompetenz als ein Mittel zur Überwindung der ständischen Begrenzungen des Mittelalters mit sich gebracht hatte. Die Gestaltung der Lesetexte diente ab jetzt nicht mehr vorrangig dem Ziel, dass einige professionelle Leser Anderen (teilweise bekannte Texte) vorlesen konnten. Vielmehr war es die Aufgabe des Schreibens geworden, Lesern zu ermöglichen, sich selbst – durch leises Lesen – mit Texten auseinanderzusetzen, sie interpretieren zu können. Lesen war eine private Angelegenheit

von schriftsprachlichen Laien geworden. Entsprechend bestand die Aufgabe für die Drucker darin, die Texte in der Weise zu gestalten, dass diese Leser ausreichende graphische Hilfen erhielten, um schnell und relativ mühelos ihren Inhalt zu erschließen.

Die Gestaltungen der Texte nicht mehr für professionelle Leser, sondern für „das Volk“ vorzunehmen, wird als Demotisierung (demos = Volk) bezeichnet (vgl. Maas 1992). Sie ist durch Formen gekennzeichnet, die Laien Lesen ermöglichen. In diesem Zusammenhang entstand eine grammatisch kontrollierte, daher systematisch zu präsentierende und zu analysierende Sprache, eine „Hochsprache“. Sie ist die Sprache des Geschriebenen, losgelöst von den gesprochensprachlichen Varianten der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen. Mit ihr verbunden war das schon erwähnte „Basteln“ eines Merkmalsrepertoires, das deren Systematik regelbasiert kenntlich macht: der Orthographie.

Ein Element dieser Markierungen sind Großbuchstaben (Majuskeln). Die Drucker, die in dieser Zeit (bis ca. 1560) mit orthographischen Markierungen experimentierten, waren Handwerker, also Praktiker. Zugleich waren sie „Schriftgelehrte“, d. h., sie waren auch Grammatiker, die das damals vorherrschende Schriftsystem, das Lateinische, und die ihm zugrundeliegende Grammatik beherrschten. Ebenso wie für das Schreiben deutscher Texte die Zeichen der lateinischen Texte, die lateinischen Buchstaben, übernommen wurden (vgl. im Detail Maas, A2), übernahmen sie beim Setzen der Texte für deren graphische Gestaltung das Lateinische mit seinen syntaktischen Strukturen als Vorbild und Maßstab: Es bildete die Grundlage für das leseorientierte Verschriften deutscher Texte. Eine primäre Aufgabe beim Schreiben hochsprachlicher deutscher Texte war die systematische/grammatische Gliederung der bis dahin willkürlich gegliederten Texte. So nutzten die Drucker Leerzeichen für eine systematische Wortabtrennung, und so wurde der Gebrauch von Satzzeichen vermehrt und vereinheitlicht und damit wurden die Texte grammatisch systematisiert.

Großbuchstaben (als größer geschriebene Buchstaben) waren schon seit der Antike bekannt, sie verzierten Versanfänge, dienten also bereits hier auch der Textgliederung. In dieser segmentierenden Funktion fanden sie bereits im Mittelalter eine zunehmende Verwendung. Systematisch wurden sie jedoch zuerst von den Druckern in deren Bestrebungen, Texte leserorientiert zu gestalten, genutzt. Die Drucker griffen jetzt die Möglichkeit des Buchstabentypenwechsels auf: Sie verwendeten die Großbuchstaben nicht mehr nur am Satzanfang, sondern auch zur satzinternen Gliederung, indem sie nach einer relativ kurzen Experimentierphase Nominalgruppen, denen im Deutschen Markierungen wie im Lateinischen fehlten, durch die Großschreibung eines Kerns markierten (s. o.). Damit wichen sie allerdings – demotisierend – vom lateinischen Vorbild ab: durch die Hervorhebung spezifisch syntaktischer Strukturen des Deutschen mit Hilfe von Zeichen für deren Markierung, die in dieser Funktion in lateini-

sehen Texten nicht vorkamen. Mit der regelhaften Hervorhebung der Kerne der Nominalgruppen ermöglichten sie dem (leise) Lesenden bei seinem Bemühen, Texte möglichst schnell zu dekodieren, Bündelungen vorzunehmen, damit zugleich auf der semantischen Ebene Sinneinheiten zu erkennen – eine Tätigkeit, die von der modernen Lernpsychologie als wesentliche Leistung für Informationsaufnahmen gesehen wird („chunking“, vgl. Neubauer/Stern 2007). Großbuchstaben erhalten so die Funktion von Symbolen, die die Bündelungen graphischer Elemente und damit die Informationsaufnahme entscheidend erleichtern, da jede Nominalgruppe Trägerin einer inhaltlichen Information ist.

Die erste Hälfte des 16. Jahrhunderts war, wie gesagt, durch zahlreiche orthographische Experimente, damit auch durch zahlreiche Inkonsistenzen gekennzeichnet. Aber bereits in der Mitte des Jahrhunderts wurde die Markierung durch Großbuchstaben regelhaft vorgenommen. Die grammatischen/graphischen Konzepte überlebten, die sich im Spiegel des Käuferverhaltens bewährten: Die Bücher fanden den besten Absatz, deren Lesen dem Leser eine relativ geringe Mühe bereitete, weil zur Dekodierung graphische Signale genutzt werden konnten. Abhandlungen zu ihren Konzeptionen, in denen sie ihre Gestaltungen erläuterten, verfassten die Drucker nicht – dafür bestand für sie keine professionelle Notwendigkeit.

Anders hingegen waren Absicht und Aufgabe der zweiten erwähnten Gruppe. Zu ihr gehörten in aller Regel auch didaktisch motivierte-Theoretiker. Ihr Ziel war es, die graphischen Markierungen, die sie in den geschriebenen Texten vorfanden, in ein Regelsystem einzuordnen, das Lernern das Lesen- und Schreiblernen ermöglichte. So bemühten sie sich darum, das schriftlich Vorgefundene für die Formulierung einer orthographischen Theorie zu interpretieren. Fixpunkt ihrer grammatischen Analysen waren wieder die Formen des Lateinischen. Da dort syntaktische Gliederungen durch die morphologische Markierung von Wörtern vorgenommen waren, richteten sie ihre analytische Aufmerksamkeit ausschließlich auf Wörter. Kategorisiert wurden sie nach ihrer Wortartenzugehörigkeit. Entsprechend konzentrierte sich ihre Interpretation darauf, die Großschreibung an die Wortartenzuordnung zu binden: Großzuschreiben seien Substantive. Diese Substantive definierte Melancthon, einer der im 16. Jahrhundert maßgeblichen didaktisch wirkenden Theoretiker, als „die Wortart, die ein Ding bezeichnet, keine Handlung“, Verben als die Wortart, die „tun und leiden bedeutet“ (Grammatica, zitiert nach Maas 2009) – Definitionen, die Comenius hundert Jahre später aufnahm und die bekanntlich noch in der Gegenwart bestimmend sind. Damit wurde die Großschreibung Merkmal isolierter (lexikalischer) Wörter. Die syntaxbezogene Grammatikalisierung, die die Drucker in Anlehnung an die gewohnten Mustern aus dem Lateinischen zur Markierung von Strukturen des Deutschen vorgenommen hatten, blieb ihnen verschlossen: Die morphologischen Markierungen der Wörter des Lateinischen fassten

Wortfolgen zu Satzteilen zusammen, dienten damit der syntaktischen Gliederung. Da das Deutsche diese Form der Markierung nicht kennt, griffen die Drucker zu einem anderen Mittel: der Kennzeichnung des Endes eines Satzgliedes durch die Nutzung von Großbuchstaben.

Die Blindheit der Theoretiker den syntaktischen Modellierungen durch die Großschreibung gegenüber hält bis in die Gegenwart an (s. u.).

Eine „schülerorientierte“ Entsprechung erhielt diese Entgrammatisierung didaktisch orientierter Darstellungen durch das Bemühen, im Unterricht der Ende des 16. Jahrhunderts entstandenen Schulen für das Volk mit ihrem Schwerpunkt auf dem Katechismusunterricht Lerninhalte „kindgemäß“ darzustellen. So wurde „für das Volk“ die als zu anspruchsvoll angesehene grammatische Erarbeitung durch die Hervorkehrung des semantischen Bezugs von Wörtern ersetzt. Das zeigen die zahlreichen, ständig anwachsenden Listen, die im Laufe des 16. und 17. Jahrhunderts entstanden und die, semantisch sortiert, aufzählten, welche Worte große Buchstaben erhielten: „*dörfer, schlösser, länder, stetten, mannen, frouwen*“, „*Künste, Ämpter, Secten, Völker, Dörfer, Schlösser, Landen, Stätten, Männer, Weiber*“ (Kolross/Sattler 1607, zitiert nach Mentrup 1979, 76).

Das Bemühen um „Kindgemäßheit“ zeigte sich auch in den unterrichtlichen Benennungen von „Substantiv“ als „Hauptwort“ oder „Dingwort“, die den Lernern die Zuordnung von Wörtern zu dieser Wortart erleichtern sollten. Als einziges formales Merkmal wurde im Unterricht die (didaktisch unwirksame, s. u.) Artikelprobe genannt.

Die Fixierung auf die Kategorie Wortart für die Regelbildung der Großschreibung wurde auch dann nicht in Frage gestellt, wenn augenscheinlich war, dass Wörter auch anderer Wortarten in den gedruckten Texten Majuskel enthalten hatten. Hier entstand schon früh das terminologische Paradoxon, das auch Wörtern anderer Wortart eine „substantivische Bedeutung“ oder ein „substantivischer Gebrauch“ zugesprochen wurde – eine Zirkularität, die gegenwärtig in Regelwerken noch immer als die Bezeichnungen „Substantivierung“ bzw. „Entsubstantivierung“ beibehalten ist (s. u.) (vgl. auch Ossner 1989).

Dass das semantisch orientierte Bemühen um „Kindorientierung“ als Bindung der Großschreibung an die Kategorie Wortart sowie an semantische Kriterien didaktisch ineffektiv war, blieb auch bei denjenigen, die aus einem theoretischen Bemühen heraus im Laufe der Jahrhunderte diese Festlegungen vornahmen, nicht unbemerkt. Für sie gab es in diesem Dilemma nur eine Lösung: die Abschaffung der Großschreibung. Diese Forderung wurde bereits am Ende des 16. Jahrhunderts formuliert, und sie hielt sich hartnäckig durch die orthographische Diskussion bis in die jüngste Reformdebatte der 1990er Jahre. Rückhalt erhielt sie durch Berichte aus der Praxis wie dem folgenden von Schubert aus dem Jahre 1817, der an Aktualität bis heute nichts eingebüßt hat:

„Jetzt mache ich mittelst des artikel **der, die, das** dem kinde begreiflich, was hauptwörter sind und diktire nun: das grüne, rothe, blaue, gelbe Band, Tuch oder sonst was etc. ich sehe nach, und das kind hat geschrieben: **Grüne, 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 slavisch unterdrückt, so antwortet es unbefangen: ja ich kann sagen, und es steht ja auch da: **das Grüne** etc.? Wieviel zeit und mühe geht nun wieder verloren, ehe ich das kind klug genug mache, einzusehen und zu unterscheiden, ob das wort für sich und statt eines hauptwortes steht, oder zu einem hauptworte gehört, 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**, vorsetzen könne. Ich muß ihm gerechtigkeit widerfahren lassen, indem ein solcher infinitivus wirklich oft als hauptwort gebraucht wird; ich will ihm aber begreiflich machen, wo dieß der fall, und wo er es nicht ist, so wird das kind am ende darüber so verwirrt, daß es gar nicht weiß, wie es schreiben soll, und daß es jahre lang nöthig hat, um sich heraus zu finden“ (Schubert 1817, zitiert nach Mentrup 1979, 26).

Aufgrund solcher resignierter Berichte aus der Schule sprachen sich teilweise auch Praktiker für die Abschaffung der Großschreibung aus, obwohl für sie deren Wert für das Lesenlernen beobachtbar war. Sie bildeten jedoch innerhalb dieser Gruppe die Ausnahme: Diejenigen, die in den Reformdebatten der vergangenen Jahrhunderte für die Beibehaltung der Großschreibung eintraten, waren nahezu ausschließlich Praktiker, nämlich Drucker und Lehrer. Sie waren diejenigen, die die syntaktische Bedeutung der Großschreibung erkannten, sie teilweise auch systematisierend beschrieben. So nannte der Lehrer Freyer bereits 1722 die Erweiterung durch ein Attribut das Kriterium für die Großschreibung eines Wortes, Heinsius nahm zu Beginn des 19. Jahrhunderts die syntaktische Begründung der Großschreibung in ein Lehrwerk auf (3. Aufl.: 1817, 8. Aufl.: 1829, zitiert bei Mentrup 1979) und Sanders bestätigte als Lexikograph in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts mit umfassenden Arbeiten diese Analysen. Ihnen war möglich, die syntaktische Funktion der Großschreibung für das Lesen in der Praxis zu erkennen und zu beschreiben, weil sie die „lateinische Brille“, die nur sichtbar machte, was in den klassischen Sprachen vorgegeben war, angesichts ihrer praktischen Erfahrungen ablegen konnten.

Allerdings fehlte ihren Regelformulierungen eine didaktisch bedeutsame Konsequenz: Sie behielten auch für die Bezeichnung des Kerns der Nominalgruppen den Terminus „Substantiv“ bei. Damit verhinderten sie durch diese terminologische Fixierung die Möglichkeit, die notwendige Differenz zwischen der Zuordnung eines Wortes zu einer Wortart aufgrund von spezifischen Merkmalen einerseits, zu einer bestimmten syntaktischen Gruppe andererseits zu veranschaulichen.

Die Wahrnehmung der Großschreibung in ihrer syntaktischen Funktion war in der didaktischen Ausrichtung – zwangsläufig – immer mit Forderungen nach einer systematischen grammatischen Schulung, d. h. nach der Ausbildung der analytischen Leistungen der Schüler, verbunden gewesen. Von daher ist es kein

Zufall, dass die Perspektive auf die syntaxbezogene Systematisierbarkeit und auf ihre lerntheoretische Konsequenz, die analytische Arbeit in der Schule als Aufgabe für alle, in revolutionäre Phasen in der deutschen Geschichte, Frühe Neuzeit und Vormärz, fallen. Ebenso wenig ist es ein Zufall, dass die den revolutionären Phasen folgende Restauration mit dem Verbot nicht nur der grammatischen, d. h. der intellektuell-analytischen Arbeit in den Elementarschulen, sondern – weiterreichender noch – mit der Verhinderung einer grammatischen Unterweisung in der Lehrerbildung verbunden war. Die Stiehlschen Regulativen von 1854 mit ihrer Abwehr analytischer Arbeit im Unterricht zugunsten einer konservativen Werteerziehung geben ein anschauliches Beispiel für entsprechende bildungspolitische Anweisungen (vgl. Krueger 1970).

Das Regelwerk, das noch immer die Schulgrammatiken bestimmt, nämlich das der 2. Orthographischen Konferenz von 1901, entstand in dieser ständisch geprägten Zeit. Maßgeblich an seinem Entstehen beteiligt war Konrad Duden, von 1859 bis 1905 Lehrer und Direktor an Gymnasien. Mit seinen früheren Regelwerken und Lexika (1872; 1880) übte er im 19. Jahrhundert einen großen Einfluss auf die damalige Orthographiediskussion aus. Auch er erkannte die Bedeutung der Großschreibung für die Satzgliederung nicht und gehörte zu den Reformern, die die Abschaffung der Großschreibung favorisierten. Aufgrund des befürchteten öffentlichen Protests sahen jedoch die Beschlüsse 1901 von dieser Konsequenz ab. Die Zirkularitäten aufgrund der Wortartenfixierung wurden somit festgeschrieben. So sprach auch Duden von „Wörtern einer Wortart in Geltung einer anderen Wortart“ und wies aus, dass „Hauptwörter“ daran zu erkennen seien, dass deren Kraft „gefühl“ werden könne (Duden 1871, zitiert nach Maas 2009).

Duden versuchte, die didaktischen Dilemmata, die auf diese Weise erhalten blieben, wie schon andere vor ihm (z. B. Adelung) in den Griff zu bekommen, indem er dem – für alle unbefriedigend bleibenden – Regelwerk ein Lexikon beifügte. Die Problematik des Wörterbuchs mit seiner Eintragung einzelner Wörter in Bezug auf die Großschreibung lösten diejenigen, die die Großschreibung syntaktisch interpretierten, im 19. Jahrhundert teilweise durch die doppelte Eintragung einzelner Wörter: einmal mit Majuskel, einmal mit Minuskel (‹essen/ich esse/ das gute Essen›). Aber auch diese Lösung blieb unbefriedigend, da Wörter **aller** Wortarten Kerne nominaler Gruppen sein können. Duden verzichtete auf diese Differenzierung, in seinem Wörterbuch wurden Wörter der Wortart Substantiv großgeschrieben, alle übrigen klein. So galt ab 1901 bis heute als einzige verlässliche Regel, dass im Zweifelsfalle klein zu schreiben sei – mit dem Nachsatz „vgl. im Einzelnen das Wörterverzeichnis“ (Duden, 19. Aufl., zitiert nach Maas 2009): Das Lexikon war Ausdruck des Verzichts auf das Bemühen um eine umfassende grammatische Analyse.

3 Zur aktuellen Diskussion der Regularitäten der Großschreibung

Das Wort „Regularitäten“ bezeichnet die Festlegung der orthographischen Schreibungen. „Regel“ bezeichnet die Strukturen der Sprache, deren Erkennen es dem Lerner ermöglicht, autonom weiteres sprachliches Wissen aufzubauen.

Die sprachwissenschaftliche Diskussion der Regularitäten für die Großschreibung in der Gegenwart wird weiterhin von den beiden Positionen der Kategorisierung nach lexikalischen Wörtern einerseits und nach der syntaktischen Einordnung der Wörter andererseits bestimmt. Zu der ersten Gruppe gehört an ausgewiesener Stelle das Projekt „Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1700“, das eine große Anzahl historischer Texte zweier Jahrhunderte auf eine Systematik der Großschreibung hin untersuchte (vgl. Bergmann/Nerius 1998). Ihre Beschreibung gibt Aufschluss über die hier anzutreffende analytische Perspektive: Die Großschreibung diene „zur Kennzeichnung

- des Anfangs von Texten, speziell von Überschriften und Werktiteln,
- des Anfangs von Sätzen,
- des Wortanfangs bei bestimmten Wörtern, Wortgruppen, Wortarten oder Wortarteiklassen“ (ebd., Bd. 1, 3).

Bergmann/Nerius halten an dem Wortartenbezug fest, obwohl sie die Einschränkungen dieser Kategorienbildung, die sie als „Verlassen“ des Substantivs beschreiben, mit ihren Analysen belegen: „Eine eindeutige Entscheidung, wann ein Substantiv zu verblenden beginnt und wann der Übergang in die andere Wortart als vollzogen gelten kann, lässt sich mangels exakter Kriterien nicht treffen, so dass der Bereich der verblendenden Substantive einerseits vom Zentrum der Wortart und andererseits von den Desubstantivierungen durch fließende Grenzen getrennt ist“ (ebd., Bd. 1, 64–65).

Die gleiche Bindung der Regeln zur Großschreibung an lexikalische Wörter findet sich in den Regelformulierungen, die den Lexika der großen Wörterbücher derzeit vorangestellt sind. So enthält das Bertelsmann-Wörterbuch „Die neue deutsche Rechtschreibung“ von 1996 in der beschriebenen Tradition die primäre Regelformulierung „Substantive schreibt man groß“ (60), und Substantive werden definiert als die Bezeichnung von „Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen“ – in Fortsetzung der semantischen Auflistungen seit dem 16. Jahrhundert. Als formale Absicherung der semantischen Differenzierungen werden Genus, Numerus und Kasus als Merkmale von Substantiven angegeben. Da diese Merkmale im Deutschen (auch) durch den Artikel markiert werden, legiti-miere diese Beschreibung die Artikelprobe – ohne Berücksichtigung der didaktischen Konsequenzen, die in den Schreibungen der Schüler sichtbar werden (s. o., vgl. Röber-Siekmeyer 1999). Ebenfalls in Fortsetzung tradierter Muster wird die Kleinschreibung von Substantiven („Desubstantivierung“) lediglich

beschrieben, nicht theoretisch verortet: Es handele sich um die Wörter, die „ihre substantivischen Merkmale eingebüßt und die Funktion anderer Wortarten übernommen haben“ (ebd., 61). Offen bleibt, wann „substantivische Merkmale“ eingebüßt sind – die Wörter geben in ihrer Bildung häufig keine Hinweise (*Hier hast du meinen Dank – Er war dank seiner Frau . . .*). Ebenfalls lediglich beschreibend wird mit dem entgegengesetzten Phänomen umgegangen, wenn konstatiert wird, dass „Wörter anderer Wortarten . . . , wenn sie als Substantiv gebraucht werden“, großgeschrieben würden („Substantivierungen“, ebd., 63): Die rein deskriptiven Darstellungen entbehren einer Grundlage für eine didaktisch wirksame Regelformulierung, die für die Konstruktion schriftsprachlichen Wissens als Basis von autonomer Kontrolle und Weiterentwicklung – wie gesagt – unumgänglich ist.

Die Regelformulierungen im Vorfeld der aktuellen großen Lexika spiegeln die Bestimmungen der jüngsten Rechtschreibreform wider. War sie zu ihrem Beginn – einmal wieder – von dem Vorsatz ausgegangen, die bestehende Großschreibung des Deutschen durch eine „gemäßigte Großschreibung“ abzulösen (vgl. Zabel 1992), endete sie mit einer Erhöhung der Zahl der großzuschreibenden Einzelfälle. Dieser Entscheidung vorweg gegangen war eine Diskussion aller bis dahin anzutreffenden Theoretisierungen. Sie führte zu einem pluralistisch angelegten Kompromiss: Das Nominalitätskonzept in der Neuregelung sei „nicht etwa ein einzelnes Konzept; es wird vielmehr davon ausgegangen, dass sich die gewählten Konzepte zumindest in den zentralen Bereichen der Großschreibung gegenseitig verstärken“ (Gallmann 1997, 239). Der Verzicht auf Eindeutigkeit bedeutete allerdings zugleich den Verzicht auf eine nachvollziehbare Theoriebildung und Systematik, so dass Eisenberg die Neuregelung als einen Versuch der Reformier kennzeichnet, „die Großschreibung von *ihrem* Substantivkonzept her zu regularisieren“ (Eisenberg 1998, 331, Hervorhebung im Original).

Im Gegensatz zu denjenigen, die die Großschreibung an die Wortarten binden, interpretiert eine zweite Gruppe die orthographische Markierungen leserorientiert und weist Majuskeln in diesem Zusammenhang die Funktion der Textgliederung zu (Maas. A2; 1992; 2003; 2009; Munske 1997; Kluge 1985; 1989; vgl. auch den Überblick in Eisenberg 1998). Innerhalb dieser Gruppe hält ein Teil der Schriftlinguisten an der Bezeichnung der großzuschreibenden Wörter als „Substantive“ fest: „Die Substantivgroßschreibung ist die eigentliche Domäne der Grammatik, denn Substantiv ist eine grammatische Kategorie, genauer: eine syntaktische. Was ein Substantiv ist, wird im Prinzip von der Syntax geklärt“ (Eisenberg 1998, 327; vgl. auch Stetter 1998). Als Substantive werden in diesem Sinne alle Kerne von Nominalgruppen bezeichnet, die attributiv erweiterbar sind. Die Bezeichnungen „Substantiv“ und „Kern einer nominalen Gruppe“ werden hier synonym gebraucht, begründet dadurch, dass Kerne von nominalen Gruppen die gleichen Merkmale wie Substantive haben: Genus, das an alle Glie-

Die terminologische Vereinheitlichung der zwei Kategorien bestimmt auch die Darstellungen des Grammatik-Dudens (vgl. Dudenredaktion 2005): Er legt im Kapitel „Schriftstruktur des Wortes“ fest: „Substantive werden großgeschrieben“ (ebd., 85), ergänzt durch die bekannten Konstrukte „Substantivierungen“ und „Desubstantivierungen“ (ebd.). Die spätere syntaktische Betrachtung von Wörtern (Kap. „Der Satz: 2.1 zum Aufbau der Nominalphrasen“, 808–810) weist großgeschriebene Wörter als Kerne von Nominalphrasen aus. Sie werden als „Substantive“, „Substantivierungen“ und „Pronomen“ spezifiziert, und Beispielsätze verdeutlichen attributive Erweiterungen als „Probe“ für die Bestimmung der Kerne: „*Kühe fressen Gras*“/[*Diese schwarz-weißen Kühe mit den treuen braunen Augen*] *fressen* [*frisches grünes Gras*]“ (ebd., 808).

Ist sprachsystematisch dieser Gleichsetzung nicht zu widersprechen, bleibt sie – wie bereits beschrieben – terminologisch missverständlich, daher didaktisch problematisch durch die gleiche Benennung der doppelten Kennzeichnung von Wörtern 1. entsprechend ihrer lexikalischen Einordnung als Substantiv, Verb, Präposition usw., 2. ihrer syntaktischen Funktion, die aufgrund ihres substantivischen Merkmals der Genuszuweisung an diese Position als „Substantivierung“ oder „Entsubstantivierung“ bezeichnet werden. Die Artikel als Träger der substantivischen Merkmale geben der Artikelprobe, losgelöst von der syntaktischen Position des zu kontrollierenden Nomens, hier erneut eine didaktische Bedeutung. Ihre Problematik für Lerner, auf die Schubert bereits vor fast 200 Jahren hingewiesen hat (s.o.), besteht gegenwärtig unverändert, (Schreibung eines Fünftklässlers: „*Die Kinder Essen . . .*“ – seine Begründung: „<Essen> groß, weil <das Essen>“, vgl. Röber-Siekmeyer 1999).

Wenn didaktische Konzeptionen und ihre unterrichtliche Evaluation als Lackmestest für fachliche Theoriebildungen interpretiert werden können, erfordern die zahlreichen empirischen Belege von Missdeutungen aus der schulischen Praxis eine Überprüfung dieser terminologischen Festlegungen der Fachwissenschaft. Wie im Folgenden dargestellt werden kann, hat es sich als klärend erwiesen, wenn die Substantivgroßschreibung durch die Regelformulierung „Der Kern jeder expandierbaren Nominalgruppe wird mit einer Majuskel markiert“ (Maas 2003, 234) unter Verzicht auf die Benennung der Wortart Substantiv (die damit der Betrachtung lexikalischer Wörter vorbehalten bleibt) im Zusammenhang mit der Großschreibung bestimmt wird (vgl. Röber-Siekmeyer 1999; Günther/Nünke 2005; Granzow-Emden 2008).

4 Die derzeitigen didaktischen Modelle zur Unterrichtung der Großschreibung

Einleitend wurde bereits auf die hohe Fehlerhäufigkeit im Bereich der Großschreibung, teilweise auch noch in der Sekundarstufe, hingewiesen. Untersu-

chungsergebnisse aus den 1990er Jahren (vgl. Röber-Siekmeyer 1999) und den Folgejahren (vgl. Günther/Nünke 2005) nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer Art, die durch Befragungen der Schüler erhoben wurden, finden eine Wiederholung in der Gegenwart, und sie überschreiten dabei noch die Werte, die Menzel 1985 in Übereinstimmung mit anderen Autoren veröffentlichte (25% Fehlerquote im 4. Schuljahr). So ergab 2009 die Auswertung eines Diktates mit acht Majuskelwörtern, die nicht einem Artikel folgten (<mit Geduld, seinem Laufen>) und von denen drei Abstrakta und drei „Nominalisierungen“ waren, in vier Klassen folgendes Resultat (vgl. Hug 2009; Kleinert 2009): In zwei 4. Schuljahren in Grundschulen sozial unterschiedlicher Einzugsgebiete lag die Fehlerquote bei 64% (untere Sozialschicht) bzw. 51% (die übrigen Schüler), in einer 7. Hauptschulklasse bei 73% und in einer 7. Gymnasialklasse bei 28%. Eine Befragung aller Diktatschreiber nach den Regeln, die sie für ihre Schreibungen dieser acht Wörter sowie zusätzlich vier kleinzuschreibender Wörter (Verben, Adverbien) verwandt hatten, ergab, dass die Großschreibung von 62% der Wörter durch die Grundschüler, von 42% der Wörter durch die Hauptschüler und von 73% der Wörter durch die Gymnasiasten (auch der kleinzuschreibenden Wörter, die großgeschrieben wurden) mit der Wortart (Nomen, präzisiert durch die Artikelprobe) begründet wurde. 37% der Grundschüler aus dem sozial schwachen Einzugsgebiet, 27% der anderen Grundschüler, 51% der Hauptschüler und 17% der Gymnasiasten gaben an, keine Begründung zu kennen. Nur 8% der Gymnasiasten argumentierten grammatisch, indem sie z. B. das großzuschreibende Wort durch ein anderes Substantiv ersetzten („*Er hat keine Geduld*“ ist wie *‘Er hat kein Geld’*“).

Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu dem Wissen um die Bedeutung der Großschreibung für die Markierung syntaktischer Strukturen beim leisen Lesen veröffentlichten Funke/Sieger (2009). Sie erhoben bei Haupt- und Realschülern der 8. Klasse die inhaltliche Interpretation von Sätzen, in denen ein Wort entweder groß oder klein geschrieben war, das beide Optionen in dem jeweiligen Satz hat („*Beim Sommerfest langweile ich mich nie, weil ich den ganzen Tag über Spiele/spiele und Wettkämpfe anschau*“). Die Aufgabe der Schüler bestand darin, den Inhalt des Satzes zu referieren und ihre Interpretation seiner Aussage durch eine anschließende Multiple-Choice-Aufgabe zu bestätigen. Die Auswertung von 263 Datensätzen ergab, dass kein einziger Schüler fehlerlos blieb. Die Autoren schließen aus diesem Ergebnis, dass die syntaktische Funktion der Großschreibung nicht von den Schülern für das Textverstehen genutzt wurde: Sie war ihnen nicht bekannt, weiter noch, ihnen fehlte das Wissen um die Bedeutung der syntaktischen Strukturierung von Sätzen für das Lesen.

Ausgehend von der Annahme, dass der überwiegende Teil der Schüler sein schriftsprachliches Wissen im Unterricht aufbaut, lassen die überdurchschnittlich hohen Fehlerzahlen der Schüler bei der Nutzung der Großschreibung beim

Schreiben und Lesen Rückschlüsse auf die Wirkung eben dieses Unterrichts zu. Zwar tragen die Instruktionen des Unterrichts auch in anderen orthographischen Bereichen wie z. B. der Schärfungsschreibung nicht zur Stabilisierung des Rechtschreibwissens der Schüler bei (vgl. Röber 2009). Möglicherweise aufgrund der geringen Belastung des Arbeitsgedächtnisses entwickelt hier jedoch die überwiegende Mehrzahl der Schüler in der Sekundarstufe beim Aufbau von Wissen über Wortschreibungen die Fähigkeit, relativ schnell orthographische Regularitäten in Abkehr von den Darstellungen des Unterrichts („*In der Mitte von <Roller> hört man zwei Konsonanten*“) zu erwerben. Das scheint für die Großschreibung nicht zu gelten. Einer der bremsenden Faktoren kann in diesem Zusammenhang sein, dass der Unterricht der Großschreibung in der Grundschule relativ viel Raum gegeben wird und dass die Regelvermittlung durch „Merksätze“ (die in nahezu allen Klassenräumen von Grundschulen auf Plakaten zu finden sind) lediglich indoktrinierend wirkt – und die Schüler hilflos läßt. Auch die Darstellung der Sprachbücher veranschaulicht, dass die regelbildende Präsentation der Großschreibung nahezu ausschließlich als deren Bindung an lexikalische Wörter, damit unter Missachtung ihrer syntaktischen Funktion geschieht.

Hier exemplarisch für alle Sprachbücher (bis auf das Duden-Sprachbuch, s. u.) die Darstellung des Jo-Jo-Sprachbuchs (1996, 12):

„Namen für Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge nennt man Namenwörter:
Gosia – der Igel – der Baum – das Heft.
Namenwörter werden groß geschrieben.“

Um die Vagheit der semantisch fundierten Wortartdifferenzierung (ein Gymnasiast: „<Geduld> ist ein Tunwort, weil man geduldig ist“) einzugrenzen, wird den Kindern die bereits angesprochene Artikelprobe als vermeintlich formale Absicherung angeboten:

„Namenwörter haben Begleiter.
Unbestimmte Begleiter: ein, eine.
Bestimmte Begleiter: der, die, das“ (ebd., 22).

(Unklar bleibt, ob „bestimmt“ und „unbestimmt“ auch für eine „kindorientierte“ Terminologie gehalten werden.)

Auf weiteren Seiten des Buches erhalten die Kinder Übungsaufgaben, in denen sie ausschließlich mit großen Buchstaben geschriebene Wörter den drei Wortarten „Namenwörter, Tunwörter und Wiewörter“ zuordnen sollen:

„BUCH, BLAU, SCHREIBEN, HASE, ANGST, LESEN, RENNEN“ usw. (ebd., 77).

Übungen wie diese lassen den zweifelhaften Wert der Artikelprobe als Kontrolle für die Wortart Substantiv deutlich werden: Auch Adjektive und Verben können „Begleiter“ haben: <das Blau>. <das Rennen>. Begründungen von Schülern für

ihre Schreibungen wie „das Blaue Kleid“, „der Junge, der Jeden Tag zu spät kommt“, „hat seine geduld verloren“ mit dem gelernten Einsatz des „Begleiters“ (vgl. Röber-Siekmeyer 1999) haben mit großer Wahrscheinlichkeit hier ihre Ursache und lassen erkennen, in welche Situationen Kinder durch die Instruktionen, die keine verlässlichen Analysen zulassen, geführt werden können.

Ende der 1980er Jahre wurde in Folge der systematischen Darstellungen der syntaktischen Funktion der Großschreibung durch die Schriftlinguistik (vgl. Maas 1992) ein didaktisches Konzept entwickelt, das es den Kindern vom 2. Schuljahr an ermöglicht, Nominalgruppen als Satzglieder durch Umstellproben und deren Kerne durch Erweiterungsproben zu erkennen (vgl. Röber-Siekmeyer 1993; 1999, auch: Noack, G2). Die dargestellten terminologischen Vermischungen werden in ihm dadurch umgangen, dass Wortartenbezeichnungen ausschließlich auf lexikalische Wörter bezogen werden, während für die Funktion der Wörter im Satz (und damit auch für die Regelformulierung zum Großschreiben) andere Bezeichnungen gewählt werden. Diese werden entsprechend ihrer Funktion von den Kindern gewählt (z.B. „Einfüllwörter“ für die Attribute, „Schiebewörter“ für die Kerne, die von den Attributen nach rechts „geschoben“ werden, vgl. Röber 1999). Dadurch lässt sich absichern, dass die Großschreibung auf die Kerne von Nominalgruppen, unabhängig von der Wortartenzugehörigkeit des lexikalischen Wortes, bezogen wird.

Die Aufnahme dieser Darstellung in Schulbücher verläuft sehr zögerlich. Zwar hat der Duden-Verlag in seinem „Sprachbuch“ (vgl. Günther 2006/2007), den Versuch gemacht, Wortarten syntaktisch zu definieren, bleibt dabei jedoch im Vorfeld der notwendigen Veränderungen für den Unterricht (vgl. Röber-Siekmeyer 1999). So enthält der Band für das zweite Schuljahr folgende „Merksätze“:

- „Wörter, vor die man *wir* setzen kann, heißen **Verben** (Tuwörter oder Tunwörter). Wir laufen, wir lernen“ (Günther 2006/7, 25).
- „**Adjektive** (Wiewörter) sind Wörter, die man zwischen Artikel und Nomen setzen kann. Sie geben an, wie jemand oder etwas ist. **klein** – das **kleine** Gespenst“ (ebd., 32).

Der Verzicht auf die syntaktische Analyse kann sich z.B. dann als verunsichernd erweisen, wenn das Subjekt dem finiten Verb folgt (*dann wollen wir Lernen und Spielen verbinden*) oder ein Adjektiv adverbial genutzt wird (*Sie ist klein*): Es kann nach der obigen Definition nicht als Adjektiv erkannt werden und wird – wie sehr häufig in Grundschultexten – großgeschrieben (möglicherweise aufgrund der Satzstellung, vgl. Röber-Siekmeyer 1999, da an der Stelle von Prädikatsadverbien in Ist-Sätzen auch Substantive stehen können: *Sie ist Lehrerin*).

Auch Substantive werden in diesem Sprachbuch ausschließlich grammatisch – nicht wie üblich semantisch – vorgestellt: als Wörter mit einem unterschiedlichen Numerus und mit „Begleitern“ (ebd., 18–19). Dennoch wird dieser Ansatz im 2.

Schuljahr bei der Regelformulierung nicht zu einer auch terminologisch eindeutigen syntaktischen Darstellung der Großschreibung (die Günther in seinen didaktischen Darstellungen empfiehlt, vgl. Günther/Nünke 2005) weitergeführt. So heißt es auch hier: „**Nomen** schreibt man mit einem **großen** Anfangsbuchstaben. der **Onkel**, die **Rose** ...“ und impliziert damit die Kleinschreibung der Wörter anderer Wortarten.

Im Sprachbuch für das 3. Schuljahr wird die Attribuierung als Merkmal für die Großschreibung dargestellt, allerdings ohne sie – wie sonst in diesem Lehrwerk üblich – in einem „Merksatz“ zu generalisieren. Zwar erhalten die Kinder den Auftrag, die Großschreibung in dem Satz „*Das rot des baggers ist seine Lieblingsfarbe*“ mit Hilfe des Einsetzens von Adjektiven vorzunehmen (ebd., 37), eine empirische Kontrolle könnte jedoch erst erweisen, ob dieser für sie komplexe Zusammenhang zwischen Großschreibung und Attribuierung auf diese Weise erlernt werden kann. Die Differenz zwischen diesen beiden Darstellungen zum Erlernen der Großschreibung im 2. und 3. Schuljahr bleibt unerwähnt.

Als Ursache dieser schwerfälligen Adaption der sowohl linguistisch als auch lerntheoretisch anzuerkennenden syntaktischen Modellierungen der Großschreibung (vgl. Bremerich-Vos 1996) wird von den Schulbuchverlagen die Abhängigkeit der Schulbuchgestaltungen von den Genehmigungsverfahren in den Kultusministerien genannt. Ein weitaus gewichtigerer Faktor scheinen die Zwänge des Marktes zu sein, die die Schulbuchproduktion bestimmen: Lehrerinnen sind Kundinnen, und Ware, von der zu vermuten ist, dass die Kundinnen sie nicht annehmen wollen oder können, wird gar nicht erst produziert. D.h.: So lange nicht sichergestellt ist, dass sich Lehrerinnen veränderten Darstellungen – hier: der veränderten Darstellung der Regularitäten der Großschreibung – öffnen, ist eine Veränderung der Inhalte der Schulbücher kaum zu erwarten.

Kundinnen lassen sich von dem Wert eines Produktes eher überzeugen, wenn dieser empirisch nachgewiesen ist. Evaluationen einer neuen Konzeption setzen jedoch entsprechende Praxisfelder voraus, die wiederum von den linguistischen Kenntnissen und dem Innovationspotential der Lehrerinnen abhängen. So entsteht ein Zirkel: Die Gruppe derjenigen, die den Kindern die Möglichkeit geben, die Großschreibung durch grammatische Analysen als syntaktische Markierung wahrzunehmen, ist aufgrund der starken Orientierung der Lehrerinnen an Lehrwerken noch relativ klein. Daher hat es bisher nur wenige empirische Untersuchungen geben können und sie haben lediglich den Status von Pilotuntersuchungen. Diese belegen den Effekt der Unterrichtung der syntaktisch begründeten Großschreibung jedoch nicht nur für die orthographischen Leistungen, sondern zugleich für die Entwicklung des generellen sprachlichen Wissens der Kinder: Nünke/Wilhelmus haben 2002 die Leistungen in der Großschreibung mit zwei Klassen einer Schule verglichen, von denen eine den wortartenbezogenen, die andere den syntaktischen Zugang zur Großschreibung erlernt hatte

(vgl. Nünke/Wilhelmus 2001). Zur Überprüfung der Leistungen haben sie den Kindern einen Text mit kleingeschriebenen Pseudowörtern, die syntaktische Merkmale hatten, und einen kleingeschriebenen Text mit lexikalischen Wörtern gegeben. In beiden haben die Kinder die Majuskeln eingetragen. Das auffallendste Ergebnis war, dass in der syntaktisch unterrichteten Klasse alle Kinder mehr als 60% Richtigschreibungen hatten, während in der anderen Klasse die Hälfte der Kinder bei weit unter 50% Richtigschreibungen blieb.

Nünke dokumentiert (vgl. Günther/Nünke 2005) die Resultate einer Interventionsstudie in einem 2. Schuljahr, in dem sie 16 Doppelstunden die syntaktische Großschreibung unterrichtet hat. Zur quantitativen Messung der Veränderungen hat sie ein Diktat u. a. mit Adjektiven und Verben als Kerne von Nominalgruppen zu Beginn und am Ende der Studie durchgeführt. Es zeigte sich ein Leistungszuwachs bei der Großschreibung der Substantive als Kerne von 22% zu 74%, bei den Kernen anderer Wortarten von 0% auf 58%. Eine zusätzliche quantitative Evaluation der Ergebnisse durch ein Leitfadenterview ergab bei allen Schülern bis auf einen ein stabiles implizites, fast durchgängig auch explizites Regelwissen (vg. Günther/Nünke 2005).

Beide Untersuchungen waren auf die Nutzung der Majuskel beim Schreiben ausgerichtet. Eine Evaluierung ihrer Nutzung für das Lesen fand im Rahmen eines Projektes statt, in dem zwei 5. Klassen und eine 7. Klasse im Rahmen einer Interventionsstudie erlernten, in Sätzen mit zwei bis vier erweiterten Nominalgruppen die großgeschriebenen Kerne als „Etappenmarkierungen“ beim lauten Lesen für die Produktion der Satzprosodie zu nutzen: Sie lernten, die Nominalgruppen zu identifizieren und sie als ein Kontinuum zu artikulieren, dabei die betonte Silbe des Majuskelwortes besonders zu betonen, nach jedem Kern eine Pause einzulegen und die Intonationskurve erst am Punkt zu senken (vgl. Röber 2011). Zur Messung der Ergebnisse hatten die Schüler zwei grammatisch gleich und semantisch ähnlich gestaltete Texte erhalten, von dem sie einen vor der Intervention, einen danach lasen. Nach jedem Lesen hatten die Schüler mündlich Fragen zum Text zu beantworten. Die Lesungen wurden transkribiert und nach prosodischen Qualitätskriterien, die Antworten nach ihrer inhaltlichen Richtigkeit ausgewertet. Die Messung ergab eine Zunahme der Lesekompetenz sowohl in der Artikulation beim lauten Lesen als auch im Aufnehmen des Inhaltes von 52–87%. Es ist anzunehmen, dass die syntaktische und prosodische Gliederung des Textes beim Lesen, die zugleich eine semantische Gliederung ist, das Erschließen des Inhalts erleichtert hat. Dem Unterricht war es gelungen, den Schülern das Wissen zu vermitteln, das diese Schülergruppe – ohne seine Vermittlung in einem entsprechenden Unterricht wie die Untersuchung von Funke 1995 und Funke/Sieger (2009) zeigen (s.o.) – nicht hat: das Wissen um die Bedeutung der grammatischen Strukturierung beim Lesen und deren Markierung durch die Schrift – ganz im Sinne der empirisch beeindruckend belegten

Arbeiten von Glinz (1993). Protokolle von Unterrichtsgesprächen zwischen Studentinnen und Schülern, häufig mit Zweitsprache Deutsch, belegen das auf beeindruckender Weise (vgl. Röber/Stiebig 2010).

Die zuletzt dargestellten Untersuchungen haben aufgrund ihrer geringen Stichprobe keine Repräsentativität – weitere Untersuchungen sind lange überfällig (vgl. die entsprechende Forderung von Munske bereits 1997). Repräsentativität aufgrund von Quantität ließe sich hingegen – allerdings in einer Weise, die zwar mit dem wissenschaftlichen Usus wenig übereinstimmt, darum aber nicht weniger aussagekräftig sein muss – aufgrund des Erfolgs des Buches von Schmitz „Schneller lesen – besser verstehen“ annehmen. Es lag nach seiner Erstveröffentlichung auf Deutsch 2008 bereits Ende 2009 in der 4. Auflage vor. Schmitz war Industriekaufmann und ist seit 2001 Inhaber und Geschäftsführer von „Improved Reading Germany“, einem privaten Unternehmen, das innerhalb eines internationalen Bildungsunternehmens Lesetraining anbietet. Als Ziel des Buches gibt Schmitz an, Lesern zu ermöglichen, sich von den Lesegewohnheiten der Grundschule zu lösen, indem sie nicht mehr singuläre Zeichen, Buchstaben und einzelne Wörter, in den Blick nehmen, sondern durch das Einüben bestimmter kognitiv verankerter Techniken unter Nutzung der Markierungen der Schrift in die Lage versetzt werden, größere Einheiten zu fixieren. Als wesentlich für die Methoden, die die Leser dabei anzuwenden haben, wird das Finden von Signalen und das Bündeln der Elemente zwischen den Signalen („chunking“) gesehen. Die Signale als besondere graphische Markierungen werden von ihm als „Leuchttürme“ bezeichnet. Da – wie dargestellt – die so zusammengefassten Einheiten zugleich semantische Einheiten sind, ermöglicht diese Methode das schnelle Aufnehmen des kodierten Inhaltes.

Das Buch kommt nahezu ohne grammatische und orthographische Begrifflichkeiten und Beschreibungen aus. Dennoch nutzt der Autor in seinen Trainingseinheiten Grammatik und Orthographie. Die Möglichkeit, auf die Verwendung einer grammatischen Kategorienbildung und Terminologie verzichten zu können, basiert auf der Tatsache, dass der Autor sein Training auf Beobachtungen aufbaut, die jeder der erwachsenen Leser, an die er sich wendet (Leser „ab 16 Jahren mit weitreichender Leseerfahrung“, Schmitz 2009, 26), bereits machen konnte: Die grammatischen Kategorien stehen dem Leser als implizites Wissen zur Verfügung. Es sind die sich wiederholenden Strukturen von Texten und deren Kennzeichnung durch die Schrift. Dadurch, dass der Autor sie bei seinen Handlungsanweisungen hervorhebt, werden sie zu einer – impliziten – Grammatik systematisiert und somit als Basis der Methode auf der operativen Ebene einsetzbar.

Der entscheidende Faktor beim Üben des schnellen Lesens ist auch hier die Strukturierung von Sätzen. Es ist nicht verwunderlich, dass Majuskel von dem pragmatisch argumentierenden Autor eine „wegweisende“ Funktion erhalten.

So empfiehlt er für das schnelle Lesen eines Satzes, die „Substantive, die durch Großschreibung gekennzeichnet sind, zu fixieren. Sie haben einen verführerischen Leuchtturm-Charakter [...], denn oftmals gehen ihnen andere, meist kleinere Wörter voraus, die sie näher bestimmen und deshalb mit ihnen eine Sinngruppe bilden können“ (ebd., 50). So beschreibt auch er die Segmentierung der Sätze in Nominalgruppen aufgrund der Fixierung des großgeschriebenen Wortes als Kern am rechten Rand – wie gesagt: nicht als Resultat einer expliziten grammatischen Analyse, sondern aufgrund der Beobachtung, dass orthographisch Vorgefundenes für den Leseprozess von elementarer Bedeutung ist.

Die Tatsache, dass die Beobachtung der Majuskel in dieser populär verfaßten Darstellung als wesentlicher Teil des durchzuführenden Strukturierungsprozesses genannt wird, ist durchaus als empirischer Beleg der syntaktischen Funktion der Großschreibung für das (schnelle) Lesen zu interpretieren. So setzt sich die linguistische und didaktische Geschichtsschreibung fort: Linguistische Laien mit pragmatischen Absichten beobachten das Funktionieren graphischer Markierungen – während es für die meisten Linguisten und Didaktiker aufgrund ihres tradiert verstellten Blickes verborgen bleibt.

Es besteht kein Grund, an der Effektivität dieses „laienhaften“ Trainingsprogramms zu zweifeln. Wesentlicher Faktor seines Erfolgs ist allerdings die Bedingung, dass seine Nutzer Leser sind, die laut seinem Autor „die Prägungen der Grundschule“ (ebd., 22) hinter sich gelassen sowie „Intuition“ und „gesunden Menschenverstand“ (ebd., 48) – hier als Synonym für „implizites Wissen“ – entwickelt hätten. Durch diese Einschränkung wird das Programm in einem doppelten Sinne elitär und dadurch in seinem pädagogischen Wert begrenzt: 1) wendet es sich durch seine außerinstitutionelle, kommerzielle Verbreitung an diejenigen, die in der Lage sind, sich um nicht obligatorische Bildungsangebote zu kümmern und sie zu finanzieren, und 2.) schließt es durch den Verzicht auf die Korrektur der Instruktionen aus der Grundschule, die vom Autor als „hinderlich“ bezeichnet werden (ebd., 60), die großen Gruppen aus, die, wie er es beschreibt, noch als ältere Leser in einer „regressiven“ Aneignungsphase (ebd., 53) bleiben.

Der wesentliche Unterschied zwischen einer privaten und der institutionellen Unterrichtung besteht bekanntlich darin, dass die Schule für **alle** und für diejenigen, die Schmitz nicht zu seinem Kundenkreis zählt, in besonderem Maße verantwortlich ist. Ihre Aufgabe besteht darin, die von ihm beobachtete Regression nicht nur zu verhindern, sondern allen Schülern über die Vermittlung von systematischem Wissen zur autonomen Gestaltung ihrer Lernprozesse zu verhelfen (vgl. Artelt et al. 2004). Im sprachlichen Bereich ist es der Ausbau und – wo nötig – der Aufbau von explizitem grammatischen Wissen. Ziel der Didaktik hat es daher zu sein, solche Trainingsprogramme überflüssig zu machen. Dass der Bedarf, der sich in der Auflagenhöhe dieser Texte ausdrückt, so hoch ist, spricht allerdings für die gegenwärtige Berechtigung solcher Programme und anderer

kompensatorischer Maßnahmen – und sagt viel über die Wahrnehmung der schulischen Ausbildung durch diejenigen aus, die sie erfahren haben und die sie mit ihrem Bemühen um außerschulische Ergänzungen und Korrekturen evaluieren. Der didaktische Umgang mit der Großschreibung ist hier exemplarisch.

Literatur

- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Julius-McElvany, Nelle/Peschar, Jules: Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD 2004
- Bergmann, Rolf/Nerius, Dieter. Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1700. 2 Bde. Heidelberg: Winter 1998
- Bremerich-Vos, Albert: Kontroverse um die Namenwörter, In: Grundschule (1996), Heft 1, 14–18
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Bausen, Martin/Buddeberg, Irmela: Herausforderung und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS und LAU. In: Hanke, Petra (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung. Herausforderung und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster: Waxmann 2006, 17–41
- Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Die Grammatik. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 7. Aufl. 2005
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler 1998
- Eisenberg, Peter: Substantive oder Eigennamen? Über die Prinzipien unserer Regeln zur Klein- und Großschreibung. In: Linguistische Berichte 72 (1989), 77–104
- Funke, Reinhard: Grammatik in Funktion. Beobachtungen zu Groß- und Kleinschreibfehlern in Diktaten. In: Deutschunterricht (1995), Heft 9, 430–434
- Funke, Reinold/Sieger, Jasmin: Die Nutzung von orthographischen Hinweisen auf syntaktische Strukturen und ihre Bedeutung für das Leseverstehen. Empirische Daten und didaktische Folgerungen. In: Didaktik Deutsch (2009), Heft 26, 31–53
- Gallmann, Peter: Konzepte der Nominalität. In: Augst, Gerhard/Blüml, Karl/Nerius, Dieter/Sitta, Horst (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer 1997, 209–242
- Glinz, Heinz: Eine neue deutsche Grammatik in der Schule – ein Überblick. In: Glinz, Heinz (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Schule. Gesammelte Schriften zur Sprachtheorie, Grammatik, Textanalyse und Sprachdidaktik. Zürich: Sabe 1993, 277–297
- Granzow-Emden, Matthias: Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppen“. Tübingen: Stauffenberg 2008
- Günther, Hartmut (Hrsg.): Duden-Sprachbuch 2 und 3. Berlin, Frankfurt: Duden paetec 2006/2007
- Günther, Hartmut/Nünke, Ellen: Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Duisburg: Gilles und Franke 2005
- Hauens, Eduard: Unterricht in der Landessprache. Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007
- Hug, Katriin: Das orthographische Wissen von Viertklässlern. Eine Untersuchung zur Großschreibung im Deutschen. Modularbeit. PH Freiburg 2009

- Jo-Jo-Sprachbuch 2. Ausgabe B. Berlin: Cornelsen 1996
- Kleinert, Svea: Das orthographische Wissen von Siebtklässlern. Eine Untersuchung zur Großschreibung im Deutschen. Modulararbeit. PH Freiburg 2009
- Kluge, Wolfgang: Vermutungen über ein rechtschriftliches Zaunkönigswissen. In: Grundschulunterricht (1995), Heft 42, 4–7
- Kluge, Wolfhard: Kann man die Großschreibung auf intuitivem Wege lernen? In: OBST (1989) (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) „Heft 40, 87–95
- Kluge, Wolfhard: Zur Großschreibung der Substantive. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Rechtschreibung im Beruf. Tübingen: Niemeyer 1985, 63–76
- Krueger, Bernhard, Stiehl und seine Regulative. Ein Beitrag zur preußischen Schulgeschichte. Weinheim, Basel: Beltz 1970
- Maas, Utz: Lesen – Schreiben – Schrift. Die Demotisierung eines professionellen Arkanums im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 15 (1985), 55–81
- Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992
- Maas, Utz: Orthographie und Schriftkultur (nicht nur im Deutschen). Arbeitsskript zur Vorlesung im SS 2003. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide 2003
- Maas, Utz: Die Grammatikalisierung der satzinternen Großschreibung. Zur schriftkulturellen Dimension der Orthographieentwicklung. In: Redder, Angelika (Hrsg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg 2007, 385–399
- Maas, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R unipress 2008 (Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) 15)
- Maas, Utz: Zur Geschichte der deutschen Orthographie. Unveröffentlichtes Manuskript 2009
- Mentrup, Wolfgang: Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen und ihre Regeln. Tübingen: Narr 1979
- Menzel, Wolfgang: Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. In: Praxis Deutsch (1985), Heft 69, Beiheft
- Moser, Hugo: Groß- oder Kleinschreibung? Ein Hauptproblem der Rechtschreibreform. In: Dudenredaktion (Hrsg.): Duden-Beiträge zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils. Mannheim: Bibliographisches Institut 1958, 9–48
- Munske, Horst Haider: Über den Sinn der Großschreibung – ein Alternativvorschlag zur Neuregelung. In: Augst, Gerhard/Blüml, Karl/Nerius, Dieter/Sitta, Horst (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1997, 379–418
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth: Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Dt. Verlagsanstalt 2007
- Nünke, Ellen/Wilhelmus, Christiane: Stufenwörter in Treppengedichten. Ein alternativer Ansatz zur Groß- und Kleinschreibung. In: Praxis Deutsch (2001), Heft 170, 20–23
- Ossner, Jakob: Wortarten: Form- und Funktionsklassen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (1989), Heft 76, 94–117
- Rickert, Gert: Zur Entwicklung der Syntax im Grundschulalter. Weinheim: Beltz 1975
- Röber-Siekmeyer, Christa: Die Schriftsprache entdecken. Weinheim: Beltz 1993
- Röber-Siekmeyer, Christa: Ein anderer Weg zur Großschreibung. Stuttgart: Klett 1999. Vererr.: jetzt: <http://home.ph-freiburg.de/roerberf>

- Röber, Christa: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2009
- Röber, Christa/Striebig, Jessica: Zum Erwerb der Regularitäten für die Großschreibung im Deutschen. Auszüge aus Protokollen der Arbeit mit einer Fünftklässlerin persischer Muttersprache. 2010 <http://home.ph-freiburg.de/roerberf>
- Röber, Christa: Schrift lehrt Sprechen. Unveröffentlichtes Manuskript. 2011 <http://home.ph-freiburg.de/roerberf>
- Schmitz, Wolfgang: Schneller Lesen, besser verstehen. Reinbek: Rowohlt, 4. Auflage 2009
- Stetter, Christian: Gibt es ein graphemisches Teilsystem der Sprache? Die Großschreibung im Deutschen. In: Eisenberg, Peter/Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1989, 298–320
- Stetter, Christian: Groß- und Kleinschreibung – verständlich erklärt. Alte und neue Regelung. Berlin: Urania 1998
- Valtin, Renate: Ein Wort schreibe ich mit dreierlei Orthographie. In: Valentin, Renate/Hofmann, Bernhard (Hrsg.): Kompetenzmodelle der Orthographie. Empirische Befunde und fehlerdiagnostische Möglichkeiten. Berlin: DGLS 2009
- Zabel, Hermann: Groß- und Kleinschreibung im Deutschen. Möglichkeiten und Grenzen der sogenannten Artikel-Probe. In: Muttersprache (1992), Heft 102, 60–85
- Zimmermann, Friedrich/Heckel, Brigitte: Untersuchungen zu Normverstößen bei der Groß- und Kleinschreibung. In: Forschungsinformation der Pädagogischen Hochschule „Ernst Schneller“. Zwickau 1986, 21–35

Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 5



Weiterführender Orthographieerwerb

herausgegeben von

Ursula Bredel

und

Tilo Reißig

