



Gedruckt auf Papier aus
chlorfrei gebleichtem Zellstoff,
säurefrei.

Die Deutsche Bibliothek – CIP – Einheitsaufnahme

Röber-Siekmeyer, Christa :

Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung / Christa Röber-Siekmeyer. –

1. Aufl. – Leipzig : Stuttgart ; Düsseldorf : Klett-Grundschulverl., 1999

ISBN 3-12-196208-6

1. Auflage A 1 5 4 3 2 1 / 2003 2002 2001 2000 99

Die letzte Zahl bezeichnet das Jahr des Druckes.

© Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig 1999.

Alle Rechte vorbehalten.

Internetadresse: <http://www.klett-verlag.de>

Redaktion: Anke Meinhardt

Layout und Umschlaggestaltung: Claudia Rosch

unter Verwendung eines Motives von Christa Röber-Siekmeyer

Satz: Werksatz Schmidt & Schulz, Gräfenhainichen

Druck: Druckerei Schäuble, Stuttgart

ISBN 3-12-196208-6

Inhalt

Vorwort	8
1. Der Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben (Majuskeln) in Schülerdiktaten und dessen Begründung durch die Schülerinnen und Schüler	13
1.1 Erste Bestandsaufnahmen	13
1.2 Konsequenzen für die Didaktik	22
2. Frühe Falschmeldungen der Didaktik und ihre Fortführung seit Jahrhunderten bis heute	24
2.1 Die Darstellung der Großschreibung in Schulbüchern heute	24
2.2 Die Darstellung der Großschreibung in den „Duden“ seit 1902	37
2.3 Die Großschreibung in der jüngsten Rechtschreibreform	45
2.4 Funktion und Genese der Großschreibung im Deutschen	46
2.5 Interpretation der Großschreibung durch die Didaktik seit dem 16. Jahrhundert	52
3. Die syntaxbezogenen Regularitäten der Großschreibung	60
3.1 Die Funktion der Großschreibung	60
3.2 Satzgliederungen	60
3.3 Wortbestimmung vs. Bestimmung der Funktion eines Wortes im Satz	63
3.4 Die Problematik der Artikelprobe	66
3.5 Die Bestimmung des großzuschreibenden Wortes	69
3.6 Adverbien	72
4. Analysen der Anwendung der Großschreibung durch jüngere und ältere Schüler	74
4.1 Die gliedernde Nutzung von Großbuchstaben durch Erst- und Zweitklässler	74
4.2 Intuition oder sprachliches Wissen?	78
4.3 „Substantivierungen in Kindertexten“?	86
4.4 Syntaxbezogene Begründungen der Großschreibung von guten Rechtschreibern	88

5.	Die Unterrichtung der satzinternen Großschreibung	91
5.1	Das Analysematerial	91
5.2	Zur Arbeit mit Kindern, die Großschreibung bereits im Zusammenhang der Wortarten kennengelernt hatten (2./3. Schuljahr)	92
5.3	Die Begriffe der Kinder	108
5.4	„Einfüll-Wörter“	110
5.5	Satzgliederungen	112
5.6	Zwei nominale Gruppen in einem Satzglied	115
5.7	Adverbien	117
5.8	Grammatik in der Grundschule?	118
6.	Konzept für die Unterrichtung der Großschreibung im 2. Schuljahr	120
6.1	Zur Arbeit in einer Klasse, die noch nicht eine vermeintliche Bindung der Großschreibung an Wortarten erfahren hat	120
6.1.1	Vorstellung eines „Treppengedichtes“	121
6.1.2	Erste eigene Erweiterungen	122
6.1.3	Betrachtung der Attribute in Sätzen mit zwei „Treppen“	122
6.1.4	Umstellprobe	123
6.1.5	Reduktion der „Treppengedichte“ zu normalen Sätzen	124
6.1.6	Erweiterungsprobe	125
6.1.7	Die Anwendung der Erweiterungsprobe in einem Spiel	126
6.1.8	Adverbien	129
6.1.9	Verben	130
6.1.10	Muttertags- und Vattertagsgedichte	132
6.1.11	Mengenangaben	134
6.1.12	Satzadverbien	136
6.1.13	Aufzählungen	138
6.1.14	Ein Angel-Spiel	138
7.	Nachwort: Orthographie – Rechtschreibreform – Didaktik	143
8.	Überblick über die grammatischen und didaktischen Grundbegriffe sowie ihre Bezeichnungen durch die Kinder	147
9.	Literatur	148

Christa Röber-Siekmeyer

Ein anderer Weg zur Großschreibung – Anregungen für den Sprachunterricht in der Grundschule

Der Schülertext von Claus zeigt die Unzulänglichkeit der Methode, die Groß- und Kleinschreibung anhand der Wortarten zu vermitteln.

Weihnachtsbäckerei

Jedes Jahr zu Weihnachten, ist in
 Omas Küche wieder munteres Treiben.
 Hier kilo Mehl und drei Pfund Butter
 habe ich heute morgen extra dafür
 eingekauft. Es wird jetzt häufig geknetet,
 gerührt und gefolgt bis das Auen zu ende
 ist und alle Plätzchen im Ofen sind.
 Kardern und heimliches Seckern sind
 Anagnassens verboten, weil unsere Mutter
 Sorge hat, dass alle süßen Sachen vor
 dem festlichen Tag, bereits aufgegessen
 werden. Deshalb versteckt sie mittags
 nach dem Backen alle Plätzchen im Dosen
 unter Omas Bett Bett. Nur fünf Stücke
 Pfefferkuchen hat sie für heute übrig
 gelassen. Das verführerische braun dieser
 Seckertien quckt mich die ganze Zeit schon
 an. Wann das verteilen für heute wohl
 endlich los geht?
 Dieses schreckliche Leben!

Statt eines Mottos:

Ein Interview mit Claus, einem gymnasialen Achtklässler

Studentin: „Warte, ich zeig dir mal eine Stelle ... hier <munteres Treiben>.
<Treiben> hast du großgeschrieben, Warum?“

Claus: „Weil ... <das Treiben>. Darum.“

St: Du guckst da also, ob du einen Artikel davorschreiben kannst?

C: Ja, so kann man es auch sagen.

St: Ah ja. Aber warum hast du <das tun> dann nicht auch großgeschrieben?

C: Wo?

St: (zeigt die Stelle)

C: Ja, klar. Weil man das ja macht. Das ist ein Tunwort, das haben wir in der Schule gelernt, und die schreibt man immer klein.

St: Auch wenn du da einen Artikel vorschreiben kannst?

C: Das ist ein Tunwort. Das bleibt auch mit einem Artikel davor eins.

St: Ah ... was ist denn mit <Treiben>? Ist denn das nicht auch ein Tunwort?

C: Nein.

St: Warum nicht?

C: Das ist ein Nomen. Ist halt so.

St: Woran erkennst du, was ein Nomen ist?

C: Keine Ahnung. Einfach so.

St: Du guckst also, wenn du was groß- oder kleinschreiben willst, auf die Wortart?

C: Glaub schon. Hab' ich so gelernt.

St: Was genau hast du gelernt?

C: Nomen schreibt man groß, alles andere klein.

St: Was sind Nomen?

C: Da kann man einen Artikel vorsetzen.

St: Und was schreibst du klein?

C: Ja, also ... Tunwörter schon mal ... und dann die Wiewörter, das sind auch Adjektive, oder? ... Und Wörter wie <und>, <aber> und so.

St: Aha. Eine Frage noch. <Das Verteilen> Hier siehst du? Warum hast du das kleingeschrieben?

C: Ist doch ein Tunwort.

St: Aber, da steht doch ein Artikel davor. Muss man das dann nicht großschreiben?

C: Ne, warum denn?

St: Du hast gesagt, Nomen sind Wörter, vor die man einen Artikel setzen kann. Und da steht ein Artikel davor. Ist das dann nicht ein Nomen?

C: Nein, das tut man. <Man verteilt>. Also Tunwort. Und das schreibt man klein.

St: Ah. Und äh, ... warum hast du <Warten> bei <dieses schreckliche Warten> dann großgeschrieben?

C: Weil ich da einen Artikel vorsetzen kann.

St: Ja, aber ist das nicht auch ein Tunwort?

C: Egal, aber man kann <das Warten> daraus machen.

St: Und wie ist das mit <mittags>?

C: Das schreibt man klein.

St: Warum?

C: Ich kann da doch keinen Artikel vortun, und ein Nomen ist das auch nicht.

VORWORT

Aus „Ausbilder in der chemischen Industrie“ (06.12.1997)

Eine „IW-Umfrage“ zeigt:

Schulabgänger schlecht gerüstet.

Jeder fünfte Ausbildungsbetrieb konnte die im Ausbildungsjahr 1996/97 angebotenen Lehrstellen nicht bzw. nicht vollständig besetzen. Grund: Viele Bewerber waren nach Einschätzung der Unternehmen für eine Berufsausbildung nicht geeignet. Bei den Schulabgängern hapert es vor allem in puncto Rechnen und Rechtschreibung ...

Angesichts der angespannten Lage auf dem Lehrstellenmarkt war das Thema lange Zeit tabu: Ausbildungsplätze können nicht besetzt werden, weil viele Bewerber nicht die erforderlichen Voraussetzungen erfüllen. Vor der Tür bleiben vor allem die Hauptschüler. So haben im Jahr 1996 in jedem vierten Ausbildungsbetrieb weniger Hauptschüler einen Lehrvertrag unterschrieben als im Jahr zuvor ...

Aus einer Befragung, die das Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (IW) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Technologie bei 800 Ausbildungsbetrieben zum Leistungsprofil der Schulabgänger 1996 durchgeführt hat: ... Am meisten Kopfzerbrechen bereitet den Unternehmen der Umgang von Hauptschülern mit dem geschriebenen Wort. Etwas weniger Sorgenfalten gibt es im Blick auf die Rechtschreibkünste der Realschüler und Abiturienten ... In jedem Fall achten die Unternehmen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen auf eine abgeschlossene Schulausbildung der Bewerber. Nur jeder vierte Betrieb ist bereit, Interessenten ohne Schulabschluss zu akzeptieren.

Aussagen wie diese sind nicht neu, sie hat es zu vielen Zeiten gegeben – in aller Regel am massivsten dann, wenn Jugendarbeitslosigkeit herrschte, die Industrie also nicht genügend Ausbildungs- und Arbeitsplätze zur Verfügung stellte. Dann wird das Abwälzen der Verantwortung für die gesellschaftliche Misere durch Defizitzuschreibungen an die Jugendlichen in Kombination mit Anschuldigungen an die schulischen Ausbilder wie gegenwärtig besonders aggressiv.

Dennoch lässt sich die Tatsache der unzureichenden Schriftkenntnisse einer großen Gruppe Jugendlicher und Erwachsener nicht leugnen. Und ein weiteres bestätigen Äußerungen wie diese eindeutig auf ein Neues: Wenn es darauf ankommt, haben Rechen- und Rechtschreibkenntnisse primäre Bedeutung für Karrieren und Lebensgestaltungsmöglichkeiten.

Die Bestätigung der Unzulänglichkeit bisheriger schulischer Wissensvermittlung im Schriffterwerb wurde in den vergangenen Jahren auch von anderer Seite vorgenommen: Die Autoren der jüngsten Rechtschreibreform gaben sich die Auf-

gabe, durch diese „Erleichterungen“ für diejenigen herbeizuführen, die bisher so große Mühe hatten, die Rechtschreibung, d. h. die Schrift zu erlernen. Im Gegensatz zu den Vertretern der Industrie verzichteten sie also auf Defizitzuschreibungen an die Schüler, richteten jedoch nicht den Blick auf die Vermittlung der vorgefundenen orthographischen Strukturen, sondern wollen bei der Veränderung des für die Mehrheit traditionell Bewährten, der Schrift und ihrer Zeichen, und dann bei der zeitlichen Gestaltung der Lehrpläne ansetzen: Die Groß- und Kleinschreibung könne beispielsweise „schwerpunktmäßig“ erst ab Klasse 5/6 thematisiert werden (vgl. Augst/Dehn 1998, S. 283).

Allein an diesen beiden Verlautbarungen aus unterschiedlichen Quellen wird deutlich: Das Nachdenken über eine Optimierung des Schriffterwerbs ist weiterhin höchst aktuell. Einen Schub hat es durch die Ergebnisse sprachwissenschaftlicher Untersuchungen zu dem Bereich „Schrift“ erfahren, die sich in den vergangenen 20 Jahren der Erforschung des Verhältnisses von geschriebener und gesprochener Sprache widmen (aus der großen Menge der Veröffentlichungen zu diesem Thema seien genannt Maas 1985, 1992, 1994; H. Günther/Ludwig 1994, Eisenberg 1998). In besonderem Maße muss durch sie der tradierte Konsens der Didaktik, der in der Schrift/Orthographie eine mehr oder weniger geglückte Spiegelung von Gesprochenem sieht, in Frage gestellt werden: Aufgrund der gegenwärtigen Schrifttheorien, die sowohl auf historische Untersuchungen als auch auf Sprachvergleichen basieren, werden die Zeichen der Schrift nicht aus der Perspektive der Schreiber („Wie schreibt man das?“), sondern aus der Perspektive der Leser gesehen. Schrift gibt dem Leser Hinweise zum möglichst schnellen Verstehen der Aussagen eines Textes.

Diese Sichtweise hat weitreichende Konsequenzen für den Unterricht, denn sie eröffnet neue, teilweise extrem andere Wege der Interpretation und Darstellung von Schrift und Orthographie. Das lässt sich vielfach belegen. Hier soll es an dem Themenkomplex „Groß- und Kleinschreibung“ verdeutlicht werden, einem notorisch sensiblen Gebiet der Schriftaneignung, wie statistische Erhebungen zur Fehlerhäufigkeit zu diesem Bereich zeigen (Prozentzahl gibt den Anteil der Groß- und Kleinschreibungsfehler an der Gesamtfehlerzahl an):

- Riehme 1975 (zitiert bei Jansen-Tang, 1988): 4.–10. Klassen : 20,6 %
- Kluge 1989: 4.–6. Klassen: 25–30 %
- Friedrich 1991: 6.–10. Klassen: 17 %
- Eisenberg/Spitta/Vogt 1994: 4. Klassen: 25 %

Meine Untersuchungen aus den Jahren 1995–1998 – Diktate auch mit Abstrakta und „Substantivierungen“, in 12 Klassen der Jahrgänge 3/4 und in 10 Klassen der Jahrgänge 5–8 aller Schulformen (einschließlich Sonderschulen) geschrieben – bestätigen diese Ergebnisse:

- 3. Schuljahr: 31 %
- 4. Schuljahr: 24 %

In der Sekundarstufe differieren die Ergebnisse entsprechend den einzelnen Schulformen und den Jahrgängen:

	Sonderschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
5. Klasse	34 %	29 %	21 %	13 %
6. Klasse	36 %	27 %	19 %	9 %
7. Klasse	28 %	23 %	19 %	7 %
8. Klasse	31 %	26 %	17 %	7 %

Die Großschreibung im Deutschen wird in diesem Buch im Gegensatz zu ihrer bisherigen Darstellung als Funktionsträgerin für die Gliederung von Texten gesehen: am Satzanfang als Markierung der Gliederung eines Textes in Sätze, satzintern als Gliederung in grammatisch eindeutig bestimmbare Elemente. Der traditionelle Blick auf die Wortarten, so wie sie in der Didaktik verwandt werden („Substantive schreibt man groß“), verstellt – so die These hier – den Blick auf die klaren Regularitäten und ist daher überwiegend für die Schülerprobleme verantwortlich: In der Schule sind wir gewöhnt, den Begriff „Wortart“ auf einzelne Wörter zu beziehen, ohne sie in einem textlichen Zusammenhang zu sehen. <Dick> ist ein Adjektiv, und wenn es in dem Satz <sie mag nur Dicke> eine andere Funktion als üblich erhält, wird es als „substantiviertes Adjektiv“ bezeichnet. Im Folgenden wird zu zeigen sein, dass in der Bindung des Merkmals Großschreibung an dieses Verständnis der Kategorie Wortart die Ursache für die Konfusionen in der Großschreibung und ihrer Unterrichtung zu sehen sind.

1993 habe ich an mehreren Beispielen dargestellt, wie ich als Lehrerin meinen Unterricht entsprechend dieser didaktisch ungewohnten Blickrichtung auf die Schrift umgestaltet habe (vgl. Röber-Siekmeyer 1993). Ein zentraler Punkt dabei ist die Unterrichtung der Großschreibung. In der Zwischenzeit haben einige Lehrerinnen dieses Konzept für ihre Klassen übernommen und mir ihre Erfahrungen mitgeteilt. Zusätzlich haben Studentinnen in einigen dieser Klassen hospitiert, die Lernschritte einzelner Kinder verfolgt und im Rahmen ihrer Examensarbeiten dokumentiert. An den Hochschulen in Osnabrück, Hamburg, Paderborn und Freiburg haben Studentinnen Bestandsaufnahmen zur Aneignung der Großschreibungsregeln vorgenommen, indem sie Klassen der Jahrgänge 2–9 aller Schulformen Texte diktieren haben, um sich ein Bild von den Leistungen und Problemen der Schüler bei der Großschreibung zu machen. Anschließend haben sie für den Versuch, Ursachen für die erzielten Resultate zu finden, die drei Leistungsstärksten und die drei Leistungsschwächsten nach ihren Schreibungen befragt. Dabei war nicht zu erwarten, dass die erfolgreichen Schüler ihr Regelsystem, das ihren korrekten Schreibungen zugrunde liegt, benennen konnten. Zwar hatten sie es erlernt, es war ihnen jedoch nicht mehr im Stadium des Könnens präsent. Sprachbeherrschung heißt, „man muss lernen, sich so zu verhalten, als ob man die Regeln

kennen würde“ (Slobin 1974, S. 12). Die Ergebnisse waren dennoch aussagekräftig, weil sie deutlich machten, welche Kinder sich an den im Unterricht erlernten Regeln orientierten.

Im Anschluss an die Seminare haben wir bei Zweitklässlern die Großschreibung entsprechend der veränderten Sichtweise unterrichtet. Einige Studentinnen haben eigene Untersuchungen mit einzelnen Kindern durchgeführt und diese protokolliert. Der folgende Text enthält an mehreren Stellen Protokollauszüge aus den Interviews. Sie haben die Funktion, die Notwendigkeit und Berechtigung der Kritik am herkömmlichen Unterricht zu belegen. Gleichzeitig weisen sie auf einen methodischen Aspekt der didaktischen Forschung hin: Sie zeigen auf, dass sich die theoretischen Prämissen ändern, wenn nach Fragwürdigem anders gefragt wird und Antworten anders interpretiert werden (können). Der hier dargestellte andere Blick auf die Schrift erfordert und ermöglicht eine andere Empirie, die dann ihrerseits diesen Blick rechtfertigt oder korrigiert – didaktische Forschung auch als Kontrollinstanz sprachwissenschaftlicher Theorien.

Die Protokollauszüge belegen ein Weiteres: Sie machen deutlich, dass bereits Zweitklässler in der Lage sind, grammatische Leistungen zu vollbringen. Dieses Vermögen setzt natürlich eine unterrichtliche Anleitung voraus, die ihren Lernformen entspricht und die in sich widerspruchsfrei ist. Das ist nicht bei der Verknüpfung der Großschreibung mit Wortarten gegeben. Weder können Zweit- und alle Dritt- und Viertklässler Wörter nach Wortarten kategorisieren, noch lässt sich die Großschreibung widerspruchsfrei an die Wortart Substantiv binden. Der Kompromiss, den die Didaktik aufgrund ihrer Wortartenfixierung bieten muss, ist bekannt: „In der Grundschule reicht es vollkommen aus, die Großschreibung der echten Substantive zu lehren ... Bei der Erarbeitung der Wortart Substantiv muss am Anfang keine linguistisch einwandfreie Lösung stehen. „Gegenstände oder das, was man anfassen kann, das sind durchaus brauchbare Hinführungen“ (Augst/Dehn 1998, S. 173). Dieser Kompromiss widerspricht dem didaktischen Prinzip der Grundschule, elementares d. h. generell gültiges Wissen zu vermitteln. Die folgende Darstellung ist deshalb darum bemüht darzustellen, dass es möglich ist, Kindern von Anfang an Wege zu zeigen, die nicht in Sackgassen führen müssen – und dass Widerspruchsfreiheit notwendig ist, um den Prozess der Schriftaneignung zu stabilisieren.

Die Ergebnisse, die hier dokumentiert werden, scheinen mir geeignet zu sein, sowohl den Zweiflern (vgl. Bremerich-Vos, 1996 a und b) an der Effektivität dieses grammatischen Konzepts zu entgegnen als auch seinen Befürwortern (vgl. H. Günther, 1998) weitere Argumente zu liefern.

Für diejenigen, denen der hier dargestellte syntaktische Zugang zur Großschreibung ungewohnt ist, bringt das Folgende einleitend eine ausführliche Darstellung seiner Grammatik (vgl. vor allem Maas 1992, 1995) sowie die Begründung dieser sprachwissenschaftlichen Sichtweise – immer aus der didaktischen Perspektive

und in Absetzung von der herkömmlichen wortartenbezogenen Interpretation. Im letzten Teil wird eingehend Unterricht beschrieben, der sich im Zusammenhang mehrfacher Erprobungen als für Grundschüler geeignet erwiesen hat. Eine Synopse der zentralen Begriffe und ihrer Vorstellung gibt am Ende einen Gesamtüberblick.

Den allerletzten Abschluss bildet – wie kann es gegenwärtig anders sein – eine Stellungnahme zu den Vorschlägen der Rechtschreibreformkommission.

Ich danke den zahlreichen Studentinnen, die es mir ermöglicht haben, Beobachtungen zu sammeln und auszuwerten. Gleichzeitig danke ich den Kollegen und Kolleginnen in Osnabrück und Umgebung, die mir und Studentinnen ungehindert Hospitationsmöglichkeiten in ihrem Unterricht gewährt haben. Ganz besonderer Dank gilt Karin Winkler und Monika Siebs, die in zusätzlichen Protokollen Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Reaktionen festgehalten und diese mit mir konzeptionell diskutiert haben.

„Auf der anderen Seite“ habe ich Utz Maas herzlich dafür zu danken, dass er mir diesen veränderten Blick auf Schrift und damit auch auf die Großschreibung vermittelt hat, darüber hinaus mit viel Interesse und Engagement meine didaktischen Umsetzungen sowie deren Ergebnisse bis hin zur Erstellung des Manuskripts für dieses Buch verfolgt und ausführlich mit mir diskutiert hat.

Frau Marianne Flamm danke ich für das mit viel Sorgfalt und Geduld vorgenommene Schreiben meines Manuskripts.

Osnabrück/Freiburg, April 1999

Christa Röber-Siekmeyer

1. Der Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben (Majuskeln) in Schülerdiktaten und dessen Begründung durch die Schülerinnen und Schüler

1.1 Erste Bestandsaufnahmen

Würden Sie nach den Regeln der Großschreibung im Deutschen gefragt, würden Sie mit Sicherheit antworten, dass Substantive groß-, Verben und Adjektive kleingeschrieben werden und dass Substantive daran zu erkennen seien, dass man einen Artikel vor sie setzen könne. So haben wir die Großschreibung erlernt und meinen, nach diesen Regeln auch zu schreiben.

Fehler in der Groß- und Kleinschreibung von (Lehramts-!) Studentinnen

- *Kinder brauchen einen Freund zum reden, hören, zuhören, trösten und Geheimnisse erzählen.*
- *Bei Mädchen gelten schenken, und teilen und schulbezogene Aspekte als besonders wichtig.*
- *Die Maßnahme muss wirtschaftlich sein, da sie für die Gesellschaft ein teures Gut ist.*
- *Heute Abend fand die erste Veranstaltung im Rahmen des Jubiläums statt.*
- *Mittwochs und Freitags wird in der Pausenhalle von der SMV Musik gespielt.*
- *Aus einer Mücke einen Elefanten zu machen – dieser Ausdruck beschreibt meine Mentorin am Besten.*
- *kam mir in mancher Hinsicht mein Alter zur Hilfe, aber es stellte mich vor allem im Unterricht vor Probleme. Zum Einen half es mir, da ich mit 21 Jahren meinen Unterricht doch noch sehr nahe an den Schülerinteressen orientieren konnte, zum Anderen hatte ich den Wechsel Schüler – Student – Lehrer noch nicht vollzogen.*
- *Auf unserem Rückweg bildete ich zusammen mit zwei Schülerinnen, von denen die Eine Blasen an den Füßen und die Andere keine Lust zum Laufen hatte, das Schlusslicht.*
- *Die kleineren Schüler freuten sich auf das Fest, während bei den Großen das umgekehrt der Fall war ...*
- *der Weg der Frauen darf aber auch nicht in die Typisierte Männerwelt der Gegenwart münden ...*
- *Die Schüler haben bis dort noch genügend Zeit, fehlendes nachzutragen.*
- *vor Ende übernahm unsere Mentorin, die noch organisatorisches mit der Klasse zu besprechen hatte ...*

Die zitierten Sätze (s. S. 13) stammen aus Klausuren und Examensarbeiten von Studentinnen des Grundschullehramts. Sie lassen erkennen, dass der orthographisch korrekte Gebrauch der Majuskeln auch von denjenigen nicht sicher beherrscht wird, die ihn später unterrichten wollen. In einigen Beispielen haben die Schreiberinnen die Regeln, die sie mit großer Wahrscheinlichkeit in der tradierten Weise gelernt haben, nicht beachtet und Adjektive und Verben großgeschrieben, in den übrigen Sätzen sind sie nach der gelernten Regel vorgegangen und haben z. B. Adjektive und Verben kleingeschrieben, obwohl sie hier großzuschreiben sind. Die nächste Abbildung zeigt einen Diktattext von einer Hauptschülerin aus der 6. Klasse. Die Erhebung hatte zwei Funktionen: Zum einen sollten die Studentinnen, ergänzend zu den bekannten Fehlerstatistiken, erfahren, welche großen Probleme nicht nur Grundschüler, sondern auch Sekundarstufenschüler aller Schularten mit der Groß- und Kleinschreibung haben. Zum zweiten sollte eine anschließende Befragung Aufschluss darüber geben, wie die Schüler ihre Schreibungen begründen. Es ging dabei letztlich um die Frage, ob die Kinder die Kriterien, die sie in der Grundschule erlernt hatten, anwandten und ob sie ausreichen, um ihnen Sicherheiten und Kontrollmöglichkeiten in der Groß- und Kleinschreibung zu vermitteln. Es ist dabei einschränkend zu berücksichtigen, dass Befragungssituationen dieser Art nur einen Teil des Wissens aktivieren und sprachlich formulieren lassen und daher die Antworten der Kinder, die befragt wurden, nur begrenzt über ihr Wissen Auskunft geben. Dennoch lassen sich aufgrund der stereotypen Wiederholungen fast aller Kinder Schlüsse auf den Inhalt der erlernten Regeln und deren orthographische Wirksamkeit ziehen.

Bluse mit Punkten

Gestern hatte meine Oma ihren achtzigsten Geburtstag. Sie hatte sich extra eine Neue Seidenbluse gekauft. Nach dem Stundenlangen essen wollte sie noch unbedingt einen Kaffee trinken. Von dem follen essen, trinken und reden war sie aber schon etwas schläfrig geworden. Dann hielt sie die Kaffeekasse nicht ganz gerade und das kleine Feiertagsunglück passierte: das strahlende weiß ihrer Bluse grigte eine Menge Punkte. Sie guckte sie von oben lange an und genau an. Dann behauptete sie plötzlich, es wären genau achtzig. So ist das mit den achtzigjährigen.

Diktattext einer
Sechstklässlerin Claudia

Die Analyse des Textes von Claudia z. B. zeigt, dass sie bis auf zwei Male, bei denen sie Adjektive großgeschrieben hat, die Regeln, die in der Grundschule vermittelt werden, anwendet: Substantive schreibt man groß, alle übrigen Wortarten klein: <essen, trinken, reden, weiß> sind Verben und Adjektive und werden daher – so hat sie es gelernt – kleingeschrieben. Entsprechend fallen auch ihre Begründungen in der Befragung aus:

- Studentin: „<Neue Seidenbluse>: Warum hast du <neue> großgeschrieben?“
- Sechstklässlerin C:
St: (Langes Überlegen) „Ich weiß auch nicht“,
St: „Überlege noch mal.“
C: „Weiß nicht.“
St: „Im nächsten Satz hast du <stundenlang> großgeschrieben und <Essen> klein. Lies dir den Satz noch mal durch, vielleicht fällt dir ein, warum du es so geschrieben hast.“
C: „Weil <Stunde> schreibt man immer groß. Ich hab dann einfach <die Stunde> gedacht.“
St: „Machen wir mal den nächsten Satz. <Essen, Trinken und Reden>.“
C: „Nach dem Komma schreibt man immer klein, hab ich gedacht. Und hier ist doch eins.“ (Sie zeigt vor <Trinken>).
St: „Und was ist mit <Essen> und <Reden>?“
C: „Ich hab' gedacht, man schreibt es klein!“
St: „<Weiß> hast du kleingeschrieben, man müßte es hier eigentlich großschreiben.“
C: „Hm. Wie ist es? <Weiß>!“
St: „Ja, das stimmt, aber manchmal schreibt man „Wiewörter“ auch groß. Schau mal, hier heißt es doch <das strahlende Weiß> und <das> bezieht sich auf <weiß>.“
C: „Achso.“
St: „Hier hast du was richtig geschrieben, was ganz viele nicht haben. Hast du gut gemacht! <Menge> und <Punkte> hast du beides groß. Die meisten haben aber <Menge> kleingeschrieben.“
C: „Klar, es heißt doch <die Menge>. Ja, da hab' ich überlegt, dass <die> davorkommt!“
St: „Prima. Jetzt würde mich noch interessieren, warum du <oben> großgeschrieben hast?“
C: „Weiß ich eigentlich auch nicht.“

Das, was sie gelernt hat, wendet Claudia in den Fällen, die sie für passend hält, an: <Weiß> in dem Satz <Das strahlende Weiß ihrer Bluse ...> antwortet auf die Frage „Wie ist es?“, ist also ein „Wiewort“ und wird daher kleingeschrieben, vor <Menge> und <Stunde> lässt sich ein Artikel setzen, es sind – so hat sie es seit der 2. Klasse gelernt – Nomen, und daher wird <stundenlangen> in <Nach dem stundenlangen Essen ...> großgeschrieben.

Andere Schüler – vor allem in der Grundschule, aber auch noch in der Sekundarstufe – schreiben ebenfalls entsprechend der gelernten Artikelprobe auch Adjektive vor Substantiven groß („vor dem Festlichen tag“ oder „vor dem Festlichen Tag“), weil es die Wörter sind, die hier dem Artikel folgen.

- Studentin: „Und hier, <vor dem festlichen Tag>, da hast du <festlichen> großgeschrieben.“
- Fünftklässlerin:
St.: „Ja, weil doch <dem> davorsteht.“
St.: „Und weil <dem> davorsteht, hast du <festlichen> großgeschrieben?“
- F.: „Ja.“

Oder sie schreiben Substantive klein, wenn ihnen gar kein Artikel, ein unbestimmter Artikel oder auch nur ein anderer bestimmter Artikel als das gelernte <der, die, das> vorweggehen: („mit punkten, ihr fuß, vom laufsteg, einer besucherin, in gärten“).

- Studentin: „<Von dem vielen Essen, Trinken und Reden>, da hast du <essen, trinken, reden> kleingeschrieben.“
- Viertklässlerin B:
St.: „Weil da kein Artikel davorsteht.“
St.: „Aber <dem> steht doch davor, das ist doch ein Artikel.“
B: „Wo? Neel!“

Problematisch ist auch die Kleinschreibung von Adjektiven und Zahlwörtern, die sich auf ein Substantiv beziehen, das nicht dem Adjektiv/Zahlwort folgt, sondern vorweg steht und die deshalb kleinzuschreiben sind, obwohl ein Artikel vor ihnen steht. Sie werden von rund 40 % der Grundschüler und über 60 % der Sekundarstufenschüler großgeschrieben und die Schreibungen werden wieder durchgängig mit der Artikelprobe begründet:

- Studentin: „<Sie bekam drei Luftballons. Der weiße platzte sofort>. Warum hast du <weiße> großgeschrieben?“
- Viertklässler S: „Weil, da steht <der> davor.“

Eine häufigere Antwort als die Artikelprobe lautet: „Das kann ich sehen und anfassen“: Wahrscheinlich haben die Kinder diese Regel explizit, wenn nicht von der Lehrerin, dann zu Hause genannt bekommen. Erstaunlicherweise gibt es auch noch immer Schulbücher, die mit dieser Kindertümelei in die Grammatik einführen wollen. So formuliert ein Sprachbuch als Regel für Kinder des 3. Schuljahres zur Einführung von Abstrakta: „Namenwörter nennen auch Dinge, die wir hören, fühlen, schmecken, riechen und denken können.“ Die Sprachbücher stellen Nomen als großzuschreibende Wörter, als Namen für Personen und Gegenstände

dar. Ein Viertklässler begründet entsprechend seine Schreibung „die Braune Hose“ damit: „<Braun> kann man sehen.“

In dem Satz „Er Kauft ein Auto“ begründet ein Drittklässler die Großschreibung von <kauft> damit, dass es ein wichtiges Wort sei – ein weiterer Begründungszusammenhang, der oft genannt wurde und der mit der gängigen Bezeichnung von Substantiven als „Hauptwort“ assoziiert wird (vgl. auch Günther, 1998).

Viele Antworten von Sekundarstufenschülerinnen lassen allerdings erkennen, dass sie den gelernten Regeln nicht ganz trauen:

- Studentin: „<Neue Seidenbluse>, warum hast du <neue> großgeschrieben?“
- Sechstklässlerin C:
St.: (langes Überlegen) „Ich weiß auch nicht.“
St.: „Jetzt würde mich noch interessieren, warum du <oben> großgeschrieben hast?“
- C: „Weiß ich eigentlich auch nicht.“

Mit ihrem „ich weiß auch nicht“ gestehen sie häufig ein, – so lässt sich interpretieren – dass ihnen manche Bereiche trotz der Möglichkeit, die gelernten Regeln zu aktivieren, unklar geblieben sind, sie daher hier gar nicht erst versuchen wollen, alle ihre Schreibungen zu begründen. Wahrscheinlich haben sie zu oft erfahren, dass sie Fehler in der Groß- und Kleinschreibung gemacht haben, die sie sich nicht erklären können und die ihnen nicht erklärt wurden.

Eine zweite Hauptschülerin aus der Klasse von Claudia, die sich im Klassendurchschnitt als „bessere Rechtschreiberin“ bezeichnen lässt, aber dennoch Fehler bei der Großschreibung gemacht hat, äußert ihre Unsicherheiten noch stärker.

- Studentin:
Sechstklässlerin A: „<Von dem vielen Essen, Trinken und Reden> alles klein?“
- St.: „Manchmal schreibt man <essen> klein, außer am Anfang, Manchmal denke ich, wenn es kleingeschrieben ist, dass man es großschreibt, Ich weiß es dann nie so genau. Ich dachte dann, dass es hier klein gehört, irgendwie.“
- St.: „Da bist du nicht ganz sicher?“
- A: „Am Satzanfang schreibt man es groß, sonst klein. Ich merke das nicht, wenn man's großschreiben soll. <Trinken> gehört irgendwie klein. Ich kann mich nicht so konzentrieren, wenn ich ein Diktat schreiben soll. Ich will dann immer beides schreiben, groß und klein. So genau weiß ich jetzt auch nicht, wieso ich das so geschrieben hab'.“

Auch die Achtklässler wenden die Regeln aus der Grundschule an. Ihr Unbehagen bei der Begründung ihrer Schreibungen fasst eine Achtklässlerin explizit mit dem Satz: „Ich weiß es dann nie so genau“ zusammen. Auch sie macht

so deutlich, dass sie erfahren hat, dass das gelernte Regelsystem nicht verlässlich ist. Ebenso verunsichert antwortet ein Realschüler aus dem 8. Schuljahr auf die Frage, weshalb er <Achtzigjährigen> kleingeschrieben hat: „Einfach so, aus dem Gefühl heraus“.

Der folgende Protokollauszug zeigt, dass nicht nur Haupt- und Realschüler Unsicherheiten bei der Großschreibung haben: Diese Schülerin besucht das Gymnasium:

- Studentin: „Gut. Hier, <munteres Treiben>, kannst du mir mal versuchen zu erklären, warum du <Treiben> hier kleingeschrieben hast?“
- Fünfklässlerin L: „Ja, das ist doch ein Verb, oder?“
- St: „<Treiben> ist ein Verb.“
- L: „Ja, das tut man doch, oder?“
- St: „Ach so, so hast du dir das gedacht. Und hier, <heimliches Lecken>, das hast du auch kleingeschrieben.“
- L: „Lecken tut man doch auch.“
- St: „Ha, auch weil man es tut. Mhm. Und <verboten>, warum hast du das großgeschrieben?“
- L: „Ui, eigentlich wird das kleingeschrieben, weil es auch ein Verb ist, man tut das auch.“
- St: „Was hast du denn wohl gedacht, als du es großgeschrieben hast?“
- L: „Mhm, ich weiß nicht, ich glaube, da habe ich mich einfach vertan.“
- St: „Und hier, <weil Mutter Sorge hat> ...“
- L: „<Die Sorge>, ja, das wird großgeschrieben.“
- St: „Aha, du sagst, weil du <die Sorge> sagen kannst, wird <Sorge> großgeschrieben, nicht?“
- L: „Genau, ich kann einen Artikel davorsetzen, und deshalb wird das großgeschrieben.“
- St: „Mhm. Und hier, <vor dem festlichen Tag>, da hast du <festlichen> großgeschrieben.“
- L: „Ja, weil doch <dem> davor steht.“
- St: „Aha, weil <dem> davor steht, deswegen hast du <festlichen> großgeschrieben.“
- L: „Ja.“
- St: „Aha. So, und <mittags>, warum hast du das großgeschrieben?“
- L: „<Mittags> – mhm. Ist kein Verb.“
- St: „Nee, ein Verb ist das nicht, das stimmt.“
- L: „Naja, eigentlich passt <der, die, das> auch nicht davor.“
- St: „Stimmt.“
- L: „Hm, weiß ich auch nicht. Einfach so aus dem Gefühl.“
- St: „Hm. Wenn du überlegst, würdest du sagen, dass das kein Verb ist und deswegen hast du es großgeschrieben.“

- L: „Ja.“
- St: „Obwohl man auch nicht einen Artikel davorsetzen kann.“
- L: „Mhm, ja, genau.“
- St: „Aha, so. Und warte, was haben wir noch? Ach da, <ein Stück Pfefferkuchen>, <Stück> klein?“
- L: „Ach klar, <Stückchen> ist ein Hauptwort, wird natürlich großgeschrieben, da habe ich mich vertan.“
- St: „Hm. Und hier, <das Braun dieser Leckereien>“.
- L: „Wird auch großgeschrieben.“
- St: „Weißt du denn, warum du es klein geschrieben hast?“
- L: „Ich habe das schon mal so klein gelesen in so einem Buch.“
- St: „Oh, aha. Das kann schon sein, das war dann aber bestimmt ein anderer Satzzusammenhang.“
- L: „Ja, aber man kann auch fragen: Wie ist es – braun, <Braun> ist ein Adjektiv, wird also kleingeschrieben.“

Aus den Statistiken der Studentinnen, die in verschiedenen Schuljahren und Schulformen Diktate haben schreiben lassen (nur Fehler der Groß- und Kleinschreibung wurden berücksichtigt).

8. Schuljahr, Hauptschule, 21 Schüler Weihnachtsbäckerei

Jedes Jahr vor Weihnachten ist in Mutters Küche wieder munteres Treiben.

3 2 2 2 1 3 19

Vier Kilo Mehl und drei Pfund Butter habe ich heute morgen extra dafür eingekauft.

1 12 1 7 2 10 1

Es wird jetzt heftig geknetet, gerührt und geformt, bis das Tun beendet ist und alle

18

Plätzchen im Ofen sind.

2 4

Naschen und heimliches Lecken sind strengstens verboten, weil unsere Mutter Sorge

21 1 18

hat, dass alle süßen Sachen vor dem festlichen Tag bereits aufgegessen werden.

5 5 11 7

Deshalb versteckt sie mittags nach dem Backen alle Plätzchen in Dosen unter

13 11 15 4

Vaters Bett.

1 2

Nur fünf Stückchen Pfefferkuchen hat sie für heute übriggelassen.

12 2

Das verführerische Braun dieser Leckereien guckt mich die ganze Zeit schon an.

2 11 17 7

Wann das Verteilen für heute wohl endlich losgeht?

1 12

Dieses schreckliche Warten!

4 2 18

8. Schuljahr, Sonderschule, 12 Schüler Weihnachtsbäckerei

Jedes Jahr vor Weihnachten ist in Mutters Küche wieder munteres Treiben.

3 10

Vier Kilo Mehl und drei Pfund Butter habe ich heute morgen extra dafür eingekauft.

3 3 5 4

Es wird jetzt heftig geknetet, gerührt und geformt, bis das Tun beendet ist und alle

5 2 10

Plätzchen im Ofen sind.

1

Naschen und heimliches Lecken sind strengstens verboten, weil unsere Mutter Sorge

1 10 2 1 1 1 12

hat, dass alle süßen Sachen vor dem festlichen Tag bereits aufgegessen werden.

1 2 9 4 4

Deshalb versteckt sie mittags nach dem Backen alle Plätzchen in Dosen unter

1 11 1

Vaters Bett.

1

Nur fünf Stückchen Pfefferkuchen hat sie für heute übriggelassen.

4 1

Das verführerische Braun dieser Leckereien guckt mich die ganze Zeit schon an.

2 5 1 8 1 1 5 1

Wann das Verteilen für heute wohl endlich losgeht?

10

Dieses schreckliche Warten!

2 2 10

8. Schuljahr, Gymnasium, 22 Schüler Weihnachtsbäckerei

Jedes Jahr vor Weihnachten ist in Mutters Küche wieder munteres Treiben.

3

Vier Kilo Mehl und drei Pfund Butter habe ich heute morgen extra dafür eingekauft.

1 1 2

Es wird jetzt heftig geknetet, gerührt und geformt, bis das Tun beendet ist und alle

2

Plätzchen im Ofen sind.

Naschen und heimliches Lecken sind strengstens verboten, weil unsere Mutter Sorge

2 4

hat, dass alle süßen Sachen vor dem festlichen Tag bereits aufgegessen werden.

1

Deshalb versteckt sie mittags nach dem Backen alle Plätzchen in Dosen unter

4

Vaters Bett.

Nur fünf Stückchen Pfefferkuchen hat sie für heute übriggelassen.

1

Das verführerische Braun dieser Leckereien guckt mich die ganze Zeit schon an.

2

Wann das Verteilen für heute wohl endlich losgeht?

3

Dieses schreckliche Warten!

3

1.2 Konsequenzen für die Didaktik

Das „Gefühl“ wird besonders häufig von den erfolgreichen Schreibern zur Begründung ihrer richtigen Schreibungen herangezogen. Die überwiegende Mehrzahl von ihnen antwortet auf die Frage, weshalb sie „substantivierte“ Verben und Adjektive, wie der Duden sie bezeichnet, großgeschrieben haben, mit Äußerungen wie „aus dem Gefühl“, „das mach' ich einfach so“, „ich finde, das muss so“. Diese Antworten machen deutlich, dass es ihnen gelungen ist, die Zeichen der Schrift richtig zu deuten: Sie haben durch den Umgang mit Schrift ein Regelwissen erworben und automatisiert, das ihnen ermöglicht, orthographisch korrekt zu schreiben. Sie haben das Rechtschreibwissen ohne eindeutige Anleitungen im Unterricht, teilweise entgegen den Darstellungen des Unterrichts erworben. Kaum einer von ihnen ist in der Lage, sich an den Prozess dieser selbstständigen Wissensbildung zu erinnern. Er ist inzwischen automatisiert, zu einem „Gefühl“ geworden. So ist es schwierig, mit Hilfe der Angaben der Schüler über ihre Lernwege Antworten auf Fragen nach der Bedeutung regelorientierter Anteile im Unterricht zu erhalten: Wie stark muss Sprachunterricht zielgerichtet sein? Kann er sich auf die eigenständige Aneignung der Zeichen der Schrift durch alle Schüler allein durch den Umgang mit Schrift verlassen? Oder braucht zumindest ein Teil der Schüler Hinführungen zum Entdecken der Strukturen, die in der Sprache vorhanden sind und die von den „Könnern“ offensichtlich selbstständig entdeckt werden?

Antworten auf diese Fragen, die so alt sind wie das Nachdenken über Unterricht selbst, wurden in der Didaktikgeschichte vorrangig aus größeren pädagogischen Zusammenhängen gegeben. Sie waren entweder stärker bildungsbezogen-vermittelnd oder kindgemäß-liberal orientiert. Wenn hier im Folgenden ein stärker sachbezogener Unterricht, als das gegenwärtig üblich ist, gefordert wird, dann geschieht das aus der Absicht, diese Alternative aufzuheben: Der Didaktik muss es gelingen, die Strukturen der Sache zu präsentieren, die die Kinder in ihren bisherigen Begegnungen mit ihr bereits vorbewusst erfahren haben (zur Entstehung und Bedeutung von Sprachbewusstsein vgl. u. a. Eisenberg/Klotz 1993). Die inhaltliche Systematisierung und die methodische Gestaltung, die der Unterricht anbietet, müssen den Kindern ermöglichen, Vorbewusstes zu reflektieren und zu gliedern, um es als Wissen für weiteres Lernen nutzen zu können. Die Sprachwissenschaft weist, wie eingangs angedeutet, mit ihrer neueren Auseinandersetzung mit Geschriebenem eine Systematik der Schrift nach, die Schrift nicht als Abbildung des Mündlichen, sondern als eigenständige Sprache mit einem „Fundierungsverhältnis“ zum Gesprochenen versteht: Schrift gibt mit ihren spezifischen Zeichen Strukturen wieder, die auch das Gesprochene bestimmen und die „Artikulation“ ausmachen (vgl. Maas 1992). Die Regularitäten, die entsprechend dieser Prämisse zu erkennen sind, fordern die Didaktik zu anderen Darstellungen von Sprache im Unterricht heraus. Nach der jahrzehntelangen Konzentration auf

Fragen der Methode wird wieder eine Diskussion der Inhalte unter Berücksichtigung kindlicher Aneignungsformen nötig. (vgl. Klotz 1995, Eisenberg/ Menzel 1995, Ivo 1994 sowie die Aufsätze der Themenhefte zum Grammatikunterricht der Zeitschriften „Der Deutschunterricht“, Heft 4/1995, und „Praxis Deutsch“, Heft 1/1995).

Die zitierten Antworten der Schüler zeigen, dass es vielen Schülern nicht gelingt, die orthographischen Regelbildungen selbstständig, teilweise im Widerspruch zu dem im Unterricht Gelehrten zu leisten. Diese Schüler verbinden ihr Unvermögen häufig mit verdeckten oder offenen Selbstbeschuldigungen: „Habe ich nicht aufgepasst“, wie Claudia es formuliert, oder „Ich merke das nicht ... kann mich nicht so konzentrieren“. Sie weisen auf die in allen Altersstufen anzutreffenden verhängnisvollen psychischen Kreisläufe hin, die entstehen können, wenn Schülern suggeriert wird, die Ziele des Unterrichts seien mit den Mitteln erreichbar, die er ihnen anbietet, sie aber erleben müssen, dass das nicht zutrifft.

Die Ursachen für die Erfolglosigkeit werden von diesen Schülern nicht im Unterricht, sondern in der eigenen Person, in dem subjektiven Mangel an Fähigkeiten gesehen. Für den Schrifterwerb hat Peter May (1986) in seiner Untersuchung über gute und schlechte Leser nachgewiesen, dass es vor allem der Mangel an Selbstbewusstsein ist, der Kinder davon abhält, den Erkenntnissen zu trauen, die sie an den Sachen machen – häufig eben im Gegensatz zu dem, was der Unterricht lehrt. Welche Aufgaben ein pädagogisch verantwortlicher Unterricht gerade diesen Kindern mit geringer „heuristischer Kompetenz“ (May) gegenüber hat, liegt auf der Hand – ebenso wie die Tatsache, dass diese pädagogische Verantwortung nicht allein durch methodischen Abwechslungsreichtum und die Erweiterung der Mitbestimmungsprozesse der Schüler im Unterricht (Freiarbeit, Wochenplanarbeit) einzulösen ist. In einer Vielzahl der Interviews wird beeindruckend deutlich, wie hilflos diese Kinder in den ersten Jahren ihrer Schulzeit, viele auch länger, bleiben, wenn der Unterricht der Annahme folgt, dass es ausreicht, wenn orthographisches Wissen erst für das Ende der Schulzeit erwartet werden darf (vgl. Bambach 1993): Da es immer Schüler gibt, die ohne oder trotz des Unterrichts lernen, werden diejenigen, die das nicht können, im permanenten Vergleich des unterrichtlichen Alltags stets schlechter beurteilt. Gerade sie brauchen die sachbezogenen Hilfen des Unterrichts, um an die Ziele zu kommen, die andere bereits erreicht haben, um nicht durch schulische Misserfolge weiterhin auch psychisch ins Hintertreffen zu gelangen. Vor allem, vielleicht ausschließlich durch die Vermittlung von Erfolgen im Wissenserwerb hat die Schule die Möglichkeit, stabilisierend auf die Kinder zu wirken, die Ausgleich für destabilisierende Erfahrungen außerhalb der Schule brauchen.

2. Frühe Falschmeldungen der Didaktik und ihre Fortführung über Jahrhunderte bis heute

2.1 Die Darstellung der Großschreibung in Schulbüchern heute

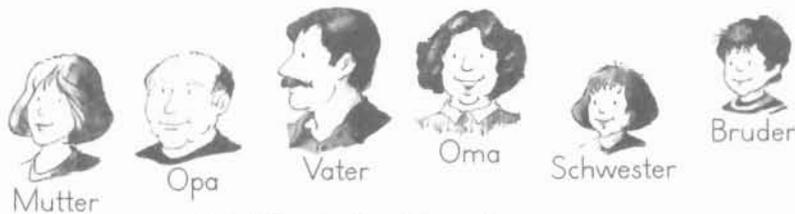
Ein Beispiel für die Darstellung der Großschreibung in deutschen Sprachbüchern, aus: Mobile Sprachbuch 2, Westermann-Verlag 1996, Braunschweig



- In dieses Heft schreibt Sandra: etwas über sich und über andere, eigene Geschichten, Gedichte und Lieder, die ihr gefallen.



1. Sandra hat ihr Heft so angefangen. Und du? ➡



2. Weißt du ihre Namen?
3. Schreibe vier Sätze.
➡ Meine Mutter heißt ...

Namen schreibt man **groß**.

8 Nomen für Menschen und Tiere

die Katze
die Mutter
der Vogel
die Maus
der Bruder
der Hund
die Schwester
der Vater
der Hase
der Fisch



1. Ordne zu:
➡ 1 die Mutter, 2 der ...
2. Auf den Bildern siehst du Menschen: ➡ der Vater, die ...
Tiere: ➡ die Katze, der ...

Wörter für **Menschen** und **Tiere** nennen wir **Nomen** (Namenwörter):
Vater, Schwester, Maus, Hund.

3. Kennst du noch andere Nomen (Namenwörter) für Menschen und Tiere?



- Schreibe die Nomen (Namenwörter) für **Menschen** ab und fahre den ersten Buchstaben rot nach.
☞ die Mutter, der ...
- Findet ihr die Nomen für **Tiere**? ☞
- Im Haus wohnen noch andere Nomen (Namenwörter). ☞

Wörter für **Pflanzen** und **Dinge** nennen wir auch **Nomen** (Namenwörter): Baum, Nest, Ball. **Nomen** (Namenwörter) schreiben wir immer **groß**.

- Kennst du noch andere Nomen (Namenwörter) für Pflanzen und Dinge?



- Was fehlt nun alles?
☞ die Schokolade, der ...

der ● Katrin und Martin spielen das Merkspiel.
die Katrin legt ei ◊ Lineal, ei ◊◊ Banane,
das ei ◊◊ Schere und ei ◊ Buch auf den Tisch.
ein Martin nimmt d ◊◊ Lineal und d ◊◊ Schere weg.
eine Was liegt noch auf dem Tisch?
Die Banane und d ◊◊ Buch.

- Schreibe den Text ab und setze ein. ☞

Nomen haben **Artikel** (Begleiter):
der - die - das, ein - eine.

Uhr Buch Flöte Ring Schere Tisch Apfel

- ☞ die Uhr - eine Uhr, das Buch - ein ...





1. Schreibe auf, was die Kinder gerne tun.

- ➔ Bernd lie... gerne ein Buch.
- Susi ... gerne mit dem Rad.
- Steffi ... gerne.
- Rolf ... gerne.

Die Wörter, die du eingesetzt hast,
sagen, was jemand **tut**.
Wir nennen sie **Verben** (Tuwörter).

2. Schreibe in deinem Heft
die Verben (Tuwörter) blau nach.

- ➔ Steffi **schwimmt** gerne.



3. Du kannst in dein Ich-Heft schreiben
und malen, was du gerne tust. ➔



Felix hat im Papierkorb der Bahnhofshalle diese Papierschnitzel gefunden. Es ist eine Kleinigkeit für ihn, die Nachricht zu entschlüsseln. Für dich sicher auch!

- ① Schreibe die Nachricht richtig auf!
Welche Wörter schreibst du klein, welche groß?

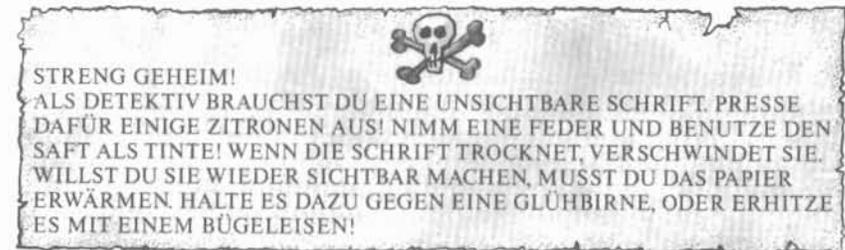
→ Auflösung siehe S. 117

BEOBSCHTUNG	SUCHEN	SICHTBAR
PÜNKTLICH	FINGERABDRUCK	NACHRICHT
BESCHATTEN	VORSICHTIG	VERSCHWINDEN
GEDÄCHTNIS	ABENTEUER	VERDÄCHTIG
BLITZSCHNELL	BERICHTEN	ERFINDEN
SCHLEICHEN	GEHEIMNISVOLL	SPÜRNASE



Denk' dran!
Namenwörter groß,
Zeitwörter und
Eigenschaftswörter klein

- ② Schreibe diese Wörter geordnet auf!
Namenwörter (Substantive): *die Beobachtung...*
Zeitwörter (Verben): *suchen...*
Eigenschaftswörter (Adjektive): *sichtbar...*
- ③ Suche drei Wörter aus und schreibe dazu eine Detektivgeschichte!



- ④ Suche aus dem Text alle Namenwörter (Substantive) heraus und schreibe sie mit dem Begleiter (Artikel) auf!
- ⑤ Schreibe nun den ganzen Text auf! Achte auf die Groß- und Kleinschreibung!
- ★ Hast du weitere Ideen, wie du deine Briefe für Unbefugte unlesbar machen kannst?

Die Regeln, die die Schulbücher den Kindern für ihre Groß- und Kleinschreibungen angeben, sind keinem von uns neu. Wir haben sie als Schüler im 2. Schuljahr ebenfalls gehört und meinen, danach die Großschreibung – soweit wir sie beherrschen – erlernt zu haben. Noch immer sehen Sprachbücher infolge der Vorgaben der Rahmenrichtlinien aller Bundesländer so aus wie diese (s. Abb.): Alle führen die Großschreibung über die Wortarten ein, indem sie die Nomen („Hauptwörter“) von den übrigen Wörtern trennen und die Großschreibung an sie binden. Und was sind Nomen? Es sind laut der Schulbücher Namen für Menschen, für Gegenstände einer bestimmten Kategorie, die durch die Summierung immer neuer Kategorien – Benennungen von Gegenständen im Schulraum, zum Essen, auf der Straße usw. – zu der Verallgemeinerung führen, dass Namen für alle Gegenstände – und nur die – Nomen seien. In den meisten Sprachbüchern kommt im 2. Schuljahr die Verbindung eines Nomens mit seinem „Begleiter“ hinzu, und im 4. Schuljahr erfährt der Begriff „Nomen“ eine Ausweitung auch auf Abstrakta (s. Abb.). Die Begriffe „Substantiv“ oder „Nomen“ werden also als Bezeichnungen für isolierte Wörter gebraucht, losgelöst von jedem textlichen Zusammenhang: Es sind Wortartenbezeichnungen, die, abgesehen von dem Versuch der Artikelzuweisung, inhaltlich, substantiell, vorgenommen werden. Zusätzlich zur Beschreibung der Gruppe der Substantive werden zwei weitere Wortarten nach inhaltlichen Kriterien eingeführt: Verben als Bezeichnungen dessen, „was man tut“ („Tuwörter“), und Adjektive als Bezeichnungen dessen, „wie eine Sache ist“ („Wiewörter“). Grammatische Bestimmungen der Wortarten lernen die Kinder nicht kennen, ebensowenig andere Wortarten als die thematisierenden Substantive, Artikel, Verben und Adjektive, so dass die Kinder bei allen übrigen Wörtern äußerst hilflos sind oder sie diese den vier Wortarten irgendwie zu subsumieren versuchen:

- Studentin: „<So ist das mit Achtzigjährigen>. Warum hast du <Achtzigjährigen> kleingeschrieben?“
 Sechstklässler: „Ich habe das schon mal so klein gelesen in so einem Buch.“
 Studentin: „<Das Füttern überlassen wir den <Müttern>. Was ist das Tunwort?“
 Zweitklässler: „<Füttern>. Was tun die Mütter? Füttern.“
 Studentin: „Und <Schneemann> hast du auch großgeschrieben. Warum?“
 Drittklässler B: „Weil man den auch sehen kann.“
 St: „Und <schmilzt>? Hast du auch groß. Ist ein Nomen.“
 B: „Weil <schmilzen> kann man auch sehen.“
 St: „Und warum hast du <warmen> kleingeschrieben?“
 B: „Kann man nicht sehen.“
 St: „Und <in> und <den> hast du auch kleingeschrieben.“

- B: „Kann man auch nicht sehen.“
 St: „Und <großen> vor <Zoo> auch.“
 B: „Kann man aber sehen. Muss groß.“
 ...
 St: „Und warum hast du <weichen> großgeschrieben?“
 B: „Weil man <weich> auch sehen kann, weil es weich ist.“
 Studentin: „<Stundenlangen> hast du hier bei <nach dem stundenlangen Essen> großgeschrieben.“
 Fünftklässlerin (Gymnasium): „Weil <Stunden>, das ist ja <die Stunde>, habe ich gedacht, dass man das großschreibt. Das ist ein Namenwort.“
 St: „<Eine Menge Punkte>. Warum hast du <Menge> kleingeschrieben?“
 Fünftklässlerin: „Weil ... oh je! <Menge> ist kein Tunwort, <Menge> ist auch kein Hauptwort. Das kapliere ich auch manchmal nicht.“
 Studentin: „<Die Hasen sitzen auf der Wiese>. <Sitzen> groß?“
 Drittklässler: „<Das Sitzen>. Das sieht man.“

3. Nomen / Substantive



aus: 5. Schuljahr: Differenzierung der Nomen in Konkrete und Abstrakta aus: Peter Kohrs (Hrsg.): Deutsch in 5. Schöningh-Verlag 1992, Paderborn

In der folgenden Geschichte hat die Maschine alles in großen Buchstaben ausgedruckt.

DIE BEIDEN SCHNECKEN

ZWEI SCHNECKEN WANDERN SCHON SEIT SIEBEN JAHREN DURCH DIE WÜSTE. MIT DER ZEIT KRIEGEN SIE EINEN FURCHTBAREN DURST.

„WASSER!“ STÖHNT DIE EINE.

„SPRUDEL!“ SCHREIT DIE ANDERE UND STÜRZT, SO GUT SIE STÜRZEN KANN, AUF EINE VOLLE FLASCHE SPRUDEL, DIE DA IM SAND LIEGT.

ABER WIE ES DER ZUFALL WILL, IST KEIN FLASCHENÖFFNER DA. NUN LOSEN SIE EIN JAHR LANG AUS, WER DEN ÖFFNER HOLEN SOLL. EINE KRIECHT DANN WIRKLICH LOS.

ES VERGEHEN VIER JAHRE, DOCH DIE SCHNECKE KOMMT UND KOMMT MIT DEM ÖFFNER NICHT WIEDER. DA VERSUCHT DIE ZURÜCKGEBLIEBENE SCHNECKE, MIT STEINEN DIE FLASCHE ZU ÖFFNEN. DOCH SCHON TAUCHT HINTER DEM NÄCHSTEN SANDHÜGEL DIE ANDERE AUF UND RUFT: „HAB ICH ES MIR DOCH GEDACHT. ABER WENN DU SO ANFÄNGST, DANN GEH ICH GAR NICHT ERST LOS.“

Genus (grammatisches Geschlecht) Nomen haben ein (grammatisches) Geschlecht. Dies findet man heraus, wenn man den Artikel **der, die das** davorsetzt oder das Pronomen (Fürwort) **er, sie es** dafür einsetzt.

Maskulinum (männlich)	der Mann – er der Hund – ...
Femininum (weiblich)	die Frau – sie die Katze – ...
Neutrum (sächlich)	das Mädchen – es das Buch – ...

5. Schuljahr: Differenzierung der Nomen in Konkreta und Abstrakta aus: Peter Kohrs (Hrsg.): Deutsch in 5, Schöningh-Verlag 1992, Paderborn

Studentin: „Hm. Wie hast du mir noch mal erklärt, warum man <Sorge> großschreibt?“

Fünftklässlerin K: „Weil es <die Sorge> heißt.“

St: „Und wie ist das hier bei <braun>? Guck mal.“

K: „<Das Braun>! Da steht ja auch ein Artikel vor! Das muss also auch großgeschrieben werden.“

St: „Ja, und hier, bei <Verteilen>?“

K: „Ja, das ist doch ein Verb, <verteilen> tut man doch.“

St: „Jetzt erinnere dich mal, was wir gerade überlegt haben.“
K: (liest) „<... wenn das Verteilen ...> ach, da steht ja auch ein Artikel vor, <das Verteilen>, genau wie <das Braun>.“

St: „Genau. Und hier haben wir noch <Warten>.“

K: „Und da steht <dieses>, <dieses Warten>, muss <Warten> also auch großgeschrieben werden?“

St: „Ja, genau. Jetzt gucken wir noch mal hier nach oben, <Treiben>. Du hast gesagt, dass du das kleingeschrieben hast, weil man es tut, nicht?“

K: „Ja, und es wird großgeschrieben, weil man hier <das Treiben> sagen kann, (Katja denkt nach) Du, hör mal, dann ist das ja ein Verb und ein Nomen!“

St: „Ja, ein Verb kann auch ein Nomen sein. Und hier, bei <das Braun>?“

K: „Oh, dann kann ja ein Adjektiv auch ein Nomen sein!“

St: „Ja, das kann sein, das kommt auf den Satzzusammenhang an. Deshalb kann es auch gut sein, dass du in einem Buch das Wort <braun> klein gelesen hast, was du eben gesagt hast. Dann war es in diesem Satz ein Adjektiv.“

K: „Ach, und hier hat sich das Adjektiv in ein Nomen gesteckt, nicht!“

St: „Ja, sozusagen. In diesem Satz ist das kein Adjektiv mehr, sondern ein Nomen.“

K: „Echt? Ein Verb und ein Adjektiv können auch Hauptwörter sein?“

St: „Ja, Scheint ganz schön kompliziert zu sein, nicht?“

K: „Ja, ziemlich.“

4. Substantive erkennen – auf ihre Großschreibung achten



Gibt es Signale, die darauf hinweisen, daß das Wort, das ich schreiben will, groß geschrieben werden muß?

Substantive/Nomen werden groß geschrieben. Wenn du unsicher bist, ob ein Wort ein Substantiv ist, dann prüfe:

1. Gehört zu dem Wort ein Artikel, oder kann ein Artikel ergänzt werden? (*das Gebäude, das Lachen*)
2. Gehört zu dem Wort eine Präposition? (*an dem Gebäude*)
(Die Präposition kann mit dem Artikel verschmolzen sein, z.B.: *an dem = am*).
3. Gehört zu dem Wort ein Attribut, oder kann ein Attribut ergänzt werden? (*große Gebäude, lautes Lachen*)
4. Ist das Wort mit einem dieser Suffixe gebildet worden?
(-ung: *Bedeutung*, -heit: *Gesundheit*, -keit: *Heiserkeit*, -schaft: *Gesellschaft*, -nis: *Hindernis*, -in: *Schülerin*)

Wenn eines dieser Merkmale zutrifft, dann handelt es sich um ein Substantiv.

- 1 Welche der folgenden Wörter müssen groß geschrieben werden? Begründe deine Entscheidung!

Aus Annoncen:

junger mann sucht	suche
unternehmungslustiges	alte möbel, vor allem
mädchen	tische, stühle, schränke

sie: 20, 170, nichtraucherin, interesse am wandern, reisen, tanzen, lesen, schwimmen, sucht ihn: sportlich, optimistisch, kinderlieb für ein gemeinsames leben

- 2 In dem folgenden Text sind alle Wörter klein geschrieben.
- a) Schreibe den Text ab! Achte auf die Großschreibung der Substantive und der Satzanfänge!
 - b) Vergleiche eure Ergebnisse! Begründet eure Entscheidungen!

europäische schiffe im mittelalter
bis um das jahr 1100 glichen die europäischen schiffe den schiffen der wikinger: sie hatten ruder und ein einziges rechteckiges segel.



wer mit dem schiff reisen wollte, schloß einen vertrag mit einem kapitän. die reise begann aber erst dann, wenn der wind günstig war. die passagiere reisten auf deck. sie hatten dort nicht viel platz; und die verpflegung war auch nicht gut. es gab meist nur getrocknete oder eingesalzene lebensmittel. wasser faulte schnell. während der oft monatelangen seereisen vertrieben sich die passagiere die zeit mit domino- und würfelspielen.



Substantivierte/nominalisierte Wörter nennt man solche Substantive/Nomen, die aus Wörtern anderer Wortarten gebildet worden sind. Besonders häufig werden Verben substantiviert. **Substantivierungen/Nominalisierungen** von Verben sind manchmal schwer zu erkennen, weil sie in der Form mit den Grundwörtern übereinstimmen können:
Wir wandern gern. – Das Wandern ist des Müllers Lust.

Merke dir:
Die Verfahren für das Erkennen von Substantiven (vgl. S. 142) gelten auch für das Erkennen von Substantivierungen.

- a) Substantiviere die folgenden Verben und verwende sie in Sätzen!
hören, sehen, riechen, schmecken, fühlen

- b) Welche Ratschläge kannst du geben?

beim	lesen
zum	essen
vor dem	einkaufen
nach dem	fernsehen
	diskutieren
	zuhören
	schreiben



Schreibe: *Zum Lesen sollte man ...*

3 substantivierte/nominalisierte Verben

Erst Ende des 5. Schuljahres in der Regel im 6. Schuljahr wird dann das Paradoxe, das die zitierte Schülerin K. entdeckt hat, unterrichtlich thematisiert: Hier werden plötzlich Wortarten, die bisher von den Substantiven abgegrenzt waren und daher der Eindeutigkeit der Kategorie dienten, ebenfalls zu Nomen: Aus Adjektiven und Verben werden Substantive, aus Substantiven Adjektive. Formen von „Substantivierungen“ ergäben sich, so scheint angenommen zu werden – aus der Artikelprobe: Lässt sich ein Artikel vor ein Verb oder ein Adjektiv setzen, wird es großgeschrieben. Die Antworten der Kinder auf die Fragen nach ihren Schreibungen lassen erkennen, wie kurzschlüssig diese Interpretation ist: Viele Kinder haben – natürlich – große Schwierigkeiten, entsprechend diesen Darstellungsformen Wortarten zu erkennen.

4.2.2. Stoffeinheit 2: Das Substantiv

Vorbemerkungen

Bei der Behandlung des Substantivs geht es darum, anknüpfend an die Ergebnisse der Klasse 1 an der weiteren Entwicklung des Substantivbegriffs bei den Schülern zu arbeiten. Wesentliches Ziel ist es, daß die Schüler Substantive immer sicherer erkennen und die Großschreibung einhalten. Alle Merkmale haben Bedeutung, die helfen, es zu identifizieren. Die Schüler müssen sich daran gewöhnen, beim Schreiben auf Substantive zu achten und sie tatsächlich groß zu schreiben. Darin liegt die eigentliche Schwierigkeit für viele Schüler.

Wie in Klasse 1 stehen solche Substantive im Mittelpunkt, die Gegenstände und Lebewesen bezeichnen. In Klasse 1 haben sich die Schüler außerdem bereits einige Wörter gemerkt, auf die das nicht zutrifft und die dennoch Substantive sind. Die Schüler prägen sich nun (wenige!) weitere Beispiele dazu ein, z. B.: *die Freude, der Spaß*.

¹ Zur grammatischen Bedeutung des Ausrufs vgl. Wolt, R.: Grammatikunterricht. 2. Aufl. Berlin 1982, S. 42

Ein weiteres wesentliches Merkmal des Substantivs ist seine „Artikelfähigkeit“. Für Schüler der Klasse 2 erweist es sich durchaus als praktikabel, obwohl auch Einschränkungen im Hinblick auf dieses Merkmal zu machen sind. Die Schüler haben bereits in Klasse 1 gelernt, daß die Wörter *der, die, das* sowie *ein* und *eine* vor das Substantiv treten können und eng zu diesem gehören. Dazu sind Übungen im Vorsetzen der Artikel vor die Substantive (Nominativ, Singular) sowie im Lesen und Schreiben der Substantive mit dem Artikel durchgeführt worden. Diese werden nun fortgesetzt.

Ein weiterer Beitrag zur Sicherung der Rechtschreibung wird mit der weiterführenden Behandlung von *Singular und Plural* geleistet. In Klasse 1 ist – vor allem bei Wörtern des Mindestwortschatzes – die Gegenüberstellung von geschriebenen Singular- und Pluralformen vorgenommen worden, und die Schüler haben geübt, ausgewählte Pluralformen richtig zu schreiben, wobei die Stammbewahrung und die Schreibung der Endungen beachtet worden sind. Die Übungen werden nun unter systematischer Berücksichtigung der unterschiedlichen Möglichkeiten der Pluralbildung fortgeführt. Von grundsätzlicher Bedeutung, auch für die richtige Schreibung von Formen weiterer Wortarten, ist, daß dabei erstmalig Stamm- und Endungsmorphem bewußtgemacht und voneinander unterschieden werden. Im Unterricht verwenden wir die Bezeichnungen „Wortstamm“ und „Endung“.

Bei der Behandlung der Artikel sowie des Singulars und Plurals geht es auch um die Verwendung der richtigen Artikel bei den Substantiven (Nominativ, Singular) sowie um die richtige Pluralbildung. Dabei sind die Schüler nicht generell unsicher. Die Schwierigkeiten beschränken sich vielmehr – zum Teil territorial bedingt – auf ganz bestimmte Substantive, auf die sich die betreffenden Übungen konzentrieren müssen. Sie stellen daher auch keinen Schwerpunkt dar.

Häufig wird an die Behandlung dieser Stoffeinheit die Erwartung geknüpft, die Schüler müßten nun alle Substantive – zumindest Konkreta – selbständig immer groß schreiben. Derartige Erwartungen sind überhöht und führen zu Enttäuschungen bei Lehrern und Schülern. Wesentlich ist (und das ist als Mindestanforderung zu verstehen), daß die Schüler in den entsprechenden Übungen Substantive auf der Grundlage der vermittelten Merkmale sicher identifizieren und groß schreiben. Der Lehrer muß sich dann darauf bei allen schriftlichen Arbeiten stützen können, um die Schüler zum Erkennen und zur Großschreibung der Substantive anleiten zu können. Zunächst müssen die Schüler vor allem die Großschreibung von Substantiven des Mindestwortschatzes wirklich beherrschen. Allmählich werden sie immer sicherer im Beachten der Substantive. Jedoch erfordert das Übungen, die über diese Stoffeinheit, ja über diese Klassenstufe hinausgehen.

Mit der Behandlung des zusammengesetzten Substantivs werden die Schüler in die Wortbildung eingeführt. Für das Lesen ist das Erkennen des Wortaufbaus eine Hilfe; denn diese meist langen und dadurch unübersichtlichen Wörter werden durch das Beachten ihrer Zusammensetzung gegliedert. Auch richtiges Schreiben wird gefördert, wenn die Schüler sich an den Bestandteilen der Zusammensetzung orientieren können. Außerdem geht es um die Zusammenschreibung (Fehler wie *Schul Weg, Garten Tür* sind verhältnismäßig häufig) sowie um das Identifizieren der Beispiele als Substantive und das Beachten der Großschreibung.

Das alles macht notwendig, auch die Wortbedeutung der einzelnen Zusammensetzung bewußt zu machen. Wichtig ist ein methodisches Vorgehen, das erkennen läßt: Es handelt sich um Wörter, die zum Wortbestand der Muttersprache gehören und die von den Schülern – bisher unbewußt – bereits selbst in großer Anzahl

verwendet werden. Die konkrete Bildung und deren Bedeutung liegen (relativ) fest. Man muß wissen, wie die einzelnen Zusammensetzungen tatsächlich lauten. Sonst kommt es zu Fehlern wie *Turnenschuh, Schuleweg, Abtrocknentuch* usw. Bei noch unbekanntem Wörtern wird das Erschließen der Wortbedeutung erleichtert, wenn man die Bestandteile der Zusammensetzung beachtet; es führt aber nicht mit Sicherheit zu der Bedeutung.

Entsprechenden Untersuchungen und Überlegungen bringen die Schüler erfahrungsgemäß großes Interesse entgegen. Es wird ein Beitrag geleistet, die Schüler zum Denken in sprachlichen Sachverhalten zu befähigen.

Die Didaktik der DDR stellt im Gegensatz zu der Westdeutschlands in den 80er Jahren strukturiertes, systematisches Lehren ins Zentrum der Spracharbeit. Entsprechend war auch die Empirie auf die Erforschung der Möglichkeiten der Kinder, grammatisches Wissen zu erwerben, ausgerichtet. Sie konnte in vielen Bereichen nachweisen, dass Kinder nicht nur in der Lage sind, strukturierend zu lernen, sondern dass sie diesem Unterricht auch motiviert folgen (trotz der starken Lehrerzentriertheit des Unterrichts, die hier nicht weiter diskutiert werden soll).

Das hier abgedruckte Zitat läßt zweierlei erkennen: zum einen, dass – natürlich: s. Leipziger „Duden“-Ausgaben – die Großschreibung wortartenbezogen unterrichtet wurde, zum anderen, dass die Kinder in den Untersuchungen zahlreiche Probleme hatten, mit den üblichen Methoden zum Erkennen von Substantiven (Artikelprobe, Pluralbildung usw.) die Großschreibung zu erlernen. Darum wurde auch, ebenso wie im Westen die „Sicherung“ eines „Minderwortschatzes“ vorgeschlagen – eine Form der Unterrichtung, die das strukturierende Lernen zwar ergänzen kann, den lernpsychologischen Prinzipien (Entdecken/Erkennen/Verstehen statt Memorieren, vgl. Röber-Siekmeier 1993) jedoch widersprechen.

aus: Unterrichtshilfen Deutsch, Klasse 2, Volk und Wissen, Berlin (DDR, 1988 (Hervorhebungen: R.-S.))

2.2 Die Darstellung der Großschreibung in den „Duden“ seit 1902

Das didaktische Problem ist so alt wie die widersprüchliche Regelformulierung selbst. So klagte der Schulmeister Schubert bereits 1817:

„Jetzt mache ich mittelst des artikels der, die, das dem kinde begreiflich, was hauptwörter sind und diktiere nun: das größere, rothe, blaue, gelbe Band, Tuch oder sonst etwas ... 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 sclavisch unterdrückt, so antwortet es unbefangen: ja ich kann sagen, und es steht ja auch da: das Grüne ...? Wie viel 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 usw. und beruft sich allemal darauf, dass es ja: das, vorsetzen könne. 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 darüber so verwirrt, dass

es gar nicht weiß, wie es schreiben soll, und dass es jahrelang nöthig hat, um sich heraus zu finden“ (zitiert nach Mentrup 1979)

Das Paradox, dass ein Wort ein Verb **und** Nomen sein kann, wird im Duden bekanntlich „Substantivierung“ genannt. Der Duden ist die Grundlage aller Sprachbuchangaben. Diese Regelunklarheiten wurden durch die „Verschlimmbesserungen“ festgeschrieben, die die einzelnen Duden-Redaktionen seit 1902, der Veröffentlichung des ersten Regelwerks zur deutschen Rechtschreibung nach der Zweiten Orthographischen Konferenz von 1901 als „amtliches Regelbuch“, vorgenommen hatten. (s. Abb.) Dieses erste Regelwerk hatte die prinzipielle Kleinschreibung aller satzinternen Wörter unter Ausnahme der Substantive festgelegt und für den Fall von Unsicherheiten neben der Freigabe der Schreibung die Klausel „im Zweifelsfall klein“ hinzugefügt (vgl. Maas 1994, Munske 1995a).

Verfahren bei den sich ergebenden Schwierigkeiten. — Anwendung großer und kleiner Anfangsbuchstaben.

Weitaus bei den meisten Wörtern ließ sich auf Grund des Regelbuchs und mit Hilfe des Wilmannschen Kommentars eine sichere Entscheidung fällen; in einigen wenigen Fällen freilich ergaben sich Schwierigkeiten, die sich nicht ganz überwinden ließen. Es giebt namentlich zwei Gebiete, innerhalb deren nicht alle Entscheidungen, weder die des Kommentars, noch die unsrigen, mit dem Anspruch auf Alleingültigkeit getroffen werden können. Diese sind erstens das Gebiet der Substantive, welche ihre substantivische Natur ausgehen haben. Sollen dieselben noch groß oder sollen sie klein geschrieben werden, und wenn sie klein zu schreiben sind, sollen sie dann mit anderen Wörtern, mit denen sie zusammen einen Begriff bilden, zusammen geschrieben werden? Soll man z. B. schreiben: „mir zu Liebe, mir zu liebe oder mir zuliebes!“, „im Stande sein, im stande sein, imstande sein oder imstandesein“, „in Stand setzen, in stand setzen, in stand setzen oder instandsetzen“? Derartige Fragen werden auch noch dem ersten Anlaufe zu einer amtlichen Regelung der Rechtschreibung noch offen bleiben, zumal der Übergang von der substantivischen Funktion zu der adverbialen oder der einer andern Wortklasse sich allmählich vollzieht. Und wenn unser Wörterbuch für alle derartigen Fälle eine bestimmte Schreibung — zuweilen auch zwei zur Auswahl — empfiehlt, so soll damit nur gesagt sein, daß die angegebene Schreibung jedenfalls zulässig und im Geiste der amtlichen Regelung aufgestellt ist, also unbedenklich gebraucht werden kann, ohne daß damit zugleich jede andere Schreibung als verwerflich bezeichnet werden sollte. Kann ja doch zuweilen durch die Wahl der einen oder der andern Schreibung eine leise Modifikation des Gebanens bewirkt werden.

Substantive klein geschrieben.

Bei denjenigen Substantiven, die allein oder in Verbindung mit andern Wörtern ihre substantivische Geltung ganz oder teilweise eingebüßt haben, indem sie in andre Wortklassen übergehen, wie Trost, Kraft, Willen, Anfang, Abend, Morgen, oder mit andern Wörtern einen Begriff bilden, wie Haus in haushalten, ist angegeben, ob sie in solchen Fällen mit großen oder kleinen Anfangsbuchstaben zu schreiben sind, und ob sie mit dem zu ihnen gehörigen Worte zusammengesrieben werden dürfen. Jedoch sind die hier angegebenen Schreibungen nur als solche zu betrachten, die auf Grund des amtlichen Regelbuchs und der neuen Vorschriften (vgl. das Vorwort) unbedenklich angewendet werden dürfen, ohne doch Anspruch auf ausschließliche Gültigkeit zu haben. Für die Entscheidung im Einzelfall ist zu beachten, daß dem über die Anfangsbuchstaben handelnden Abschnitt des amtlichen Regelbuchs eine Anmerkung hinzugefügt ist, die lautet: „In zweifelhaften Fällen schreibe man mit kleinen Anfangsbuchstaben.“ Demgemäß schreibt man besser kurzerhand, zugunsten usw., obgleich *ß* noch kurzer hand und kurzerhand, zu Gunsten und zugunsten als gleichberechtigt nebeneinander stellt.

Von Personennamen abgeleitete Adjektive klein geschrieben.

Nach dem Vorgang des amtlichen Regelbuchs, welches »lutherische Kirche«, »mohammedanische Pilger« schreibt, und in Übereinstimmung mit dem vorwiegenden Gebrauch werden die von Personennamen abgeleiteten Adjektive klein geschrieben, wenn man bei ihnen an eine nach einer Person benannte Eigenschaft zu denken pflegt, also z. B. nicht nur ciceronianische Beredsamkeit, katonische Strenge, sondern auch galvanische Batterie, pythagoreischer Lehrsatz, volkische Säule. Wird dagegen durch ein von einem Personennamen abgeleitetes Adjektiv ein Einzelbegriff, oder etwas von der Person Geschaffenes bezeichnet, so schreibt man es groß, z. B. der sarnische Herkules, die Sixtinische Madonna; die Schillerischen Trauerspiele, die Grimmschen Märchen, die Solonische Gesetzgebung. Da die Grenze nicht immer scharf zu ziehen ist, so haben auch die hier getroffenen Entscheidungen keinen Anspruch auf ausschließliche Gültigkeit. Ubrigens gilt auch hier das gegen Ende des vorigen Abschnittes Gesagte.

Von geographischen Eigennamen abgeleitete und andre Adjektive zuweilen groß geschrieben.

Die von geographischen Eigennamen abgeleiteten Adjektive auf *isch* und *sch* werden in der Regel klein geschrieben, z. B. rheinische Städte, französische Waren, deutsche Leinwand. Bilden sie aber mit ihren Substantiven geographische Eigennamen, so schreibt man sie groß, z. B. das Rheinische Schiefergebirge, Französisch-Kanada, das Deutsche Reich, Deutsch-Südwestafrika. Ebenso schreibt man andre Adjektive groß, wenn sie zur Bildung von geographischen Eigennamen oder von Straßennamen dienen, z. B. das Schwarze Meer, das Frische Haff; (die) Breite Straße, (die) Kurze Straße.¹ — In ähnlicher Weise werden oft die von geographischen Eigennamen abgeleiteten und zuweilen auch andre Adjektive groß geschrieben, wenn sie in Verbindung mit einem Gattungsbegriff einen Einzelbegriff bilden, der vor andern derselben Gattung hervorgehoben, gleichsam zu einem Eigennamen getempelt werden soll, z. B. der Peloponnesische Krieg, die Schlesischen Kriege, der Siebenjährige Krieg, die Schmalkaldischen Artikel; der Große Kurfürst, das Grüne Gewölbe (in Dresden), das Eiserne Tor (auch als geographischer Eigennamen zu betrachten), das Eiserne Kreuz, die Allgemeine Zeitung (die bestimmte, bekannte). Auch hier ist die Grenze nicht immer scharf zu ziehen. Zu beachten ist noch, daß man die von geographischen Namen abgeleiteten Adjektive groß schreibt, wenn sie in Verbindung mit »Königlich« usw. vorkommen, z. B. das Königlich Preussische Amtsgericht.

Pronomina groß geschrieben.

Mit großem Anfangsbuchstaben schreibt man die Pronomina, die sich auf die angeredete Person beziehen, namentlich in Briefen; das Reflexivum *sich* schreibt man jedoch meist klein, z. B. freuen

¹ Zusammenschreibungen wie Breitestraße, Kurzestraße, Leipzigerstraße sind zwar sehr verbreitet, aber nicht richtig. Auch die Schreibung mit Einbestritten, wie Breitestraße, Französische-Straße, ist nicht zu billigen. Über die »Verwirrung in der Schreibung unserer Straßennamen« gibt die beste Auskunft Dr. J. Ernst Mülling in Nr. 7 und 9 der »Benznoten« von 1899.

aus: 1. vorläufiger Duden für das spätere amtliche Wörterbuch

aus: 1. amtlicher „Duden“ mit den Ergebnissen der „2. Orthographischen Konferenz“

Sie sich! Nur im Kurialstil behauptet sich noch die Großschreibung, besonders gegenüber Vorgesetzten. Außerhalb des Briefstils schreibt man die Pronomina **du** und **ihr** (Plural) nebst ihren Kasus, ferner die dazugehörigen Possessivpronomina **dein**, **euer** in der Regel klein. Dagegen wird das Pronomen **Sie** (in der Anrede an eine oder mehrere Personen) nebst seinem Kasus und das zugehörige Possessivpronomen **Ihr** immer groß geschrieben. Ebenso behandelt man die Pronomina **Er**, **Sie** (Femininum Singularis), **Ihr** (in der Anrede an eine Person).

Groß- und Kleinschreibung

Großschreibung bedeutet Verwendung von großen Anfangsbuchstaben. Großbuchstaben erscheinen im Wortinnern in der Regel nur bei Abkürzungen, in Zusammensetzungen mit Bindestrich und bei genereller Schreibung in Großbuchstaben. Im Gegensatz zu anderen Sprachen ist im heutigen Deutsch die Großschreibung nicht nur auf Namen und Satzanfänge beschränkt. Es ergeben sich gelegentlich Schwierigkeiten, die auch durch ausführliche Richtlinien nicht völlig behoben werden können. In Zweifelsfällen schlage man im Wörterverzeichnis nach.

Schreibung der Substantive und ehemaligen Substantive R 45 f.

Substantivischer Gebrauch anderer Wortarten R 47–51

Anredepronomen (Anrede für Wörter) R 52 f.

Titel und Namen R 54–58

Satzanfang R 59

Einzelbuchstaben und Abkürzungen R 60

Schreibung der Substantive und ehemaligen Substantive

R 45 Substantive werden großgeschrieben (§ 55).

Erde, Kindheit, Aktion, Verständnis, Verwandtschaft, Reichtum, Verantwortung, Genie, Rhythmus, Computer

Regeln zur Groß- und Kleinschreibung heute, aus: „Duden – Die deutsche Rechtschreibung“, 21. Auflage, Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Mannheim 1996

Auch wenn diese Klausel bis in die 60er Jahre beibehalten wurde, wurde sie durch die Ausweitung des Lexikonteils, das dem Regelteil beigefügt worden war und auch die Klein- bzw. Großschreibung festlegte, überflüssig. Der chaotische Regel fetischismus der letzten Duden-Auflagen hat dazu geführt, dass die Offenheit der ersten Regelwerke inzwischen völlig verschwunden ist, so dass sich die Anweisungen zu dem Zirkel „Substantive schreibt man groß, und was ein Substantiv ist, erkennt man daran, dass es großgeschrieben wird“ (zitiert bei Günther 1998) zusammengefasst werden müssen.

Das gilt auch für Namen wie „Berlin“, „Helmut“, „Mozart“ u. a.

Die Großschreibung der Substantive bleibt in der Regel auch in Zusammensetzungen mit Bindestrich erhalten (§ 55 (2)).

Moskau-freundlich, Fett-trieflend

Vgl. auch R 96 u. 105.

● Großgeschrieben werden auch die Bezeichnungen von Tageszeiten nach den Adverbien „vorgestern“, „gestern“, „heute“, „morgen“ und „übermorgen“ (§ 55 (6)).

vorgestern Abend, gestern Vormittag, heute Morgen (aber: heute früh), morgen Nachmittag, übermorgen Mittag

Vgl. aber R 46.

R 46 Aus Substantiven entstandene Wörter anderer Wortarten werden kleingeschrieben (§ 56 (1, 3, 4 u. 5)).

Adverbien:

kreuz und quer, anfangs, rings, teils, mitten, morgens, abends, sonntags, willens, rechts

Präpositionen (Verhältniswörter) und Teile von präpositionalen Fügungen:

dank, kraft, laut, statt, trotz, angesichts, namens, seitens, um ... willen

Unbestimmte Pronomen (Fürwörter) und Zahlwörter:

ein bisschen (= ein wenig)

ein paar (= einige).

aber: *ein Paar (= zwei zusammengehörende) Schuhe*

Bestimmte (mit „sein“, „bleiben“ oder „werden“ verbundene) Adjektive:

Mir ist angst. Aber: Ich habe Angst.

Uns wurde angst und bange. Aber: Er hat keine Bange.

Sie ist mir gram. Aber: Ihr Gram war groß. Ich bin es leid. Aber: Es tut mir Leid.

Du bist schuld daran. Aber: Sie gibt ihm die Schuld daran.

Weitere Hinweise zur Schreibung von Substantiven in festen Verbindungen mit Verben: †Getrennt- und Zusammenschreibung (R 37 ff.).

Substantivischer Gebrauch anderer Wortarten

R 47 Substantivisch gebrauchte Adjektive und Partizipien werden großgeschrieben (§ 57 (1)).

das Gute, die Abgeordnete, das Nachstehende, das Schaurig-Schöne, Gutes und Böses, Altes und Neues; und Ähnliches (Abk.: u. Ä.); wir haben Folgendes/das Folgende geplant; das in Kraft Getretene; das dem Schuler Bekannte; das überschaubar Gewordene; die zuletzt Genannte (auch: Zuletztgenannte); die Rat Suchenden (auch: Ratsuchenden); das dort zu Findende; Stoffe in Blau und Gelb; er ist bei Rot über die Kreuzung gefahren.

Adjektive und Partizipien werden vor allem dann großgeschrieben, wenn sie mit Wörtern wie „allerlei“, „alles“, „etwas“, „genug“, „nichts“, „viel“, „wenig“ in Verbindung stehen.

allerlei Schönes, alles Gewollte, etwas Wichtiges, etwas derart Banales, nichts Besonderes, wenig Angenehmes

● Großgeschrieben werden auch substantivierte Adjektive und Partizipien in festen Wortgruppen.

Es ist das Beste, wenn wir jetzt gehen. Sie hat sich nicht das Geringste vorzuwerfen. im Argen liegen, zum Guten wenden, auf dem Trockenen sitzen, im Dunkeln tappen, im Trüben fischen, auf dem Laufenden sein, ins Schwarze treffen, aufs Ganze gehen, das Weite suchen, aus dem Vollen schöpfen, zum Besten geben

● Auch nichtdeklinierte Adjektive in Paarförmeln zur Bezeichnung von Personen werden großgeschrieben.

Wir bieten ein Programm für Jung und Alt. Vor dem Gesetz sind Arm und Reich gleich. Gleich und Gleich gesellt sich gern.

● Adjektive und Partizipien, die durch einen Artikel der Form nach substantiviert sind, werden kleingeschrieben, wenn sie Beifügung (Attribut) zu einem vorangehenden oder nachgestellten Substantiv sind (§ 58 (1)).

Sie war die aufmerksamste und klügste meiner Zuhörerinnen.

Mir gefallen alle Krawatten sehr gut. Besonders mag ich die gestreiften.

● Auch Superlative mit „am“, nach denen man mit „wie?“ fragen kann und bei denen „am“ nicht in „an dem“ auflösbar ist, werden kleingeschrieben (§ 58 (2)).

Diese Regel ist am leichtesten zu lernen. Et was zu essen brauchen wir am nötigsten.

Aber: *Es fehlt uns am (= an dem) Nötigsten.*

In festen adverbialen Wendungen aus „aufs“ oder „auf das“ und Superlativ, nach denen man mit „wie?“ fragen kann, kann das Adjektiv groß- oder kleingeschrieben werden (§ 58 E₁).

Er erschrak aufs Äußerste/aufs äußerste.

In festen adverbialen Wendungen aus Präposition und artikellosem Adjektiv wird dieses jedoch kleingeschrieben (§ 58 (3)).

Die Schaulustigen wollten alles von nahem sehen. Wir hätten ohne weiteres ein Darlehen bekommen. Die Schule bleibt bis auf weiteres geschlossen.

R 48 Substantivisch gebrauchte Pronomen (Fürwörter) und Zahlwörter werden großgeschrieben (§ 57 (3, 4)).

die Acht, sie hatte vier Einsen im Zeugnis, ein Drüter, jeder Dritte, sie war Dritte im Weitsprung, die verhängnisvolle Dreizehn, ein Achtel, ein Zweites möchte ich noch erwähnen; das vertraute Du, ein gewisser Jemand

● Sonst werden Pronomen und Zahlwörter in der Regel kleingeschrieben, in vielen Fällen auch dann, wenn sie mit einem Artikel oder Pronomen gebraucht werden oder mit den Wörtern allerlei, alles, etwas, genug, nichts, viel, wenig u. Ä. in Verbindung stehen (§ 58 (4, 5, 6)).

du, ihr, man, jemand, niemand, derselbe, einer, keiner, jeder, zwei, beide; das wenigste, ein jeder, die beiden, die ersten drei, ein achtel Liter, der eine, der andere

allerlei anderes, etwas anderes, alle drei, alle beide

Die anderen wissen auch nicht Bescheid. Die wahren Hintergründe waren nur wenigen bekannt. Es gab viele, die nicht mitmachen wollten. Sie hat alles vergessen. Was manche sich so alles einbilden!

Wenn hervorgehoben werden soll, dass ein Zahladjektiv wie „viel“, „wenig“, „eine“, „andere“ nicht als ein unbestimmtes Zahlwort zu verstehen ist, kann großgeschrieben werden (§ 58 E₄).

Auf der Suche nach dem Anderen (= nach einer neuen, unbekanntem Welt) sein.

Das Lob der Vielen (= der breiten Masse) war ihr nicht wichtig.

● In Verbindung mit dem bestimmten Artikel o. Ä. können Possessivpronomen (besitzanzeigende Fürwörter) auch großgeschrieben werden (§ 58 E₃).

Jedem das seine/Seine. Wir haben das unsere/Unsere zur Finanzierung des Projekts geleistet.

● Kardinalzahlen unter einer Million werden kleingeschrieben (§ 58 (6)).

Alle vier waren jünger als zwanzig. Es hatten sich an die fünfzig gemeldet. Sie kam erst gegen zwölf. Der Redner ist schon über achtzig.

Werden mit „hundert“, „tausend“ oder „Dutzend“ unbestimmte, nicht in Ziffern schreibbare Mengen angegeben, können diese groß- oder kleingeschrieben werden (§ 58 E₅).

Es gab Dutzende/dutzende von Reklamationen. Mehrere Dutzend/dutzend Leute standen vor dem Tor. Auf dem Platz drängten sich Hunderte/hundert von Menschen. Viele Hundert/hundert kamen dabei ums Leben. Es gab viele Tausende/tausende von Freiwilligen. Einige Tausend/tausend kleiner Vögel verdunkelten die Sonne.

R 49 Substantivisch gebrauchte Adverbien, Präpositionen (Verhältniswörter), Konjunktionen (Bindewörter) und Interjektionen (Ausrufewörter) werden großgeschrieben (§ 57 (5)).

das Drum und Dran, das Auf und Nieder, das Wenn und Aber, das Weh und Ach, das Ja und Nein, nach vielem Hin und Her, im Voraus

Bei mehrteiligen substantivierten Konjunktionen, die mit einem Bindestrich verbunden werden, wird nur das erste Wort großgeschrieben (§ 57 E₄).

das Entweder-oder, das Als-ob

R 50 Substantivisch gebrauchte Infinitive (Grundformen) werden großgeschrieben (§ 57 (2)).

das Ringen, das Lesen, das Schreiben, [das] Verlegen von Rohren, im Sitzen und Liegen, zum Verwechseln ähnlich, lautes Schnarchen.

Wortgruppen werden bei Substantivierung entweder zusammengeschrieben oder mit Bindestrichen durchgekoppelt (vgl. R 28).

das Zustandekommen, das Geradesitzen, das Sichausweinen, beim (landsch.: am) Kuchenbacken sein, für Hobeln und Einsetzen [der Türen], das In-den-Tag-hinein-Leben, das Für-sich-haben-Wollen

Infinitive ohne Artikel, Präposition oder näherer Bestimmung können als Substantiv oder als Verb aufgefasst werden, also sowohl groß- als auch kleingeschrieben werden (§ 57 E₃).

..., weil Geben seliger denn Nehmen ist. Oder: ..., weil geben seliger denn nehmen ist.

Er übte mit den Kindern Kopfrechnen. Oder: Er übte mit den Kindern kopfrechnen.

R 51 In substantivischen Aneinanderreihungen wird das erste Wort auch dann großgeschrieben, wenn es kein Substantiv ist (§ 57 (2)).

Pro-Kopf-Verbrauch, Ad-hoc-Arbeitsgruppe, das Auf-der-faulen-Haut-Liegen

Vgl. hierzu auch R 28.

● Bei gebräuchlichen fremdsprachigen Wortgruppen, die für einen substantivischen Begriff stehen, schreibt man in deutschen Texten das erste Wort groß (§ 55 (3)).

Das ist eine Conditio sine qua non.

Vgl. R 33.

Anredepronomen (Anredefürwort)

R 52 Die Anredepronomen „du“ und „ihr“ sowie die entsprechenden Possessivpronomen (besitzanzeigende Fürwörter) „dein“ und „euer“ werden generell kleingeschrieben (§ 66).

Dies gilt auch für Briefe, Widmungen, Fragebogen, schriftliche Mitteilungen u. Ä.

Liebe Silke, ich hoffe, dass es dir und euch allen gut geht und dass du deine Ferien an der See angenehm verlebst ...

Die Erde möge dir leicht sein.

Dieses Buch sei dir als Dank für treue Freundschaft gewidmet.

Immerhin hast du dir Mühe gegeben, deshalb: noch ausreichend.

Liebe Freunde! Ich habe euch heute zusammengerufen ...

Lies die Sätze langsam vor. Wo machst du eine Pause?

R 53 Die Höflichkeitsanrede „Sie“ und das entsprechende Possessivpronomen (besitzanzeigende Fürwort) „Ihr“ sowie die zugehörigen flektierten Formen werden immer großgeschrieben (§ 65).

Haben Sie alles besorgen können? Er sagte damals: „Das kann ich Ihnen nicht versprechen.“ Wie geht es Ihren Kindern? Ich bin nur Ihretwegen gekommen.

● Das rückbezügliche Pronomen „sich“ wird dagegen immer kleingeschrieben (§ 66).

Bei diesen Zahlen müssen Sie sich geirrt haben.

Auch in festgelegten Höflichkeitsanreden und Titeln wird das Pronomen großgeschrieben (§ 65 E₂).

Haben Eure Exzellenz noch einen Wunsch?

Veraltet ist die Anrede in der 3. Person Singular (§ 65 E₁).

Schweig Er! Höre Sie mir gut zu!

Titel und Namen

R 54 Das erste Wort eines **Buch-, Film- oder Zeitschriftentitels**, einer **Überschrift** o. Ä. wird großgeschrieben (§ 53 (1)).

Der Artikel stand in der Neuen Rundschau. Er hat in dem Film „Ich bin ein Elefant, Madame“ die Hauptrolle gespielt. Der Aufsatz hat die Überschrift „Mein schönstes Ferienerlebnis“.

Vgl. auch R 9.

R 55 Das erste Wort eines **Straßennamens** oder **Gebäudenamens** wird großgeschrieben, ebenso alle zum Namen gehörenden Adjektive und Zahlwörter (§ 60 (2.2, 3.2)).

In der Mittleren Holdergasse, An den Drei Pfählen, Lange Gasse; Zur Alten Post, aber: Gasthaus zur Alten Post

R 56 Alle zu einem **mehrteiligen Namen** gehörenden Adjektive, Partizipien, Pronomen (Fürwörter) und Zahlwörter werden großgeschrieben (§ 60).

Klein Dora, Friedrich der Große, der Große Kurfürst, der Alte Fritz, die Ewige Stadt (Rom), der Große Bär (Sternbild), die Medizinische Klinik des Städtischen Krankenhauses Wiesbaden

Nicht am Anfang des Namens stehende Adjektive werden gelegentlich auch kleingeschrieben (§ 60 E₂).

Gesellschaft für deutsche Sprache

● Es gibt Wortverbindungen, die keine Namen sind, obwohl sie häufig als Namen angesehen werden. Hier werden die Adjektive kleingeschrieben (§ 63).

italienischer Salat, künstliche Intelligenz, westfälischer Schinken, blauer Montag, neues Jahr, der grüne Punkt

Vor allem in der Botanik und in der Zoologie werden die Adjektive in fachsprachlichen Bezeichnungen bestimmter Klassifizierungseinheiten (z. B. von Arten, Unterarten oder Rassen) großgeschrieben (§ 64 (2)).

die Weiße Lilie (Lilium candidum), die Gefleckte Hyäne (Crocuta crocuta)

● Daneben gibt es substantivische Wortgruppen, die keine Namen sind, in denen das Adjektiv dennoch großgeschrieben wird. Hierzu gehören Titel, Amtsbezeichnungen, Kalendertage, historische Ereignisse oder Epochen (§ 64 (1, 3, 4)).

Erste Vorsitzende (als Titel, sonst: *erste Vorsitzende*), *Regierender Bürgermeister* (als Titel, sonst: *regierender Bürgermeister*), *Seine Eminenz, der Westfälische Friede, Heiliger Abend, Weißer Sonntag, das Elisabethanische Zeitalter*

R 57 Als Teile von **geographischen Namen** werden Adjektive und Partizipien großgeschrieben (§ 60 (2)).

das Rote Meer, der Große Ozean, der Atlantische Ozean, die Holsteinische Schweiz

Das gilt auch für inoffizielle Namen (§ 60 (5)).

Schwarzer Kontinent, Naher Osten

Die von geographischen Namen abgeleiteten Wörter auf -er schreibt man immer groß (§ 61).

das Ulmer Münster, eine Kölner Firma, die Schweizer Industrie

● Die von geographischen Namen abgeleiteten Adjektive auf -isch werden kleingeschrieben, wenn sie nicht Teil eines Eigennamens sind (§ 62).

chinesische Seide, böhmische Dörfer

Aber: *der Atlantische Ozean*

R 58 Von **Personennamen** abgeleitete Adjektive werden in der Regel kleingeschrieben (§ 62).

platonische Schriften, platonische Liebe, die heineschen Reisebilder, die heinesche Ironie, die darwinsche/darwinistische Evolutionstheorie, kafkaeske Gestalten, eulenspiegelhaftes Treiben, vorlutherische Bibelübersetzungen

Aber als Teil eines Namens: *die Cansteinische Bibelanstalt*

Vgl. auch R 94.

2.3 Die Großschreibung in der jüngsten Rechtschreibreform

Studentin:	„Wir haben die Sätze jetzt aufgeklebt. In den Sätzen sind einige Wörter dabei, die großgeschrieben sind. Fällt dir bei der Verteilung der großen Buchstaben etwas auf?“
Zweitklässlerin:	„Das sind Namenwörter.“
St.:	„Welche Wörter heißen so bei euch?“
K.:	„Alle, die man großschreibt.“

An dieser Tautologie hat die jüngste Reform nichts geändert. So formuliert Günter Drosdowski für die Duden-Redaktion 1994 in den „Informationen zur neuen deutschen Rechtschreibung“: „Substantive können in andere Wortarten übergehen ... andere Wortarten ihrerseits können wie Substantive gebraucht werden“. Spezifiziert wird diese „einfache“ Regel an „Substantiven in festen Verbindungen“, „Tageszeiten nach Adverbien“, „Adjektive, die inhaltlich Indefinitpronomen nahekommen“, „substantivierte Ordnungszahlen“, „substantivierte Adjektive“, „Fach- und Sprachbezeichnungen“, „Paarformeln“ und „einigen Einzelfällen“ (Drosdowski 1994, S. 30–34). Schlägt man auf der Suche nach etwas mehr Klarheit und damit einer besseren Didaktisierungsmöglichkeit ein anderes Wörterbuch mit dem Etikett „neu“ auf, so findet man zwar eine klarere graphische Gestaltung der Regelangaben, inhaltlich ist jedoch auch hier nichts klarer: So heißt es im Bertelsmann-Wörterbuch: „Substantive schreibt man groß ... Klein schreibt man Wörter, die ihre substantivistischen Merkmale eingebüßt und die Funktion anderer Wortarten übernommen haben (= Desubstantivierungen) ... Wörter anderer Wortarten schreibt man groß, wenn sie als Substantive gebraucht werden (= Substantivierungen) ... In folgenden Fällen schreibt man Adjektive, Partizipien und Pronomen klein, obwohl sie formale Merkmale der Substantivierung aufweisen ...“ (Götze 1996, S. 60–65).

Ist jetzt alles so klar, dass sie aus diesen Regelformulierungen eindeutige Anleitungen für den Unterricht im 2. Schuljahr entwickeln können? Eigentlich müsste es so sein, da es das „Hauptziel der Neuregelungen“ war, „mehr Systematik – und im Zusammenhang damit mehr Einfachheit in unsere Rechtschreibung zu bringen“ (Drosdowski 1994, S. 12). Allerdings, so räumen die Reformers entschuldigend ein, wurde in der Großschreibung eine weitaus radikalere Lösung angezielt: die gemäßigte Kleinschreibung mit der nahezu völligen Abschaffung der satzinternen Majuskeln. Angesichts des Chaos, in dem die neue „Systematik“ der Regelformulierungen präsentiert wird, lässt sich das Favorisieren dieser Lösung nachvollziehen. Es macht deutlich: Es wurde kein Prinzip gesehen, an dem die Reform mit dem Ziel der Vereinfachung hätte ansetzen können. Als dann die Kultusministerkonferenz den Vorschlag der „gemäßigten Kleinschreibung“ zurückwies (vgl. Munske 1995b), konnte sich die Gruppe der Reformers noch

immer nicht von ihrem wortartenbezogenen Konzept verabschieden (vgl. Augst 1997). Das Resultat ist die Vermehrung der Großschreibungen und die Zunahme des Regelchaos, auch wenn die Anzahl der Regeln reduziert wurde.

2.4 Die Funktion und Genese der Großschreibung im Deutschen

Proteste gegen die gemäßigte Kleinschreibung gab es jedoch nicht nur seitens der Kultusbehörden und der sogenannten Öffentlichkeit, von Personen also, die die Reform aus den verschiedensten, teilweise sehr diffusen Gründen ablehnen, sondern auch seitens derjenigen, die sich professionell mit Sprache beschäftigen: die Sprachwissenschaftler. Sie argumentieren gegen die Abschaffung der Großschreibung mit der Eigenständigkeit der Schrift als Sprachform neben dem Gesprochenen. Sie hat sich im Laufe einer jahrhundertelangen Entwicklung als Kulturgut, d. h. als ein Geschaffenes mit einem praktischen Wert, manifestiert: „Schriftkultur ist das Gedächtnis neuerer Kulturen“, ein „Stück der eigenen Sprache“, daher der „historisch bedingten Identität“ (Munske 1995b, vgl. auch Maas 1992). Die spezifischen Zeichen der Schrift sind keine Abbildungen des Mündlichen. Vielmehr hilft die Schrift mit diesen Zeichen dem Leser, möglichst schnell den Sinn des geschriebenen Textes zu erkennen (s. Abb.). Die Betrachtung der Großschreibung nach Maßgabe dieser Prämisse weist auf ihre Funktion hin, Texte zu gliedern (vgl. Eisenberg 1986, Stetter 1990, Maas 1992, Helbig/Buscha 1996). Eine ausführliche Darstellung dieser Sichtweise folgt im Kapitel 3 im Rahmen ihres didaktischen Bezugs.

Die CSU will den Grünen Jesus streitig machen

■ Ein grünes Wahlplakat gegen Innenminister Günther Beckstein läßt die CSU nicht ruhen

Nürnberg (taz) – Mit allen Mitgliedern will die CSU die Bündnisgründung zwingen auf der Landtagswahlplakat. Plakat für die Landtagswahlen am 13. September bereits die Kommunalpolitik in Nürnberg errichtet hat. zen zu lassen“. „Kampflos gehen wir die Sitze nicht her“, kontert die bayerische grüne Fraktionsvorsitzende. „praktizierenden Christen“ befreit und in der Landessynode der evangelischen Kirche Bayern

Die Groß- und Kleinschreibung dient dem Leser, die Aussagen eines Textes schnell zu verstehen. Stellen Sie sich vor, diese Überschrift hätte keine satzinterne Großschreibung! (aus TAZ Nr. 5588, vom 22.07.1998, Berlin)

Diese Interpretation der Großschreibung lässt sich mehrfach belegen: durch empirische Untersuchungen zum Leseverständnis und zur Lesegeschwindigkeit, durch den Vergleich verschiedener Sprachen und durch die Betrachtung der Schriftgeschichte. Im allgemeinen wird der Vergleich der deutschen Schrift mit der anderer Sprachen immer wieder von den Befürwortern der Abschaffung der

Großschreibung herangezogen: In den anderen Schriften gäbe es keine Majuskelschreibung, daher wäre sie auch in der deutschen Sprache überflüssig. In Untersuchungen in den 80er Jahren wurden englischen und holländischen Muttersprachlern Texte in ihren Sprachen vorgelegt, die Großschreibungen nach den Regeln der deutschen Orthographie enthielten. Diese Texte wurden weitaus schneller erlesen als Texte ohne Majuskeln. Mit anderen Worten: Auch Schriften ohne die Praxis der Großschreibung täte das Aufnehmen von Majuskeln im Sinne einer schnelleren Lesbarkeit gut (vgl. Bock u.a. 1989). Das häufig zu hörende Argument gegen die Großschreibung, dass andere Sprachen sie nicht benötigten, wurde also nicht bestätigt. Untersuchungen zu der Frage, ob die Großschreibung lautes vs. leises Lesen erleichtert bzw. erschwert und ob „gute“ Leser eher von ihr profitieren als „schlechte“, haben zusätzlich ihren Wert für die Erleichterung des schnellen Aufnehmens eines Textinhalts erwiesen (vgl. Bock 1989, 1990, s. folgenden Text).

Zusammenfassung

Bock, Augst & Wegner 1985 stellten fest, daß Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung das Lesen deutscher Texte verlangsamen. Dies könnte daran liegen, daß die Regelverstöße zu ungewohnten Wortformen geführt haben. Um diese sogenannte Wortformtheorie zu prüfen, wurde eine Untersuchung mit niederländischen und englischen Texten durchgeführt. Für diese Sprachen gilt bekanntlich die Regel der gemäßigten Kleinschreibung, so daß hierbei die kleingeschriebenen Wörter die gewohnten Formen repräsentieren. Dennoch folgten die Leser auch in diesen Fällen der deutschen Regel, sichtbar daran, daß sie durch Verstöße gegen diese Regel stärker beeinträchtigt wurden als durch Verstöße gegen die Regel der Kleinschreibung. Die Groß- und Kleinschreibung erfüllt demzufolge eine eigenständige Funktion, die unabhängig ist von den Formen der erlernten Wörter.

aus: M. Bock et al., Zur Funktion der Groß- & Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte. In: P. Eisenberg et al. (Hgg.), Schriftsystem und Orthographie (1989) 53f., Max Niemeyer Verlag, Tübingen (Hervorhebungen R.-S.)

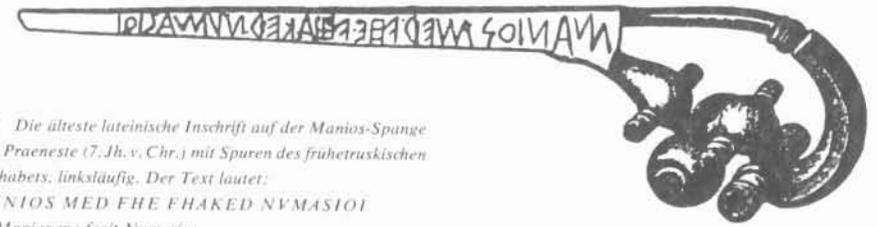
Zusammenfassung

Bock, Augst & Wegner 1985 stellten fest, daß Verstöße gegen die Regel der Groß- und Kleinschreibung das Lesen erheblich beeinträchtigen. Dies ist jedoch kein Beleg dafür, daß diese Regel das Lesen erleichtert. Nach der sogenannten Wortformtheorie könnte es sein, daß die Abweichung von der Groß- und Kleinschreibung nur deshalb stört, weil sie zu ungewohnten Wortformen führt. In einer Folgeuntersuchung haben wir deshalb Wortform und Regelverstöße unabhängig voneinander variiert. Dabei zeigte sich in Übereinstimmung mit der Wortformtheorie, daß Formänderungen das Lesen stärker beeinträchtigen als eine regelwidrige Groß- und Kleinschreibung. Gegen die Wortformtheorie und für eine eigenständige Funktion der Groß- und Kleinschreibung sprechen jedoch die Ergebnisse einer weiteren Untersuchung, die mit niederländischen und englischen Texten durchgeführt wurde: Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung beeinträchtigen das Lesen dieser Texte in ähnlicher Weise wie das Lesen deutscher Texte, obwohl die Regelverstöße in den verschiedenen Schriftsprachen in unterschiedlichem Ausmaß zu ungewohnten Wortformen führten. Allerdings unterstützt die regelmäßige Groß- und Kleinschreibung vor allem das leise, schnelle Lesen, wie es für den geübten Leser charakteristisch ist. Dies zeigte sich daran, daß Regelverstöße das laute Lesen weniger beeinträchtigten als das leise Lesen, und ungeübte Leser oder Legastheniker weniger als den geübten Leser.

aus: M. Bock, Zur Funktion der Groß- & Kleinschreibung. In: Chr. Steiter (Hg.), Zu einer Theorie der Orthographie (1990) 31, Max Niemeyer Verlag, Tübingen

Wie es zur Entwicklung der Großschreibung im Deutschen kam, zeigen Untersuchungen zur Schriftgeschichte. Sie weist nach, dass der Aufgabe einer „Optimierung“, d. h. der Anstrengung, die Lesbarkeit der Schrift weiterzuentwickeln, im Laufe der Jahrhunderte vor allem dadurch nachgekommen wurde, dass die Texte gegliedert wurden: Bis ins frühe Mittelalter hinein bestand Schrift aus lückenlos aneinandergereihten Buchstaben, in deren Kette keinerlei Unterteilungen vorgenommen wurden. Auch am Zeilenende gab es zunächst keine Gliederungen, die als Worte oder Silben Segmentierungen der mündlichen Sprache berücksichtigten. Teilweise wurden die Texte sogar in der Weise verfasst, dass die nächste Zeile an dem Rand begann, an dem die obere geendet hatte, und sich die Schrift wie eine Schlange über den beschriebenen Gegenstand schlängelte (vgl. Maas 1992, S. 24).

Es ist leicht ersichtlich, dass es besonderer Fähigkeiten bedurfte, diese Texte zu erlesen. So war Lesen zu dieser Zeit noch eine Fähigkeit weniger Menschen und sie führten diese Tätigkeit professionell aus. Erst im 9. Jahrhundert tauchten erste



210 Die älteste lateinische Inschrift auf der Manios-Sponge aus Praeneste (7. Jh. v. Chr.) mit Spuren des frühetruskischen Alphabets, linksläufig. Der Text lautet:
MANIOS MED FHE FHAKED NYMASIOI
= „Manios me fecit Numerios.“

Schreibungen auf, in denen Wortabtrennungen vorgenommen wurden (vgl. ebd., 30). Ihnen folgten Gliederungen durch Satzzeichen und Abschnitte. In Schriften des späten Mittelalters sind die ersten Großschreibungen, abgesehen von Eigennamen (seit dem 15. Jahrhundert), innerhalb von Sätzen anzutreffen. Waren sie zunächst noch grammatisch unterbestimmt – auch Attribute und Prädikate wurden großgeschrieben – verfestigte sich im 15./16. Jahrhundert ihr kodifizierter Gebrauch.



aus: The British Library, London

Vö der Orthographia ein kleyne vnderweisung.

¶ Orthographia ist ein Griechisch wort/
heißt recht büchstabisch schreibē/ da sich
die teütschē schwärlich reformieren werdē
lassen/ daß das vnrecht schreibē der wörter
vñ büchstabē/ ist in diser sprach so gemein/
das der gemein brauch nū müß kunst sein/
dazü so ist den Teütschē nit wol möglich
recht zūschreibē/ diewil si/ wie gsagt/ nicht
wenigers vñstehn/ daß ire teütsche sprach.

Man solt sich aber souil ymer möglich/
d Orthographia befließen/ daß auß kein
ändern vsach/ ist die teütsche sprach so gātz
vnkündlich/ vñ jr selbs vngleich worden/
als durch dz falsch schreibē/ Aber es möch-
ten die zwü nachuolgende Regel etwas zū
solcher

solcher Orthographia thūn.

Die erst/ Wer den verstand eins worts/
dasselb recht zūschreibē habē will/ der mer-
ck auff die bedeutung vñ Compositio des
selbē worts/ das ist/ er sehe vñ merk/ was
es sei vnd heisse/ als ein exempel des worts
harband/ redē etlich dz /b/ so weich/ das es
lautet harwād/ etlich nennēs nur harwāt/
Wer nun nicht weiß die signification dises
worts/ das es nämlich ist ein band/ damit
man dz har bindet/ wie kan es recht schrei-
ben oder reden/ daß wer kan anders schrei-
ben/ dann wie es lautet/ sagt Quintil. od
wie er es versteht? vñ dise Regel gehdret zū
den wörtern.

Die ander/ das er dasselb wort oder seine
theyl/ das ist/ die büchstabē/ zūno: in seinen
mund neme/ vnd frag seine oren/ was vñ
wie es laute/ daß die pronüciation vñ laute/
thät souil zūm verstand der wörter/ das
die Sophisten einē sonderlichen betrug vñ
fallatiam in solchem sūchen vnd haben.

1. Elnige Grundannahmen zur Orthographieanalyse.

Vor einer Rekonstruktion der Struktur des Systems der deutschen Orthographie ist es nötig, die dieser zugrundeliegenden Grundannahmen der Orthographieanalyse expliziter herauszuarbeiten. Die Grundbestimmung der Orthographie ergibt sich aus der Definition von *Graphie*: die Fixierung eines Textes in einer symbolischen Form so, daß er *erlesen* werden kann.

Im Gegensatz zu dem die Orthographieanalyse (und -didaktik) lähmenden Vorurteil, das als Gemeinplatz „Schreib, wie du sprichst!“ kolportiert wird,² kann die Grundlage der Argumentation hier auf den Nenner der Maxime gebracht werden:

MI Schreib, wie du gelesen werden willst!

Orthographische Konventionen sind Wege, dieses Ziel optimal zu erreichen - das nicht *natürlich* ist, sondern als kulturelle Leistung erarbeitet sein will. Was deutlich werden soll, gerade auch durch die folgende komprimierte Herausstellung des Kerns der deutschen Orthographie, ist einerseits die Unterordnung der einzelnen Teilbereiche der Orthographie unter dieses funktionale Ziel, andererseits aber auch die spezifische Form der orthographischen Regelungen als Unterordnung unter ihre optimale Lernbarkeit. Wie bei allen kulturellen Aufgaben müssen beim Erwerb der Orthographie Schwierigkeiten überwunden werden (nicht anders als bei der Körperhygiene gegen den Drang spontaner Körperausscheidungen, beim Essen mit Eßbesteck statt mit den Fingern, beim aufrechten Gang -statt dem Krabbeln auf allen Vieren, dem Balancieren beim Fahrradfahren - statt der Schwerkraft nachzugeben...).

Regressive Wünsche und „natürliches Verhalten“ sind verständlich - aber eben regressiv. Im folgenden geht es darum, die Sicht auf diese funktionalen Zusammenhänge der Orthographie frei zu bekommen - aus dieser Perspektive lassen sich dann auch die Schikanen bestimmen, die in die Orthographie eben *auch* eingebaut sind (und so ein Blick auf die Reformproblematik gewinnen).

aus: Materialien aus dem Projekt computerbasierte Modellierung orthographischer Prozesse an der Universität Osnabrück. Utz Maas 1997

Ein Beispiel für den Nutzen der sprachlichen Differenzierung durch Groß- und Kleinschreibung, wie sie die Werbung anwendet ... und von der Problematik ihrer Ignoranz.

Wahlwerbung einer großen deutschen Partei:
Das Portrait ihres Kandidaten hatte folgende Unterschrift:
DER NEUE WEG

2.5 Interpretation der Großschreibung durch die Didaktik seit dem 16. Jahrhundert

Allerdings bleibt die Frage nach den Gründen, weshalb die Großschreibung, vermutlich seitdem sie gelehrt wird, nicht satz- sondern wortartenbezogen gesehen und unterrichtet wird. Eine Antwort kann Wolfgang Mentrups Zusammenstellung der Regeln zur Groß- und Kleinschreibung (1979) geben. Sie dokumentiert, was Didaktiker in ihrem Bemühen der Regelformulierungen seit dem 16. Jahrhundert, dem Aufkommen der Großschreibung, festgelegt haben (vgl. auch Maas 1996). Das Material, an dem sie die Regelformulierungen vornahmen, waren die graphisch gefertigten Texte der Drucker. Allerdings legten diese die Ursachen und Hintergründe ihrer Zeichenwahl nicht in Regelbüchern fest. Die Rekonstruktion der Grammatik war darum Interpretation derer, denen es primär um den Nachvollzug der Textgestaltung in didaktischer Absicht ging und die dabei von ihrer Vorstellung von Schrift geleitet wurden. Mentrups Zusammenstellung der Beobachtungen, die einzelne Grammatiker seit 1527 konstatierten und zu einem Regelsystem umformulierten, zeigt, dass sie von Beginn an den wortbezogenen Blick hatten: Sie haben in den ca. 100 Jahren, in denen sich die Großschreibung im Deutschen etablierte, aufgelistet, welche Wörter in den vorliegenden Texten großgeschrieben wurden, und haben versucht sie Begriffen unterzuordnen.

Der Lehrer Gueintz verweist auf diese Praxis der Analyse der jeweils neuen Druckerzeugnisse, als er 1645 schreibt:
 „in der deutschen Bibel/... alle Nahmen und selbstständige Nennwörter mit einem grossen buchstaben gedruckt worden/zum unterscheide der Zeit = und anderer Wörter/... die ietzigen Bücher/so am tag kommen/... es fast anders (zeigen)“ (zitiert nach Mentrup 1979).

Die Versuche der Schulmeister und Grammatiker seit dem 16. Jahrhundert, Regularitäten für die Großschreibung entsprechend der Praxis der Drucker zu finden (zusammengestellt in Mentrup 1979, S. 26):

Mit Versal ... sollen geschrieben werden/der Namm vnsers Schöpfers/als Gott ... deßgleichen die Individua, das ist/ die Wörter/darunder Gott oder ein anderer Namm so mit dem Versal Buchstaben geschrieben werden soll/verstanden wirt/als: vnsere Heiland/der Allerhöchst/der Allmächtig ...
Sattler 1607

Alle so von eigenen Nennwörtern herkommen so mit einem grossen buchstaben müssen geschrieben werden/behalten denselben/als:
 von Böhmen/Böhmisch/von Gott/Göttlich/Göttisch; von Herr/Herlich

Damit man erkennen kan das Stomwort als/von Gott Göttlich/von Herr Herlich/von Israel Israelitisch/von Juda Jüdisch

Gueintz 1647

Das selbstständige Nennwort ist entweder eigen/nomen proprium, welches nur ein einziges selbstwesendes Ding andeutet; als/ alle Nahmen der Länder/Berge/Stäte/Flüsse/Weiber; und solche nomina propria müssen vorn mit einer grössern Letter geschrieben werden (nach TESCH), oder das selbstständige Nennwort ist gemein(appellatium)/ dessen Deutung vielen Dingen gemein ist (nach HAGEMANN)

Schottel 1676

Es pflegen mit grossen Buchstaben geschrieben zu werden ... Alle Worte, weichen ich nur eines von den Wörtlein der, die, das zueignen kan, z.E. Christus ist aufgefahren in die Höhe, und hat das Gefängniß gefangen geführet, Eph. 4, 8. Allhier wir das Wort Höhe mit einem großen Buchstaben am Anfange geschrieben: weil das Wörtgen die darbey stehet. Also hat das Wort Gefängniß gleichfalls zum Anfang einen grossen Buchstaben, weil das Wörtgen das darzu gesetzt ist.

Anonym 1741

Wenn ein eigener Name aus einem Adjective und Substantive besteht, so kann man in dem ersten wol einen großen Anfangsbuchstaben dulden, z. E. der Weiße Berg

Heynatz 1770

					Bücher Woche= Tage Werkstage Sonntage Festtage zahre, wilde Thiere Laster Tugenden Künste Beamte Völker
				Festtage Thiere Laster Tugenden Künste Beamte Secten Völker	Völker
			Künste Aemter Secten Völker	Dörffer Länder Städte Taufnahmen Zunahmen	Dörffer Länder Städte Taufnahmen Zunahmen
	Dörffer schlösser länder stöten mannen frouwen	gewicht Muntz Flecken Dörffer Schloß Lender Stedt man Frauen	Dörffer Schlösser Länden Stätten Männer Weiber	Dörffer Länder Städte Taufnahmen Zunahmen	Dörffer Länder Städte Taufnahmen Zunahmen
lant Stat furster ader andern					
eygen nam	eygene nannen	nannen	Nann	eigene Nennwörter	Nannen
schrifftpiegel	KOLBOSS	FABRETIUS	SATTLER	GUEINTZ	Perfertischer Mussen Schlüssel
1527	1530	1532	1607	1641	1645

Zur Inflation der Großschreibung im 16./17. Jahrhundert und zu den Versuchen der „Grammatiker“, diese Praxis begrifflich zu fassen

Während die Äußerungen der ersten Grammatiker zu der neuen Praxis der Textgestaltung mit Großbuchstaben noch Hilflosigkeit erkennen lassen (Fabritius 1532: „Etliche schreiben zu zeiten versal. dar keyns von noeten ist: wie wol es die schrift zirt ...“; zitiert nach ebd.), formulieren ihre Nachfolger schon Ende des 16. Jahrhunderts die Regeln, die heute noch immer die Didaktik bestimmen:

Bödiker 1690: „Alle Substantiva. und was an deren statt gebraucht wird/müssen mit einem grossen Buchstaben geschrieben werden.“

Freyer 1722: „Doch werden manche substantiva vermittelst einer präposition oder durch eine andere Construction gleichsam zu adverbillis. und daher auch wohl mit einem kleinen Buchstaben angefangen“ (zitiert nach ebd.)

<171> DAS III HAUPTSTÜCK.

Von den Hauptwörtern, oder selbständigen Nennwörtern (NOMINIBUS SUBSTANTIVIS).

1 §.

Unsere Sprachlehrer pflegen überhaupt zu sagen: ein Hauptwort sey ein solches Wort, vor welches man das Geschlechtswort ein, eine, ein, oder der, die, das; setzen kann: als, ein Mann, eine Frau, ein Kind: der Himmel, die Erde, das Meer. Ist nun dieses Merkmaal gleich nur ein äußerliches, das sich nicht einmal in allen Sprachen schicket: so können wir es doch im Deutschen für Anfänger schon gelten lassen; zumal nachdem wir oben im 6 §. des vor. Hauptst. einen philosophischen Begriff davon gegeben haben; welchen wir hier mit seinen Zusätzen und Erweiterungen wiederholen wollen. Wir können noch hinzusetzen, daß die Hauptwörter im Deutschen, alle mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden a).

a) Ölinger, einer unserer ältesten Sprachlehrer, übergeht diese Abhandlung ganz, und beruft sich auf das Latein, womit das Deutsche übereinkäme, wie er meynet. Allein, Klajus giebt schon in der ersten Ausgabe von 1578, das ein, und der, die, das, zum Kennzeichen der Nennwörter an.

2 §. Das Hauptwort ist zweyerley. Denn es giebt entweder eine eigenthümliche Benennung eines einzelnen Dinges ab: so wie Europa nur einem Welttheile, Deutschland nur einem Lande, Elbe nur einem Flusse, Meißen nur einer Provinz, Leipzig nur einer Stadt, Homer nur einem Dich-

aus:
Johann Christoph
Götsched,
Grundlegung
einer Deutschen
Sprachkunst.
Leipzig 1748

Die gleichen
Muster wie heute:
Artikelprobe
„für Anfänger“/
Hauptwörter sind
die Wörter, die
großgeschrieben
werden.

ter eigen ist: u. d. gl. und alsdann heißt solches ein eigener Namen (NOMEN PROPRIUM) b). Oder es giebt auch gemeine Benennungen ganzer Gattungen und Arten von Dingen (NOMINA APPELLATIVA); worauf alles, was darunter begriffen ist, gleiches Recht hat. <172> Z. E. das Wort Stern kömmt allen himmlischen Körpern zu, sie mögen nun Fixsterne, Planeten oder Kometen seyn: das Wort Baum kömmt allen fruchtbaren und unfruchtbaren Bäumen zu: das Wort Thier allen wilden und zahmen Thieren, u. s. w. c).

aus: Johann Christoph Adelung (1732–1806). Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie. Leipzig, 1788

§§ IV. Abschnitt. Orthographie ganzer Wörter.

Zweytes Kapitel.

Gebrauch großer Anfangsbuchstaben.

Inhalt.

- Allgemeine Absicht derselben, §. 1.
- Gebrauch derselben, 1. Zu Anfange einer Rede oder eines Satzes, §. 2.
- Zu Anfange der Zeilen in Versen, §. 3.
- Vor eigenen Nahmen, §. 4.
- Vor Substantiven, §. 5.
- Verhalten in Ansehung des Objectives, §. 6.
- In Ansehung des Infinitives, §. 7.
- Wenn das Substantiv seinen großen Buchstab verleiheret, §. 8.
- Vor Pronominibus, Objectiven und Zahlwörtern, §. 9.

Allgemeine Absicht derselben.

§. 1.

Ueberhaupt betrachtet gehört der Gebrauch großer Anfangsbuchstaben mit zu dem im vorigen Abschnitte entwickelten Grundsatz der Deutschen Orthographie, die Wörter nach dem Maße ihrer Wichtigkeit auch für das Auge auszuzeichnen, und dazu waren unter andern auch die großen Anfangsbuchstaben für Wörter von dem ersten Range, und welche vor andern ein auffallendes Unterscheidungsmerkmal bedürfen, eines der geschicktesten Mittel. Etwas davon hat man fast in allen bekannten Sprachen eingesehen; aber freylich nur etwas; daher der Gebrauch großer Anfangsbuchstaben in den meisten derselben sehr willkürlich ist, und es, einige wenige Fälle ausgenommen, größten Theils auf den Schreibenden ankommt, was für Wörter er auf diese Art auszeichnen will oder nicht.

2. Kapitel. Gebrauch großer Anfangsbuchstaben. 539

Die Deutsche Orthographie hat, wie in so vielen andern Stücken, so auch in diesem, mehr Bestimmtheit und Gleichheit angewandt, und dadurch die leichte Verständlichkeit auch für das Auge gar sehr befördert. Man gebraucht sie vornehmlich in folgenden Fällen.

4. Vor Substantiven,

§. 5. Unter den Gattungswörtern sind wieder die Substantiva die vornehmsten, weil sie selbstständige Dinge bezeichnen, auf deren Eigenschaften, Beschaffenheiten und Umstände sich alle übrige Redetheile beziehen. Da die Deutsche Orthographie einmahl den Grundfag angenommen hatte, die Wörter nach dem Maße der Wichtigkeit ihres Begriffes in dem Zusammenhange der Rede auch für das Auge auszuzeichnen, so war freylich nichts schicklicher, als jedes Substantiv, als den ersten und wichtigsten Redetheil, mit einem großen Buchstaben zu beschenken. Freylich unterscheidet sie sich dadurch von der Orthographie nicht nur der älteren Sprachen, als welche immer nur Eine Art von Schriftzeichen hatten und gebrauchten, sondern auch von der Orthographie aller neueren, in welchen der Gebrauch großer Buchstaben in Ansehung des Substantives sehr willkürlich und unbestimmt ist. Allein sie hat auch vor allen den Vorzug, daß sie nach bestimmten Grundfagen ausgebildet ist, und selbige mit mehr Uebereinstimmung angewandt hat, als irgend eine andere. Man schreibt also im Deutschen nicht allein jedes ursprüngliche Substantiv mit einem großen Anfangsbuchstaben: der Tisch, das Land, mein Herr; sondern auch einen jeden andern Redetheil, wenn er ausdrücklich als ein Substantiv gebraucht wird: der Weise, die Geliebte, das Rind der Erde, dein theures Ich, das Mein und Dein, das Geben, das Essen, das böse Aber, dein Ja wird die Sache entscheiden. Nur muß es freylich von der Art seyn, daß es als ein Substantiv behandelt werden kann. Das feindliche wer da? ist nicht in dem Falle, weil wer da? nicht als Ein Wort, folglich auch nicht als ein Substantiv betrachtet werden kann.

Dieser Gebrauch hat denn noch den zufälligen Nutzen, daß das Substantiv dadurch von dem gleichlautenden Adverbio unterschieden wird, deren wir im Deutschen mehr haben, als vielleicht andere Sprachen: gut und das Gut, übel und das Uebel, licht und das Licht, fett und das Fett, morgen und der Morgen, recht und das Rechte, wohl und das Wohl.

So allgemein und bestimmt nun auch diese Regel ist, so kann doch ihre Anwendung in einzelnen Fällen Schwierigkeiten machen, weil es nicht allemahl klar ist, was als ein Substantiv betrachtet werden muß, oder nicht, indem oft entgegen gesetzte Analogien vorkommen können, welche die wahre Schreibart schwankend und ungewiß machen. Die vornehmsten Schwierigkeiten betreffen das Ad-

jectiv, den Infinitiv und das Substantiv, wenn es als ein Adverbium gebraucht wird, daher von jedem dieser Fälle besonders gehandelt werden muß.

Wenn das Substantiv seinen großen Buchstaben verliert.

§. 8. Indessen gibt es auch Fälle, wo das Substantiv seinen großen Buchstaben wieder verliert, und dieses geschieht allemahl, so oft es in einen andern Redetheil übergeht. Es gehöret dahin:

1. Wenn es in der Zusammensetzung einen andern Redetheil bilden hilft: geseggebend, gottvergesen, chrentührig, goldgelb, handhaben, brandschazen, rathschlagen, kreuzweise, birtweise.

2. Wenn es vermittelst des Ableitungslautes *s* zu einem Adverbio wird: theils, flugs von Flug. Nur ist es nicht allemahl völlig klar, wo das Substantiv vermittelst dieses Lautes zu einem wahren Adverbio wird, oder wo es bloß im Genitive stehen. Anfangs, es ist Nachens, Falls, Abends, Mittags, Vormittags, Morgens, Montags, Dienstags, u. s. f. sind wahre Genitive, zumahl da man auch sagt des Morgens, des Abends. Aus Nachts, welches, als ein Femininum, keinen Genitiv auf *s* haben kann, scheint zwar zu erhellen, daß das *s* hier die adverbische Ableitungselbe ist; aber da die weiblichen Genitive auch in der Zusammensetzung häufig auf *s* gemacht werden, Hülfsmittel, Andachtsseifer, Geburtstag, so folgt auch Nachts der Analogie, nach welcher ein Femininum, wenn es den Genitiv schlechterdings an sich bezeichnen muß, denselben auf *s* macht. Es ist daher am sichersten, daß man den großen Buchstaben so lange behält, als der Begriff eines Substantives noch merklich ist.

Hier wird offensichtlich: Das Dilemma der heutigen Regelformulierung, die anzutreffende Praxis der Großschreibung der Wortartenkategorie Substantiv unterordnen zu wollen, war seit dem Beginn der Regelfindungsversuche nach diesem Muster vorhanden, und ebenso wie heute bestand das Lösungsbemühen in der Zirkularität, Wörter einer anderen Wortart zu Substantiven zu erklären („Substantivierungen“) bzw. Substantive zu „entsubstantivieren“, ohne dafür Bedingungen nennen zu können.

Wie es zu der Festigung der widersprüchlichen Regelformulierung durch den Wortartenbezug der Großschreibung kam, kann die Betrachtung des Buches eine Antwort geben, das seit Mitte des 17. Jahrhunderts den Leitfaden aller didaktischen Überlegungen darstellte: *Comenius' Orbis sensualium pictus* von 1658 (vgl. Maas 1996). Es ging dem Pädagogen mit seinem weit verbreiteten Lehrwerk um eine sachbezogene Bildung („die Benamungen“ und „die Beschreibungen“ „aller vornehmsten Welt = Dinge und Lebensverrichtungen“) in deutscher Sprache („die ganze Muttersprach aus de Grund zu erlernen“) und um das Lesen- und Schreibenlernen. Aus diesem Grunde wurden die abgebildeten und aufgezählten Gegenstände mit großen Buchstaben versehen („Am Kopfe/sind: das Haar welches gekämmt wird mit dem Kamm die beyden Ohren und Schläffe ...“). Die Annahme, dass die Großschreibung der „benamhten“ Gegenstände in Comenius' Absicht lediglich deren didaktischer Hervorhebung dienten und kein orthographisches Prinzip darstellte, liegt nahe, weil die gleichen Begriffe in dem nebenstehenden lateinischen Textteil ebenfalls große Anfangsbuchstaben haben. Falls das „Orbis sensualicum pictus“ Vorbild für die „Teutsche kurze Sprachlehre“ war und auch der orthographischen Regelfindung diene – so kann man feststellen, dass zumindest die Regularitäten der Großschreibung auf einem frühen Missverständnis beruhen.

Dass dieser wortartenfixierte Blick nicht allein die Didaktik, sondern – wie bereits angesprochen – auch die „amtlich“ akzeptierten und respektierten Darstellungen der deutschen Orthographie, den „Duden“, bestimmt haben und bestimmen, zeigen seine generellen Aussagen zur Großschreibung. Sie haben zwar in den zahlreichen Auflagen seit der ersten Regelformulierung des Schulmeisters Konrad Duden 1880 und deren „Verantwortung“ durch die Orthographischen Konferenzen zu einem „amtlichen Regelwerk“ 1902 ihren Umfang kontinuierlich verändert, sind der tradierten Interpretation jedoch treu geblieben.

H. Moser hat dies 1958 in den „Duden-Beiträgen zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils“ explizit gemacht. Er stellt in dem I. Heft der Reihe „Groß- oder Kleinschreibung – ein Hauptproblem der Rechtschreibreform“ in einem Überblick über die Geschichte der Großschreibung dar, wie mit der Wortartenvielfalt der großgeschriebenen Wörter umgegangen wurde und wird: Er unterstellt der Großschreibung einzig die Absicht der „Hervorhebung“, also ein inhaltsbezogenes Kriterium, und hervorgehoben werden „Hauptwörter“:

XXXVIII.

Caput & Manūs. Haupt und Hände.



In Capite, sunt:
Capillus, 1
 (qui pectitur
Pectine 2)
Aures 3 binæ
 & *Tempora*, 4
Facies, 5
 In Facie, sunt:
Frons, 6
Oculus 7 uterq;
Nasus 8
 (duabus *Naribus*)
Os, 9

Am Kopfe/ sind:
 das Haar 1
 (welches gefämmt wird
 mit dem Kamm 2)
 die beyden Ohren 3
 und Schläffe/ 4
 das Angesicht. 5
 Im Angesicht/ sind:
 die Stirn/ 6
 die beyde Augen/ 7
 die Nase 8 (chern)
 [mit zweyen Nasel-
 der Mund (das Maul) 9

Genē

Gena (Mala) 10
 & *Mentum*, 13
Os, septum est,
Mystace, 11
 & *Labiis*; 12
Lingua
 cum *Palato*,
Dentibus 16
 in *Maxilla*.
Mentum virile,
 tegitur, *Barbā*; 14
Oculus verò,
 (in quo *Albugo*
 & *Pupilla*)
palpebris
 & *supercilio*. 15
Manus contracta;
Pugnu 17 est;
aperta, *Palma*; 18
 in medio, *Vola*; 19
extremitas, *Pollex*, 20
 cum quatuor *Digitis*,
Indice, 21
Medio, 22
Anulari 23
 & *Auriculari*. 24
 In quolibet
 sunt articuli tres abc
 & totidem *Condyls* def
 cum *Ungue*. 25

die Wangen (Backen) 10
 und das *Bien*. 13
 der Mund/ist umgeben
 mit dem Anbelbart/ 11
 und den Lippen; 12
 die Zunge
 samt dem Gaumen/
 mit den Zähnen 16
 am Biffer.
 Das männliche Kien/
 wird bedeckt/vom Bart, 14
 aber das Aug/
 (in welchem das weisse
 und der Augapfel)
 von den Wimmern
 und Augbrauen. 15
 Die zugedruckte Hand/
 ist eine Faust; 17 (18
 die offen/ eine Flachhand;
 in der mitten/die Hölle; 19
 das äußerste/der Daum, 20
 mit den vier Fingern/
 dem Zeiger/ 21
 Mittelfinger/ 22
 Goldfinger/ 23
 und Ohrfinger. 24
 In jedem
 sind drey Glieder abc
 und so viel Anöchel def
 samt dem Nagel. 25

F Caro

aus: Comenius. Orbis sensualium pictus. 1658

Erste Großschreibungen von Substantiven in einem „Schulbuch“ – allerdings auch in den lateinischen Textteilen: Sie dient der Hervorhebung der zu lernenden Wörter, nicht dem Lesen eines Textes.

„Im Satzinnern dient die Majuskel am Beginn eines Wortes zunächst nur zu dessen Hervorhebung, und sie ist darum auf keine besondere Wortart beschränkt. Schon früh, besonders aber seit dem 13. Jahrhundert, jedoch regelmäßig erst seit der Mitte des 16. Jahrhunderts schreibt man Eigennamen groß. Bei den übrigen Substantiven erscheint Großschreibung vereinzelt schon im 12. Jahrhundert, häufiger jedoch erst seit dem 14. Jahrhundert; sie breitet sich aber seit dem zweiten Viertel des 16. Jahrhunderts rasch aus und ist am Ende des Jahrhunderts fast ganz zur Herrschaft gelangt ...

Zum Teil werden dann auch andere von Substantiven abgeleitete Adjektive groß geschrieben. Die Anredepronomen erscheinen seit dem 14. Jahrhundert gleichfalls zum Teil mit Majuskeln, die aber auch zur Hervorhebung von Zahlwörtern und Verben benutzt werden.

Hervorhebungen und Ausdruck der Ehrerbietung sind also die Hauptfunktion der Majuskel ... Dazu tritt in zunehmendem Maße die ästhetische Aufgabe, das Schriftbild zu schmücken. Man sieht, dass der Begriff des ‚Hauptworts‘ von Anfang an Klarheit und Eindeutigkeit entbehrt.“ (Moser 1958, S. 9/10)

Dieses unbefriedigende Bild bleibt auch nach seiner Analyse der unterschiedlichen Regelformulierungen der Didaktik seit dem 16. Jahrhundert bis in seine Gegenwart erhalten:

„Es ergibt sich also auf empirischem Wege, dass eine prinzipielle, generelle Regelung der Groß- und Kleinschreibung unter Beibehaltung der Majuskel für die ‚Hauptwörter‘ nicht möglich ist. Für viele ‚Grenzfälle‘ gäbe es nur mehr oder weniger willkürliche Lösungen ... Sowohl die verbläbten Substantive wie die Substantivierungen lassen sich orthographisch nicht gruppieren und mit Regeln erfassen, weil die Übergänge von einer Wortart zur anderen unscharf, fließend sind“ (ebd., 42).

Angeichts der lernpsychologischen Konsequenzen, dass „sich der Lernende die Klein- und Großschreibung auch künftig weiterhin mechanisch einprägen bzw. durch den Gebrauch aneignen“ (ebd.) müsste, sieht er nur eine Alternative:

„Beibehaltung der derzeitigen verwirklichten und von niemand voll beherrschten Regelung mit gewissen unbedeutenden Änderungen bzw. Schaffung einer neuen Kasuistik oder Einführung der international üblichen gemäßigten Kleinschreibung ... (ebd., 44).“

Es bliebe, so beendet er seine Überlegungen, die Frage, „ob wir gegenüber den nach uns Kommenden die Verantwortung auf uns nehmen wollen, es bei der derzeitigen verwickelten, verwirrenden und verworrenen Regelung zu belassen; für die Späteren, nicht für uns, haben wir ja in erster Linie eine Entscheidung zu treffen“ (ebd., 48).

Dieser Appell an die Verantwortung der Sprachwissenschaftler und Didaktiker scheint mir ein geeigneter Übergang zur Darstellung der syntaxbezogenen Interpretation der Großschreibung.

3. Die syntaxbezogenen Regularitäten der Großschreibung

3.1 Die Funktion der Großschreibung

Wolfhard Kluge, einer der ersten und wenigen Sprachdidaktiker, der die Großschreibung nicht wortartenbezogen sieht, macht seinen Lesern durch eine Aufgabe deutlich, dass ihre Entscheidungen für Groß- oder Kleinschreibung nicht von der Betrachtung der isolierten Wörter, sondern von deren Funktion innerhalb des Satzes abhängen (vgl. Kluge 1985, S. 65). Er fordert sie auf, in dem folgenden Text die Majuskeln einzutragen.

DER TICKENDE TACK TACKTE ÜBER DAS TUCK WIE ER SO TACK
ÜBER DAS TUCK TACKTE BUSCHELTEN DIE BUSCHEN BUSCHE UND
SCHUMTEN

Dabei kann jeder feststellen, mit welcher Sicherheit er Entscheidungen ohne Kenntnisse über Wortartenzugehörigkeiten fällt. Denn wer kann sagen, zu welcher Wortart <TACK> gehört und warum es einmal groß-, einmal kleingeschrieben wird, ohne den grammatischen Zusammenhang des Satzes zu berücksichtigen? Die Diskussion, ob im letzten Satz <BUSCHEN> oder <BUSCHE> oder beides großzuschreiben sei, zeigt die Bedeutung der Großschreibung für die inhaltliche Erschließung eines Textes. Offensichtlich interpretieren Schreiber die Großschreibung syntaktisch und schließen damit entgegen dem, was sie gelernt haben, an ihre Funktion an, wie sie sich geschichtlich entwickelt hat.

Aus dieser historischen Perspektive betrachtet, ergibt sich für die Großschreibung eine Regelformulierung, die eben gänzlich von der didaktisch tradierten abweicht, da sie von deren satzgliedernden Funktion ausgeht (vgl. zum Folgenden vor allem Maas 1992, S. 156–189).

Großgeschrieben wird immer das letzte Wort einer Nominalgruppe („Kern des nominalen Satzgliedes“ genannt).

Diese syntaxbezogene Regel soll im Folgenden so erläutert werden, dass ihre didaktische Nutzbarmachung ersichtlich wird:

Was ist eine „Nominalgruppe“?

Wie lässt sich ein Wort als sein „letztes Wort“, als „Kern“ erkennen?

Einige interessierte Neugierige auf ihren nicht sehr gemütlichen Sitzen erhoffen das erlösende Trotzdem angesichts des verordneten Neuen.

3.2 Satzgliederungen

Ein Beispiel:

Der Satz macht Bekanntes deutlich: Die Bestimmung der Wortarten sagt nichts über ihre Groß- oder Kleinschreibung aus, diese hängt ausschließlich von der satzbezogenen Funktion eines Wortes ab. Dieser Satz beinhaltet nicht ein einziges

Substantiv in dem Sinne, wie die Wortart in der Schule als Bezeichnung für Substantielles definiert wird: Alle hier großgeschriebenen Wörter sind ihrer Wortart nach Adjektive, Verben oder Konjunktionen, die nach der tradierten wortartenbezogenen Sichtweise mit dem Merkmal „kleingeschrieben“ versehen werden. Dass sie hier großzuschreiben sind, liegt an ihrer syntaktischen Funktion: Die Majuskeln gliedern den Satz in mehrere Teile, **Nominalgruppen**, und machen ihn dadurch für den Leser übersichtlicher. In dieser Funktion stellen sie das letzte Wort einer Nominalgruppe dar, d. h. **sie sind das letzte Wort einer grammatischen Einheit, die bei der Umstellprobe zusammenbleibt:**

Das erlösende Trotzdem / erhoffen auf ihren nicht sehr gemütlichen Sitzen angesichts des verordneten Neuen einige interessierte Neugierige.

Angesichts des verordneten Neuen / ...

Auf ihren nicht sehr gemütlichen Sitzen / ...

Die Umstellprobe ist auch in didaktischen Zusammenhängen die gebräuchlichste Operation zum Isolieren und Erkennen von Satzgliedern, die hier mit Nominalgruppen zusammenfallen. Problematisch ist sie allerdings bei nachgestellten Attributen wie Genitivattributen und präpositional angeschlossenen Attributen, die eine andere Nominalgruppe nach rechts erweitern. In diesen Fällen besteht ein Satzglied, das bei der Umstellprobe zusammenbleibt, aus zwei Nominalgruppen:

Präpositional angeschlossene Attribute:

Das kühle Bier / trinkt / der Mann / mit dem grauen Anzug / an der Theke / in einem Zug.

In einem Zug / trinkt an der Theke // der Mann / mit dem grauen Anzug / das kühle Bier.

An der Theke / trinkt / das kühle Bier / der Mann / mit dem grauen Anzug / in einem Zug.

Nicht möglich ist:

An der Theke / trinkt / mit dem grauen Anzug / das kühle Bier / der Mann / in einem Zug.

Genitivattribute:

Der graue Anzug / des Mannes / bekam / an der Theke / einige Bierflecken.

Einige Bierflecken / bekam / der graue Anzug / des Mannes / an der Theke.

usw.

Nicht möglich ist:

Der graue Anzug / bekam / des Mannes / an der Theke / einige Bierflecken.

Um hier die Nominalgruppen zu isolieren, kann man auch die **Ersetzungsprobe** oder die **Erweiterungsprobe** anwenden. Bei der Ersetzungsprobe wird eine Konstruktion durch eine andere, die „passt“, d. h. die grammatisch gleich ist, ausgetauscht.

Der Mann / mit dem grauen Anzug / ...

Der Mann / mit der Pelzmütze / ...

Der Mann / mit dem karierten Hemd / ...
 Der Kerl / mit dem grauen Anzug / ...
 Der Jüngling / mit dem grauen Anzug / ...
 Der graue Anzug / des Mannes ...
 Der blaue Schlips / des Mannes ...
 Der blonde Bart / des Mannes ...
 Der graue Anzug / des Gastes ...
 Der graue Anzug / des Angebers ...
 Gleiches gilt auch für Mengenangaben:
 Ein Glas / Bier ...
 Ein Liter / Bier ...
 Ein Eimer / Bier ...
 Ein Glas / Milch ...
 Ein Glas / Tee ...

Bei der Erweiterungsprobe wird eine Konstruktion durch ein weiteres, grammatisch passendes Element ergänzt.

Der Mann / dort hinten / mit dem grauen Anzug ...
 Der graue Anzug / dort / des Mannes ...
 ein Glas / bitteres Bier ...

Alle „Proben“ ermöglichen also die Differenzierung der Satzglieder in weitere Elemente, die Nominalgruppen: Sie zeigen, wo sich „Sollbruchstellen“ ergeben und wo nicht.

„Wildwuchs bei Beschäftigung von Lehrern“

Hannover (hab)

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat sich am Donnerstag gegen „Wildwuchs bei der Beschäftigung von Lehrkräften“ gewandt. „Die Einstellung von Lehrkräften in den niedersächsischen Schuldienst muß ohne Wenn und Aber Aufgabe des Landes bleiben“, erklärte GEW-Vorsitzender Torsten Post. Er reagierte damit auf die

Alten Heizungen droht das Aus

Der Verein Haus und Grund Osnabrück rät allen Hauseigentümern, die Wirkungsgrade ihrer Heizungen zu überprüfen und auf deren Kohlendioxydausstoß zu achten. „Voraussichtlich von 1998 an werden strengere Grenzwerte gelten, so daß für etliche ältere Heizungen das endgültige Aus kommen könnte“, erklärt Haus

3.3 Wortartenbestimmung vs. Bestimmung der Funktion eines Wortes im Satz

Grammatische Grundlage der satzbezogenen Bestimmung der Großschreibung ist also die **Aufteilung eines Satzes in das Prädikat und ein oder mehrere Nominalgruppen** (oder ihre „Stellvertreter“ wie Pronomen und Adverbien, s. u.). Das Prädikat kann aus einem oder aus mehreren Elementen bestehen, die nach der Wortartenkontrolle immer zu der Gruppe der Verben gehören.

Der Mann kauft Liegen.

Der Mann hat Liegen gekauft.

Der Mann will Liegen kaufen.

Der Mann kauft Liegen ein.

In diesen Beispielsätzen wird erkennbar, dass sehr deutlich zwischen den beiden Kategorisierungen eines Wortes, seiner Wortartenzugehörigkeit und seiner Funktion im Satz, unterschieden werden muss:

– Ein Wort, das der Wortart Verb zuzuordnen ist, kann innerhalb des Satzes z. B. zum Prädikat (1) gehören, es kann auch ein vorgestelltes Attribut in einer Nominalgruppe (2) oder der Kern einer Nominalgruppe (3) sein:

(1) *Die Jogger laufen durch den Regen.*

(2) *Die laufenden Jogger waren im Regen.*

(3) *Die Jogger genießen das Laufen durch den Regen.*

– Ein Wort, das der Wortart Adjektiv zuzuordnen ist, kann innerhalb des Satzes z. B. vorgestelltes Attribut (1), Adverbiale (2) oder Kern einer Nominalgruppe (3) sein:

(1) *Sie war stolz auf ihre weiße Bluse.*

(2) *Ihre Bluse war weiß.*

(3) *Sie war stolz auf das Weiß ihrer Bluse.*

– Diese doppelte Einordnung eines Wortes entsprechend seiner Wortart sowie seiner Funktion innerhalb des Satzes kann auch bei allen anderen Wortarten vorgenommen werden, z. B.

Ihre Freundschaft war aus.

Das war das Aus ihrer Freundschaft.

So ist das mit achtzigjährigen Frauen.

So ist das mit Achtzigjährigen.

Er war ihm seitdem feind.

Er war seitdem sein Feind.

Wieder drängte es mich zu ihm.

Mein Es wollte zu ihm.

Ich begegnete ihm gestern.

Ich begegnete immer dem Gestern.

Die Beziehung, die zwischen der wortartenbezogenen und syntaktischen Kategorie eines Wortes hergestellt werden kann, ist die einer Eingrenzung:

– Als Prädikat (syntaktische Funktion) sind nur Verben (Wortart) anzutreffen, von denen mindestens eins flektiert ist:

kauft
hat gekauft
will kaufen

– Als Attribute (syntaktische Funktion) sind Adjektive oder Verben als Partizipien (Wortarten) anzutreffen, die immer flektiert sind. Sie werden hier in Abhebung von nachgestellten Attributen wie <der Sohn meiner Mutter> oder <die Menschen aus Osnabrück> als „vorgestellte Attribute“ bezeichnet.

das schöne Kind
dem schönen Kind
das schlafende Kind
dem geliebten Kind

Zusätzlich können an dieser Stelle auch Adverbien und Partikel stehen, sie sind jedoch nur als Ergänzungen der flektierten Attribute anzutreffen, nie ohne diese:

ein dickes Schwein
ein recht dickes Schwein
ein schon recht dickes Schwein

Als Resümee der bisherigen Analyse lässt sich also festhalten, dass sehr deutlich darin zu unterscheiden ist, ob von einem isolierten Wort und seiner Zuordnung zu einer Wortart oder von einem Wort innerhalb eines Satzes gesprochen wird. Die Verwechslung der beiden Kategorien in der Bestimmung der Großschreibung führt zu dem bereits gezeigten Regelchaos und seinen Verwirrungen für die Lerner: „Substantiv“ ist eine Wortartenbezeichnung – die Großschreibung markiert jedoch ein Wort innerhalb des Satzes. Die Bezeichnungen „Substantivierung“ und „Desubstantivierung“ versuchen, die syntaktische Funktion eines Wortes mit einer Wortart in Verbindung zu bringen – und sind zirkulär.

Um im Folgenden entscheiden zu können, welches der gleichlautenden Wörter (Verben) großzuschreiben ist, werden Sie kontrollieren, ob das Wort das Prädikat oder Teil einer Nominalgruppe ist.

WENN IHR SCHREIBEN
WENN WIR SCHREIBEN
WENN WIR IHR SCHREIBEN
NACH DER TAT LAUFEN
NACH DEM LAUFEN TAT
(Kluge 1985, S. 66–67)

Dieses Gedicht, das als Stilmittel einzelne Wörter doppelt nutzt, würde auf die damit beabsichtigte Mehrdeutigkeit verzichten müssen, wenn es Großschreibung hätte (vgl. <treffen>, 1. Zeile, 3. Strophe): Die Großschreibung unterbindet Mehrdeutigkeit, sie erweist sich also als Element der geschriebenen Sprache, der es um optimale Klarheit für den Leser geht. Hier wird ebenfalls deutlich: Sie sagt etwas aus über die syntaktische Funktion eines Wortes (<wenn wir uns treffen>, <Treffen finden mehrmals im Jahre statt>).

Peter Guben
Die WOHMANN

was für blicke sind das
die blicke
die ich
kenne seit jahren kennen
wir uns per augenschein

wir blicken uns an
den blicken orientieren wir
uns ist das recht
so vermeiden wir peinlichkeiten
wenn wir uns treffen
finden mehrmals im jahre
statt dessen wechseln wir
worte denken wir
das reicht schon aus

weil wir das tun
machen wirs gründlich
liegt schatten über den augen
sehe ich
das meint sie auch
(zitiert nach Kluge 1985, S. 65)

Angaben von Schülern zu den Regeln, nach denen sie die Großschreibung gelernt haben

Studentin:	„Woher weißt du, dass das <Tun> hier kleingeschrieben wird? <Das Tun hat ihn ganz müde gemacht.>“
Dritt- klässlerin C.:	„Das habe ich gelernt.“
St:	„Was kennst du denn für Regeln für die Großschreibung?“
C:	„Hm, Ja, am Satzanfang muss man's, und wenn es ein Namenwort ist.“

- St: „Und wenn man was kleinschreibt? Habt Ihr dafür auch Regeln gelernt?“
- C: „Ja, dann ist es ein Wiewort.“
- Studentin:
Achtklässler J.,
Gymnasium:
- St: „Woher weißt du das?“
- St: „Ja, aus der Schule.“
- St: „Weißt du noch, wie du das in der Schule gelernt hast mit der Groß- und Kleinschreibung?“
- J: „Ja .., äh ... also ... schon lange her. Äh, Nomen schreibt man groß, den Rest klein.“
- St: „Was sind Nomen?“
- J: „Die haben wir auswendig gelernt. Alles, was nicht Tunwort und Adjektiv ist und so.“
- Fünftklässler,
Realschule:
- „Ja, also in der 4. Klasse in den Sommerferien hat mir meine Mama beigebracht, dass wenn <der, die, das> davorpasst, dann wird das großgeschrieben. <Vom vielen Essen, Trinken und Reden> ... <Trinken> und <Reden> tut man, darum klein. Aber <das Essen>. Deswegen, wird es dann großgeschrieben. Deswegen.“

3.4 Die Problematik der Artikelprobe

Die didaktisch genutzte grammatische Form, die Großschreibung festzulegen, ist bekanntlich, sie an Nomen zu binden. Dem Erkennen der Nomen dient im Unterricht – das zeigten die Schulbuchanalysen – die Artikelprobe. Die Kinder lernen sie schon im 2. Schuljahr kennen, wenn sie angehalten werden, einen „Begleiter“ für ein Wort zu suchen. Richtig angewandt, kann sie den Schülern zunächst durchaus helfen, grammatische Analysen durchzuführen:

- Studentin: „<Mutters Küche>. Da hast du beides großgeschrieben. Warum?“
- Fünftklässlerin G:
- St: „Das ist ja <die Küche von der Mutter>. Da muss beides groß.“
- G: „<Vaters Bett>. Wie ist es da?“
- St: „Hab ich beides großgeschrieben: <Das Bett gehört dem Vater>, <das Bett von dem Vater>.“
- G: „< ... das Braun von dem Pfefferkuchen>. Warum schreibst du <braun> denn groß? Ist das nicht ein Wiewort?“
- St: „Doch, es ist eins. Aber hier steht der Artikel davor. Es heißt hier <das Braun>, und dann wird es großgeschrieben.“

- St: „Und <Verteilen> bei <Vater ist für das Verteilen zuständig> hast du auch großgeschrieben.“
- G: „Ja, aber das ist hier kein richtiges Verb. Hier steht der Artikel ‚das‘ davor.“
- St: „<Dort war schon ein munteres Treiben>. Warum hast du <treiben> hier großgeschrieben?“
- G: „Ja, also; Wie ist es? Munter. <Munter> wird also kleingeschrieben. Und dann <das Treiben> kann man sagen. Ist ein Nomen. Wird also großgeschrieben.“
- St: „Kann man nicht sagen: Was tue ich? Treiben. Und so ist es ein Verb und wird deshalb kleingeschrieben?“
- G: „Ja, geht auch, aber nicht in diesem Satz. Wenn ich jetzt sage, dass das Boot z. B. treibt, dann gilt <treiben> für das Boot, also was das tut, es ist also ein Verb und wird kleingeschrieben. Aber hier nicht. Hier ist das kein Verb, sondern ein Hauptwort.“

Die letzte Erklärung des Mädchens macht deutlich, dass es mit der Artikelprobe eine syntaktische Analyse verbindet. Diese satzbezogene Anwendung der Artikelprobe ist jedoch nicht die Regel, weil die Kinder sie nicht gelernt haben. Wenn sie sie anwenden, wie die Sprachbücher sie darstellen, beziehen sie sie auf ein einzelnes Wort, ohne es in seinem Bezug im Satzkontext zu sehen. Ihre im Sinne der Orthographie falschen Schlüsse aufgrund dieser Regel zeigen dann die Problematik dieser Regel: So schreiben sie Attribute groß, weil diese dem Artikel folgen („die Braune Hose“) und weil sie bei der Probe feststellen, dass das Adjektiv durchaus einen „Begleiter“ haben kann („die Braune“). Oder sie schreiben Wörter, die nicht „Kern eines nominalen Satzgliedes“ sind, entsprechend der aus dem Satz herausgelösten Artikelprobe groß („Die Kinder von dem Mann Verkaufen alle kuchen“, „Verkaufen“ wegen „das Verkaufen“). Oder sie schreiben Kerne eines nominalen Satzgliedes klein, weil kein „der, die, das“ vor ihm steht. („ein gewitter“, „viele äpfel“, „in verkleidung“).

- Studentin: „Hier <vor dem festlichen Tag>, da hast du <festlichen> großgeschrieben.“
- Fünftklässlerin M:
- St: „Ja, weil doch <dem> davorsteht.“
- St: „Als nächstes hast du bei <heute morgen> <morgen> großgeschrieben.“
- Fünftklässlerin S:
- St: „Weil, es ist ja <der Morgen>.“
- St: „Hier hast du <mittags> großgeschrieben.“
- S: „<Der Mittag>.“
- St: „<Heute> hast du mitten im Satz großgeschrieben.“
- S: „<Das Heute>, oder?“

- St: „Schreibt man <heute> denn immer groß?“
 S: „Nein, irgendwann gibt's mal eine Ausnahme.“
- Studentin: „Und warum hast du hier bei <heute morgen> <morgen> großgeschrieben?“
- Vier-
 klässlerin P: „Weil ich mich vertan habe.“
 St: „Hast du dir vielleicht etwas dabei gedacht?“
 P: „Ach, das mache ich immer falsch. Ich denke immer, dass es doch <der Morgen> heißt und deswegen großgeschrieben werden müsste.“
 St: „Aha, du denkst also an <der Morgen> und deswegen schreibst du das groß. Weil du einen Artikel davorsetzen kannst, ja?“
 P: „Ja, genau.“
 St: „Wo ist denn der Unterschied – nein, wie kannst du wohl erkennen, welches <Morgen> man groß- und welches man kleinschreibt? Ich sage dir mal zwei Sätze, ja?“
 P: „Mhm.“
 St: „<Ich gehe morgen schwimmen>, <Was ist das für ein Morgen>.“
 P: „Mhm, das erste, mhm, das erste schreibt man groß.“
 St: „Und warum?“
 P: „Ich habe geraten.“
 St: „Da hast du genau falsch herum geraten!“
 P: „Oh,“
 St: „Soll ich dir mal verraten, wie du ohne zu raten herausbekommen kannst, was man davon groß- und was man kleinschreibt?“
 P: „Oh, ja!“

(Fortsetzung folgt)

Die Sequenzen belegen, dass die Artikelprobe nur dann einen verlässlichen Hinweis auf die Großschreibung gibt, wenn sie satzbezogen angewandt wird:

<Laufen>

<das Laufen>

Die Männer laufen.

Den Männern macht Laufen Spaß.

59. Wer lebt am **illegalsten** (Begründung)

1. 98 Punkte

- 10x Autohüpferei
- 10x Punk/Systemfeind
- 1x Klebstoff im Haar

aus einer Abitur-Zeitung

Zu der Fragwürdigkeit der Artikelprobe gehören auch die folgenden Fälle, bei denen die Kombination einer Präposition mit einem Artikel (<beim, am>) mit einem Teil von grammatischen Konstruktionen übereinstimmen: bei Adjektivsteigerungen und Infinitivkonstruktionen (vgl. Munske 1995a, s. Abb.):

1a) *Abends war es am schönsten.*

1b) *Sie hielt sich am Schönsten fest.*

2a) *Er ist gerade beim essen. (umgangssprachlich)*

2b) *Er steht gerade beim Essen.*

<Am> und <beim> sind in den Sätzen 1a und 2a Teile der jeweiligen grammatischen Konstruktionen, während sie in den Sätzen 1b und 2b in Präposition und Artikel zu teilen sind (<an dem>, <bei dem>), <am schönsten> und <beim essen> in 1a) und 2a) sind nicht erweiterbar, während sie es bei 1b) und 2b) sind: <an dem jungen Schönsten>, <bei dem üppigen Essen>.

Zusätzlich zu den Superlativen und Infinitiven betreffen sie eine größere Gruppe von sprachlichen Wendungen im Deutschen, die ebenfalls aus Präposition und einem weiteren Wort bestehen (vgl. Munske 1995a, S. 316):

von nahem, von neuem, vor kurzem, alles weitere, des langen und breiten, im gesamten, im großen und ganzen, im weiteren, über kurz oder lang, von früh bis spät usw.

Die folgenden Gegenüberstellungen zeigen die Leistung der Großschreibung für ein schnelles Textverständnis:

Die Wohnung war aufs feinste dekoriert.

Sie freute sich nur aufs Feinste.

(vgl.: *Sie freute sich nur auf das Feinste*)

Er redete immer wieder von neuem.

Von Neuem war überhaupt nicht die Rede.

3.5 Die Bestimmung des großzuschreibenden Wortes

Resümierend lässt sich also aus verschiedenen Blickrichtungen belegen, dass die Artikelprobe zur Bestimmung der Großschreibung uneindeutig ist. So bleibt nun zu fragen, wie ein Wort als Kern einer Nominalgruppe zu identifizieren ist. Die Bestimmung von Satzgliedern wurde eingangs bereits mit Hilfe der orthographischen Operationen, die zu ihrer Isolierung führen, dargestellt:

die Umstellprobe

die Ersetzungsprobe

die Erweiterungsprobe

Die folgenden Beispiele machen jedoch deutlich, dass auch einzelne Wörter, die kleinzuschreiben sind, entsprechend den Proben als Satzglieder zu bezeichnen sind:

- Sie trafen ihn gestern draußen.*
- Ihn trafen sie gestern draußen.*
- Draußen trafen sie ihn gestern.*
- Gestern trafen sie ihn draußen.*

Worin besteht der Unterschied zu folgendem Satz, in dem ebenfalls einzelne Wörter Satzglieder darstellen, die allerdings großzuschreiben sind?

Männer treffen Frauen unter Bäumen.

Es gibt zwei Unterschiede:

1. Die Wörter des 1. Beispiels haben „Stellvertreterfunktion“: Sie stehen **für** eine nominale Gruppe („Fürwörter“).



2. Sie sind nicht durch Attribute erweiterbar – im Gegensatz zu den Wörtern des Satzes:

<Männer treffen Frauen unter Bäumen>

Starke Männer treffen kichernde Frauen unter duftenden Bäumen.

Hiermit ist die Definition der Wörter im Satz, die großzuschreiben sind, geleistet:

Ein Wort ist also dann großzuschreiben, wenn es durch (flektierte) vorgestellte Attribute erweiterbar ist und wenn es das rechte Ende einer Nominalgruppe darstellt:

- der Junge*
- der nette Junge*
- der recht nette Junge*
- der zwanzigjährige recht nette Junge*
- der bereits zwanzigjährige recht nette Junge*

Nominalgruppe

- Artikel (erweiterte) Attribute „letztes Wort“/„Kern“
- Possesivpronomen
- Zahlwort
- usw.

(Im Gegensatz zu H. Weinrich, der das rechte Ende der Nominalgruppe („Nominalklammer“) „Nomen“ nennt, wähle ich die Bezeichnung „letztes Wort“ – um Verwechslungen mit dem herkömmlichen Gebrauch der Kategorie „Wortart“ zu vermeiden, s. Kap. 3.3.)

Folgende Beispiele belegen noch einmal die Gültigkeit der Regel:

1. *Wenn ich durchdrehe ...*
2. *Wenn mein labiles Ich durchdreht ...*
3. *Dort saßen die Musiker. Er kannte vier.*
4. *Die fantastischen Vier kannten ihn.*
5. *Er sprach sie von neuem an.*
6. *Er erzählte ihr von aufregendem Neuem.*

Die entsprechenden Wörter der Sätze 1/3/5 sind nicht erweiterbar, sie werden daher kleingeschrieben.

Im Folgenden wird dargestellt, dass (und wie schnell) Kinder die Erweiterungsprobe anwenden können. An dieser Stelle soll ein Protokollausschnitt (Fortsetzung des Protokolls von S. 68) einen ersten Eindruck davon geben:

- Studentin: „Also, wenn du vor <morgen> noch etwas einfügen kannst, das ein <e>, <er> oder <es> am Wortende hat, dann wird das <morgen> großgeschrieben: <Heute ist ein schöner Morgen, eines schönen Morgens traf ich den Nikolaus>. Wenn nicht, so wird das kleingeschrieben. Das gilt übrigens für alle Wörter, bei denen du dir nicht sicher bist, ob du sie groß- oder kleinschreiben sollst. Willst du das mal bei den beiden Sätzen von gerade versuchen?“
- Viertklässler P: „Ja, Also; <Ich gehe morgen schwimmen>?“
- St: „Ja.“
- P: „Hm. (überlegt) Geht nicht, da passt nichts vor, wird also kleingeschrieben.“
- St: „Ja genau. Und bei <Was ist das für ein Morgen>?“
- P: „Da kann man auch <Was ist das für ein schöner Morgen> sagen, da kann man also was einfügen und deshalb wird es großgeschrieben.“
- St: „Ja, prima. Meinst du, das kann dir helfen?“
- P: „Ich versuch’s mal.“
- St: „O.k., schauen wir mal weiter. Hier, warum hast du <heimliches Lecken> so geschrieben?“
- P: „<Heimliches>, ja wie ist es – heimlich, ist ein Adjektiv und wird deswegen kleingeschrieben und <Lecken>, <das Lecken> kann ich sagen oder auch weil ich es erweitern kann. Hier ist es sogar schon durch <heimliches> erweitert!“
- St: „Mhm, und warum hast du <mittags> kleingeschrieben?“

- P: „Ja, ich habe überlegt, weil man keinen Artikel davor setzen kann und außerdem kann man ja auch nichts einfügen.“
- St: „Ja, stimmt. Und <backen>?“
- P: „<Das Backen>. Oder ich kann es auch erweitern mit <das schöne Backen> nicht!?“
- St: „Sehr schön, genau. Und hier <Braun>?“
- P: „<Das Braun>, oder eingefügt <das dunkle Braun>!“
- St: „Ja, gut erklärt.“
- P: „Mensch, das ist ja richtig einfach!“
- St: „Ja, wenn man es weiß. Und <Verteilen>?“
- P: „<Das Verteilen> oder <das gerechte Verteilen>!“
- St: „Ja. Und dann ist da noch <Warten>?“
- P: „<Das Warten>, oder wie hier <das schreckliche Warten>.“

3.6 Adverbien

Die Kleinschreibung von Adverbien ist eine häufige Fehlerquelle der Kinder, die die Großschreibung nach der alten, wortartenbezogenen Regel erlernt haben, aber auch der Kinder, die die syntaktische Analyse anwenden.

- Studentin: „Und <mittags>, warum hast du das großgeschrieben?“
- Fünftklässlerin S: „<Mittags> – mhm. Ist kein Verb.“
- St: „Nee, ein Verb ist das nicht, das stimmt.“
- S: „Jaja, eigentlich passt <der, die, das> auch nicht davor.“
- St: „Stimmt.“
- S: „Hm, weiß ich auch nicht.“
- St: „Hm. Du hast also überlegt, dass das kein Verb ist und deswegen hast du es großgeschrieben.“
- S: „Ja.“
- St: „Obwohl man auch nicht einen Artikel davorsetzen kann.“
- S: „Mhm, ja, genau.“

Studentin: „Als nächstes hast du <morgen> bei <heute morgen> großgeschrieben. Warum?“

Fünftklässlerin A: „Weil, es ist ja <der Morgen>.“

St: „Dann hast du <mittags> großgeschrieben.“

A: „<Der Mittag>.“

St: „<Heute> hast du mitten im Satz großgeschrieben.“

A: „<Heute>? – <Das Heute> – eigentlich kann es deswegen nicht.“

- St: „Versuch mal zu erklären.“
- A: „<Der Heute>? Wahrscheinlich, weil ich so schnell im Schreiben war.“
- St: „Dann hättest du auch <für> großschreiben müssen.“
- A: „<Für> schreibt man überhaupt immer klein – außer am Satzanfang.“
- St: „Schreibt man denn <heute> immer groß?“
- A: „Nee, irgendwann, habe ich gesehen, ist es auch klein.“

Der Grund für die Schwierigkeiten, die Groß- oder Kleinschreibung der Adverbien auch nach der Erweiterungsprobe zu bestimmen, besteht darin, dass Adverbien Satzglieder darstellen und erweiterbar sind:

1. *Er besuchte ihn morgens.*
 2. *Morgens besuchte er ihn.*
 3. *Er besuchte ihn früh morgens.*
 4. *Er besuchte ihn schrecklich früh morgens.*
- } – Umstellprobe
} – Erweiterungsprobe

Die Analyse des Satzgliedes <schrecklich früh morgens> im Sinne der Definition für die Großschreibung („Die Wörter sind großzuschreiben, die im Satz durch **flektierte** Attribute erweiterbar sind“) lässt erkennen, dass <morgens> kein Kern eines nominalen Satzgliedes sein kann:

Das Adverb <morgens> wurde durch <schrecklich> ergänzt. Dieses Wort hat keine Flexionsendungen, es ist selbst ein Adverb.

Ein zweites Indiz dafür, dass <morgens> nicht Teil eines nominalen Satzgliedes ist, ist seine „Stellvertreterfunktion“: Es steht für ein nominales Satzglied:

Er besuchte ihn morgens.

└───┬───┘

Er besuchte ihn am Anfang des Tages.

Zusammenfassung

Mit dieser Spezifizierung ist die grammatische Bestimmung der Großschreibung im Deutschen entwickelt:

1. Die Großschreibung dient der Gliederung der Sätze im Deutschen.
2. Das großzuschreibende Wort steht immer am rechten Ende einer Nominalgruppe.
3. Nominalgruppen können durch die Umstellprobe und die Ersetzungsprobe isoliert werden.
4. Zusätzlich sind sie durch ihre interne Gliederung erkennbar: das Wort am rechten Ende, das großzuschreiben ist, ist nach links durch Attribute (flektierte Adjektive, Partizipien ...) erweiterbar.

4. Analysen der Anwendung der Großschreibung durch jüngere und ältere Schüler

4.1 Die gliedernde Nutzung von Großbuchstaben durch Erst- und Zweitklässler

Sehr häufig wird argumentiert, dass die grammatische Analyse für Zweitklässler entschieden zu schwer sei. Diesem Argument möchte ich einige Ergebnisse entgegenstellen: zum einen Analysen, die zeigen, wie Kinder aus dem 1. und 2. Schuljahr die Großschreibung anwenden, bevor sie innerhalb und außerhalb der Schule mit den herkömmlichen Regeln konfrontiert wurden, sowie Interpretationen von Äußerungen der Schüler, die sich in den Untersuchungen als erfolgreiche Schreiber erwiesen haben. Als Letztes werde ich Reaktionen von Kindern dokumentieren, die die Großschreibung im Rahmen syntaktischer Analysen gelernt haben.

Die Bemühungen der Kinder im 1. und 2. Schuljahr, ihre Texte zu gliedern, sind sehr vielfältig. Ohne die nicht unumstrittene These von der Kongruenz der Soziogenese und der Ontogenese strapazieren zu wollen, lässt sich in diesem Bereich feststellen, dass sich die Formen, die in der Schriftgeschichte anzutreffen sind, auch in frühen Kinderschreibungen finden lassen (vgl. Röber-Siekmeyer 1998).



DER-MAN-BADET-UNT-DRÜKT-
DEN-SCHWAM-AUS-ER-LIKT-
IM-DER-BADEWANE-UNT-WESCHT
SICH-DI-FÜSE-ER-GEHT-AUS-
DERBADEWANEUNT-TROKT-SICH
AUS-UNT-DËRHUNT-MACHT-IMWT-
DER-NAS

DAMIAN

Schreibungen dieser Art dokumentieren das Bemühen des Kindes um die Textgliederung.

Der Mann sitzt in
Der Bade Wanne
Der Hund sitzt
Da Nalluhn der
Bade Wanne Aber Da
Spritz Haare seinen
Hund Nas Jetzt Muss
ich mich Wäschen
Jetzt Bich Fettich
er. Saub. aus Und rumla sich an
spritz in Nas

Wannsa

Diese Schreiberin betont die Gliederung ihres Textes in Wörtern neben den Spatien zusätzlich durch Großbuchstaben.

Es gibt Texte von Zweitklässlern ohne Wortabtrennungen, mit silbischen Gliederungen, ohne Satzzeichen, mit Satzzeichen nach jedem Wort, mit Abschnitten (s. Abb.). Die Beobachtung, wie die Kinder am Schriftanfang große Buchstaben verwenden, zeigt: Sie haben, wenn sie gebraucht werden, vergleichbar den Satzzeichen, offenbar Gliederungsfunktionen.

Dieser Erstklässler nutzt – wie viele andere auch – große Buchstaben zur silbischen Gliederung der einzelnen Wörter.



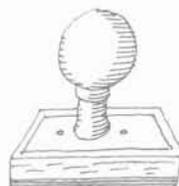
schkn



hond



BDa



st m P L



P s L



K n D h



haD



Tö V e



hvt



s ä L T

Probleme bereitet Zweitklässlern noch in starkem Maße der Gebrauch der Großbuchstaben für die Satzmarkierung: Für die Nutzung des großen Buchstabens als Zeichen für den Beginn eines Satzes brauchen viele Schüler relativ lange Zeit. Eine Paderborner Studentin hat im Rahmen ihrer Examensarbeit 142 freie Texte von Zweitklässlern auf deren Großschreibung hin analysiert. Dabei stellte sie in Bezug auf die orthographische Gliederung in Sätze, d. h. den Gebrauch des satzeinleitenden großen Anfangsbuchstabens und des Schlusspunktes, fest, dass 26 % der Texte entsprechend den Erwartungen gegliedert waren, 13 % gar keine Markierungen hatten und in 61 % die Markierungen nicht durchgängig vorgenommen waren.

Der selbstgebaute Schlitten

Es war einmal ein Kind mit seinem Vater.

Die Baute einen Schlitten.

Sie gingen zu einem Berg und rutschten den Berg hinunter.

Dann krachte der Schlitten an einem Baum und ging kaputt.

Dann gingen sie nach Hause.

und zuhause bauten sie ein Vogelhaus.

und schließlich kuckten sie dem Vater und sahen das Vögel indem roten Vogelhaus sind.

Interessant sind vor allem die Texte, in denen Majuskeln nur einige Wörter markieren, dabei aber den orthographischen Erwartungen – natürlich – nicht gerecht werden. Dieser Text der Zweitklässlerin Jana ist exemplarisch für diese Gruppe (s. Abb.). Sie hat 11 Nomen, vier Verben, eine Präposition, ein Adverb und eine Konjunktion großgeschrieben. Drei Nomen hat sie nicht großgeschrieben, davon zwei, die sie an anderer Stelle sehr wohl mit Majuskeln markiert hat. Daraus lässt sich schließen, dass sie die Wortartenregel nicht anwendet. Dafür spricht auch, dass <Berg> einmal groß-, einmal kleingeschrieben wurde. Gleiches lässt sich für das Wort <gingen>/<ging> feststellen. Wie lässt sich die Großschreibung in Texten dieser Art interpretieren? Lassen sich Kriterien/Kategorien in den Kinderschriften entdecken?

4.2 Intuition oder sprachliches Wissen?

Nach welchen Kriterien teilen die Kinder ihre Texte zur besseren Gliederung ein? Man kann hier leicht, wie Wolfram Kluge und Reinhold Funke es tun, die Großschreibung und ihre Aneignung satzbezogen sehen, von Intuition und „Strukturgefühl“ sprechen (Kluge 1985, Funke 1995). Dabei bleibt jedoch die didaktisch relevante Frage offen, wie diese Intuition, dieses Gefühl entstanden sind.

Dass die Fähigkeit, die Großschreibung korrekt vorzunehmen, auf der kognitiven Auseinandersetzung mit sprachlichen, und zwar mit syntaktischen Strukturen basiert, ist auch die These von Reinhold Funke (Funke 1995). Er belegt sie empirisch, indem er anhand von Diktatanalysen aus einer 6. und zwei 8. Hauptschulklassen nachweist, dass die Schüler die Großschreibung als syntaxbezogene Markierungen unabhängig von der Wortartbestimmung vornehmen. So stimmt er mit Kluge in dem Nachweis überein, dass die Schüler die Großschreibung an die Position eines Wortes im Satz binden: Das Verb <schwamm> in dem Satz <übermütig schwamm er davon> z. B., das in der Form mit dem Substantiv <Schwamm> gleichzusetzen ist, wurde nur einmal großgeschrieben. Gleichzeitig nutzt Funke diesen Befund, um die in der didaktischen Literatur verbreitete Unterscheidung zwischen Abstrakta und Konkreta bei der Fehleranalyse zurückzuweisen: So wird dort behauptet, Schüler verstießen gerade dann gegen die Großschreibungsregel, wenn das Substantiv in die Gruppe der Abstrakta gehöre (vgl. Zimmermann/Heckel 1986). Mit Blick auf das Beispiel <schwamm/Schwamm> „kann man also sagen, dass ein Wort nicht als Nomen erkannt wird, weil es konkret ist, sondern dass es konkret interpretiert wird, wenn es als Nomen behandelt wurde“ (Funke 1995, S. 432).

Ebenfalls wie W. Kluge beantwortet er die Frage nach den psychischen Voraussetzungen der Kinder für diese grammatischen Leistungen mit einer „habituellen“ Ausbildung „autonomer kognitiver Prozesse“ (ebd., 433): Die Kinder, die hier orthographische Fähigkeiten entwickelt haben, haben sie selbstständig erworben, da die Regelformulierungen des Unterrichts in falsche Richtungen weisen.

Diesem Schluss ist uneingeschränkt zuzustimmen, allerdings scheinen die Folgerungen angesichts der gleichzeitig beklagten großen Fehlerhäufigkeit im Bereich der Großschreibung als Grundlage für ein didaktisches Konzept fragwürdig: Während Funke lediglich konstatiert, dass „weniger kompetente Schreiber ... die syntaktische Information nicht oder nur teilweise [encodieren]“ (ebd., 434) und es bei dieser Feststellung belässt, ruft Kluge sogar zu grammatischer Abstinenz auf: „Als Konsequenz aus dieser Analyse habe ich der Grundschule vorgeschlagen, bei ihrem Schreib-Lese-Lehrgang (zunächst) völlig auf grammatische Belehrung zu verzichten und vor allem auf den Ausbau der intuitiven Satzerfahrung zu bauen“ (Kluge 1985, S. 66).

Wenn im Folgenden ein grammatisches Konzept für einen Unterricht zur Großschreibung entwickelt wird, das den Kindern ein verlässliches Konstruktions-

und Kontrollmodell vermitteln will, dann basiert dieses Vorhaben auf der Annahme, dass die didaktischen Konsequenzen aus der Analyse der kindlichen Leistungen nicht beim Konstatieren eines „intuitiven“ und „autonomen“ Umgangs der Könnler mit der Schrift und dessen Ausbleiben bei den Nichtkönnlern stehenbleiben kann (vgl. auch Bremerich-Vos 1996 a und b). Unterricht muss – selbstverständlich – die Entstehung von „Intuition“ und „Autonomie“, verstanden als automatisiertes Wissen, bei allen anstreben. Das Mittel dafür ist die Anleitung zur kognitiven Aneignung von Regularitäten, d. h. von Grammatik mit geeigneten Methoden. Zur Erstellung eines didaktischen Konzeptes, das kognitive Be- und Verarbeitung von Texten voraussetzt und anstrebt, muss versucht werden, die Formen der Aneignung der Kinder zu analysieren, an die Unterricht konstruktiv anschließen kann: Was ist die Basis des Leistungsverhaltens, das sich am Ende des Erwerbprozesses als „intuitiv“ und „autonom“ beschreiben lässt? Im Folgenden werde ich belegen, dass Kinder Großbuchstaben zunächst entsprechend der prosodischen Gliederung ihrer gesprochenen Texte einsetzen. Die Prosodik beschreibt Gliederungsformen, die dem Rhythmus der Sprache folgen. Dieser ergibt sich durch bestimmte Tonverläufe („Intonation“) und durch bestimmte Akzentsetzungen (vgl. Maas 1996).

Meine Mutter kauft ein neues Auto.

Kauft deine Mutter auch ein neues Auto?

Intern sind die Sätze des Deutschen durch einen Akzent am Ende gegliedert:

- X
1. *Sie kauft das Auto.*
- X
2. *Er wurde nass.*

Sätze können zusätzlich noch einen Nebenakzent haben:

- X X
1. *Meine Mutter kauft das Auto.*
- X X
2. *Mein Vater ging an mir vorbei.*

(Je nach Aussageabsicht können auch andere Silben akzentuiert werden.)

Die jeweils 1. Sätze lassen erkennen, dass die (prosodische) Gliederung durch die Akzente mit der grammatischen Gliederung übereinstimmt: Akzentuiert sind jeweils Kerne einer Nominalgruppe, d. h. die großzuschreibenden Wörter. Die jeweils 2. Sätze weisen nach, dass die Gleichsetzung von akzentuiert und großzu-

schreiben jedoch nicht zutrifft: Die prosodische Gliederung und die grammatische Gliederung treffen nicht immer überein. Daher kann die Großschreibung nicht mit der Betonung in Verbindung gebracht werden, sie folgt eben grammatischen Vorgaben. (Sonst hätten Texte in den verschiedenen Dialektregionen, die unterschiedliche Akzentuierungen vornehmen, voneinander abweichende Großschreibungen.) Die folgenden Analysen von Kinderschreibungen machen deutlich, dass Kinder, deren primäres „Ausgangsmaterial“ die gesprochene Sprache ist, zunächst den Gliederungsformen folgen, die das Gesprochene liefert: Prosodik vor Grammatik. Gleichzeitig wird an ihnen deutlich, dass diese Orientierung nicht ausreicht, denn Schrift gibt grammatische Strukturen wieder – in Unabhängigkeit von den vielen Varianten der gesprochenen Sprache (vgl. Maas 1992, Günther/Ludwig 1996, Eisenberg 1998).

Jana, deren Text abgebildet ist, hat schon grammatisches Wissen – ein Wissen über Schrift also, das sie vor dem Schreibenlernen nicht hatte. Dazu gehört vor allem das Wissen darüber, dass Geschriebenes im Gegensatz zum Gesprochenen Wörter wiedergibt, denn im „normal“ gesprochenen Text gibt es keine Wortabtrennungen. Sie können zwar vorgenommen werden, dienen dann aber der besonderen Hervorhebung eines isolierten Wortes (vgl. auch Röber-Siekmeyer 1998).

Folgt man der prosodischen Analyse, ergibt das für Janas Text folgendes Bild:

- | | | |
|--|---|---|
| | X | X |
| 1. Es war einmal ein Kind mit seinem Varter. | | |
| | X | X |
| 2. Die Bauten einen Schlitten. | | |
| | X | X |
| 3. Sie Gingen zu einem Berg | | |
| | X | X |
| 4. und rutschen denberg Hinunter. | | |
| | X | X |
| 5. Dan Krachte der Schlitten an einen Baum. | | |
| | X | |
| 6. unging Kaput. | | |
| | X | X |
| 7. Dan gingensi nach Hause. | | |
| | X | X |
| 8. undzuhaue bautensiein Vogelhaus. | | |
| | X | X |
| 9. und Schlisich kuktensias demvester | | |
| | X | |
| 10. und sahen | | |
| | X | |
| 11. das Vögel indem noien Vogelhusind. | | |

Die Markierungen der betonten Silben/Wörter lassen vermuten, wie das Kind die großen Buchstaben einsetzt: Es hebt 17 Mal bei vier Ausnahmen die Silben/Wörter im Satz hervor, die den Hauptakzent oder einen Nebenakzent tragen: <Berg> in Zeile 3 hat eine Betonung, in Zeile 4 nicht; <gingen> in Zeile 3 hat eine Betonung, in den Zeilen 6 und 7 nicht – entsprechend ist die Verteilung der Majuskeln bei den beiden Wörtern.

(Die prosodische Analyse gibt übrigens auch Aufschluss über die Getrennt- und Zusammenschreibungen der Kinder, die oft bis in die 4. Klasse recht eigenwillige Formen haben: Unbetonte Wörter werden im Satz „reduzierter“ artikuliert als die betonten, ähnlich wie die unbetonten (zweiten, dritten) Silben der meisten deutschen Wörter: <sagen, Löwe, Hände, langsamer, warteten> usw. Schreibungen wie „bautensiein“ und „kuktensias“ lassen darauf schließen, dass das Kind die unbetonten Wörter als unbetonte Silben interpretiert und sie einer betonten Silbe anschließt (vgl. Röber-Siekmeyer 1998).

Nicht alle, aber sehr viele Texte von Erst- und Zweitklässlern enthalten Großschreibungen entsprechend den prosodischen Strukturen. Im Folgenden einige weitere Beispiele:

- | | | |
|---|---|---|
| | X | X |
| <i>Da liegt ein Mann auf der Bank.</i> | | |
| | X | X |
| <i>Herr Klein liegt auf der Bank</i> | | |
| | X | X |
| <i>und Ein Maler will die Bank streichen.</i> | | |
| | X | X |
| <i>Ojemine was soll das Bedeuten.</i> | | |
| | X | |
| <i>Herr Klein geht</i> | | |
| | X | X |
| <i>und Holt sich eine Hängematte</i> | | |
| | X | X |
| <i>und stellt sich auf die Bank</i> | | |
| | X | X |
| <i>und knotet sie an die zwei Bäume</i> | | |
| | X | X |
| <i>und Herr Klein in. Ruhe zeitung lesen</i> | | |
| | X | X |
| <i>der Mann ist. Wütend.</i> | | |
| | X | X |
| <i>Er sagt zum. Teufel noch mal.</i> | | |
| (Text eines Zweitklässlers) | | |

Wahrscheinlich liegt der Grund für die häufigen Großschreibungen von Adverbien im Satzende bei Kindern dieser Schulstufe daran, dass die Hauptbetonung bei Sätzen im Deutschen am Satzende liegt. So würde die Bezeichnung „Hauptwort“ wieder einen Sinn erhalten – allerdings einen anderen als in dem tradierten Sinn:

X

Es war einmal ein Mann

X

der war sehr Faul.

X

Er lag auf einer Bank

X

und las ein Buch.

X

Da Komt ein anderer Mann

X

und jagt den anderen Mann fort.
(Text eines Zweitklässlers)

Es war einmal ein Mann
der war sehr Faul.
Er lag auf einer Bank
und las ein Buch.
Da Komt ein anderer Mann
und jagt den anderen Mann fort.

X

Nicole und ich haben gestern Abend aufgeräumt.

X

Als wir ins Bett wolten,

X

wolte ich noch etwas Trinken.

X

Doch da ist das Unglück passiert.

X

Ich habe das Glas umgeschüttet

X

und Mama hat worm Fernseher gelesen.

X

Mein ganzes Nachthemd war Nas.
(Text einer Drittklässlerin)

das Unglück
Nicole und ich haben gestern Abend
aufgeräumt. Als wir Bett wolten, wolte
ich noch etwas Trinken
Doch da ist das Unglück passiert. Ich
habe das Glas umgeschüttet. Und Mama
hat worm Fernseher gelesen. Mein ganzes
Nachthemd war Nas.

Natürlich ist die Prosodik nicht das einzige Kriterium, nach dem Kinder dieses Alters Großbuchstaben einsetzen. So hat die Paderborner Studentin in ihrer Arbeit herausgefunden, dass ca. ein Fünftel der Kinder <Streicher> und <streichen> sowie <Hängematte> und <hängen> identisch mit Minuskeln oder Majuskeln verstehen: Wenn <Streicher> großgeschrieben wurde, hatte <streichen> ebenfalls eine Majuskel und umgekehrt (s. Abb.). Diese Kinder orientieren sich offensichtlich auch an Wortbildern.

Der Faulle Mann!

Es war ein mal ein Mann der war
sehr Faul. Er lak auf einer Bank
und las ein Buch. Da komt ein
sunder Mann und jagt den cinern
Mann fort. Er will die Bank ein
Streicher. Er Streicht die Bank an.
Der sinder Mann komt wieder
mit einer Hengemate. Er ~~kom~~ heuket
sie zwischen die Bäume. Der andere
Mann ist wident.

Dass Kinder schon sehr früh grammatische Strukturen erwerben, wenn sie den prosodischen Strukturen entsprechen, hat die psycholinguistische Forschung bereits in den 60er Jahren nachgewiesen. So haben amerikanische Forscher in der Analyse früher kindlicher Äußerungen, die häufig durch Pausen unterbrochen sind, herausgefunden, „dass Nominalphrasen in der Sprache des Kindes als Einheiten fungieren. Sätze sind nicht einfach bloße Wortketten, sondern Hierarchien von Einheiten, die nach grammatischen Prinzipien gegliedert sind ... Offensichtlich sind Kinder ... für regelmäßige Bindungen in der Sprache besonders empfänglich“ (Slobin 1974, S. 54–55).

Im Rahmen eines Seminars zum Sprachbewusstsein von Schulanfängern stellten Studentinnen Kindern der 1. und 2. Klasse verschiedene Aufgaben. So erhielten die Kinder Sätze, in denen sie Elemente zu ergänzen oder zu ersetzen hatten. Die Ergänzungen zielten darauf ab zu überprüfen, ob die Kinder reimen konnten:

- a) *Peter ist klein
und steht _____.*
- b) *Meine Freundin Anne
sitzt _____.*
- c) *Dass das Bein nun heile war,
finde ich ganz _____.*

Dann hatten die Kinder Aufzählungen, zum einen als Adjektive, zum anderen als nominale Satzglieder zu ergänzen:

- Peter hat ein rotes Rad,*
- Peter hat ein rotes, neues Rad,*
- Peter hat ein rotes, neues _____ Rad.*
- Susi hat ein dickes Buch, ein grünes Heft,
einen süßen Lutscher und _____.*
- Die süße Puppe, der rote Pullover,
das kleine Auto und _____ liegen auf Lenas Bett.*

Ersetzungen betrafen entweder Präpositionen oder nominale Satzglieder:

- Mutter kocht unter dem Herd eine Suppe.*
- Sven versteckt sich auf der Papierschachtel.*

Da jede Studentin diese Aufgaben fünf Kindern stellte, kamen im Seminar Antworten von 230 Kindern zusammen. Zu jeder Teilaufgabe gehörten sechs Beispiele, so dass die Gesamtuntersuchung 1380 Einzelantworten umfasste. Die Ergebnisse wurden von den Resultaten zweier Examensarbeiten ergänzt, in denen die Aufgaben zusätzlich je zehn Kindergartenkindern vorgelegt wurden. Die Ergebnisse der Seminarteilnehmerinnen lassen sich unter der hier relevanten Fragestellung in folgender Weise zusammenfassen:

- Der häufig zitierte Nachweis von B. Bosch aus dem Jahre 1937, dass den meisten Kindern vor der Aneignung der Schrift die „Abständigkeit“ von der Sprache, d. h. die Fähigkeit ihrer formalen Betrachtung in Loslösung von ihrer semantischen Bedeutung, fehlt, wurde tendenziell bestätigt. Allerdings schwankten die Ergebnisse bei den einzelnen Aufgaben sehr, und insgesamt war die relative Zahl derjenigen, die die Aufgaben formal erfüllten (z. B. bei 1. und 2.) weitaus größer als bei Bosch.
- Über 80 % der Antworten hatten die erwartete grammatische Form: bei 3. unbestimmter oder bestimmter Artikel im richtigen Kasus, bei 4. die richtige Wortart bzw. der richtige grammatische Bau des nominalen Satzgliedes.

- Bei 1. a) und b) war aufschlussreich, dass die 37 % der Kinder, die keine Reimwörter nannten, zu 88 % Formen nannten, die grammatisch wieder absolut korrekt waren („Peter ist klein und steht auf dem Tisch.“, „Meine Freundin Anne sitzt auf dem Stuhl.“). Bei 1.c) gelang es nur wenigen Kindern, das erwartete Reimwort zu finden. 43 % antworteten gar nicht, 16 % „erfanden“ ein klanglich passendes Wort, die übrigen ca. 4 % ergänzten ein inhaltlich passendes Adverb („Dass das Bein nun heile war, finde ich ganz gut.“).
- Bei der Ergänzung der Adjektive (bei 2.), brachten die meisten Kinder erwartungswidrige Antworten: Nur 12 % der Erstklässler ergänzten die Sätze überhaupt, nur 8 % wählten Adjektive und nur knapp 6 % brachten die deklinierte Form. Bei den Kindergartenkindern waren es nur 1,6 %. Sieht man diese Resultate im Zusammenhang mit den Erfahrungen, die wir im Unterricht der 2. Klasse („Treppengedichte“, s. S. 90ff.) gemacht haben, lassen sie sich als zusätzlichen Beweis der These des zweiten Spracherwerbs durch die Schriftaneignung (Bosch, Piaget, Wygotski) interpretieren: Mit dem Schrifterwerb entwickeln sich Sprachbewusstsein und -wissen auch in relativ peripheren Bereichen, die beim Schuleintritt noch nicht entwickelt sind: Bei den Zweitklässlern hatten über 90 % keine Mühe, Adjektive als Ergänzungen zu finden, ca. 60 % von ihnen fanden sofort, die übrigen nach einer kurzen Besinnungspause die richtig deklinierte Form: Schrift ist Grammatikschrifterwerb ist Erweiterung der grammatischen Kompetenz.

Zurück zu den freien Texten der Zweitklässler:

Nicht alle betonten Silben bzw. Wortschreibungen haben eine konsequente Majuskelverteilung entsprechend den Akzenten im Satz. Dennoch lässt sich als Antwort auf die Frage, wie Kinder vor der Begegnung mit dem Versuch, ihnen wortartenbezogene Regeln zu vermitteln, Großbuchstaben nutzen, Folgendes festhalten:

- Kinder setzen Großbuchstaben am Anfang als Mittel der Textgliederung ein.
- Dabei folgen sie der Struktur des Gesprochenen, die sich durch Akzentuierungen ergibt.
- „Hauptwörter“, d. h. großgeschriebene Wörter, sind dabei die Wörter, von denen eine Silbe den Hauptakzent, ggf. den Nebenakzent im Satz tragen.
- Da die Sätze, die Kinder dieses Alters konstruieren, in der Regel ihren Hauptakzent am Ende haben, wird häufig das letzte Wort großgeschrieben (gleichgültig, zu welcher Wortart es gehört). Da sie viele Sätze mit <und, dann, da> einführen, liegt ein Nebenakzent auf dem Prädikat, das sie dann ebenfalls häufig großschreiben.
- Die Schreibungen der Kinder lassen erkennen, dass die prosodische Orientierung nicht ausreicht, um die Regularitäten des grammatischen Instruments der Großschreibung zu entdecken. Dies bedarf zusätzlicher analytischer Arbeit, die

vom Gesprochenen abstrahiert. Die Bearbeitung grammatischer Aufgaben lässt erkennen, dass Kinder am Ende des 1. Schuljahres dazu fähig sind.

Bezogen auf die didaktischen Bemühungen, den Kindern vom 2. Schuljahr an die Großschreibung mit Hilfe der Wortartendifferenzierung zu vermitteln, ist also festzuhalten, dass diese keinerlei Grundlage in dem bis dahin erworbenen Sprachwissen der Kinder hat. Die Strukturen, die die Kinder beherrschten – die syntaktische Gliederung – bleiben ungenutzt.

Folgt man der empirisch vielfach belegten These Wygotskis, dass „die Zone der nächsten Entwicklung“ nur dann erreicht werden kann, wenn sie eine Basis in dem vorweg Erworbenen findet (Wygotski 1994), dann wird die Erfolglosigkeit des bisherigen Unterrichts zur Großschreibung doppelt erklärbar: Zum einen ist sie darin begründet, wie Kindern die Kategorie Wortart vermittelt wird, zusätzlich ist die Verbindung der Wortart Substantiv mit dem Merkmal Großschreibung zirkulär: Letztlich widerspricht diese Lehre dem Sprachgefühl von Schreibanfängern – wie dieses in den Ergebnissen der Analysen ihrer frühen Schreibpraxis erkennbar wird. Ihr Ausgangsmaterial ist das Gesprochene mit seinen Strukturierungsformen: diese sind immer satz-, satzglied- und silbenbezogen. Die Kinder kennen sie – zumindest auf einer vorbewussten Ebene – aufgrund ihrer Sprachpraxis. Sprachliche Arbeit mit dem Ziel des Schrifterwerbs muss und kann hier anschließen.

4.3 „Substantivierungen in Kindertexten?“

Nun lässt sich an die Ergebnisse der Untersuchungen Wygotskis eine weitere Frage anschließen: Haben die Bedenken gegen die Regel „Substantive schreibt man groß, alle übrigen Wörter schreibt man klein“ bereits Geltung für die Grundschule? Reichen die „kindgemäßen“ Regeln nicht aus? Gebrauchen die Kinder mit ihren Texten überhaupt Abstrakta und „Substantivierungen“?

Dieser Frage ist eine Osnabrücker Studentin, Martina Soetebeer, in ihrer Examensarbeit nachgegangen. An ihren Untersuchungen nahmen 53 Kinder der Klassen 1 bis 4 teil. Ihre Teilergebnisse verglich sie jeweils mit den Ergebnissen der umfassenden Untersuchung von Pregel/Rickheit zum Wortschatz der Grundschul Kinder aus dem Jahre 1987. Sie analysierte „freie Texte“ der Schülerinnen auf Regelinhaltungen und Regelverstöße zur Großschreibung. Ihre Ergebnisse lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Zwar nimmt die Sicherheit der Kinder in der Großschreibung von der 1. bis zur 4. Klasse zu, diese quantitative Aussage betrifft jedoch nur die Konkrete – Abstrakta und „Substantivierungen“ bleiben eine große Fehlerquelle.
- Die Kinder gebrauchten so gut wie keine Attribute. Ihr Ergebnis blieb weit unter dem von Pregel/Rickheit, bei denen Adjektive 6 % des gesprochenen und geschriebenen Wortschatzes der Kinder ausmachten.

- Verglichen mit den statistischen Angaben der didaktischen Literatur enthielten die „freien Texte“ der Kinder relativ wenige Fehler in der Großschreibung.

Der letzte Punkt ihres Befundes ließ sie vermuten, dass die Fehlerzahl aus dem Grunde so gering war, weil die Kinder in ihren Texten Wörter, bei deren Schreibung sie unsicher sind, vermeiden. Um dieser Vermutung nachzugehen, bat sie je zwei Kinder der Klassen 2 bis 4 etwas über ihren Alltag auf Tonband zu erzählen. Anschließend mussten die Kinder ihren Text abhören und dabei aufschreiben. Die Ergebnisse bestätigten den Verdacht: Die nach diesem Muster entstandenen Texte waren grammatisch komplexer als die „freien Texte“:

Die Anzahl der Adjektive blieb mit 1,3 % weit unter dem Ergebnis von Pregel/Rickheit. In der Gruppe der Substantive gebrauchten die Kinder hier durchaus auch Abstrakta, „substantivierte“ Adjektive und Verben. Die Analyse der syntaktischen Strukturen ergab in Übereinstimmung mit Rickheit 1975 eine relativ große Sicherheit der Kinder im Bau korrekter Sätze.

Infolge dieser Resultate konzipierte die Studentin einen Diktattext, den sie den Kindern im 2. Schuljahr und, um einen Satz erweitert, den Kindern der 3. und 4. Klasse diktierte:

<Beim Fliegen auf dem breiten Rücken verlor der drollige Willi gestern morgen in letzter Sekunde das Gleichgewicht.

Die lustige Giraffe hat freitags abends beim wilden Spielen einen festen Knoten in ihren Hals bekommen, weil sie ganz plötzlich einen dicken Ball verschluckt hat.>

<Lisa, die sonst sehr ängstlich ist, kriegte letztes Mal beim Erzählen schlimmer Geschichten das laute Lachen.>

Die Sätze enthielten neben zwei Eigennamen fünf Konkrete (<Rücken, Giraffe> usw.), vier Abstrakta (<Geschichte, Sekunde> usw.), vier „Substantivierungen“ (<Fliegen, Erzählen> usw.) und drei „Desubstantivierungen“/Adverbiale (<morgen, freitags, abends>).

Die Fehler lassen sich in folgender Weise kategorisieren:

Klasse	Fehlerquote insgesamt	falsche Kleinschreibung			falsche Großschreibung	
		Konkrete	Abstrakta	subst. Adjektive	Adverbiale	Verben als Attribute
2	31 %	91 %	72 %	63 %	17 %	48 %
3	41 %	93 %	53 %	81 %	8 %	45 %
4	29 %	98 %	46 %	66 %	3 %	49 %

Die Studentin konnte, zumindest für den Bereich der Großschreibung, mit ihrer Untersuchung nachweisen, dass sich die Texte von Grundschulern in ihrer grammatischen Vielfalt durchaus denen von erwachsenen Schreibern gleichen würden – wenn sie ihre Ängste vor fehlerhaften Schreibungen ablegen könnten und wenn sie verlässliche Kriterien hätten, nach denen sie ihre Schreibungen kontrollieren könnten – ein Ergebnis, das sicher zu einigen didaktischen Besinnungen Anlass gibt.

4.4 Syntaxbezogene Begründungen der Großschreibung von guten Rechtschreibern

Bekanntlich beherrscht ein großer Teil der Schüler die Rechtschreibung am Ende der Schulzeit. Entsprechend der unter Didaktikern und Pädagogen gängigen Annahme, dass dieser Erfolg auf den Unterricht zurückzuführen ist, wird angenommen, dass von ihnen die Großschreibung entsprechend der vermittelten Regeln erlernt wurde. Untersuchungen mit signifikanten Ergebnissen auf diesem Gebiet, die Grund für diese Annahme böten, gibt es meines Wissens nicht. Eine Analyse der Antworten der 74 erfolgreichen Schreiber, die im Rahmen der mir vorliegenden Seminararbeiten protokolliert wurden, lässt jedoch die Vermutung zu, dass diese Gruppe der Schüler entgegen dem Unterricht andere Kriterien für die Großschreibung anwenden: Sie argumentieren in ihren Begründungen häufig satzbezogen, nicht wortartenbezogen:

- Studentin: „<Das bedeutete ihr Aus>. Wieso hast du <aus> kleingeschrieben?“
- Viertklässlerin A: „Oh, das muss groß, ich habe wohl an <es ist aus> und nicht an <das Aus> gedacht.“
- St: „Warum hast du <aus> kleingeschrieben?“
- Viertklässlerin J: „Ach, nur bei <eine Sache ist aus> wird es kleingeschrieben.“
- St: „<So ist das mit Achtzigjährigen>. Warum habt ihr <Achtzigjährigen> großgeschrieben?“
- Fünftklässler S: „Weil das hier eben die Personen sind, alle Menschen, die 80 sind.“
- Fünftklässlerin I: „Ja, hier habe ich auch zuerst gedacht <ist achtzigjährig>. Dann habe ich gemerkt, dass es die Leute sind, eben die, die 80, die Achtzigjährige sind.“
- Sechstklässlerin: „Das steht ja für <Omas>. Man kann genauso gut sagen: <So ist das mit den Omas und Opas>.“
- St: „<Eine neue Seidenbluse>. Warum hast du <neue> großgeschrieben?“
- Fünftklässler: „Ja, ich habe erst gedacht <die neue Seidenbluse>. Aber dann war ich mir nicht ganz sicher, nämlich das heißt auch <ist neu>, und dann wird es kleingeschrieben. Aber hier?“
- St: „<Nach dem vielen Essen, Trinken und Reden ...>. Da hast du alles großgeschrieben.“
- Sechstklässlerin: „Tja, halt, essen tut man wohl, aber hier ist das kein Tunwort. Dann wäre es: <er isst, sie essen> usw. Also, <von dem vielen Rennen> schreibt man dann auch immer groß. Also immer so halt, das andere geht ja nicht. Und bei <Trinken> und <Reden> ist das hier auch so.“

- Studentin: „<Das strahlende Weiß> hast du großgeschrieben.“
- Sechstklässlerin M: „Strahlend ist ja nur ein Adjektiv. Das kann man auch weglassen. Also ist Weiß hier ein Nomen“.
- Sechstklässlerin J: „Damit ist die Farbe selbst gemeint, das Weiß. Denn die Farbe hat noch ein Adjektiv dabei. <Wie ist das Weiß? Strahlend>. Dann muss <weiß> großgeschrieben werden.“
- St: „<... kriegte eine Menge Punkte>. Da hast du beides großgeschrieben.“
- Sechstklässlerin M: „Steht ein Artikel davor, und der kann nicht zu <Punkte> gehören, weil sonst muss es <die Punkte> heißen und <eine Punkte> geht nicht. Also gehört es zu <Menge>.“

Es ist verständlich, dass die Schüler kein alternatives linguistisches Regelsystem benennen können. Offensichtlich verhalten sie sich so, „als ob sie die Regeln kennen würden“ (Slobin 1974, S. 12). Ihre Antworten lassen darauf schließen, dass sie ein eigenes grammatisches Regelsystem entwickelt haben: Sie haben erkannt, dass die Entscheidungen zur Großschreibung satzbezogen zu fällen sind. Die hier vorliegenden Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die syntaktische Hinführung zur Großschreibung der Fähigkeit und Praxis der Schreibanfänger, Texte zu gliedern, entgegenkommt und dass sie von erfolgreichen Rechtschreibern für die Großschreibung entgegen den vermittelten Regeln genutzt wird. Damit lässt sich das Argument der Überforderung der Kinder, das erstaunlicherweise immer von denjenigen genannt wird, die Zweitklässlern Wortartendifferenzierungen zutrauen wollen, zurückweisen. Als ein weiterer Beweis für die Möglichkeit, die Großschreibung syntaktisch zu unterrichten, können die folgenden Darstellungen von Unterrichtssituationen gelten, in denen Zweit-, Dritt- und Viertklässler die Großschreibung mit Hilfe der Satzgliederung und der Erweiterungsprobe erlernt haben.

Bluse mit Punkten
 Gestern hatte meine Oma
 ihren achtzigsten Geburts-
 tag. Sie hatte sich extra
 eine neue Seidenbluse ge-
 kauft. Nach dem stunden-
 langen Essen wollte sie
 noch unbedingt einen
 Kaffee trinken. Von dem
 vielen essen, trinken und
 reden war sie aber schon
 etwas schläfrig geworden.
 Dann hielt sie die
 Kaffeetasse nicht ganz
 gerade, und das kleine
 Feiertagsunglück passierte:
 Das strahlende Weiß
 ihrer Bluse erregte eine
 Menge Punkte. Sie guckte
 sie von oben lange und
 genau an. Dann
 behauptete sie plötzlich,
 es wären genau achtzig.
 So ist das mit achtzig-
 jährigen.

Bluse mit Punkten
 Gestern hatte meine Oma ihren
 achtzigsten Geburtstag. Sie hatte
 sich extra eine neue Seidenbluse
 gekauft. Nach dem stundenlangem
 Essen wollte sie noch unbedingt
 einen Kaffee trinken. Von dem vielen
 Essen, Trinken und Reden war sie
 aber schon etwas schläfrig geworden.
 Dann hielt sie die Kaffeetasse nicht
 ganz gerade, und das kleine
 Feiertagsunglück passierte: Das
 strahlende weiß ihrer Bluse brägte
 eine Menge Punkte. Sie guckte sie
 von oben lange und genau an.
 Dann behauptete sie plötzlich, es
 wären genau achtzig. So ist das
 mit achtzigjährigen.

Texte von erfolgreichen Rechtschreibern:
 Einige Kinder lernen trotz des Unterrichts, sie schrei-
 ben auch Verben, Adjektive und Zahlwörter groß, wenn
 der Satz es erfordert.

5. Die Unterrichtung der satzinternen Großschreibung

5.1 Das Analysematerial

Überzeugender Beleg dafür, dass Grundschüler schon relativ früh mit den satzbezogenen Analysen für die Großschreibung im Unterricht operieren können, sind Protokolle eines Unterrichts, der von ihnen grammatische Analysen erfordert. Ergebnisse solcher Kinderleistungen liegen mir aus verschiedenen unterrichtlichen Situationen vor:

- Meine eigenen Erfahrungen mit einem 3. Schuljahr 1988/89 in der Erarbeitung der satzbezogenen Großschreibung habe ich 1993 in dem Buch „Die Schriftsprache entdecken, Rechtschreibung im offenen Unterricht“ (Beltz-Verlag) dargestellt. Diese Anregungen haben einige Lehrerinnen aufgegriffen, um ihrerseits nach diesem sprachdidaktischen Modell im Sprachunterricht ihrer 3. und 4. Klasse zu unterrichten. Studentinnen, die an meinen Lehrauftragsveranstaltungen an der Universität Osnabrück teilnahmen, haben einzelne Kinder dabei beobachtet und dokumentiert, wie sie dieses Konzept annehmen und vor allem wie sie auf spezielle grammatischen Formen wie „Substantivierungen“ (<das schnelle Schwimmen>, <das strahlende Weiß>), Genitiv-Attribute (<Vaters Rücken>) und appositive Konstruktionen (<ein Liter Bier>) reagierten.
- Ähnliche Protokolle haben Studentinnen angefertigt, die anlässlich von Seminararbeiten in meinen Seminaren zur Großschreibung mit einzelnen Dritt- und Viertklässlern den satzbezogenen Zugang zur Großschreibung erarbeitet haben.
- Im Rahmen von Praktika in der Lehrerbildung habe ich mit Studentinnen der Gesamthochschule/Universität Paderborn und der PH Freiburg die satzbezogene Darstellung der Großschreibung in den 2. Schuljahren erprobt. Der Unterricht der Studentinnen fand in der Weise statt, dass sie entsprechend unserer gemeinsamen Planung in der Praktikumsgruppe mit einem einzelnen Kind oder mit einer Gruppe von vier Kindern arbeiteten. Die Gespräche wurden auf Kassette aufgenommen, anschließend transkribiert und ausgewertet.
- Zwei Osnabrücker Lehrerinnen, Monika Siebs und Karin Winkler haben mehrfach die satzbezogene Großschreibung in 2. Schuljahren unterrichtet. Ihre Ergebnisse können die Möglichkeit einer frühen grammatischen Arbeit im Regelunterricht der Grundschule belegen.

Die Auswertung der verschiedenen Protokolle verfolgt mehrere Ziele:

- Sie dokumentiert die Möglichkeit, im Grundschulalter grammatische Kategorien zu erarbeiten und mit ihnen zu operieren, da es zu dem Sprachwissen gehört, das Kinder bei ihrem Spracherwerb erworben haben und über das sie kognitiv verfügen.
- Sie zeigt mögliche Wege der Unterrichtung der satzbezogenen Großschreibung differenziert nach dem „Vorwissen“ der Kinder: Kinder, denen weder schulisch noch außerschulisch mitgeteilt wurde, dass die Großschreibung wortbezogen zu sehen sei, können anders unterrichtet werden als Kinder, die versuchen, die Großschreibung mit Formen der Substantivbestimmung in Verbindung zu bringen.

Im Folgenden werden Wege für die Unterrichtung der satzbezogenen Großschreibung aufgezeigt, die diese beiden Ziele miteinander verbinden. (Allerdings fehlen repräsentative Langzeituntersuchungen, die einen längerfristigen Erfolg der Kinder belegen könnten. Beobachtungen dieser Art wären sehr wünschenswert, bedürfen jedoch einer umfassenderen und systematischeren Erprobung.)

5.2 Zur Arbeit mit Kindern, die die Großschreibung bereits im Zusammenhang von Wortarten kennengelernt hatten (2./3. Schuljahr)

Im Mittelpunkt der folgenden Darstellung von Unterricht steht ein Bericht der Studentin Mareike Schmidt, die ihre Arbeit mit einem Zweitklässler im Rahmen der „Schulpraktischen Studien“ an der Gesamthochschule/Universität Paderborn beschreibt. Das Konzept war durch folgende Vorgaben und Ziele bestimmt:

- Die Kinder hatten bereits gelernt, das Merkmal Großschreibung an die Wortartenbestimmung zu binden („Nomen schreibt man groß, Verben und Adjektive schreibt man klein“).
- Die Tätigkeit des Satzgliederns war den Kindern neu.
- Ziel der Arbeit mit den Kindern im Praktikum war es, ihnen die Großschreibung als graphisches Mittel der syntaktischen Gliederung und dabei ggf. die Grenzen der Bindung der Großschreibung an Wortarten zu zeigen.

Entsprechend dem Wissen über bewährte Lernmethoden bemüht sich die Konzipierung des Unterrichts zum einen um sprachspielerische Elemente, zum anderen um Formen des handelnden Umgangs mit den zu analysierenden Materialien.

Im Zentrum der Arbeit stehen Gedichte, die als lyrische Elemente neben dem Reim in ihrem ersten Teil regelmäßige Erweiterungen der einzelnen Zeilen („Treppen“) beinhalten. So wird eine gewisse Spannung aufgebaut, die durch die letzte Zeile gelöst wird.

Der Ablauf des Unterrichts hatte folgende Gliederung:

1. Stunde:

- Vorstellung und Beschreibung eines „Treppengedichtes“ der Studentin
- Rekonstruktion seiner Form durch handelnden Umgang (Zerschneiden, Verändern und Aufkleben der einzelnen Zeilen)

2. Stunde:

- Betrachtung und Bezeichnung des Kerns eines nominalen Satzgliedes, seiner Erweiterungen und des Prädikats mit Begriffen, die den Operationen der Kinder entsprechen: „Stufenwort“, „Einfüllwort“, „Achsenwort“

3. Stunde:

- Unterscheidung von Verb als Prädikat und Verb als Kern eines nominalen Satzgliedes („substantiviertes Verb“), d. h. Unterscheidung von flektierten und infiniten Verben

4. Stunde:

- Die Anwendung der Erweiterungsprobe: Sätze werden zu „Treppengedichten“
- Die morphologische Betrachtung der Attribute

5. Stunde:

- Die Umkehrung: „Treppengedichte“ werden zu „normalen“ Sätzen

6. Stunde:

- Syntaktische Analyse durch die Umstellprobe: Gliederung von Sätzen mit zwei Ergänzungen

7. Stunde:

- Konstruktion eigener Sätze mit zwei Ergänzungen nach Vorgabe der Prädikate

8. Stunde:

- Anwendung des Gelernten in der Herstellung und Durchführung eines Spieles mit Satzgliedern

Die Darstellung dokumentiert natürlich keine normale Unterrichtssituation: Zum einen weicht sie zeitlich ab, da jeweils nur eine Stunde wöchentlich zur Verfügung stand. Zusätzliche Wiederholungen und Übungen, die im Regelunterricht die Normalität sind, gab es nicht. Zum anderen fand die Unterrichtung nicht in der üblichen Gruppensituation statt. Mit der individualisierten Arbeit war jedoch die genaue Beobachtung der einzelnen Kinder und die Protokollierung ihrer Aktionen und Reaktionen möglich.

Im Folgenden wird der Bericht einer Studentin wiedergegeben, die mit einem in dieser Klasse eher unterdurchschnittlich leistungsfähigen Kind zusammengearbeitet hat. Im Anschluss an den Bericht werde ich einzelne Aspekte unter Berücksichtigung weiterer Ergebnisse von anderen Kindern hervorheben.

Protokoll des Unterrichts mit Frank, einem Schüler der Klasse 2a

1. Stunde

Bei den schulpraktischen Studien in der Marien-Grundschule erarbeite ich mit Frank (2. Schuljahr) ein neues Unterrichtsmodell zur Groß- und Kleinschreibung. Dazu haben wir in der Vorbereitung verschiedene „Stufengedichte“ ausgewählt, anhand dieser Texte sollen die Kinder erste Entdeckungen machen.

Das erste Gedicht:

*unter Schnee
unter dem Schnee
unter dem kalten Schnee
unter dem kalten, feuchten Schnee
unter dem kalten, feuchten, glitschigen Schnee
schläft
der grüne Klee*

Ich frage Frank nach Besonderheiten in diesem Gedicht:

Frank: „Da ist immer ein Wort mehr.“

Ich: „Und ist da sonst noch was?“

Frank: „Das letzte Wort heißt immer <Schnee>.“

Dabei belasse ich es zunächst und wir wenden uns dem zweiten Gedicht zu:

*unter diesem Dach
unter diesem alten Dach
unter diesem alten, morschen Dach
unter diesem alten, morschen, roten Dach
unter diesem alten, morschen, roten, baufälligen Dach
machen
wir immer wilden Krach*

Ich: „Was fällt dir jetzt hier auf?“

Frank: „Hier steht immer <Dach> am Ende und es wird auch immer ein Wort mehr.“

Im nächsten Schritt soll Frank nun das „Dachgedicht“ nachbauen. Dazu habe ich ihm die vorletzte Zeile (<unter diesem alten, morschen, roten, baufälligen Dach>) sechsmal auf einen Papierstreifen geschrieben. Frank soll jetzt die einzelnen Zeilen aufkleben und muss dazu die überflüssigen Wörter herauschneiden. Wenn er die vorletzte Zeile aufgeklebt hat, kann er für die nächste Zeile (dafür der sechste Streifen) noch selbst ein Adjektiv hinzufügen und dann die letzte Zeile aufkleben (s. Abb.)

Ich: „Wie können wir denn das wohl machen, um die erste Zeile zu erhalten? Auf dem Streifen stehen doch viel mehr Wörter.“

Frank: „...“

Ich: „Weiche Wörter gehören denn in die erste Zeile?“

Frank: „<Unter diesem Dach>.“

unter diesem **D**ach

unter diesem ~~al~~ten **D**ach

unter diesem ~~al~~ten, ~~mo~~rshen **D**ach

unter diesem ~~al~~ten, ~~mo~~rshen, ~~ro~~ten **D**ach

unter diesem ~~al~~ten, ~~mo~~rshen, ~~ro~~ten, ~~ba~~ufälligen **D**ach

unter diesem ~~al~~ten, ~~mo~~rshen, ~~ro~~ten, ~~ba~~ufälligen, *undichten* **D**ach

machen

wir immer wilden Krach

Ich gebe ihm dann die Schere und lasse ihn diese drei Wörter ausschneiden und aufkleben. Bei den nächsten Zeilen braucht er keine Hilfe mehr und schneidet jedes Mal die richtigen Wörter aus und klebt die restlichen auf. Als er fertig ist, frage ich ihn, ob er eine Idee hat, welches Wort man noch hinzufügen kann. Zunächst weiß er nichts.

Ich: „Was verändert sich denn in jeder Zeile?“

Frank: „Da kommt jedes Mal ein Wort dazu.“

Ich: „Genau! Und was ist das für ein Wort?“

Frank: „<Alt – morsch – rot – baufällig>“

Ich bestätige das und lasse ihn noch einmal überlegen, ob man nicht noch ein weiteres Wort hinzufügen kann.

Ich: „Wie könnte das Dach denn noch sein?“

Frank: „... <undicht>!“

Ich gebe ihm den letzten Streifen und ein unbeschriebenes Papierstück, auf das er sein Wort eintragen kann. Als er es einfügen soll, möchte er zuerst <baufälligen> weglassen, aber als ich ihn frage, warum er das tun will, weiß er keine Antwort und fügt <undicht> als letzte Erweiterung ein. Erst beim Lesen bemerkt er, dass es <undichten> heißen muss und ergänzt die beiden fehlenden Buchstaben noch schnell. Er hat erkannt, dass das Adjektiv im Rahmen des Textes flektiert sein muss.

Ich: „Richtig. Wenn du das Wort allein sagst, sagst du <undicht>. Hier vor Dach heißt es <undichten>. Wenn vorne <ein> stände, <ein Dach>, wie hießen denn die Wörter, die vor <Dach> stehen?“

Frank: „<Ein undichtiges Dach>.“

Ich: „Richtig, die Wörter, die ich einfülle, verändern sich am Ende: <undichtes, undichten>. Kreise einmal alle <en> bei den Wörtern ein!“ (s. Abb. oben)

Nachdem er das Gedicht vollständig aufgeklebt hat, versuche ich, die Großschreibung zur Sprache zu bringen. Ich frage ihn nach Auffälligkeiten beim Wort <Dach>. Als er nichts bemerkt, gebe ich ihm den Hinweis, er solle sich den Anfangsbuchstaben genauer ansehen.

Frank: „Alle sind kleingeschrieben, nur <Dach> ist groß.“

Wir suchen dann bei dem ersten Gedicht nach großgeschriebenen Wörtern, und Frank stellt fest, dass es sich dabei immer um die letzten Wörter in der Zeile handelt: Es seien die Wörter, die er immer abschneiden musste, damit er die Zeilen nach der Vorlage gestalten konnte.

Frank: „Das sind immer die am Schluss.“

Ich fordere ihn auf, die Majuskeln zu markieren.

2. Stunde

Ich beginne mit einer kurzen Erinnerung an die letzte Stunde und gebe ihm dann eines der neuen Gedichte:

*unter einer Lawine
unter einer großen Lawine
unter einer großen, schweren Lawine
unter einer großen, schweren, weißen Lawine
unter einer großen, schweren, weißen, schnellen Lawine
kam
die dicke Biene*

Ich: „Weißt du noch, was dir letzte Woche aufgefallen war?“

Frank: „Da wurde immer ein Wort mehr.“

Ich: „Genau ... Und war da noch etwas.“

Frank: „... Das neue Wort kam immer vor das letzte Wort.“

Ich: „Prima! ... Und was war mit dem letzten Wort, weißt du das auch noch?“

Frank: „Das war immer gleich.“

Mehr fällt ihm erst mal nicht ein. Ich habe heute wieder ein Gedicht auf Streifen mitgebracht, aber ohne fertige Vorgabe:

*in dem großen hohen, roten, viereckigen Haus
wohnt die flinke Maus*

Den ersten Streifen habe ich fünfmal geschrieben, so dass Frank wieder „Treppen“ bauen kann.

Ich: „Weißt du, wie du jetzt anfangen musst?“

Frank: „<In dem Haus>.“

Auch die nächsten Zeilen kann er ohne Schwierigkeiten „bauen“. Als ich wieder nach Auffälligkeiten frage, fällt ihm zunächst nichts Neues ein. Auch der Tipp mit dem Anfangsbuchstaben hilft ihm nicht so richtig. Ich helfe ihm weiter:

Ich: „Sieh dir doch mal die Anfangsbuchstaben vom letzten Wort und den Wörtern davor an.“

Frank: „Hier fängt es mit <d> an und hier mit <i>. ... Die ersten Wörter sind klein und <Dach> ist groß.“

Ich: „Genau, so ist das. Fällt dir jetzt wieder ein, was wir letzte Woche gesagt haben?“

Frank: „Die letzten Wörter sind immer groß!“

Damit er es sich besser einprägt, soll er in allen Gedichten die Majuskeln farbig markieren. Danach habe ich noch ein weiteres Gedicht für ihn:

*in einer Wiege
in einer wackeligen Wiege
in einer wackeligen, gemütlichen Wiege
in einer wackeligen, gemütlichen, kuscheligen Wiege
lag
die kleine Ziege*

Er kreist die großgeschriebenen Wörter ein und markiert die Majuskeln farbig. Als er den großgeschriebenen Wörtern einen Namen geben soll, sagt er sofort „Namenwort“. Das kommt sicher daher, weil sie schon im Unterricht über „Namenwörter“, „Wiewörter“ und „Tuwörter“ gesprochen haben. Etwas anderes fällt ihm daher nicht ein, und ich lasse es zunächst dabei. Wir haben noch genug Zeit, um selbst ein „Treppengedicht“ zu entwerfen. Das Grundgerüst habe ich ihm vorgegeben und Frank muss nun die einzelnen Stufen ergänzen (s. Abb.).

zwei Gespenster

zwei kleine Gespenster

zwei kleine, weiße Gespenster

zwei kleine, weiße, gruselig@Gespenster

schweben

über mein Fenster

Als er das Gedicht beendet hat, müssen wir noch einige Endungen nachtragen, weil das <e> fehlt. Ihm fällt auf, dass „hinten alles groß ist“. Er unterstreicht diese Wörter und markiert die Majuskeln. Ich frage ihn, ob ihm schon etwas zu den Kommas aufgefallen ist. Er sagt sehr schnell:

„Immer, wenn ein neues Wort dazu kommt, muss davor ein Komma.“

Ich: „Wirklich immer?“

Frank: „Nein, beim ersten nicht.“

Weil noch Zeit ist, entwerfen wir noch ein Gedicht:

ein Floh

*ein winziger Floh
ein winziger, brauner Floh
ein winziger, brauner, gefräßiger Floh*

*hüpft
auf meinem Po*

Er markiert auch hier die Majuskeln farbig. Außerdem unterstreicht er dann auch noch in allen Gedichten die neuen Ergänzungen. Im letzten Gedicht sind das: <winziger> in der 2. Zeile, <brauner> in der 3. Zeile und <gefräßiger> in der 4. Zeile. Abschließend fordere ich ihn noch einmal auf, die Deklinationsendungen der Attribute einzukreisen. Ihm fallen wieder die Unterschiede zu den isoliert gesprochenen Wörtern, denen die letzte Silbe fehlt, auf.

3. Stunde

Am Beginn der Stunde sucht eine Studentin mit allen Kindern zusammen einen Namen für das „letzte Wort“. Sie einigen sich darauf, es „Stufenwort“ zu nennen. „weil das immer die Stufen bei der Treppe sind.“ Die Wörter davor, die man „einfüllt“, nennen wir „Einfüllwörter“.

Wir machen mit Gedichten weiter, doch heute sind sie so aufgebaut, dass die letzten Wörter Verben sind. Die Kinder sollen erkennen, dass das „letzte Wort“ nicht zwangsläufig ein Nomen in der Form, wie sie es im Unterricht kennengelernt haben, sein muss.

Das erste Gedicht (s. Abb.):

*nach dem Krachen
nach dem lauten Krachen
nach dem lauten, polsternden Krachen
nach dem lauten, polsternden, plötzlichen Krachen
kommt
das große Lachen*

Frank erkennt <Krachen> richtig als Stufenwort, und ich frage ihn, zu welcher Wortart das Wort gehört. Er versteht mich erst, als ich ihn auffordere, nach dem Wort zu fragen. „Das sind Tuwörter: Was tut es?“

Ich: „Es gibt noch mehr Tuwörter in dem Satz.“

Frank: „<Lachen>.“

Ich: „Und noch eins.“

Frank: (nach langem Zögern): <Kommt>?“

Ich: „Ja, <kommt> auch noch. Wenn du jetzt <krachen>, <lachen> und <kommt> miteinander vergleichst – was fällt dir dann auf?“

Frank: „<Krachen> und <lachen> reimen sich.“

Ich: „Ja, und <kommt>?“

Frank: „Reimt sich nicht.“

Ich: „Nein, das ist anders. Was ist denn anders?“

Frank: zuckt mit den Schultern

Ich: „Guck mal ans Wortende!“

Frank: „<Krachen> und <Lachen> haben ein <n> und <kommt> hat ein <t>.“

Wir betrachten die Prädikate in den anderen Treppengedichten. Er stellt fest, dass sie immer allein stehen und manchmal ein <t>, manchmal <n> am Ende haben.

Auf meine Frage, weshalb ich diese Hervorhebung wohl vorgenommen habe, weiß er keine Antwort.

Ich fordere ihn auf, die letzte Zeile an den Anfang zu stellen und die „Treppe“ an das Ende. Er zerschneidet das Gedicht und verschiebt die Teile:

*das große Lachen
kommt
nach dem Krachen
nach dem lauten Krachen
nach dem lauten, polsternden Krachen
nach dem lauten, polsternden, plötzlichen Krachen
nach dem lauten, polsternden, plötzlichen Krachen*

Ich: „Kann man eigentlich aus dem Ersten auch eine Treppe machen?“

Frank: „<Das Lachen, das große Lachen, das große, laute Lachen, das große, laute, komische Lachen>.“
Er schreibt es auf.

Ich: „Was ist jetzt mit <kommt>.“

Frank: „Das steht in der Mitte.“

Ich: „Ja. Um <kommt> kann man die beiden Treppen drehen. Wie bei den Rädern vom Auto. Weißt du, wie man das nennt, woran die Räder in der Mitte festgemacht sind?“

Frank: „Achse“.
Ich: „Wollen wir <kommt> Achsenwort“ nennen?“

Er stimmt zu. Ich gebe ihm eine neue Kopie des „Schneegedichtes“ und des „Lawinengedichtes“. Er zerschneidet die Satzglieder und dreht sie um das „Achsenwort“.

Ich: „Kann man eigentlich aus dem Achsenwort auch eine Treppe machen?“

Frank guckt ratlos.

Ich: „<Nach dem lauten Krachen ein schnelles kommt das große Lachen>. Geht das?“

Frank: „Nein, das geht nicht.“

Zum Schluss fasse ich noch einmal zusammen: „Um das Achsenwort kann man die Treppen drehen. Aus dem Achsenwort kann man keine Treppe bauen. Darum ist es kein Stufenwort und wird nicht großgeschrieben.“

Frank: „Und es hat ein <t> am Wortende.“

Ich: „Nicht immer, aber oft. Darüber sprechen wir noch. Wichtig ist, dass du siehst, dass Tuwörter Achsenwort und Stufenwort sein können. Achsenwörter werden kleingeschrieben. Stufenwörter werden großgeschrieben“

4. Stunde

Ich gebe Frank Sätze, in denen die Subjekte die Personalpronomina <ich, du, wir> und die „Stufenwörter“ Verben sind:

das Schreien

das laute Schreien

das laute, wilde Schreien

mache

ich

das Rechnen

das schwierige Rechnen

das schwierige, viele Rechnen

kannst

du

das Tanzen

das lange Tanzen

das lange, flotte Tanzen

mögen

wir

Ihm fällt sofort auf, dass sich die „Gedichte“ nicht reimen und dass am Ende immer nur ein Wort steht. Ich fordere ihn auf, die „Achsenwörter“ zu

unterstreichen. Er macht es auf Anhieb richtig. Auf meine Aufforderung hin schneidet er zur Kontrolle das „Achsenwort“ aus und erhält so die Satzglieder, die er wieder um die „Achse“ dreht. Ich lege die Kopien der anderen Gedichte dazu.

Ich: „Letztes Mal hast du gesagt, die „Achsenwörter“ hätten immer ein <t> am Wortende. Nun schau dir mal die „Achsenwörter“ von heute an.“

Frank: „Nur <kannst> hat eins.“

Ich: „Richtig, <mache> hat ein <e> und <mögen> ein <en>.“

Er kann sich das nicht erklären.

Ich: „Ich sage dir, woran das liegt. Das hängt davon ab, wer etwas tut. Bin ich es, hat das „Achsenwort“ ein <e>: <ich laufe, ich singe, ich schwimme, ich weine>. Bist du es, hat es ein <st> am Wortende: <du läufst, du singst, du schwimmst, du weinst>. Und wenn wir etwas tun, ist hinten ein <en>: <wir laufen, wir singen, wir schwimmen, wir weinen>. Das „Achsenwort“ verändert sich also. Es zeigt, wer etwas tut. Eigentlich weißt du das genau, denn wenn du redest, machst du das auch so.“

Er kontrolliert das an einigen mündlichen Sätzen.

Als nächstes erhält er die Aufgabe, die richtigen Konjugationsendungen einzutragen:

	<i>trinken</i>
<i>Mein Opa</i>	<i>gern Milch.</i>
<i>Ich</i>	<i>gern Bier.</i>
<i>Meine Eltern</i>	<i>gern Kakao.</i>
<i>Du</i>	<i>gern Cola.</i>
<i>Meine Geschwister</i>	<i>gern Sekt.</i>
<i>Meine Oma</i>	<i>gern Likör.</i>

Am Ende habe ich ihn noch einmal auf die Abhängigkeit von Subjekt und Prädikat hingewiesen und ihn die Konjugationsendungen einkreisen lassen.

Zum Schluss habe ich Frank drei Stufengedichte gegeben, in denen Verben im Infinitiv die Stufenwörter bilden. Er hat diese mit den Prädikaten verglichen und dabei noch einmal die Unterschiede benannt:

- „Vor Stufenwörter kann man Einfüllwörter setzen.“
- „Achsenwörter stehen zwischen den Treppen, und sie bleiben da, auch wenn man die Treppen umdreht.“
- „Achsenwörter haben unterschiedliche Endungen.“
- „Stufenwörter werden großgeschrieben.“
- „Achsenwörter werden kleingeschrieben.“

5. Stunde

Die 5. Stunde beginnt mit einem Satz, bei dem alles kleingeschrieben ist (s. Abb.):

auf dem apfelbaum sitzt meine katze

Hier soll Frank erst einmal das Prädikat einkreisen. Stufenwörter findet er zunächst keine. Ich frage ihn, ob er an einer Stelle ein Wort hinzufügen kann. Er findet heraus, dass er vor <Katze> <kleine> einfügen könnte. Beim Finden eines zweiten Stufenwortes muss ich ihm helfen. Ich decke den zweiten Teil des Satzes ab dem Prädikat zu und frage, ob er aus dem ersten Teil eine Treppe bauen kann. Als das immer noch nicht so richtig hilft, soll er sich die Bäume draußen ansehen. Er findet das „Einfüllwort“ <grün> und kann es an der richtigen Stelle einsetzen.

Frank: „<Auf dem grünen Apfelbaum>.“

Er beginnt, die Stufen aufzuschreiben:

auf dem apfelbaum

auf dem grünen apfelbaum

Hier unterbreche ich ihn und frage noch einmal nach der Besonderheit der Stufenwörter. Frank weiß sofort, dass sie großgeschrieben werden und korrigiert es auf dem Blatt.

Er baut dann noch eine weitere Stufe:

auf dem apfelbaum sitzt meine katze

auf dem Apfelbaum

auf dem grünen Apfelbaum

auf dem grünen, großen Apfelbaum

sitzt

meine Katze

meine kleine Katze

meine kleine, schwarze Katze



Er unterstreicht die Majuskeln wieder. Dann schneidet er die „Treppen“ wieder aus und lässt sie um das Prädikat kreisen.

Wir haben dann genug Zeit für einen zweiten Satz (s. Abb.):

der junge spielt mit dem ball

Frank kreist das Verb sofort ein. Als ich ihn nach den Stufenwörtern frage, findet er ohne langes Zögern <Junge> und dann auch <Ball>.

Wir beginnen wieder, Stufen zu bauen, und Frank schreibt die beiden Stufenwörter auch sofort groß.

der junge spielt mit dem ball.

Der Junge

der große Junge

spielt

mit dem Ball.

mit dem runden Ball.



Das ging so schnell, dass wir noch Zeit für einige andere Sätze haben:

das mädchen verschnauft nach dem raufen

das fahrrad hat eine acht

meine oma liebt lila

Dass die „Stufenwörter“ „Substantivierungen“ von Wörtern anderer Wortarten sind, habe ich nicht erwähnt. Das war für Frank auch kein Problem.

6. Stunde

Wir beginnen damit, aus allen alten Treppengedichten „normale Sätze“ zu machen. In diesem Fall ist die umgekehrte Denkweise gefragt: Was kann man weglassen?

Bei dem ersten fällt es Frank noch schwer, einen Satz aus dem „Schneegedicht“ zu machen, da er noch nicht genau weiß, welche Wörter er weglassen kann. Aber ab dem zweiten Gedicht brauche ich keine Hilfestellungen mehr zu geben. Aus dem Stehgreif diktiert er mir alle Sätze. In der nächsten Phase gebe ich ihm diesen Satz:

der elefant rennt gegen eine wand

Frank soll erst wieder das Prädikat einkreisen, was er ohne Schwierigkeiten tut. Anschließend soll er die Stellen suchen, an denen Treppen gebaut werden können. Er findet sofort heraus, dass vor <Elefant> <große> eingesetzt werden kann. Also baut er schon einmal die erste Treppe

der elefant

der große elefant

rennt

gegen eine wand

gegen eine hohe wand

Ich lasse ihn dann erst das Achsenwort einkreisen.

Ich: „Weißt du jetzt auch, was die Stufenwörter sind?“

Frank: „<Elefant> und <Wand>.“

Ich: „Jawohl, das ist ja richtig, aber was hatten wir denn noch über die Stufenwörter gesagt?“

Frank: „Die werden immer großgeschrieben.“

Daraufhin korrigiert er sofort die beiden Stufenwörter.

Ich habe dann noch einen Satz für Frank:

seit vielen stunden wartet der hund auf sein herrchen

Ich: "Und welches Wort kannst du sofort einkreisen?"

Frank: „<Wartet>“

Ich lasse ihn dann vermuten, wo die Stufenwörter sind. Er bestimmt auch sofort die zwei richtigen Wörter, <Stunden> und <Herrchen>.

*seit vielen ^{langen} Stunden wartet
der ^{große} Hund auf sein ^{liebes} Herrchen*

Zunächst fällt ihm keine Ergänzung zu <Stunden> ein. Ich sage ihm einige Wörter, die ihm nicht passen, und er kommt auf <langen>. Ich schreibe das Wort über die Zeile und male einen Bogen in die Lücke zwischen <vielen> und <Stunden>. Vor <Herrchen> möchte Frank dann <lieb> einsetzen. Der Satz heißt nun:

seit vielen langen stunden wartet der hund auf sein lieb herrchen

Nachdem er den Satz aber einmal laut gelesen hat, bemerkt er den Fehler und berichtigt sich. Er trägt die Majuskeln ein. Jetzt lasse ich ihn das dritte Stufenwort suchen, und er findet es sofort und ergänzt vor <Hund> <groß>. Er markiert die Majuskeln der drei Stufenwörter (s. Abb.).

Im nächsten Schritt geht es um die Ausgliederung der Satzteile durch Umstellungen im Satz. Allein findet er keine Möglichkeit, und ich frage ihn: „Wer wartet denn seit vielen Stunden auf sein Herrchen?“

Frank: „<Der Hund>.“

Ich: „Prima. Dann setze das doch mal an den Anfang. Fang doch mal an: „<Der große Hund ...>“

Frank: „<Der große Hund ... wartet viele lange Stunden>.“

Ich: „Weiter.“

Frank: „<... auf sein liebes Herrchen>.“

Ich habe ihm den Satz auf einen Streifen geschrieben, so dass er, nachdem er Achsenwort und Stufenwörter markiert hat, diesen Streifen jetzt auseinanderschneiden und mit den Satzteilen „puzzeln“ kann (s. Abb.). Auch auf dem Streifen lasse ich ihn zunächst Prädikat und Stufenwörter markieren. Im nächsten Schritt geht es darum, dass er erkennt, welche Teile beim Zerschneiden zusammenbleiben müssen.

Frank: „<Der große Hund> gehört zusammen.“

Durch Striche lasse ich ihn diese „Abteilung“ markieren. Danach nennt er das Prädikat und dann <seit vielen langen Stunden>. Übrig bleibt <auf sein liebes Herrchen>.

Er schneidet den Satz an den Stellen, wo er Striche gemacht hat, auseinander. Er kann dann die anderen möglichen Satzkonstruktionen ausprobieren und findet zuerst: <Der große Hund wartet seit vielen langen Stunden auf sein liebes Herrchen.> Sein nächster Satz sieht so aus: <Der Hund seit vielen langen Stunden wartet auf sein liebes Herrchen.> Er bemerkt selbst, dass das so nicht richtig ist und setzt das Prädikat wieder an die zweite Stelle. Die nächste Konstruktion lautet: <Auf sein liebes Herrchen wartet seit vielen langen Stunden der große Hund.> Er probiert noch einige Möglichkeiten, die alle richtig sind.

Ich: „Welches Teilchen hast du denn beim Umstellen jetzt gar nicht bewegt?“

Frank: „<Wartet>.“

Ich erinnere ihn daran, dass das Prädikat die „Achse“ ist, die fest sein muss und um die sich alles dreht.

Ich: „Aber es gibt eine Ausnahme. Versuche einmal, sie zu finden!“

Er probiert es, bis er zu dieser Lösung kommt:

Wartet der große Hund seit vielen langen Stunden auf sein liebes Herrchen?

Frank bemerkt, dass auch diese Möglichkeit besteht. Er klebt nun den Satz in einer Variation auf. Als er das getan hat, frage ich ihn, welche Wörter er hervorheben will.

Frank: „Die Stufenwörter.“

Ich: „Wie werden die noch mal geschrieben?“

Frank: „Groß!“

Daraufhin verbessert er die Wörter auf dem Streifen. Er bekommt von mir den gleichen Streifen noch einmal und wir wiederholen das Ganze in einer anderen Variation. Er ergänzt die Einfüllwörter, kreist das Prädikat ein, markiert und verbessert die Stufenwörter und zerschneidet den Satz. In einer weiteren Variation klebt er ihn unter den vorherigen Satz.

*liebes
auf sein Herrchen
wartet
große
der Hund
seit vielen ^{langen} Stunden*

*große
der Hund
wartet
seit vielen ^{langen} Stunden
liebes
auf sein Herrchen*

7. Stunde

In der heutigen Stunde sollen die Schüler selber drei Sätze „bauen.“ Dazu sollen als Prädikate <schenken>, <bauen> und <basteln> verwendet werden.

Ich gebe Frank den Auftrag, einen Satz zu erfinden, in dem das Prädikat <schenkt> auftaucht. Da ihm erst nichts einfällt, frage ich, wer ihm denn schon einmal etwas geschenkt hätte. So kommen wir auf <die Oma schenkt dem Frank ...>. Die Oma hat ihm ein kleines Keyboard geschenkt und wir setzen es ein:

<die oma schenkt dem frank ein keyboard.>

Ich schreibe den Satz mit kleinen Buchstaben auf einen Streifen, und Frank sucht nach den Stellen, wo er Einfüllwörter einsetzen kann. Er weiß, dass die Einfüllwörter vor Stufenwörtern stehen und findet auch heraus, dass das erste Stufenwort <Oma> ist. Er ergänzt <alte>. Es fällt ihm etwas schwerer, für sich selbst ein Attribut zu finden, entscheidet sich aber schließlich für <lieben>. Vor <Keyboard> setzt er dann noch <kleines> ein. Als ich ihn darauf hinweise, dass mit den Stufenwörtern immer noch etwas nicht stimmt, weiß er nach kurzem Überlegen, dass sie großgeschrieben werden müssen und verbessert das auf dem Streifen. Beim Auseinanderschneiden ist er gar nicht mehr auf meine Hilfe angewiesen. Beim Umlegen findet er auch alle Varianten heraus, obwohl ihm einige „seltsam“ vorkommen wie zum Beispiel:

Ein kleines Keyboard schenkt dem lieben Frank die alte Oma.

Ich glaube, er fand es deshalb so seltsam, weil es für ihn den Anschein hatte, dass bei dieser Satzstellung <das Keyboard> etwas <schenken> würde.

Der nächste Satz sieht dann so aus:

Frank: „<Die alte Oma ein kleines Keyboard schenkt dem lieben Frank>. Geht nicht!“

Ich: „Das hast du richtig bemerkt, wie aber würde es gehen?“

Wortlos schiebt Frank das Verb an die zweite Stelle, liest den Satz noch einmal vor und jetzt stimmt er. Nachdem wir alle Möglichkeiten ausprobiert haben, kann er die Satzteile untereinander aufkleben:

*die alte Oma
schenkt
ein kleines Keyboard
dem lieben Frank.*

Im nächsten Schritt überlegen wir einen Satz mit <baut>. Frank beginnt mit: <Ich baue mir ...>. Ich unterbreche ihn und erkläre ihm, dass er besser einen Satz mit anderen Personen oder Tieren erfinden solle. Er kommt auf:

der bauarbeiter baut dem hund eine hundehütte.

Die Stufenwörter findet er auch hier allein und überlegt sich passende Einfüllwörter. Zum Schluss lautet der Satz:

der verrückte bauarbeiter baut dem großen hund eine schöne hundehütte.

Frank verbessert auch hier wieder die Stufenwörter und schneidet den Satz richtig auseinander. Beim Puzzeln unterläuft ihm kein einziger Fehler und nach einigem Probieren klebt er den Satz auf.

Wir beginnen mit dem dritten Satz. Hier überlegt Frank länger und ich frage ihn, wer denn wem etwas basteln könnte. Er nennt zunächst nur Namen, unter anderem den von seiner Schwester. Da mache ich ihm den Anfang: <Meine Schwester bastelt ...>

meine schwester bastelt meinem vater ein papierschiff.

Ich schreibe den Satz auf einen Streifen und Frank beginnt sofort, die Stufenwörter und die passenden Einfüllwörter zu suchen. Anschließend heißt der Satz:

meine große Schwester bastelt dem lustigen Vater ein kleines Papierschiff.

Er zerschneidet auch diesen Satz richtig und legt ihn in verschiedenen Varianten.

Eine Schwierigkeit taucht allerdings dann auf, als er <ein kleines Papierschiff> nach vorne legt. Er wollte das zuerst wieder ändern, mit der Begründung: „Ein Papierschiff kann nicht basteln.“ Ich ermuntere ihn, den Satz doch erst einmal fertig zu lesen. Dabei stellt er fest, dass sich an der Aussage des Satzes doch nichts ändert, wenn <das Papierschiff> den Satz einleitet.

Nach einigen weiteren Versuchen klebt er den Satz auf. Hier endet die Stunde.

8. Stunde

Da es sich heute um die letzte Stunde handelt, haben wir ein Kombinationspiel für die Schüler vorbereitet. Frank soll mir die drei Sätze, die er beim letzten Mal gebildet hat, diktieren und ich schreibe die Satzglieder auf verschiedenfarbige Streifen: die Subjekte auf gelbe, die Prädikate auf rote, die Objekte auf grüne und blaue. Schließlich legt er die Streifen mit den Subjekten, den drei Prädikaten usw. hintereinander und heftet sie an eine Pappe. Er kann die einzelnen Streifen kombinieren, wobei lustige Sätze entstehen. Die Wörter auf den Streifen sind alle kleingeschrieben. Die Schüler sollen die Sätze dann korrigiert aufschreiben. Einige Beispiele möglicher Satzkombinationen von Frank:

Der verrückte Bauarbeiter schenkt dem großen Hund ein kleines Keyboard.

Die alte Oma baut dem lustigen Vater ein kleines Papierschiff.

*Meine große Schwester baut dem lieben Frank ein kleines Keyboard.
Der verrückte Bauarbeiter schenkt dem lieben Frank ein kleines Keyboard.
Die alte Oma bastelt dem lustigen Vater eine schöne Hundehütte.*

Im weiteren Verlauf der Stunde tauscht Frank sein Spiel mehrmals mit anderen aus und hat am Ende viele lustige Sätze richtig aufgeschrieben, bei denen er die Majuskeln farbig eingetragen hat.

5.3 Die Begriffe der Kinder

Einleitend wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Unterrichtssituationen, die in diesem Protokoll dokumentiert werden, nur begrenzt mit dem Regelunterricht gleichzusetzen sind. Dennoch – oder vielleicht gerade darum – geben sie Aufschluss über Möglichkeiten und Probleme der Aktionen und Reaktionen der Kinder. Vor allem zeigen sie, was Kinder dieser Altersstufe bereits sprachlich zu leisten vermögen. Im Folgenden soll didaktisch Bemerkenswertes hervorgehoben und in seinen möglichen Auswirkungen für die Unterrichtsplanung betrachtet werden. Dabei stellen einige Protokolle als Belege für die Auswahl der Schwerpunkte Ergebnisse des Unterrichts zur satzbezogenen Großschreibung dar, den Kolleginnen in 3. und 4. Schuljahren durchgeführt haben, nachdem sie im 1. und 2. Schuljahr die Großschreibung traditionell wortartenbezogen unterrichtet haben. Sie haben sich an dem Konzept orientiert, das ich 1993 veröffentlicht habe und das meinen eigenen Unterricht zur satzbezogenen Großschreibung in „meinem“ 3. Schuljahr beschreibt (vgl. Röber-Siekmeyer 1993, S. 148–168). Es bedarf nach den Beobachtungen in den Klassen an einigen Stellen Veränderungen oder Präzisierungen. Sie betreffen vor allem die Begriffe, mit denen die Kinder operieren.

Für die „Kerne der Nominalgruppen“ haben die Klassen, deren Lehrerinnen sich an meinen Vorgaben orientierten, den Begriff „Telegrammwort“ übernommen, da sie am Beispiel des Telegrammschreibens die Erweiterungsprobe durch ihre Negierung, die „Weglassprobe“, eingeführt haben (vgl. Röber-Siekmeyer 1993, S. 158). Dabei ergab sich als Kern das Wort, das wie im Telegramm nicht weglassen werden durfte, ohne dass sich die Aussage des Satzes veränderte. Berichte über die Arbeit in diesen Klassen zeigen jedoch, dass diese grammatische Bestimmung sowohl von den Lehrerinnen als auch in der Folge von den Kindern als „wichtigstes Wort“ titulierte wurde und über diese Bezeichnung wieder inhaltliche Kriterien aufgenommen wurden. Belege für Missdeutungen, nach denen andere Wörter als die Kerne nominaler Satzglieder als „wichtig“ oder Kerne nominaler Satzglieder als „weglassbar“ interpretiert wurden, liegen mir zwar nicht

vor. Die zahlreichen Missverständnisse von „Hauptwörtern“ als „wichtige Wörter“, die sich in den Antworten der Kinder auf die Fragen nach den Kriterien für ihre Großschreibungen ergeben, lassen jedoch zu didaktischer Vorsicht raten:

Studentin: „<gestern hat Vater sein neues Auto gekauft>. <gekauft> hast du großgeschrieben. Warum?“
Dritt-
klässler „Das ist ein Hauptwort, das ist wichtig.“

Aufgrund der Gefahr solcher Missverständnisse haben einige Lehrerinnen den Begriff „Telegrammwörter“ durch die Bezeichnung „letztes Wort einer Abteilung“ oder „letztes Wort eines Bausteins“ ersetzt.

Eine eindeutige Begrifflichkeit ist auch für die Bezeichnung der grammatischen Phänomene nötig, die isoliert werden und im Zentrum der Betrachtung stehen müssen: die Elemente, die für die bestimmenden Operationen von Bedeutung sind, nämlich für das Erkennen der nominalen Satzglieder mit ihren Kernen, sowie den Attributen und des Prädikats. Die Wahl der Begriffe war in den einzelnen Klassen sehr unterschiedlich, sie entsprachen dem, was die Kinder vorschlugen oder die Lehrerinnen vorzogen. So hatten die Klassen, die die Satzgliederung im 2. Schuljahr mit „Treppengedichten“ begonnen hatten, den Begriff „Treppe“ beibehalten, der die Möglichkeit der Erweiterung des Kerns einschließt. Andere Klassen haben von „Abteilungen“ gesprochen, wieder andere von „Bausteinen“. Komplexe Satzglieder mit zwei Nominalgruppen wurden „lange Teile vom Satz“ genannt (s. auch die tabellarische Zusammenstellung der verwendeten Begriffe S. 147).

Die Klassen, in denen die Satzgliederung über die „Treppengedichte“ eingeführt wurde – das zeigt das Protokoll – behielten die Bezeichnung „Stufenwort“ oder „Treppenwort“ bei. Einige haben es auch „geschobenes Wort“ genannt, weil es bei der Erweiterungsprobe nach rechts geschoben wird. Für die Attribute wählten sie die Bezeichnung „Schiebewort“, „Füllwort“ oder „Einfüllwort“. Die Kinder, die die Kerne als „geschobene Wörter“ bezeichneten, wählten für die Attribute die Bezeichnung „Schiebewörter“. Als Bezeichnung für den flektierten Teil des Prädikats, das in dem zitierten Protokoll als „Achsenwort“ bezeichnet war, fanden andere Klassen das Wort „Verbindungswort“, weil es die beiden „Treppen“ miteinander verbindet, „Mittelwort“ oder eben „Achsenwort“, weil die beiden Treppen um dieses Wort gedreht werden können.

Es wird deutlich: Welche Bezeichnung auch immer für die sprachliche Arbeit in den Klassen gewählt wird, **bedeutsam ist, dass der Begriff die syntaktischen Operationen verdeutlicht und die Funktion eines Wortes im Satz beschreibt.** Er muss sich daher von der Wortartenbezeichnung abheben.

Kolleginnen, die die bekannten Kindertümeleien („wo man <der, die, das> vorsetzen kann“, „was man sehen und anfassen kann“) bewusst weglassen, haben

mich darauf hingewiesen, dass die Kinder die Alltagsregeln zur Bestimmung von Substantiven außerhalb der Schule genannt bekommen haben. Diese „Faustregeln“ wären unproblematisch, wenn sie nicht zu den bekannten falschen Schlüssen führten, weil Artikel auch vor Wörtern anderer Wortarten stehen und der Ausschluss anderer Wortarten von der Großschreibung nicht zutrifft: Die Hervorhebung „Substantive schreibt man groß“ beinhaltet die Kleinschreibung aller anderen Wortarten: <das gleichmäßige Schwimmen>, <die freundliche Alte>. Deshalb ist es wichtig, Eltern auf die Problematik dieser Regel hinzuweisen und sie auf Elternabenden mit der syntaxbezogenen Großschreibung vertraut zu machen.

Ein Grund für die Annahme der Bindung der Großschreibung an Substantielles ist die Tatsache, dass die Kinder vor allem im Anfangsunterricht Wörtern häufig isoliert begegnen und entsprechend den Lexikoneinträgen Substantive dabei immer groß-, Wörter aller anderen Wortarten immer kleingeschrieben sind. Ein Beleg dafür, dass Kinder sich das graphische Merkmal Großschreibung teilweise wortgebunden einprägen, mag die Tatsache sein, dass viele von ihnen <plötzlich> und <auf einmal> großschreiben. Beide Wörter stehen sehr häufig am Satzanfang und haben daher den satzinitialen Großbuchstaben, den die Kinder dann als generelles Merkmal des Wortes interpretieren.

5.4 „Einfüllwörter“

Als erstes fällt bei dieser Form der Unterrichtung der Großschreibung die Sicherheit auf, mit der fast alle Kinder wie Frank grammatische Kategorisierungen vornehmen. So nennen sie seit Mitte der 2. Klasse nahezu ausnahmslos als flektierte Attribute („Einfüllwörter“) die Wörter, die hier grammatisch zulässig sind: vorwiegend Adjektive (<das schöne Haus>, <die liebe Oma>) seltener Partizipien (<das angemalte Haus>, <die lachende Oma>).

Sehr häufig berichten Studentinnen mit Erstaunen darüber, dass die Zweitklässler, sobald sie nach dem „Zerschneiden“ eines Satzes die formale Ebene erreicht haben, grammatische Beobachtungen machen, für die die Studentinnen selbst längere Zeit gebraucht haben:

- Studentin: „Jetzt hast du gesagt, dass die großgeschriebenen Wörter immer am Ende von jedem Papierschnipsel sind. Fällt dir noch etwas auf?“
- Zweitklässler: „In den kleinen Wörtern davor ist am Ende immer ein <e>: <liebe, schöne, große>.“
- St.: „Ja, hier ist das so. Guck mal das Gedicht von eben an: <die wilden, laufen, frechen Kinder>. Was ist da bei den kleinen Wörtern?“
- K.: „Immer ein <n>“

- St.: „Ja, immer ein <e> und ein <n>. Und wenn ich sage: <ein dicker, reicher, alter Mann>“
- K.: „Immer <er>.“
- St.: „Ja.“
- K.: „Immer sind am Ende die kleinen Wörter gleich.“
- St.: „Genau, und immer ist es ein Wortende mit einem <e>, <n>, oder <er>, oder <es> geht auch: <ein rotes, schönes Kleid>.“

Das einzige grammatische Problem, das sich hier bei einigen ergibt, ist die Wahl eines Nomens als „Einfüllwort“, das dann nach der grammatischen Erwartung mit dem „Stufenwort“ ein Kompositum („zusammengesetztes Nomen“) zu bilden hat („ein rotes Kleid, ein rotes langes Kleid, ein rotes langes sommer Kleid“):

- Studentin: „Bei <Jana trinkt zum Frühstück einen Liter Milch> hast du <einen Liter Milch> zusammengelassen. Aber du hast <Liter> und <Milch> großgeschrieben.“ („Baustein“ ist die Bezeichnung für „Nominalgruppen“ in dieser Klasse.)
- Drittklässlerin J.: „Ja.“
- St.: „Ein oder zwei Bausteine? Was denn nun?“
- J.: „<Einen Liter>, <einen großen Liter>. Da kann man was vorsetzen.“
- St.: „Könnte man meinen, richtig. Nur <einen großen Liter> gibt es nicht, und <einen kleinen Liter> auch nicht. Ein Liter ist ein Liter. Aber du hast recht, es wird trotzdem großgeschrieben. Genauso wie <Meter>, <Pfund>, <Kilo>, <Kilometer>.“
- J.: „<Einen Liter Milch>, <Einen großen Liter ...>, <Einen großen Liter Vollmilch>. Ach ne.“
- St.: „Wieso nicht?“
- J.: „<Vollmilch> gehört ja zusammen. Sonst wäre es ja volle Milch. Das geht nicht.“
- St.: „Stimmt. Aber vielleicht fällt dir noch was anderes ein.“
- J.: „<Gute Milch>. <Einen Liter gute Milch>.“
- St.: „Ja, das geht; <einen Liter guter Milch>.“

(Die Konstruktion <einen großen Liter>, die die Studentin hier zurückweist, ist zwar umgangssprachlich, aber nicht semantisch korrekt: Nomen, die keinen Plural haben, sind nicht erweiterbar: <ein Kilo Äpfel, zwei Kilometer Landstraße>. Aus diesem Grunde wurden diese Konstruktionen mit den Kindern am Ende der Arbeit zur Großschreibung gesondert angesprochen, s. u.).

Allerdings können nicht alle Kinder so klar wie Jana zwischen Komposita sowie appositiven Komponenten wie Mengenangaben und Attributen unterscheiden. So schrieb einige <Hausdach> als Erweiterung von <Dach> und <Kuscheltier> als Erweiterung von <Tier>. Erst die Erarbeitung des Merkmals Deklinationendung kann diesen Kindern helfen:

„Alle Einfüllwörter haben am Wortende <e, er, es, en>, manchmal , und sie ändern sich (Regelformulierung einer 3. Klasse).“

Der Zusatz „sie ändern sich“ wurde als Unterscheidung der Deklinationsendungen der flektierten Attribute im Nominativ maskulin (<ein schöner Mann>) von dem Wortbildungsmorphem <-er> bei Nomen wie <Bäcker>, <Fleischer> usw. hinzugenommen. Er lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Unterschied z. B. zwischen <ein schöner Laden> und <ein Bäckerladen> <ein schöner Laden, eines schönen Ladens, einem schönen Laden>, aber <eines Bäckerladens, einem Bäckerladen>.

5.5 Satzgliederungen

Die folgenden Protokollauschnitte sind zwei von sehr vielen Belegen, die zeigen, welche Probleme Kinder haben, wenn ihnen die übliche Satzteilbestimmung mit Fragewörtern abverlangt wird.

- Studentin: „<der kleine Hund von dem Mädchen frisst gerne Knochen>. Jetzt hast du <Mädchen> großgeschrieben und <Hund> auch. Warum?“
- Viertklässlerin J.: „Ja ... weil die ... hier nach <Hund> habe ich einen Bausteinstrich gemacht.“
- St.: „Das ist richtig. <der kleine Hund>. Was für ein Baustein ist das?“
- J.: „Ja, Wer-Baustein.“
- St.: „Genau. <Wer frisst?> <der kleine Hund>. Und <von dem kleinen Mädchen>? Du sagst, dass ist auch ein Baustein. Was für einer?“
- J.: „Ja, <wen oder was>.“
- St.: „Nein, <wen> nicht. <von dem Mädchen>.“
- J.: „<Wem>.“
- St.: „<der kleine Hund...>“
- J.: „<Wem oder was>.“
- St.: „Aber da steht noch etwas davor.“
- J.: „<von dem kleinen Mädchen>.“
- St.: „<von wem>.“
- J.: „Ach so.“
- Studentin: „<beim Schwimmen schluckt Peter viel Wassers>.“
- Viertklässler M.: „<Schwimmen> wird großgeschrieben, weil das das letzte Wort eines Bausteins ist.“
- St.: „Ist das nicht eigentlich ein Verb?“
- M.: „Irgendwie schon.“
- St.: „Irgendwie schon. Aber du hast trotzdem Recht: Es wird hier großgeschrieben. Das ist hier nämlich auch das letzte Wort eines Bausteins. Wir wollen einmal herausfinden, was für einer das ist. Frag einmal danach!“

- M.: „<Wen oder was>, <wem oder was schluckt Peter?>, <viel Wassers>. Nee. >Wer schluckt?> Nee. <Wo schluckt Peter?>“

Die Sicherheit, die die Kinder bei der Umstell- und Erweiterungsprobe haben, geht verloren, sobald eine semantische Einordnung hinzukommen soll. Eine Auswertung der Protokolle bestätigt meine Erfahrung als Lehrerin von 3. und 4. Schuljahren, dass die Benennung von Subjekten, Adverbialbestimmung der Zeit und des Ortes durch die Zuordnung zu den Fragepronomina <wer, wann, wo...> für die meisten Kinder dieses Alters kein Problem darstellt, sie jedoch bei Genitiv-, Dativ- und Akkusativobjekten sowie bei anderen Adverbialbestimmungen und nachgestellten Attributen große Schwierigkeiten haben. Berichte über die Analysen, die ausschließlich durch die syntaktischen Proben (Umsetzen, Ersetzen, Ergänzen) durchgeführt wurden, machen deutlich, dass auf Fragen durchaus verzichtet werden kann. Lediglich die Frage nach dem Subjekt hat sich als „Einstieg“ positiv erwiesen. Alle übrigen Segmentierungen ergeben sich in der Regel bereits durch das Experimentieren mit der Umstellprobe.

Für den Unterricht im 3. und 4. Schuljahr habe ich mehrere Spiele mit den Kindern angefertigt und durchgeführt, die der Satzgliederung dienen (vgl. Röber-Siekmeyer 1993). Neben methodischen Veränderungen zeichnen sie sich durch Wechsel in den grammatischen Schwerpunkten aus:

- Beim ersten Spiel sind Sätze mit erweiterten Adverbialbestimmungen (Ort, Zeit) zu „bauen“. Dabei haben die Kinder die Möglichkeit, aus mehreren Alternativen für jedes Satzglied auszuwählen, um möglichst „lustige“ Sätze zu gestalten (s. 8. Stunde des Praktikumsprotokolls und Röber-Siekmeyer 1993, S. 160).
- Beim zweiten Spiel sind für die Konstruktion der Sätze Dativ- oder Akkusativobjekte vorgegeben. Das Prädikat setzt sich aus (Haupt-) Verb und modalem Hilfsverb zusammen (<kaufen müssen, herstellen sollen>) usw. (vgl. ebd., S. 163).
- Beim dritten Spiel werden Adverbien prädikativ verwendet („Verbadverbale“ wie <gierig, vorsichtig>). Die Ergänzungen sind beliebig. Das Prädikat besteht aus einem zusammengesetzten Verb, das im Satz die Verbklammer bildet (<aus-trinken, anziehen>) (vgl. ebd., S. 165). (Die „Verbadverbale“ sind im Gegensatz zu Adverbien in adverbialer Verwendung – „Satzadverbale“ wie <gestern, draußen> – zu sehen).

Große Sicherheit generell zeigen die meisten Kinder im Gliedern der Sätze in Prädikat und nominale Satzglieder. Wenn die Satzgliederung bei den Zweitklässlern durch die Konstruktion der „Treppengedichte“ vorbereitet wurde, bereitet sie

ihnen als Drittklässler, die sofort mit „normalen Sätzen“ konfrontiert wurden, sehr selten Schwierigkeiten. Das gilt auch für Kinder anderer Muttersprachen: Gerade ihnen scheint die systematische syntaktische Analyse des Deutschen entgegenzukommen und eine gute Grundlage für Sprachvergleiche mit ihrer Muttersprache zu sein (vgl. auch Maas 1992, S. 143–145, Röber-Siekmeier 1993, S. 167). Unproblematisch ist die Satzgliederung – wie gesagt – wenn sie als Operation, d. h. als Umstellprobe und als Erweiterungsprobe, durchgeführt wird. Der Zwang zur sprachadäquaten Segmentierung, der mit der Satzstellung verbunden ist, bringt die Kinder dazu, solange nach einer Lösung zu suchen, bis diese „richtig klingt“:

Klassensituation im 3. Schuljahr: Ein Kind, Jan, soll den Satz <die lustige Oma tanzt auf dem Tisch>, der auf einen Streifen Computerpapier geschrieben ist und in der Mitte des Stuhlkreises auf dem Boden liegt, in Satzglieder einteilen.

- Jannis: „Hier hinter<Oma> zerschneiden: <die lustige Oma> <tanzt auf dem Tisch>.“ Er zerschneidet den Streifen an der Stelle.
- Lehrerin: „Kannst du den Satz auch anders bilden?“
- J.: „<tanzt auf dem Tisch> <die lustige Oma>. Nein, das klingt nicht. Hier noch.“ (zeigt zwischen <auf> und <dem>)
- L.: „Probier mal!“
- J.: (zerschneidet nach <auf>) „<dem Tisch> <die lustige Oma> <tanzt auf>. Nee, geht auch nicht.“
- L.: (reicht ihm Tesafilm) „Dann klebe es mal wieder zusammen.“
- J.: „Jetzt weiß ich es: nach <tanzt>.“ Er zerschneidet den Satz erneut und legt <auf dem Tisch> <tanzt> <die lustige Oma>.“

(Bei den Sätzen, in denen die Kinder Umstellungen vornehmen sollen, sollte auf die Majuskeln am Satzanfang verzichtet werden.)

Probleme dieser Art traten allerdings nur selten auf. Weitaus häufiger haben Zweit- und Drittklässler zu Beginn der grammatischen Arbeit Schwierigkeiten, Prädikat und Objekt zu trennen:

- Dritt-
klässlerin M.: „<Lena kauft einen Lutscher>. Strich nach <Lena>.“
- Lehrerin: „Sonst keinen?“
- M.: „Nein.“

Offensichtlich fällt es den Kindern am leichtesten, das Subjekt zu isolieren. Prädikat und Objekt scheinen für sie eine engere Einheit zu bilden als Prädikat und Adverbialbestimmung. Da sie die Gliederung zunächst entsprechend dem Inhaltlichen, also in Sinnschritten vornehmen, stellt für sie die Sequenz Prädikat/Objekt eine Einheit dar: <kauft> braucht eine Ergänzung, um eine vollständige Aussage zu

sein. Die Gliederung von Prädikat und Objekt konnten sie erst dann selbstständig durchführen, als sie sich von der inhaltlichen Betrachtung gelöst und die grammatisch-formale Gliederung vornahmen. Um ihnen diesen „vergegenständlichen“ Blick auf Sprache (B. Bosch) zu ermöglichen, bin ich in meinem Unterricht dazu übergegangen, die Umstellproben mit Sätzen einzuführen, die keine Objekte, sondern Adverbialbestimmungen als Ergänzungen haben. Abgesehen von kleineren Anfangsproblemen, bei denen die Kinder Präpositionen mit zum Prädikat zogen (s. o.: <tanzt auf/dem Tisch>), konnten sie das Prädikat hier schnell isolieren: Aus der Arbeit an der Satzgliederung im 3. Schuljahr durch das Zerschneiden von Sätzen auf Computerpapier:

- V.: „<Peter geht in der großen Pause an den Kiosk>. <in der großen Pause> <geht Peter an den Kiosk>.“
- P.: „<an den Kiosk> <geht Peter in der großen Pause>.“
- M.: „<geht> <Peter in der großen Pause an den Kiosk?>“

Zwar beklagten sich anfangs einige Schüler darüber, dass einige Satzkonstruktionen „komisch klingen“, da es im Deutschen ungebrauchlich ist, Adverbialbestimmungen in isolierten Äußerungen an den Satzanfang zu stellen, es sei denn, sie sollen hervorgehoben werden. An der Möglichkeit, „es so zu sagen“, zweifelte allerdings niemand. Mit der Zunahme der Sicherheit in der grammatischen Analyse nahmen solche inhaltlichen Bedenken ab.

5.6 Zwei nominale Gruppen in einem Satzglied

Wie bereits im 3. Kapitel angesprochen, können die Kinder hier an Kenntnisse und Fähigkeiten anschließen, die sie sich während des Spracherwerbs angeeignet haben. Wie das Beispiel von Janas Analyse des Satzes mit der Mengenangabe <einen Liter Milch> zeigt, ist es für Kinder, die bereits einige Erfahrungen mit syntaktischen Analysen gemacht haben, auch unproblematisch, durch ein nominales Satzglied erweiterte nominale Satzglieder wie Genitivkonstruktionen zunächst als Einheit zu sehen und dann zu segmentieren, um zu erkennen, dass bei der Umstellprobe zwei Nominalgruppen zusammenbleiben.

Aus der Arbeit an dem Satz <Die Verteilung der vielen schönen Sachen übernimmt eine Schar von vielen kleinen süßen Engeln> einer Studentin mit dem Drittklässler Nico: Er hat <Sachen>, <Engel>, <Verteilung>, <Schar> kleingeschrieben. (Nominalgruppen werden in dieser Klasse als „Bausteine“ bezeichnet.)

- St.: „Erkläre mir doch mal, warum du <Sachen> großgeschrieben hast.“
- N.: „Ja, äh, ja, ich dachte; das ist das Ende eines Bausteins. Ich kann ja auch sagen: <Eine Schar von vielen kleinen süßen Engeln übernimmt die Verteilung der vielen schönen Sachen>.“

- St.: „Richtig, mach mal eben die Striche zwischen den Teilen, die für dich Bausteine sind.“
- N.: (macht Striche vor und hinter dem Prädikat)
- St.: „Jetzt hast du aber zwei sehr lange Stücke.“
- N.: „Ja. <Die Verteilung der vielen, schönen Sachen>. Kann das sein, dass ... ja: <vielen schönen Sachen> ... Dann wird wohl <Verteilung> groß müssen. Das hab ich auch schon überlegt, ein bisschen.“
- St.: „Und warum meinst du das?“
- N.: „Na ja ... (überlegt). Ach ja: <die freundliche Verteilung>.“
- St.: „Richtig. Man kann es erweitern. <Sachen> ist ja schon erweitert. Wodurch?“
- N.: „<vielen schönen Sachen>.“
- St.: „Richtig, hier haben wir einen Baustein, der aus zwei Teilen besteht, und jetzt <eine Schar von vielen süßen Engeln>.“
- N.: „<Wer übernimmt die Verteilung der vielen schönen Sachen?> <Eine Schar von vielen süßen Engeln>. Wieder ein ganz schön langer Baustein.“
- St.: „Ja. Kannst du da auch kürzer antworten?“
- N.: „<von vielen kleinen süßen Engeln übernimmt die Verteilung der vielen schönen Sachen>. Nein, da müsste <von> und bei <vielen> das <n> weg.“
- St.: „Verändern dürfen wir aber nichts.“
- N.: (ist ratlos)
- St.: „Du hast ja schon richtig vor <von vielen süßen Engeln> getrennt. Und du hast gemerkt, <eine Schar> darf man nicht so einfach weglassen. Aber hinter <Schar> hast du versucht zu trennen.“
- N.: „Ah! <Eine große Schar>, <eine lustige Schar>. Das kann man auch erweitern, das muss auch groß. Das ist auch ein Baustein.“
- St.: „Genau! Immer, wenn du einen Satzteil sehr lang findest, musst du gucken, ob du ihn in zwei Bausteine teilen kannst, ob da ein Wort ist, das man an dieser Stelle erweitern kann. <Schar> hat ja auch kein Ende wie <vielen> und <schönen>. Manchmal bleiben zwei Bausteine beim Puzzeln zusammen. Dann kannst du sie durch Erweiterungen erkennen, oder sie haben Wörter wie <Liter, Meter, Pfund>, die auch großgeschrieben werden.“

Alle Studentinnen, die entweder unabhängig vom traditionellen wortartenbezogenen Unterricht mit Dritt- und Viertklässlern gearbeitet oder die Kinder im Unterricht zur satzbezogenen Großschreibung begleitet haben, haben Sätze mit nach rechts erweiterten Nominalgruppen an den Abschluss ihrer Untersuchungen gestellt. Daher liegen mir zahlreiche Belege über den analysierenden Umgang der Kinder auch mit komplexeren Sätzen vor. Zwar bedurfte es bei diesen komplexen Konstruktionen häufig Hinführungen durch die Studentinnen, es gelang am Ende aber allen Kindern, die beiden Nominalgruppen in dem Satzglied zu erkennen und deren Kerne zu markieren.

5.7 Adverbien

Die Betrachtung der Merkmale einer Wortart – Wortart verstanden als „syntaktische Kategorie“ (Eisenberg), d. h. als Betrachtung der Funktion eines Wortes im Satz – spielt auch bei der Bestimmung der Großschreibung im Rahmen der syntaktischen Analyse eine Rolle (vgl. auch Kluge 1985): Ging es bereits um die Unterscheidung infinitives Verb als Kern eines nominalen Satzgliedes und flektiertes Verb als Prädikat, so erhält die Unterscheidung von Attributen und Adverbien von dem Zeitpunkt an, an dem die Texte der Kinder komplexer werden – Ende des 2., Anfang des 3. Schuljahres – eine besondere Brisanz. Sie ist in dem angesprochenen Problem der Kinder, „Satzadverbien“ (<mittags, draußen, vorher>) von Kernen nominaler Satzglieder zu unterscheiden und sie kleinzuschreiben, verbunden. Wenn die Kinder die Großschreibung an die Satzbetonung binden (vgl. Kap. 2), so schreiben sie Adverbien groß, weil sie, am Satzende stehend, häufig einen Betonungsgipfel tragen. Aber auch die syntaktische Kontrolle kann hier Falsches suggerieren: Adverbien sind wie nominale Satzglieder umstellbar und erweiterbar (s. o.):

- Studentin: „<Am Ende waren alle weit draußen>. Hier hast du <draußen> großgeschrieben. Warum?“
- Drittklässlerin Lisa: „Weil <weit draußen>.“
- St.: „Ach, du meinst, das ist ein Einfüllwort, <weit> ist ein Einfüllwort.“
- L.: „Ja, <weit draußen>.“

Wie Analysen von Diktattexten aus 24 Klassen der 3. bis 8. Schuljahre zeigen, bereiten „Verbadverbien“ (<er läuft schnell>, <sie trinkt gierig>) über 80 % der Schüler vom 4. Schuljahr an zwar keine Probleme mehr. Anders ist es jedoch im 2. und 3. Schuljahr. Die Thematisierung von Adverbien auf dieser Klassenstufe ermöglicht den Kindern, den Unterschied zwischen Adverbien und „Stufenwörtern“ durch die Berücksichtigung des Merkmals flektiert/unflektiert bei den Erweiterungen zu entdecken und zu berücksichtigen: Die erweiterten Kerne der nominalen Satzglieder haben immer Deklinationsendungen entsprechend dem Kasus des Kerns (<die schöne Frau, dem schönen Mann, ein schönes Kind>), während die Ergänzungen der Adverbien immer unflektiert sind (<ganz müde, sehr schnell, verflüxt langsam, grausam wild, fürchterlich streng>). Damit ist der Unterschied zwischen Adverbien und „Stufenwörtern“ kontrollierbar (allerdings gibt es zwei Ausnahmen, für die dieses Wortbildungsmerkmal nicht zutrifft: <gerne, lange> wie im <er ist gerne wild> und <sie ist schon lange reich>).

- Studentin: „<am Abend waren sie alle ganz müde>. <müde> hast du großgeschrieben. Du hast recht, man könnte denken, <müde> wäre das letzte Wort eines Bausteins. Jetzt wollen

wir uns mal die anderen Sätze angucken. Hier: <die eingeladenen Kinder tobten durch die große Wohnung>. <Tim bekam viele schöne Geschenke>. <Über den kuscheligen Bären freute er sich besonders>. Unterstreich einmal alle Einfüllwörter!"

- Drift-
klässler Jan: (unterstreicht die vorgestellten Attribute)
St.: „Nun guck sie dir einmal genau an. Vergleich sie einmal mit <ganz>.“
Jan: „Die sind länger.“
St.: „Ja. Genauer! <schö-ne>, <ku-sche-li-ge>, <gro-ße>.“
Jan: „Die haben mehr Silben.“
St.: „Genau.“
Jan: „Und am Ende ist immer ein <e> oder ein <en>.“
St.: „Einfüllwörter haben immer mehrere Silben und am Ende <e> oder <er> oder <en>, <ganz> hat das nicht.“

„Satzadverbiale“ wie <morgens, vorgestern, draußen> werden nach meinen Ergebnissen fast noch zu 50% in den 5. und 6. Klassen aller Schulformen, bis zur 8. Klasse in Haupt- und Sonderschulen großgeschrieben. Auch sie sind Satzglieder, die an vielen Stellen des Satzes stehen können, und sind erweiterbar: <früh morgens>, <weit draußen>. Sie stellen keine nominalen Satzglieder dar, d. h. sie sind nicht durch Attribute erweiterbar. Vielmehr stehen sie für nominale Satzglieder, nämlich für Adverbialbestimmungen. Dieses muss der Unterricht darstellen (s. S. 136–138).

5.8 Grammatik in der Grundschule?

Abschließend soll noch einmal auf die Formen der grammatischen Sprachbetrachtung hingewiesen werden, die sozusagen Zusatzprodukte bei dieser Darstellungsform der Großschreibung sind. Sie können die Kinder befähigen, sprachlich zu differenzieren und zu kategorisieren und ermöglichen ihnen unterschiedliche Formen der Textgestaltung, indem sie ihnen über die strukturellen Gliederungen eine größere Breite an Variablen vorführen:

- Sätze sind Einheiten, die aus einem Prädikat und seinen Ergänzungen bestehen.
- Satzglieder sind mehr oder weniger komplex zu gestalten und haben einen festen Aufbau, der den Rahmen für die Wortartenbestimmung bildet.
- Komplexe Texte (z. B. mit Attributen und Adverbien) sind ansprechender („lustiger“, „spannender“, wie Kinder es formulieren).

Der protokollierte Unterricht gilt in Teilen der gegenwärtigen Grundschuldidaktik als „unkindgemäß“ und als „Ballast“ beim „spontanen“ Schrifterwerb (vgl. Bam-bach 1992, Wallrabenstein 1991). Für viele Pädagoginnen mag es deshalb er-

staunlich sein zu sehen, zu welchen sprachreflektorischen Leistungen Kinder bereits zu Beginn der Grundschule nicht nur in der Lage sind, wie motiviert sie die Aufgaben auch erfüllen. Meine Beobachtungen als Lehrerin bestätigen die Aussagen vieler Kolleginnen, dass es gerade die langsameren, leistungsschwachen Kinder sind, die die Strukturierungen des Unterrichts aufgreifen und sie zum Entdecken sprachlicher Phänomene und zum Konstruieren eigener Texte nutzen. Zu ihnen gehören eben oft die Kinder anderer Muttersprache, die durch diesen Unterricht Wege durch den „Dschungel“ der fremden Sprache gelegt bekommen.

In regelmäßigen Abständen wird in der Didaktik die Frage nach dem Sinn von Grammatik gestellt. Je nach „pädagogischer Großwetterlage“ wird sie verneint oder aus mehr oder weniger pragmatischen Gründen bejaht. Nur sehr selten wird dabei das Bedürfnis der Kinder nach konkreten Hilfen zur Bewältigung ihrer sprachlichen Aufgaben auch über den Sprachunterricht hinaus gesehen. Hilfen zur Konstruktion ihrer Texte und auch zu deren Kontrolle erscheinen Erwachsenen häufig marginal. Ebenso wenig wird der Genuss der Kinder, an dem, was „funktioniert“, erkannt. Die Kinder erleben schon sehr früh, von ihrer ersten analytischen Begegnung mit Schrift an, dass Schrift Gesprochenes abbildet: Sowie gesprochene Wörter nicht aus Lauten bestehen wie geschriebene Wörter aus Buchstaben, kann auch die Gliederung von Sätzen in Wörtern nicht allein aus dem Gesprochenen abgeleitet werden, noch weniger die Großschreibung (vgl. Kap. 4). **Schrift ist Grammatik.** Schrifterwerb bedarf grammatischer Analysen, (Recht-) Schreibunterricht bedarf der Anleitungen dazu. Die Kinder wissen das – und reagieren daher in der Regel weitaus motivierter, als Lehrerinnen es häufig annehmen.

Ein letzter Protokollauszug als Beleg dafür, wie sehr Kindern an Sicherheiten in der sprachlichen Analyse liegt:

- Studentin: „<die Skelette waren das Gruseligste an der Geisterbahn>. Du hast gesagt, <Gruseligste> muss auch groß.“
Viert-
klässlerin S.: „Ja: <das Gruseligste an der Geisterbahn waren die Skelette>.“
St.: „Klar, darum schreibst du <Skelette> groß. Warum schreibst du aber <Gruselige> groß?“
S.: „<das Gruseligste waren die Skelette> – geht auch.“
St.: „Richtig. Du hast <an der Geisterbahn> einfach weggelassen. Dann sieht man, dass das zwei Abteilungen sind.“
S.: „Ja.“
St.: „Das war ein ganz schön schwieriger Satz.“
S.: „Und so einen Satz musste ich machen.“
St.: „Ja, aber du hast alle Sachen richtig großgeschrieben.“
S.: „Hauptsache, man weiß, wie man's rauskriegen kann. Dann geht's.“

6. Konzept für die Unterrichtung der Großschreibung im 2. Schuljahr

Die folgenden Beschreibungen zeigen Unterricht, wie er in verschiedenen Klassen in den vergangenen sechs Jahren durchgeführt wurde. Die Schulen liegen sowohl in einer Stadt (Osnabrück) als auch in ihrer ländlichen Umgebung. Die Klassen werden vorwiegend von Kindern unterer Sozialschichten und aus Zuwandererfamilien besucht.

Es gibt zwei Beschreibungen: Die erste stellt Unterricht vom Beginn der 2. Klasse an dar, dem noch keine Wortartenthematisierung vorwegging. Hierbei orientiere ich mich primär an dem Unterricht von Karin Winkler aus der Grundschule Gellenbeck bei Osnabrück, die ihn m. W. zuerst in dieser Form durchgeführt hat. Die zweite Beschreibung nimmt die Uneindeutigkeit des Satzes „Nomen schreibt man groß, alle anderen Wortarten klein“ auf. Sie bezieht sich auf die Klassen, die bereits von einer Verknüpfung der Wortartendifferenzierung mit der Großschreibung gehört haben.

Inhaltlich waren die Sätze, an denen analysierend und konstruierend gearbeitet wurde, den Projekten zugeordnet, an denen die Kinder im Sprach- und im Sachunterricht arbeiteten. In allen Klassen wurde jedoch deutlich, dass auch eine Arbeit an inhaltlich ungebundenen Sätzen motivierend war. Sehr häufig wurden Reime und Sätze mit den Kindern zusammen erarbeitet, wobei die Lehrerinnen darauf achteten, dass die einführende grammatische Struktur erhalten blieb. Die Kinder bemühten sich, möglichst „lustige“ Sätze zu konstruieren. Ihnen war jedoch sehr schnell bewusst, dass es sich bei der Betrachtung dieser Sätze um formale Analysen handelte.

Die ersten Vorstellungen verliefen frontal an der Tafel und die „Entdeckungen“ der Kinder fanden im Klassenverband statt. Die folgenden Wiederholungen und eigenen Konstruktionen führten die Kinder einzeln oder gemeinsam an ihren Tischgruppen aus. Als Zeitmaß lassen sich bis zu zwei Schulstunden pro Sequenz angeben.

Die Kinder werden immer wieder mit kleingeschriebenen Wörtern konfrontiert, die nach dem Lexikon großzuschreiben sind. Außerdem werden sie bei der Herstellung der Spiele aufgefordert, solche Wörter zunächst kleinzuschreiben. Viele Lehrerinnen sehen darin eine Gefahr, dass sich so Falsches „einprägt“. Hinter dieser Annahme steht die „Wortbildtheorie“, die lange Zeit die Didaktik bestimmt hat (und die Arbeit mit dem „Grundwortschatz“ und des Diktatübens noch immer bestimmt): Lernen durch „ganzheitliches“ Einprägen und Erinnern. Die lerntheoretischen Prämissen, die der hier empfohlenen Arbeit zugrunde liegen, machen jedoch die Strukturen der Sache und die operative Auseinandersetzung bewusst, da es „kein Wissen gibt, das man dem Schüler einfach geben könnte ... Wir müssen

... in seinem Denken und Verhalten Prozesse des Problemlösens anzubahnen versuchen.“ (Aebli 1989, S. 28, vgl. auch Röber-Siekmeyer 1993, S. 42–44). Problemlösen setzt Probleme voraus. Bezogen auf die Großschreibung entsteht dann ein Problem, wenn alles einheitlich kleingeschrieben ist. Die Schüler können es lösen, wenn sie über Entscheidungskriterien verfügen. Das setzt allerdings voraus, dass die Kriterien „stimmen“. Die sprachwissenschaftliche Analyse ist also die Bedingung, das „missing link“, für eine Didaktik, die eine Konzipierung von selbstbestimmtem, „offenem“ Unterricht ermöglicht (vgl. ebd., S. 28/29).

6.1 Die Arbeit in einer 2. Klasse (ab November), die noch nicht eine vermeintliche Bindung der Großschreibung an Wortarten erfahren hat

6.1.1 Vorstellung eines „Treppengedichts“

Die Kinder lesen das Gedicht an der Tafel.

der Bauer

der kluge Bauer

der kluge, fleißige Bauer

der kluge, fleißige, große Bauer

holt

das Heu vor dem Schauer

Die oberen vier Zeilen des Gedichts sind rot geschrieben.

Die Kinder benennen folgende Beobachtungen:

- Die Zeilen des oberen Teils des Gedichtes („des roten Teils“) werden immer länger, weil immer ein Wort hinzukommt.
- Das erste und das letzte Wort in den roten Zeilen ist immer gleich. Die Wörter, die hinzukommen, „sind in der Mitte“.

Bei einem zweiten Gedicht an der Tafel machen sie die gleichen Beobachtungen. Sie erhalten die beiden Gedichte auf einem Blatt, dazu einen Bogen farbiges Papier. Die Gedichte sind allerdings so aufgeschrieben, dass die ersten drei Zeilen gleich der vierten sind:

der kluge, fleißige, große Bauer

holt

das Heu vor dem Schauer

Ihre Aufgabe besteht darin, die Zeilen so zu zerschneiden und auf das farbige Papier zu kleben, dass die Gedichte denen an der Tafel gleichen. Sie erkennen so handelnd, dass der Kern des nominalen Satzgliedes am Ende immer bleibt.

Die bunten Blätter werden in einem speziell dafür angelegten Hängeregister, in dem jedes Kind eine Tasche hat, gesammelt. Die Kinder, die Zeit dazu haben, illustrieren ihre Gedichte mit kleinen Zeichnungen. Am Ende der Unterrichtsreihe sind über zehn bunte Bögen zusammengekommen. Sie werden, oben und unten mit einer verzierten Pappe verstärkt, zusammengeheftet und ergeben das „Buch mit Treppengedichten“.

6.1.2 Erste eigene Erweiterungen

An der Tafel stehen die erste Zeile und die letzten zwei Zeilen eines Gedichts, dazwischen Leerzeilen. Die Kinder erhalten den Auftrag, die drei Zeilen nach dem Vorbild der anderen Gedichte zu ergänzen.

auf den Klee

*fällt
der erste Schnee*

Bei der Arbeit am Tafeltext erkennt ein Kind das erste Mal, dass immer das letzte Wort jeder roten Zeile großgeschrieben wird. Die Kinder überprüfen diese Behauptung an ihren Gedichten und bestätigen sie. Alle Majuskeln werden ab jetzt immer farblich markiert. Sie suchen eine Bezeichnung für dieses Wort und nennen es „Stufenwort“, weil es die Stufen bildet, auf die „man beim Hochgehen tritt“. Der rote Teil des Gedichtes wird als „die Treppe“ bezeichnet. Sie formulieren die Regel:

„Immer am Ende der Treppe steht das Stufenwort. Es wird großgeschrieben.“

Sie erhalten wieder zwei Gedichte mit Leerzeilen, die sie beschriften müssen. Einige Kinder haben Schwierigkeiten, jeweils drei Attribute zu finden, einige Kinder wählen falsche Deklinationsendungen, aber kein einziges Kind wählt eine unpassende Wortart.

6.1.3 Betrachtung der Attribute in Sätzen mit zwei „Treppen“

An der Tafel klebt eine große Pappe mit einem Treppengedicht, bei dem die erste Zeile vorhanden ist, darunter stehen Leerzeilen. Unter der letzten Zeile sind ebenfalls Leerzeilen:

die Anne

*klettert
auf eine Tanne*

Die Kinder „bauen“ sofort die „Treppe“ mit <die Anne>. Dann schlägt die Lehrerin vor, aus der letzten Zeile ebenfalls eine „Treppe“ zu machen:

*die Anne
die kleine Anne
die kleine, süße Anne
die kleine, süße, wilde Anne
klettert
auf die Tanne
auf die grüne Tanne
auf die grüne, große Tanne
auf die grüne, große, pieksige Tanne*

Die Lehrerin fordert die Kinder auf, sich die „Wörter vor den Stufenwörtern“ anzusehen. Die Kinder stellen fest, dass sie alle ein <e> am Ende haben und zweisilbig sind. (Den Kindern ist die silbische Gliederung von Wörtern bekannt.) Bei der Suche nach einer Bezeichnung für die Attribute werden die Formulierungen wie „Dazwischen-Wörter“, „Dazu-Wörter“, „Verlängerungs-Wörter“, „Schiebe-Wörter“, „Reintun-Wörter“, „Drängel-Wörter“ und „Einfüll-Wörter“ genannt. Die Lehrerin schlägt „Einfüll-Wörter“ vor, die Kinder stimmen zu. Eine Kontrolle der übrigen Gedichte ergibt, dass in jedem Gedicht alle „Einfüll-Wörter“ zweisilbig sind und jeweils am Wortende gleich aussehen: Entweder steht immer ein <e> oder immer ein <en> oder <er> (<ein kleiner Hund>) oder <es> (<ein dickes Huhn>) am Ende. Die Endungen werden hervorgehoben.

Die Kinder markieren wieder einzeln oder in Gruppen an den alten und zwei neuen anderen Gedichten, was sie vorher gemeinsam festgestellt haben.

6.1.4 Umstellprobe

Das Anne-Gedicht soll nun so zerschnitten und umgestellt werden, dass der Satz anders anfängt. Nach ersten Versuchen, die „nicht klingen“, gelingt den Kindern die Umstellprobe:

auf die Tanne
auf die grüne Tanne
auf die grüne, große Tanne
auf die grüne, große, pieksige Tanne
klettert
die Anne
die kleine Anne
die kleine, süße Anne
die kleine, süße, wilde Anne

Die Lehrerin erklärt den Kindern, dass es für alle Wörter Bezeichnungen gibt (Präposition und Artikel sind die „Stufenanfänge“), nur für das Prädikat nicht. Sie dreht die beiden „Treppen“ um das Prädikat. Da das Prädikat weiterhin zwischen den Treppen steht, nennen es die Kinder „Mittelwort“. Es wird ab jetzt immer rot eingekreist.

Die nächste Aufgabe der Kinder besteht darin, die „Mittelworte“ aller Gedichte einzukreisen und die „Treppen“ auszuschneiden und vertauscht aufzukleben.

6.1.5 Reduktion der „Treppengedichte“ zu normalen Sätzen

Ein „Treppengedicht“ mit nur einem Attribut wird an der Tafel zu einem normalen Satz „entzaubert“:

der Wurm
der kleine Wurm
verschwindet
bei dem Sturm
bei dem starken Sturm

wird zu:

der kleine Wurm verschwindet bei dem starken Sturm

Die Kinder erhalten weitere Stufengedichte, von denen sie jeweils zwei Zeilen und das Prädikat ausschneiden und untereinander aufkleben. Danach nehmen sie wieder die üblichen Markierungen („Mittelwort“, „Einfüll-Wort“, Majuskeln) vor.

das Krokodil
das grüne Krokodil
das grüne, schläfrige Krokodil

lebt
im Nil
im warmen Nil
im warmen, breiten Nil
das grüne, schläfrige Krokodil
lebt im warmen, breiten Nil

wird zu

das grüne Krokodil lebt im warmen Nil

6.1.6 Erweiterungsprobe

Nun folgt die umgekehrte Aufgabe: Die Kinder erhalten „normale“ Sätze und sollen aus ihnen Treppengedichte machen. Zunächst üben sie zweimal an der Tafel. Dann arbeiten sie auf ihren farbigen Blättern. Beim ersten Satz werden die Majuskeln noch vorgegeben. Danach müssen die Kinder sie selber setzen. Der „normale Satz“ wird mit Strichen an den Stellen markiert, an denen die „Treppen“ enden bzw. anfangen. Die Treppen (= Satzglieder) werden jetzt auch „Abteilungen“ genannt.

bei dem wind / friert / jedes kind

wird zu:

bei dem wind
bei dem kalten wind
friert
jedes kind
jedes kleine kind

Auf die Frage, woran man im Satz erkennt, welches Wort ein „Stufenwort“ ist, formulieren die Kinder:

„Ein Stufenwort ist das Wort, mit dem man eine Treppe bauen kann, weil man davor Einfüll-Wörter setzen kann. Es steht am Ende von der Abteilung. Das Stufenwort wird großgeschrieben.“

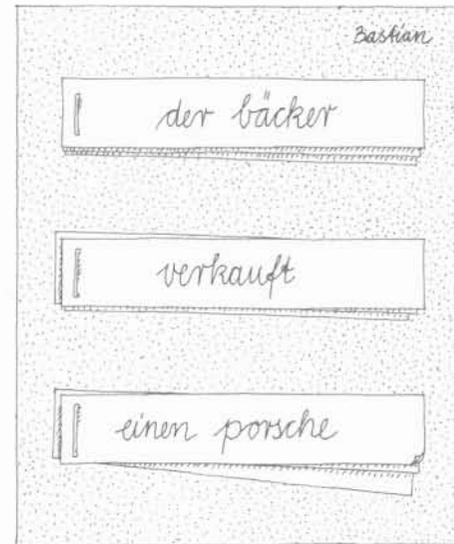
6.1.7 Die Anwendung der Erweiterungsprobe in einem Spiel

Die Kinder spielen jetzt häufig ein Spiel, das nach dem Vorbild des bekannten Kinderspiels „Onkel Otto sitzt in der Badewanne und schwitzt“ durchgeführt wird. Auf das Umknicken des geschriebenen Textes wird jedoch im Rahmen des Unterrichts verzichtet. Die Lehrerin gibt an, was die Kinder schreiben sollen: zuerst ein Subjekt („wer etwas tut: ein Tier, der Bundeskanzler, ein Sportler, ein Sänger ...“), das aus mindestens zwei Wörtern bestehen soll. Den Kindern wird „erlaubt“, zunächst alles kleinzuschreiben. Wenn die Kinder die beiden Wörter ihrer Wahl aufgeschrieben haben, wird der Zettel weitergegeben. Es folgt das Prädikat, das die Lehrerin wegen der Valenz vorgibt: <verkauft, kauft, bastelt, holt, klaut ...>. Es wird darunter geschrieben, eingekreist und der Zettel wandert weiter. Zum Schluss schreiben die Kinder ein Akkusativobjekt darunter: <einen Knochen, einen Porsche, einen Käse, eine Maus ...>. Das Spiel wird fünfmal gespielt. Dann sammelt die Lehrerin alle Zettel ein und schreibt einige Sätze ohne Majuskeln an die Tafel.

der hund kauft einen porsche
der bäcker holt einen knochen

Die Kinder müssen nun die Stellen herausfinden, an denen „Einfüll-Wörter“ hinzugesetzt werden können. So können sie das „Stufenwort“ bestimmen und es mit einer Majuskel versehen.

Die Kinder erhalten je fünf der Sätze, die bei dem „Onkel-Otto-Spiel“ entstanden sind und die die Lehrerin korrigiert hat. Die Kinder schreiben jeden Satz ohne Majuskeln auf drei verschiedenfarbige Streifen: die Subjekte auf grüne, die Prädikate auf rote, die Objekte auf gelbe Streifen. Die fünf gleichfarbigen Streifen werden übereinandergelegt und mit einem Hefter links an eine Pappe geheftet, so dass die Kinder sie hochblättern können. So entsteht ein Spiel. Jedes Kind stellt so ein Spiel her.



Einige Ergebnisse der „Onkel-Otto“-Spiele:

die Madonna der Bäcker
kauft verkauft
eine Sahnetorte einen Porsche

Während der nächsten Wochen spielen die Kinder dieses Spiel zweimal wöchentlich. Anschließend schreiben sie zwischen Artikel und Nomen ein Attribut als Erweiterung. Um ihnen auch den Gebrauch anderer Attribute als <groß, klein, schön, doof> zu ermöglichen (und um Rechtschreibprobleme zu verringern), hat die Lehrerin mit den Kindern Adjektive gesammelt und sie auf ein Plakat geschrieben, das in der Klasse hängt. Die Kinder wählen ihre „Einfüll-Wörter“ aus dieser Liste, einige suchen andere.

Eine Liste mit den Namen aller Kinder hängt in der Klasse, die in Felder eingeteilt ist. Wenn die Kinder aus den Sätzen eines ihrer Mitschüler „Gedichte“ gebildet haben, legen sie diese in einen Korb, so dass sie von der Lehrerin korrigiert werden können. Das Ziel ist, dass alle Kinder die Spiele jedes Kindes in der Klasse geschrieben haben. Nach der Korrektur kreuzen die Kinder, deren Texte weniger als zwei Fehler enthalten haben, die Namen der Spieleinhaber in der Liste an. Wenn ein Kind es geschafft hat, alle Felder angekreuzt zu haben, d. h. alle Spiele geschrieben zu haben, wird ein kleines Fest gegeben. (In meiner Klasse war der Erste

ein Kind, das ohne deutsche Sprachkenntnisse eingeschult worden war. Es hatte öfter Spiele von anderen mit nach Hause genommen und die Sätze dort aufgeschrieben. In Karin Winklers Klasse war es ebenfalls ein Kind, das bisher nicht durch besondere Leistungsstärke hervorgetreten war.)

Liste mit Adjektiven, die in der Klasse hängt:

gemütlich	lecker	teuer
schick	angebrannt	billig
flott	stinkend	glänzend
freundlich	duftend	quietschend
lachend	schwarz	flitzend
weinend	kaputt	tanzend
schreiend	zermanscht	schlafend

Liste zum „Abhaken“

	Ahmet	John	Sarah	Oleg	Nina	Sascha	Hanka	Karis	Bastian	Franke	Paul	Klara
Ahmet			X	X								
John	X						X					
Sarah						X						
Oleg									X			
Nina												X
Sascha												
Hanka		X										
Karis							X				X	
Bastian												
Franke				X								
Paul								X				
Klara					X							

Schreibungen von Kindern zum Spiel

freundliche flottes
 Der $\sqrt{\text{Dirk}}$ baut ein $\sqrt{\text{Auto}}$.

6.1.8 Adverbien

Mit dem nächsten Spiel endet zunächst die Arbeit zur Einführung der Groß- und Kleinschreibung. Sie wird nach den Osterferien zur Gestaltung eines Muttertags-geschenkes wieder aufgenommen. Gleichzeitig will die Lehrerin die Kleinschreibung von Adverbien thematisieren, weil sie festgestellt hat, dass einige Schüler Adverbien großschreiben. (Für die Kinder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen, die Probleme mit der Bildung des Perfekts und mit dem Gebrauch von modalen Hilfsverben haben, hat sie zusätzlich die Übung dieser grammatischen Konstruktionen geplant.)

Die Lehrerin hat einen Satz ohne Majuskeln auf endloses Computerpapier geschrieben und ihn in die Mitte des Stuhlkreises auf den Boden gelegt. Die Kinder erhalten die Aufgabe, den Satz für ein „Gedicht“ zu zerschneiden:

am abend backt meine mutter schnell eine pizza

Bei der Gliederung bleibt das Wort <schnell> übrig. Es wird zunächst an die Seite gelegt. Die Kinder bestimmen die „Stufenwörter“, indem sie „Einfüll-Wörter“ davor schreiben. Mehrere Umstellungen ergeben, dass <schnell> an verschiedenen Stellen des Satzes stehen kann. Auf die Frage der Lehrerin, ob es auch ein Stufenwort ist, versuchen die Kinder, Erweiterungen zu finden. Nach einer Pause kommt ein Kind auf <ganz schnell>, und die Lehrerin ergänzt <sehr schnell, schrecklich schnell, furchtbar schnell, wenig schnell>. Sie schreibt die Wörter auf eine Puppe, unterstreicht alle „Einfüll-Wörter“ des Satzes sowie die Ergänzungen von <schnell>, legt die Puppe auf den Boden und fordert die Kinder auf, die unterstrichenen Wörter miteinander zu vergleichen. Als Ergebnis halten die Kinder fest, dass die Erweiterungen vor <schnell> nicht die Flexionsendungen haben, die sie bei den bisherigen „Einfüll-Wörtern“ entdeckt haben. Deshalb ist <schnell> kein „Stufenwort“.

Im Folgenden zerschneiden die Kinder einige Sätze ohne Majuskeln mit Adverbien, kleben die Satzteile untereinander und tragen die Majuskeln ein. Das Adverb legen sie an den Rand.

1. *am abend backt die mutter schnell eine pizza*

2. <i>am abend</i>	<i>schnell</i>	<i>schrecklich schnell</i>
<i>backt</i>		<i>furchtbar schnell</i>
<i>die mutter</i>		<i>wenig schnell</i>
<i>eine pizza</i>		

am abend backt die mutter schnell eine pizza

am abend	schnell	schrecklich	schnell
backt		furchtbar	schnell
die mutter		wenig	schnell
eine pizza			

6.1.9 Verben

Am nächsten Tag steht folgender Satz auf dem Streifen Computerpapier:

meine mama hat gestern einen kuchen gebacken

Die Kinder zerschneiden den Satz, <gestern> erhält wieder eine Randposition. Bei dem Wort <gebacken> sind sie etwas ratlos. Die Lehrerin legt einen 2. Satz hin:

heute backt mein Papa einen Kuchen

Die Kinder erkennen, dass <hat gebacken> die gleiche Funktion hat wie <backt>: <gebacken> gehört zu <hat>: „<Gebacken> sieht so ähnlich aus wie <backt>, <b, a, c, k, t> ist bei beiden Wörtern“. „Bei <gebacken> und <backt> tun sie ja auch dasselbe.“ „<Hat gebacken> steht da, weil es gestern war und <backt>, weil er das heute tut.“ Die Kinder erkennen also die Stammschreibung und die Verklammer aus konjugiertem Verb und Partizip. Als die Lehrerin erzählt, dass es sich um eine „Schlumpfmutter“ und einen „Schlumpfvater“ handelt, die nichts anderes tun als „schlumpfen“, ersetzen die Kinder die Verben durch das Wort <schlumpfen>. Anschließend erhalten sie einen Text, in dem alle Verben durch die entsprechende Form von <schlumpfen> ersetzen müssen.

Die Mama kommt ins Hause. Das Kind hat im Zimmer mit dem Fußball gespielt. Das Kind hat eine Vase getroffen. Die Mama schimpft: „Du machst immer Mist!“ Das Kind holt einen Besen. Die Mama versteckt den Ball. Das Kind weint fürchterlich und schluchzt: „Ich spiele nicht mehr im Haus mit dem Ball.“ Die Mama und das Kind nehmen sich in den Arm.

Am nächsten Tag werden die Ergebnisse in der „Schlumpf-Sprache“ an die Tafel geschrieben. Die Lehrerin schreibt die Formen der Schlumpf-Wörter mit den Subjekten heraus:

die Mama schlumpft
das Kind hat geschlumpft
du schlumpfst
ich schlumpfe
die Mama und das Kind schlumpfen

Die Kinder finden auf Aufforderung der Lehrerin schnell heraus, dass bei allen Wörtern ein Teil gleich bleibt (<schlumpf>) und die Endungen sich unterscheiden: Welche Endungen gewählt werden, hänge davon ab, „wer etwas tut“. Ebenfalls erkennen sie, dass <hat geschlumpft> eine zusammengesetzte Form ist, in der der 2. Teil unverändert bleibt und immer am Ende steht. Sie nennen ihn „Bruder vom Mittelwort“.

Nun übersetzen die Kinder einen Text in Schlumpfsprache in „unsere“ Sprache.

Draußen schlumpft die Sonne. Ich schlumpfe mich darüber. Die Vögel schlumpfen fröhlich in den Bäumen. Heute morgen hat eine Katze im Garten schon nach oben geschlumpft. Ich schlumpfe auf, wenn sie wieder schlumpft. Dann schlumpfe ich viel Krach, damit alle Vögel wegschlumpfen.

Draußen scheint die Sonne. Ich freue mich darüber. Die Vögel singen fröhlich in den Bäumen. Heute morgen hat eine Katze im Garten schon nach oben geguckt. Ich passe auf, wenn sie wieder guckt. Dann mache ich viel Krach, damit alle Vögel wegfliegen.

Draußen scheint die Sonne.
Ich freue mich darüber.
Die Vögel singen fröhlich
in den Bäumen.
Heute morgen hat eine Katze
im Garten schon nach oben
geguckt. Ich passe auf,
wenn sie wieder guckt.
Dann mache ich viel Krach,
damit alle Vögel wegfliegen.

Am folgenden Tag erhalten die Kinder erneut einen Text nur mit dem Verb <schlumpfen>:

Jan will gleich seine Schularbeiten schlumpfen. Dann kann er bald mit dir schlumpfen. Willst du ihn um drei Uhr abschlumpfen? Dann könnt ihr zusammen

zum Spielplatz schlumpfen. Um sechs Uhr muss er wieder nach Hause schlumpfen.

Als erstes stellen die Kinder fest, dass <schlumpfen> immer <en> am Ende hat und das letzte Wort des Satzes ist. Bei der Zerlegung des ersten Satzes wird <will> als „Mittelwort“ erkannt: Es verändert sich, wenn sich Person und Zahl des Subjekts ändern. Die modalen Hilfsverben werden farbig markiert.

An den folgenden Tagen werden weitere kleine Texte mit unterschiedlichen Prädikatskonstruktionen in die Schlumpf-Sprache übersetzt. Dabei werden die Prädikate immer farbig hervorgehoben.

6.1.10 Muttertags- und Vatertagsgedichte

Als Geschenk für den Muttertag einigt sich die Klasse auf Vorschlag der Lehrerin darauf, ein Buch mit Muttertagsgedichten zur Beschreibung ihrer Mütter zu gestalten. Die Lehrerin gibt ein Muster vor:

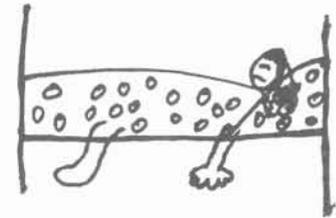
meine Mama
meine liebe Mama
meine liebe schöne Mama
kann
Torten
große Torten
große leckere Torten
machen

Das Buch jedes Kindes soll mindestens zehn Gedichte auf zehn Seiten enthalten. Um einzelnen Kindern, denen nur ein oder zwei Sätze einfallen, zu helfen, sammelt die gesamte Klasse zuerst „Einfüll-Wörter“ zu <Mutter> (<kluge, schicke, junge, schlanke, süße, große, gemütliche, weiche, flotte> usw.), dann Prädikate und Ergänzungen:

mag gern unter der dusche duschen
kann gut meine pullover stricken
will immer an die nordsee fahren
fährt gern mit dem fahrrad

Die fertigen, korrigierten Gedichte werden auf liniertes Papier geschrieben. Die Seiten werden mit Bildern illustriert, hinten mit einer Pappe verstärkt, mit einem gestalteten Titelblatt versehen und mit einer Kordel zu einem Buch gebunden. Gleich nach dem Muttertag beginnt die Arbeit an dem Vatertagsbuch nach dem gleichen Muster. (Die Kinder, die kein Muttertags- und Vatertagsgeschenk anfertigen wollen, fertigen Oma- und Opatagsgeschenke.)

meine Mama
meine liebe Mama
meine liebe, flotte Mama
liegt
gern
lange
im Bett
im weichen Bett
im weichen, warmen Bett



meine Mama
meine schicke Mama
meine schicke, blonde Mama
duscht
morgens
immer
unter der Dusche
unter der warmen Dusche
unter der warmen, nassen Dusche



Hiermit war die grammatische Arbeit im 2. Schuljahr beendet. Natürlich hatten nicht alle Kinder absolute Sicherheit in der Groß- und Kleinschreibung, die Fehlerzahl war aber nach den Eindrücken der Lehrerinnen im Vergleich zu anderen Klassen minimiert. Vor allem im Bereich Kleinschreibung der Verben und Attribute tauchten kaum noch Fehler auf – wahrscheinlich hatte sich in der syntaktischen Arbeit auch das Wissen herausgebildet, dass die Großschreibung eine Markierung nur weniger Worte ist.

In der Folgezeit wurde in allen Klassen deutlich, dass die Kinder das Instrumentarium der satzbezogenen Erweiterungsprobe als Kontrollinstrument nutzten. In

den meisten Fällen entwickelten sie Automatismen für die Analyse von Sätzen (vgl. Aebli 1989). Sie wurden nur dann gestört, wenn gravierende Abweichungen von den geübten Schemata auftraten wie z. B. Nomen ohne Artikel (<Silke mag Nudeln>). In solchen Fällen wandten die Kinder die Erweiterungsprobe an (<Silke mag lange Nudeln>) und kamen dabei in aller Regel zu den richtigen Lösungen.

6.1.11 Mengenangaben

Im 3. Schuljahr gab es bei Genitivattributen fast keine Fehler. Der Grund dafür mag natürlich darin zu sehen sein, dass Genitive in Texten von Kindern dieser Altersstufe nur selten gebraucht werden. Wenn Genitive als Attribute von Namen oder anderen Personalbezeichnungen gebildet werden, schreiben die Kinder diese automatisch groß (<Ankes Buch, Papas Auto>). Lediglich bei Mengenangaben traten häufiger Fehler auf: „ein Löffel Salz, drei Tafeln Schokolade, ein Liter Milch, eine Menge Sachen“.

Mengenangaben und einige Adverbiale bringen bei der Umstellprobe das „Dilemma“ mit sich, dass zwei Nominalgruppen zusammenbleiben. Ein weiteres „Dilemma“ ist die Tatsache, dass der zweite nominale Kern meist weder einen Artikel noch eine attributive Erweiterung hat und dass die Einfügung eines Attributs ungewöhnlich „klingt“.

zwei Liter Milch

zwei Liter kalte Milch

Eine weitere Abweichung betrifft die Tatsache, dass Nomen, die keinen Plural haben (wie die Mengenangaben) nicht durch vorgestellte Attribute erweiterbar sind: <ein Kilo Äpfel, ein sechs Meter langes Brett>. Um den Kindern hier Hilfe anzubieten, kontrollieren sie zuerst an der Tafel, dann in Gruppen oder allein in mehreren Sätzen, an welchen Stellen eines Satzes Erweiterungen vorgenommen werden können. Die Sätze sind mit größeren Lücken zwischen den einzelnen Wörtern geschrieben, um damit die Kontrolle zu provozieren.

unser Hund hat im Garten eine Menge Knochen vergraben

Einige Kinder stutzen bei den Mengenangaben und versuchen die Erweiterungsprobe. Dabei entdecken sie die Widersprüchlichkeit: Ein Liter kann nicht <groß>, <klein>, <lecker> oder <rot> sein. Sie sammeln weitere Wörter dieser Kategorie. Um ihnen zusätzliche Übungsmöglichkeiten zu geben (und um die Großschreibung erneut zu thematisieren), führen die Kinder ein Würfelspiel durch, bei dem sie wieder Sätze zu konstruieren und sich für oder gegen die Großschreibung zu entscheiden haben (vgl. auch Röber-Siekmeyer 1993, S. 163).

Zuerst spielen die Kinder das „Onkel-Otto-Spiel“ mit Subjekt, zusammengesetztem Verb (<austrinken, einkaufen, ausschütten> usw.), Objekt mit Mengenangabe und Adverbiale.

Zusammengesetzte Verben wurden als Prädikat gewählt, um den Kindern nicht-deutscher Muttersprache deren Gebrauch zu verdeutlichen und zu erleichtern.

(1) *Peter trinkt drei Flaschen Cola aus.*

(2) *Ina will vier Flaschen Cola austrinken.*

(3) *Björn hat fünf Flaschen Cola ausgetrunken.*

Die Kinder halten folgende Beobachtungen fest:

Der erste Teil des Verbs wird nur abgeschnitten, „wenn das Schlupfwort das Mittelwort ist“ (1). Wenn das „Mittelwort“ ein Hilfsverb ist, bleibt das zusammengesetzte Verb zusammen (2). Wenn <hat> das „Mittelwort“ ist, wird noch ein <ge> zwischen die zusammengesetzten Teile des Verbs geschoben (3).

Während des Spiels nennt die Lehrerin wieder die einzelnen Teile, die die Kinder auf ihren Zettel schreiben sollen:

- eine Wer-Abteilung mit mindestens drei Wörtern: <die flotte Frau Schmidt, der lustige Affe, der dicke Balou> usw.
- zusammengesetzte Verben im Infinitiv (die Kinder müssen die richtige Form bilden): <austrinken, aufessen, wegnehmen, wegwerfen, auffangen> usw.
- erweiterte Adverbialbestimmungen: <auf dem alten Sofa, im kalten Kühlschrank, in der großen Pause> usw.
- Objekte mit Mengenangaben: <eine Kiste Bier, ein Fass Wein, ein Stück Torte, ein Kilo Äpfel> usw.

Die Mengenangaben werden nicht erweitert. In jeder Gruppe entstehen so sechs Sätze nach diesem Muster.

Nun erhält jede Gruppe vier Würfel in vier Farben und Aufkleber, die in Größe der Würfelseiten zurechtgeschnitten sind. Auf die Aufkleber werden nun je sechs Subjekte, Prädikate im Infinitiv, Adverbiale und Objekte (ohne Majuskeln) geschrieben und auf die Seiten eines Würfels geklebt. Die Aufkleber erhalten zusätzlich ein kleines Zeichen, damit die Würfel der einzelnen Gruppen unterscheidbar sind. Nachdem die Würfel fertig sind, fangen die Kinder an zu spielen: Sie werfen die Würfel mit den vier Satzteilen, die danach oben liegen, bilden sie einen Satz und schreiben ihn mit Majuskeln auf:

Die schöne Jenny trinkt nach dem leckeren Abendessen ein Glas Gurken aus.

*Die kleine Bianka trinkt in der Schule
einen Sack Kartoffeln aus.*

ihn abends von draußen rein> oder <sie geben es ihr bald>. Die Aufgabe der Kinder besteht jetzt darin, unter jeden „Stellvertreter“ ein nominales Satzglied zu schreiben.

er wollte es ihm gestern sagen

mein Opa wollte die Geschichte Tom vor 24 Stunden sagen

6.1.13 Aufzählungen

Beendet wird die Arbeit zur Großschreibung mit einer kurzen Analyse von Sätzen mit Aufzählungen: An einer häufig aufgetretenen Falschschreibung wird die syntaktische Analyse durchgeführt und die einzelnen Kerne mehrerer Nominalgruppen bestimmt. Auch hier zeigt sich die Schwierigkeit, dass sie bei der Umstellprobe zusammenbleiben.

*von dem vielen Essen, Trinken und Reden wurde sie ganz müde
sie wurde von dem vielen Essen, Trinken und Reden ganz müde*

Nach der Umstellprobe erkennen die Kinder schnell, dass es sich um eine andere Abteilung als bisher handelt. Die einzelnen Wörter werden daraufhin untersucht, ob sie erweiterbar sind:

von dem vielen leckeren Essen, kräftigen Trinken und schnellen Reden ...

Die Lehrerin verteilt einige Sätze ohne Majuskeln. Die Kinder tragen die passenden „Einfüll-Wörter“ ein.

6.1.14 Ein Angel-Spiel

Die Kinder haben pro Tischgruppe zwei Angeln (aus den bekannten Angelspielen für Kinder im Vorschulalter), mit denen sie abwechselnd aus fünf nummerierten „Teichen“ (= Deckel von Schuhkartons) „Abteilungen“ angeln. Diese sind auf Pappstreifen geschrieben, an deren Ende eine Büroklammer haftet.

Die Kinder setzen die geangelten Abteilungen, auf denen wieder alles kleingeschrieben ist, zu einem Satz zusammen und tragen die Majuskeln ein.

Zur Herstellung des Spiels haben die Kinder eine Vorlage der Lehrerin erhalten, auf der in der ersten Zeile ein „Bandwurmsatz“ steht:

die Maus und der Elefant / klettern / ganz schnell / seit einigen Stunden / in der glühenden Hitze / einen hohen Berg / hinauf

<i>die Maus und der Elefant</i>	<i>klettern</i>	<i>ganz schnell</i>	<i>seit einigen Stunden</i>	<i>in der glühenden Hitze</i>	<i>einen hohen Berg</i>	<i>hinauf</i>
<i>der dicke Bär und Mopsi</i>	<i>tauchen</i>	<i>plötzlich</i>	<i>in der Mittagszeit</i>	<i>bei strömendem Regen</i>	<i>in dem großen Fluss</i>	<i>ein</i>
<i>Tom und Joni</i>	<i>kühen</i>	<i>innert</i>	<i>seit dem frühen Morgen</i>		<i>von der steilen Schneeschanze</i>	<i>besucht</i>



Zusätzlich sind die Spalten für die Prädikate gefüllt:

<kullern herunter, tauchen ein, stolpern hinein, krabbeln, balancieren, springen über>.

Aufgabe der Kinder ist es, sechs Sätze unter diese erste Zeile zu schreiben, in der mindestens fünf der sieben Spalten gefüllt sind. Die Abteilungen sollen sich am Muster in der ersten Zeile orientieren. Danach erhalten sie wieder verschieden farbige Streifen, auf die sie die Satzglieder ohne Majuskeln schreiben: grün für die Subjekte, rot für die Verben (im Infinitiv), gelb für alle übrigen Satzglieder. Die Streifen werden auf die nummerierten Teiche verteilt und das Spiel kann beginnen. Die Kinder erkennen schnell, dass Subjekt und Prädikat für einen Satz notwendig sind und beginnen ihre Sätze in aller Regel mit ihnen. Natürlich werden alle Sätze wieder mit Majuskeln aufgeschrieben.

Zum Diktatschreiben:

Abschließend noch eine Bemerkung zum Diktatschreiben (vgl. auch Röber-Siekmeier 1993, S. 64–68): In Diktaten sollen die Kinder Gelegenheit erhalten zu zeigen, was sie gelernt haben. Zum Lernen gehört einerseits das Beherrschen bestimmter orthographischer Strukturen, zum anderen die Fähigkeit, diese Strukturen zu erkennen und zu kontrollieren. Wenn das Können der Kinder überprüft werden soll, müssen sie Gelegenheit erhalten, es darzustellen. Die Kinder sollten

beim Diktatschreiben Zeit zum Überprüfen haben, um die gelernten Kriterien der Kontrolle anwenden zu können. Bezogen auf die Großschreibung heißt das, dass die Kinder im Anschluss an das Diktieren die Aufgabe erhalten, Trennstriche zwischen den „Abteilungen“ zu ziehen. So können sie überprüfen, ob sie die Majuskeln richtig gesetzt haben. In der Praxis bedeutet diese Form des Diktatschreibens, dass die Kinder für die abschließende Textanalyse relativ viel Zeit benötigen.

Einstieg in die satzbezogene Großschreibung für Klassen, die sie bereits in einer Bindung an Substantive erlernt haben

Das Umstellen auf die syntaxbezogene Regularität der Großschreibung wird für die Kinder erst dann einsichtig, wenn sie die Problematik des Wortartenbezugs der Großschreibung erkannt haben: Auch Verben und Adjektive werden in bestimmten Sätzen großgeschrieben.

Deshalb muss der Einstieg in die Unterrichtung der satzbezogenen Großschreibung hier anders sein als bei den Kindern, die noch nicht mit der Artikelprobe versuchen, Substantive zu bestimmen. Die Lehrerinnen, mit denen ich zusammengearbeitet habe, haben ihren Unterricht im 2., 3. oder 4. Schuljahr damit begonnen, dass die Kinder zunächst die Bindung der Großschreibung an die Satzglieder erkennen und dann sehr schnell erfahren, dass auch Verben und Adjektive Kerne von nominalen Satzgliedern sein können.

Der Beginn der Arbeit gestaltet sich, wie hier für das 2. Schuljahr beschrieben, mit der Beschäftigung mit „Treppengedichten“ – die Ausführlichkeit hängt ab von dem Alter und der Leistungsfähigkeit der Klasse sowie der Zeit, die für diesen Unterricht zur Verfügung steht.

Nachdem die Kinder erkannt haben, dass das „Stufenwort“ großgeschrieben wird, erhalten sie bald „Treppengedichte“, in denen Verben und Adjektive großgeschrieben werden:

*nach dem Warten
nach dem langen Warten
nach dem langen, ungeduldigen Warten
nach dem langen, ungeduldigen, furchtbaren Warten
brachte
die Mutter den Braten*

*der Schnelle
der lange Schnelle
der lange, blonde Schnelle
der lange, blonde, schöne Schnelle
schwamm
wie eine Forelle*

Da die Kinder aufgrund des bisherigen Unterrichts Verben und Adjektive erkennen (müssten), werden diese „Stufenwörter“ entsprechend kategorisiert, so dass sie sie explizit erkennen und formulieren:

„Tuwörter und Wiewörter können auch Stufenwörter sein, und dann werden sie großgeschrieben.“

Einige Lehrerinnen haben im 3. und im 4. Schuljahr Gedichte mit anderen Wortarten hinzugenommen:

*sein Auf und Ab
sein ständiges Auf und Ab
sein fröhliches, ständiges Auf und Ab
hielt
den Kletterer gut auf Trapp*

Diese Klasse formuliert als Regel:

„Alle Wörter können Stufenwörter sein und werden dann großgeschrieben.“

Wenn die Kinder gelernt haben, die Großschreibung mit Wortarten zu regeln, fällt ihnen der Abschied von Sätzen wie „Verben schreibt man klein“, so zeigt die Beobachtung, schwerer. Die Protokolle aus den 4. Klassen machen deutlich, dass einige Kinder noch lange Schwierigkeiten haben, „substantivierte Verben“ großzuschreiben und ihre falschen Schreibungen immer wieder mit der gelernten Regel begründen.

Das lässt die Gefahr des Prinzips der Kindorientierung erkennen: Die Abschiede von den Nikolaus- und Klapperstorch-Märchen leisten die Kinder relativ schnell, weil ihnen gleichzeitig mitgeteilt wird, was an deren Stelle zu sehen ist. In der Rechtschreibung scheint das problematischer zu sein. Die Kinder bekommen den Abschied von den „kindgerechten“ Regeln als Defizitbekundung mitgeteilt: „Du hast einen Fehler gemacht, du kannst etwas nicht“, und sie sehen beim Lesen, dass die Regeln, nach denen sie vorgehen, nicht zutreffen. Verlässliche Hilfen erfahren sie jedoch nicht:

Fünff- klässlerin:	„Ich weiß wohl, dass das nicht stimmt. Aber dann weiß ich nicht, wie. Da habe ich wohl nicht aufgepasst. Ich weiß nicht, wie das ist.“
-----------------------	---

Abschluss

Die Darstellungsform, die ich gewählt habe, hat deutlich gemacht, dass die Beschreibungen in diesem Buch auf empirischem Material basieren. Dennoch bleibt wünschenswert, eine repräsentative Studie durchführen zu können, in der

der Umgang einer größeren Schülergruppe über einen längeren Zeitraum untersucht wird. Die Gerichte, die in einzelnen Bundesländern die Annahme der Bestimmungen der Rechtschreibreform untersagt haben und ein gesetzmäßiges Verfahren über Annahme oder Ablehnung verlangt, argumentieren mit der Bedeutung der Rechtschreibung für „die Würde des Einzelnen.“ Wie auch immer die Auswirkungen der Reform zu beurteilen sind – die juristisch amtliche Anerkennung der Bedeutung rechtschreiblichen Wissens für individuelle Entwicklung, die ihr von pädagogischer Seite so häufig verweigert wurde, scheint mir angemessen, erfreulich und überfällig. Sie lässt auch auf eine Verbesserung der Forschungssituation hier hoffen. Vielleicht kann in einigen Jahren ein Forschungsbericht veröffentlicht werden, der die notwendige empirische Absicherung der Entscheidung für oder gegen die Notwendigkeit einer Reform im Zusammenhang mit didaktischen Empfehlungen bieten kann.

Nachwort: Orthographie – Rechtschreibreform – Didaktik

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt – Herbst 1998 – ist anzunehmen, dass die Rechtschreibreform durchgeführt wird. Wie die Öffentlichkeit auch immer reagieren wird – fest steht, dass die Reform eine nachhaltige Besinnung dessen, wie die Orthographie des Deutschen zu sehen und zu unterrichten ist, angeregt hat. Die derzeitigen Ergebnisse lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Der Orthographie des Deutschen liegt ein Regelsystem zugrunde, das bisher nicht gänzlich, aber doch in einem weiten Kernbereich rekonstruierbar ist: Wir können inzwischen zwar nicht mit völliger, aber mit sehr großer Sicherheit voraussagen, weshalb ein Wort so geschrieben wird, wie es geschrieben wird, nach welchen Regeln Wortbildungsprozesse wie z. B. die verschiedenen Pluralbildungen im Deutschen vorgenommen werden, nach welchen Regeln die Großschreibung durchgeführt wird ...
- Basis dieser Rekonstruktion ist die Annahme, dass die Schrift nicht für Schreiber, sondern für Leser gestaltet ist: Sie enthält Zeichen, die dem Leser helfen, das Geschriebene schnell in Lautliches zu übersetzen. Dazu gehören – um diese Aussage mit einigen Beispielen zu belegen – in der Einzelwortschreibung Markierungen, die sich am Lautlichen orientieren, die jedoch nicht im Sinne der tradierten buchstabenbezogenen Phonem-Graphem-Korrespondenz Laute unmittelbar repräsentieren. So z. B. entspricht der Buchstabe <h> einem Konsonanten nur am Anfang bestimmter („nicht reduzierter“) Silben: Es repräsentiert einen Laut bei <Hose, Uhu>, aber nicht bei <gehen, fähig, Schuhe>. Vergleichbares lässt sich für viele andere Buchstaben sagen, die ebenfalls als Zeichen für bestimmte Artikulationen stehen: die Dopplung der Konsonantenbuchstaben nach Kurzvokalen (<Roller>), das <e> in der zweiten Silbe der meisten Wörter als Zeichen für ihre geringere Betonung (<laufen, Schule, Männer>) usw. Sie werden ergänzt durch Zeichen, die auf den Stamm des Wortes hinweisen und es in eine „Familie“, d. h. in einen Bedeutungszusammenhang einordnen (<Hund/Hunde, Männer/Mann, Maß/Maßen>, nicht <Massen>).

Im wortübergreifenden Zusammenhang, nämlich dem des Satzes, gehören die Zeichensetzung sowie der Gebrauch der satzinternen Großbuchstaben (Majuskeln) zu den Zeichen der Schrift, die dem Leser das Lesen erleichtern: Sie gliedern die Texte.

- Die Rekonstruktion der Systematik der Schrift, also auch der Rechtschreibung, basiert auf historischen und sprachvergleichenden Forschungen. Sie zeigen auf,

welche Zeichen Eingang in die Schrift fanden und weshalb sie gerade in die Verschriftung dieser Sprache aufgenommen wurden.

- Die Systematisierung der Zeichen der Schrift, die wir vorfinden, lässt sich also aufgrund der historischen, grammatischen und lautbezogenen Analysen vornehmen. Das ist das Ergebnis sprachwissenschaftlicher Arbeiten vor allem der vergangenen 20 Jahre. Sie werden gegenwärtig teilweise (noch) kontrovers diskutiert. Die Tatsache, dass ein je nach Betrachtungsgegenstand und -methode mehr oder weniger großer Bereich außerhalb der Systematisierbarkeit bleibt, zeigt die Notwendigkeit der Fortsetzung dieser schriftbezogenen sprachwissenschaftlichen Analysen.
- Solange sie nicht durch einen breiten Konsens als abgeschlossen betrachtet werden können, ist es verfrüht, bereits bei einer optimalen Systematisiertheit der Schrift und damit von einem maximal umfassenden Regelsystem der Rechtschreibung anzusetzen. Und solange das nicht vorliegt, fehlt die Basis für die Legitimierung einer Rechtschreibreform.
- Die Betrachtung der Entwicklung des Rechtschreibsystems muss die Betrachtung der Didaktikgeschichte aus zwei Gründen mit einschließen; denn Didaktiker waren es, die aus dem schriftlich Vorgefundenen Regeln formulierten, die im Sinne von Vorschriften gelten sollten. Zum einen macht der Rückblick deutlich, wie Meinungen und Festlegungen der gegenwärtigen Didaktik entstanden sind, zum anderen kann sie einen Großteil der Erscheinungen, die nicht einer Systematik unterzuordnen sind, als Ergebnisse von Reformen entlarven, die aufgrund des eigenwilligen Blicks der Didaktik in den vergangenen 400 Jahren durchgeführt wurden. Die Eingriffe der Didaktik, die die kulturell gewachsene Systematik an entscheidenden Stellen zerstört haben, lassen für gegenwärtig durchgeführte Eingriffe und ihre Beurteilung erkennen, wie notwendig es ist, sich vor einer Reform Gewissheit über die Zusammenhänge der einzelnen orthographischen Erscheinungen verschafft zu haben. Ohne sie bleiben Reformvorschläge wenig überzeugend und anfechtbar, zerstören eventuell sogar Systematiken.
- Unter didaktischer Perspektive wird die Reform vor allem mit Vereinfachungen für die Lerner begründet. Vereinfachung im Lernen bedeutet jedoch vor allem, den Lernern möglichst häufiges Anschließen an bereits aufgebaute Wissensbestände zu ermöglichen. Mit anderen Worten: Die Lerner sind in der Weise mit der Schrift zu konfrontieren, dass sie in dem unterrichtlichen Umgang mit ihrer impliziten Regeln entdecken und anwenden lernen können.
- So wird deutlich: Auch bzw. gerade aus didaktischer Perspektive ist die Rekonstruktion der orthographischen Systematik eine Notwendigkeit. Denn vor allem durch sie wird Lernen in der Weise möglich, die der Aufgaben der Schule als Institution, mit geeigneten Methoden – Fokussierung, Systematisierung, Wiederholung – Begriffe als Grundlage für kontrollierbares Wissen zu bilden, gerecht wird.

- Die didaktische Dimension der Forderung nach der Rekonstruktion einer orthographischen Systematik geht von der Annahme aus, dass die Strukturen der Schrift, die auf diese Weise herausgearbeitet werden, auch von jungen Lernern, von Schulanfängern, erkannt werden können. Die Strukturierungen der Schrift – so ist weiterhin anzunehmen – repräsentieren Strukturen der Sprache in der Weise, wie Kinder sie beim Sprechenlernen erworben haben. Über diese Zusammenhänge gibt es bisher nur wenig Forschung, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die hier geforderte Sichtweise der Orthographie nicht die Perspektive der Psycholinguistik und der Didaktik war.
- Aussagen über das Lernen der Lerner setzen also eine intensive empirische Forschung kindlichen Lernens voraus. Die bisherigen Arbeiten auf diesem Gebiet sind in ihrer Blickrichtung von den tradierten Annahmen des Verhältnisses von Schrift und Sprache bestimmt: Wer von einer alphabetischen Repräsentanz von Lauten durch Buchstaben ausgeht, sucht in den Schreibungen der Lerner nur diese und macht entsprechende Aussagen zum Lernen der Kinder. Wer die Großschreibung des Deutschen wortbezogen sieht und darstellt, kann nicht erkennen, weshalb so viele Kinder sie nicht vollständig erlernen. Ein anderes Analyseinstrumentarium bringt veränderte Aussagen. Auch hier gilt: Solange keine als signifikant anzuerkennenden Ergebnisse über Lernverhalten, die sich an den Ergebnissen sprachwissenschaftlicher Forschung orientieren, vorliegen, lässt sich auch hier nicht im Sinne von Reformnotwendigkeiten fundiert argumentieren.

Die Darstellung dieses Buches hat versucht, schriftliche und mündliche Kinderäußerungen aus einer anderen als der didaktisch traditionellen Perspektive zu interpretieren. Es greift einen einzelnen Komplex des Rechtschreibunterrichts heraus: die Groß- und Kleinschreibung. Fehleranalysen weisen immer wieder darauf hin, dass dieser Bereich zu den fehlerträchtigsten in der Schule gehört (siehe Vorwort). Am Beginn der Darstellungen standen zur Veranschaulichung Schreibungen, die nicht nur die Fehlerarten und -häufigkeiten, sondern auch ihre Hartnäckigkeit bis ins Erwachsenenalter belegen. Die Interpretation der Begründungen, die die Schülerinnen für ihre Schreibungen geben, zeigen das Dilemma auf, in dem die Schreiberinnen sich befinden: Sie machen Fehler, obwohl – sogar: weil – sie die Regeln anwenden, die sie im Unterricht gelernt haben. Ein Blick in die Sprachbücher zeigt, dass sie die Kinder an einigen Stellen in die Sackgassen hineinführen.

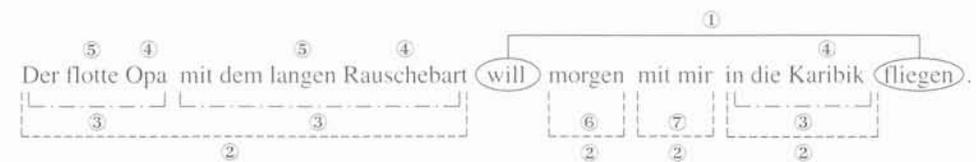
Verantwortlich für die Darlegungen der Sprachbücher wiederum sind – so konnte nachgewiesen werden – die Interpretationen des Dudens, des Regelwerks also, das im deutschsprachigen Raum monopolistische Gültigkeit beansprucht. Es interpretiert die Groß- und Kleinschreibung nicht textbezogen, sondern wortbezogen. Die jüngsten Reformvorschläge halten an dieser Sichtweise fest und schaffen

es daher nicht, eine größere Klarheit in die Regelformulierungen zur Großschreibung zu bringen, so dass diese „durchaus Parallelen mit der deutschen Steuergesetzgebung oder deutschen Bauverordnungen“ haben (Munske 1995a, S. 280). Dem wurden hier die satzbezogenen Regularitäten der Großschreibung gegenübergestellt, deren Gültigkeit auch historisch zu belegen ist. Sie basieren auf Ergebnissen, die P. Eisenberg (1981), W. Kluge (1985) und in regelbezogener Systematisierung U. Maas (1988, 3. Aufl. 1992) formuliert haben. Vor allem an der Konzipierung von Maas orientierte sich die vorgenommene Darstellung.

Die Analyse von Kindertexten, wie die hier dokumentierten, lassen vermuten, dass Kinder am Schriftsprachanfang bei ihrem eigenständigen Bemühen um verlässliche Regeln Majuskeln als Form der Textgliederung anwenden. Dokumentationen von Unterricht zeigen auf, dass Kinder bereits im 2. Schuljahr, vielleicht sogar schon eher, vor allem aber im 3. und 4. Schuljahr in der Lage sind, die satzbezogene Funktion der Großschreibung zu erkennen.

Die Beispiele konnten deutlich machen, wie Orthographieunterricht in der Schule zu sehen und darzubieten ist: als Chance für Kinder, Texte durch Analyse und sprachliche Reflexion zunehmend genauer und „literater“ zu gestalten: Rechtschreibunterricht als Teil eines Bewusstseins erweiternden Sprachgebrauchs. Bezogen auf eine Rechtschreibreform ist mit dieser Forderung die Frage verbunden, ob – und wenn ja: in welchen Bereichen – sie stattfinden muss: Vor dem Nachdenken über Schriftreform scheint das Nachdenken über eine didaktische Reform notwendig zu sein.

8. Überblick über die grammatischen und didaktischen Grundbegriffe sowie ihre Bezeichnungen durch die Kinder



Syntaxbezogene Begriffe	Begriffe der tradierten Grundschuldidaktik	Begriffe der Kinder in diesem Unterricht
— ① Verbalgruppe Verbklammer Prädikat	Verb Prädikat	Verbindungswort Mittelwort Achsenwort Bruder vom Mittelwort (<fliegen>)
--- ② Satzglied	Satzglied	Puzzleteil
--- ③ Nominalgruppe Präpositionalgruppe	Satzglied Subjekt, Objekt, usw.	Bausteine Abteilungen Treppen
④ Kern der Nominalgruppe Nomen	Substantiv Nomen	letztes Wort des Bausteins Telegrammwort geschobenes Wort Treppenwort Stufenwort
⑤ Erweiterung, Attribut	Adjektiv Attribut	Einfüllwort Schiebewort Drängelwort Dazwischenwort
⑥ Adverb/Adverbiale	Adjektiv/Adverb	Stellvertreter
⑦ Pronomen/Pro-Nominalgruppe	Pronomen	Stellvertreter

Literatur

Aebli, Hans (1989). Zwölf Grundformen des Lehrens. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart

Augst, Gerhard (1997). Das Problem des Regelaufbaus und der Regeloperationalisierung am Beispiel der Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen, in: G. Augst u. a. (Hrsg.), Zur Neuregelung der Orthographie, S. 379–396, Niemeyer-Verlag Tübingen

Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild (1998). Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht, Klett-Verlag Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig

Bambach, Heide (1993). Patt oder kein Patt – das ist nicht die Frage. Gedanken zu einem Wissenschaftlerstreit über die Rechtschreibung der Kinder in Deutschland Ost und West, in: Die Grundschulzeitschrift, S. 32–35, 61, Velber-Verlag

Bock, Michael/Hagenschneider, Klaus/Schweer, Alfred (1989). Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte, in: Peter Eisenberg, Hartmut Günther (Hrsg.), Schriftsystem und Orthographie, S. 23–56, Niemeyer-Verlag Tübingen

Bock, Michael (1990). Zur Funktion der deutschen Groß- und Kleinschreibung – Einflüsse von Wortform, Muttersprache, Lesealter, Legasthenie und lautem versus leisem Lesen, in: Christian Stetter (Hrsg.), Zu einer Theorie der Orthographie, S. 1–33, Niemeyer-Verlag Tübingen

Bosch, Bernhard (1937). Grundlagen des Erstleseunterrichts, reprint der 1. Auflage von 1937 durch den Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1984

Bremerich-Vos, Albert (1996) (a). Kontroverse um die Namenwörter, in: Grundschule, S. 1, 14–18, Westermann-Verlag Braunschweig

Bremerich-Vos, Albert (1996) (b). Aspekte des Schriftspracherwerbs – Stufentheorien, das „Neue“ und die Lehrer-Schüler-Interaktion, in: A. Peyer, P. R. Portmann (Hrsg.), Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmutzkinder, S. 267–290, Niemeyer-Verlag Tübingen

Der Deutschunterricht, Heft 4/1995, Velber-Verlag

Drosdowski, Günther (1994). Informationen zur neuen deutschen Rechtschreibung, Bibliographisches Institut Mannheim

Eisenberg, Peter (1986). Grundriß der deutschen Grammatik, Metzler-Verlag Stuttgart

Eisenberg, Peter (1989). Substantiv oder Eigenname? Über die Prinzipien unserer Regeln zur Klein- und Großschreibung, in: Linguistische Berichte, S. 72, 77–104, Westdeutscher Verlag

Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (1993). Sprache gebrauchen, Sprachwissen erwerben, Klett-Verlag Stuttgart

Eisenberg, Peter/Menzel, Wolfgang (1995). Basisartikel, in: Praxis Deutsch, S. 1, 8–14, Velber-Verlag

Eisenberg, Peter/Spitta, Gudrun/Voigt, Gerhard (1994). Schreiben: Rechtschreiben in: Praxis Deutsch, H. 124, S. 14–25, Velber-Verlag

Funke, Reinhard (1995). Grammatik in Funktion, Beobachtungen zu Groß- und Kleinschreibfehlern in Diktaten, in: Deutschunterricht 9/1995, S. 430–434, Velber-Verlag

Friedrich, Bodo (1991). Rechtschreibreform – wem soll eigentlich geholfen werden?, in: OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), Universität Osnabrück, H. 44, S. 74–91

Götze, Lutz (1996). Rechtschreibung und Zeichensetzung der deutschen Sprache, in: Bertelsmann-Verlag, Die neue deutsche Rechtschreibung, S. 18–166, Bertelsmann-Verlag Gütersloh

Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.) (1994). Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, de Gruyter-Verlag Berlin

Günther, Hartmut (1998). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen, in: Didaktik Deutsch, S. 4, 17–32, Hohengehren-Verlag

Helbig, Gerhard/Buscher, Joachim (¹⁷1996). Deutsche Grammatik, Langenscheidt-Verlag Leipzig und Berlin

Ivo, Hubert (1994). Muttersprache – Identität – Nation, Westdeutscher-Verlag Opladen

Jansen-Tang, Doris (1988). Ziele und Möglichkeiten einer Reform der deutschen Orthographie seit 1901, Lang-Verlag Frankfurt/M.

Klotz, Peter (1995). Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen, in: Der Deutschunterricht, S. 4, 76–94, Velber-Verlag

Kluge, Wolfhard (1985). Zur Großschreibung der Substantive, in: Rudolf Hoberg (Hrsg.), Rechtschreibung im Beruf, S. 63–76, Niemeyer-Verlag Tübingen

Kluge, Wolfhard (1989). Kann man die Großschreibung auf intuitivem Wege lernen? in: OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), Universität Osnabrück, H. 40, S. 87–95

Maas, Utz (1985). Lesen – Schreiben – Schrift. Die Demotisierung eines professionellen Arkanums im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 15. Jg./ S. 59, 55–81, Vandenhoeck & Ruprecht Verlagsbuchhandlung Göttingen

Maas, Utz (³1992). Grundzüge der deutschen Orthographie, Niemeyer-Verlag Tübingen

Maas, Utz (1994). Rechtschreibung und Rechtschreibreform: sprachwissenschaftliche und didaktische Perspektiven, in: Zeitschrift für germanistische Linguistik, S. 152–189, de Gruyter-Verlag Berlin

Maas, Utz (1996). Vorlesung zur Orthographie des Deutschen, unveröff. Manuskript, Osnabrück

Maas, Utz (1997). Grundstrukturen der deutschen Orthographie. Ein Arbeitspapier, unveröff. Manuskript, Osnabrück

May, Peter (1986). Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen (lernens) mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Lang-Verlag Frankfurt

Mentrup, Wolfgang (1979). Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen und ihre Regeln. Narr-Verlag Tübingen

Moser, Hugo (1958). Groß- oder Kleinschreibung? Ein Hauptproblem der Rechtschreibreform. in: Dudenredaktion (Hrsg.), Duden-Beiträge zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils, S. 9–48, Bibliographisches Institut Mannheim

Munske, Horst Haider (1995a). Zur Verteidigung der deutschen Orthographie. in: Sprachwissenschaft, S. 20, 278–322. Winter-Verlag Heidelberg

Munske, Horst Haider (1995b). Überlegungen zur Rechtschreibreform und zur Rekonstruktion der wortbezogenen Groß- und Kleinschreibung. Ein Diskussionsbeitrag zu Utz Maas Aufsatz „Rechtschreiben und Schriftreform“, in: Zeitschrift für germanistische Linguistik, S. 23, 59–68, de Gruyter-Verlag Berlin

Munske, Horst Haider (1997). Über den Sinn der Großschreibung – ein Alternativvorschlag zur Neuregelung. in: G. Augst u. a. (Hrsg.), Zur Neuregelung der deutschen Orthographie, S. 379–418, Niemeyer-Verlag Tübingen

Praxis Deutsch, Heft 1, 1995, Velber-Verlag

Pregel, Dietrich/Rickheit, Gerd (1987). Der Wortschatz im Grundschulalter, Schwann-Verlag, Düsseldorf

Rickheit, Gert (1975). Zur Entwicklung der Syntax im Grundschulalter. Schwann-Verlag Düsseldorf

Röber-Siekmeyer, Christa (1993). Die Schriftsprache entdecken, Beltz-Verlag Weinheim

Röber-Siekmeyer, Christa (1998). „DEN SCHBRISERIN NAS“. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. in: Rüdiger Weingarten, Hartmut Günther (Hrsg.) Schriftspracherwerb, Hohengehren-Verlag

Slobin, Dan J. (1974). Einführung in die Psycholinguistik, Scriptor-Verlag Kronberg/Ts.

Stetter, Christian (1989). Gibt es ein graphemisches Teilsystem der Sprache? Die Großschreibung im Deutschen. in: Peter Eisenberg, Hartmut Günther (Hrsg.), Schriftsystem und Orthographie, S. 298–320, Niemeyer-Verlag Tübingen

Stetter, Christian (1990). Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen. Zur sprachanalytischen Begründung einer Theorie der Orthographie. in: Christian Stetter (Hrsg.), Zu einer Theorie der Orthographie, S. 196–220, Niemeyer-Verlag Tübingen

Ulrich, Winfried (1995). Linguistik für den Deutschunterricht. Hahner Verlagsgesellschaft, Aachen

Wallrabenstein, Wulf (1991). Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Lehrer und Eltern, Rowohlt-Verlag Hamburg

Weinrich, Harald (1993). Textgrammatik der deutschen Sprache, Mannheim

Wygotski, Lew S. (1994). Denken und Sprechen, Fischer-Verlag Frankfurt

Zabel, Hermann (1992). Groß- und Kleinschreibung im Deutschen, Möglichkeiten und Grenzen der sogenannten Artikel-Probe, in: Muttersprache, H. 102, S. 60–85, Wiesbaden

Zimmermann, Friedrich/Heckel, Brigitte (1986). Untersuchungen zu Normverstößen bei der Groß- und Kleinschreibung. in: Forschungsinformation der Pädagogischen Hochschule „Ernst Schneller“, Zwickau, S. 21–35