

I. Einleitung

St.: <Manche führten freitags nicht zu dem Gewohnten.> Hier hast du das Wort <freitags> großgeschrieben.

GS.: Ja, das heißt doch <der Freitag>, deswegen groß.

St.: Du denkst also, weil man einen Artikel davor setzen kann, schreibt man das Wort groß?

GS.: Ja genau.

St.: Und warum hast du dann <dem Gewohnten> kleingeschrieben? Da ist doch auch ein Artikel davor.

GS.: Aber das ist doch ein Adjektiv, und Adjektive schreibt man klein.

St.:< ...oder sie an der richtigen Stelle kitzelte.> Das Wort <kitzelte> hast du hier großgeschrieben.

HS.: Ja, das ist ein Wiewort.

St.: Ein Wiewort?

HS.: Ja?!

St.: Sicher?

HS.: Ja, wie kitzelt man?

St.: Ja?

HS.: Ein Namenwort glaub ich. Deswegen groß.

St.: Schreibt man das Wort denn wirklich groß?

HS.: Nein? Ah, dann ein Tunwort.

St.: < ...auf halber Höhe...> hier hast du das Wort <Höhe> kleingeschrieben.

GyS.: Ich dachte das kommt von hoch. Wie ist etwas? –Hoch.

Solche und ähnliche Äußerungen finden sich in den Begründungen der Schüler¹ aller Schulformen zur Großschreibung ihrer falschen und richtigen Schreibungen wieder. Diese Interviewausschnitte, die exemplarisch das Dilemma der Schüler darstellen sollen, zeigen, dass die Schüler durchaus das Bedürfnis haben die Großschreibung des Deutschen zu beherrschen. Einerseits versuchen sie die Regeln, die ihnen in der Schule zum Erlernen der Großschreibung angeboten werden, anzuwenden, andererseits erkennen sie aber auch, dass die Großschreibung mit diesen Mitteln nicht zu erlernen ist. Aus dieser Problematik heraus entsteht nun die Konsequenz, dass ein Teil der Schüler versucht,

¹ Der Einfachheit halber verwende ich in dieser Arbeit ausschließlich die maskuline Form der Begrifflichkeit „Schüler“.

selbstständig die Regeln zu erweitern und teilweise gelingt dies ihnen auch. Der andere, größere Teil der Schüler erkennt nicht, dass die Probleme diesbezüglich nicht in ihrem Unvermögen begründet sind, da ihnen vermittelt wird, dass eine korrekte Anwendung der Mittel und Faustregeln, die die Schule zur Verfügung stellt, zur Beherrschung der Großschreibung des Deutschen hinreichend ist. So beginnt nun der Schüler an seinen Fähigkeiten zu zweifeln und glaubt an der Misere selbst schuld zu sein, da es ja ohne Zweifel Schüler gibt, die die Regeln selbstständig erweitert haben, also den Mut hatten, die vorgegebenen, als allgemein gültig geltenden Regeln in einer - paradoxerweise nicht in der Schule vermittelten - Form anzuwenden.

Hieraus stellt sich nun die Frage, warum in der Schule die Großschreibung bindend an Wortarten gelernt wird, wenn die Schüler mithilfe dieser Regeln nicht ausschließlich ans Ziel gelangen?

Diese Arbeit beschäftigt sich im ersten Teil mit der Genese der Verwendung von satzinitialen und satzmedialen Majuskeln am Wortanfang. Sie soll damit zum einen eine Begründung für die Beibehaltung der Großschreibung liefern und zum anderen darstellen, wer die tatsächlichen Begründer der satzmedialen Großschreibung waren und welche Beweggründe sie zur Einführung der satzmedialen Großschreibung veranlassten.

Eben auf dieser Entstehungsgeschichte basieren die im darauf folgenden Abschnitt dieser Arbeit behandelten sprachwissenschaftlichen Theorien, die in den letzten Jahren entwickelt wurden. Sie vertreten einen zur traditionellen Sichtweise verschiedenen Ansatz zur Orthographie des Deutschen (Vgl. z.B. Maas 1992, Eisenberg 2004) und des Schriftspracherwerbs bei der Großschreibung (Vgl. z.B. Röber-Siekmeyer 1999, Röber-Siekmeyer 1997, Nünke 2002). Dies drückt sich darin aus, dass „die Rechtschreibregeln nicht für Wörter, sondern für Texte definiert sind“ (Maas 1992, S. 156). Damit will Utz Maas aussagen, dass Wörter im Satz zu betrachten sind und die Großschreibung nicht an Wortarten gebunden ist: „aus einer Majuskel (im Satzinneren) folgt die Information: das mit der Majuskel beginnende Wort fungiert als Substantiv.“ (Maas 1992, S.156)

Der dritte Teil der Arbeit befasst sich mit der Betrachtung von Sprachbüchern, Fibeln und Lernhilfen, um zu prüfen, ob die Großschreibung in Schulen

ausschließlich an Wortarten gebunden unterrichtet wird. Dieser Teil der Arbeit zeigt Ausschnitte aus diesen Büchern und stellt exemplarisch anhand der durchgeführten Untersuchung Probleme dar, welche durch diese Art der Vermittlung bei Schülern verursacht werden. In den darauf folgenden Abschnitten wird daraufhin die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung zur orthographischen Analysefähigkeit der Schüler aller Schulformen mittels eines Diktattextes beschrieben und ausgewertet. Die Untersuchung gliedert sich in mehrere Ebenen: Zuerst werden die Resultate bezüglich der Schreibungen des Diktattextes mithilfe bestimmter Kategorien untersucht und ausgewertet. Daraufhin werden die Ergebnisse der einzelnen Schüler zum Fehlerdurchschnitt der Klasse und in einem weiteren Schritt zum Gesamtfehlerdurchschnitt aller Klassen in Bezug gesetzt. Somit können also die Schüler einer Klasse und die Schulformen generell verglichen werden. Der letzte Teil der Darstellung der Untersuchung beschäftigt sich mit der Ebene der Befragungen der einzelnen Schüler und wertet diese anhand ihrer Begründungen zu ihren richtigen und falschen Schreibungen aus. Im Anschluss an die Darstellung dieser Untersuchungen werden die Schwierigkeiten, welche zum Vorschein kamen, bewertet. Beim Betrachten der Problematik, die mit der wortartenbezogenen Vermittlung der Großschreibung einhergeht und welche durch den auf Maas und Eisenberg basierenden theoretischen Ansatz zur satzbezogenen Vermittlung der Großschreibung ersetzt werden könnte, fehlt nun noch eine Darstellung der Möglichkeit der didaktischen Vermittlung einer satzbezogenen Großschreibung. Folgerichtig beschäftigt sich dieser Teil der Arbeit also mit der spielerischen Vermittlung von Großschreibung in der Schule und stellt eine große Menge an Möglichkeiten dar, wie die theoretischen Ansätze in die Praxis umgesetzt werden können. Basierend auf den sprachwissenschaftlichen Theorien von Maas hat Christa Röber Konzepte zur didaktischen Vermittlung entwickelt, die in diesem Teil dargestellt werden sollen. Der letzte Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich nun noch mit der viel diskutierten Meinung zur Abschaffung der satzmedialen Großschreibung und stellt den Gedanken der liberalisierten Großschreibung dar. Dieser Teil der Arbeit begründet die Beibehaltung der satzmedialen Großschreibung damit, dass die Großschreibung für das Lesen,

besonders für das schnelle, leise und verständliche Lesen eine große Rolle spielt. Und somit soll unter der Berücksichtigung der satzmedialen Großschreibung nachgewiesen werden, dass der Gedanke zur Abschaffung der satzmedialen Großschreibung verworfen werden muss.

Abschließend werden in einem Resümee die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst, welche die Konsequenzen der Auswertungen der Untersuchung hervorgebracht haben.

II. Großschreibung in Sprachwissenschaft und Didaktik

1. Großschreibung des Deutschen als orthographische Markierung

1.1 Die Genese der Majuskelschreibung im Deutschen

Verschiedene Untersuchungen haben ergeben, dass die satzmediale Großschreibung des Deutschen von Schreibern nicht ausreichend beherrscht wird und somit eine enorme Fehlerquelle seitens der Kinder und der Erwachsenen darstellt (Vgl. Mentrup 1993, S.183). Die Schwierigkeiten, die die Majuskelschreibung mit sich bringt, entfachen eine Diskussion, deren Anhänger zum einen die Beibehaltung der Großschreibung und zum anderen deren Abschaffung fordern. Bevor vorschnell der Schluss gezogen wird, dass die Großschreibung im Deutschen keinerlei Funktion vertritt und nur der Schikane der Schüler dient, sollte die tatsächliche Funktion genau beleuchtet werden (Vgl. Bock 1985, S. 280). Um der Frage nach der Funktion nachzugehen, erweist es sich als sinnvoll, die Entstehung der Markierung von Wörtern mit Majuskeln im Deutschen zu betrachten, um herauszufinden, welche Gründe deren Genese hervorbringen, und wer als ihre Urheber bezeichnet werden können.

1.1.1 Die Grundlagen der deutschen Schrift

Die Basis des Schriftsystems, welches Bestandteil unserer heutigen Schreibkultur ist, stellt die römische Kapitale dar. Hierbei handelt es sich um eine reine Majuskelschrift, d.h., es existierten hier nur Großbuchstaben. Aus dieser Schrift,

welche häufig auf Steininschriften gefunden wurde, entwickelte sich etwa im 4. Jahrhundert nach Christus die Unziale. Diese Schrift wies Ober- und Unterlängen der einzelnen Buchstaben auf und entwickelte sich im 5. Jahrhundert nach Christus zur Halbunziale. In diesem Zeitraum entwickelte sich also eine Schrift, welche ein Nebeneinander von Großbuchstaben darstellte, zu einer reinen Minuskelschrift (Vgl. Jansen-Tang 1988, S. 206). Seit diesem Zeitpunkt bezeichnet der Begriff *Minuskel* die Kleinbuchstaben, welche in den Alphabetschriften vorkommen. Die karolingische Minuskel entstand etwa um 800 nach Christus. Diese Schrift beinhaltete sowohl die Minuskel als auch die aus der römischen Kapitale hervorgegangenen Majuskel. Die Majuskel dient in der Minuskelschrift zur Hervorhebung und zeichnet den Anfang eines Titels, Überschriften Wichtiges und Ehrerbietiges aus (Vgl. Günther/ Nünke 2005, S. 41). Da es zur Setzung der Majuskel lange Zeit keine Regeln gab, setzten die Schreiber die Großbuchstaben eher willkürlich, da die Wörter, welche von den Schreibern hervorgehoben werden sollten, sich unterschieden.

1.1.2 Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen

Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen kann grob in drei Phasen gegliedert werden, welche sich nicht zeitlich klar voneinander trennen lassen, sondern Überschneidungen aufweisen:

Die erste Phase beginnt mit den ersten schriftlichen Quellen und reicht bis ins 17. Jahrhundert hinein. Die zweite Phase beginnt mit dem *schryfftspiegel* 1527 und reicht bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Diese Phase beschreibt die allmähliche Kodifizierung. Die dritte und letzte Phase stellt den langsam aufkommenden Wunsch nach Vereinheitlichung der Normen der Schrift dar (Vgl. Mentrup 1980, S. 283).

1. Die erste Phase

Die erste Phase stellt, wie oben schon erwähnt, die Zeitspanne von den ersten schriftlichen Quellen bis ins 17. Jahrhundert dar. Die heute gebräuchliche Schrift hat sich vom Jahr 700 nach Christus bis heute drastisch verändert. Im frühen Mittelalter wurden Texte geschrieben, indem die Wörter, die aus Großbuchstaben

bestanden, ohne Abstand aneinandergereiht wurden (Günther, 2005 S. 41). Dies erschwerte das Lesen von Texten enorm, was unter anderem Grund dafür war, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz der Bevölkerung Lesen und Schreiben erlernen konnten (Vgl. Nünke 2002, S. 202). Dieses Problem erkannten die Buchdrucker und versuchten das Lesen von Schriften zu erleichtern, indem sie das erste Mal Abstände zwischen den einzelnen Wörtern ließen. Hierdurch wurde der Text übersichtlicher. Ein weiterer Schritt, welcher das Lesen von Texten erleichtern sollte, war die Gliederung der Schrift in Ober- und Unterlängen. Diese Schriftart wird als karolingische Minuskel bezeichnet. Die Hervorhebung eines Wortes durch eine Majuskel am Wortanfang war schon im Althochdeutschen zu beobachten. Im 14. und im 15. Jahrhundert wurde jedes Wort, welches am Beginn eines Absatzes oder einer Strophe stand mit einer Majuskel versehen. Im 15. und 16. Jahrhundert weitete sich der Gebrauch der Majuskeln im Satzinneren in ganz Europa aus, wohingegen aber nur die deutsche und die skandinavischen Sprachen über den Gebrauch der Großbuchstaben zur Kennzeichnung eines Namens hinausgehen und auch andere Wörter mit einer Majuskel markierten (Vgl. Günther 1998, S. 21). Auch traten schon während des 13. Jahrhunderts Majuskeln im Satzinneren auf, deren Gebrauch bis ins 17. Jahrhundert eher willkürlich und ohne Regelung verwendet wurde. Da die Verwendung der Großschreibung im Deutschen immer mehr zunahm, wenngleich auch ohne feste Regeln, setzte sie sich fest und wurde zu einer Art Tradition, was man mit einer ungeschriebenen Regel vergleichen könnte.

2. Die zweite Phase

Die zweite Phase beginnt mit dem schryfftspiegel im Jahr 1527. Dieser Zeitpunkt bildet deswegen den Anfang dieser Phase, weil im schryfftspiegel die erste Theorie für den Gebrauch der großen Buchstaben dargestellt wurde (Vgl. Mentrup 1993, S. 167). Wie oben schon erwähnt, beherrschten nur Wenige die Kunst des Lesens, da die Schrift ungegliedert und daher schwierig zu lesen war. Darüber hinaus war es sehr teuer, Schriftmaterial, welches dem Lesen dienen konnte, zu erhalten. Die Erfindung des Buchdrucks beendete diese Exklusivität des Lesens, da dadurch Lesematerial schneller und kostengünstiger produziert werden konnte,

und somit der Besitz für nahezu jeden erschwinglich wurde (Vgl. Günther 2005, S. 42). In dieser Zeit blühten Städte auf, und auch dadurch nahm die Fähigkeit des Lesens und Schreibens zu, was darin zu begründen ist, dass im 16. Jahrhundert so genannte Schreibschulen in den Städten entstanden (Vgl. Augst 1974, S. 48).

Durch die rasche Expansion des Buchdrucks veränderte sich auch das Schriftbild zusehends. Die Sprachwissenschaftler erkannten die Veränderungen der Schrift und versuchten die Prinzipien, die die Veränderung der Schrift ausmachten, zu verstehen. Die Sprachwissenschaftler dieser Zeit waren jedoch dieser Veränderung sozusagen immer einen Schritt hinterher (Vgl. Günther 1999, S. 171), d.h., dass sie der Entwicklung der Majuskelschreibung ratlos zuschauten und versuchten Regeln für die Großschreibung zu entwickeln. Die Sprachwissenschaftler verwiesen immerzu auf den großen Einfluss, welchen die Druckereien auf die Majuskelsetzung beanspruchten. Die Schreibungen der Versalien durch die Buchdrucker wurden mit der Begründung des ästhetischen Prinzips, der besseren Verständlichkeit der Leser und dem Prinzip der Ehrerbietung erläutert. Das ästhetische Prinzip wurde schon in den früheren Jahrhunderten, als die Majuskelschreibung im Satzinneren vorzufinden war, angegeben:

„Man hat, um der Zierde halber, schon in alten Zeiten, den Anfang jeder Schrift mit einem sogenannten großen Buchstaben gemacht, und dadurch der ersten Zeile eines jeden Buches ein Ansehen zu machen gesucht.“ (Mentrup 1980, S. 283)

Die bessere Verständlichkeit kam durch die Gliederungsfunktion, die die Versalien mit sich brachten, zum Vorschein. Mit dem Prinzip der Ehrerbietung wird von der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts an das Prinzip der Großschreibung der Anredepronomen begründet (Vgl. Mentrup 1993, S. 173).

So konnte man nun den Beginn der satzinternen Großschreibung mit dem Gebrauch der Majuskeln für Eigennamen festlegen. In den Regelwerken werden nun für die Großschreibung der Substantive das ästhetische Prinzip, das Prinzip der Ehrerbietung und das Prinzip der Hervorhebung angeführt. Eine weitere Ausweitung der satzinternen Großschreibung war zu beobachten. Von 1523 bis 1534 fand zunächst eine Verdoppelung und von 1534 bis 1544 fand sogar eine Versiebenfachung der groß zu schreibenden Wörter statt (Vgl. Jansen-Tang 1988, S. 209). Der Majuskelgebrauch war jedoch an keine sichtbaren logisch-

grammatischen Kategorien der satzmedialen Großschreibung gebunden. Neben der Substantivgroßschreibung setzte sich auch die Großschreibung von Verben, Pronomen und Adjektiven durch. Diese zweite Phase ist durch den Versuch, Regelwerke für das in Schriftmaterial vorgefundene Geschriebene aufzustellen, gekennzeichnet. Den Beginn dieses Versuchs spiegelt der Schriftspiegel im Jahr 1527 wieder. Dieser Versuch, ein einheitliches Regelwerk aufzustellen, ist damit zu begründen, dass eine, wie oben schon erwähnt, Verdoppelung der Verwendung von Majuskeln in Texten des Deutschen stattfand. Darüber hinaus konnte durch die Erfindung des Buchdrucks der breiten Öffentlichkeit Lesematerial zu Verfügung gestellt werden, womit der Wunsch des Lesen- und Schreibkönnens wuchs (Vgl. Nünke 2002, S. 202). Als eine Grundlage des einheitlichen Lesens und Schreibens wurde die Vereinheitlichung der Schrift gesehen, welche durch das Aufstellen von Regeln den Menschen ermöglicht werden sollte. Diese Phase bezeichnet Mentrup als die „allmähliche Kodifizierung reflektierter Schreibkonventionen und –normen und die Entwicklung umfassender Regelwerke“ (Mentrup 1993, S. 284).

3. Die dritte Phase

Die oben dargestellte zweite Phase war gekennzeichnet durch die Versuche der Grammatiker, Regeln für den Gebrauch der Versalien besonders im Satzinneren zu finden. Dies stellte sich eher als schwierig dar, da die Schriftwirklichkeit als regellos empfunden wurde, und es somit problematisch war auf dieser Grundlage Regeln zu formulieren (Vgl. Mentrup 1979, S. 31). Mit der Gründung des Deutschen Reichs im Jahre 1871 wuchs der bestehende Wunsch der Vereinheitlichung der Schreibungen immer mehr. Auf Grundlage der preußischen Regelungen von 1875 wurde eine Konferenz der Vereinheitlichung der Orthographie auf das Jahr 1876 angesetzt. Das Ziel sollte die Schaffung eines allgemeingültigen Regelwerkes für das gesamte deutsche Reich darstellen. Der Gymnasialdirektor Konrad Duden² beschloss bei der Vereinheitlichung der

² Konrad Duden wirkte aktiv bei der Kodifizierung der deutschen Orthographie mit. Diese Kodifizierung beinhaltete alle Bereiche der Orthographie, einschließlich der Großschreibung. Die noch heute bestehenden Duden-Rechtschreibbücher u. a. basieren auf der damaligen Interpretation der Sprachwissenschaftler, die eine Vereinheitlichung der in der Schriftwirklichkeit vorgefundenen Schreibungen zu erreichen versuchten.

deutschen Orthographie mitzuwirken. Dieser veröffentlichte bereits im Jahre 1971 ein Werk für die deutsche Rechtschreibung. Durch dieses Buch wurde Konrad Duden bekannt und wurde somit zu der 1. Orthographischen Konferenz von 1876 eingeladen.

1.1.3.1 Die orthographischen Konferenzen von 1876 und 1901

Die 1. Orthographische Konferenz fand vom 4. – 15. Januar 1876 in Berlin statt. Als Auswahlkriterien für die Teilnahme an der Konferenz galten Sachkompetenz und Erfahrung im praktischen Bereich, wobei damit die Erfahrung im schulischen Bereich gemeint war. Daneben war für die Teilnahme ebenfalls vorausgesetzt, dass der Betreffende Kenntnis von den preußischen Regeln hatte und mit diesen übereinstimmte (Vgl. Jansen Tang 1988, S. 54).

Das Finden einer Einigung im Bereich der Rechtschreibung galt als oberstes Ziel und Priorität der ersten orthographischen Konferenz in Berlin. Dieses Ziel galt als sehr wichtig, da viele Bücher über Regelungen zur Großschreibung herausgebracht wurden, diese aber nicht dieselben Regeln beinhalteten. Darüber hinaus sollten die aus dieser Konferenz entstehenden Regelungen als Richtschnur für Schulen gelten und der Öffentlichkeit somit das Schreibenlernen erleichtern. Neben der Vereinheitlichung der vorhandenen Regeln war ein weiteres Ziel das Vereinfachen von schwierigen und nicht eindeutigen Regelungen, damit Probleme beseitigt werden konnten. Schon zu dieser Zeit wurde die Abschaffung der Großschreibung im Deutschen diskutiert, welche bei den Teilnehmern aber keinen Anklang fand. Es herrschte also ein Konsens zur Beibehaltung der Großschreibung, insbesondere der Substantivgroßschreibung.

Das letztendliche Scheitern der Konferenz muss daher auch weniger durch interne Gegensätze als vielmehr durch die Öffentlichkeit kausalisiert betrachtet werden, da eine Veränderung der bestehenden Schreibungen als ein Bruch der Schreibtradition gesehen wurde (Vgl. Mentrup 1993, S. 17 ff.).

Durch das Scheitern der ersten orthographischen Konferenz wurden keine einheitlichen Regeln gefunden, und so kam es, dass die durch die verschiedenen Orthographien entstandene Verwirrung weiter genährt wurde, also weiterhin Regelbücher, welche unterschiedliche Regelungen beinhalteten, veröffentlicht

wurden. Aus diesem Grund wurde die 2. Orthographische Konferenz vom 17. – 19. Juni in Berlin einberufen, wiederum mit dem Bestreben, eine Vereinheitlichung von Schreibungen festzulegen. Im Jahr 1902 wurde dann eine Neuüberarbeitung der preußischen Regeln von 1880 herausgebracht, welche als Ergebnis der 2. Orthographische Konferenz gilt (Vgl. Jansen Tang 1988, S. 223). Teilnehmer der Konferenz waren Vertreter der Landesregierungen, der österreichischen Unterrichtsverwaltung sowie Vertreter des Buchhandels und Druckgewerbes. Der Anteil der Personen, die die Schulverwaltung präsentierten, war größer als der Anteil der Sprachwissenschaftler. Konrad Duden und der Germanist Wilmanns waren die einzigen Teilnehmer, welche schon an der 1. Orthographischen Konferenz teilgenommen hatten. Im Bereich der Groß- und Kleinschreibung wurde eine Vereinfachung vorgeschlagen, welche in Zweifelsfällen die Kleinschreibung empfahl. Alle Bundesregierungen, auch Österreich und die Schweiz, nahmen die in der Konferenz festgelegten Regeln an. Diese neue Regelung wurde 1902 durch einen Bundesratsbeschluss amtlich legitimiert. Die angenommenen Neuregelungen wurden ab dem Schuljahr 1903/1904 in den Schulen eingeführt und ab dem Jahr 1903 für die Behörden gültig erklärt (Vgl. Jansen Tang 1988, S. 64). Diese neu überarbeiteten preußischen Regeln bilden die Grundlage für eine spätere Regelentwicklung im Duden. Im Bereich der Groß- und Kleinschreibung ging es nicht um die Erweiterung der Regelungen, sondern um die Ausdifferenzierung der bisher vorhandenen Regeln. Bearbeitet wurde die von der Interpunktion abhängige Großschreibung, die Großschreibung bzw. Kleinschreibung von Hauptwörtern und deren Grenzbereichen, Anredepronomina, Titel und Namen und deren Ableitungen. Im Falle der Unsicherheit, ob ein Wort groß- oder kleingeschrieben wird, sollte es kleingeschrieben werden (Vgl. Jansen-Tang 1988, S. 225).

1.1.3.2 Konferenzen nach 1901

Die aus der 2. Orthographischen Konferenz entstandenen Regeln wurden größtenteils begrüßt und anerkannt. Dennoch entzündete sich große Kritik, besonders im Bereich der Groß- und Kleinschreibung. Ein Experiment, welches Oskar Kosog im Jahre 1912 anstellte, erregte großes Aufsehen. Er ließ ein Diktat,

welches Spitzfindigkeiten im Bereich der Groß- und Kleinschreibung aufwies, von Lehrern und Lehramtsanwärtern schreiben. Die Fehleranzahl war enorm. Somit konnte Kosog beweisen, dass es fast unmöglich sei, die Orthographie der Groß- und Kleinschreibung zu beherrschen. Durch diesen Versuch erhält das bisher nur oberflächlich behandelte Problem der Groß- und Kleinschreibung einen sehr großen Stellenwert (Vgl. Jansen Tang 1988, S. 67). In den folgenden Reformüberlegungen wird eine Neuregelung der Groß- und Kleinschreibung als wichtig dargestellt. In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg wird eine Überlegung zur gemäßigten Kleinschreibung angestellt, welche aber nicht nur den Nutzen der Vereinfachung der Orthographie mit sich bringt, sondern auch auf volkswirtschaftlichem Wege eine Ersparnis betrifft: Zum einen soll die Großschreibung abgeschafft werden, da zu viel kostbarer Zeit für das Erlernen verloren geht, zum anderen soll damit unter anderem durch die Verringerung des Schriftumfangs Papier gespart werden. Wie an diesen Beispielen gut zu sehen ist, wird die Abschaffung eben nicht nur mit der direkten Erleichterung der Schrift erklärt.

Im Jahre 1920 fand erstmals wieder eine Konferenz zur Veränderung der Orthographie statt (Vgl. Jansen-Tang 1988,S. 68). Innerhalb dieser Konferenz sprachen sich die Teilnehmer zur Abschaffung der Substantivgroßschreibung aus. Diese Reformvorschläge erhielten von der Öffentlichkeit und von der Regierung keinen Zuspruch, da der Aufbau des Landes nach dem Krieg Priorität erhalten sollte. Darüber hinaus wird wiederum eine Angst des Traditionsverlustes deutlich. Im darauf folgenden Jahr tagte eine Kommission, die über die Vereinfachung der Rechtschreibung abstimmen sollte. Bei dieser Tagung sprachen sich die Mitglieder für die Beibehaltung der Substantivgroßschreibung aus.

Auch die einberufenen Konferenzen in den Jahren 1921-1932 zeigten den aufkommenden Wunsch nach der Abschaffung der Substantivgroßschreibung, welche aber nie Zuspruch erlangte. Die Frage nach einer Vereinfachung der Großschreibung wurde nicht grundsätzlich geregelt, aber dafür wurden bisher geltende Zweifelsfälle durch eine einheitliche Großschreibung aufgelockert (Vgl. Jansen Tang 1988, S. 72 ff.).

In den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg, wurde der Gedanke an eine Reform der Orthographie wieder wach. Dies ist damit zu begründen, dass während des Krieges eine Menge Bücher zerstört wurden, und diese wieder neu gedruckt werden mussten. Darüber hinaus spielt auch der wirtschaftliche Gewinn, welcher mit einer neuen Reform einhergeht, eine große Rolle bei den Überlegungen. Unter anderem wurde der Vorschlag der gemäßigten Kleinschreibung erbracht (Vgl. Jansen-Tang 1988, S. 90 ff.). Die Probleme, welche mit der Substantivgroßschreibung einhergehen, werden bis in die Gegenwart diskutiert und Überlegungen zur Einführung der gemäßigten Kleinschreibung erörtert³. In der Zeit seit der 1. Orthographischen Konferenz wurden 80 Reformwerke thematisiert. 77 dieser Reformwerke beinhalteten das Problem der Groß- und Kleinschreibung. Keines dieser Reformwerke setzt sich für die Beibehaltung der Regeln, zu diesen Zeitpunkten, zur Groß- und Kleinschreibung ein. Drei Möglichkeiten, welche es für die Reform der Groß- und Kleinschreibung gibt, sind zum einen die häufig genannte gemäßigte Kleinschreibung, die vereinfachte Großschreibung und die radikale Kleinschreibung.

1.2 Begründer der Großschreibung

Im Anschluss an die Darstellung der Konferenzen wird nun die Frage nach den Urhebern der satzmedialen Großschreibung aufgegriffen.

Eigentlich müsste man annehmen, dass die Regeln zur Groß- und Kleinschreibung von Fachleuten dieser Zeit, welche sich mit der Struktur der deutschen Sprache befassten, auferlegt und zu allgemeingültigen Normen gemacht wurden. Man sollte also meinen, dass es sich um Regeln handelt, welche von außen auferlegt wurden, und somit von den Schriftsetzern übernommen wurden. Aber es verhielt sich anders: Die Grammatiker dieser Zeit waren der tatsächlichen Entwicklung der Schriftwirklichkeit de facto untergeordnet und versuchten somit sozusagen retrospektiv zu begreifen, was die bereits gesetzten Normen ausmachte (Vgl. Polenz 1994, 247). Die Grammatiker selbst setzten keine Normen, sondern

³ Diese Arbeit soll eine neue sprachwissenschaftliche Theorie zur Großschreibung darstellen, und somit zeigen, dass die Großschreibung auf einer durchaus logischen Grundlage besteht. Aus diesem Grund wird das Erlernen der Großschreibung, welche im Satz zu definieren ist, vereinfacht. Darüber hinaus ist die Verwendung von Majuskeln in Texten für das Lesen von großer Bedeutung (Vgl. Kapitel V.).

formulierten zu den von den Druckern geschriebenen Texten Regeln, welche die Normen für sie verständlich zu machen versuchten (Vgl. Günther 1999, S. 171). Somit kann man ohne weiteres die Grammatiker als Urheber der Großschreibung im Deutschen ausschließen und muss daher den Blick auf die Schriftsetzer richten, also auf diejenigen, welche mit der Schrift täglich zu tun hatten.

Die Grammatiker, welche immer ein Auge auf die Arbeit der Drucker richteten, stellten nun fest, dass die Anzahl der großgeschriebenen Wörter stetig zunahm. Der wichtigste Grund der Schriftsetzer, die Großschreibung einzuführen, diene zur Gliederung der Texte durch den Majuskelgebrauch. In der zuerst vorhandenen Regellosigkeit, welche die Grammatiker annahmen, erkannten sie mit der Zeit Regeln bzw. Zusammenhänge, welche die Großschreibung zu begründen schienen. So entstand die erste Regel, welche im schryfftspiegel dargestellt wurde (Vgl. Mentrup 1993, S. 167). Ein Teil der Regeln begründete die Großschreibung mit der uns bekannten Regel, alle Namenwörter großzuschreiben. Aus dieser Betrachtung, welche die Grammatiker anstellten, entwickelte sich die wortartenbezogene Großschreibung, welche heutzutage noch in den Schulen vermittelt wird (Vgl. z.B. Sprachfuchs oder wir sprechen, schreiben, lesen) . Die Grammatiker begründeten also die Groß- und Kleinschreibung an Wortarten gebunden, da diese Regel von außen, also in ihrer Erscheinung, sichtbar wurde: Sie erkannten beim Betrachten der Schriften, dass Substantive, Anredepronomen, Titel u.a. großgeschrieben wurden. Aus diesen beschriebenen Beobachtungen, welche Zusammenhänge zwischen der Großschreibung und den Wortarten deutlich machten, entwickelten sich Regeln, welche die Groß- und Kleinschreibung an Wortarten bindet. In diesen Beobachtungen liegen also die Wurzeln der Kodifizierung der Großschreibung und sie bilden heute noch die Grundidee der Regelungen zur Großschreibung. Durch die Kodifizierung der Großschreibung im Duden verfestigten sich die Regeln und somit bestand bzw. besteht noch immer kein Zweifel an der Richtigkeit der wortartenbezogenen Großschreibung. Seit jeher wird über eine Reform der Großschreibung nachgedacht und diskutiert. Auch wurden in neueren Reformen Regelungen zur „Vereinfachung“ der Großschreibung entwickelt und eingeführt, aber dennoch

wurde nie über die Korrektheit der wortartenbezogenen Großschreibung nachgedacht.

Der folgende Teil der Arbeit soll eine andere Theorie zur Großschreibung, welche die Majuskelschreibung an Sätze bindet, darstellen und zeigen, wie die Großschreibung von den Buchdruckern intendiert war. Die wirkliche Funktion der satzmedialen Majuskelschreibung konnte in der Zeit um 1980 von Sprachwissenschaftlern, die die Orthographie und deren Probleme wieder als Bestandteil in die Sprachwissenschaft zurückführten, schnell geklärt werden. Als Unterstützung dienten den Sprachwissenschaftlern die neusten Erkenntnisse der Grammatikforschung (Vgl. Günther 1998, S. 22).

2. Die Majuskelschreibung im Deutschen

2.1 Die satzinitiale Großschreibung

Im Kapitel der Genese der Großschreibung im Deutschen wurden die Entwicklungsprozesse der Verwendung von Majuskeln in Sätzen genauer beleuchtet. Die satzinitiale Großschreibung wurde schon in althochdeutschen Texten verwendet, um die Anfänge von Strophen, Absätze und Texten zu markieren. Dies diente dazu, die Texte für den Leser übersichtlicher zu gestalten (Vgl. Mentrup 1980, S. 284). Die Großschreibung, die auf ein Satzzeichen, also einen Punkt, ein Fragezeichen oder ein Ausrufungszeichen folgt, signalisiert dem Leser durch die Großschreibung von Satzanfängen, dass eine neue syntaktische Einheit folgt. Das bedeutet also, dass die Großschreibung von Satzanfängen für den Leser eine wichtige Rolle einnimmt, da sie dem Leser die Markierung der größten Einheit eines Textes, also den Satz zeigt (Vgl. Günther 1998, S.22).

Da aber die satzinitiale Großschreibung für den Schreiber fast keine Schwierigkeiten bereitet, was die Auswertung der Diktattexte im Folgenden auch noch aufweisen wird, wird hierauf nur am Rand eingegangen (Vgl. III. Empirische Untersuchung).

2.2.1 Die satzmediale Großschreibung

Anders ist es dagegen bei der satzinternen Großschreibung. Diese stellt für den Schreiber eine große Schwierigkeit dar, da die Regeln nicht eindeutig formuliert sind und Fehler entstehen. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Problematik, welche die wortartenbezogene Großschreibung für den Schreiber häufig mit sich bringt, skizziert.

2.2.2 Ein Überblick über die Problematik der wortartenbezogenen Großschreibung

Im Gegensatz zur satzinitialen Großschreibung bereitet die satzmediale Großschreibung den Schülern - und nicht nur diesen - größere Schwierigkeiten. Diese These wird von vielen Studien und Untersuchungen belegt (Vgl. z. B. Funke 1995, S. 430-434 und Thome 1989, S. 29-38), auch unterstützt meine Untersuchung, welche ich im Rahmen dieser Zulassungsarbeit durchgeführt habe, diese Aussage (Vgl. III. Die empirische Untersuchung). Der vorherige Teil versuchte durch die Schriftentwicklung bezüglich der Groß- und Kleinschreibung die These der wortartenbezogenen Großschreibung, welche seit Jahrhunderten in Schulen vermittelt wurde, in Frage zu stellen, und darüber hinaus die Entwicklungshintergründe sichtbar zu machen. Der nächste Teil der Arbeit versucht die These der Fehlerhaftigkeit der wortartenbezogenen Groß- und Kleinschreibung, welche durch die Fehlinterpretation der damaligen Grammatiker zustande kam, durch Darstellung neuer sprachwissenschaftlicher Theorien zur syntaxbezogenen Groß- und Kleinschreibung zu erläutern und verständlich zu machen (Vgl. Nünke 2002, S.203).

Auf die Frage, welche Wörter groß- und welche kleingeschrieben werden, wird man mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit die Begründung der Substantivgroßschreibung erhalten. Dies liegt daran, dass diese Art der Vermittlung der Großschreibung seit der Kodifizierung um 1902 in dieser Weise praktiziert wird. Diese Regelungen wurden als allgemeingültig erklärt, obwohl diese Regelungen schon in dieser Zeit mit der Begründung, man könne dies derzeit nicht besser machen, entschuldigt wurden (Vgl. Kluge 1985, S. 63). Basierend auf dieser uneinheitlichen Großschreibung entstand ein Durcheinander

an Regeln, welches Befürworter zur Abschaffung der satzmedialen Großschreibung hervorbrachte. Bevor man jedoch zu voreilig zu dem Entschluss kommt, dass die Großschreibung abgeschafft werden sollte, sollte zuerst ein Blick darauf geworfen werden, was die Großschreibung leistet.

Durch die im nächsten Teil dargestellte satzbezogene Vermittlung der Großschreibung soll auf neue sprachwissenschaftliche Theorien eingegangen werden, welche den Grund für die Berechtigung der Großschreibung in der deutschen Sprache darstellt. Denn die Großschreibung ist nicht für „Wörter definiert, sondern für Sätze.“ (Maas 1992, S. 156)

Betrachtet man nun die häufig zitierte Regel von Duden, dass Substantive großzuschreiben sind (Vgl. Duden, Regel 107, S. 76), stellt sich die Frage danach, was ein Substantiv überhaupt ist. Folgt man nun dem Umkehrschluss dieser Regel, stellt man fest, dass ein Substantiv das ist, was großgeschrieben wird. Aber ist dem wirklich so? Betrachtet man den Versuch, Substantive durch Abgrenzung zu anderen Wortarten begrifflich zu machen, stellt man fest, dass dies durch Erläuterungen geschieht, die darauf hinweisen, dass man Namen, Menschen, Tiere und Gegenstände, also alles was man anfassen und sehen kann, großschreibt.⁴ Zu Beginn scheint diese Vermittlung einfach zu sein, aber es gibt auch Namenwörter, die man eben nicht sehen oder anfassen kann. Zum Beispiel die Wörter Liebe, Freundschaft, Luft oder Hass. Kluge karikiert diese Regeln anhand von Beispielen, welche zwar „anfassbar“ sind, aber dennoch nicht angefasst werden können (Vgl. Kluge 1985, S. 63ff.). Hierbei handelt es sich um didaktische Probleme, die auf einer sprachwissenschaftlichen etablierten Theorie bestehen, die Fehler aufweist und somit Schwierigkeiten in der Vermittlung mit sich bringt. Aus diesem Grund werden einige Probleme der Schüler aufgezeigt, um darzustellen, dass die traditionelle Theorie den Schülern Schwierigkeiten bereitet. Hier zitiert er beispielsweise einen Schüler, welcher das Wort <Ofen> kleinschreibt, da man diesen, wenn er heiß ist, besser nicht anfassen sollte. Dementsprechend zitiert er eine Argumentation für die Kleinschreibung des Wortes <Katze>, da diese kratzen kann, und deswegen auch nicht angefasst werden sollte (Vgl. Kluge 1985, S. 65).

⁴ Aus der Fehlinterpretation der Grammatiker bezüglich der Großschreibung entsteht das Problem, dass die Didaktik auf einer fehlerhaften Theorie basiert. Aus diesem Grund halte ich es für wichtig, die Theorie auf die Schulpraxis zu beziehen und peripher die daraus resultierenden Probleme zu beleuchten.

Diese Beispiele zeigen die Problematik, welche mit der Begrifflichkeit der Substantivgroßschreibung einhergeht. Um für die Großschreibung eine Hilfestellung zu geben, wird des Öfteren die Artikelprobe als Kontrollmöglichkeit zur Großschreibung gesehen und den Schülern nahe gebracht; denn jedes Wort vor welches der, die, das und natürlich die unbestimmten Artikel gesetzt werden können, wird großgeschrieben. Auch wenn diese Regel einfach erscheinen mag, kann sie dennoch für die Schüler, welche die Regeln umzusetzen versuchen und die Problematik nicht selbstständig erkennen eine Falle darstellen. Denn die Erweiterung eines großzuschreibenden Wortes steht immer zwischen diesem und dem Artikel. Diese Erweiterung, welche ein Attribut ist, muss kleingeschrieben werden, obwohl der Artikel nicht vor dem großzuschreibenden Wort, sondern vor diesem Attribut steht. Da dieses Attribut trotzdem kleingeschrieben werden muss, setzt dies das Erkennen des Wortes als ein Attribut voraus, da sonst der Eindruck bestehen kann, dass sich der Artikel auf das Attribut und nicht auf das darauf folgende Substantiv bezieht. Darüber hinaus kann das Relativpronomen auch mit einem Artikel, welcher die Großschreibung anzeigt ,verwechselt werden, und dadurch können weitere Fehler entstehen (Vgl. Birk 1994, S. 51). Mit dieser Problematik haben Schüler und deren Lehrer⁵ häufig zu kämpfen, da die Regel auf den ersten Blick sehr einleuchtend erscheinen mag, aber dennoch große Probleme mit sich bringt. Darüber hinaus lernen Schüler die übrigen der drei Hauptwortarten kennen, um die Substantive von den anderen Wortarten abzugrenzen, welche kleinzuschreiben sind. Hier wäre nun die Wortart der Adjektive zu nennen. Der Duden erklärt den Begriff des Adjektivs zum einen mit der Deklinier- und Komparierbarkeit des Wortes und zum anderen, dass „mit den Adjektiven [...] gewöhnlich Eigenschaften und Merkmale benannt [werden]. Der Sprecher gibt mit ihnen an, wie jemand oder etwas ist, wie etwas vor sich geht oder geschieht. Sie werden attributiv, prädikativ oder adverbial gebraucht.“ (Duden, Regel 125, S. 86). Für die Schreibung der Adjektive charakterisierend ist nun die Tatsache, dass Adjektive kleingeschrieben werden. Diese Regelung scheint auch einfach zu sein, dennoch werden Adjektive, wie oben erwähnt, durch den Gebrauch der Artikelprobe großgeschrieben. Aber nicht nur dieses Problem

⁵ Aus Gründen der Einfachheit wird auch für die Begrifflichkeit „Lehrer“ ausschließlich die maskuline Form verwendet.

ist zu beobachten, es ist auch zu sehen, dass Adjektive, wenn sie die Funktion eines Substantivs einnehmen, also die Substantivierung von Adjektiven, wie der Duden diese Schwierigkeit einfach umschreibt, diese von Schülern kleingeschrieben werden. Dies ist aber nicht verwunderlich, da Adjektive ja kleingeschrieben werden. Schreiben dennoch Schüler das Wort richtig, begründen sie dies mit der Anwendung der Artikelprobe, sind aber dennoch verwundert, wenn sie erkennen, dass sie ein Adjektiv großgeschrieben haben und die Schreibung dann noch der Richtigkeit entspricht. Dieses Problem findet sich auch bei der Wortart der Verben wieder. „Mit den Verben bezeichnet der Sprecher, was geschieht oder was ist: Zustände (wohnen), Vorgänge (verblühen) oder Tätigkeiten und Handlungen (bauen).“ (Duden, Regel 123, S. 85) Darüber hinaus kennzeichnen sich Verben durch ihre Kleinschreibung im Satzinneren aus. Tritt aber ein Verb nun an die Stelle eines Substantivs, wird dieses großgeschrieben. Hier wird nun von der Substantivierung der Verben gesprochen. Dies stellt für Schüler häufig ein Hindernis dar, da sie ja zuerst gelehrt bekommen, dass Verben und Adjektive im Satz kleinzuschreiben sind, und diese nun plötzlich mit einer Majuskel versehen und großgeschrieben werden. Betrachtet man die Fehler, die die Kinder bei der Anwendung der wortartenbezogenen Großschreibung machen, erkennt man, dass „unsere wohlgemeinte Hilfe, die auf Semantisches rekurriert (Eigenschafts- oder Wiewörter sind, die sagen, wie etwas aussieht), offensichtlich die falsche und damit gar keine Hilfe [war].“ (Kluge 1994, S. 3)

Substantivierte Wörter können nun nicht mehr mit Wortarten, welche die Groß- und Kleinschreibung der Wörter vorzugeben scheinen, begründen, da sie eine grammatische Struktur des Satzes wiedergeben und eben nicht lexikalischen Kategorien bezeichnen (Vgl. Günther 1998, S. 23). Die Schreibungen der Wörter der drei Hauptwortarten weisen dadurch Schwierigkeiten auf, dass jedes Wort, welches einer bestimmten Wortart zugewiesen wurde, theoretisch auch als Substantiv verwendet werden kann. Genau dies ist nun die Problematik der wortartenbezogenen Großschreibung, auf welche man sich durch Substantivierungen nicht verlassen kann. Hieraus stellt sich doch nun die Frage, ob der wortartenbezogene Unterricht überhaupt Sinn macht, „wenn das Substantiv für alle Gegenstandsbereiche zuständig ist?“ (Birk 1994, S. 52)

Der folgende Teil der Arbeit beschäftigt sich mit einer Alternative zur wortartenbezogenen Theorie der Großschreibung und zwar mit der syntaxbezogenen Groß- und Kleinschreibung.

3. Die Funktion der Großschreibung

Der diesem Abschnitt vorhergegangene Teil der Arbeit stellte kurz die Problematik der wortartenbezogenen Groß- und Kleinschreibung dar, um nun den Vorschlag einer sprachwissenschaftlichen Theorie, welche nicht die oben genannten Wortarten als Erkennung des großzuschreibenden Wortes vorgibt, sondern den Satz als Ganzen. Diese im Folgenden vorgestellte Theorie basiert auf den Schriften des Sprachwissenschaftlers Utz Maas, welcher die Meinung vertritt, dass die Großschreibung eine Funktion im Satz darstellt und nicht für Wörter zu definieren ist (Vgl. Maas 1992, S. 156). Darüber hinaus spielt die Betrachtung, welche die Frage der Groß- und Kleinschreibung mit sich bringt, eine große Rolle. Den Blick, welchen wir auf die Frage nach der Großschreibung werfen, stellt schon an sich ein Problem dar. Betrachten wir nun ein Wort, dann überlegen wir zunächst, ob dieses großgeschrieben wird. Ist dies der Fall, wird dieses als Substantiv erkannt und damit Großschreibung begründet. Wird dieses Wort aber nicht großgeschrieben, handelt es sich nach unserer Meinung nicht um ein Substantiv und wird dadurch kleingeschrieben. Nach der Theorie von Maas sollte der Blick auf die Großschreibung verändert werden: Das Wort sollte nicht getrennt betrachtet werden, sondern innerhalb der es einbettenden Textstelle. Daraufhin sollte die Frage gestellt werden, ob es sich bei dem Wort, wie es in dieser Textstelle vorhanden ist, um ein Substantiv handelt. Kann diese Frage nun mit ja beantwortet werden, so kann daraus der Schluss getroffen werden, dass dieses Wort großgeschrieben werden muss. Handelt es sich dennoch um kein Substantiv, muss auf die Majuskel am Wortanfang verzichtet werden. Dies bedeutet, dass ein Wort in einer bestimmten Textstelle betrachtet werden muss, um herauszufinden, ob dieses Wort an dieser Stelle als Substantiv fungiert. Diese Betrachtungsweise zeigt, dass der Satz in seiner differenzierten Einheit betrachtet werden muss, um die Groß- und Kleinschreibung ohne größere Probleme zu

beherrschen (Vgl. Maas 2003, S.232). Da diese Meinung nun gegen die Meinung der wortartenbezogenen Großschreibung spricht, soll sie im Folgenden nun genau betrachtet und erläutert werden.

Das folgende Beispiel (Vgl. Kluge 1985, S. 67) soll verdeutlichen, dass die Großschreibung nicht auf Wortarten, sondern auf der Satzstruktur basiert:

WENN IHR SCHREIBEN...

WENN WIR SCHREIBEN...

WENN WIR IHR SCHREIBEN...

Betrachtet man nun diese drei Textstellen, welche mit Großbuchstaben geschrieben wurden, und überlegt sich nun, welche Wörter klein- und welche großgeschrieben werden müssen, wird dies ohne weitere Probleme gelingen. Dies zeigt, dass es möglich ist, aus einem Textausschnitt die Rolle der Wörter in einem Satz zu erkennen. Dies gelingt nicht dadurch, dass ein Wort eindeutig einer Wortart zuzuschreiben ist, sondern der Position des Wortes im Satz. Betrachtet man nun das Wort <SCHREIBEN> in allen drei Textausschnitten, wird man feststellen, dass, wenn man an die Wortartenlehre denkt, diesem Wort die Wortart des Verbs zuschreiben würde, und dieses somit eine Minuskel am Wortanfang erhalten würde. Aber der erste und der letzte Textausschnitt zeigen, dass dieses Wort auch an die Stelle eines Substantivs treten kann, und somit eine Majuskel erhält (Vgl. Maas 1992, S. 156). Dieses Beispiel beweist, dass ein Wort einer bestimmten Wortart an die Stelle jeder anderen Wortart treten kann. Da es sich bei diesen Beispielen nur um Ausschnitte aus Sätzen handelt, zeigt dies, dass die Position des Wortes eine wichtige Rolle spielt und es anhand von Indizien möglich ist, Einheiten des Satzes zu erkennen und vorherzusagen. Für das Erkennen des großzuschreibenden Wortes ist es also wichtig, die Position der Einheiten eines Satzes zu erkennen. „Das „Haupt“wort in der nominalen Einheit wird die Großschreibstelle!“ (Kluge 1994, S. 4)

Die Satzeinheit bezeichnet eine Nominalgruppe und das Hauptwort stellt den Kern dieser Nominalgruppe dar.

Die Aussage bedeutet also, dass der Kern jeder Nominalgruppe das Wort ist, welches in der Nominalgruppe großgeschrieben wird und somit die satzmediale Großschreibung nicht von der Wortart abhängig ist, sondern von der Position im Satz (Vgl. Maas 1992, S. 156). Diese These wird im Folgenden genauer betrachtet.

3.1 Das Erkennen und Bestimmen von Nominalgruppen

Betrachtet man nun die These, dass das letzte Wort, also der Kern einer Nominalgruppe, großzuschreiben ist, ist es bedeutsam, die Begrifflichkeiten zu klären.

Was versteht man eigentlich unter einer Nominalgruppe?

Eine Nominalgruppe beinhaltet deklinierbare Nominalausdrücke mit mindestens zwei Nomina. Dies bedeutet, dass eine Nominalgruppe aus dem Kern der Nominalgruppe und entweder aus einem verbalen Element oder aus Artikel, Adjektiv, usw. bestehen muss, damit es sich um eine Nominalgruppe handelt (Vgl. Eisenberg 2004, Der Satz, S.22). Betrachtet man eine Nominalgruppe, lässt sich diese in den Kopf und den Kern zerlegen. Der Kopf der Nominalgruppe ist eine Einheit aus einer geschlossenen Klasse. Beispiele für den Kopf wären der Artikel oder die Pronomen. Die Funktion des Kopfes besteht darin, beispielsweise eine Substantivform genauer zu beschreiben, da das Wort <Hut> alleine nichts aussagt, muss es mit ein, mein, sein, u.v.m ergänzt werden. Der Kern bezeichnet in einer Nominalgruppe Substantive, Vollverbformen und auch Adjektive (Vgl. Eisenberg 2004, Der Satz, S.52).

Betrachtet man die Einheit des Satzes, lässt sich der Satz mittels des binären Zerlegungsverfahrens in einen verbalen Kern und eine oder mehrere Nominalgruppen zerteilen. Das binäre Zerlegungsverfahren bezeichnet ein System zur syntaktischen Analyse, welche jede Einheit des Satzes durch eine binäre Operation in zwei Untereinheiten zerlegt wird. Diese Untereinheiten werden in einem folgenden Schritt wieder in Untereinheiten zerlegt. Um diese Operation durchführen zu können, muss der Satz mindest zwei Einheiten, also den verbalen Kern und eine Nominalgruppe beinhalten (Vgl. Maas 1992, S. 393).

Dadurch steht nun der verbale Kern eines Satzes den Kernen der Nominalgruppen gegenüber. Hierbei handelt es sich um eine Rahmenkonstruktion. Der Kern ist das, was nicht weggelassen werden darf und wird deshalb mit einer Majuskel markiert (Vgl. Maas 1992, S. 159f.). Der unten angeführte Beispielsatz enthält kein nach der Wortart als Substantiv bezeichnetes Wort, sondern Adjektive, Verben und Konjunktionen und müsste der Wortartentheorie folgend ausschließlich kleinzuschreibende Wörter beinhalten. Er zeigt jedoch, dass das letzte Wort einer Nominalgruppe großzuschreiben ist, da die Großbuchstaben den Satz in seine Einheiten teilen und für den Leser strukturiert:

Beim langen Tanzen trug sie ein schwarzes Nichts und erhoffte sich dadurch von dem Schönen beachtet zu werden.

Möchte man diesen Satz, der wie oben schon erwähnt, nicht ein Substantiv als Wortart enthält, in seine Nominalgruppen gliedern, kann dies entweder durch die Umstellprobe, Ersetzungsprobe oder Erweiterungsprobe gelingen. Diese Möglichkeiten der Bestimmung einer Nominalgruppe werden im Folgenden genauer betrachtet.

3.1.1 Die Umstellprobe

Die Umstellprobe - auch Verschiebeprobe, Verstellungsprobe und Permutation genannt - bezeichnet die didaktische Möglichkeit, Schülern die Struktur der deutschen Sätze näher zu bringen und damit im Bereich der Groß- und Kleinschreibung zu arbeiten. Ihre didaktische Umsetzung wird des Weiteren in Abschnitt 4 erläutert. Hier bezieht sich die Umstellprobe auf die sprachwissenschaftliche Methode zur Ermittlung von syntaktischen Einheiten. Bei der Umstellprobe steht die systematische Verschiebung der Reihenfolge der einzelnen Elemente im Satz im Vordergrund. Bei dieser Veränderung der Satzstruktur muss die grammatikalische Richtigkeit des Satzes beibehalten werden und darf nicht verfälscht bzw. verändert werden (Vgl. Metzler 2000, S. 777). Dies wird nun anhand des oben vorgegebenen Satzes exemplarisch dargestellt:

*Beim langen Tanzen/ trug sie ein schwarzes Nichts/ und erhoffte sich dadurch/
von dem Schönen/ beachtet zu werden.*

Die Möglichkeiten der Umstellung des Satzes, eingezeichnet um die Verbalgruppe und Nominalgruppen herauszukristallisieren, werden hier von den eingezeichneten Querstrichen angezeigt. Die so entstandenen Einheiten können nun verschoben und vertauscht werden, dürfen aber nicht im Sinn verändert werden. Darüber hinaus wird auch die These bestätigt, dass ein Satz aus einer Verbalgruppe und mindestens einer Nominalgruppe bestehen muss, damit eine syntaktische Analyse durchgeführt werden kann. Schon allein der Ausdruck der Syntax zeigt dies, da das griechische Wort aus „syn“ was zusammen bedeutet und aus „taxis“ welches die Anordnung des Satzes vorgibt zusammengesetzt ist. Ein Satz folgt dementsprechend also der Struktur einer bestimmten Zuordnung von Einheiten (Vgl. Maas 1992, S. 393).

Ein Problem, welches bei der Umstellprobe durchaus entstehen kann, ist das Auftreten von Attributen. Beispielsweise wären hier die Genitivattribute und präpositional angeschlossene Attribute zu erwähnen, welche den Kern der Nominalgruppe nach rechts erweitern. Diese Problematik wird nun mittels eines Beispielsatzes verdeutlicht, zuerst anhand des präpositional angeschlossenen Attributs:

Das schöne Wetter/ genießt/ der kleine Mann/ mit dem Hut/ in der Sonne.

Durchführung der Umstellprobe:

In der Sonne/ genießt/ der kleine Mann/ mit dem Hut/ das schöne Wetter.

Der kleine Mann/ mit dem Hut/ genießt/ das schöne Wetter/ in der Sonne.

Diese Darstellung der Möglichkeiten, den Satz durch die Umstellprobe in seine Nominalgruppen zu gliedern, zeigt, dass nicht jede nominale Einheit voneinander getrennt werden kann, da sie nur zusammen einen Sinn ergeben. Bei diesem Satz ist es nicht möglich, die Einheit <der kleine Mann mit dem Hut> zu trennen. Dies stellt insofern ein Problem dar, als dass dadurch keine Trennung stattfindet und

die gesamte Einheit als eine Nominalgruppe gesehen werden kann und somit nur das Wort „Hut“ eine Majuskel erhält, da es den Kern der Nominalgruppe repräsentiert.

Dieses Problem tritt genauso bei Genitivattributen auf:

Der Hut/ des kleinen Mannes/bekam beim Malen/ einige Farbspritzer.

Durchführung der Umstellprobe:

Einige Farbspritzer/bekam der Hut/ des kleinen Mannes/beim Malen.

Beim Malen/ bekam/ der Hut/ des kleinen Mannes/ einige Farbspritzer.

Dieser Beispielsatz zeigt, dass ein an die Nominalgruppe nach rechts angeschlossenes Genitivattribut nicht von der vorhergehenden Nominalgruppe getrennt werden kann. Hieraus entsteht nun dasselbe Problem wie bei dem präpositional angeschlossenen Attribut. Es besteht nun die Gefahr, dass diese Einheit als eine Nominalgruppe gesehen wird und somit nur das Wort „Mannes“ großgeschrieben wird. Um dieses Problem zu beseitigen, kann nun die Austauschprobe oder die Erweiterungsprobe angewendet werden (Vgl. Röber-Siekmeyer 1997, S. 174).

3.1.2 Die Austauschprobe

Die Austauschprobe, auch Ersetzungsprobe oder Ersatzprobe genannt, stellt ein Verfahren dar, sprachliche Elemente, die derselben Kategorie zugeordnet werden können, zu ermitteln. Diese Probe wird häufig in Verbindung mit anderen Proben, beispielsweise der Umstellprobe oder der Weglassprobe, durchgeführt, und dient dazu, syntaktische Strukturen von Sätzen zu entschlüsseln. Durch den systematischen Austausch lassen sich Satzglieder abgrenzen und deren syntaktische Funktion bestimmen (Metzler 2000, S. 81).

Betrachtet man nun die Problematik des präpositional angeschlossenen Attributs exemplarisch an dem oben aufgeführten Beispiel, wird man erkennen, dass dieses Problem kein unlösbares Problem darstellt:

Der kleine Mann/ mit dem Hut/...

Der kleine Mann/ mit der Regenjacke...

oder:

Der große Hund/ mit dem Hut...

Das schöne Mädchen/ mit dem Hut...

Diese Darstellung soll verdeutlichen, dass die Kombination der Umstellprobe mit der Austauschprobe dieses Problem löst, da das Austauschen von Satzgliedern, die den Sinn des Textinhaltes verändern, möglich ist, aber darauf geachtet werden muss, dass die vorhandene grammatikalische Struktur des Satzes erhalten bleibt. Das Beibehalten der grammatikalischen Struktur ist notwendige Voraussetzung für die Anwendung dieser Probe.

Die Austauschprobe kann ohne weiteres auch das Problem, welches bei der Differenzierung des Satzes in mehrere Nominalgruppen bei Genitivattributen auftaucht, lösen. Dies wird ebenfalls exemplarisch am oben verwendeten Beispiel dargestellt:

Der Hut/ des kleinen Mannes...

Der Hut/ der schönen Frau...

oder:

Der Schal/ des kleinen Mannes...

Der Hund/ des kleinen Mannes...

Diese Darstellung zeigt wie oben, dass die Elemente auswechselbar sind, und dass durch diese Auswechslung zwar der Sinn des Satzes, aber nicht seine grammatikalische Struktur verändert wird (Vgl. Röber-Siekmeyer, S. 61/62).

Zusammenfassend ist nun zu sagen, dass diese eben erläuterten Proben eine Hilfe darstellen, einen Satz in seine Verbal- und in seine Nominalgruppe bzw. in seine

Nominalgruppen zu teilen. Wichtig ist das Glidern des Satzes um den Kern einer Nominalgruppe zu erkennen, da dieses Wort das im Satz großzuschreibende Wort ist (Vgl. Maas 2003, S. 234).

3.2.1 Der Kern einer Nominalgruppe

Das großzuschreibende Wort in einem Satz, also der Kern einer Nominalgruppe, bezeichnet den Teil im Satz, welcher nicht fehlen darf, da er die Konstruktion des Satzes ausmacht (Vgl. Maas 2003, S. 233). Dies bedeutet also, dass der Kern der Nominalgruppe das ist, was übrig bleibt, wenn die Weglassprobe angewendet wird. Die Weglassprobe, unter anderem auch Abstrichmethode und Reduktionsprobe genannt, stellt eine Methode dar, um die grammatikalisch notwendigen Elemente eines Satzes zu ermitteln. Die notwendigen Elemente beinhalten die syntaktische Struktur und die Valenz des Verbs. Mithilfe der oben beschriebenen Operationen lassen sich durch die Reduktion einzelner Wörter bzw. Wortgruppen das syntaktische Minimum eines Satzes ermitteln. Wichtig für die Anwendung der Weglassprobe ist, dass der Satz sinngemäß und auch grammatikalisch nicht verändert werden darf (Vgl. Metzler 2000, S. 786). Dementsprechend bleibt durch die Anwendung dieser Probe ein Satzgerüst übrig, das den verbalen Kern und den Kern der Nominalgruppe beinhaltet. Unter Expansionen versteht man Elemente eines Satzes, die „beliebig“ ergänzt und weggelassen werden können, diese werden auch als Komplement bezeichnet (Vgl. Maas 1992, S. 160). Welche Bedeutung hat die Tatsache, dass in der deutschen Sprache beliebig viele Expansionen den Satz erweitern können? Die deutsche Syntax stellt eine Rahmensprache dar, was bedeutet, dass der Satzstruktur einen Rahmen vorgibt, welcher die Elemente erfasst, die in einem Satz vorhanden sein müssen. Dieser Rahmen kann mit beliebig vielen Elementen erweitert und ergänzt werden. Bei dem Rahmen kann es sich entweder um einen verbalen oder um einen nominalen Rahmen handeln. Ein Beispiel für den verbalen Rahmen wäre folgender Satz:

Der Junge hat gespielt.

Bei diesem Satz handelt es sich um einen grammatikalisch korrekten Satz. Dieser Satz kann aber ohne weiteres erweitert werden:

Der Junge hat mit der kleinen Nachbarin gespielt.

Hier wurde nun die Einheit *mit der kleinen Nachbarin* ergänzt. Um bei diesem Beispiel zu bleiben, wird der nominale Rahmen folgender Weise erklärt:

Der Junge.

Dieser Rahmen kann ohne weiteres ergänzt werden:

Der kleine, aber trotzdem freche Junge.

Der kleine, aber trotzdem freche Junge spielte mit der Nachbarin.

Der kleine, aber trotzdem freche Junge spielte mit der kleinen Nachbarin.

Diese Beispiele zeigen, dass die Syntax der deutschen Sprache beliebig erweitert werden kann; die oben erläuterten Beispiele können noch weitere Ergänzungen erhalten (Vgl. Maas 1989, S. 16).

Dieses Wissen über die Erweiterbarkeit der Sätze macht deutlich, dass die Großschreibung sinnvoll für das Deutsche ist, da durch die Kennzeichnung der Kerne einer Nominalgruppe mit einer Majuskel, die Einheiten des deutschen Satzes markiert werden und somit die Struktur der Syntax erkennbar gemacht werden kann. Am Ende dieses Abschnittes könnte nun die Regel formuliert werden, dass der Kern einer Nominalgruppe eine Majuskel erhält, also das großzuschreibende Wort repräsentiert. Diese Regel ist noch nicht vollständig und wird dadurch ergänzt, dass der Kern nach links erweiterbar sein muss, damit der Kern durch eine Majuskel verdeutlicht werden kann (Vgl. Maas 2003, S. 234).

3.2.2 Die Erweiterbarkeit des Kerns

Wie oben nun schon angedeutet, muss der Kern nach links erweiterbar sein, damit er also großgeschrieben werden kann bzw. muss. Was bedeutet nun die Erweiterung einer Nominalgruppe? Um den Unterschied des Kerns der Nominalphrase und des Kerns der Verbalphrase zu kennzeichnen, kann gesagt

werden, dass der Kern der Nominalphrase deklinierbar und der Kern der Verbalphrase konjugierbar ist, und somit die Kerne voneinander unterschieden werden können (Vgl. Günther 1998, S. 22). Wenn man den oben schon erwähnten Beispielsatz (*Der Junge spielt mit der kleinen Nachbarin.*) betrachtet und die Nominalgruppe *der Junge* herausnimmt, kann ohne weiteres die Frage gestellt werden, ob es sich bei dem Artikel um die Erweiterung des Wortes handeln könnte. Im Grunde handelt es sich hierbei auch um eine Erweiterung. Aber damit es möglich ist, die Regel umfassend einzusetzen, erhält sie nun dadurch eine Ergänzung, dass der Kern durch ein flektiertes Element erweitert werden muss. Das flektierte Element bezeichnet ein Attribut, das den Kern näher beschreibt und beliebig häufig in anderer Form angeführt werden kann. Die Regel lautet also nun: „Der Kern jeder expandierbaren Nominalgruppe wird mit einer Majuskel markiert.“ (Maas 2003, S. 234) In der Regel kann man davon ausgehen, dass die dem nominalen Kern vorhergehenden Wörter nicht mit einer Majuskel versehen werden; in diesem Vorfeld stehen insbesondere auch die Artikel, welche sich auf den Kern der Nominalgruppe beziehen (Vgl. Maas 2003, S. 236). Der Kern einer Nominalgruppe kennzeichnet seine Erweiterbarkeit mit der Hilfe einer Majuskel im Satzinneren. Dies wird im Folgenden exemplarisch erläutert.

Der Junge/ macht/ Hausaufgaben.

Die Querstriche haben die Bedeutung, den Satz in seinen Nominalgruppen und Verbalgruppe zu gliedern. Der mittlere Teil des Beispielsatzes ist der Kern der Verbalgruppe, der erste und der letzte Teil stellen die Nominalgruppen dar. Darüber hinaus sind die Wörter <Junge> und <Hausaufgaben> die Kerne jeder Nominalgruppe, da sie nicht anhand der Weglassprobe eliminiert werden können, ohne dass der Sinn verändert wird. Da die Regel lautet, dass der expandierbare Kern einer Nominalgruppe großzuschreiben ist, ist es nun wichtig zu schauen, ob die Kerne expandiert werden können. Eine Expansion kennzeichnet sich durch das Voranstellen flektierbarer Attribute aus. Dies könnte nun bei der Betrachtung des oben genannten Beispielsatzes folgendermaßen aussehen:

Der kleine Junge/ macht/ viele Hausaufgaben.

Der kleine, nette Junge/ macht/ viele lästige Hausaufgaben.

Der kleine, nette, schüchterne Junge/ macht/ viele, lästige, schwierige Hausaufgaben.

Die Erweiterbarkeit des Kerns bedeutet also, dass der Kern dann erweiterbar ist, wenn Adjektive oder Verben in Form von Partizipien, welche flektiert werden können und sich beschreibend auf den Kern beziehen, vor eben diesem stehen (Vgl. Nünke 2002, S. 206).

Im Vorfeld des Kerns können ebenso Adverbien und Partikel angetroffen werden, diese dienen aber nicht der Erkennbarkeit eines Kerns, der expandierbar ist, sondern sind als Ergänzungen des flektierten Verbs zu sehen:

Der Junge/ macht/ sehr viele Hausaufgaben.

Hier ist das Wort <sehr>, welches ein Adverb repräsentiert, nur eine Ergänzung des flektierten Verbs <viel>, und somit dient dieses Wort nicht dem Erkennen eines expandierbaren Kerns (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 64). Da die Adverbien in der Grundschule häufig mit Adjektiven verwechselt werden, und somit die Gefahr besteht, dass nicht Kerne einer Nominalgruppe großgeschrieben werden, sondern der expandierte Teil, muss dies in der Schule extra behandelt werden. Wie dies in der Schule durchgeführt werden kann, wird genauer in Abschnitt 9 behandelt.

Die neu formulierte Regel, welche auf der sprachwissenschaftlichen Theorie von Utz Maas basiert, lautet nun folgendermaßen:

1. Der Kern einer Nominalgruppe wird, wenn er nach links erweiterbar ist, mit einer Majuskel versehen.
2. Der Kern steht in der Regel am rechten Ende einer Nominalgruppe (Vgl. Maas 1992, S. 163).

Die Neuformulierung der Duden-Regeln mag im ersten Augblick verwirrend erscheinen, da der Begriff Substantiv bzw. Substantivgroßschreibung nicht enthalten ist. In Anbetracht dessen kann die Formulierungen zur Großschreibung von Duden für Kinder und Erwachsene häufig Probleme bereiten, da der Begriff

Substantivgroßschreibung schon in die falsche Richtung führen kann, da nicht ausschließlich die „klassischen“ Substantive, sondern Wörter aller Wortarten die Funktion eines Substantivs erhalten können. Daher beinhaltet die neu formulierte Regel den Begriff der Wortarten nicht. Nichtsdestotrotz beinhalten auch die Neuformulierung der Duden-Regel zur Großschreibung und ihre Durchführung Probleme, welche im Weiteren betrachtet und gelöst werden sollen.

3.3 Probleme der satzinternen Majuskelschreibung

Im Folgenden werden die Probleme, welche durch die Neuregelung entstanden sind, genauer betrachtet und eine Lösung für diese Probleme vorgeschlagen.

3.3.1 Mehrfache Kerne in einem nominalen Satzglied

Das erste Problem, welches erläutert werden muss, ist das Vorhandensein mehrerer Majuskeln in einer Nominalgruppe. Die genannten Regelungen besagen, dass eine Majuskel zur Markierung des Kerns in jedem Satzglied vorhanden sein muss. Die Aussage bedeutet aber nicht, dass nicht mehr Majuskeln in einer Nominalgruppe vorhanden sein dürfen (Vgl. Maas, S. 241). Da es, wie oben schon erwähnt, ein typisches Merkmal der deutschen Syntax ist, eine sehr hohe Komplexität erreichen zu können, kann eine Nominalgruppe durchaus mehrere Nominalgruppen beinhalten. Die Einbettung weiterer Nominalgruppen ist aber nicht frei, da die Erweiterung einer Nominalgruppe durch eine andere Nominalgruppe nach rechts stattfindet. Dagegen findet die Expansion des Kerns nach links statt:

Der kleine Junge vor dem Haus.

Der kleine Junge, der das Haus verlässt.

Nun gibt es aber Ausnahmen, welche durch die Majuskel vor dem Kern einer Nominalgruppe auftreten:

1. Das Genitiv-Attribut

Das Genitiv-Attribut stellt in der Regel keine Probleme dar, da es generell auf den Kern einer Nominalgruppe folgt und auch einen solchen bilden kann: *Das Auto*

der Mutter ist kaputt. Ohne Probleme ist es möglich, diesen Satz zu erweitern, und somit werden die expandierten Elemente dieses Satzes großgeschrieben: *Das rote Auto der netten Mutter ist kaputt.* Da aber bei Personen- und Namenbezeichnungen das Genitiv-Attribut vor den Kern treten kann, entsteht das Problem, dass das Attribut nicht nach links erweiterbar ist: *Mutters Auto ist kaputt* (Vgl. Günther 2005, S. 49).

Bei diesem Beispiel handelt es sich um „einen syntaktisch wohl definierten Sonderfall, für den die Regel nicht gilt.“ (Vgl. Maas 1989, S. 19) Es ist möglich, den Satz umzuformulieren, so dass das Genitiv-Attribut rechts an den Kern der Nominalgruppe angeschlossen wird: *Das Auto von Mutter ist kaputt.*

Nach Duden ist es erlaubt, diesen Satz dementsprechend umzustellen, und somit existiert hier keine unlösbare Schwierigkeit.

2. Eingebettete Partizipial-Attribute

Werden Partizipien adjektivisch als Attribute gebraucht, stehen diese vor dem Kern der Nominalgruppe: *Das mit einer hübschen Schleife geschmückte Geschenk bekam...*

Dieser Satz kann des Weiteren auch umgestellt werden, so dass das Partizip, das adjektivisch als Attribut gebraucht wird, hinter dem Kern, also rechts von der Nominalgruppe steht: *Das Geschenk, mit einer hübschen Schleife geschmückt, bekam...* (Vgl. Maas, 2003, S. 244).

Das Problem ist darüber hinaus durch die Verwendung der erläuterten Proben, genauer gesagt durch die Beschreibung der Anwendung der Austauschprobe, Weglassprobe und Umstellprobe zu lösen (Vgl. 3.1.1 und 3.1.2).

3. Appositive Konstruktionen

Darüber hinaus stellen auch Appositive Konstruktionen eine Schwierigkeit dar, die nun exemplarisch dargestellt wird.

Der kleine Junge trinkt täglich 2 Liter Cola.

Betrachtet man diesen Satz im semantischen Blickwinkel, dann fällt auf, dass die Liter-Angabe das Wort *Cola* beschreibt. Dieser Blickwinkel tangiert die Syntax eines Satzes nicht. Dies kann durch die Weiterführung des Satzes verdeutlicht

werden: *Der kleine Junge trinkt täglich einen Liter Cola, den er in der Schule kauft.*

Dass der Satz nun mit *den* und nicht mit *die* fortgesetzt wird, zeigt, dass es sich bei dem Kern der Nominalgruppe um das Wort *Liter* und nicht *Cola* handelt. Somit leuchtet es hier immediat ein, dass der Kern links von dem beschreibenden Nomen (Vgl. Maas, 2003, S. 247).

3.3.2 Keine Majuskel in einem nominalen Satzglied

Im oberen Teil wurde die Problematik mehrerer Majuskeln in einer Nominalgruppe behandelt und versucht, die daraus entstandenen Schwierigkeiten der neuen Regel zu lösen. Hier ist nun das Problem, dass keine Majuskel vorhanden ist, um den Kern der Nominalgruppe zu markieren.

1. Das Pronomen

Heute besucht sie ihn. Betrachtet man dieses Beispiel, stellt sich die Frage, warum die Personalpronomen des Satzes nicht großgeschrieben werden, da sie bei Anwendung der oben dargestellten Proben Satzglieder bezeichnen. Der Duden beinhaltet eine Sonderregel, welche aussagt, dass Pronomina kleingeschrieben werden. Diese Aussage ist eigentlich nicht nötig, da die Regel, dass Substantive großzuschreiben sind, diese Überlegung ausschließt. Die Begründung, warum Pronomina kleinzuschreiben sind, ist, dass die Pronomen keine Kerne von Nominalgruppen darstellen, sondern an Stelle einer Nominalgruppe stehen (Vgl. Maas 1992, S. 163). Dies zeigt das obere Beispiel, indem man für die Personalpronomen etwas Passendes einsetzt.

Heute besuchte sie ihn.

Kann umgewandelt werden in:

Heute besuchte das Mädchen den Jungen.

Oder ausführlicher:

Heute besuchte das schöne Mädchen den großen Jungen.

Dies zeigt sehr deutlich die Argumentation, dass Pronomina für ein Satzglied stehen und nicht den Kern des Satzgliedes bilden. Darüber hinaus sind Pronomen nicht durch Attribute erweiterbar, im Gegensatz zu den Kernen in den neu umgewandelten Sätzen (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 70). Darüber hinaus ist noch zu erwähnen, dass das Pronomen auch an die Stelle des Substantivs treten kann, somit den Platz des Kerns einer Nominalgruppe einnehmen und mit einer Majuskel markiert wird. Diese Art zu schreiben und ein Pronomen als Kern des Satzgliedes zu markieren ist häufig bei Kontaktanzeigen zu sehen: *Ein schöner Er sucht attraktive Sie*. Hierbei handelt es sich um Pronomen, die die Rolle eines Substantivs einnehmen und deshalb großgeschrieben werden (Maas 2003, S. 240). Die hier vorgestellte Theorie, dass die Großschreibung des Deutschen nicht für Wörter, sondern für Sätze und Texte gemacht wurde, die Großschreibung also nicht für Wörter, sondern für Texte definiert ist, zeigen sehr deutlich die Probleme, welche mit der wortartenbezogenen Großschreibung einhergehen. Hierbei handelt es sich um Probleme, welche die vorgestellte Theorie nicht beinhaltet, was der folgende Beispielsatz zeigt:

Das Hoffen auf das Gewinnen des Sportlichen beim Rennen lässt das Schöne in ihr aufblitzen.

Dieser Beispielsatz, welcher ohne die Wortart Substantiv auskommt, da es sich bei den großzuschreibenden Wörtern um Verben und Adjektive handelt, zeigt, dass das Erklären der großzuschreibenden Wörter mit der wortartenbezogenen Großschreibung ein Problem darstellt, welches bei der syntaxbezogenen Großschreibung nicht auftaucht, da es durch die Großschreibung der Kerne einer Nominalgruppe nicht von Bedeutung ist, ob es sich bei dem großzuschreibenden Wort um ein Substantiv handelt oder eben doch der eigentlichen Grundregel „Substantive schreibt man groß“ widersprechend ein Verb bzw. ein Adjektiv großgeschrieben wird. Die Abweichungen von dieser Regel machen den Schülern und auch Erwachsenen Probleme, da diese Regel tief in den Köpfen verankert ist, obwohl dies enorme Probleme mit sich bringt. Hierbei ist nicht nur die Großschreibung von Substantiven gemeint, sondern auch das Problem, welche die Regeln, um ein Substantiv zu erkennen mit sich bringen. Als Beispiel wäre die

Artikel-Probe zu nennen. Darüber hinaus gibt es noch Faustregeln, die das Erkennen des großzuschreibenden Wortes damit erklären, dass alles, was großgeschrieben wird, angefasst oder gesehen werden kann. Betrachtet man aber nun den oben dargestellten Beispielsatz, erkennt man sehr schnell, dass keines der großgeschriebenen Wörter ein Substantiv ist, welches gesehen bzw. angefasst werden kann (Vgl. Kluge 1985, S. 63ff.). Wie oben schon erwähnt, würden diese Probleme bei der syntaxbezogenen Großschreibung keinerlei Probleme darstellen. Natürlich kann nun nicht gesagt werden, dass das Großschreiben von Wörtern im Deutschen keinerlei Probleme mit sich bringt. Diese Probleme wurden im oberen Teil betrachtet und Lösungsmöglichkeiten vorgestellt. Dabei konnten aber die behandelten Probleme in keiner Weise den Schluss auf eine Fehlerhaftigkeit der hier dargestellten Theorie schließen lassen, sondern wiesen eher darauf hin, dass diesbezüglich die Grammatik an sich noch nicht richtig verstanden wurde. Darüber hinaus wäre es durchaus möglich, wenn die erläuterte Theorie in der Gesellschaft anerkannt und in der Schule vermittelt werden würde, diese Probleme durch neue Regelungen zu vereinfachen, sodass keinerlei Probleme mehr vorhanden wären.

Im folgenden Teil der Arbeit soll nun untersucht werden, wie Sprachbücher und Fibeln die schulische Vermittlung der Großschreibung konzipieren.

4. Großschreibung als didaktische Aufgabe - Betrachtung von Fibeln und Sprachbücher und ihre Didaktik

Die Betrachtung von Fibeln und Sprachbüchern bezüglich der Didaktik der Großschreibung in der Schule soll nun zeigen, ob die Vermittlung ausschließlich anhand der wortartenbezogenen Großschreibung einhergeht, oder ob diese die Vermittlung der Groß- und Kleinschreibung durch die Stellung des Wortes im Text bzw. im Satz behandelt. Der obere Teil der Arbeit nahm häufig Bezug auf die Problematik der bisherigen Didaktik, und soll diese aufgestellten Thesen nun untersuchen. Außerdem werden Interviewauszüge, welche im Rahmen der empirischen Untersuchung durchgeführt wurden, dargestellt, um der Frage nachzugehen, welche Schwierigkeiten die Schüler durch die Vermittlung des

traditionellen Unterrichts zur Großschreibung bei deren selbstständiger Anwendung bekommen. In den Antworten, die man von Kindern auf die Fragen, warum sie die Wörter im Diktat bezüglich der Groß- und Kleinschreibung richtig bzw. falsch geschrieben haben, erkennt man häufig den Zweifel, der bei Kindern aufkommt, weil sie selbst nicht in der Lage sind, Begründungen für ihre Schreibungen zu liefern. Auf richtig geschriebene Wörter wird des Öfteren die Antwort gegeben, dass sie nicht mehr wissen, warum die Wörter richtig geschrieben wurden, bzw. sie dieses Wort aus dem Gefühl heraus richtig geschrieben haben. Dies bedeutet, dass die besseren Schüler, in diesem Fall also jene, welche weniger Fehler bezüglich der Großschreibung im Diktatext gemacht haben, die Regeln nicht nur automatisiert haben, sondern auch ein Gefühl für die richtige Schreibung entwickelt haben (Vgl. Günther 1998, S. 29). Was aber auch heißt, dass dieser Prozess nicht durch die bisher betriebene Didaktik zustande kam, sondern die Schüler selbstständig und teilweise gegen die vorgegebenen Regelungen ihr eigenes Regelwissen aufgebaut haben, welches sie aber nicht rational zu begründen vermögen. Denn wie kann begründet werden, warum z. B. <das Hoffen> in: <er gab das Hoffen nicht auf> großzuschreiben ist, da es sich hierbei, zumindest nach der Wortartenlehre, um ein Verb handelt, und Verben bekanntlich kleingeschrieben werden. Die besseren Schüler haben diese Umsetzung geleistet, obwohl sie gegen die bisher gelernten Regeln gearbeitet haben. Die „schlechteren“ Schüler, welche <das Hoffen> in dem eben dargestellten Beispiel kleingeschrieben haben, begründeten die Kleinschreibung des Wortes damit, dass es ein Verb sei und Verben kleinzuschreiben sind. Betrachtet man die Großschreibung anhand der Wortartenlehre, kann dieser Argumentation der Schüler, welche durch die Großschreibung eines Verbs verwirrt werden, nichts entgegengestellt werden. Den Schülern werden sehr früh diese Regeln gelehrt, und da sie sich an diese, von den Lehrern bzw. den Schulen vorgegebene Regeln zu halten versuchen, entstehen paradoxerweise Fehler in der Groß- und Kleinschreibung. Somit kann also gesagt werden, „dass viele der normalen Schulfehler im Bereich der Groß/Kleinschreibung die Konsequenz einer falschen Erklärung sind.“ (Günther 1998, S. 29) Die Schüler, welche Fehler auf Grund der Vermittlung machen, werden die Fehler in erster Linie bei sich suchen,

da das in der Schule Vermittelte ja nicht fehlerhaft sein kann, also normalerweise nicht in Frage gestellt wird. Häufige Antworten, die Schüler zur Begründung für ihre Falschschreibung geben, enthalten Verweise auf fehlende Konzentration bzw. auf vermutetes Nicht-Wissen. Diese Begründungen können auf psychisch bedingte Kreisläufe hindeuten, welche dadurch entstehen, dass den Schülern vom Umfeld gezeigt wird, dass die Ziele, welche der Unterricht mit sich bringt, mit den Mitteln, die der Unterricht den Schülern bietet, zu erreichen sind, nur eben von ihnen nicht erreicht werden. Die Argumentation wird nun offensichtlich dadurch gestützt, dass es durchaus Schüler gibt, die die Ziele des Unterrichts erreichen und somit als „gute“ Schüler bezeichnet werden. Das Problem daran ist, dass, solange die Differenz zwischen guten und schwachen Schülern besteht, kein Zweifel an der bisherigen Didaktik aufkommt, da die „guten“ Schüler das bisherige Konzept stützen (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 23)

Die folgenden Abschnitte werden sich mit den drei Hauptwortarten, also mit dem Substantiv, dem Adjektiv und dem Verb auseinandersetzen, indem die schulische Vermittlung dieser Wortarten im Mittelpunkt steht und daraufhin Probleme, welche diese didaktische Vermittlung der Großschreibung mit sich bringt, exemplarisch mittels Interviewausschnitten dargestellt werden. Die exemplarische Darstellung an Hand der drei Wortarten wurde gewählt, da die Großschreibung in der Schule fast ausschließlich auf diese Weise vermittelt wird. Darüber hinaus wird die Großschreibung der Satzanfänge nur kurz thematisiert, da diese Großschreibung zwar durchaus Bestandteil der Didaktik der Großschreibung ist, aber bei der schriftlichen Umsetzung nur eine geringe Problematik aufweist, was in Abschnitt 8.3 die Auswertungen der Ergebnisse meiner Untersuchung aufweisen.

4.1 Großschreibungen der Satzanfänge

Die Darstellung zur satzinitialen Großschreibung aus dem Schulbuch zeigt, dass in der Schule die Großschreibung der Satzanfänge durchaus behandelt werden muss, diese aber dadurch, dass sie überwiegend keine Probleme bei den Schülern hervorrufen, keinen großen zeitlichen Raum einnehmen:

St.: Das Wort <Treppen> hast du kleingeschrieben.

SoS1.: Muss man das auch großschreiben?

St.: Ja. Weißt du das nicht?

SoS1.: Nein.

St.: Das Wort <Gebäude> hast du auch kleingeschrieben. Weißt du noch warum?

SoS1.: Man schreibt doch immer nur nach einem Punkt groß.

St.: Du meinst also, wenn kein Punkt vor einem Wort steht, schreibt man es immer klein?

SoS1.: Ja.

St.: Das Wort <Weg> hast du hier in diesem Satz kleingeschrieben. Kannst du mir sagen, warum?

SoS2.: Es kommt doch immer nur nach einem Punkt groß, oder?

St.: Warum hast du das Wort <kitzelte> großgeschrieben?

SoS2.: Das ist falsch, das muss auch kleingeschrieben werden.

St.: Ja, du hast recht, und warum?

SoS2.: Weil da kein Punkt ist.

Diese Interviewausschnitte, welche auf den Interviews der sechsten Klasse der Sonderschule basieren, zeigen, dass die Schüler, welche ansonsten große Probleme mit der Großschreibung der Wortarten haben, im Großen und Ganzen die initiale Großschreibung beherrschen. Sie können ihre Schreibungen, seien sie richtig oder falsch, nicht begründen, da sie die Regeln nicht gelernt haben. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass ihnen das Beherrschen dieser Regeln nicht zugetraut wird. Hier tritt genau das Phänomen auf, welches im oberen Teil der Arbeit als „psychischer Kreislauf“ bezeichnet wurde. Die Schüler sind nicht in der Lage, die in der Schule nach den Regeln des Wortartenbezugs gelehrt Großschreibung umzusetzen, da sie gerade durch diese Vermittlung Schwierigkeiten bekommen.

1. Fahrräder, Autos und Straßenbahnen

1.2 Großschreibung von Satzanfängen

Je später der Abend . . .

Seit knapp zwei Jahren stand Bernhard Freiske in der Fahndungsliste. Gesucht wegen fortgesetzter Trickbetrügereien. Doch so sehr sich die Polizei in allen Bundesländern auch bemühte: Der Gesuchte blieb unauffindbar. Er wechselte nicht nur ständig sein Äußeres, er war auch verschwenderisch großzügig . . .

Diese Leseprobe zeigt dir: Auch wenn am Satzanfang kein Substantiv (Hauptwort) steht, wird das erste Wort groß geschrieben.

Nach einem Doppelpunkt folgt dann ein großer Anfangsbuchstabe, wenn ein vollständiger Satz folgt, der mindestens aus **Satzgegenstand** und **Satzaussage** besteht.

B
E
I
S
P
I
E
L
E

Noch einmal: Jetzt *ist* **Petra** dran.
Es bleibt dabei: **Wir** gehen zuerst zu Oma.
Zum Schluß: Wollen **wir** gemeinsam *singen*?
Alle: **Wir** kommen all' und gratulieren.



Jetzt kannst du beweisen, ob du weißt, was ein vollständiger Satz ist, denn **nach einem Doppelpunkt folgt ein groß geschriebener Anfangsbuchstabe, wenn ein vollständiger Satz folgt.** Schreibe in diesen Fällen mit einem Farbstift den Anfangsbuchstaben groß.

1. In der Sonne liegend, dachte Iris: (h)eute gibt es keinen Sonnenbrand.
2. Christas Erfolgsrezept heißt: (g)roßer Fleiß.
3. Johannes kennt nur einen Menschen: (s)ich selbst.
4. Wir sahen es sofort: (d)as Licht brannte noch immer.
5. Es blieb Christoph nichts anderes übrig: (k)räftig trat er in die Bremse.
6. Die Schüler faßten nach der Diskussion den Beschluß: (n)iemals würden sie sich Horror-Videos ansehen.
7. Der Betrag stimmt genau: (d)reißig Pfennige.

12

Die Interviewausschnitte wurden aus den Befragungen der Interviews der Sonderschule ausgewählt, da ausschließlich in dieser Schulform die satzinitiale Großschreibung von Bedeutung war. In den anderen Schulformen wurde die Großschreibung der Satzanfänge nicht thematisiert, da hierbei keine Fehler und Probleme zu erkennen waren. Es scheint eine Tatsache, dass die Schüler die Großschreibung, so wie sie ihnen in der Schule vermittelt wird, nicht beherrschen können, da sie, wie des Öfteren in der Arbeit schon erwähnt wurde, die paradoxen Strukturen, die diese Didaktik mit sich bringt, nicht umsetzen können. Die Möglichkeit der Umgestaltung der Didaktik, welche auf der satzbezogenen Großschreibung, wie sie von Utz Maas entwickelt wurde, basieren sollte, wird im Anschluss an dieses Kapitel genauer betrachtet.

Im Folgenden werden zuerst die Ausschnitte zur Didaktik der Großschreibung anhand von Ausschnitten aus verschiedenen Sprachbüchern und Lernhilfen dargestellt, und im Anschluss daran die Kritik exemplarisch mittels Interviewausschnitte⁶ erläutert.

4.2 Das Substantiv

Abb. 2: Mentor Lernhilfe Deutsch, 17

4 Nicht alle Substantive kannst du sehen, riechen, hören und anfassen. Zum Beispiel: das Glück, der Frieden, die Dummheit. Man nennt sie *abstrakte Substantive*. Im Gegensatz dazu nennt man die anderen *konkrete Substantive*. Unterstreiche die konkreten Substantive rot und die abstrakten blau.

Tisch, Anstand, Bügeleisen, Obsttorte, Pizzateig, Einbildung, Verhältnis, Schrank, Achtung, Hut, Lineal, Heft, Salat, Wachstum, Mitleid, Hamster, Kachel, Dusche, Gedanke, Geist, Seele, Trommel, Sinn, Ehre, Ohrenwärmer, Buch, Kopf, Hauch.

Vor Substantive kannst du einen Artikel setzen. Aber nicht alle Wörter, vor denen ein Artikel steht, sind Substantive.

**B
E
I
S
P
I
E
L
E**

Das Walroß, aber: das große Meerestier.
Der Hering, aber: der saure Hering.
Die Katze, aber: die schwarzweiße Katze.
Der Pudel, aber: der geschorene Pudel.

17

⁶ Da die Interviewausschnitte auf wortwörtlicher Übernahme der Befragungen basieren, können diese durchaus grammatikalisch unkorrekte Sätze beinhalten.

Abb. 3: wir sprechen, schreiben, lesen

Namenwörter (Substantive)
Oberbegriffe
Begleiter (Artikel)

die Birne
die Katze
die Orange
der Teppichknüpfer
der Korbflechter
das Kamel
der Laden
der Bettler
der Teppich
der Lederbeutel
der Palast
der Prinz
der Glasbläser
der Händler
der Stall
der Turm
der Armreif
der Wächter
der Hund
der Apfel
das Haus
die Herberge
das Pferd
die Feige
die Dattel
der Turban
der Reiter

- ① In den Gassen und auf dem Markt der morgenländischen Stadt gibt es für Lippel viel zu sehen!
- ② Schreibe die Namenwörter in der Einzahl und Mehrzahl auf:
der Armreif – die Armeifen, ...
Lippel trifft viele verschiedene *Menschen*: Bettler, Reiter, ...
Manche Leute arbeiten gerade. Welche *Berufe* haben sie? Teppichknüpfer, ...
In der Stadt gibt es auch *Tiere*: ...
Lippel sieht verschiedene *Gebäude*: ...
Auf dem Markt gibt es viele *Früchte*: ...
Welche *Gegenstände* entdeckt Lippel? ...
- ③ Schreibe den Text vollständig auf!

Vergiß die Begleiter (Artikel) nicht: **der die das**

Bezeichnungen für Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge sind **Namenwörter**.
Man nennt sie auch **Substantive**.
Namenwörter (Substantive) schreiben wir groß.

4.3 Das Verb

Abb. 4: Rechtschreibung üben, Deutsch 3. Schuljahr, S. 18

Tunwörter

Das weiß ich schon: Tunwörter sagen mir, was jemand tut oder was geschieht. Tunwörter schreibe ich klein.

Du und ich – was tun wir heute?

tanzen
kochen fliegen
zaubern singen
reiten

faulenz
hüpfen pfeifen
baden knabbern
flattern

Abb. 5: Sprachfuchs 2, Klasse 3, S. 7

Tunwörter; vorangestellte Wortbausteine

A Kommen

Kevin hat acht Fehler im Diktat. „Das kann doch einmal ...“, tröstet ihn die Mutter.
 Lisa wünscht sich ein schönes Spiel. „Vielleicht wirst du es zum Geburtstag ...“, meint der Vater.
 Die Lehrerin der 3a, Frau Klein, hat einen Stapel Bücher mitgebracht. „Kannst du bitte ...“, sagt Frau Klein zu Tanja.
 „Heute besuchen wir den Zoo. Wir werden dort etwa um zehn Uhr ...“, verspricht Frau Klein der 3a.

1. Diese Wörter fehlen: ankommen, herkommen, bekommen, vorkommen.
Schreibe die Sätze vollständig auf!
2. Kennst du noch andere Tunwörter mit **be** oder **vor**?
Schreibe wenigstens zehn auf!
3. Rahme die vorangestellten Wortbausteine der Tunwörter in den Aufgaben 1 und 2 ein!

B Unser Besuch im Zoo

Morgen **suchen** wir den Zoo. Um neun Uhr werden wir gemeinsam mit dem Bus **zurückfahren**. Es wäre schön, wenn keiner aus der Gruppe **vergeht**, damit wir niemanden **besuchen** müssen. Gegen 13 Uhr werden wir **hinfahren**. Ich bin sicher, daß die Zeit schnell **weggeht**.

4. Wie heißen die Sätze richtig?
5. Was könnte auf dem Ausflug passieren?

Erzähle:

vorschlagen möchten – Seehunden **zusehen**
 Schwanzflossen **schlagen** – sich **vorsehen**
 müssen – sonst naß werden – Affen **aufnehmen**
 wollen – sich Bananen **wegnehmen** – Sonne **untergehen** – Licht **angehen** – Uhr **nachgehen** –
 alle **mitgehen**



Tunwörter sagen uns, was Menschen, Tiere, Dinge und Pflanzen tun. **Tunwörter** schreiben wir **klein**.

Viele Tunwörter bekommen durch einen vorangestellten Wortbaustein einen anderen **Sinn**:
 suchen – **be**suchen, ...



4.4 Das Adjektiv

Abb. 6: Deutsch Rechtschreibung üben, S. 14

Wiewörter

Annabella blättert in ihrem Lieblingsbuch, einem Tierlexikon. „Schau dir einmal dieses **gefährliche** Tier an! Was für ein **riesiges** Maul! Und diese **spitzen** Zähne!“, ruft sie aus. „Zum Glück kann ich in unserem Wald niemals so einem Nil-Krokodil begegnen“, antwortet ihr Papagei erleichtert.

das gefährliche Tier	Wie ist es?	→	gefährlich
das riesige Maul	Wie ist es?	→	riesig
die spitzen Zähne	Wie sind sie?	→	spitz



Das muss ich mir merken: Wiewörter sagen, wie etwas ist. Wiewörter schreibe ich klein.

Abb. 7: Sprachfuchs 2, Klasse3, S. 8



Zusammen in der Schule

Wiewörter



Mit **Wiewörtern** können wir Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge, Gefühle und Empfindungen genauer beschreiben. **Wiewörter** schreiben wir **klein**.

A An der Pinnwand

1. Welche Anzeige ist von einem Spaßvogel?
2. Schreibe die Wiewörter in den Anzeigen so auf: schwarzen – schwarz, langen – lang, ...
3. Ersetze in vier der Anzeigen die Wörter durch andere Wiewörter!
4. In einer Anzeige fehlen alle Wiewörter. Setze passende ein!
5. Schreibe eine eigene Anzeige mit wenigstens drei Wiewörtern!

Die Ausschnitte dieser Schulbücher und Lernhilfen verdeutlichen, dass die Großschreibung mittels der Wortart Substantiv vermittelt wird, um die Wortart Substantiv von den anderen Wortarten, Adjektiv und Verb abzugrenzen und darzustellen, dass die anderen Wortarten kleinzuschreiben sind. Darüber hinaus beinhalten die Sprachbücher und Lernhilfen die „kinderfreundliche“ Regel zur Substantivgroßschreibung, welche besagt, dass Wörter, die man sehen und anfassen kann, mit einer Majuskel versehen werden müssen. Außerdem werden Menschen, Tiere, Dinge und Pflanzen großgeschrieben, was in „Manz, Lernhilfen, Rechtschreibung üben“ anhand einer Tabelle verdeutlicht werden soll. Als Beispiel wurden nicht nur Sprachbücher, sondern auch Lernhilfen herangezogen, um zu veranschaulichen, dass Eltern von Schülern, die Probleme beim Erlernen der Großschreibung haben und Hilfe in anderer Literatur suchen, trotzdem keine

angemessene Hilfe erhalten, da die Großschreibung immer noch auf wortartenbezogener Basis gelehrt wird. Im Folgenden werden nun die Inhalte dieser Schulbücher betrachtet und anschließend an Hand der Interviewausschnitte bewertet. Die Darstellung der Interviewausschnitte findet schulformspezifisch statt, da dadurch die verschiedenen Probleme aufgezeigt werden können.

1. Interviewausschnitte aus der Grundschule:

St.: Das Wort <Höhe> hast du auch kleingeschrieben.

GS1.: Ja <Höhe>, das hab ich. Ich weiß auch nicht, warum ich das gemacht habe.

St.: Hier zum Beispiel in diesem Satz <Er raste über viele Treppen in dem verwinkelten Gebäude>, hast du <verwinkelten> großgeschrieben.

GS1.: Ja.

St.: Weißt du, warum du es großgeschrieben hast?

GS1.: Ja, weil ich gedacht habe, es ist ein Namenwort.

St.: Warum hast du das gedacht?

GS1.: Weil ein Begleiter davor steht.

St.: Und bei dem Satz <Manche führten freitags nicht zu dem Gewohnten> hast du <Gewohnten> kleingeschrieben.

GS1.: Weil das..., von <wohnen> kommt das ja. Das ist ein Tunwort.

St.: Das Wort <Höhe> hast du kleingeschrieben.

GS2.: Ja, <Höhe>, das hab ich...ich weiß auch nicht, warum ich das gemacht hab.

St.: Würdest du es jetzt großschreiben?

GS2.: Ja, das heißt ja <die Höhe>.

St.: Das Wort <Türen> hast du hier großgeschrieben, warum?

GS2.: <Die Türe> kann man anfassen.

St.: Was ist noch mal mit dem Wort <Höhe>, kann man das auch anfassen?

GS2.: Nein, vielleicht habe ich es deswegen kleingeschrieben.

Die dargestellten Interviewausschnitte der Schüler der Grundschule zeigen, dass die Großschreibung, wenn sie von den Grundregeln, man schreibt alles groß, was man anfassen und sehen kann: Bezeichnungen für Menschen, Tiere, Pflanzen und

Dinge, abweicht, zu enormen Problemen führt, und somit die Großschreibung nicht mehr richtig durchgeführt werden kann. Auch die Anwendung der Artikel-Probe kann eine Falle für Schüler darstellen und ist nicht für jeden Schüler eine Hilfe. So hat beispielsweise die Schülerin GS1 das Wort <angestammten> von die <angestammten Plätze> großgeschrieben, da der Artikel, der vor dem eigentlich kleinzuschreibenden Attribut <angestammt> steht, eine „Falle“ darstellt, da sich der Artikel auf das Wort Plätze bezieht, und das Wort <angestammt> nur das Substantiv näher beschreibt. Der Schüler GS2 schreibt das Wort Höhe klein, da man es nicht anfassen kann. Hier wird das Problem deutlich, welches mit der Regel, dass das, was man anfassen kann, großzuschreiben ist, einhergeht. Die Probleme, die mit der umfassenden Regel zur Substantivgroßschreibung, welche unter anderem die Artikel-Probe beinhalten einhergehen, werden im Anschluss an die Interviewausschnitte dargestellt.

2. Interviewausschnitte aus der Sonderschule

St.: Das Wort <Klassenzimmer> hast du hier großgeschrieben, das ist auch richtig. Aber warum hast du es so geschrieben?

SoS1.: Nach einem Punkt kommt doch immer groß?

St.: Nach einem Punkt schreibt man immer groß, da hast du Recht. Aber vor dem Wort <Klassenzimmer> hast du doch keinen Punkt.

SoS1.: Das gehört auch kleingeschrieben.

St.: Dann gehen wir weiter <...auf halber Höhe eine Stufe>, da hast du <Höhe> großgeschrieben, obwohl du eigentlich denkst, dass nur nach einem Punkt großgeschrieben wird.

SoS1: Das wird auch kleingeschrieben.

Die Interviewausschnitte der Sonderschule zeigen, dass hier die Begründung der Großschreibung alleine auf die satzinitiale Großschreibung zurückgeführt wurde, da die Schüler nur diese Wörter mit einer Majuskel versehen haben. Der Interviewausschnitt dieses Schülers zeigt durchaus, dass auch die Schüler der Sonderschule die Fähigkeit besitzen, Wörter in ihrer Richtigkeit großzuschreiben, dies aber durch die bisher einzige Regel, welche sie gelernt haben - dass

Satzanfänge großzuschreiben sind - der Schüler so auf dieser Meinung beharrt, dass er nicht erkennt, dass er Wörter richtig geschrieben hat.

3. Interviewausschnitte aus der Hauptschule

St.: Warum hast du <den Weg> kleingeschrieben?

HS1.: Weiß nicht.

St.: Wie würdest du es jetzt schreiben?

HS1.: Groß.

St.: Und warum?

HS1.: Weil er <den> vor sich hat...ich weiß nicht mehr, wie es heißt.

St.: Du meinst einen Artikel?

HS1.: Ja.

St.: <Er raste über viele Treppen in dem verwinkelten Gebäude>, da hast du <verwinkelten> großgeschrieben.

HS1.: Weil da ein Artikel vorne dran ist.

St.: <...sich daran zu erinnern wo etwas Bestimmtes war>, hast du Bestimmtes kleingeschrieben.

HS2.: Weil ich hab,... wie ist es?

St.: Du meinst es ist ein Wiewort?

HS2.: Ja.

St.: <...muss noch viel lernen, um das Geheimnisvolle zu erreichen.> Hier hast du Geheimnisvolle kleingeschrieben.

HS2.: Wie ist es? –Geheimnisvoll.

Dieser Interviewausschnitt aus der Hauptschule zeigt ebenfalls das Problem der Artikel-Probe. Diese Regel ist durchaus als zwiespältig anzusehen, da sie auf der einen Seite eine Hilfe darstellen kann, aber auf der anderen Seite zugleich eine „Falle“ ist. Der Schüler HS1 hat sich mithilfe der Artikel-Probe das Wort <Weg> richtig hergeleitet, hier half ihm diese Regel. Aber kurze Zeit später war diese Regel nun auch der Grund für einen Fehler, da er durch diese Regel das Wort <verwinkelten> in dem Textausschnitt <in dem verwinkelten Gebäude> großgeschrieben hat. Und somit zeigt die Darstellung des Interviewausschnittes

des zweiten Schülers HS2, dass die Substantivierung von Adjektiven durchaus ein Problem darstellen kann, wenn die Großschreibung auf Wortarten basiert. Dieser Schüler hat das Wort <Bestimmtes> bei dem Textausschnitt <wo etwas Bestimmtes war> kleingeschrieben, da <bestimmt> ja ein Adjektiv darstellt.

4. Interviewausschnitte aus der Realschule

St.: <...man durfte nicht vergessen, diese unvorhersehbare Nichts zu überspringen>. Hier hast du <unvorhersehbare> großgeschrieben.

RS1.: Ja, weil da wieder ein <dieses> vorne dran steht.

St.: Deswegen hast du <unvorhersehbare> großgeschrieben?

RS1.: Ja.

St.: In diesem Satz hast du bei <...nicht zu dem Gewohnten> das Wort <Gewohnten> kleingeschrieben. Denkst du, dass das richtig war?

RS2.: Ne.

St.: Ne?

RS2.: Ah, doch, doch.

St.: Doch? Entscheide dich bitte.

RS2.: Es ist richtig.

St.: Und warum? Kannst du mir das sagen?

RS2.: Ich glaube, das ist ein Wiewort.

St.: Wie schreibt man Wiewörter?

RS2.: Klein.

St.: Im letzten Satz hast du <Hoffen> bei <er gab das Hoffen nicht auf> kleingeschrieben.

RS3.: Hm.

St.: Was denkst du?

RS3.: Was tut man? Hoffen.

St.: Weil es ein Tunwort ist?

RS3.: Ja.

Der Interviewausschnitt der ersten Schülerin RS1 zeigt wiederum, dass die Anwendung der Artikel-Probe ein Problem hervorruft, welches ohne Kenntnis dieser „kinderfreundlichen“ Regel nicht existieren würde. Der Schüler hat auf Grund dieser Regel das Wort <unvorhersehbare> bei <dieses unvorhersehbare Nichts zu überspringen> großgeschrieben und somit eine weitere Falschschreibung im Bereich der Groß- und Kleinschreibung hervorgebracht. Der zweite Schüler RS2 schreibt <dem Gewohnten> klein, da er mit diesem Wort ein Adjektiv verbindet, und Adjektive klein geschrieben werden. Im letzten Satz gibt es ein substantiviertes Verb, welches ein Problem darstellt, da die Regel besagt, dass ein Verb immer kleingeschrieben werden muss und somit mit einer Minuskel markiert werden muss. Wie soll es nun einem Schüler gelingen, ein substantiviertes Verb großzuschreiben, wenn er die Regel lernt, dass Tunwörter kleinzuschreiben sind?

5. Interviewausschnitte aus dem Gymnasium

St.: <...auf halber Höhe>, da hast du <Höhe> kleingeschrieben. Weißt du warum?

GyS1.: Vielleicht von <hoch>, das ist doch ein Wiewort.

St.: <...dem Gewohnten> hast du kleingeschrieben.

St.: Hast du vielleicht gedacht, es sei ein Adjektiv?

GyS2.: Vielleicht. Ich habe eigentlich nur geschrieben und nichts dabei gedacht.

St.: <Harry Potter musste noch viel lernen, um das Geheimnisvolle zu erreichen.>

GyS2.: <Geheimnisvolle> hab ich kleingeschrieben, verdammt noch mal.

St.: Weißt du, dass man es großschreibt.

GyS2.: Ja.

St.: Und warum würdest du es großschreiben?

GyS2.: Das Geheimnis.

St.: <...führten freitags nicht zu dem Gewohnten.> Das Wort <Gewohnten> hast du richtig geschrieben, warum hast du es großgeschrieben?

GyS3.: Wegen <dem.>

St.: Aber eigentlich ist das doch ein Adjektiv.

GyS3.: Ja, das ist ein substantiviertes Adjektiv.

Die Interviewausschnitte der Schüler des Gymnasiums zeigen, dass die Großschreibung nicht nur ein Problem für die „unteren“ Schulen darstellt, sondern dass auch Gymnasiasten mit diesen Problemen belastet sind. So kommt es, dass der erste Schüler das Substantiv <Höhe> nicht erkennt, da er dieses Wort mit dem Adjektiv <hoch> in Verbindung bringt und somit die Assoziation entsteht, dass dieses Wort kleinzuschreiben ist. Hätte der Schüler die Regel der Adjektivkleinschreibung nicht anzuwenden versucht, hätte er dieses Wort richtig, also großgeschrieben. Die Aussagen des zweiten Schülers zeigen sehr deutlich, dass der Schüler, was die Regeln der Großschreibung angeht, sehr verwirrt ist. Er selbst weiß den Grund für die Kleinschreibung des Worts <dem Gewohnten> nicht mehr, und sagt, dass er nur noch geschrieben habe. Der dritte Schüler des Gymnasiums (GyS3) erkennt, dass es sich bei dem Wort <dem Gewohnten> um ein substantiviertes Adjektiv handelt, und er schreibt es deswegen groß. Dieser Schüler war der einzige, welcher bei den gesamten Befragungen die Großschreibung eines Wortes anderer Wortart mit der Einordnung in die Wortart des Substantivs begründet hat und somit bezüglich der Wortartenlehre qualifiziert antwortete.

5. Durch die Didaktik begründete schulische Fehler

Die Daten der Interviewausschnitte aller Schulformen zeigen, dass durch die bisherige Didaktik der Großschreibung die Fehler der Schüler begründbar sind. Der nächste Teil beschäftigt sich nun genauer mit den Fehlern, welche von den Schülern im Diktattext gemacht wurden, und versucht, diese Fehler zu begründen.

5.1 Die Artikel-Probe

Die Artikel-Probe soll dem Schreiber einen Hinweis auf die Wortart eines Wortes geben. Das bedeutet also, wenn die Wortart Substantiv nicht erkannt wird, ist es eine große Hilfe einen Artikel vor ein Wort zu setzen. Damit kann nun ohne weiteres erkannt werden, ob es sich um ein Substantiv, welches großzuschreiben ist, handelt. „Manchmal ist es gar nicht so leicht, ein Namenwort zu erkennen.

Deshalb ein Tipp: Versuche, ob du dem Namenwort einen Begleiter der, die, das, ein oder eine voranstellen kannst.“

(Vgl. Deutsch Rechtschreibung üben, S. 7)

Im ersten Moment hört sich diese Regel sehr einfach an: Jedes Wort, das nach einem Artikel steht, wird mit einer Majuskel markiert. Aber wie sieht es denn nun aus, wenn zwischen dem Artikel und dem Substantiv, auf welches sich der Artikel ja bezieht, ein Attribut steht? Hier sind wir nun bei dem ersten Problem, welches aus dieser so einfach klingenden Regel entsteht (Vgl. Zabel 1992, S. 71 ff.). Hier zur Veranschaulichung noch zwei Beispiele.

St.: <Er raste über viele Treppen in dem verwinkelten Gebäude>, da hast du <verwinkelten> großgeschrieben.

HS.: Weil da ein Artikel vorne dran ist.

St.: Und in diesem Satz, <... man durfte nicht vergessen dieses unvorhersehbare Nichts zu überspringen.> Hast du <unvorhersehbare> großgeschrieben.

RS.: Ja, weil da wieder ein <dieses> vorne dran steht.

St. Deswegen hast du <unvorhersehbare> großgeschrieben?

RS.: Ja.

St.: Und das <Nichts> hast du kleingeschrieben.

RS.: Oh, da muss ich glaub <das unvorhersehbare> klein- und <Nichts> großschreiben.

Diese Beispiele zeigen sehr deutlich, dass die Artikel-Probe eine Falle für Schüler darstellen kann und sie ihnen nicht zwingend eine Hilfe ist. Beim Betrachten der Bücher erkennt man, dass das Buch Lernhilfe Deutsch vom Mentor-Verlag mit dem Titel: „Den häufigsten Fehlern auf der Spur für die 5. und 6. Klasse“ dieses Problem, welches Schüler häufig haben sieht und dies thematisiert. Dieses Buch operiert mit der so genannten Wegstrichprobe, durch welche die Möglichkeit besteht, das Attribut wegzulassen, und damit steht kein Wort mehr zwischen dem Artikel und dem Substantiv. Darüber hinaus berücksichtigt dieses Buch auch das Problem, dass nicht nur Wörter, welche man anfassen, sehen und riechen kann, großgeschrieben werden, sondern auch Wörter wie Glück, Frieden etc. Diese

Wörter werden als „abstrakte Substantive“ bezeichnet. Dies könnte man einen kleinen ersten Schritt in die richtige Richtung nennen, da hier erkannt wurde, dass aufgrund der bisherigen Didaktik Fehler entstehen, welche verhindert werden können.

5.2 Substantivierungen

Ein weiteres Problem, welches die bisherige Didaktik, die auf den traditionellen sprachwissenschaftlichen Theorien zur Groß- und Kleinschreibung basiert, mit sich bringt, ist das Problem der Substantivierung von anderen Wortarten. Dieses Problem besteht aber nur deswegen, weil die Großschreibung durch Wortarten und nicht mittels der Funktion eines Wortes in einem Satz begründet wird. Für die Begründung der Schreibungen bezüglich der Substantivierungen durch die Schüler spielt zum einen die Substantivierung von Verben und zum anderen die Substantivierung von Adjektiven eine Rolle.

1. Substantivierungen von Verben

St.: Im letzten Satz hast du <Hoffen> bei <er gab das Hoffen nicht auf.> kleingeschrieben.

RS.: Hm.

St.: Was denkst du?

RS.: Was tut man? Hoffen.

St.: Du hast es kleingeschrieben, weil es ein Tunwort ist?

RS.: Ja.

Dieses Beispiel zeigt, dass es für den Schüler verwirrend ist, und daher gar nicht in Frage kommt, dass das Verb <hoffen>, welches nach der schulischen Vermittlung kleinzuschreiben ist, plötzlich großgeschrieben werden soll. Es stellt sich ja nun auch die Frage, wieso Schüler die Regel, dass Verben kleinzuschreiben sind, lernen müssen, wenn diese scheinbar nicht ausnahmslos zutrifft. Natürlich könnte die Großschreibung des Verbs <hoffen> mit der Artikel-Probe begründet werden, da ja ein Artikel vor dem Verb steht, nimmt es die Funktion eines Substantivs an und ist somit großzuschreiben. Es stellt sich aber dann die Frage,

ob es sinnvoll ist, Regeln zu lernen, wenn diese plötzlich nicht mehr gelten und somit nur an Hand anderer Regeln begründbar sind.

2. Substantivierungen von Adjektiven

Ähnlich ist das Problem bei substantivierten Adjektiven, wie dieses Beispiel es anschaulich darstellt:

St.: In diesem Satz hast du an der Stelle <...nicht zu dem Gewohnten> das Wort <Gewohnten> kleingeschrieben. Denkst du, dass das richtig war?

RS2.: Ne.

St.: Ne?

RS.: Ah, doch, doch.

St.: Doch? Entscheide dich.

RS.: Es ist richtig.

St.: Und warum? Kannst du mir das sagen?

RS.: Ich glaub das ist ein Wiewort.

St.: Wie schreibt man Wiewörter?

RS.: Klein.

Dieser Schüler ist sich unschlüssig darüber, ob er <dem Gewohnten> groß- oder kleinschreiben soll, da es sich bei dem Wort einerseits um ein Adjektiv handelt, was der Schüler auch erkennt, andererseits aber ein Artikel vor diesem Wort steht. Auch hier stellt sich nun die Frage, ob es sinnvoll ist, die Großschreibung an Wortarten zu binden, wenn jedes Wort, welches einer bestimmten Wortart zugerechnet wurde, die Funktion einer anderen Wortart einnehmen kann. Durch das Binden der Großschreibung an Wortarten entstehen Probleme bei den Schülern, da diese Regelungen nicht eindeutig sind und somit Schwierigkeiten verursachen. Der nächste Teil der Arbeit soll die eben dargestellte traditionelle Didaktik der Groß- und Kleinschreibung mit der in Abschnitt 3 vorgestellten neuen sprachwissenschaftlichen Theorie zur Großschreibung vergleichen und bewerten.

6. Vergleich der angewandten Didaktik mit neuen sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen

Die Betrachtung der Didaktik zur Groß- und Kleinschreibung in den Sprachbüchern zeigt, dass die satzmediale Großschreibung an Wortarten gebunden ist und diese den Schülern auch so vermittelt wird. Regeln, die Schüler in den ersten Schuljahren lernen, lauten (Vgl. z. B. vorgestellte Sprachbücher und Fibeln):

1. Substantive werden großgeschrieben.
2. Adjektive werden kleingeschrieben.
3. Verben werden kleingeschrieben.

In der Sekundarstufe werden diese Regeln mit Ausnahmen versehen:

1. Substantive können ihre Funktion einbüßen und als Verben oder Adjektive gebraucht werden, und werden somit kleingeschrieben (Desubstantivierung).
2. Verben und Adjektive können die Funktion von Substantiven einnehmen, und werden somit großgeschrieben (Substantivierung) (Vgl. Mentor Lernhilfe, S. 29 ff.).

Dieser Wortartenwechsel wird in der Literatur auch als Konversion bezeichnet. Um eine typische Konversion handelt es sich beim Übergang vom Verb zum Substantiv: *spielen* – *Spiel*. Gemeinsam haben diese Wörter „*dieselbe phonologische Form als Flexionsstammform*“. (Eisenberg, *das Wort*, S.295) Diese Flexionsstammform wäre in diesem gerade genannten Beispiel (*spielen* – *Spiel*) [*spiel*]. Dieser Stammform ist es nicht anzusehen, ob ihr Gebrauch verbal oder substantivisch ist. Der Wortartenwechsel bringt im schulischen Gebrauch Probleme mit sich, welche Kinder nicht alleine lösen können. Schüler lernen Regeln anhand von „kinderfreundlichen“ Regeln, welche beispielsweise Substantive mit der Möglichkeit des Sehbaren und Greifbaren, Adjektive mit der Frage, wie etwas ist, und Verben mit der Frage, was man tut, zu erleichtern versucht. Das Problem dieser „einfachen“ Regeln ist paradoxerweise, dass man sie befolgt und gerade deswegen daran scheitert. Haben Schüler also das erste

Hindernis, also das Erkennen dieser Wortarten überwunden, wartet schon das nächste Problem auf sie, da das Erkennen der Wortarten nicht zur fehlerfreien Großschreibung führt. Durch den Wortartenwechsel kann sozusagen jede Wortart in die Rolle einer anderen Wortart schlüpfen. Wieso sollen Schüler also die Großschreibung an die Bindung des Substantivs lernen, wenn jede Wortart großgeschrieben werden kann? Diese Schüler, die die Regeln zur Großschreibung den Sprachbüchern und sogar den Lernhilfen glauben schenken, und nicht den Mut aufbringen, selbstständig Regeln zur Großschreibung zu entdecken und zu gebrauchen, werden die Großschreibung im Deutschen wahrscheinlich nie vollständig lernen (Vgl. Günther 2005, S. 9f.). Darüber hinaus entsteht das Problem, dass Schüler, welche die gelernten Regeln anwenden und eben dadurch Fehler machen, immer zuerst an ihren Fähigkeiten zweifeln, da das Umfeld ihnen genau dies auch vermittelt. Dies ist darin zu begründen, dass es ja durchaus Schüler gibt, welche die Regeln „beherrschen“, da sie sich getrauen, diese Regeln zu erweitern und umzusetzen. Im oberen Teil wurde schon die Problematik der Artikel-Probe genau erläutert, deswegen wird hierauf nur nebenbei eingegangen und die Probleme aufgezählt, aber nicht im Näheren erläutert. Ein Problem der Artikel-Probe ist die Gefahr der Großschreibung des Attributs, welches zwischen dem Artikel und dem großzuschreibenden Wort stehen kann. Ein anderes Problem ist, dass das Wort, welches nach einem Relativpronomen steht, auch großgeschrieben werden kann und somit ein Fehler entsteht. Darüber hinaus besteht die Schwierigkeit, dass ein Verb, dessen Großschreibung mit einem davor stehenden Artikel begründbar ist, auch im Infinitiv mit einer Majuskel markiert werden kann (Vgl. Birk 1994, S. 51). Diese Probleme, welche bei der an Wortarten bindenden Großschreibung vorkommen, würden bei der Großschreibung, welche die Großschreibung eines Wortes an die Position im Satz bindet, nicht auftauchen. Die Fehler, welche die traditionelle Großschreibung mit sich bringt, sind „*charakteristische Produkte*“ (Vgl. Spies 1989) gerade dieser, seit Jahrhunderten betriebenen Didaktik, welche auf der fehlerhaften sprachwissenschaftlichen Theorie der Grammatiker des 16. bis 19. Jahrhunderts basiert (Vgl. Nünke 2002, S. 203).

Warum würden also diese beschriebenen Probleme nicht, wenn die Großschreibung auf die Funktion des Wortes im Satz bezogen wird, die Schüler belasten? Diese Frage ist auf der Basis der oben beschriebenen neuen sprachwissenschaftlichen Theorie, welche auf Utz Maas zurückzuführen ist, zu beantworten. Zum einen ist zu sagen, dass die Rechtschreibregeln zur Großschreibung nicht für Wörter gemacht wurden, was also der wortartenbezogenen Großschreibung entsprechen würde, sondern für Texte definiert wurden. Diese Regeln wurden erarbeitet, um für den Leser die Struktur des Textes sichtbar zu machen (Vgl. Günther 1998, S. 21). Eine satzmediale Majuskel signalisiert dem Leser, dass das Wort, welches mit einer Majuskel versehen wird, die Rolle eines Substantivs innehat. Dies bedeutet also nicht, dass dieses Wort der Wortart Substantiv zuzuordnen ist. So ist nun also der erste Unterschied, dass die Großschreibung nicht an Wortarten, sondern an die Position im Satz gebunden wird. Zum anderen ist zu erwähnen, dass das großzuschreibende Wort der Kern einer Nominalgruppe ist, welcher nach links attributiv erweiterbar ist, und in der Regel am rechten Rand der Nominalgruppe steht (Vgl. Maas 2003, S. 234). Diese Regel zur Großschreibung des Deutschen kommt ohne den Begriff Substantiv aus, welcher die Substantivgroßschreibung implizieren würde, da die Großschreibung nicht an das Substantiv gebunden ist (Vgl. Maas 1992, S156f.). Diese Grundregel wäre die einzige, welche zu lernen wäre, da durch die Anwendung dieser Regel die Substantivgroßschreibung und die Verb- und Adjektivkleinschreibung überflüssig wäre, genauso das Lernen der „Ausnahmen“ zur Großschreibung der Adjektive und Verben und die Kleinschreibung der Substantive. Auch würden durch diese Regel zur Großschreibung, die oben als „kinderfreundliche“ Regeln bezeichneten Hilfsregeln, also die Artikel-Probe und Regeln zur Erkennung von Namenwörtern, Wiewörtern und Tunwörter wegfallen, da diese Wörter ihre Groß- und Kleinschreibung nach der Position, welche sie im Satz einnehmen, erhalten. Wie schon erläutert, entstehen bei der Anwendung dieser Regel neue Probleme, welche die Regeln auf der Grundlage des Dudens nicht mit sich bringen. Diese Probleme sind zum einen die Kleinschreibung der Pronomina und zum anderen die Großschreibung eines Wortes, welches nicht der Kern einer Nominalgruppe

darstellt. Diese Probleme wurden in 3.3 erläutert und festgestellt, dass diese nicht ein derart großes negatives Ausmaß erhalten, dass dadurch diese neu formulierte Regelung in Frage gestellt werden könnte, da viele Probleme, welche die traditionelle Großschreibung mit sich bringt keiner Beachtung mehr bedarf.

Zusammenfassend ist also nun zu sagen, dass die traditionelle Großschreibung, basierend auf der Wortartenlehre, Schwierigkeiten mit sich bringt, an denen viele Schüler scheitern. Diese Probleme jedoch verlieren mittels der neuen Theorie zur Großschreibung ihre Bedeutung, da diese Schwierigkeiten keine Hindernisse mehr darstellen. Es ist also durchaus wichtig zu überlegen, welche Vorteile die Großschreibung des Deutschen für den Leser mit sich bringt, bevor an dieser Art der Satzstrukturierung zu zweifeln beginnt, und für deren Abschaffung ist. Erkennt man nun, dass die Großschreibung eine wichtige Funktion für das Lesen mit sich bringt, sollte über eine Änderung der Großschreiberegeln nachgedacht werden und nicht die gemäßigte Kleinschreibung gefordert werden (Vgl. V. Ist die satzmediale Großschreibung überflüssig?). Die dargestellte neue Theorie zum Erwerb der Großschreibung im Vergleich zur bisherigen Didaktik zeigt, dass die Möglichkeit zur Veränderung dieser traditionellen Regeln bereits gegeben ist, nur die gesellschaftliche Zustimmung bzw. Akzeptanz fehlt.

Der nächste Teil der Arbeit beschäftigt sich nun mit der empirischen Untersuchung zur orthographischen Analysefähigkeit der Schüler bei der Groß- und Kleinschreibung und wertet deren Ergebnisse aus. Anhand der Auswertungen können die Probleme, die durch die traditionelle Großschreibung entstanden sind, im Gegensatz zur bisherigen schlaglichtartigen Darstellung mittels der einzelnen Interviews genauer betrachtet und analysiert werden. Ziel der empirischen Untersuchung und deren Auswertung, ist es also die Probleme der Schüler umfassend nachzuzeichnen und anschließend zu bewerten.

III. Die empirische Untersuchung

7. Auswertungen

7.1. Beschreibung der Untersuchung

Die durchgeführte Untersuchung, deren Ziel es war, die Analysefähigkeit von Schülern bei der Großschreibung durch das Diktieren eines speziellen Textes zu analysieren, wird an Hand verschiedener graphischer und tabellarischer Darstellungen im Folgenden erläutert und deren Ergebnisse interpretiert.

Zuerst ist zu erwähnen, dass der Diktattext, welcher später vorgestellt wird, Schülern verschiedener Schulformen und Schulklassen diktiert wurde. Bei den Zielklassen handelt es sich um eine vierte Grundschulklasse und um sechste Klassen der Sonder-, Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums. Hierbei handelt es sich ausschließlich um Schulen im Raum Freiburg. Die verschiedenen Schulformen wurden gewählt, da es somit bei der Auswertung möglich ist, einen Vergleich der Daten der verschiedenen Schulformen darzustellen und zu erkennen, wie die Diskrepanz bezüglich der Großschreibung aussieht. Die vierte Klasse ist Teil der Untersuchung, um festzustellen, wie der Stand der Großschreibung am Ende der Grundschulzeit ist. Die sechsten Klassen dagegen wurden gewählt, da die Schüler zu diesem Zeitpunkt bereits das zweite Jahr an einer weiterführenden Schule unterrichtet wurden, und sich somit dem Niveau der Schule angepasst haben. Daher ist es auch interessant, die Diskrepanz der Schüler innerhalb der Schule darzustellen und die Anzahl der Schüler, welche oberhalb bzw. unterhalb des Klassendurchschnitts liegen zu betrachten.

Nach der Auswertung der geschriebenen Diktattexte führte ich mit je vier Schülern einer Klasse Interviews zu ihren richtigen und falschen Schreibungen durch. Die Auswahl der Schüler fand bezüglich der Falschschreibungen im Diktattext statt, so dass zwei Schüler mit der höchsten und zwei mit der geringsten Fehleranzahl befragt wurden. Dies kann dadurch begründet werden, dass man somit klarere Begründungen für richtige und falsche Schreibungen erhält, da man davon ausgehen kann, dass die zwei „Besten“ mehr Gründe für die richtigen Schreibungen und die zwei „Schlechtesten“ mehr Gründe für die falschen

Schreibungen anbringen können. Bevor aber diese Schüler ausgewählt werden können, muss die Anzahl der Schüler der verschiedenen Klassen festgelegt und auf eine bestimmte Anzahl gekürzt werden. Dies bedeutet, da die Sonderschule mit 12 Schülern die wenigsten Schüler hatten, mussten die anderen Klassen auch auf diese Anzahl gekürzt werden. Bedingung bei der Kürzung der Schüleranzahl war die Beibehaltung der Durchschnittsfehlerzahl der jeweiligen Klasse und die Beibehaltung von idealtypischen Schülern (auf Seiten der Extreme). Ziel dieser Befragung ist nun die Festlegung der Begründungen in verschiedenen Kategorien, um zu sehen, welche Gründe die Schüler dazu bewegten, Wörter richtig oder falsch zu schreiben. Daran soll erkannt werden, warum die Großschreibung im Deutschen eine enorme Fehlerquelle darstellt.

7.2 Das Diktat und seine Analyse

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich nun mit der Vorstellung des Diktattextes, seiner Analyse und der Begründung für die Verwendung dieses Textes.

7.3 Der Diktattext⁷

„In der Zauberschule“

Harry Potter war erst seit wenigen Tagen in der Zauberschule. Er fand es jeden Morgen schwer, den Weg ins Klassenzimmer zu finden. Er raste über viele Treppen in dem verwinkelten Gebäude: enge, kurze, krumme, wacklige. Manche führten freitags nicht zu dem Gewohnten. Manchen hatten auf halber Höhe eine Stufe, die ganz plötzlich verschwand, und man durfte nicht vergessen, dieses unvorhersehbare Nichts zu überspringen. Es gab auch Türen, die sich nur öffneten, wenn man sie höflich bat oder sie an der richtigen Stelle kitzelte.

Es war auch schwierig, sich daran zu erinnern, wo etwas Bestimmtes war, denn alles schien morgens oft die angestammten Plätze zu wechseln. Harry Potter mußte noch viel lernen, um das Geheimnisvolle zu erreichen. Er ließ sich von vielem reizen. Aber es fiel ihm anfangs sehr schwer, immer an alles zu denken.

Immer wieder vergaß er etwas. Aber er gab das Hoffen nicht auf.

⁷Dieser Diktattext war Bestandteil eines Hauptschulprojektes, welches als Hauptanliegen die Phonem-Graphem-Korrespondenz untersuchte. Da sich dieser Diktattext ebenso für die Untersuchung der Analysefähigkeit der Großschreibung von Schülern eignet, wurde er für diese Arbeit ausgewählt.

7.4 Analyse und Begründung für das Einsetzen des Diktattextes

Dieser Diktattext eignet sich optimal, um die Analysefähigkeit der Schüler bezüglich der Großschreibung zu ermitteln. Das Diktat weist eine Anzahl von großzuschreibenden Wörtern auf, welche nach der traditionellen Wortartenlehre als Substantivierungen bezeichnet werden. Durch das Schreiben dieses Diktattextes und der anschließenden Befragung soll überprüft werden, ob die traditionelle Vermittlung Probleme bereitet, und ob diese Probleme mittels der Vermittlung der syntaxbezogenen Großschreibung keine Probleme mehr darstellen würden. Das Diktat beinhaltet 19 Kerne einer Nominalgruppe, welche demnach großzuschreiben sind. Acht von diesen 19 großzuschreibenden Wörtern, sind durch flektierte Attribute erweitert. Insgesamt beinhaltet das Diktat 27 Verben, welche in flektierte Verben und Infinitive gegliedert werden können. Von diesen 27 Verben sind 18 flektierte Verben und neun reine Infinitivformen zu finden.

8. Auswertungen der Ergebnisse bezüglich des Diktattextes

Der erste Schritt, um die orthographische Analysefähigkeit der Schüler bezüglich der Großschreibung in Texten zu untersuchen, ist die Auswertung der Schreibungen der Schüler im Diktattext. Der erste Schritt war das Feststellen der Gesamtfehlerzahl und des Fehlerdurchschnittswertes jeder Schulklasse in der Schreibung des Diktats.

Als zweiter Schritt folgte nun, um in den Schulformen vergleichbare Werte und Daten zu erhalten, die Kürzung der Schüler auf eine bestimmte Anzahl, welche bei dieser Untersuchung 12 Schüler pro Klasse darstellten. Die Auswahl der 12 Schüler wurde dadurch bestimmt, dass die durchschnittliche Fehlerzahl sowie Extremtypen erhalten bleiben mussten.

Der dritte Schritt betrachtet demnach also 12 Schüler pro Klasse, sodass insgesamt von 60 Schülern die orthographische Analysefähigkeit untersucht werden konnte. Da diese Untersuchung die orthographische Analysefähigkeit bezüglich der Großschreibung betrachten möchte, wurden anschließend die Fehlerzahlen bei der Groß- und Kleinschreibung ermittelt und mit diesen Daten weiter gearbeitet.

Die folgenden Abschnitte der Untersuchung beschäftigen sich mit den richtigen und falschen Schreibungen in verschiedenen Kategorien. Im Folgenden werden die Kategorien dargestellt und erläutert.

Kategorie 1: Kern einer Nominalgruppe

Die erste Kategorie beschäftigt sich mit den richtigen und falschen Schreibungen von Kernen einer Nominalgruppe. Kerne einer Nominalgruppe werden, wie bei der Darstellung des sprachwissenschaftlichen Ansatzes von Utz Maas bereits angemerkt wurde, großgeschrieben. Hier wird also nun untersucht, ob die Schüler in der Lage sind, die großzuschreibenden Wörter, welche durch die Funktion im Satz zu begründen sind, großzuschreiben oder ob Schwierigkeiten bei der Großschreibung von Wörtern, welche Kerne einer Nominalgruppe darstellen, vorhanden sind.

Kategorie 2: Erweiterung des nominalen Kerns

Die zweite Kategorie betrachtet die Schreibungen der Erweiterungen des nominalen Kerns. Dies bedeutet also, dass untersucht wird, ob die im Diktattext vorhandenen Erweiterungen des Kerns entsprechend der Regel kleingeschrieben werden, oder ob diese den Schülern ebenfalls Schwierigkeiten bereiten.

Kategorie 3: Flektierte Verben

Die dritte Kategorie betrachtet die Schreibungen der Schüler bezüglich flektierter Verben. Hier steht also die Untersuchung der Schreibung des im Satz wichtigsten Satzteils, neben dem Kern der Nominalgruppe, im Vordergrund.

Kategorie 4: Initiale der Nominalgruppe

Die letzte Kategorie, die untersucht werden soll, ist die Schreibung der Schüler bezüglich der Initialen einer Nominalgruppe. Hier wird das jeweilige erste Wort einer Nominalgruppe nach ihrer richtigen oder falschen Schreibung untersucht.

Im Folgenden werden die Auszählungen bezüglich der vorgestellten Kategorien tabellarisch in der jeweiligen Schulform dargestellt, sodass ein Überblick über die falschen und richtigen Schreibungen innerhalb einer Schulform möglich ist, und somit die Schulformen miteinander verglichen werden können.

Das Diktat enthält, wie schon erwähnt, 19 Kerne einer Nominalgruppe, auf eine gesamte Klasse bezogen ergibt dies also eine Anzahl von 228 Kernen einer Nominalgruppe. Darüber hinaus beinhaltet das Diktat acht Erweiterungen des Kerns der Nominalgruppe, wiederum auf die gesamte Klasse bezogen gibt es folglich 96 Erweiterungen des Kerns einer Nominalgruppe. Außerdem gibt es 18 flektierte Verben, was auf die gesamte Klasse bezogen 216 flektierte Verben darstellen. Schließlich sind 16 Initialen einer Nominalgruppe vorhanden, was auf die Klasse bezogen einen Gesamtwert von 192 Initialen der Nominalgruppe ergeben würde. Die Zahlen, welche im Weiteren verwendet werden beziehen sich auf die gesamte Klasse.

Schule: Grundschule

Tab. 1: Kategorisierung der Fehler in den Diktattexten

Kategorie	Richtig	falsch
• Kern einer NG	139 (60,96%)	89 (39,04%)
• Erweiterung der NG	87 (90,62%)	9 (9,38%)
• flektierte Verben	214 (99,07%)	2 (0,93%)
• Initialen einer Nominalgruppe	191 (99,48%)	1 (0,52%)

Die tabellarische Darstellung der falschen und richtigen Schreibungen der Schüler zeigen mittels der ersten Kategorie, dass die Großschreibung der Kerne einer Nominalgruppe den Schülern mit 39 % nicht gelingt. Dies bedeutet folglich, dass die Großschreibung dieser Kategorie erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Ebenso stellt die Schreibung der Erweiterung eines nominalen Kerns, welche zu 90% richtig gemacht wurden ein Problem dar. Immerhin wurden von 87 möglichen

Schreibungen der Erweiterung neun falsch geschrieben. Im Gegensatz zu den ersten beiden Kategorien stellen die dritte und vierte Kategorie, wie es die Tabelle zeigt, kaum Probleme dar.

Schule: Sonderschule

Wie die Tabelle darstellt, fallen die Ergebnisse der Schüler der Sonderschule schlechter aus als die der Grundschüler. Was eindeutig bei der Schreibung der Kerne der Nominalgruppe zu erkennen ist. 52, 2 % der Schreibungen dieser Kategorie wurden falsch ausgeführt, was bedeutet, dass de facto jeder zweite Kern der Nominalgruppe klein- und somit falsch geschrieben wurde. Den zweiten Rang bei der Falschschreibung nahm die Kategorie der Erweiterungen der Kerne der Nominalgruppe ein. 9, 4 % dieser Kategorie wurden falsch geschrieben. Einen überraschend minimalen Wert nahmen die letzten Kategorien ein, passend dazu, dass sie überwiegend kleinschreiben.

Tab. 2: Kategorisierung der Fehler in den Diktattexten

Kategorie	Richtig	falsch
• Kern einer NG	109 (47,81%)	119 (52,19%)
• Erweiterung der NG	87 (90,62%)	9 (9,38%)
• flektierte Verben	213	3
• Initialen einer Nominalgruppe	188 (97,91%)	4 (2,09%)

Schule: Hauptschule

Die Daten der Auswertung der Diktattexte der Hauptschule zeigen, dass hier ebenfalls die größten Schwierigkeiten bei der Schreibung der Kerne der Nominalgruppe liegen. 43 % der möglichen Schreibungen wurden falsch niedergeschrieben. Dies bedeutet, dass von 228 möglichen Schreibungen 98 falsch geschriebene Wörter dieser Kategorie ermittelt wurden. Die Tabelle zeigt, dass die Schreibungen der zweiten Kategorie ebenfalls den zweiten Rang mit einer Falschschreibung von 12,5 % einnehmen, und somit auch die zweithäufigste Fehlerquelle darstellt.

Tab. 3: Kategorisierung der Fehler in den Diktattexten

Kategorie	richtig	falsch
<ul style="list-style-type: none">Kern einer NG	130 (57,01%)	98 (42,99%)
<ul style="list-style-type: none">Erweiterung der NG	84 (87,5%)	12 (12,5%)
<ul style="list-style-type: none">flektierte Verben	205 (94,9%)	11 (5,1%)
<ul style="list-style-type: none">Initialen einer Nominalgruppe	191 (99,48%)	1 (0,52%)

Schule: Realschule

Tab. 4: Kategorisierung der Fehler in den Diktattexten

Kategorie	richtig	Falsch
• Kern einer NG	172 (75,44%)	56 (24,56%)
• Erweiterung der NG	89 (92,71%)	7 (7,29%)
• flektierte Verben	216 (100%)	0 (0%)
• Initialen einer Nominalgruppe	192 (100%)	0 (0%)

Die Darstellung der Daten der Kategorien zeigt, dass bei den Schülern der Realschule ebenso die größte Schwierigkeit bei der Schreibung der Kerne der Nominalgruppe liegt. Hier wurden 24,6 %, also etwa ein Viertel der Schreibungen falsch gemacht. Den zweiten Rang bei den Falschschreibungen nahm ebenso die zweite Kategorie ein. Von diesen möglichen Schreibungen entstanden 10,4 % falsche Schreibungen. Die Schreibungen der letzten Kategorien wiesen keinerlei Fehler auf.

Schule: Gymnasium

Die Daten des Gymnasiums weisen ebenso in der ersten Kategorie die größten Schwierigkeiten auf. 18,4 %, also fast jedes fünfte Wort wurde falsch geschrieben. Demgegenüber stellen die Schreibungen der übrigen Kategorien nur einen geringen Fehleranteil dar.

Tab. 5: Kategorisierung der Fehler in den Diktattexten

Kategorie	richtig	falsch
• Kern einer NG	186 (82,46%)	42 (17,54%)
• Erweiterung der NG	95 (98,6%)	1 (1,4%)
• flektierte Verben	215 (99,54%)	1 (0,46%)
• Initialen einer Nominalgruppe	192 (100%)	0 (0%)

Tabellarische Darstellung des prozentualen Fehleranteils:

Tab. 6: prozentualer Fehleranteil

	Grundschule	Sonderschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
K1: Kern der Nominalgruppe	39 %	52,2 %	42 %	24,6 %	18,4 %
K2: Erweiterung des Kerns	9,9 %	9,4 %	12,5 %	10,4 %	1,1 %
K3: flektierte Verben	1%	1,4 %	5,1 %	0 %	0,5 %
K4: Initialen der Nominalgruppe	0,5 %	2,1 %	0,5 %	0 %	0 %

Diese Tabelle, welche die oben dargestellten Resultate der verschiedenen Schulformen, in Prozentzahlen umgerechnet, nebeneinander stellt, soll zum einen verdeutlichen, dass schulformübergreifend bei den Schreibungen der Kerne einer Nominalgruppe die meisten Fehler gemacht wurden, und in dieser Kategorie somit die größten Schwierigkeiten vorherrschen. Dies ist sicherlich unter anderem damit zu begründen, dass die Schüler große Probleme bei der Umsetzung der bisher gelernten, wortartenbezogenen Großschreibungen haben. Es stellt für die Schüler eine große Schwierigkeit dar, Kerne einer Nominalgruppe, welche nach der Wortartenlehre kein Substantiv darstellt, großzuschreiben. Dies soll mittels einiger Interviewausschnitte exemplarisch verdeutlicht werden:

St.: <Es war auch schwierig sich daran zu erinnern, wo etwas Bestimmtes war, denn...> Du hast das Wort <Bestimmtes> kleingeschrieben. Weißt du warum?

GS.: Weil es kein Namenwort ist, deswegen klein. Es ist, wie ist etwas? Ein Wiewort.

Dieser Interviewausschnitt zeigt, warum der Schüler den Kern einer Nominalgruppe, welcher großzuschreiben ist, trotzdem kleingeschrieben hat. Er wendet die Regeln zur Groß- und Kleinschreibung an, welche sich nach Wortarten richtet und nicht nach der Funktion des Wortes im Satz. Hätte der Schüler die Großschreibung nach den Regeln der satzbezogenen Großschreibung angewendet, so hätte er erkannt, dass <Bestimmtes> der rechte Kern einer Nominalgruppe darstellt und nach links erweiterbar ist.

St.: <...um das Geheimnisvolle zu erreichen.> Warum hast du <Geheimnisvolle> großgeschrieben?

Gys.: <Das Geheimnisvolle.>

St.: Also wegen dem <das>?

Gys.: Ja.

St.: <Aber er gab das Hoffen nicht auf.> <Das Hoffen> hast du doch auch kleingeschrieben.

Gys.: Hm, eigentlich steht <das> davor.

Dieser Interviewausschnitt zeigt, dass es durchaus Schüler gibt, die die Regeln zur Großschreibung umsetzen können, und nicht allzu sehr verwirrt sind, wenn gegen die gelernte Regel der Kleinschreibung von Verben, diese auf einmal großgeschrieben werden müssen.

Die zweitgrößte Fehlerquelle insgesamt stellen die Schreibungen der Erweiterungen der Kerne der Nominalgruppen dar. Die Tabelle zeigt, dass die Schüler der Sonderschule einen besseren Wert in dieser Kategorie erhalten haben als die Grund- und Hauptschüler. Dies ist damit zu begründen, dass die Sonderschüler die Großschreibung überwiegend an die satzinitiale Großschreibung binden, und somit die Großschreibung der Erweiterungen der Kerne nicht mit der Anwendung der Artikel-Probe zu erklären ist. Diese Aussage wird exemplarisch anhand des Ausschnittes einer Befragung in der Sonderschule erläutert:

St.: <...er fand es schwer den Weg ins Klassenzimmer zu finden.> Warum hast du das Wort <Weg> kleingeschrieben?

SoS.: Hm...

St.: Weißt du es nicht mehr? Das Wort <Klassenzimmer> hast du auch großgeschrieben, das ist richtig.

SoS.: Nach einem Punkt kommt doch immer groß?!

St.: Nach einem Punkt schreibt man immer groß, ja da hast du Recht. Aber vor <Klassenzimmer> hast du auch keinen Punkt.

SoS.: Das gehört auch klein.

Dieser Ausschnitt des Interviews zeigt sehr deutlich, dass der Schüler Potential zur richtigen Großschreibung hat, dieses ihm aber durch die einzig gelernte Regel, dass man nur nach einem Punkt großschreibt, da ihm die Anwendung grammatischer Analysen von der Schule nicht zugetraut werden, kaputt gemacht wird. Das gesamte Interview ist von der Meinung durchzogen, dass nur nach einem Punkt großgeschrieben werden darf und somit der Schüler seine richtige satzmediale Großschreibung als fehlerhaft ansieht. Würde diesem Schüler die Großschreibung satzbezogen vermittelt werden, so hätte dieser Schüler durchaus

die Möglichkeit die Großschreibung des Deutschen zu beherrschen, da er schon jetzt bereits intuitiv Wörter richtig schreibt.

Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch, dass die Anwendung der Artikel-Probe dem Schüler durchaus eine Hilfe darstellen kann, welches dann aber im nächsten Moment zu einem Hindernis wird.

St.: <...führten freitags nicht zu dem Gewohnten.> Das Wort <Gewohnten> hast du groß geschrieben.

RS.: Ja, weil ein Artikel da ist.

St.: Und in diesem Satz <...man durfte nicht vergessen, dieses unvorhersehbare Nichts zu überspringen.>

RS.: Weil da ein <dieses> davor ist.

St.: Deswegen hast du <unvorhersehbare> großgeschrieben?

RS.: Ja.

St.: Und das <Nichts> hast du kleingeschrieben.

RS.: Oh, da muss man, glaub ich, <unvorhersehbare> klein und <Nichts> großschreiben.

Im Vergleich betrachtet, nimmt die Schreibung der flektierten Verben keine besonders große Fehlerquelle ein. Die Falschschreibungen von Verben sind damit zu begründen, dass Verben, die im Satz die Funktion eines Substantivs einnehmen von den Schülern trotzdem mit einer Minuskel markiert werden, da sie die Regel zur Kleinschreibung von Verben kennen. Die Großschreibung von flektierten Verben könnte damit begründet werden, dass das Verb im Satz eine wichtige Funktion einnimmt und nicht weggelassen werden darf.

St.: In diesem Satz hast du <kitzelte> großgeschrieben.

SoS.: Das ist falsch, das muss auch kleingeschrieben werden.

St.: Ja, du hast recht und warum?

SoS.: Weil da kein Punkt ist.

St.: Kennst du auch noch andere Regeln, um ein Wort großzuschreiben?

SoS.: Ne.

St.: Also, du kennst nur die Regel mit dem Punkt?

SoS.: Ja, und das nächste Wort kommt wieder klein!?

St.: Also du sagst, dass ein Wort nach einem Punkt immer großgeschrieben werden muss, und die Wörter, die danach kommen, werden alle kleingeschrieben?

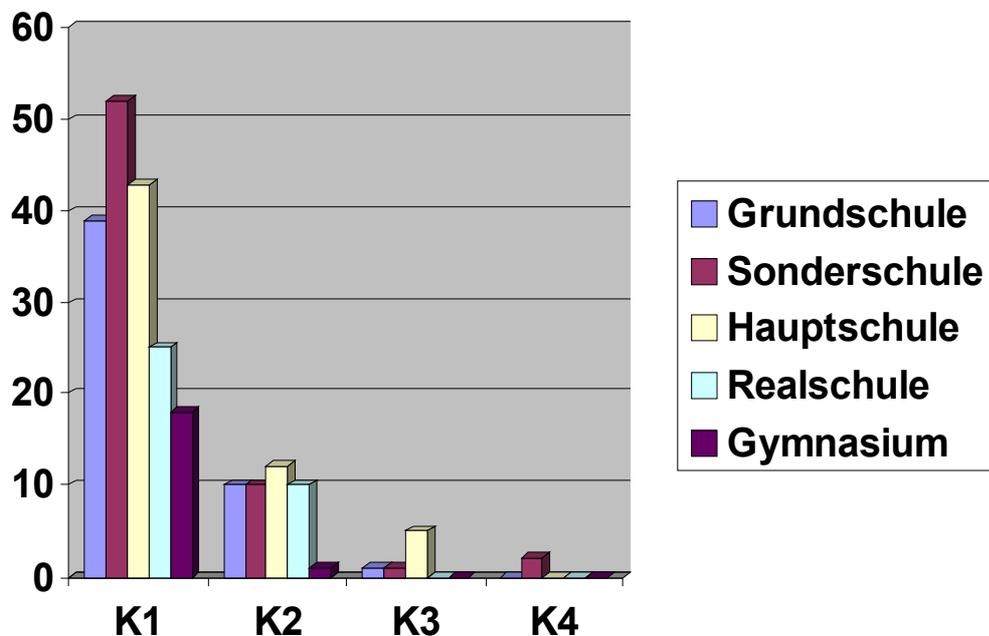
SoS.: Ja.

Dieser Ausschnitt zeigt, dass die Großschreibung des flektierten Verbs ein Versehen war, da die einzige Regel, die dem Schüler bekannt ist, die Großschreibung nach einem Punkt ist. Für diesen Interviewausschnitt gilt genauso wie oben, dass die falsche Schreibung durch die Regel der Großschreibung des Kerns einer Nominalgruppe nicht passiert wäre.

Die letzte Kategorie, also die Schreibungen der Initialen der Nominalgruppe nahmen insgesamt betrachtet einen geringen Fehleranteil ein, was darin begründet werden kann, dass die Großschreibung, speziell von Satzanfängen geläufig ist. Dies zeigte in der zweiten Kategorie auch der Ausschnitt einer Befragung in der Sonderschule.

Graphische Darstellung der Fehleranzahl in Prozent:

Abb. 8: graphische Darstellung



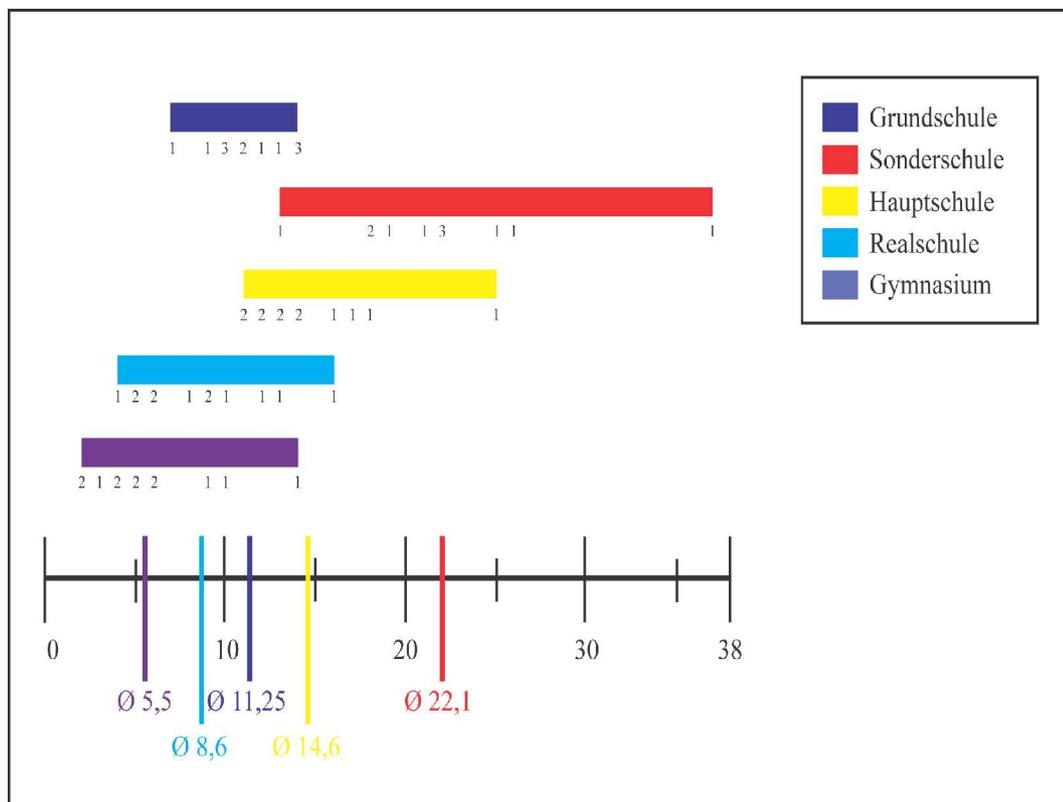
Die graphische Darstellung soll der visuellen Verdeutlichung der oben aufgeführten prozentualen Anteile der Falschschreibungen aller Schulformen dienen. Die X-Achse bezeichnet die oben aufgeführten Kategorien mit der Abkürzung K für Kategorie. Die jeweilige Zahl stellt die Kategorie, wie sie oben aufgeführt wurde, dar. Die Y-Achse bezeichnet den Prozentsatz der Falschschreibungen in den jeweiligen Kategorien. Die verschiedenen Farben definieren die Schulformen, welche in der Legende aufgeführt sind. Insgesamt veranschaulicht dieses Schaubild die Differenzen der Daten der Schulformen innerhalb der Kategorie sehr deutlich.

Als Fazit ist abschließend zu bemerken, dass die Großschreibungen, die an die Kerne der Nominalgruppe gebunden sind, die größte Fehlerquelle innerhalb aller Schulformen darstellt. Dies heißt also, dass die bisherige Art der Vermittlung der Großschreibung Probleme mit sich bringt und ein hoher Anteil der Schüler nicht in der Lage ist, die Regel anzuwenden. Diese Problematik ist aber nicht ausschließlich bei den Schülern zu suchen, sondern in dem Paradoxon der bestehenden traditionellen Regeln. Die enorme Fehlerhaftigkeit der Erweiterungen der Kerne geht zum größten Teil mit der Anwendung der Artikel-Probe einher. Mit 12,5 % falscher Schreibungen fallen die Diktattexte der Hauptschüler bezüglich dieser Kategorie im Vergleich zu den anderen Schulformen am schlechtesten aus. Dies liegt daran, dass die Problematik der Artikel-Probe nicht erkannt wird und somit Fehler entstehen. Wiederum stellen die Daten der Hauptschüler bezüglich der Schreibungen der flektierten Verben den höchsten Prozentsatz mit 5,1 % dar. Dies kann damit begründet werden, dass die Schüler erkennen, dass die wichtigsten Wörter im Satz mit einer Majuskel zu markieren sind, und somit das Verb, da es ein existenzieller Bestandteil des Satzes darstellt, diese Markierung ebenso erhält. Die Schreibungen der Initialen der Nominalgruppe stellen ein überaus positives Ergebnis dar. Dies zeigt, dass speziell die Schreibungen von Satzanfängen keine nennenswerten Probleme bereiten.

8.1. Darstellung der Fehlerzahlen der Schüler im Vergleich zu den Mittelwerten der Klassen

Dieses Schaubild dient zum Erkennen der Fehleranzahl innerhalb einer Klasse und stellt die Anzahl der Schüler einer Klasse dem Klassendurchschnitt gegenüber. Der unterste, mit den Zahlen markierte Balken stellt die Fehleranzahl dar. Die farbigen Querbalken nehmen zu den obigen bunten Balken Bezug und stellen den Durchschnitt der jeweiligen Klasse dar. Die Zahlen unter den farbigen Balken stellen die Anzahl der Schüler dar, welche in einer Klasse dieselbe Fehlerzahl aufweisen.

Abb. 9: Darstellung der Klassebdurchschnitte im Bezug zu den Fehleranteilen in den Klasse



Betrachtet man den Balken, welcher für die Grundschule steht, und vergleicht diesen mit der Darstellung der anderen Schulformen, erkennt man, dass die Differenz des Schülers mit den wenigsten Fehlern und des Schülers mit den meisten Fehlern den geringsten Abstand einnimmt. Dem entgegen nimmt die

Sonderschule den größten Raum zur Darstellung eben dieser Differenz ein. Auch sind die einzelnen Spannen zwischen den Fehleranzahlen in der Sonderschule größer. Bei den Daten der Hauptschule fällt auf, dass mehr als 50 % der Schüler über dem Durchschnitt liegen und somit einen geringeren Fehleranteil aufweisen. Vergleicht man nun die Darstellungen der Daten der Realschule und des Gymnasiums, dann erkennt man, dass die jeweilige Differenz des Schülers mit den meisten und wenigsten Fehlern der Differenz der anderen Schulform entspricht.

Die geringe Differenz der Fehleranzahl in der Grundschule zeigt, dass die Schüler etwa dasselbe Wissen über die Großschreibung des Deutschen haben, und somit die Schüler ebenfalls dieselben Probleme aufweisen. Dass die Sonderschule dagegen eine so enorme Differenz anhand des Schaubildes darstellt ist damit zu begründen, dass die Schüler der Sonderschule das Wissen, das sie zur Großschreibung haben, nicht umsetzen können, bzw. manche Schüler mehr Probleme als andere haben. Mehr als 50 % der Hauptschüler sind besser als der Klassenschnitt. Dieser Fakt zeigt, dass diese Schüler etwa dasselbe Wissen haben, es aber Schüler in der Klasse gibt, die große Probleme bei der Umsetzung haben. Die Realschule und das Gymnasium weisen, wie schon erwähnt, etwa dieselbe Differenz auf. Hier ist ebenfalls zu beobachten, dass mehr Schüler in der ersten Hälfte vertreten sind.

Abschließend ist zu erwähnen, dass alle Klassen eine Differenz aufweisen, was zeigt, dass es in jeder Schulform Schüler gibt, die in der Lage sind, mit dem dargestellten Paradoxon der traditionellen Regeln umzugehen. Auch stellt der Vergleich der Schulformen dar, dass die Großschreibung von den „niederen“ Schulformen nicht umgesetzt werden kann. Hieraus kann ohne weiteres die Vermutung, dass ein nur geringer Teil der Schüler es schafft, die Regeln umzusetzen, bestätigt werden. Auch diese weisen noch erhebliche Probleme auf. Dies zeigt also, dass kaum ein Schüler in der Lage ist, die traditionellen Regeln umzusetzen und richtig anzuwenden.

In der folgenden Tabelle wird der Klassendurchschnitt jeder Klasse in Bezug zu den Schülern der Klasse gestellt:

Tab. 7: Klassendurchschnitt im Vergleich zu den Schülern der Klasse

Schulform	Anzahl der Schüler, die über dem Durchschnitt liegen	Durchschnitt	Anzahl der Schüler, die unter dem Durchschnitt liegen
Grundschule	6	11,25	6
Sonderschule	8	22,1	3
Hauptschule	8	14,6	4
Realschule	6	8,6	6
Gymnasium	7	5,5	5

Mittels dieser Tabelle ist nun zu erkennen, dass die Fehleranzahl innerhalb einer Klasse sehr variiert und eine sehr große Diskrepanz darstellt. Bei der Grund- und der Realschule sind genau 50 % der Schüler unter und über dem Durchschnitt. Bei den Schülern des Gymnasiums ist dies ebenfalls beinahe ausgeglichen, hier sind sieben Schüler besser und somit fünf Schüler schlechter als der Durchschnitt. Das Gymnasium wird von der Hauptschule dicht gefolgt. Hier sind acht Schüler besser als der Durchschnitt und vier schlechter. Die größte Diskrepanz weist die Sonderschule auf. Hier sind es acht Schüler die besser und drei Schüler, die schlechter als der Durchschnitt sind. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Grund- und Realschule von der Anzahl der jeweils durchschnittlichen Fehlerzahlen etwa gleich weit entfernt liegt. Dies bedeutet, dass die Fehleranzahl der besseren und schlechteren Schülern ausgeglichen ist, also keiner entweder sehr viel schlechter oder besser als die anderen ist. Beim Gymnasium dagegen gibt es einen Schüler, welcher schlechter als die anderen ist. Dies muss so sein, da sonst der Durchschnitt der Schüler nicht zustande gekommen wäre. Acht Schüler der Hauptschule waren besser und vier Schüler schlechter als der Durchschnitt.

Anhand der Zahlen kann man erkennen: je mehr Schüler besser als der Durchschnitt sind, umso größer ist die Distanz der Fehleranzahl zur Grenze des Durchschnitts. Dieses Phänomen zeigt sich in der Sonderschule verstärkt. Hier sind es ebenfalls acht Schüler, welche über dem Durchschnitt liegen, aber nur drei Schüler, die schlechter als der Durchschnitt sind. Daraus ist nun zu schließen, dass die drei Schüler viel schlechter als die übrigen Schüler der Klasse sein müssen. Aus dem Schaubild und der Tabelle ist also zu erkennen, dass eine Diskrepanz in der Grund- und Realschule zwischen den Schülern kaum besteht. Im Gymnasium ändert sich dies geringfügig. Hier liegt die Diskrepanz zwischen den Schülern etwas höher. Der Unterschied in der Hauptschule überschreitet die des Gymnasiums, welche wiederum von der Diskrepanz der Sonderschule übertroffen wurde. Insgesamt zeigt die Auswertung eine Tendenz dahin, dass die „niederen“ Schulformen eine höhere Diskrepanz innerhalb der Klassen aufweisen. Dies ist darin zu erkennen, dass die Anzahl der Schüler welche besser als der Durchschnitt ist, höher ist, und somit die Schüler, die unter dem Durchschnitt liegen, den Durchschnitt „runter ziehen“ müssen.

8.2 Vergleich der Daten aus den einzelnen Schulformen

Dieser Teil der Auswertung der Ergebnisse der Untersuchung hat die Aufgabe, an Hand der Fehlerzahlen des geschriebenen Diktattextes die Ergebnisse der verschiedenen Schulformen miteinander zu vergleichen und in einem Schaubild die Differenzen darzustellen. Darüber hinaus wird die Fehleranzahl der Schulformen im Vergleich zu der durchschnittlichen Fehlerzahl der Ergebnisse aller Schulformen betrachtet und somit gezeigt, wie die Leistungen der einzelnen Schulen im Vergleich zueinander aussehen.

Das folgende Schaubild stellt, wie schon erwähnt, die Differenz der Fehleranzahl der einzelnen Schulformen zueinander in Beziehung. Es zeigt also die orthographische Analysefähigkeit der Schüler aller Schulformen bezüglich der Großschreibung in Texten und stellt diese der durchschnittlichen orthographischen Analysefähigkeit der Schulformen gegenüber. Die x-Achse des Schaubildes bezeichnet die Anzahl der Schüler, welche innerhalb der Untersuchung auf 12 Schüler reduziert wurde, damit die Schulformen vergleichbare Werte aufweisen

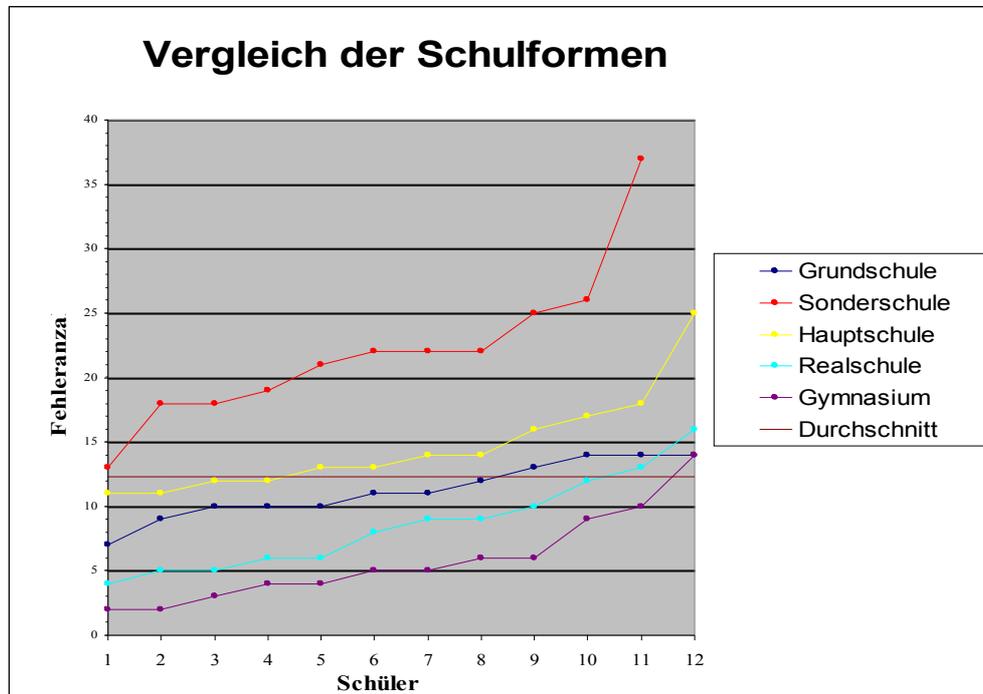
können. Die y-Achse beinhaltet die Fehleranzahl, die die einzelnen Schüler im Diktattext gemacht haben, und stellt somit sowohl die einzelnen Schüler als auch die Schulformen einander gegenüber. Das bedeutet also, dass das Schaubild einen Überblick zum einen über den Vergleich der einzelnen Schulformen und zum anderen über den Vergleich einzelner Schüler gibt.

Betrachtet man nun das Schaubild, stellt man fest, dass die durchschnittliche Fehlerzahl aller Schulformen bezüglich der Großschreibung einen Wert von 12,47 erhält. Das heißt, dass bei der Schreibung des Diktats im Durchschnitt 12,47 Fehler pro Schüler bezüglich der Großschreibung gemacht wurden.

Dieses Schaubild macht mittels der Kurven deutlich, dass, wie es zu erwarten war, die Schüler des Gymnasiums durchschnittlich die besten Werte und die Schüler der Sonderschule durchschnittlich die schlechtesten Werte erreichten. Ebenso kann man im Schaubild die Überschneidungen der Daten der einzelnen Schüler erkennen. Erwähnenswert ist beispielsweise, dass der Gymnasiast, der die meisten Fehler gemacht hat, dieselbe Fehlerzahl wie der Sonderschüler mit den wenigsten Fehlern aufweist. Ebenso erwähnenswert ist die Tatsache, dass der Realschüler mit der höchsten Fehlerzahl schlechter als der Sonderschüler mit der geringsten Fehlerzahl ist. Diese Beispiele zeigen, dass man die Schulformen, anhand ihrer Durchschnittswerte durchaus voneinander trennen kann, dies aber mittels der gezeigten Beispiele nicht auf einzelne Schüler anwendbar ist. Dies zeigt, dass das Beherrschen der Rechtschreibung, hier der Großschreibung nicht unmittelbar an die Schulform zu binden ist.

Aus dieser graphischen Darstellung kann also die Schlussfolgerung gezogen werden, dass einzelne Schüler durch spezielle Förderung durchaus in der Lage wären, bessere Resultate zu erbringen, und dadurch eventuell eine andere Schulform besuchen könnten. Darüber hinaus stellt diese Graphik dar, dass keiner der Schüler die Groß- und Kleinschreibung vollkommen beherrscht. Sogar der im Gesamten betrachtete beste Schüler hat zwei Fehler bei der Großschreibung im Diktat gemacht.

Abb. 10: Vergleich der Daten von den Schulformen



Die folgende Tabelle soll, das im Schaubild dargestellte Verhältnis der einzelnen Schüler der verschiedenen Schulformen zum Gesamtdurchschnitt darstellen und somit verdeutlichen, wie viele Schüler definitiv über bzw. unter dem Gesamtdurchschnitt liegen.

Tabellarische Darstellung der Schüler innerhalb ihrer Schulform, welche über bzw. unter dem Gesamtdurchschnitt liegen:

Tab. 8: Fehleranzahl der Schüler im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt

Schulform	Anzahl der Schüler, die über dem Gesamtdurchschnitt liegen	Gesamtdurchschnitt	Anzahl der Schüler, die unter dem Gesamtdurchschnitt liegen
Grundschule	8	12,47	4
Sonderschule	0	12,47	11

Hauptschule	4	12, 47	8
Realschule	10	12, 47	2
Gymnasium	11	12, 47	1

8.3 Auswertungen der Daten bezüglich der Interviews

Dieser Teil der Untersuchung beschäftigte sich ausschließlich mit den einzelnen Schülern einer Klasse. Für die Durchführung der Interviews nahmen pro Klasse vier Schüler teil. Jeweils zwei der vier Schüler wiesen die geringste Fehlerzahl und die anderen zwei wiesen die höchste Fehlerzahl der Klasse auf. Diese Art der Durchführung wurde gewählt, um möglichst abwechslungsreiche Begründungen auf die Fragen zu den richtigen und falschen Schreibungen der satzinitialen und satzmedialen Großschreibung zu erhalten. Die Auswertung der Interviews basiert auf verschiedenen Kategorien, welche unten erläutert werden. Die Auswahl der Kategorien ist auf die von den Schülern genannten Begründungen ihrer richtigen und falschen Schreibungen im Diktat zurückzuführen. Die Befragungen dienten also dazu herauszufinden, welche Begründungen die Schüler liefern, und was sie dazu veranlasst Wörter bezüglich der Großschreibung richtig bzw. falsch zu schreiben. In der linken Spalte werden die Kategorien genannt, mit welchen die Schüler ihre Großschreibung begründet haben. Die übrigen Spalten stellen die verschiedenen Schulformen dar, welche in die Begründung zur richtigen und falschen Schreibung gegliedert werden. Die roten Ziffern stellen die Begründung für die falsche und die schwarzen Ziffern die Begründung für die richtigen Antworten dar.

Die tabellarische Darstellung der Begründung möchte die Beweggründe der Schüler aufzeigen, Wörter richtig oder falsch zu schreiben. Im folgenden Abschnitt werden die Kategorien, welche zur Kategorisierung an Hand der Befragungen ausgewählt wurden beschrieben.

K1: Satzinitiale Großschreibung

Die erste Kategorie beinhaltet die satzinitiale Großschreibung, welche zur Begründung hauptsächlich von den Schülern der Sonderschule gewählt wurden. Die satzinitiale Großschreibung meint die Majuskelschreibung am Satzanfang.

2. Wortarten

Zur Begründung ihrer Schreibungen wählten die Schüler die Kategorie der Wortarten häufig, welche in der traditionellen Vermittlung der Großschreibung verankert ist. Die Wortarten werden unterteilt in Namenwörter, welche die Begründung der Großschreibung mit sich bringt, und die darin eingebettete „Hilfe“ für die Schüler, die Anwendung der Artikel-Probe. Da die Artikel-Probe für die einen Schüler eine Hilfe, und für die anderen Schülern eine Falle darstellen kann, ist diese für die Begründung von großer Bedeutung. Darüber hinaus gehören zu den Wortarten die Adjektive, welche die Kleinschreibung begründet, da diese Wörter Menschen, Tiere und Dinge beschreiben (Vgl. z. B. Sprachfuchs S. 4) und daher kleinzuschreiben sind. Zuletzt gehört das Verb zur Unterteilung der Wortarten. Diese Begründung stellt ebenfalls einen wichtigen Bestandteil dar, da Verben nach der traditionellen Großschreibung durch die Wortartenlehre kleinzuschreiben sind.

K3: Gefühl/ Intuition

Als dritte Kategorie ist das Gefühl bzw. die Intuition zu erwähnen, da dies häufig als Begründung der Schüler für ihre Schreibung, sei sie richtig oder falsch gewesen, angegeben wurde. Das Gefühl und die Intuition sind nah an der nächsten Kategorie der Unwissenheit, da diese während des Diktats aus dem Gefühl heraus sich für eine Schreibung entschieden haben.

K4: Unwissenheit

Die Unwissenheit ist für die Begründung ein wichtiger Aspekt, da dies zeigt, dass die Schüler Probleme haben, mit den Regeln umzugehen, und daher nicht wissen, warum etwas groß- oder kleinzuschreiben ist.

K6: Sonstige

Unter der Kategorie Sonstiges sind Antworten enthalten, welche nicht unbedingt mit der hier dargestellten Problematik zu erklären sind. Ein Beispiel für Sonstiges ist die Begründung einer Schülerin des Gymnasiums für ihre falsche Schreibung, dass sie bis vor kurzem noch alle Wörter kleingeschrieben habe, da sie keinen Sinn in der satzmedialen Großschreibung sieht. Aber sie jetzt, aufgrund der daraus resultierenden schlechten Noten, wieder beginnt, Wörter im Satz der Regeln entsprechend großzuschreiben. Durchaus könnte hier der Grund für die Abneigung zur satzinternen Majuskelschreibung darin gesucht werden, dass sie große Probleme mit der Großschreibung hat, und somit diese vermeidet, um über Fehler, die sie aus Nichtwissenheit machen, würde gar nicht erst nachdenken, müssen.

Tabellarische Darstellung der Begründungen der Schüler bezüglich der falschen (fett) und richtigen (kursiv) Schreibungen in den Texten mittels Befragungen:

Tab. 9: Kategorisierung der Antworten der Schüler bei den Befragungen

Kategorie	GS	<i>GS</i>	SOS	<i>SOS</i>	HS	<i>HS</i>	RS	<i>RS</i>	GY	<i>GY</i>
1. Satzinitiale Großschreibung	0	<i>0</i>	5	<i>1</i>	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>
2. Wortarten										
a) Nomen	2	<i>2</i>	0	<i>0</i>	1	<i>1</i>	4	<i>0</i>	5	<i>2</i>
Artikelprobe	5	<i>4</i>	0	<i>0</i>	13	<i>6</i>	11	<i>14</i>	2	<i>7</i>
b) Adjektive	5	<i>1</i>	0	<i>0</i>	4	<i>0</i>	3	<i>0</i>	4	<i>0</i>
c) Verben										
Infinitiv	1	<i>1</i>	0	<i>0</i>	3	<i>1</i>	2	<i>0</i>	2	<i>0</i>
Partizip	1	<i>0</i>	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>

3. Gefühl/ Intuition	1	<i>1</i>	0	<i>5</i>	3	<i>3</i>	0	<i>2</i>	2	<i>0</i>
4. Adverb	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>	0	<i>0</i>
5. Unwissenheit	13	<i>0</i>	15	<i>3</i>	11	<i>2</i>	5	<i>2</i>	7	<i>1</i>
6. Sonstiges	2	<i>0</i>	1	<i>0</i>	3	<i>0</i>	1	<i>1</i>	2	<i>3</i>

8.4 Interpretationen der Ergebnisse

Beim Betrachten der Begründungen für die Schreibungen der satzinitialen Großschreibung erkennt man, dass diese ausschließlich von den Schülern der Sonderschule für ihre Begründung sowohl für ihre richtige als auch für ihre falschen Schreibungen genannt wurden. Dies kann wiederum damit begründet werden, dass die Großschreibung von Wörtern im Text ausschließlich an die Großschreibung von Satzanfängen gebunden wird. Hierzu ein Beispiel:

St.: Warum hast du <das Geheimnisvolle> kleingeschrieben?

SoS.: Da ist kein Punkt.

Damit ist auch zu begründen, dass diese Argumentation mit der Begründung der Unwissenheit, welches die Spitze mit 15 Begründungen für falsche Schreibungen darstellt, die einzigen Begründungen der Sonderschüler darstellt. Die Begründungen der Artikel-Probe für die falsche Schreibung lieferten in großer Anzahl die Grund-, Haupt- und Realschule. Dies zeigt, dass die Anwendung dieser Probe ein Problem bereitet und somit Fehler entstehen. Das Argument, welches durchweg die Spitze der Begründung für die Falschschreibung aufweist, stellt die Unwissenheit dar.

Die in der Tabelle und die schriftlich kurz dargestellten Begründungen, die die Schüler für ihre Falschschreibungen bezüglich der Großschreibung angegeben

haben, zeigen sehr deutlich, dass die Anwendung der Artikel-Probe de facto durchschnittlich eher als Hindernis und somit als Grund für die Falschschreibung gelten kann. Dies zeigt also, dass die Anwendung der Artikel-Probe den Schülern Probleme bereitet, da sie paradoxerweise als Hilfsmittel nicht verwendet werden kann:

St.: <...er raste über viele Treppen in dem verwinkelten Gebäude.> Hier hast du das Wort <verwinkelten> großgeschrieben.

GS.: Ja, weil ich gedacht hab, es ist ein Namenwort.

St.: Warum hast du das gedacht?

GS.: Weil ein Begleiter davorsteht.

Tab. 10: Kategorisierung der Antworten bei den Befragungen aller Schüler zusammengefasst

Kategorie	Anzahl der Begründungen aller Schüler für die falsche Schreibung	Anzahl der Begründungen aller Schüler für die richtige Schreibung
1. Satzinitiale Großschreibung	5	1
2. Wortarten		
a) Nomen	12	5
Artikelprobe	31	31
b) Adjektive	16	1
c) Verben		
Infinitiv	8	2
Partizip	1	0

3. Gefühl/ Intuition	6	11
4. Unwissenheit	52	8
6. Sonstiges	9	4

Ebenso zeigt die Begründung der Schüler, die Unwissenheit für Falschschreibungen, dass sie ihre Schreibungen nicht begründen können. Dies heißt also, dass die Schüler Regeln zwar durchaus kennen, aber nicht in der Lage sind, diese umzusetzen und richtig zu gebrauchen. Durch den Gebrauch dieser Regel entstehen also Fehler, welche Schüler nicht begründen können.

Zusammenfassend ist also zu sagen, dass nicht die Schüler an der Misere schuld sind, dass sie Schwierigkeiten haben, die Regeln den Erwartungen entsprechend umzusetzen, sondern das Paradoxon der Regeln einen großen Teil der Verantwortung auf sich nehmen muss. Es ist also zu sagen, dass Schüler Probleme haben, einfach klingende Regeln richtig zu gebrauchen, da die Regeln ein Widerspruch in sich darstellen. Diese Aussagen werden mittels der Daten der folgenden Tabelle, welche die Begründungen der Schüler der verschiedenen Schulformen zusammengefasst darstellt, bestätigt.

8.5 Bewertungen der Ergebnisse der Untersuchung

Betrachtet man nun die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen, stellt man eindeutig fest, dass die Großschreibung des Deutschen eine enorme Fehlerquelle bei Schreibungen der Schüler aller Schulformen darstellt. So haben die Schüler, wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, in der Grundschule 39 %, in der Sonderschule 52, 2 %, in der Hauptschule 42 %, in der Realschule 24, 6 % und im Gymnasium 18, 4 % aller Kerne einer Nominalgruppe falsch geschrieben. Im Vergleich der Ergebnisse der verschiedenen Schulformen besteht die Gefahr zu

denken, dass die Schüler des Gymnasiums mit 18,4 % gut abgeschnitten haben, wobei natürlich nicht vergessen werden darf, dass immer noch fast jeder fünfte Kern falsch geschrieben wurde.

Der hohe prozentuale Anteil der Falschreibungen der Sonderschüler ist damit zu erklären, dass sie die Regel der Großschreibung gezielt auf die satzinitiale Großschreibung angewendet haben. Dies kam sehr deutlich in den Begründungen der Befragungen als Ergebnis zum Vorschein.

Ähnlich erschreckend sind die Ergebnisse der Untersuchung bezüglich der Erweiterung der Nominalgruppen. Den schlechtesten Wert erhielten die Schüler der Hauptschule mit 12,5 %, gefolgt von den Schülern der Realschule mit 10,4 %, wobei auch die Schüler der anderen Schulformen (mit Ausnahme der Gymnasiasten) nur wenig von der 10 %-Marke abweichen. De facto heißt dies, dass in den betreffenden Schulformen jede zehnte Nominalgruppen-Erweiterung fehlerhaft geschrieben wird.

Betrachtet man den verhältnismäßig guten Wert der Schüler der Sonderschule, so liegt die Vermutung nahe, dass die Großschreibung hier, wie oben schon erwähnt, hauptsächlich mit der Schreibung der satzinitialen Großschreibung einhergeht, und somit die Schüler fast ausschließlich die Wörter dieser Kategorie großschreiben.

Die anderen - im Vergleich zu den Werten des Gymnasiums schlecht ausfallenden - Werte sind größtenteils wohl damit zu begründen, dass die Großschreibung der Erweiterungen der nominalen Kerne auf die Anwendung der Artikel-Probe zurückzuführen ist, da beim Betrachten des Satzes sich der Artikel auf die Erweiterung des Kerns und nicht auf den Kern selbst bezieht. Die Schüler lernen die Regel, dass sie mithilfe der Artikel-Probe die Großschreibung eines Wortes erkennen und dieses somit richtig schreiben könnten. Die Artikel-Probe in 5.1 dargestellt kann schnell zur Falle werden. Der prozentuale Anteil der Falschreibungen der flektierten Verben und der Initialen einer Nominalgruppe zeigen, dass die Großschreibung bei den Schülern auch in diesen Kategorien eine Schwierigkeit darstellen, diese aber auf Grund der verhältnismäßig geringen Fehleranzahlen nicht ausführlich dargestellt werden müssen. Es bleibt die Vermutung bestehen, dass die Begründung der Großschreibung von Verben darin

zu suchen ist, dass das Verb für den Satz eine wichtige Funktion darstellt und ohne dieses Verb der Satz keinen Sinn machen würde. Es könnte durchaus sein, dass der Begriff „Hauptwort“ missverstanden wurde.

Die Falschschreibung der Initialen einer Nominalgruppe erhält einen so minimalen Fehleranteil, da die Großschreibung des ersten Wortes im Satz keine großen Probleme darstellt.

Insgesamt betrachtet, gibt es Schüler in jeder Schulform, welche die traditionellen Regeln der Großschreibung nicht umsetzen und anwenden können. Diesen Schülern muss in erster Linie geholfen werden. Das Schaubild, welches die Daten der Fehleranzahlen miteinander vergleicht (Vgl. 8.2), zeigt sehr deutlich die vom Gymnasium über die Realschule, die Hauptschule, die Grundschule bis zur Sonderschule reichende Zunahme der Fehlerzahlen. Auf den ersten Blick bestätigt das Schaubild die These der Sinnhaftigkeit der verschiedenen Schulformen, da die Schüler durchschnittlich besser bzw. schlechter sind. Aber betrachtet man die Fehleranzahl nicht relativ, sondern individuell und ursachenbezogen, so stellt man fest, dass es viele Überschneidungen der einzelnen Schüler der einzelnen Schulform mit den Schülern anderer Schulformen gibt. Dies zeigt also, dass manche Schüler der „niederen“ Schulformen in Betrachtung der Fehleranzahl der Großschreibung durchaus mit Schülern der „höheren“ Schulformen gleichgesetzt werden können. So hat der schlechteste Schüler des Gymnasiums beispielsweise dieselbe Fehlerzahl wie der schlechteste Schüler der Grundschule. Aus diesen Zahlen kann man also ablesen, dass nicht alle Schüler im Rahmen der Groß- und Kleinschreibung in das Bild ihrer Schulform passen, und diese durch angemessene Vermittlung durchaus bessere Resultate erzielen könnten.

In der Sonderschule wurde anhand der Befragungen deutlich, dass die Vermittlung der Großschreibung der Schüler ausschließlich mittels der satzinitialen Großschreibung erfolgte und somit die vorhandene Intuition der Schüler, welche durchaus bei der Vermittlung der Großschreibung einbezogen werden kann, zu Nichte gemacht wird, da sie durch die gelernte Regel glauben, Fehler gemacht zu haben, welche keine sind.

Abschließend bleibt zu den Auswertungen noch zu sagen, dass die Großschreibung, wie sie bisher vermittelt wurde, nicht positiv zu bewerten ist, da sie, wie die Interviews zeigen, scheinbar nicht richtig angewendet werden kann und somit viele Fehler entstehen. Hier decken sich die Ergebnisse der theoretischen Untersuchungen im ersten Teil dieser Arbeit und des Problemaufrisses anhand der exemplarischen Interviews im zweiten Teil mit den empirisch ermittelten Zahlen.

So ist es zum Beispiel die kinderfreundlich klingende Regel, dass alle Namenwörter großzuschreiben sind, die durchaus Probleme bereitet, und zwar spätestens dann, wenn die Großschreibung eines Wortes nicht mehr an die Wortart zu binden ist, sondern eine andere Funktion einnimmt. Es ist also nun die Aufgabe die Großschreibung entsprechend der satzbezogenen Großschreibung zu vermitteln. Der folgende Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den didaktischen Konsequenzen, welche die erschreckenden Ergebnisse der Untersuchung mit sich bringen und möchte eine Möglichkeit der anderen Vermittlung der Großschreibung in der Schule vorstellen.

IV. Didaktische Konsequenzen - Versuch einer Interpretation der Daten und Interviewauswertung als Ergebnis der Unterrichtsstruktur

9. Vermittlung der Großschreibung bei Kindern

Die Auswertungen der Untersuchung haben ergeben, dass Kinder enorme Schwierigkeiten bei der satzmedialen Großschreibung haben. Dies wurde durch die durchschnittlich sehr hohe Fehlerzahl im Bereich der Großschreibung belegt. Auch erkennt man an Hand der Daten der Interviews, dass die Schüler ihre richtigen und falschen Schreibungen nicht richtig begründen können. Dies belegt, dass die an Wortarten gebundene Großschreibung Schülern keine ausreichende Stütze dabei ist, die Großschreibung fundiert zu beherrschen, also in Zweifelsfällen auf eindeutige Analysemuster zurückgreifen zu können. Anhand

der sprachwissenschaftlichen Theorie von Utz Maas, welche auf der satzbezogenen Vermittlung von Großschreibung basiert, wurde dargestellt, dass die Großschreibung des Deutschen nicht durch eine Zuordnung zu Wortarten entstanden ist, sondern als Markierung im Satz (Vgl. Maas 1992, S. 156). Nun stellt sich natürlich die Frage, wie Kindern die satzbezogene Großschreibung so vermittelt werden kann, dass sie von Kindern verstanden und umgesetzt werden kann. Dies muss durchaus auf einem anderen, kindgerechten Weg geschehen, da Kindern (vor allem in der Grundschule) Begriffe wie z. B. „Nominalgruppe“ und „Kerne einer Nominalgruppe“ noch nicht in dieser Abstraktheit erklärt werden können.

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich nun mit der Vermittlung der Majuskelschreibung in der Primarstufe. Die Art der Vermittlung, wie sie hier dargestellt wird, geht davon aus, dass die Schüler keinerlei Vorkenntnisse bezüglich der wortartenbezogenen Großschreibung besitzen, und sie somit die Großschreibung nicht bindend an Wortarten gelernt haben. Die Darstellung einer didaktischen Umsetzung der syntaxbezogenen Großschreibung von Utz Maas basiert auf Materialien von Christa Röber, welche die Großschreibung im Rahmen des Unterrichts erprobt hat (Vgl. z.B. Röber-Siekmeyer 1997 und 1999). Darüber hinaus gibt es in der Region Osnabrück und Freiburg mehrere Schulen, die dieses Konzept übernommen haben und Vorteile in ihrer Anwendung sehen. Die didaktische Umsetzung kann grob in drei Stufen geteilt werden (Vgl. Günther 2005, S. 13):

Erstens müssen Schüler erkennen, dass die Erweiterbarkeit des Kerns ein wichtiges Kriterium für die satzmediale Großschreibung darstellt. Dies wird an Hand von so genannten „Treppengedichten“ dargestellt, welche in Anlehnung an Jürgen Spohns Gedicht „Auf der Leiter“ von Frau Röber entwickelt wurde.

In einem weiteren Schritt erarbeiten die Schüler die Einsicht, dass nicht jedes Wort den Kern erweitern kann. Eine Problematik stellen hier die Adverbien dar, welche zwar vor den Kern gestellt werden können, diesen aber nicht in dem Sinn erweitern können, dass sich die Endung des Adverbs bezüglich des Geschlechts des Kerns verändert. Bei einer wirklichen Erweiterung des Kerns muss es sich vielmehr um ein Attribut mit einer Flexionsendung handeln. Als Beispiel wären

die Adverbien <sehr> und <ganz> zu erwähnen, welche von den Attributen abzugrenzen sind.

Drittens ist eine Übertragung der Übungen auf die eigene Schriftsprache von großer Bedeutung, da das Schreiben von Texten nicht ausschließlich durch Treppengedichte erschlossen werden kann (Vgl. Günther 2005, S. 13).

Die Gliederung in drei Stufen, die auch als zeitlich aufeinander folgende Lernphasen bzw. –schritte gesehen werden können, stellt eine grobe Übersicht der Lernziele, welche die didaktische Umsetzung erreichen möchte, dar. Im Folgenden wird also die unterrichtsbezogene Umsetzung dieser Ziele an Hand von exemplarischen Konzepten aufgezeigt.

9.1 Das Treppengedicht

Ein Treppengedicht, welches Kinder zum Entdecken der Großschreibung des Deutschen erhalten, sieht bspw. so aus (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 121):

die Maus

die kleine Maus

die kleine süße Maus

die kleine, süße, graue Maus

sitzt

vor ihrem Haus

9.1.1 Charakteristika des Treppengedichts

Das Treppengedicht zeichnet sich dadurch aus, dass es die Erweiterbarkeit des Kerns anschaulich zur Sprache bringt, welche, wie bereits mehrfach dargestellt, ein wichtiges Element des Nachvollziehens von Großschreibung im Deutschen darstellt. Deutlich wird dies dadurch, dass das letzte Wort der jeweiligen Zeile im oberen Teil des Gedichts mit einer Majuskel geschrieben wird. Die Anwendung dieser Majuskel sticht heraus, da auf die Großschreibung des ersten Wortes in der Zeile verzichtet werden kann (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 126). Die Großschreibung von Satzanfängen wird hier nicht thematisiert, da dies, wie in 8.3 exemplarisch belegt wurde, keine große Schwierigkeit darstellt. Darüber hinaus ist

nicht nur der obere Teil attributiv erweiterbar, sondern auch der untere Teil des Gedichts, welcher jedoch, wie noch zu zeigen ist, zu Beginn des Unterrichts nicht behandelt wird. Das Prädikat, das zwischen diesen beiden Teilen des Gedichts steht, bleibt fest an seinem Platz verankert. Die Gedichtteile vor und hinter dem Prädikat stellen Nominalgruppen dar, welche den Platz tauschen können, wodurch es möglich ist, die Umstellprobe am Gedicht zu erläutern (Vgl. Röber-Siekmeyer 1997, S. 178). Außerdem zeichnet sich das Treppengedicht dadurch aus, dass das letzte Wort jeder Zeile mit einer Majuskel markiert ist und somit jeweils ein rechter Rand einer Nominalgruppe gegeben ist, welcher nach links erweiterbar ist. Nun stellt sich natürlich die Frage, wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann. Dies stellt der folgende Abschnitt dar.

9.1.2 Erkennen der Struktur in der Schule

Der erste Kontakt der Schüler mit dem Treppengedicht findet im Klassenverband frontal statt. Der Lehrer schreibt ein Treppengedicht (z.B. das oben angeführte) an die Tafel, und lässt es von den Schülern laut vorlesen. Die ersten vier Zeilen des Gedichts sind mit einer anderen Farbe geschrieben, damit der Unterschied zu dem übrigen Teil des Gedichts und die markante Struktur des Gedichts hervortreten können. Von den Schülern wird, nach Angaben von Lehrern, welche die Großschreibung in dieser Form vermittelt haben, Folgendes beobachtet (Vgl. z.B. Röber-Siekmeyer 1997 und 1999 oder Günther 2005): Zum einen erkennen die Schüler die Struktur des Gedichts, also, dass ein neues Wort in jeder Zeile hinzugefügt wird. Somit verlängert sich jede Zeile um ein Wort. Zum anderen erkennen die Kinder, dass jeweils das erste und das letzte Wort gleich bleiben und somit Wörter in der Zeilenmitte hinzugefügt werden. Um diese Beobachtungen zu festigen, wird ein weiteres Treppengedicht an die Tafel geschrieben. Durch den zweiten Durchgang kann nun festgestellt werden, dass die Beobachtungen dieselben bleiben und dadurch wahrscheinlich für alle Treppengedichte gelten. Die Schüler haben in diesem ersten Schritt die Grundstruktur des Treppengedichts erkannt, und deshalb ist es ihnen nun möglich, weiter mit der Struktur der Treppengedichte zu arbeiten. In einem nächsten Schritt erhalten die Schüler das oben geschriebene Gedicht, allerdings einer Form, in der die ersten drei Zeilen

nun der Länge und dem Inhalts nach der vierten Zeile entsprechen (Vgl. Günther 2005, S. 15):

die kleine, süße, graue Maus
die kleine, süße, graue Maus
die kleine, süße, graue Maus
die kleine, süße, graue M aus
sitzt
vor ihrem Haus

Die Schüler erhalten die Arbeitsanweisung, die Sätze so auseinander zu schneiden und daraufhin so auf ausgeteiltes buntes Papier zu kleben, dass das Gedicht dem Gedicht an der Tafel entspricht. Durch das eigenständige Handeln erkennen die Schüler, dass der Kern des Nominalglieds, der am Ende jeder Zeile des Treppengedichts steht, an dieser Stelle bleibt. Die Schüler sollten eine hierfür gefertigte Mappe haben, in welche diese gebastelten Treppengedichte eingeordnet werden (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 122). Am Ende dieser Unterrichtseinheit werden eine große Anzahl solcher Gedichte angefertigt worden sein, die dann zu einem „Treppengedicht-Buch“ gebunden werden können. So hat nun jeder Schüler sein eigenes Buch mit vielen Treppengedichten. Damit die Schüler nun ihr Wissen, welches sie über die Struktur des Treppengedichts erhalten haben, auch anwenden können, erhalten sie an der Tafel ein Gedicht, bei welchem die Zeilen, die die Erweiterungen der Kerne enthalten nicht vorhanden sind:

Die Kuh

frisst
meinen Schuh

Die Schüler bekommen nun die Arbeitsanweisung, die leer stehenden Zeilen nach dem Vorbild der in der Klasse behandelten Gedichte zu füllen. Nachdem ihnen dies gelungen ist, haben die Schüler erkannt, dass das letzte Wort jeder Zeile groß geschrieben wird. Um dieses Erkenntnis zu überprüfen, bekommen die Kinder nun die Aufgabe, in ihren hergestellten Gedichtsbüchern zu überprüfen, ob dies in allen Gedichten der Fall ist. Wenn die Schüler diese Beobachtung bestätigt haben, wird die Regel aufgestellt, dass die Majuskel von diesem Zeitpunkt an, immer mit einer roten Farbe umkreist wird. Da der Kern der Nominalgruppe noch keine Bezeichnung hat, überlegen sich die Kinder, dass dieses Wort „Stufenwort“ oder „Treppenwort“ genannt werden soll (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 110). Dies ist damit zu begründen, dass das Treppengedicht, wie der Name schon sagt, an eine Treppe erinnert, und das letzte Wort jeder Zeile, welche mit einer Majuskel markiert wird, diese Treppe darstellt. Wurde dies von den Kindern erkannt, kann die erste Regel zur Großschreibung formuliert werden:

„Treppenwörter werden immer großgeschrieben. Ihren großen Buchstaben kreisen wir [rot]ein.“⁸ (Vgl. Günther 2005, S. 16)

9.1.3 Die Attribuierbarkeit

In der zweiten Phase steht nun die Attribuierbarkeit des nominalen Kerns im Vordergrund.

Durch das Schreiben der Treppengedichte haben die Schüler handelnd die Regel, dass der nach links erweiterbare Kern einer Nominalgruppe großgeschrieben wird, ohne bewusste Kenntnis dieser Regel angewendet. Damit die Schüler dieser Regel und der flektierbaren Attribute bewusst werden, erhalten sie nun ein Treppengedicht mit zwei unvollständigen Treppen, das an die Tafel geschrieben wird:

das Buch

liegt

auf dem Tuch

⁸ Diese Regel entstand bei der Durchführung einer Unterrichtseinheit, welche die didaktische Vermittlung basierend auf der satzbezogenen Großschreibung durchgeführt wurde.

Nun kann durchaus davon ausgegangen werden, dass die erste Treppe ohne besondere Schwierigkeiten von den Schülern vervollständigt wird. Die zweite Treppe dagegen kann durchaus Probleme bereiten, was daran liegt, dass den Schülern die Position dieser Treppe völlig unbekannt ist. Sie kommen wahrscheinlich nicht auf den Gedanken, das an der oberen Treppe Gelernte auf die untere Treppe anzuwenden. Aber wenn die Lehrerin vorschlägt, aus dem zweiten Teil ebenfalls eine Treppe zu gestalten, wird dies voraussichtlich ohne Zögern gelingen:

das Buch,

das große Buch,

das große, dicke Buch,

das große, dicke, bunte Buch

liegt

auf dem Tuch

auf dem schönen Tuch,

auf dem schönen, breiten Tuch

auf dem schönen, breiten, roten Tuch

Ist das Gedicht nun vollständig, sollte das Augenmerk auf die Attribute, also die Wörter, die vor dem „Stufenwort“ stehen, gerichtet werden. Betrachten die Schüler nun diese Wörter, erkennen sie wahrscheinlich, dass alle Attribute dieselbe Endung haben, welche sich an das Stufenwort anpassen. Die Endungen können dem Genus des Kerns entsprechend entweder <e>, <er>, <en> oder <es> lauten (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 123). Daraufhin werden die Endungen der Erweiterungen hervorgehoben, was von diesem Zeitpunkt an immer gemacht werden sollte. Da die Attribute noch keine gedichtspezifische Bezeichnung haben, könnten diese Wörter „Einfüll-Wörter“ oder „Schiebe-Wörter“ genannt werden.

9.1.4 Das Erkennen von Nominalgruppen

Damit die Schüler lernen, anhand der Umstellprobe Nominalgruppen zu erkennen, sollen die Schüler das Gedicht so zerschneiden und umstellen, dass es anders als mit *das Buch* beginnt. Zu Beginn wird sich dies sicher nicht als einfach herausstellen, und die Schüler werden die Hilfe der Lehrerin benötigen. Diese Hilfe sollte so geartet sein, dass sie die Schüler auf die richtige Spur bringt, ihnen aber das Ergebnis nicht vorgibt. Wenn diese Umstellung nun gelungen ist, sieht das Gedicht folgendermaßen aus:

auf dem Tuch
auf dem schönen Tuch,
auf dem schönen, breiten Tuch
auf dem schönen, breiten, roten Tuch
liegt
das Buch,
das große Buch,
das große, dicke Buch,
das große, dicke, bunte Buch

Den Schülern muss nun erklärt werden, dass das Prädikat einen festen Platz im Treppengedicht einnimmt und diesen Platz nicht verlassen darf. Die Treppen können um dieses Prädikat gedreht werden und ihre Plätze tauschen. Dieses Wort kann als „Mittelwort“ bezeichnet werden (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 124). Die Schüler erhalten nun die weitere Arbeitsanweisung, dieses Mittelwort in einigen geschriebenen Gedichten mit einer Farbe zu markieren.

9.2 Übertragung der Treppengedichte auf die Schriftsprache

In der dritten Phase steht die Umwandlung der in den Köpfen der Schüler gefestigten Struktur der Treppengedichte zu normalen Sätzen im Vordergrund, da es für das Schreibenlernen der Schüler wichtig ist, Sätze in ihrer im Schriftverkehr üblichen Struktur zu erfassen und kennen zu lernen. Ein Treppengedicht, welches

an die Tafel geschrieben wurde, soll nun zu einem normalen Satz umgewandelt werden (Vgl. Günther 2005, S. 28 ff.):

Das Treppengedicht:

der Ball

der große Ball

macht

einen Knall

einen lauten Knall

wird umgewandelt in:

der große Ball macht einen Knall

Nach der Erarbeitung dieses normalen Satzes an der Tafel, erhalten die Schülern nun weitere Treppengedichte, die sie zu normalen Sätze umwandeln sollen.

9.2.1 Die Erweiterungsprobe

Haben die Schüler diese Aufgaben gelöst, erhalten sie nun die umgekehrte Aufgabe, und zwar das Bilden eines Treppengedichts aus einem normalen Satz. Diese Aufgabe ist sehr wichtig, da die Schüler hierdurch lernen, die Kerne einer Nominalgruppe zu erweitern. Die Stellen, an welchen der Satz getrennt werden darf, werden markiert (Vgl. Günther 2005, S. 19):

die Katze/ springt/ auf ihrer Tatze.

wird umgewandelt in:

die Katze

die schöne Katze

springt

auf ihrer Tatze

auf ihrer kleinen Tatze

Um herauszufinden, welches Wort ein Stufenwort ist, kann nun folgende Regel formuliert werden:

„Ein Stufenwort ist ein Wort, mit dem man eine Treppe bauen kann, weil man davor Einfüllwörter setzen kann. Es steht am Ende von der Abteilung. Das Stufenwort wird großgeschrieben.“ (Röber-Siekmeyer 1999, S. 126)

Als Abteilung wird in diesem Kontext die Zeile des Gedichts genannt, die sich in jeder neuen Zeile jeweils um ein Wort erweitert.

9.2.2 Die Anwendung der Erweiterungsprobe in einem Spiel

Damit die Erweiterungsprobe, also das Erkennen der Attribuierbarkeit der Kerne der Nominalgruppen bei den Schülern weiter automatisiert wird, sollte diese Probe häufig in verschiedenen Spielen angewendet werden. Das folgende Spiel, welches die Automatisierung zum Zweck hat, beruht auf der Grundlage eines bekannten Kinderspiels mit dem Titel „Onkel Otto sitzt in der Badewanne und schwitzt“ (Vgl. Röber-Siekmeyer 1997, S. 181). Jedes Kind erhält ein Blatt Papier, auf welches die Kinder einen Text schreiben, der von dem Lehrer angegeben wird. Die erste Arbeitsanweisung ist das Schreiben eines Subjekts, welches mindestens aus zwei Wörtern bestehen soll – es soll etwas aufgeschrieben werden, „was etwas tut: eine Person, ein Tier, ein Prominenter...“ Haben die Kinder das Subjekt aufgeschrieben, wird das Papier in eine bestimmte Richtung weiter gegeben, wobei daraufhin der Nachbar das Prädikat auf das Blatt schreiben soll. Das Prädikat wird aus Gründen der Valenz von der Lehrerin vorgegeben: <kauft, schläft, fährt, bastelt,...>. Dieses Wort wird unter das Subjekt geschrieben und eingekreist, da es sich hierbei um das Mittelwort handelt. Wieder wandert der Zettel zum nächsten Schüler. Hier folgt nun im letzten Schritt das Notieren eines Akkusativobjekts <einen Hund, ein Auto, eine Mütze...>. „Den Kindern wird „erlaubt“, zunächst alles kleinzuschreiben“ (Röber-Siekmeyer 1999, S. 126). Nachdem das Spiel einige Male wiederholt wurde, werden die Blätter mit den verschiedenartigen Sätzen von dem Lehrer eingesammelt und ein paar Sätze mit Kleinschreibung an die Tafel geschrieben. Die Kinder haben dann die Aufgabe,

die Stellen, an welchen „Einfüll-Wörter“ gesetzt werden können, herauszufinden. Mittels der Stelle, an der das „Einfüll-Wort“ gesetzt werden kann, kann das „Stufenwort“ bestimmt und mit einem Großbuchstaben am Wortanfang markiert werden (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 126).

Ist dies den Kindern gelungen, erhalten sie fünf aus dem Onkel-Otto-Spiel entstandene Sätze, welche zuvor vom Lehrer korrigiert wurden. Die Schüler sollen diese Sätze ohne Großschreibung auf drei verschiedenfarbige Streifen schreiben. Das Subjekt, das Prädikat und das Akkusativobjekt werden jeweils auf einen andersfarbigen Streifen geschrieben. Die Farben werden so gewählt, dass jeder Schüler die jeweiligen Satzglieder auf die Streifen einer Farbe schreibt. Die Streifen mit derselben Farbe werden übereinander gelegt und mit einem Hefter auf einen Karton geheftet. So entsteht nun für jeden Schüler ein individuelles Spiel, da sich die Sätze in jedem Spiel voneinander unterscheiden. Das Spiel wird nun mehrmals wöchentlich von den Schülern gespielt (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 127). Daraufhin sollen die Schüler zwischen Artikel und Nomen ein Attribut als Erweiterung suchen. Da man davon ausgehen kann, dass es einigen Schülern schwer fallen wird, viele verschiedene Attribute („Einfüllwörter“) zu finden, erstellt die Klasse gemeinsam ein Plakat, welches eine Vielzahl an Attributen erhält. Die Schüler können je nach Interesse die Einfüll-Wörter entweder aus dem Plakat wählen oder sich andere suchen (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 128).

Eine mögliche Liste für Attribute:

schön	lieb	frech
nett	gemütlich	fröhlich
rot	bunt	hell
dunkel	billig	teuer
bequem	singend	tanzend

Im Klassenzimmer wird nun eine Liste aufgehängt, auf der die Namen aller Schüler aufgelistet sind. Ziel davon ist, dass jeder Schüler Sätze aus den Gedichten aller Schüler gemacht hat. Ein Kreuz auf die Liste darf erst gemacht

werden, wenn die gebildeten Sätze von dem Lehrer korrigiert wurden. Als Anreiz kann die Tatsache gelten, dass ein „Fest“ zu Ehren des Schülers gefeiert, welcher zuerst alle Gedichte bearbeitet hat.

Beispiel für eine solche Liste:

	Tom	Susi	Maria	Irfan	Jaqueline	Marc	Christian	Katrin	Semra
Tom									
Susi									
Maria									
Irfan									
Jaqueline									
Marc									
Christian									
Katrin									
Semra									

Die Schüler haben an Hand der Treppengedichte und des Onkel-Otto-Spiels erkannt, welche Wörter nach links erweiterbar sind und somit eine Majuskel erhalten. Sie haben gelernt, selbstständig Wörter durch das Umwandeln von Treppengedichten zu „normalen“ Sätzen zu erweitern, was für die eigentliche Schriftpraxis von großer Bedeutung ist. Diese Art der Vermittlung der satzmedialen Großschreibung bringt für den Schüler neben dem Erfolg auch Probleme mit sich, welche mittels anderer Spiele behoben werden können.

9.3 Beseitigung von auftauchenden Problemen

Der nächste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit eventuell entstandenen Schwierigkeiten und stellt Möglichkeiten vor, diese spielerisch zu beheben. Die Probleme, welche die Schüler erfahren, überschneiden sich mit den Schwierigkeiten der oben vorgestellten sprachwissenschaftlichen Theorie von Utz Maas und werden im Folgenden mit didaktischer Berücksichtigung behandelt und dargestellt.

9.3.1 Die Kleinschreibung von Adverbien

Ein Problem, mit welchem die Schüler voraussichtlich als erstes konfrontiert werden, ist die Frage nach den Wörtern, welche für die Erweiterbarkeit des Kerns nach links eingesetzt werden können. Also die Frage, bei welchen Wörtern es sich um Einfüllwörter handelt. Man kann davon ausgehen, dass beim selbstständigen Suchen der Schüler nach den „Einfüllwörtern“ einige Wörter gewählt werden, welche nicht verwendet werden sollten. Hierbei handelt es sich um Adverbien, welche sehr flexibel im Satz verwendet werden können und somit Probleme bereiten. Das Problem der Verwendung von Adverbien ist, dass sie Wörter erweitern können, welche nicht mit einer Majuskel versehen werden dürfen (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S.129):

Das Leben ist schön.

Das Leben ist sehr schön.

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass die Gefahr besteht, dass Wörter, die auf Adverbien folgen, großgeschrieben werden, also:

Das Leben ist sehr Schön.

Um diesen Fehler zu vermeiden, ist es wichtig, die Charakteristika der „Einfüllwörter“, d.h. ihre Flektierbarkeit zu erläutern und dies den Kindern zu veranschaulichen. weiteres Problem, welches aus der Flexibilität der Stellung des Adverbs im Satz entsteht, ist das vermeintliche Erkennen des Adverbs als Kern einer Nominalgruppe:

Frank spielte kurz mit seiner Nachbarin.

Dieser Satz kann ja nun umgestellt werden in:

Kurz spielte Frank mit seiner Nachbarin.

Das Wort <kurz> steht alleine und kann sogar erweitert werden:

Sehr kurz spielte Frank mit seiner Nachbarin.

Um diesem Problem der Großschreibung von Adverbien entgegenzuwirken, kann der Lehrer einen Satz mit ausschließlicher Verwendung von Minuskeln auf endloses Computerpapier schreiben und diesen Satz in die Mitte des Stuhlkreises legen. Die Kinder erhalten nun die Arbeitsanweisung, den Satz für die Verwendung eines Gedichtes zu zerschneiden. Bei der Gliederung bleibt das Wort <kurz> übrig und wird zunächst zur Seite gelegt. Die Schüler bestimmen die „Stufenwörter“, indem sie nach „Einfüllwörter“ suchen und diese vor das „Stufenwort“ schreiben. Daraufhin werden Umstellungen des Satzes durchgeführt, die ergeben, dass das Wort <kurz> an mehreren Stellen im Satz stehen kann (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 129). Nun wird den Schülern die Frage gestellt, ob es sich bei diesem Wort also auch um ein „Stufenwort“ handelt, und es somit eine Majuskel erhält. Bei der Suche der Erweiterbarkeit wird voraussichtlich das eine oder andere Kind auf die Erweiterung des Wortes mit <sehr kurz> stoßen. Daraufhin ergänzt der Lehrer die Wörter <ganz kurz, schrecklich kurz, sehr kurz> und schreibt diese Ergänzungen auf das Computerpapier und unterstreicht alle „Einfüll-Wörter“ und außerdem die Ergänzungen von <kurz>. Beim Vergleichen der unterstrichenen Wörter erkennen die Kinder, dass die Endung der Attribute nicht gleich ist wie die Endung der Erweiterung von <kurz>. Aus diesem Grund kann es sich bei dem Wort <kurz> nicht um ein „Stufenwort“ handeln und es erhält somit keine Majuskel.

Zur Vertiefung erhalten die Kinder Sätze ohne Majuskeln, welche Adverbien beinhalten, und erhalten die Arbeitsanweisung, die Sätze zu zerschneiden, untereinander zu schreiben und dabei die Majuskeln einzutragen. Das Adverb wird an den Rand gelegt (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 129).

9.3.2 Verben

Das Thematisieren von zusammengesetzten Verben ist für den Bereich der Groß- und Kleinschreibung auch von großer Bedeutung, da das Problem auftauchen kann, dass Wörter, welche ein Teil von Verbgruppen darstellen, nicht als diese erkannt werden und somit die Gefahr der Großschreibung dieser Wörter besteht

(Vgl. Röber-Siekmeyer 1997, S. 177). Man gibt den Kindern beispielsweise folgenden Satz: *der hausmeister hat gestern den rasen gemäht*

Die Schüler erhalten nun die Aufgabe, den Satz an den richtigen Stellen zu zerschneiden. Das Wort <heute> erhält dabei wieder eine Randposition. Voraussichtlich wird das Wort <gemäht> die Kinder zum Stutzen bringen, da das Wort <hat> als Prädikat erkannt wird. Um den Schülern zu helfen, wird den Kindern ein neuer Satz präsentiert: *heute mäht der hausmeister den rasen*. Beim Vergleich der beiden Sätze werden die Kinder vermutlich erkennen, dass <hat gemäht> dieselbe Funktion hat wie <mäht>, und <gemäht> zu <hat> gehört. <Hat gemäht> bezeichnet, dass ein Vorgang abgeschlossen ist und das Wort <mäht> bezeichnet, dass heute oder jetzt etwas getan wird. Ziel dieses Vergleichs ist also, dass die Kinder die Stammschreibung und die Verbklammer, welche das konjugierte Verb und das Partizip enthält, erkennen (Vgl. Röber-Siekmeyer 1997, S. 186 ff.). Um diese Regel abstrakt anzuwenden, kann den Schülern nun ein Text, der verschiedene Verbformen enthält, gegeben werden. Ihre Aufgabe ist nun, die Verben des Textes in die Schlumpfsprache, eine Art Geheimsprache, umzuwandeln. Der Verbstamm der Schlumpfsprache ist <schlumpf-> (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 130). Das Verb wird folgendermaßen konjugiert: *ich schlumpfe, du schlumpfst, er/sie/es schlumpft, wir schlumpfen, ihr schlumpft, sie schlumpfen*. Dies zeigt, dass die Bildung dieses Verbs regelmäßig ist. Im Folgenden wird ein Beispiel erläutert:

Heute scheint die Sonne. Susi und Sandra haben ihre Hausaufgaben schon gemacht. Sie rufen ihre Freundinnen an und verabreden sich mit ihnen. Susi und Sandra laufen los und holen die Freundinnen ab.

Umgewandelt würde dieser Text heißen:

Heute schlumpft die Sonne. Susi und Sandra haben ihre Hausaufgaben schon geschlumpft. Sie schlumpfen ihre Freundinnen an und verschlumpfen sich mit ihnen. Susi und Sandra schlumpfen los und schlumpfen die Freundinnen ab.

Hieraus erkennen die Kinder, dass ein Teil der Wörter, der Stamm gleich bleibt, aber die Endungen sich unterscheiden, was darin zu begründen ist, dass die Endungen davon abhängen, wer eine Aktion vollbringt. Um die Funktion von Verben, zusammengesetzt oder nicht zusammengesetzt, zu erkennen und zu bestimmen, erhalten die Kinder in der nächsten Zeit weitere Texte, welche sie von normaler Sprache in Schlumpfsprache oder umgekehrt verwandeln sollen. Die Kinder erkennen daraufhin, dass der Infinitiv immer <en> am Ende hat, auch in Verbindung mit einem modalen Hilfsverb, also beispielsweise <will schlumpfen>. Das konjugierte Verb wird voraussichtlich als Mittelwort erkannt. Dieses ändert sich, wenn sich Person und Zahl des Subjekts ändern (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 132). Beim Schreiben der Texte in Schlumpfsprache oder umgekehrt haben die Schüler immer die Pflicht, die verschiedenen Verbformen farblich hervorzuheben, damit sofort erkannt werden kann, welche Wörter Verben darstellen und ob diese Verben alleine stehen, oder noch einen verbalen Anschluss haben (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 132).

9.3.3 Das Genitivattribut und die Mengenangabe

In der Grundschule gibt es bei der Großschreibung von Genitivattributen fast keine Probleme, da zum einen Genitivattribute von Kindern in Texten fast nie von selbst gewählt werden und zum anderen die Großschreibung der Genitivattribute von Namen oder anderen personalen Bezeichnungen keine Schwierigkeiten darstellen - die Großschreibung von Namen ist meist bekannt und wird richtig angewendet (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 132). Schüler schreiben diese also automatisch groß: *Pauls Auto, Mutters Freundin, Sarahs Hund*. Darüber hinaus stellt jedoch die Verwendung von Mengenangaben eine Schwierigkeit dar: *zwei Löffel Zucker, eine Tafel Schokolade, ein Liter Milch*. Bei Mengenangaben bleiben bei der Umstellprobe zwei Nominalgruppen zusammen. Daraus entsteht das Problem, dass der Kern der zweiten Nominalgruppe meist weder einen Artikel noch eine attributive Erweiterung hat. Außerdem „klingt“ die Erweiterung des nominalen Kerns durch ein Attribut ungewöhnlich. Ein weiteres Problem entsteht daraus, dass Nomen, welche Mengen angeben, keinen Plural haben und nicht

durch vorangestellte Attribute erweitert werden können: *eine hundert Kilometer lange Strecke*.

Um dieses Problem nun in der Klasse zu thematisieren und den Kinder Hilfe anbieten zu können, werden Sätze mit großen Lücken zwischen den einzelnen Wörtern an die Tafel geschrieben:

Simone isst jeden Tag eine menge schokolade

Man kann davon ausgehen, dass Kinder die Mengenangabe verwirrt, da eine *Menge* nicht <groß>, <klein>, <rund>, oder <eckig> sein kann. Damit sich die Schüler dieses Problem erkennen und sich dieses Problem klar machen können, werden weitere Wörter dieser Kategorie gesucht. Daraufhin kann das Onkel-Otto-Spiel gespielt werden – diesmal mit den Kategorien Subjekt, Prädikat, Objekt mit Mengenangabe und Adverbiale. Die Teile, welche von den Schülern auf das Blatt geschrieben werden sollen, werden wiederum von der Lehrerin vorgegeben (Vgl.: Röber-Siekmeyer 1999, S. 135):

1. eine Wer-Abteilung, welche mindestens drei Wörter enthalten sollte: <der dicke Bär, die schnelle Frau, der große Bernd,...>
2. zusammengesetzte Verben im Infinitiv: <wegessen, auffangen,...>.
3. erweiterte Adverbialbestimmung: <auf der großen Wiese, im großen Klassenzimmer, unter dem kleinen Tisch,...>
4. Objekte mit Mengenangaben: <eine Flasche Wasser, ein Stück Pizza, ein Meter Stoff,...>

Der Grund dafür, dass die Wer-Abteilung mindestens drei Wörter beinhalten sollte, ist der, dass damit die Erweiterung des Kerns direkt angeschlossen wird und der Kern eine Majuskel erhält. Derselbe Grund ist für die Verwendung der erweiterten Adverbialbestimmung zu nennen, da der Kern der Nominalgruppe auch mit einer Majuskel markiert wird. Sinnvoll ist es auch, zusammengesetzte Verben in der Infinitivform zu verwenden, damit die Schüler lernen, die Formen richtig zu bilden. Die Objekte mit Mengenangaben dienen dem Lernen des Faktes, dass hier zwei Nominalgruppen zusammenbleiben und durch Umstellprobe nicht getrennt werden können. Es ist also wichtig, hier zu erkennen, dass es sich beim Objekt mit der Mengenangabe um zwei Kerne zweier Nominalgruppen handelt,

und damit beide Wörter mit einer Majuskel versehen werden müssen (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 134). Die Mengenangaben an sich werden nicht erweitert, da die Erweiterung nicht üblich und somit für unser Ohr ungewöhnlich klingt. Diese vier dargestellten Kategorien können außerdem anhand eines weiteren Spiels geübt werden, und zwar mittels eines Würfelspiels. Für dieses Spiel braucht man vier Würfel, welche an den Seiten beklebbar sind. Jeder Würfel dient einer Kategorie, d.h. jeder Würfel beinhaltet sechs Satzteile einer Kategorie in Kleinschreibung, also beispielsweise könnten folgende Satzteile beim Würfeln entstehen: *das kleine Mädchen/ austrinken/ auf dem pausenhof/ ein stück zucker* Nun ist es also die Aufgabe der Schüler, diese Satzteile so umzustellen, dass ein grammatikalisch richtiger, aber inhaltlich eher witziger Satz entsteht. Außerdem müssen die Schüler die Wörter, welche großgeschrieben werden mit Majuskeln versehen: *Das kleine Mädchen trinkt auf dem Pausenhof ein Stück Zucker aus.* Diese Aufgabe ist für das Lernen der deutschen Grammatik mit ihrer Satzstellung und ihrer Großschreibung von großer Bedeutung (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 134 ff.).

9.3.4 Satzadverbien

Gegen Ende der Grundschulzeit wird das Problem gehäuft auftreten, dass „Satzadverbien“ teilweise großgeschrieben werden. Hier ist es nun die Aufgabe der Lehrer, die Satzadverbien in ihrer Stellvertreterfunktion darzustellen und somit den Kindern zu zeigen, dass sie eine Stellvertreterfunktion besitzen und somit keine Majuskel zur Markierung haben. Dies gilt auch für andere Stellvertreter, und zwar für die Pronomina. Wie in Abschnitt 3.3 schon erläutert, handelt es sich bei Pronomen nicht um Kerne einer Nominalgruppe, sondern um Vertreter einer ganzen Nominalgruppe. Um diese entscheidende Regel den Kindern zu verdeutlichen, könnte ein Satz, welcher viele „Stellvertreter“ enthält, an die Tafel geschrieben werden (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 137):

Sie gab es ihnen vorhin dort.

Die Schüler überlegen gemeinsam, welche Personen mit *sie* und *ihnen* gemeint sein könnten:

Susi *ihren Freunden*

Sie *gab* *es* *ihnen* *vorhin* *dort.*

Nachdem die Schüler sich überlegt haben, für, wen die Personenstellvertreter stehen könnten, überlegen sich die Kinder in einem weiteren Schritt, was gegeben werden könnte:

Susi *das Auto* *ihren Freunden*

Sie *gab* *es* *ihnen* *vorhin* *dort.*

Dieser Überlegung folgt nun die Frage, wo Susi ihren Freunden das Auto geschenkt hat:

Susi *das Auto* *ihren Freunden* *im Wald.*

Sie *gab* *es* *ihnen* *vorhin* *dort.*

Schließlich wird noch überlegt, welche konkrete zeitliche Aussage für das Wort <vorhin> verwendet werden könnte:

Susi *das Auto* *ihren Freunden* *heute früh* *im Wald.*

Sie *gab* *es* *ihnen* *vorhin* *dort.*

Diese Erweiterungsproben ergeben, dass die Elemente des oberen Satzes attributiv nach links erweitert werden können, die des unteren Satzes aber nicht. So können nun die bisher gelernten Regeln erweitert werden:

„Wörter, die für andere stehen und vor die keine Einfüll-Wörter gesetzt werden können, werden kleingeschrieben.“ (Röber-Siekmeyer 1997, S. 137)

9.3.5 Aufzählungen

Zum Abschluss der Groß- und Kleinschreibung wird eine Satzanalyse mit Aufzählungen durchgeführt, da dies einen weiteren Fehlerschwerpunkt darstellt. Aufzählungen bringen das Problem mit sich, dass sie bei der Umstellprobe zusammen bleiben, aber trotzdem mehrere Kerne innerhalb einer Nominalgruppe vorhanden sind (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 139):

Nach dem vielen Spielen, Lachen und Singen ging sie nach Hause.

Sie ging nach dem vielen Spielen, Lachen und Singen nach Hause.

Nach dieser Umstellung des Satzes erkennen die Kinder schnell, dass es sich um eine andere Abteilung im Vergleich zu jenen, die sie bisher kennen gelernt haben, handelt. Hierauf werden die Wörter auf ihre Erweiterbarkeit untersucht. Schnell stellt sich heraus, dass die Wörter erweiterbar sind und deshalb mit einer Majuskel markiert werden müssen:

Nach dem vielen schönen Spielen, lauten Lachen und langem Singen ging sie nach Hause.

Um dies bei den Kindern zu festigen, werden Sätze in Kleinschreibung verteilt. Die Schüler haben die Aufgabe, die passenden Einfüll-Wörter zu finden und einzusetzen.

Abschließend soll noch ein weiteres Spiel, das Angel-Spiel erklärt werden (Vgl. Röber-Siekmeyer 1999, S. 138):

Beim Angel-Spiel haben die Kinder pro Tischgruppe zwei Angeln und vier Schuhkartons, in welchen Papierstreifen mit verschiedenen Abteilungen zu finden sind. Die Kinder haben nun die Aufgabe, die geangelten Abteilungen zu einem Satz zusammenzufügen und die erforderlichen Majuskeln einzutragen. Die Schüler haben von dem Lehrer eine Vorlage erhalten, auf welcher in der ersten

Zeile ein „Bandwurmsatz“ zu finden ist. Dieser Bandwurmsatz ist in eine Tabelle eingetragen, so dass die verschiedenen Nominalgruppen jeweils eine Spalte für sich haben. Die Spalte für die Prädikate ist vorgegeben, da die Valenz des Verbs bestimmt werden muss. Aufgabe der Kinder ist es nun, die Spalten der einzelnen Nominalgruppen mit sechs Sätzen zu füllen. Von den sieben in der Tabelle vorgegebenen Spalten sollten mindestens fünf Spalten gefüllt werden. Die neu gebildeten Sätze sollten sich an den vorgegebenen Abteilungen orientieren. Beim Angeln erkennen die Schüler schnell, dass Subjekt und Prädikat für das Bilden eines grammatikalisch korrekten Satzes notwendig ist, und werden somit mit diesen Abteilungen beginnen. Alle gebildeten Sätze werden mit Majuskeln aufgeschrieben.

Diese kurze Darstellung zur Vermittlung der Großschreibung in der Schule zeigt, wie die für Kinder komplizierten sprachwissenschaftlichen Theorien umgesetzt und angewendet werden können. Durch das spielerische Lernen der satzbezogenen Großschreibung wird es allen Kindern, auch denen, die häufig viel zu schnell als Legastheniker abgestempelt werden, oder Emigrantenkindern, die Probleme mit dem Erlernen der deutschen Sprache und deren grammatikalischer Struktur haben, ermöglicht. Es hat sich gezeigt, dass es nicht an den Kindern liegt, dass die Großschreibung, so wie sie bisher unterrichtet wurde, nicht ausreichend verstanden wurde, und somit bei orthographischen Fehlerstatistiken obere Plätze belegt. Der Grund ist vielmehr darin zu suchen, dass die Regeln, welchen bisher die Großschreibung eines Wortes zuzuordnen war, eine falsche Grundlage darstellten und daher die didaktischen Regeln, welche auf dieser Fehlinterpretation der Sprachwissenschaftler im 19. Jahrhundert basiert, den Kindern eher Schwierigkeiten machte, als eine wirkliche Hilfe darzustellen (Vgl. Günther 1998, S. 29).

Die dargestellte didaktische Vermittlung zeigt, dass es durchaus eine Möglichkeit gibt, den Kindern die Regeln der Großschreibung so zu vermitteln, dass es ihnen Spaß macht, da zum einen ihre Kreativität im Schreiben gefördert wird, und sie zum anderen Regeln erhalten, welche angewendet werden können, ohne dass Fehler durch ihre Anwendung entstehen. Diese Methode ermöglicht es auch, die in der traditionellen Vermittlung der Großschreibung dargestellten

Schwierigkeiten, welche als Substantivierungen und Desubstantivierungen bezeichnet werden, ohne Probleme zu lösen, da die Substantivierungen in der traditionellen Großschreibung beispielsweise am rechten Ende einer Nominalgruppe stehen und nach links erweiterbar sind:

<Aber er gab das Hoffen nicht auf.>

<Aber er gab das intensive Hoffen nicht auf.>

Folgender Protokollauszug zeigt, dass Probleme durch die wortartenbezogene Vermittlung entstehen, welche eigentlich keine sein müssten. Das Interview mit einer Grundschülerin zeigt die Verzweiflung, die eben durch die falsche Vermittlung Großschreibung entsteht, da Regeln angewendet werden, die plötzlich nicht mehr zu gelten scheinen:

St.: Warum hast du <das Hoffen> kleingeschrieben?

GS.: Hab ich vergessen.

St.: Dachtest du vielleicht, dass <das Hoffen> ein Tunwort ist und man es deswegen kleinschreibt.

GS.: Ja.

St.: Was steht denn vor <das Hoffen>?

GS.: Das.

St.: Das ist doch ein Begleiter, du sagtest, dass man ein Wort dann großschreibt.

GS.: Ja, aber Tunwörter schreibt man doch klein. Und ein Tunwort mit Begleiter...hm...

Um Schülern Schwierigkeiten dieser Art zu ersparen, ist es nötig, die satzmediale Großschreibung des Deutschen nicht an Wörter, sondern an die Funktion, welches jedes Wort in Satz erhält, zu binden. Der Weg führt also weg von der Vermittlung der wortartenbezogenen Großschreibung und hin zur Vermittlung der satzbezogenen Großschreibung.

Der letzte Teil der Arbeit greift die Thematik der Abschaffung der satzmedialen Großschreibung auf und diskutiert die Vor- bzw. Nachteile des Gedankens der Abschaffung. Konträr hierzu wird der Gedanke der Einführung der liberalisierten Großschreibung erläutert und ebenso dessen Vor- und Nachteile beleuchtet. Die

hier dargestellte Diskussion zur Abschaffung der Großschreibung im Satzinneren soll unter dem Gesichtspunkt der satzmedialen Großschreibung und deren Vorteile betrachtet werden. Dieser letzte Teil der Arbeit sieht sich als eine Ergänzung der gesamten Arbeit, da über die Reform der Orthographie, also auch der Großschreibung, häufig diskutiert und deren Abschaffung gefordert wird. Die gesamte Arbeit liefert die Begründung, dass die Großschreibung, also satzbezogen vermittelt, durchaus für jeden Schüler erlernbar ist, und somit die Abschaffung der Großschreibung darin ihre Begründung verloren hat. Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass die Großschreibung große Vorteile für das Lesen mit sich bringt.

V. Implikationen auf eine Reform der Groß- und Kleinschreibung

10. Ist die satzmediale Großschreibung überflüssig?

Betrachtet man nun den geschichtlichen Abriss der Genese der großen Buchstaben im Deutschen, so stellt man fest, dass seit dem Aufkommen der ersten Majuskeln in deutschen Texten verschiedene Meinungen entstanden sind. Sprachwissenschaftler, Schriftsteller u.a. wunderten sich über die Zunahme der Majuskeln in Texten und waren nicht einig damit.

Im Laufe der Zeit entstanden zwei Gruppen, die verschiedene Meinungen zum Thema der Groß- und Kleinschreibung vertraten und auch noch heute vertreten. So gibt es die eine Gruppe, welche für die „grundsätzliche beibehaltung“ (Mentrup 1979, S. 76) der Großschreibung in der deutschen Sprache, heute u. a. als modifizierte bzw. liberalisierte Großschreibung bekannt, eintritt. Daneben existiert eine andere Gruppe, welche die Meinung der „abschaffung der substantivgroßschreibung“ (Mentrup 1979, S. 76), die gemäßigte Kleinschreibung, vertritt (Vgl. Mentrup 1979, S. 76).

Auch wenn diese Meinungen als diametral entgegengesetzt erscheinen, haben sie doch eines gemeinsam: *„Tatsächlich scheint es, daß niemand für die K-/ G- Sr-*

Regeln in genau ihrer derzeitigen Form einzutreten bereit ist“ (Back 1978, S. 84, zitiert in: Wolfgang Mentrup 1979, S. 76) Wie dieses Zitat von Back zeigt, werden die vorhandenen Regeln zur Groß- und Kleinschreibung diskutiert und dabei nach Lösungsmöglichkeiten gesucht, um die Probleme, welche die „Schreiber“ haben, zu verringern oder sogar zu beseitigen. Der folgende Teil der Arbeit setzt sich mit den Inhalten dieser beiden Richtungen näher auseinander und beleuchtet ihre Vor- und Nachteile.

10.1 Die gemäßigte Kleinschreibung

Die gemäßigte Kleinschreibung, die für das Ziel, Substantive und Substantivierungen nicht mehr mit Majuskeln zu versehen, eintritt, ist nur eine der Möglichkeiten, die „abschaffung der substantive“ (Mentrup 1979, S. 76) zu bewirken. Darüber hinaus kann noch die Einteilung in die „totale kleinschreibung“, welche die absolute satzinterne Minuskelschreibung fördert, stattfinden. Ausnahmen stellen die Satzanfänge, welche mit Majuskeln versehen werden, dar. Es besteht auch die Eventualität, Anredepronomen und Abkürzungen am Wortanfang mit einem Großbuchstaben zu markieren. Als dritte Unterteilung wäre noch die „eingeschränkte kleinschreibung der Eigennamen“ zu erwähnen. Hier wäre die Großschreibung von Satzanfängen, Teilmengen der Eigennamen, Anredepronomen und spezifischen Abkürzungen vorgesehen (Mentrup 1979, S. 77).

Da die Einführung der „totalen kleinschreibung“ und der „eingeschränkten kleinschreibung der eigennamen“ nicht wahrscheinlich ist, da diese nicht in dem Maße durchführbar und nicht Teil der öffentlichen Diskussion sind, werden diese Gesichtspunkte keinen großen Umfang dieser Arbeit darstellen. Ziel ist es vielmehr, den Begriff der gemäßigten Kleinschreibung zu klären, und ihre Vor- und Nachteile zu beleuchten.

Eine Regel, welche die Sicherheit der Großschreibung gewähren soll, stellt der Duden (Vgl. Duden, S. 76) dar: Substantive werden großgeschrieben. Aber daraus kann die Frage entstehen, was ein Substantiv überhaupt ist. Ein Substantiv kann in semantische, morphologische und syntaktische Merkmalsfelder eingeordnet werden. Das semantische Merkmal bezeichnet Substantive, die grob gesagt

„Gegenständliches“ bezeichnen. Der morphologische Aspekt beinhaltet grammatikalische Kategorien. Das syntaktische Merkmal charakterisiert das Substantiv dadurch, dass das Substantiv an jeder Stelle im Satz stehen kann. Es kann auch aus einer anderen Wortart gebildet werden (Vgl. Nerius 1997, S. 422). Ein Beispiel hierfür wäre, der Satz des Diktats <Er gab das Hoffen nicht auf.> Bei dem Wort <hoffen> handelt es sich nach der Wortartenlehre um ein Verb, aber in diesem Satz verliert es seinen Charakter als Verb und erhält die Funktion eines Substantivs. Aber können alle Substantive in diese drei Kategorien eingeteilt werden? Diese Frage wurde im ersten Teil der Arbeit bearbeitet und daher nicht weiter darauf eingegangen.

10.1.1 Die Regeln der gemäßigten Kleinschreibung

Die Meinungen innerhalb des Bereichs der gemäßigten Kleinschreibung sind nicht so einstimmig, wie man zu glauben bereit ist. Dadurch gibt es viele Vorschläge zu den Regeln der gemäßigten Kleinschreibung. Aufgrund dessen werden hier Regeln bzw. Reformvorschläge erläutert.

Die erste vorgeschlagene Regel beinhaltet, dass das erste Wort eines Satzes weiterhin großgeschrieben werden soll. Die zweite Regel enthält eine Ausnahme zur ersten Regel, und zwar wird das erste Wort eines Satzganzen dann kleingeschrieben, wenn der Satz mit einem Apostroph oder einem Auslassungszeichen beginnt. Die dritte Regel spezifiziert Eigennamen, welche großzuschreiben sind, wenn sie nebeneinander stehen oder mit einem Bindestrich miteinander verbunden sind. Von einer Liberalisierung der Kleinschreibung kann man bei der vierten Regel sprechen, da es dem Schreiber freigestellt ist, amtliche und offizielle Bezeichnungen für Organisationen etc. groß -oder kleinzuschreiben. Die vorletzte Regel sagt aus, welche Wörter kleingeschrieben werden müssen. Und zwar handelt es sich hierbei um alle Wörter, welche nicht am Satzanfang stehen oder ein Name sind. Die letzte Regel beinhaltet nun die Schreibung für Abkürzungen. Diese werden entsprechend der ausgeschriebenen Wörter geschrieben, oder entsprechend der Festlegung (Vgl. Mentrup, die gemäßigte Kleinschreibung 1979, S.77).

Nach dieser Kurzen Darstellung der Regeln, ist es nun sinnvoll zu klären, ob eine gemäßigte Kleinschreibung den Umgang mit Schrift, handelt es sich hierbei um Lesen oder Schreiben, tatsächlich erleichtert.

10.1.2 Die Vorzüge der gemäßigten Kleinschreibung

Untersuchungen, (z.B. die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung) zeigen, dass die Groß- und Kleinschreibung der Schüler, und nicht nur diesen, erhebliche Probleme bereiten und der Bereich der Orthographie eine der größten Fehlerquellen darstellt. Um diese Schwierigkeit zu beheben, könnten die Majuskeln aus literaten Texten verbannt werden und durch kleine Buchstaben ersetzt werden, so würde das häufig auftretende Problem, welches Wort klein und welches Wort großzuschreiben ist, wegfallen, und der Unterricht könnte diese Zeit „sinnvoller“ nutzen.

Ein weiteres Argument, dass häufig zur Begründung der Einführung der gemäßigten Kleinschreibung genannt wird, lautet, dass die anderen europäischen Länder keine Majuskel im Satzinneren haben, und die Länder, welche diese hatten, sie abgeschafft haben. Als Beispiel wäre Dänemark zu erwähnen, das 1948 die Großschreibung abgeschafft und die gemäßigte Kleinschreibung eingeführt hat. Untersuchungen der IAO (Internationale Arbeitskreis für Orthographie) haben ergeben, dass der Fehleranteil im Jahr 1939 noch bei 35% lag und bis zum Jahr 1978 auf 12% reduziert wurde. Dies zeigt, dass das Schreiben ohne den Gebrauch von satzinternen Majuskeln stark vereinfacht wird (Vgl. Nerius 1997, S. 431). Als weiterer, allerdings bei weitem schwächerer Grund für die Einführung der gemäßigten Kleinschreibung ist zu erwähnen, dass man der Tendenz der anderen Länder folgen soll, welche keine Großschreibung (mehr) haben, da man sich ja dem Fortschritt der Welt anpassen will und nicht aus der Reihe fallen möchte.

10.1.3 Die Nachteile der gemäßigten Kleinschreibung

Die Vorteile der gemäßigten Kleinschreibung liegen auf der Hand und scheinen auf den ersten Blick einleuchtend zu sein. Diese Argumentation betrachtet aber nur den Schreiber und vernachlässigt dabei den Leser. Es wird im Durchschnitt in

der Bevölkerung weitaus mehr gelesen als geschrieben. „*Im allgemeinen Durchschnitt dürfte wohl mindestens hundertmal mehr gelesen als geschrieben werden.*“ (Mentrup 1979, S. 61) Trifft diese Aussage zu, müsste dann dem Aspekt der Beherrschung des Lesen – Könnens nicht mehr Beachtung geschenkt werden? Es ist durchaus bewiesen, dass die Großbuchstaben dem Leser helfen, die Sätze zu gliedern und somit schneller lesen zu können. Auch kann man dem Argument, dass Deutschland noch das einzige Land in Europa ist, das mit Großschreibung operiert, entgegensetzen, dass es in Deutschland noch andere Dinge gibt, die es woanders nicht gibt, und trotzdem niemand auf den Gedanken kommt, diese Dinge abzuschaffen.

10.2 Die liberalisierte Großschreibung

Betrachtet man nun auch den Aspekt des Lesens und nicht nur des Schreibens, stellt man fest, dass die Gliederung der Schrift in Groß- und Kleinbuchstaben für den Leser durchaus von Bedeutung ist, und dies die Geschwindigkeit des Lesens steigert. Nun setzen sich die Befürworter der liberalisierten Großschreibung nicht für die Großschreibung ein, wie sie momentan gehandhabt wird, sondern vielmehr für eine Änderung der Regeln mit Beibehaltung der satzinternen Majuskeln. Die Änderung beinhaltet aber auch, wie der Begriff der Liberalisierung aussagt, dass der Schreiber bei manchen Regelungen die Freiheit der Wahl hat, ob ein Wort klein- oder großgeschrieben wird.

10.2.1 Die Regeln der liberalisierten Großschreibung

Die Anfänge von Texten und Sätzen, genauso wie von Titeln sollen weiterhin mit Majuskeln versehen und geschrieben werden. Die zweite Regelung beinhaltet die Schreibung nach dem Doppelpunkt, und zwar sollte nach diesem Satzzeichen ein Wort mit einer Majuskel versehen werden, wenn ein Neuanfang empfunden wird. Wie das Wort „empfinden“ schon ausdrückt, sollte in diesem Bereich Liberalisierung gelten, der einzelne Schreiber entscheidet subjektiv. Die dritte Regel beinhaltet die Schreibung von Namen und festen Verbindungen, welche großzuschreiben sind. In dieser Kategorie soll bei Zweifel die Freiheit zu wählen, also ebenfalls eine Liberalisierung, gelten. Die vierte Regel befasst sich mit

Wörtern, die in Verbindung mit Artikeln großzuschreiben sind. Diese Regel soll jedoch nicht die Artikelprobe beinhalten. Die fünfte Regel definiert die Großschreibung von Wörtern, die in Verbindung mit Pronomina auftreten, wobei es sich aber um Demonstrativ- und Possessivpronomen handelt. Die sechste Regel schreibt die Großschreibung in Verbindung mit Präpositionen vor. In der siebten Regel geht es um zusammengesetzte Verbformen, deren erster Teil in der Verbklammer nach hinten rückt. Ein Beispiel, welches in der Literatur verwendet wird, ist das Verb <kahnfahren>, welches bei <er fährt kahn> getrennt wird und der zweite Teil kleingeschrieben wird. Würde bei dieser Schreibung Uneinigkeit bestehen, würde man das Wort <Kahn> auch mit einem Großbuchstaben markieren können. Dementsprechend sollte in der vorletzten Regel bei Verben wie z. B. <angsthaben> in ihrer Getrennschreibung das Wort <angst> als Restverb verstanden werden und deswegen die Schreibung mit einer Minuskel empfohlen werden. Als liberal wird diese Regel deshalb bezeichnet, weil sowohl eine Klein- als auch eine Großschreibung möglich ist. Die letzte Regel thematisiert die Liberalisierung der Schreibung von Einzelbuchstaben. (Mentrup 1979, S. 68ff.)

10.2.3 Die Vorzüge der liberalisierten Großschreibung

Argumente, die für den Erhalt der satzinternen Majuskelschreibung bzw. für ihre Veränderung in Richtung der oben erwähnten Regeln der liberalisierten Großschreibung sprechen, sind zum einen die bessere Lesbarkeit von Texten, da durch die Großschreibung eine Gliederung des Textes vorgenommen wird. Argumente, die dies widerlegen, werden seitens der Befürworter der gemäßigten Kleinschreibung laut. Ihre Argumentation beinhaltet die Aussage, dass es sich nur um einen Gewöhnungsprozess handle, und das Lesen nach einiger Zeit genauso reibungslos verlaufen könnte, wie bei Texten, welche mit Majuskeln versehen sind (Vgl. Nerius 1997, S. 431). In einem späteren Teil der Arbeit wird die Rolle der Großbuchstaben für das Lesen noch genauer beleuchtet. Als weiteres Argument wird häufig die „größere semantische Präzisionsfähigkeit“ angeführt. Dies bedeutet, dass man ohne die Möglichkeit, einen Großbuchstaben zu verwenden, des Öfteren umständliche Sätze formulieren müsste. Gerhard Augst hat

versucht, mithilfe eines Auszugs aus einem juristischen Buch diese Problem zu erläutern:

„Der aufopferungsanspruch dürfte gegenständlich nicht beschränkt sein, d.h. sowohl schäden an vermögenswerten wie nichtvermögenswerten rechten gutmachen können und ferner auch bei solchen eingriffen anwendung finden dürfen, die nicht zielgerichtete handlungen gegen den betroffenen darstellen,[...].“ (Mentrup 1979, S.71)

Bei diesem Zitat sollte der Ausdruck „vermögenswerten rechten“ genauer betrachtet werden. Ein Leser, der die Thematik des Textes nicht versteht, wird, ohne die Verwendung von großen Buchstaben Schwierigkeiten haben, zu erkennen, ob der Text nun von „Vermögenswerten“ oder von „vermögenswerten Rechten“ handelt (Vgl. Mentrup 1979, S.62ff.).

Darüber hinaus ist ein Argument, welches des Öfteren genannt wird, dass die Gewöhnung an die Schrift so stark sei, und man die Abschaffung dieser Tradition, welche über Jahrhunderte hinweg entstand, fürchtet.

10.2.4 Die Nachteile der liberalisierten Großschreibung

Als ein Nachteil der liberalisierten Großschreibung könnte die Entstehung der Oppositionsschreibungen genannt werden. Ein Beispiel für eine solche Schreibung wäre:

<Mit Bezug auf> – <in bezug auf>. Diese Oppositionsschreibung entsteht, da ähnliche Verbindungen von Wörtern, welche ihre Großschreibungen beibehalten, sich von den Kleinzuschreibenden, durch komplizierte Einzelfallanalysen abgrenzen müssen. Daher ist es nun problematisch, Schreibungen für diese generelle Regel abzuleiten. Um eine richtige Schreibung zu garantieren, muss ein Wörterbuch zu Hilfe genommen werden. Ein weiteres Problem stellt die Nutzung des Artikels für die Entscheidung, ob groß oder klein, dar. Da der Artikel auch als Substantivbegleiter bezeichnet wird, verleitet er zur Großschreibung so genannter Pseudosubstantivierungen. Beispiele hierfür sind: <des weiteren>, <vor kurzem>, u.a. Auch verleitet der Artikel zur Großschreibung von substantivischen Pronomen und Numeralien, z.B. <der andere>, <die meisten>, u. a.

Auch wenn die liberalisierte Großschreibung Probleme mit sich bringt, heißt das nicht, dass die Großschreibung aus der deutschen Sprache verschwinden sollte. Wie sich bei den Vorteilen zur Großschreibung und bei den Nachteilen zur

gemäßigten Kleinschreibung herausstellte, ist die Großschreibung ein wichtiger Bestandteil für das Lesen deutscher Texte.

Wenn man sich nun einig darüber ist, dass die Großschreibung eine der größten Fehlerquellen ist, und alle Beteiligten sich einig darüber sind, dass etwas geändert werden muss, ist das schon der richtige Weg.

10.3 Die Rolle der satzinternen Majuskeln für das Lesen

Betrachtet man nun den Streit, der zwischen den Befürwortern und den Gegnern der gemäßigten Kleinschreibung entfacht ist, fällt auf, dass das Argument des Lesens häufig in den Vordergrund rückt. Deshalb ist es von großer Bedeutung, dieses Lese - Argument (Vgl. Günther 2005, S. 45) genauer zu beleuchten und es im Folgenden an Hand von Untersuchungen, welche diese Thematik zu klären versuchen, zu begründen oder zu widerlegen. Darüber hinaus ist das Gewohnheits-Argument, welches die Befürworter oft nennen, genauer in Augenschein zu nehmen, um diese These entweder zu verifizieren oder zu falsifizieren. Das Gewohnheits-Argument besagt, dass Leser, welche das Lesen mit den Regeln der Groß- und Kleinschreibung gelernt haben, durchaus anfänglich beim Lesen von Texten, welche mit den Regeln der gemäßigten Kleinschreibung verfasst wurden, Probleme haben, dies aber mit der Begründung der Gewohnheit abgetan und vernachlässigt wird. Ein anderes Wort, welches in der Kognitionspsychologie synonym für Gewohnheit steht, wäre der Begriff der „Automatisierung“. Als automatisch werden Prozesse bezeichnet, „die wir nicht als anstrengend (empfinden), meistens nehmen wir sie gar nicht bewußt wahr.“ (Engelkamp 1986, S. 275) Das Lesen und das Schreiben sind Bestandteile von automatisierten Prozessen. Betrachtet man nun die gemäßigte Kleinschreibung, wäre das Problem der vermutlichen Beeinträchtigung mit diesem Argument der Automatisierung zu klären? Aus Vorigem entsteht die Annahme, dass das Lesen eines Textes mit gemäßigter Kleinschreibung genauso automatisierbar wäre, wie das Lesen von Texten mit satzinterner Großschreibung. Würde dies zu treffen, könnte dieses Argument der Beeinträchtigung des fließenden Lesens nicht unbedingt berücksichtigt werden und somit kein allgemeingültiges Argument gegen die Einführung der gemäßigten Kleinschreibung sein. Obwohl dieser

Einwand einleuchtend klingen mag, und ein Pro-Argument für die gemäßigte Kleinschreibung darstellt, bleibt trotzdem eine Verminderung dieses Arguments, da „Überlegungen auch dann falsch sein können, wenn sie plausibel sind.“ (Bock 1986, S. 283)

Um nun die Gültigkeit dieser Thesen zu prüfen, betrachtet dieser Teil der Arbeit verschiedene empirische Studien, die sich mit den oben genannten Argumenten auseinander gesetzt und diese geprüft haben.

Eine Untersuchung von Michael Bock (Vgl. Bock 1989), welche die Funktion der großen und kleinen Buchstaben in Texten deutscher, englischer und niederländischer Sprache betrachtet, und von Stefan Gfroerer, welche die Augenbewegungen bei der Substantivgroßschreibung betrachtet, stellen den Mittelpunkt der Thesenüberprüfung dar, indem diese aufeinander bezogen werden. Bei den Versuchspersonen handelt es sich um Studentinnen und Studenten, welche deutsch als Muttersprache und Englisch als Zweitsprache, und um Studentinnen und Studenten, welche niederländisch als Muttersprache und deutsch als Zweitsprache beherrschen (Vgl. Bock 1989, S. 27). Die Auswahl der Versuchspersonen anhand ihrer sprachlichen Kenntnisse wurde gewählt, da sowohl im Niederländischen als auch im Englischen das Prinzip der gemäßigten Kleinschreibung vorherrscht – das Gewohnheitsargument scheint damit ausgeschlossen (Vgl. Bock 1989, S. 26).

Die Texte in den jeweiligen Sprachen wurden in normgerechter Schreibung bzw. in Schreibung mit der satzinternen Großschreibung, in gemäßigter Kleinschreibung, in durchgängiger Großschreibung, durch Zufallsvariation der Wortanfänge und in inkongruenter Schreibung verfasst (Vgl. Bock 1989, S. 28 f.). Da die Untersuchung von Stefan Gfroerer neben der Schnelligkeit des Lesens und dem Textverständnis auch die Augenbewegungen beim Lesen von Wörtern mit Substantivgroßschreibung untersucht, entstanden Bedingungen, die dem Lesen im sonstigen Gebrauch nicht entsprachen (Vgl. Gfroerer 1989, S. 122). Diese Bedingungen werden im Weiteren nicht genauer betrachtet, da sie mit dem für diese Argumentation relevanten Ergebnis der Untersuchung nicht unmittelbar zusammenhängen.

Das Ergebnis, das die Pilotstudie hervorbrachte, war für alle Beteiligten überraschend, da sich herausstellte, dass die niederländischen Versuchspersonen durch den Gebrauch der Substantivgroßschreibung nicht beeinflusst wurden, und die Schnelligkeit des Lesens nicht abnahm. Das Ergebnis zeigte sogar, dass die niederländischen Studenten sogar von dieser Schreibweise profitierten. Dieses Ergebnis widerlegt das Argument, dass die Gewöhnung ein Grund für langsames Lesen von Texten in der gemäßigten Kleinschreibung darstelle. Dieses Resultat zeigt, dass die Substantivgroßschreibung beim Lesen eine Funktion einnimmt, und somit für den Leser von Vorteil ist (Vgl. Gfroerer 1989, S. 132). Dieses Experiment ist ein wichtiger Beleg dafür, dass die Abschaffung der satzinternen Großschreibung ein Verlust darstellen würde, die den Leser beeinträchtigen würde, und somit zu einer Verlängerung der Lesedauer führen würde. Diesem Argument schließt sich die Tatsache an, dass vielmehr gelesen als geschrieben wird, und somit die Vereinfachung des Lesens im Vordergrund stehen muss. Wobei das Argument des Schreibens nicht vernachlässigt werden darf, da es ja nicht zu verleugnen ist, dass die Großschreibung eine enorme Fehlerquelle darstellt. Hier gelangt man nun zu der Frage, warum dies so ist, wenn die Substantivgroßschreibung eine Funktion für den Leser einnimmt. Nimmt sie nicht auch in der Schrift eine Funktion ein? Diese Fragen wurden im Verlauf der Arbeit ausreichend geklärt, so dass man in Bezug auf die Reformfreudigkeit in der Groß- und Kleinschreibung zu folgendem Schluss gelangen muss: Nicht die Weise der praktizierten Großschreibung muss geändert werden, da sie eine erhebliche Hilfe für den Lesenden darstellt, sondern die Art der Vermittlung, bzw. Begründung der vorhandenen Groß- und Kleinschreibung muss reformiert werden – die Schwierigkeiten entstehen nicht aus dem Wesen der Groß- und Kleinschreibung, sondern aus der bisher erlernten Rezeption desselben.

VI. Resümee

Das Ziel der im Rahmen dieser Arbeit mit ihrer These, dass die traditionelle Vermittlung der Großschreibung den Schülern und nicht nur diesen erhebliche Schwierigkeiten bereitet, war es, eben diese These anhand von empirischen Untersuchungen zu bestätigen. Wie die Auswertungen der Schreibungen des Diktattextes zeigen, weisen Schüler bezüglich der Großschreibung erhebliche Mängel auf. Auch mittels der Befragungen stellte sich heraus, dass die Schüler die gelernten Regeln nicht anwenden und umsetzen können. Von dieser Betrachtung aus, sollte nun im ersten Teil der Arbeit untersucht werden, wie die Großschreibung des Deutschen entstanden ist und wer die Urheber der Majuskelschreibung waren. Hierbei stellte sich heraus, dass die Begründer der Großschreibung die Buchdrucker im 16. Jahrhundert waren, die versuchten die Texte für die Gesellschaft zu gliedern und damit lesbar zu gestalten. Die Sprachwissenschaftler dieser Zeit waren der Entwicklung immer einen Schritt hinterher, aber sie erkannten Zusammenhänge zwischen den großgeschriebenen Wörtern. Ihre These lautete, dass die Großschreibung auf Wortarten basiere. Die Sprachwissenschaftler interpretierten den Grundgedanken der Buchdrucker falsch und so kam es, dass mit der Entwicklung des Dudens die Großschreibung bis heute unter dem Bezug auf Wortarten definiert und gelehrt wird.

Der auf den Arbeiten von Utz Maas basierende theoretische Ansatz greift jedoch die Grundidee der Buchdrucker wieder auf und bindet somit die Großschreibung an die Funktion eines Wortes im Satz. Die Großschreibung ist nämlich, wie Utz Maas sagt, „nicht für Wörter definiert, sondern für Texte.“ (Maas 1999, S. 156) Diese Theorie zur Großschreibung des Deutschen erleichtert die Großschreibung und kann somit das Entstehen von vermeidbaren Fehlern verhindern.

Der Blick auf die Sprachbücher, Lernhilfen und Fibeln zeigt, dass die Großschreibung ausschließlich mit der wortartenbezogenen Vermittlung in der Schule gelehrt wird. Dieser Teil der Arbeit stellte exemplarisch anhand von Befragungen aus der Untersuchung die Schwierigkeiten, welche Probleme die wortartenbezogene Vermittlung der Großschreibung mit sich bringt, dar, wobei sich die aus der exemplarischen Untersuchung gewonnenen Problemthesen im weiteren Teil der Arbeit auch empirisch verifizierten. Hieraus und an der anschließenden Darstellung der Untersuchung und deren Bewertung erkennt man,

dass eine Änderung der Regeln zur Großschreibung von großer Bedeutung ist, wenn man der Verzweiflung vieler Schüler, die die vorgegebenen Regeln nicht sinnvoll anwenden können, entgegenwirken will. Um die These meiner Arbeit zu bestärken, möchte ich im Schlussteil auf einen Aufsatz von Ellen Nünke und Christiane Wilhelmus eingehen, die die syntaxbezogene Großschreibung in Mittelpunkt stellen und favorisieren (Vgl. Nünke 2002, S.206). In diesem Aufsatz wird eine Untersuchung vorgestellt, die die Analysefähigkeit der Großschreibung der Schüler von zwei verschiedenen vierten Klassen mittels eines Pseudotextes⁹ betrachtet (Vgl. Nünke 2002, S. 212 ff.). Der Unterschied der Klassen besteht in der Vermittlung der Regeln zur Großschreibung. Die eine Klasse lernte die Regeln zur Großschreibung mittels der traditionellen wortartenbezogenen Großschreibung. Der anderen Klasse dagegen wurde die Großschreibung an Hand der in dieser Arbeit vorgestellten syntaxbezogenen Großschreibung vermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler der Syntax-Klasse weniger Fehler in der Großschreibung machen, als die Schüler der Wortarten-Klasse. Um den Vorwurf der Zufälligkeit ausschließen zu können, wurden Befragungen der Schüler nach dem Schreiben der Pseudotexte durchgeführt. Aus den daraus resultierenden Ergebnissen kann man nun die Schlussfolgerung ziehen, dass die Schüler der Syntax-Klasse durchaus besser mit den Texten und den darin begründeten Grochsreibungen umgehen können und somit weniger Probleme und Fehler entstehen (Vgl. Nünke 2002, S. 211). Daher ist es von großer Bedeutung, die traditionelle, seit Jahrhunderten vermittelte wortartenbezogene Großschreibung durch die satzbezogene Großschreibung zu ersetzen, da jeder Schüler die Möglichkeit erhalten sollte, die Großschreibung zu beherrschen.

Die didaktische Vermittlung dieser Theorie erhielt in der Arbeit auch einen hohen Stellenwert. Es wurde anschaulich eine Möglichkeit dargestellt, die Großschreibung entsprechend dem satzbezogenen Ansatz zu vermitteln. In den verschiedenen Literaturen, welche die Basis der Darstellung der didaktischen Vermittlung darstellte, wird (Vgl. z. B. Röber-Siekmeyer 1999 und 1997, Günther 2005) anschaulich dargestellt, dass die Schüler an dieser Art der Vermittlung

⁹Ein Pseudotext beinhaltet Wörter, die nicht im deutschen Sprachgebrauch vorzufinden sind, die aber dennoch graphotaktisch wohlgeformt sind.

große Freude haben, und was noch wichtiger ist, sie haben das Prinzip der Großschreibung erkannt.

Am Ende der Arbeit wurde das häufig diskutierte Thema der Einführung einer gemäßigten Kleinschreibung aufgegriffen und anhand von Untersuchungen von Gfroerer dargestellt, dass die Verwendung der Majuskeln eine bedeutende Rolle für das Lesen spielt. Abschließend wurde also gegen die Abschaffung der Majuskelschreibung argumentiert und somit eine Tür für die satzbezogene Großschreibung geöffnet.

Abschließend ist also zu sagen, dass die Großschreibung des Deutschen eine wichtige Rolle spielt und somit deren Abschaffung nicht in Frage kommen sollte. Da aber ohne Zweifel die Großschreibung den Schülern enorme Schwierigkeiten bereitet, muss ein anderer Weg zur Vermittlung der Großschreibung eingeschlagen werden. Dieser Weg wurde anhand der satzbezogenen Großschreibung in Abschnitt IV dargestellt.

Anhand einer noch zu tätigen Untersuchung in Schulen, welche ihr Vermittlungskonzept bereits geändert haben, wird sich sicherlich zeigen, dass die Probleme, die die wortartenbezogene Großschreibung mit sich bringt, kein Bestandteil der satzbezogenen Großschreibung darstellen und damit durch eine Veränderung der Vermittlung auch eine generelle Verbesserung der orthographischen Analysefähigkeit in Bezug auf Groß- und Kleinschreibung erreicht werden kann.

VII. Literaturverzeichnis

Augst, G.: Abriß einer Geschichte der Rechtschreibung und Rechtschreibreform.
In: Augst, G. (Hrsg.): Deutsche Rechtschreibung mangelhaft? Materialien und Meinungen. Heidelberg: Quelle und Meyer 1974

Birk, S./ Schilling, B./ von Schwerin, B.: Was ist eigentlich ein Substantiv?
Anregungen zur Förderung schreibschwacher Schüler. In: Praxis Deutsch 1994,
S. 51-53

Bock, M.: Zur Funktion der deutschen Groß- und Kleinschreibung. Ein Forschungsprogramm und eine Antwort auf die Kritik Engelkamps an Bock, Augst und Wegner (1985). In: : Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1986, H. 3, S. 280-284

Bock, M. u.a.: Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte. In: Eisenberg, P. und Günther, H. (Hrsg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1989

Scholze-Stubenrecht, W.: Duden. Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag 1998

Egger, U.: Rechtschreibung üben. Deutsch 3. Schuljahr. München: Manz Verlag 1997

Eisenberg, P.: Grundriß der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort. Stuttgart: Metzler 2004

Eisenberg, P.: Grundriß der deutschen Grammatik. Bd. 2: Der Satz. Stuttgart: Metzler 2004

Engelkamp, J.: Kognitionspsychologische Aspekte einer Rechtschreibreform: Anmerkung zur Untersuchung „Groß oder klein? Zur Funktion des Wortanfangs für den gegenwärtigen Leser“ von Michael Bock, Gerhard Augst und Immo Wegner. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1986, H. 3, S. 274-279

Everling, G.: Sprachfuchs 2. Klasse2. Stuttgart: Ernst Klett-Schulbuchverlag 1994

Funke, R.: Grammatik in Funktion. Beobachtungen zu Groß- und Kleinschreibfehlern in Diktaten. In: Deutschunterricht. 1995, H. 9, S. 430-434

Glück, H. (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler 2000

Günther, H.: Entwicklung in der deutschen Orthographie 1545-1797. Eine Etüde.
In: Pümpel-Mader, M. und Schönherr, B. (Hrsg.): Sprache-Kultur-Geschichte.
Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Hans Moser zum 60. Geburtstag.
Innsbruck: Inst. für Germanistik 1999

Günther, H.: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel kleiner und
großer Buchstaben im Deutschen. In: Didaktik Deutsch 1998, S. 17-32

Günther, H./ Nünke, E.: Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das
lernt und wie man das lehrt. In: Günther, H. und Becker-Mrotzeck, M. (Hrsg.):
Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. 1/ 2005

Jansen-Tang, D.: Ziele und Möglichkeiten einer Reform der deutschen
Orthographie seit 1901. Frankfurt/ M.: Verlag Peter Lang 1988

Kluge, W.: `Schwarze Flecken` ist ein Wiewort...Ein Diskussionsbeitrag zur
Problematik der Wortartenlehre in der Grundschule. In: Praxis Deutsch 1994,
H. 21, S. 3-4

Kluge, W.: Zur Großschreibung der Substantive. Einige kritische Anmerkungen
linguistischer und methodischer Art. In: Hoberg, R. (Hrsg.): Rechtschreibung im
Beruf. Tübingen: Niemeyer 1985

Maas, U.: Die Klein- und Großschreibung im Deutschen. In: Der
Deutschunterricht 1989, H. 6, S. 16-27

Maas, U.: Grundzüge der Deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992

Maas, U.: Orthographie und Schriftkultur. Nicht nur im Deutschen, unveröff.
Manuskript, Osnabrück 2003

Mentrup, W.: Die gemäßigte Kleinschreibung. Diskussion einiger Vorschläge zu ihrer Regelung und Folgerungen. Mannheim: Bibliographisches Institut 1979

Mentrup, W.: Reformvorschläge der gemässigten Kleinschreibung. Vergleich und Folgerungen. In: Mentrup, W.: Rechtschreibreform in der Diskussion. Wissenschaftliche Arbeitstagung zur deutschen Orthographie. Tübingen: Günther Narr 1979

Mentrup, W.: Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen und ihre Regeln. Historische Entwicklung und Vorschlag zur Neuregelung. Tübingen: Narr 1979

Mentrup, W.: Zur Entwicklung der Groß- und Klinschreibung im Deutschen. Gebrauchsnorm-Kodifizierung-Normierung-Einheitlichkeit-Reform. In: Mentrup, W. (Hrsg.): Materialien zur historischen entwicklung der gross- und kleinschreibungsregeln. Tübingen: Niemeyer Verlag 1980

Mentrup, W.: Wo liegt eigentlich der Fehler? Zur Rechtschreibung und ihren Hintergründen. Stuttgart: Klett Schulbuchverlag 1993

Nerius, D./ Ewald, P.: Die Alternative: gemäßigte Kleinschreibung. In: Augst, G. u. a. (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer 1997

Nünke, E / Wilhelmus.: „Wandern` ist ein Wiewort und Wiewörter werden großgeschrieben.“ Oder: Warum die Konsolidierung eines alternativen Konzepts für den orthographischen Bereich der satzinternen Großschreibung erforderlich erscheint. In: Röber-Siekmeyer, C. und Tophinke. D (Hrsg.): Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik: Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2002, S. 202-225

Röber-Siekmeyer, C.: Ein anderer Weg zu Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett-Grundschulverlag 1999

Röber- Siekmeyer, C.: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im Offenen Unterricht. Basel: Beltz 1997

Scheuzer-Heimann, C.: Wir sprechen, schreiben, lesen. Sprachbuch für das 4. Schuljahr. München: Oldenbourg 1993

Spenlen, K.: Mentor Lernhilfe Deutsch. Den häufigsten Fehlern auf der Spur. Rechtschreibung für die 5./ 6. Klasse. München: Mentor Verlag 1986

Spies, B.: Zur Aneignung von grammatischem Wissen bei Primarstufenschülern. Untersuchungen zum Verständnis der Wortarten. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 1989, H. 40

Thome, G.: Rechtschreibfehler und Orthographie. In: Der Deutschunterricht 1989, H. 6, S. 29-38

Zabel, H.: Groß- und Kleinschreibung im Deutschen. Möglichkeiten und Grenzen der sogenannten Artikel-Probe. In: Muttersprache 1992, S. 60-85