

Durch **TREPPENGEDICHTE** zur Groß- und Kleinschreibung

Oder: Wie aus Zweitklässlern Sprachdetektive werden

Pia Jaensch

Das hier vorgestellte Unterrichtsbeispiel zeigt, wie der syntaxorientierte Rechtschreibunterricht Grundschul Kinder an die Großschreibung der Nomen heranführt. Über die Funktion der Großschreibung (vgl. Maas 1992, 156 ff.) und die Betrachtung der Abhängigkeit der Wörter im Satz setzen sie sich mit grundlegenden Kompetenzen zur Erschließung grammatikalischer Strukturen intensiv auseinander. Angestrebt wird dabei, dass sich die Kinder ihres eigenen, bereits vorhandenen Wissens um Sprache bewusst werden und ihre eigene Sprache finden, sich darüber auszutauschen. Sie sollen also metasprachlich tätig werden.

Caros Geschichte

„Das Große feuer brennt. Die Rote feuerwehr hält an.“

Dies schrieb Caro am Anfang der zweiten Klasse in ihre Montagsgeschichte /1/ als wir ein Projekt zum Thema Feuerwehr bearbeiteten. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten wir in der Schule bzgl. Groß- und Kleinschreibung thematisiert:

1. Es gibt Wörter mit kleinem Anfangsbuchstaben.
2. Es gibt Wörter mit großem Anfangsbuchstaben.
3. Ab dem zweiten Buchstaben wird immer klein geschrieben.

Caros Regeln

Ihre Mama sage immer: Namenwörter schreibe man groß, weil, die könne man anfassen und sehen! Vor jedem Namenwort stünde ein Begleiter! Die wichtigsten Wörter in ihrer Geschichte /2/ schreibe sie groß („Groß“ und „Rot“). Außerdem: „Groß“ hieße so, weil es groß geschrieben wird und es einen Begleiter davor habe. „Feuer“ sei zu heiß, könne sie nicht anfassen, würde sie sich verbrennen, also klein. „Rot“ könne sie sehen und es stünde außerdem ein Begleiter davor. „feuerwehr“ fahre zu schnell vorbei, könne sie also nicht anfassen!

Aufdeckung der Problematik Nomen

Caros Erklärungsversuche machen die Schwierigkeit der festgelegten Regeln klar: Die Wortart wird semantisch (anfassen, sehen, hören, ...) und über die Artikelprobe definiert. Diese Regeln werden auswendig gelernt und auf das isolierte Wort bezogen. Meine These:

Um das Nomen zum Gegenstand der Sprachreflexion der Rechtschreibung zu machen, muss die Stellung des Nomens im Satz analysiert werden.

Caros Kompetenzen

Die Frage ist nun, was kann Caro? Sie zeigt ihre sprachreflexiven Fähigkeiten folgendermaßen:

1. Sie bildet eigene Sätze, d. h. sie verschriftlicht ihren Sprachgebrauch und bildet damit die Grundlage, um über (Schrift-)Sprache nachzudenken. Sie ist sich des normativen Charakters der Schriftsprache bewusst.
2. Sie reflektiert ihre Texte, d. h. sie überlegt bei jedem Buchstaben genau, ob sie ihn groß oder klein schreiben will. Die Eigenschaft groß oder klein setzt sie gezielt zur Kennzeichnung von wichtigen Wörtern und damit zur besseren Lesbarkeit ihres Textes ein.
3. Sie schreibt aus ihrer Sicht regelgeleitet und begründet ihr Vorgehen durch die Regeln, die sie von einem Erwachsenen gelernt hat. Sie operiert mit eigenen Analyseverfahren.
4. Sie verbindet semantische Kenntnisse mit rechtschriftlichen Operationen (alles was ich anfassen kann).
5. Sie war begeistert und selbstsicher beim Erklären, d. h. sie wollte sich über ihre Schriftsprache unterhalten und ihr Wissen weitergeben.

Die Suche nach Konzepten

Folgt man den bekannten Lehrwerken der Schulgrammatik, stößt man in der 2. Klasse auf die Kategorisierung der Wortarten in „Namenwort“, „Tuwort“ und „Wiewort“. Die Schultradition gebietet, diese semantisch wie folgt zu definieren:

- Namenwörter kann ich anfassen, sehen, hören.
- Tuwörter zeigen, was ich tue.
- Wiewörter zeigen, wie das Ding ist.

Wie sich jedoch die Groß- und Kleinschreibung hierbei verhält, steht damit nicht in Beziehung. Dieses steht also im Widerspruch zu der Idee, dass die Definition der Wortarten in der

2. Klasse zu einer Sicherheit in der Rechtschreibung führt. Mein Ziel ist, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, das das intuitiv erworbene Sprachwissen von Kindern fördert und bewusst macht. Die Kinder sollen lernen, dass sie bestimmte Wörter mit großem Anfangsbuchstaben schreiben müssen. Dieses soll im Rahmen der syntaktischen Strukturanalyse von Sätzen geschehen und auf linguistischen Operationen basieren.

Linguistisch betrachtet

Ein Satz besteht nach Maas (1992, 159 ff.) aus einer Nominalgruppe und einer Verbalgruppe. Am Ende der Nominalgruppe steht das groß zu schreibende Wort. Herausfinden kann man diese Gruppen durch Operationen mit linguistischen Proben (vgl. Glinz 1965): Erweiterung, Ersetzung und Umstellung /3/.

Didaktisch betrachtet – Die Treppengedichte

(vgl. Röber-Siekmeyer 1999)

Die Kinder arbeiten mit Treppengedichten (Abb. 1), einer erfundenen „Textsorte“, um durch verschiedene Operationen mit diesen Gedichten den Kern einer nominalen Gruppe zu erkennen. „Gedicht“ bedeutet nicht, dass gereimt, sondern eine besondere visuelle Anordnung gestaltet wird. Sätze werden dekonstruiert und wieder zusammengesetzt, ohne dabei den Satzzusammenhang aus dem Blick zu lassen. Die Funktion und die Stellung der Wörter werden betont. Die Kinder lassen Sätze „wachsen“ und „schrumpfen“, das was übrig bleibt, sind die groß zu schreibenden Wörter.

Beispiel Doppeltreppe:

der **Detektiv**
 der schlaue **Detektiv**
 der schlaue große **Detektiv** Treppengedicht 1
löst
 das **Treppengedicht**
 das lange **Treppengedicht**
 das lange schwierige **Treppengedicht** Treppengedicht 2

Das Unterrichtsprojekt „Treppengedichte“

Innerhalb eines dreiwöchigen Grammatikprojekts von täglich einer Unterrichtsstunde habe ich in meiner 2. Klasse zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien am Thema „Treppengedichte“ gearbeitet. Wir wurden dabei zu Sprachdetektiven, die täglich einen neuen Fall zu lösen hatten.

Zu den Arbeitsbegriffen und Regeln

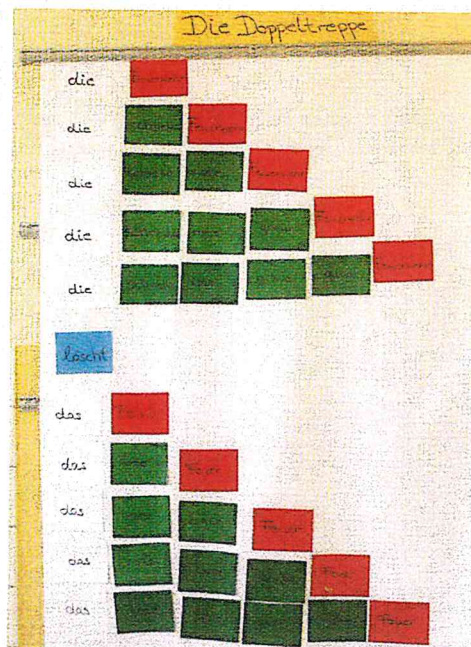
- Verzicht auf die dudengrammatischen Begriffe wie Nomen (Namenwort), Adjektiv (Wiewort), Verb (Tuwort) für die einzelnen Wortarten (vgl. Duden 1995, 85 ff.)
- Ableitung der Regeln aus linguistischen Operationen und daraus resultierende funktionsbezogene Begriffswahl
- Fokus auf die Großschreibung von Nomen (Konkrete) /4/
- Sätze mit parataktischer Struktur, nach Subjekt-Prädikat-Objekt-Aufbau



Abb. 1
Treppengedicht
im Treppenhaus

Regeln für die Treppengedichte	Erläuterung
In jeder Stufe kommt ein Wort dazu.	Die Erweiterung des Nomens erfolgt durch Attribute.
Am Anfang steht immer das gleiche Wort.	Wortart: Artikel
Am Ende steht immer das gleiche Wort.	Kern der Nominalgruppe ist das Nomen.
Zwei Treppengedichte ergeben eine Doppeltreppe (Abb. 2).	Zwei Nominalgruppen werden durch eine Verbalgruppe verbunden.
Stufenwort:	Wortart: Nomen
Das Stufenwort steht immer am Ende einer Stufe.	Kern der Nominalgruppe ist das Nomen.
Das Stufenwort wird groß geschrieben.	Der Kern der Nominalgruppe wird groß geschrieben.
Schiebewort:	Wortart: Adjektiv
Das Schiebewort schiebt das Stufenwort einen Platz weiter nach rechts.	Attribute erweitern den Kern der Nominalgruppe.
Das Schiebewort wird klein geschrieben und kann sich am Ende verändern.	Flektierbarkeit von Adjektiven
Bindewort:	Wortart: Verb
Das Bindewort verbindet zwei Treppen.	Die Verbalgruppe wird von Nominalgruppen umrandet.
Das Bindewort wird klein geschrieben und kann sich am Ende verändern.	Konjugierbarkeit von Verben

Abb. 2
Das Doppel-
treppenplakat
in der Klasse



Gegenüberstellung der didaktischen Verfahrensweisen

syntaxisorientiert	wortartenorientiert
1. (Fantasie-)Textform lernen, Sätze in Gruppen dekonstruieren	Wort isoliert betrachten, Eigenschaften an Beispielen untersuchen
2. Beziehungen der Wörter in jeder Gruppe analysieren, Funktionen überprüfen, Wortart syntaxisorientiert definieren	Wortart definieren, anhand vorgegebener Regeln auf das einzelne Wort bezogen: Artikel, Einzahl/Mehrzahl, anfangen/sehen/hören
3. Sätze und Texte konstruieren und analysieren, um Wortarten zur besseren Lesbarkeit zu nutzen	Wortart üben und im Satz untersuchen
4. Resultat: Ob groß- oder klein geschrieben wird, wird durch eine selbst erarbeitete Operation hergeleitet.	Resultat: Ob groß- oder klein geschrieben wird, wird durch die Überprüfung der vorgegebenen Regel abgeleitet.

Überlegungen zum Unterrichtsaufbau

Ein Bild mit einer Lupe gilt als Symbol der Detektivarbeit. Die Sitzcke wird unser Detektivbüro für die Besprechung der Detektivarbeit. Das Klingeln der Triangel zeigt den Kindern akustisch an, dass eine Arbeitsphase beginnt oder endet.

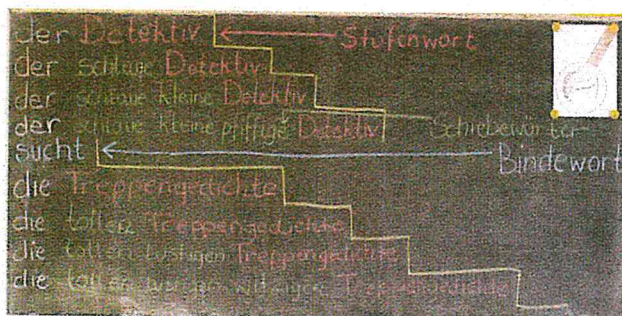


Abb. 3 Definition der Wörter in einem Treppengedicht als Tafelbild



Abb. 4 Würfelstation mit Umschlägen und Arbeitsaufträgen

Ritualisierung

1. Konferenz: Gemeinsame Besprechung zur Wiederholung der Erkenntnisse der letzten Detektivstunde, Einführung in den neuen Fall des Tages.

2. Detektivauftrag: Materialausgabe

3. Detektivarbeit: Das Material wird im Team bearbeitet. Lösungstipps (z. B. teilweise ausgefüllte Arbeitsblätter), sind hinter der Tafel, Sternchenaufgaben sind zusätzliche Aufgaben.

Der Detektivauftrag: Die Kinder erhalten Auftragskarten in Umschlägen, die sie selbst in ihren Gruppen öffnen und erlesen. Bereits hierbei müssen sie miteinander über die Aufgabe sprechen. Ziel ist es, den Lehrerredeanteil so gering wie möglich zu halten.

4. Spurenvergleich: Treffen aller Gruppen im Sitzkreis oder Kinositz zum Ergebnisaustausch. Präsentationen der Plakate, ausgefüllten Arbeitsblätter, Erkenntnisse der Kinder. Was wurde herausgefunden?

5. Falllösung: Die Herleitung der Regel, das Notieren der gemeinsamen Regel auf einem Schild. Die Regelschilder werden in der Klasse aufgehängt.

Die Gesprächsführung:

Geübt und ritualisiert wird, Operationen in Worte zu fassen:

1. Erkläre die Aufgabe.
2. Beschreibe das Material.
3. Zeige, was du gemacht hast.
4. Erkläre, was du gemacht hast.
5. Beschreibe dein Ergebnis.
6. Erkläre, was besonders ist.

Die Arbeitsschritte der Einheit „Treppengedichte“ in der 2. Klasse /5/

1. Das Treppengedicht:

Grammatik: Erweiterbarkeit von Nomen, Nomen als Kern der Nominalgruppe (Probe: Erweiterung)

Didaktik: Einführung in die Struktur des Treppengedichtes

2. Das Stufenwort Teil 1:

Grammatik: Nomen als Kern der Nominalgruppe mit Majuskelmarkierung

Didaktik: Fokussierung auf das Stufenwort als Kern der Treppengedichte

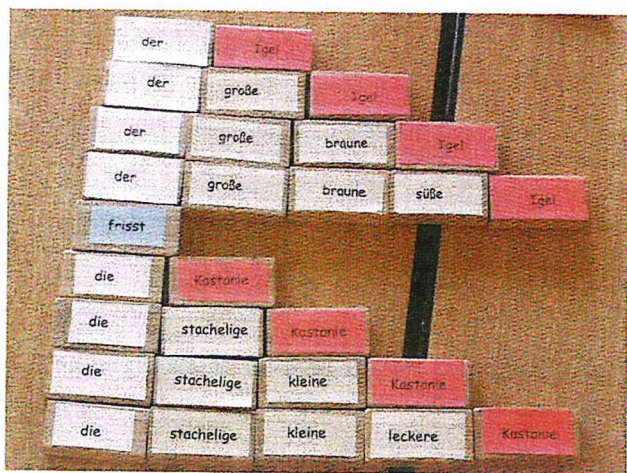


Abb. 5 Eine Doppeltreppe aus Bauklötzen

3. Das Schiebewort:

Grammatik: Attribute erweitern das Nomen und stehen in grammatikalischem Bezug, angezeigt durch die Flexionsendung des Adjektivs (Probe: Weglassen)

Didaktik: Fokussierung auf das Schiebewort vor dem Stufenwort

4. Bindewort Teil 1 in der einfachen Treppe:

Grammatik: Satzstruktur vorbereiten, Nominalgruppe und Verbalgruppe stehen in gegenseitiger Abhängigkeit, angezeigt durch die Flexionsendung des Verbs

Didaktik: Fokussierung auf das Bindewort vorerst als Abschluss der Treppe (Vorbereitung der Doppeltreppe)

5. Das Bindewort Teil 2 in der Doppeltreppe (Abb. 5):

Grammatik: Nominalgruppen auf verschiedene Weisen im Satz um die Verbalgruppe anordnen (Probe: Verschieben)

Didaktik: Erweitern der einfachen Treppe durch eine zweite Treppe, Doppeltreppe entsteht mit Bindewort zwischen beiden Treppen

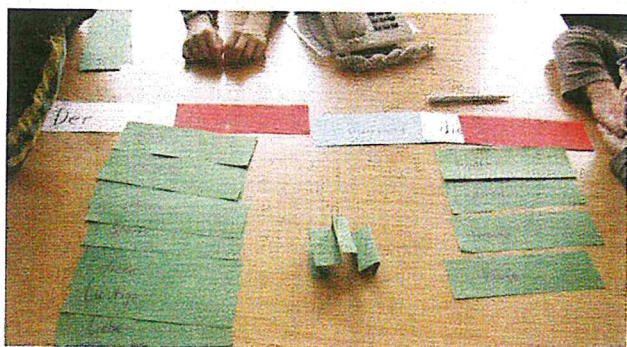
6. Hinführung zum „Satz“ (Abb. 6)

am Minisatz:

Grammatik: fakultative Teile des Satzes weglassen (Probe: Weglassen)

Didaktik: Reduktion der Treppe auf den Minisatz /6/

Abb. 6 Herausnehmen der Schiebewörter aus der Treppe und legen als Minisatz



am Schlangensatz (Abb. 7):

Grammatik: Nomen mit so vielen Attributen wie möglich erweitern (Probe: Erweitern)

Didaktik: am meisten erweiterte Stufen herausnehmen und zum Schlangensatz /7/ umformen

an der Satzpyramide (Abb. 8):

Grammatik: wesentliche Struktur eines Satzes aus Nominalgruppen und Verbalgruppe, Nominalgruppen können unterschiedlich lang sein (Proben: Erweitern, Weglassen)

Didaktik: Minisatz und Schlangensatz ergeben Rahmen für die Satzpyramide /8/

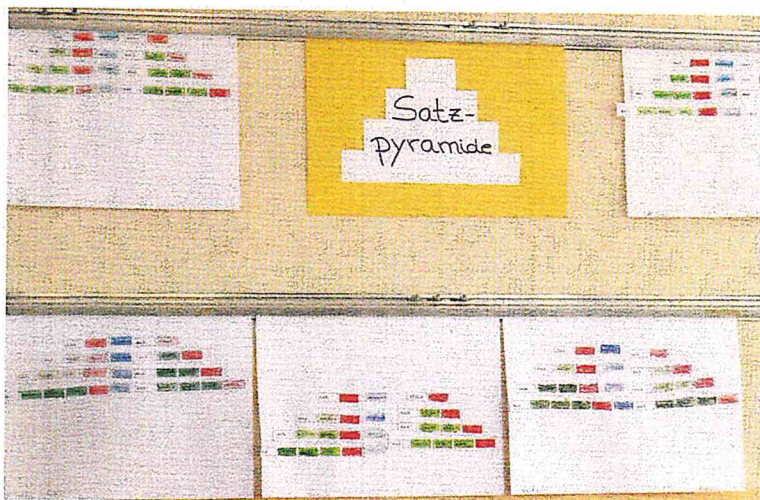
Stolpersteine und Erfahrungen:

► Das gezeigte Unterrichtskonzept ist dem „normalen“ Schulalltag fremd, d.h. Nachfragen und Abgrenzungen anderer Lehrkräfte gab es. Überzeugungsarbeit leisteten wir durch Ausstellungen im Klassenraum und im Schulhaus. Wir stellten Arbeitsergebnisse dar und boten „Mitmachstationen“, eine Art „Museumstour“ für Lehrkräfte und Kinder an. Besonders überzeugend war dabei, dass meine Zweitklässler den damaligen Viertklässlern etwas über Satzstrukturen beibrachten.



Abb. 7 Schlangensätze

Abb. 8 Satzpyramide



► Sprachliche Einschränkungen gibt es für die Lehrkraft. Die Bezeichnung „Namenwort“, ebenso wie die anderen Wortartenbezeichnungen des traditionellen Konzepts stiften Verwirrung, da die Kinder bereits, wie Caro, von Erwachsenen über diese Wortarten informiert wurden. Nicht hilfreich wäre ihr Versuch, die traditionellen Wortartenregeln im Treppengedicht anzuwenden. Es ist jedoch kein Problem während der 2. Klasse, wenn Sätze operativ erarbeitet worden sind, die Bezeichnungen zu erweitern. Es standen in meiner Klasse nicht nur die Treppengedichtbezeichnungen auf den Regelplakaten, sondern daneben eben die schulgrammatischen.

► Nachfragen der Eltern, welche „seltsamen Inhalte“ in der Schule auftauchen, obwohl man es „früher ja anders gelernt hat“, beugte ich durch einen Elternabend vor: Eltern über das Konzept vorher informieren, Missverständnissen vorbeugen, sie in die Arbeit einbeziehen. Der Abschluss der Treppengedichte war ein gemeinsamer „Grammatiktag“ mit Eltern und Kindern. Gemeinsam wurden ein Vormittag lang verschiedene Stationen durchlaufen, bei denen Kinder die Experten waren (Abb. 9).

► Mitunter fällt es uns Lehrer/-innen schwer, den Fokus auf die Groß- und Kleinschreibung der Nomen zu halten. Schnell könnte der Rotstift auch andere „Fehlerchen“ beheben. Auch das vermied ich, da wir uns auf ein Phänomen konzentrieren wollten. Haben die Kinder die Treppengedichte verstanden, baut das Selbstvertrauen auf, mit diesen sprachlichen Operationen umgehen zu können.

► Natürlich wäre es schön, ein Konzept anbieten zu können, das ein für allemal mit den Schwierigkeiten der Groß- und Kleinschreibung aufräumt – diesen Anspruch hege ich nicht! Die Treppengedichte sind ein erster Ansatz, etwas über das Sprachreflexionsvermögen der Kinder in Erfahrung zu bringen, sie in ihrer Entwicklung eines metasprachlichen Bewusstseins zu unterstützen und anzuhalten, immer wieder über Geschriebenes nachzudenken, Operationen anzuwenden und zu diskutieren.



Abb. 9 Gemeinsames Arbeiten an den Satzpyramiden von Eltern und Kindern

► Die Vorteile dieser Konzeption nochmals auf einen Blick:
Sicherheitsgefühl: Eine Operation zeigt mir zuverlässig, welches Wort groß geschrieben wird.

Ausnahmen: Ausnahmen oder Sonderregelungen gibt es kaum!

Operationen: Operationen zur Sprachanalyse werden einmal gelernt und können bis in weiterführende Klassenstufen genutzt werden!

Satzzusammenhang: Wörter werden nicht aus dem Satzzusammenhang isoliert, denn nur da ergeben sie einen Sinn.

Als letzten Aspekt möchte ich auf die Frage eingehen, ob eine solche Konzeption nur in Klassen mit wenigen Kindern mit „Deutsch als Zweitsprache“ durchführbar ist. Nach der Durchführung der Treppengedichte haben besonders Kinder, die zu Hause wenig Deutsch sprechen in ihren eigenen Geschichten durch die gelernten Operationen weniger Fehler bei der Großschreibung der Nomen gemacht.

Literatur

- Glinz, H.: Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik. Bern/München 1965
- Maas, U.: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen 1992
- Röber-Siekmeyer, Ch.: Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf 1999

Weiterführende Literatur

- Bartnitzky, H.: Sprachunterricht heute. Berlin 2000
- Bartnitzky, H.: Grammatikunterricht in der Grundschule. Berlin 2007
- Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim 1995
- Röber-Siekmeyer, Ch.: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim/Basel 1993

Anmerkungen

- /1/ Montags haben die Kinder eine Unterrichtsstunde, um aufzuschreiben, was sie aktuell bewegt. Die Geschichten werden in einer Mappe gesammelt und am Ende des Schuljahres als „Schultagebuch“ gebunden. Die Rechtschreibung der Wörter ist sekundär. Ziel ist, sie so zu schreiben, dass sie für das Kind selbst lesbar sind.
- /2/ „Geschichte“ bedeutet in meiner Klasse vorerst alles Geschriebene, was die eigenen Gedanken und Erlebnisse der Kinder schriftlich und mündlich wiedergibt.
- /3/ Diese Proben werden in der heutigen Grundschule bei der Analyse der Satzglieder in der 3. bis 4. Klasse genutzt.
- /4/ Sonstige Rechtschreibregeln wurden in dieser Zeit vernachlässigt, ebenso wie Zeichensetzung oder Großschreibung am Satzanfang.
- /5/ siehe Materialteil Seite 37 bis 45
- /6/ Minisatz: kürzeste mögliche Treppenstufen linear angeordnet mit Bindewort dazwischen
- /7/ Schlangensatz: längste Stufen linear angeordnet mit Bindewort dazwischen
- /8/ Satzpyramiden stellen alle möglichen Sätze einer Doppeltreppe dar.

Autorin

Pia Jaensch,
Brüder-Grimm-Schule,
Dorothea-Viehmann-Straße 20,
34225 Baunatal

TREPPENGEDICHTE – Erläuterung der Materialien

Pia Jaensch

Dieses Material bietet Anregungen zur Gestaltung des syntaxorientierten Rechtschreibunterrichts in der zweiten Klasse. Durch die Arbeitsmaterialien können Kinder mit Kindern über Sprache kommunizieren. Dabei sollen sie ihr Wissen über die Struktur von Sätzen vertiefen und nutzen, um die Großschreibung von Nomen funktionsbezogen zu analysieren.

Zur Erläuterung

Die Arbeitsmaterialien können vollständig als „Lehrgang“ bearbeitet werden. Die Reihenfolge der Materialien ist als Einheitsabfolge angelegt und bezieht sich auf die Unterrichtseinheit im Beitrag „Durch Treppengedichte zur Groß- und Kleinschreibung – Oder: Wie aus Zweitklässlern Sprachdetektive werden“ (siehe S. 20–24).

Das Materialpaket

M1 Schild für Sprachdetektivarbeit für die Tafel als Symbol für gemeinsame Sprachreflexion

M2 Das Treppengedicht: Treppengedichte lesen, auseinanderschneiden, mischen, zusammensetzen und aufkleben

Ziel: Benennung und Anwendung der strukturellen Merkmale des Treppengedichts

M3 Variation aus M2: Überprüfung auf Struktur und Semantik – Stimmt das so? Was bleibt gleich, was ist verändert?

M4, M5 und M6 Das Stufenwort Teil 1: nach Schwierigkeitsgraden (Feder = leicht, Waage = mittel, Stein = schwer) differenzierte Aufgabenstellungen, Einsetzen fehlender Buchstaben oder Worte

Ziel: Benennung und Definition für das Stufenwort erarbeiten und anwenden

M7 und M8 Das Schiebewort: Wegschneiden der Schiebeworte und Variieren der Treppengedichte durch Positionsänderung der Schiebeworte (M7) und Hinzufügen (M8) von Schiebeworten

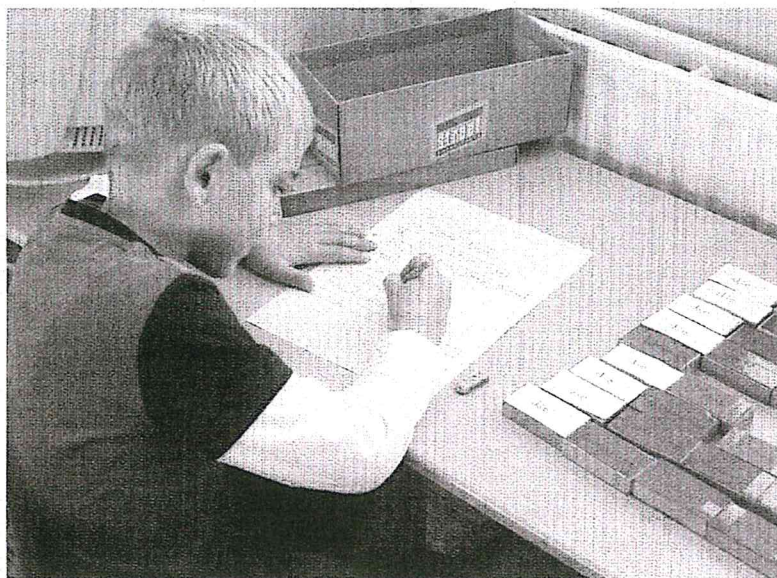


Abb. 1 Treppengedichte aus Bauklötzen abschreiben

Ziel: Benennung und Definition für das Schiebewort erarbeiten und anwenden (Quatschgedichte: Gefundene Stufen ergeben keinen Sinn und hören sich lustig an.)

M9 und M10 Bindewort Teil 1 und Teil 2 in der einfachen Treppe:

Ziel: Abhängigkeit von Stufenwort und Bindewort erkennen und anwenden



Abb. 2 Treppengedichte aus Stufenstreifen auf Plakate kleben

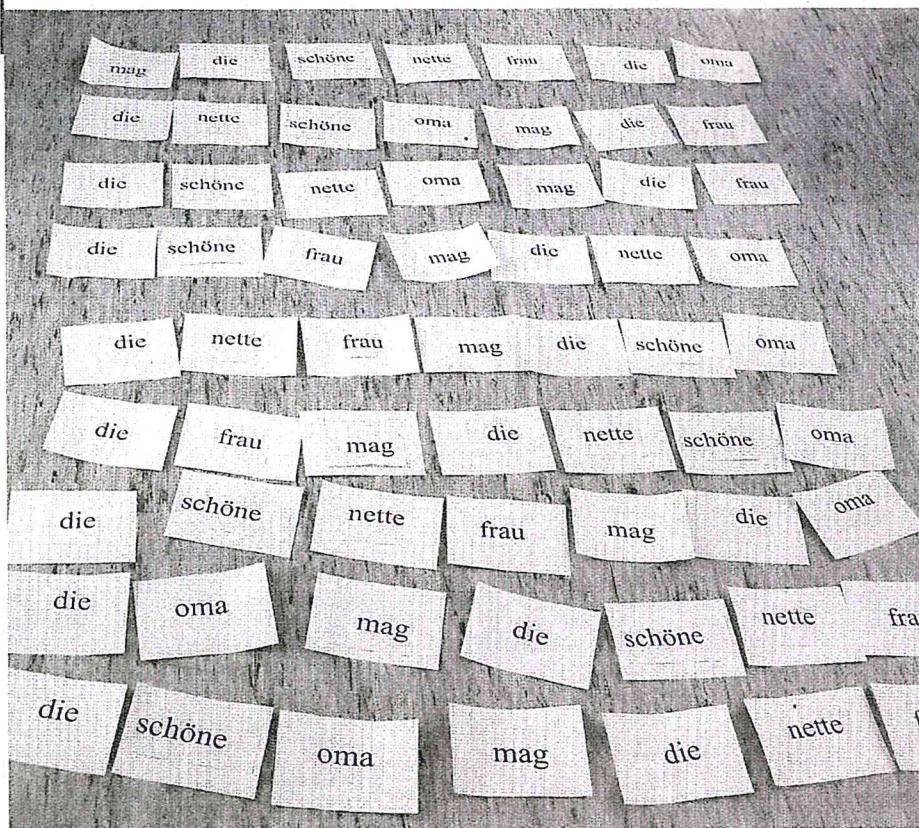


Abb. 3 Satzvariationen aus Wortkarten ohne Majuskelnzeichnung legen

M9 Ergänzen der einfachen Treppe durch ein Wort unter der letzten Stufe, das Wort bezieht sich auf das Stufenwort und ist nur bedingt austauschbar

M10 Wegschneiden überflüssiger Schiebeworte, das Wort bezieht sich auf das Stufenwort und ist mehrfach austauschbar



Abb. 4 Schiebeworte im Satz erkennen

M11 Doppelte Treppe: Lücken in Doppeltreppen ausfüllen

Ziel: Benennung und Definition für das Bindewort erarbeiten und anwenden

Achtung: Anordnung der Doppeltrappe auf zwei Weisen: unterer Teil kann nach oben und umgekehrt!

M12 und M13: Regelbildung „Der Satz“

Achtung: Auflösung der Treppe zugunsten der linearen Struktur, Satzzeichen und Großschreibung am Satzanfang können thematisiert werden!

M12 Minisatz: Treppen ausfüllen (einkleben/-schreiben) und die zwei kürzesten Stufen (eine von oben, eine von unten) **neben** das Bindewort anordnen

Ziel: Benennung und Definition des Satzes als Minisatz erarbeiten und anwenden

Schlängensatz: Treppen ausfüllen und die 2 längsten Stufen (eine von oben, eine von unten) **neben** das Bindewort anordnen

Ziel: Benennung und Definition des Satzes als Schlängensatz erarbeiten und anwenden

Achtung: Auflösung der Treppe zugunsten der linearen Struktur!

M13 Satzpyramide: Treppen ausfüllen, Satzpyramiden sind links und rechts in Stufen angelegt, Sätze werden vom Schlängensatz zum Minisatz nach oben gestapelt

Ziel: Erarbeitung der aus dem Treppengedicht möglichen Sätze – nach der Länge ordnen

Achtung: Es gibt zwei Pyramidenvariationen mit jeweils 4 Sätzen!

M14 und M15 Arbeitsaufträge: Materialangaben zur Wiederholung aller Schritte

M16, M17 und M18 Vorlagen für Wortkärtchen: auf farbiges Papier kopieren

Stufenworte = rot, Schiebeworte = grün, Bindeworte = blau)

Achtung: Auf die Endungen der Adjektive und die Bildung der Verben achten! Können Erkenntnisse der Kinder sein!

M19 Vorlage für leere Treppengedichte: als Doppeltrappe nutzen oder auf einfache Treppe mit und ohne Bindewort schneiden

M20 Würfelmustervorlage: zum Bekleben der Würfelseiten mit Wortkärtchen, drei Würfel in den gewählten Farben anfertigen, Treppengedichte, aber auch Sätze können gewürfelt werden

M21 Sätzebuch: Anfertigung nach Anleitung

Autorin

Pia Jaensch, Brüder-Grimm-Schule,
Dorothea-Viehmann-Straße 20, 34225 Baunatal

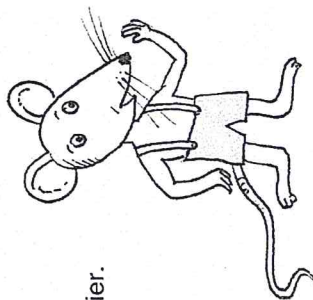
M1 Die Lupe



M2 Das Treppengedicht

Schneide die Kärtchen aus. Mische sie.
 Lege das Treppengedicht auf ein weißes Blatt Papier.
 Male die Karte mit dem großen Wort rot aus.
 Klebe die Treppe auf.

die	Maus			
die	kleine	Maus		
die	kleine	freche	Maus	
die	kleine	freche	graue	Maus
die	kleine	freche	graue	flinke



M3 Das Treppengedicht

der	Wurm			
der	kleine	Wurm		
der	kleine	freche	Wurm	
der	kleine	freche	graue	Wurm
der	kleine	freche	graue	flinke



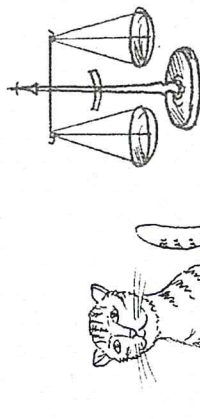
M4 Arbeitsblatt Feder

Löse das Treppengedicht.
 Färbe das letzte Wort rot.
 * Schreibe das Treppengedicht ab.

die	__aus			
die	kleine	__aus		
die	kleine	freche	__aus	
die	kleine	freche	graue	__aus
die	kleine	freche	graue	flinke



M5 Arbeitsblatt Waage



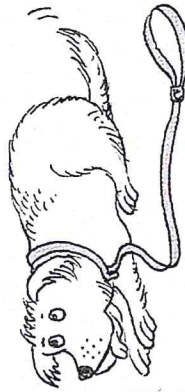
Löse das Treppengedicht.
Färbe das letzte Wort rot.
* Schreibe das Treppengedicht ab.

die	Katze			
die	große			
die	große	starke		
die	große	starke	helle	
die	große	starke	helle	liebe

M6 Arbeitsblatt Stein

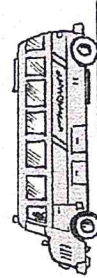


Löse das Treppengedicht.
Färbe das letzte Wort rot.
* Schreibe das Treppengedicht ab.



der					Hund
der	süße			dicke	
der				bunte	
der		müde			
der					

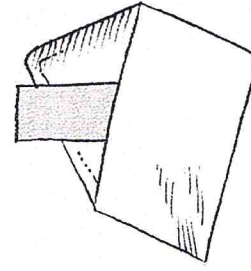
M7 Das Schiebewort



Schneide die Worte aus. Lege das Treppengedicht.
Wie viele Treppengedichte findest du?
Klebe auf ein weißes Blatt und zeichne die richtigen Farben in die Kästchen.
* Schreibe das Treppengedicht ab.

der	große	rote	alte	laute	Bus
der	große	rote	alte	laute	Bus
der	große	rote	alte	laute	Bus
der	große	rote	alte	laute	Bus
der	große	rote	alte	laute	Bus

M8 Das Schiebewort

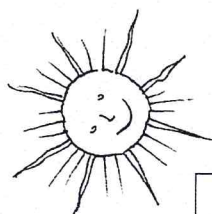


Ziehe grüne Kärtchen aus dem Umschlag.
Schreibe ein eigenes Quatschgedicht.
Färbe die Worte in den richtigen Farben.
* Schreibe das Treppengedicht ab.

M9 Das Bindewort 1

Färbe die Kästchen. Ziehe blaue Kärtchen aus dem Umschlag.
Welche Kärtchen passen?

* Schreibe das gleiche Treppengedicht mit verschieden blauen Worten auf.



die	gelbe	Sonne	
die	gelbe	heiße	Sonne
die	gelbe	heiße	Sonne
die	gelbe	heiße	helle

M10 Das Bindewort 2

Färbe die Kästchen. Schneide die Worte aus.

Lege Treppengedichte. Ziehe blaue Kärtchen aus dem Umschlag.
Passt das Kärtchen? Wie viele Treppengedichte findest du?

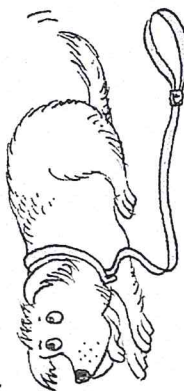
* Schreibe verschiedene Treppengedichte auf.



die	nette	alte	lustige	kluge	Oma
die	nette	alte	lustige	kluge	Oma
die	nette	alte	lustige	kluge	Oma
die	nette	alte	lustige	kluge	Oma

M11 Doppelte Treppe

Fülle die Lücken. Schneide die Worte aus.
Lege Doppeltreppen auf verschiedene Weisen.
* Schreibe verschiedene Möglichkeiten auf.



der	Hund		

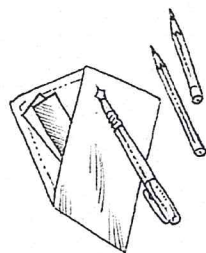


die	Katze		

[illegible][illegible][illegible]

Tipp: Bastel dir selbst fehlende Kärtchen.

M14 Arbeitsaufträge und Materialanleitung für Stationsarbeiten 1



Station Treppengedicht

Nimm die Karten aus dem Umschlag.
Lege das einfache Treppengedicht.
Schreibe auf das Arbeitsblatt. Male die Kästchen an.

Vorbereitung

1. Treppengedicht auf weißen Karton kopieren, laminieren, in einzelne Kärtchen zerschneiden und in einen Umschlag legen.
2. Zum Beschreiben eine leere einfache Treppe ohne Bindewort (M19) für jedes Kind auf DIN A4 vergrößert kopieren.

Station Stufenwort

Ziehe aus den Umschlägen rote, grüne, blaue Kärtchen. Schreibe aus den Worten eine Doppeltreppe. Male die Kästchen an.

Vorbereitung

1. Drei Umschläge: grüner Umschlag mit grünen Kärtchen, blauer Umschlag mit blauen Kärtchen, roter Umschlag mit roten Kärtchen, alle Kärtchen laminieren (siehe M16–M18).
2. Zum Beschreiben eine leere Doppeltreppe (M19) für jedes Kind auf DIN A4 vergrößert kopieren.

Station Schiebewort

Baue mit den Bausteinen die Doppeltreppe. Schreibe auf das Arbeitsblatt. Male die Kästchen an.

Vorbereitung

1. Ein doppeltes Treppengedicht schreiben und zerschneiden, alle Stufenwörter rot, Schiebewörter grün und das Bindewort blau färben, alle Kärtchen mit Klebeband auf Bauklötze kleben.
- Alternative:** Kärtchen aus M16–M18 auf farbiges Papier kleben, dabei beachten, wie oft die einzelnen Kärtchen gebraucht werden.
2. Zum Beschreiben eine leere Doppeltreppe (M19) für jedes Kind auf DIN A4 vergrößert kopieren.

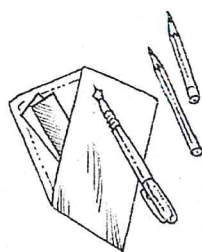
Station Bindewort

Würfle mit rot, grün, blau. Schreibe aus den Worten eine Doppeltreppe. Male die Kästchen an.

Vorbereitung

1. Drei Würfel anfertigen: einen roten, einen blauen, einen grünen (M20) und mit den Wörtern von M16–M18 bekleben.
2. Zum Beschreiben eine leere Doppeltreppe (M19) für jedes Kind auf DIN A4 vergrößert kopieren.

M15 Arbeitsaufträge und Materialanleitung für Stationsarbeiten 2



Station Minisatz

Nimm die Streifen aus dem Umschlag.
Lege ein Treppengedicht.
Lege die Streifen zum Minisatz. Schreibe ihn auf.
Unterstreiche die Wörter in den richtigen Farben.

Vorbereitung

1. Ein doppeltes Treppengedicht auf die Vorlage M19 schreiben und laminieren, jede Stufe als Streifen ausschneiden.
- Alternative:** Kästchen färben oder einzelne Wörter ausschneiden.
2. Liniertes Papier bereitstellen.

Station Schlangensatz

Nimm die Streifen aus dem Umschlag. Lege ein Treppengedicht.
Lege die Streifen zum Schlangensatz. Schreibe ihn auf.
Unterstreiche die Wörter in den richtigen Farben.

Vorbereitung

1. Ein doppeltes Treppengedicht auf die Vorlage M19 schreiben und laminieren, jede Stufe als Streifen ausschneiden.
- Alternative:** Kästchen färben oder einzelne Wörter ausschneiden.
2. Liniertes Papier bereitstellen.

Station Satzpyramide

Nimm die Streifen aus dem Umschlag. Lege die Satzpyramide. Schreibe die Satzpyramide auf. Unterstreiche die Wörter in den richtigen Farben.

Vorbereitung

Siehe Station Sätze, zusätzlich: leere weiße Kärtchen für weitere Bindewörter bereitlegen.

Station Sätzebuch

Nimm ein Sätzebuch. Blättere aus jeder Farbe ein Wort auf.
Schreibe den Satz auf.

Vorbereitung

M21, liniertes Papier bereitstellen.

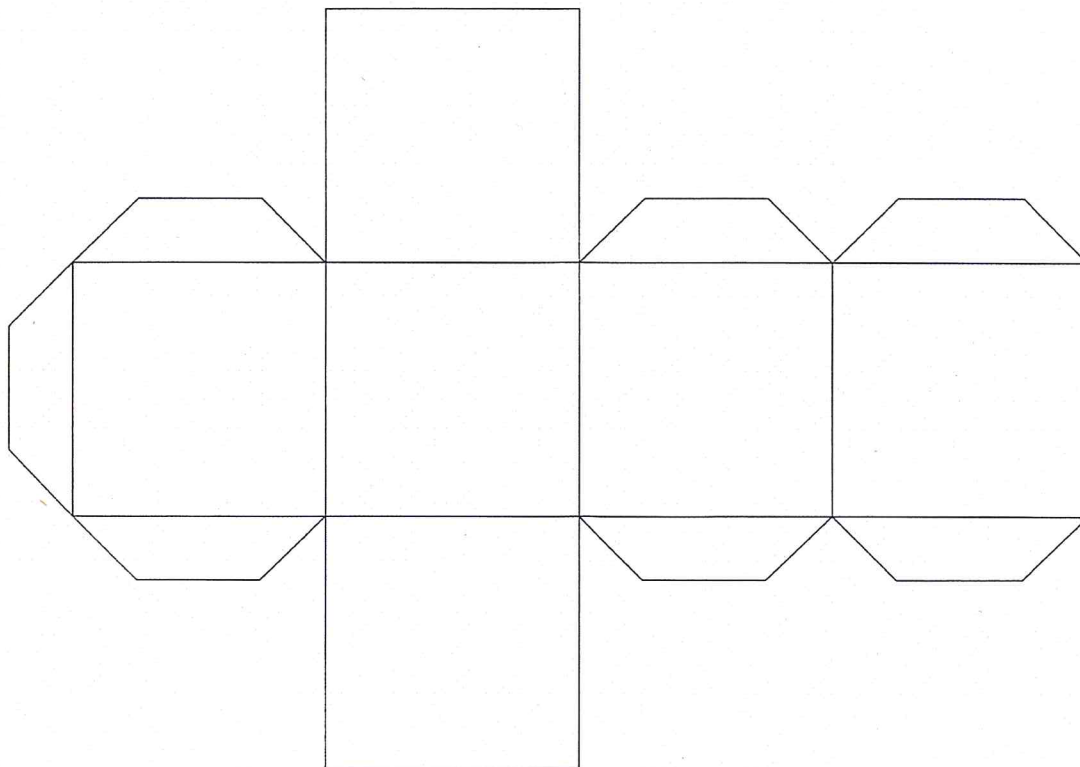
M16 Stufenwörter

Sonne	Junge	Kind	Schloss	Brief
Geschichte	Mädchen	Suppe	Rad	Fisch
Baum	Eis	Buch	Schiff	Flöte
Wiese	Roller	Oma	Bach	Mann
Haus	Fahne	Opa	Schwein	Ohr
Bach	Wagen	Tante	Wald	Kuchen
Weg	Apfel	Onkel	Wolke	Hand
Wald	Turm	Ameise	Seife	Hemd
Blume	Tasche	Bär	Quark	Wort
Auto	Hose	Limo	Gras	Dach
Kind	Kuchen	Elefant	Film	Lehrer
Hund	Aufgabe	Flugzeug	Insel	Ball
Katze	Ei	Gans	Esel	Wiese
Maus	Lied	Löwe	Dose	Gemüse
Hase	Igel	Pinguin	Banane	Tasse
Blatt	Kuh	Rabe	Uhu	Schuh

M19 Die Doppeltreppe

A 10x10 grid of empty rectangular boxes, intended for students to write numbers. The grid is composed of 10 rows and 10 columns of identical rectangular cells.

M20 Würfelmuster Vorlage



M21 Sätzebuch

Bastelanleitung:

Nimm eine Pappe DIN A4.

Schreibe jeweils 10 blaue Bindewörter, 10 rote Stufenwörter und 10 grüne Schiebewörter auf farbige Kärtchen.

Lege die grünen Kärtchen auf einen Stapel.

Tackere den Stapel auf der Pappe fest. Lege die roten Kärtchen auf einen Stapel.

Tackere sie unter den grünen Kärtchen fest.

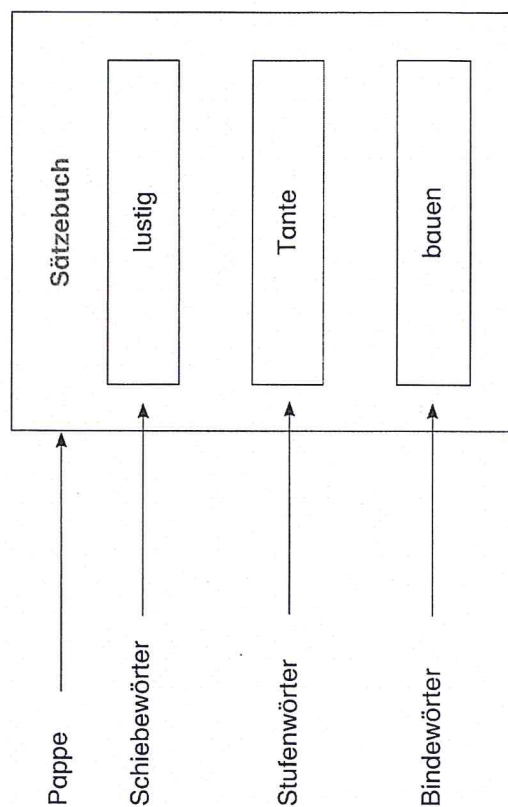
Lege nun die blauen Kärtchen auf einen Stapel.

Tackere sie unter den roten Kärtchen fest.

So wird gespielt:

Suche einen Partner. Einer beginnt mit geschlossenen Augen die grünen Wörter durchzublättern. Der andere sagt: „Stoppi!“. Das grüne Wort wird aufgeschrieben. Weiter geht es mit dem roten und dann mit dem blauen Wort.

Bildet aus den aufgeschriebenen Wörtern einen lustigen oder auch sinnvollen Satz.



B2 Das System der Groß- und Kleinschreibung

1 Einleitung

Das System der Groß- und Kleinschreibung wird von der historischen Entwicklung ausgehend erläutert. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass es sich bei seiner Herausbildung nicht um eine von außen gesetzte Norm handelt, sondern um eine ungesteuerte Sprachentwicklung. Die Darstellung ist konzentriert auf die satzinterne Großschreibung. Dem traditionellen sog. Wortartenansatz, der aufgrund lexikalischer und morphologischer Orientierung die Substantivgroßschreibung erklärt, wird das neuere syntaxorientierte Konzept gegenübergestellt. Es wird untersucht, an welchen Stellen die konkurrierenden Ansätze die geltende Rechtschreibung befriedigend erfassen und an welchen nicht. Die Darstellung orientiert sich zunächst an seit (spätestens) 1901 bis heute geltenden Schreibungen; Veränderungen durch die Rechtschreibreform 1996/2006 werden erst in einem zweiten Schritt berücksichtigt.

2 Entwicklung der Großschreibung

Bis ins frühe Mittelalter gab es in der Lateinschrift nur einen Buchstabentyp, die sog. Kapitalis, die sich durch gleichmäßig hohe BUCHSTABEN auszeichnete. In der Mitte des 8. Jahrhunderts entstand eine neue Schrift, die Ober- und Untergängen aufwies; man nennt sie die karolingische Minuskelschrift. Manche ihrer Buchstaben ragen über zwei Mittellinien, in denen alle Buchstabenkörper zentriert sind, nach oben oder nach unten hinaus (sog. Vier-Linienschema, vgl. zur Schriftentwicklung Brekle 1994). Der Ausdruck „Minuskel“ bezeichnet seitdem die Kleinbuchstaben von Alphabetschriften. Die alte Schrift mit ihren gleichmäßig großen Buchstaben ging nicht verloren; sie diente innerhalb der mit Minuskel geschriebenen Texte auf verschiedene Weise zur Hervorhebung. Ihre Buchstaben heißen Majuskeln (oder Versalien oder Großbuchstaben). Mit ihnen wurde zunächst ganz Unterschiedliches ausgezeichnet: Initialen, Titel, Überschriften, Wichtiges, Ehrerbietiges, Göttliches, Ästhetisches usw. Dabei ging man relativ rasch von der AUSZEICHNUNG GANZER WÖRTER, SATZTEILE ODER SÄTZE dazu über, nur den Wortanfang (den Initialbuchstaben) großzuschreiben. Da es jedoch keine festen Kriterien dafür gibt, was wichtig genug ist, um durch eine Majuskel ausgezeichnet zu werden, wurde ihr Einsatz

von Schreibern zu Schreibern unterschiedlich gehandhabt; als einzige durchgehende Regelmäßigkeit entwickelte sich schon am Ausgang des Mittelalters die satzinitiale Großschreibung und die satzinterne Großschreibung von Eigennamen. Im 16. Jahrhundert lässt sich ein deutliches Anwachsen des satzinternen Gebrauchs der Majuskel feststellen; dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern für ganz West- und Nordeuropa (vgl. Meisenburg 1988). Aber nur in den deutschsprachigen Ländern und in den nordischen Sprachen festigt sich dieser Sprachgebrauch.¹ Den Äußerungen der zeitgenössischen Grammatiker zufolge breitet sich die satzinterne Großschreibung von der Eigennamengroßschreibung ausgehend zunächst auf Nomina sacra (Gott, Engel) sowie Personenbezeichnungen (Mann, Frau, Bauer) aus, sodann auf namenähnliche Appellativa (z.B. Bezeichnungen für Länder oder Münzen), danach auf alle Konkreta (vgl. ausführlich Mentrup 1979). Schließlich formulierte zuerst Girbert im Jahre 1653 und umfassender 1690 Bödiker die uns allen vertraute Regelung, dass „alle Substantiva und was an derer statt gebraucht wird“ großzuschreiben seien (Hagemann 1880, 134 zit. nach Mentrup 1979). Diese grammatischen Erklärungen liefern der tatsächlichen Entwicklung ca. 70 Jahre hinterher, d.h. die Grammatiker schrieben nicht die Großschreiberegeln vor, sondern rekonstruierten sie aus den vorfindlichen Druckwerken (zusammenfassend von Polenz 1994, 247). Wichtig ist es noch zu bemerken, dass die Grammatiker bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts hinein ausschließlich Regeln für die satzinterne Großschreibung formuliert haben; es muss keine Kleinschreiberegeln geben, daher auch die Faustregel „im Zweifel klein“.

Es gibt keine gesicherten Erkenntnisse, warum sich die satzinterne Großschreibung gerade im Deutschen entwickelt und gehalten hat. Die Überlegungen z.B. von Hotzenköcherle (1955), dass die syntaktischen Möglichkeiten des deutschen Satzbaus insbesondere im Attributsbereich die Auszeichnung des nominalen Kerns geradezu erzwingen – „Was der Satzbau verkorkt, macht die Großschreibung, wenigstens zum Teil, auch in diesem Fall gut: sie gliedert fürs Auge, sie fängt und lenkt den Blick, sie gibt in vielen Fällen sogar grammatische Hinweise“ (Hotzenköcherle 1955, 42) – leuchten zwar zunächst ein, es gibt aber keine empirischen Daten oder sprachvergleichende Befunde, die diese Theorie stützen.

3 Der Wortartenansatz

Die landläufige Vorstellung über die Basis der satzinternen Großschreibung lässt sich am besten verdeutlichen an der Art und Weise, wie sie in fast allen Sprachbüchern der Grundschule durch die Unterscheidung von Namen-, Tu- und Wie-

¹ Als letztes nichtdeutschsprachiges Land hat 1948 Dänemark die satzinterne Großschreibung (außer Eigennamen) aus politischen Gründen abgeschafft.

Wörtern semantisch eingeführt wird. Die Regel lautet etwa so:

W1: Namenwörter bezeichnen Menschen, Tiere und Sachen. Sie werden großgeschrieben.

Der Schreibende muss bei diesem Ansatz folgende Operation vollziehen, um festzustellen, ob ein Wort im Satz großzuschreiben ist: Überlege, ob das Wort einen Menschen, ein anderes Lebewesen oder eine Sache bezeichnet. Das trifft klarerweise auf z. B. *Zauberer, Hund, Handy* zu. Alle Wörter, auf die die Operation nicht zutrifft, werden kleingeschrieben – das gilt auch für alle im Folgenden spezifizierten Operationen.

Mit der Regel W1 wird der zentrale Bereich der großzuschreibenden Wörter erfasst; diese Wörter können als prototypische Substantive gelten. Die Bestimmung ist außerdem kongruent mit der eben geschilderten historischen Entwicklung. Die Idee ist es, das System der satzinternen Großschreibung auf semantische Eigenschaften prototypischer Substantive zurückzuführen.

W1 erfasst aber nicht alle genuinen Substantive, und zwar auch solche nicht, die in der Lebenswelt von Kindern eine wichtige Rolle spielen wie z. B. *Pause, Spiel, Schlaf*. Deshalb wird die Menge der Prototypen in späteren Schulklassen um bestimmte semantisch charakterisierbare Abstrakta wie Gefühle erweitert, vgl. z. B. das Sprachbuch „Pustelblume“ für die dritte Klasse (2004, 21): „*Freude, Angst, Ärger, Langeweile, Wut, Trauer, Lust, Spaß und Mitleid* sind Nomen für Gefühle. Nomen werden großgeschrieben.“ Die Klasse der großzuschreibenden Abstrakta ist noch etwas größer im Sprachlesebuch „Papiertiger“ für die dritte Klasse (2005, 17), in dem es heißt: „Wörter, die Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen ihren Namen geben, heißen Nomen (Namenwörter). Nomen bezeichnen aber auch Gedanken, Gefühle, Ideen, die keine Lebewesen oder Gegenstände sind“ – in der Beispielaufgabe sind aber nur Gefühlssubstantive zu finden. Der semantische Ansatz klingt noch in den Amtlichen Regeln von 2006 an, wenn es eingangs von § 55 heißt: „Substantive dienen der Bezeichnung von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen“; im weiteren Regelwerk wird darauf jedoch nicht mehr Bezug genommen. Die Nachhaltigkeit dieser gelernten Regel erweist sich auch bei Studienanfängern im Fach Deutsch, wenn die Frage nach dem Begriff „Substantiv“ gestellt wird – die meisten beginnen mit der Aufzählung „Menschen, Tiere, Sachen, ach ja, und Gefühle“.

Offensichtlich gibt es keinen Weg, die Menge der großzuschreibenden Substantive mit semantischen Mitteln zu charakterisieren. Sie erfasst zudem keine Konversionen (affixlose Nominalisierungen) wie *das Laufen, das Gute*.² In der

² Personalkonversionen von Adjektiven wie *der Alte, die Angestellte* werden durch die Bestimmung „Menschen“ durchaus erfasst.

Didaktik der Grundschule werden sie nicht thematisiert, obgleich sie zum Sprachgebrauch der Kinder gehören: *Beim Schwimmen habe ich mich erkältet; mir macht das Turnen am meisten Spaß* usw. Die Kernlehrpläne sehen für den mittleren Schulabschluss die Großschreibung von Nominalisierungen erst für die Jahrgangsstufen 5/6 vor; die Lehrwerke gehen darauf in unterschiedlicher Form ein.

Die Probleme einer semantischen Begründung der Großschreibung sind den Grammatikern früh aufgefallen. Die oben zitierte girbertsche Regel, dass alle Substantive großgeschrieben werden, verzichtet deswegen auch auf eine semantische Kennzeichnung und bezieht sich auf das grammatische Wissen der Zeit. Sie ist auf den ersten Blick von bemerkenswerter Einfachheit. Substantive sind Wörter, die nach Kasus und Numerus flektieren und ein festes Genus haben. Jedes Wort mit diesen Eigenschaften, so die Regel, wird großgeschrieben.

W2a: Substantive sind Wörter, die nach Kasus und Numerus flektieren und ein festes Genus haben. Sie werden großgeschrieben.

Der Schreibende muss bei diesem Ansatz folgende Operation vollziehen: Wenn du wissen willst, ob ein Wort großgeschrieben wird, prüfe, ob es ein festes Genus hat und ob du es deklinieren kannst. Das trifft klarerweise zu auf z. B. *Zauberer, Hund, Handy, Pause* und *Musik*.

Die rein grammatische Regel W2a erfasst den Kernbereich der satzinternen Großschreibung korrekt, d. h. sowohl die prototypischen Konkreta der semantischen Orientierung als auch alle übrigen Substantive.

Das Problem liegt offenbar im zweiten Teil der girbertschen Regel, dass „alle Substantiva und was an derer statt gebraucht wird“ großgeschrieben werden. Zunächst ist zu bemerken, dass damit nicht Wörter gemeint sind, die *anstelle* von Substantiven gebraucht werden, also Pronomen, denn diese werden in der Regel auch schon damals gerade *nicht* großgeschrieben. Gemeint sind vielmehr Wörter, die zwar im Lexikon nicht als Substantive gekennzeichnet sind, aber in einem spezifischen Satzkontext so verwendet werden, als seien sie Substantive, und die dann großgeschrieben werden, also Nominalisierungen wie *der Gefangene* oder *das Laufen*. Dass sie quasi zu Substantiven werden, lässt sich daran erkennen, dass sie im jeweiligen Satzkontext die Merkmale von Substantiven annehmen, also nach Kasus und Numerus flektieren und ein festes Genus haben. Man kann also Teil 2 der girbertschen Regel so reformulieren:

W2b: Außerdem großgeschrieben werden alle Wörter, die im Satzkontext die Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus sowie festes Genus) annehmen.

Das trifft auch auf die Wörter *laufen* und *alt* zu in einem Satz wie *Die Anstrengungen des Laufens waren dem Alten nicht anzumerken*. Die Regel erfasst alle prototypischen Substantive (W1) und alle lexikalischen Substantive (W2a), sie erfasst darüber hinaus auch die Nominalisierungen (W2b): Konversionen von Verben wie *das Laufen* und Personalkonversionen aus Adjektiven wie *der Gefangene* haben ein festes Genus und deklinieren (*des Laufens, dem Gefangenen*) entsprechend dem Satzkontext; wenn sie isoliert gebraucht werden, gelten die grammatischen Regeln für die Grundform (Infinitiv). Dies ist zusammengefasst in W3:

W3: Großgeschrieben werden alle Substantive. Außerdem großgeschrieben werden alle Wörter, die im Satzkontext die Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus sowie festes Genus) annehmen.

Schreibende muss bei diesem Ansatz folgende Operation vollziehen: Wenn du wissen willst, ob ein Wort großgeschrieben wird, prüfe zunächst, ob es ein festes Genus hat und ob du es deklinieren kannst. Das trifft zu auf z.B. *Zauberer, Hund, Handy, Pause und Musik*. Prüfe weiter, ob das Wort in dem Satz, den du schreiben willst, ein festes Genus hat oder Merkmale von Deklination aufweist. Das trifft zu auf z.B. *das Lesen macht Freude, das Alte hat auch etwas Gutes, im Allgemeinen, ohne Weiteres*.

Der Tat ist in der Geschichte des Deutschen die satzinterne Großschreibung von Beginn an über den Bereich lexikalischer Substantive hinaus angewendet worden. Von dem Moment an, wo satzintern nicht nur Eigennamen großgeschrieben wurden, wurden auch bereits Nominalisierungen wie *die Ältesten* mit Majuskeln geschrieben. In den Bibeldruck von 1521 bis 1961, die in Günther (1999) ausgewertet worden sind, finden sich einerseits bis 1797 noch eine Reihe von Kleinschreibungen für Abstrakta wie *der streich, die rede, das getümmel* und für Nominalisierungen wie *das übel*, andererseits aber schon 1545 Großschreibungen wie *zur Rechten*. Vor allem werden Personalkonversionen von Adjektiven wie *der Verkaufte, die Alten* in diesen Texten seit 1545 durchweg großgeschrieben.

4 Der syntaxbezogene Ansatz

W3 ist in der vorliegenden Formulierung hierarchisch organisiert: Großgeschrieben werden genuine Substantive, außerdem Wörter, die substantivische Eigenschaften übernehmen, also zu Substantiven werden. Diese Organisation entspricht der Grundauffassung, dass es bei der satzinternen Großschreibung um die Auszeichnung der Wortart Substantiv geht. Die zugrunde liegende Logik war

und ist, dass unter den klassischen Wortarten, den „partes orationis“, diejenige im Text hervorgehoben werden soll, die besonders wichtig ist. Im 18. Jahrhundert prägt der Literatur- und Sprachgelehrte Gottsched deshalb den Ausdruck „Hauptwort“ für das lateinische „Nomen“ bzw. „Substantiv“: Es sei im Deutschen die wichtigste Wortart und werde deswegen großgeschrieben.

Nun lässt freilich bereits der lateinische Ausdruck „partes orationis“ „Redeteile“ die Vorstellung zu, dass die Basis einer Wortartenklassifikation in der Syntax liegt und damit die Wortart eine Funktion der Verwendbarkeit des Wortes im Satz ist. Im syntaktischen Ansatz der satzinternen Großschreibung (Eisenberg 1981; Maas 1989; 1992) wird diese Perspektive übernommen. Zentrum des deutschen Satzes ist das Verb; um das Verb gruppieren sich als Ergänzungen und Angaben die Nominalphrasen, die ein Nomen als Kern haben. Wenn der Kern der Nominalphrase kein Pronomen ist, kann er durch Attribute (Adjektiv-, Genitiv-, Präpositionalattribute, Relativsätze, Appositionen) erweitert werden: *Der Hund beißt den Briefträger*. Das Verb *beißen* nimmt zwei nominale Ergänzungen (hier das Subjekt *der Hund* und das Objekt *den Briefträger*). Diese können durch Attribute erweitert werden: *Der kleine Hund beißt den alten Briefträger* oder *Der Hund des Arztes beißt den Briefträger mit der Mütze*. Der Artikel ist der Kopf der Nominalphrase. Die Form des Artikels richtet sich nach dem Genus des Bezugsnomens und der Satzfunktion (Kasus). Der Kern der Nominalphrase wird großgeschrieben, wenn er erweiterbar ist. Nicht erweiterbar ist er, wenn es sich um Pronomen handelt: ... *weil er ihn beißt*. Grundidee des syntaxbezogenen Ansatzes der Großschreibung ist also, dass nicht eine Wortart ausgezeichnet wird, sondern eine syntaktische Funktion. Daraus folgt:

S1: Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern der Nominalphrase.

Der Schreibende muss bei diesem Ansatz folgende Operation vollziehen: Prüfe, ob du vor das Wort ein Adjektivattribut setzen kannst.³ Wenn das möglich ist, ist das Wort ein erweiterbarer Kern der Nominalphrase und wird großgeschrieben.

Die Regel erfasst alle nach W1–W3 spezifizierten satzinternen Großschreibungen. Sie spezifiziert zudem Kleinschreibungen von Substantiven, die keine (mehr) sind wie *ich bin das leid, ich bin pleite, ich nehme teil, abends, dank seiner Spende*. In vielen neueren Arbeiten (neben den oben erwähnten z.B. Günther/Nünke 2005; Brädel 2006) wurde gezeigt, dass entgegen der in den Grammatiken und Rechtschreibregelwerken vertretenen Lehrmeinung, die Substantivgroßschreibung sei jedenfalls im Kern die orthographische Auszeichnung der

³ Operationalisiert wird damit die Erweiterbarkeit des Kerns der Nominalphrase. Erweiterbar ist er durch verschiedene Arten von Attributen, von denen das Adjektivattribut praktisch keinen Einschränkungen unterliegt.

Der Schreibende muss nach SW1 folgende Operation vollziehen: Prüfe, ob du vor das Wort ein Adjektivattribut setzen kannst. Wenn das nicht möglich ist, prüfe, ob es Indizien für das Vorliegen von Kasus, Numerus oder festem Genus gibt, die das Wort als Substantiv ausweisen.

Obwohl die in der kaputistischen Tradition des Duden stehende Amtliche Regelung 2006 dies nicht expliziert, sondern eher verschleierte (auch die Erläuterungsversuche von Gallmair 1997 tragen hier nicht zu einer Klärung bei), kann angenommen werden, dass ihr ein entsprechendes Konzept zugrunde liegt, d. h. im Zweifelsfalle großzuschreiben, wenn es irgendein Indiz dafür gibt. Das ist natürlich in gewisser Weise eine Abkehr von der alten Faustregel „im Zweifel klein“, die darauf beruht, dass die satzinterne Großschreibung der markierte Fall ist, d. h. dass es keine Kleinschreibungsregeln gibt.

Wir wollen im Folgenden einige typische Zweifelsfälle durchgehen und prüfen, ob sie durch SW1 geklärt werden können (vgl. auch Bredel 2006). Zunächst muss man sagen, dass die „klassischen“ Zweifelsfälle wie Nominalisierungen nach SW1 keine mehr sind. Wenn, wie Fuhrhop (2008) das sehr schön ausführt, zwei syntaktische Analysen möglich sind, gibt es eben auch zwei Schreibungen wie in ICH LERNE TANZEN, vgl. *ich lerne (auf der Bühne zu) tanzen* vs. *ich lerne (klassisches) Tanzen*.

Die Attributprobe allein führt zu Kleinschreibung in Ausdrücken wie *auf dem Trocknen sitzen*, *ins Schwarze treffen*, *im Allgemeinen*, *der Einzelne*, aber die Kasusmarkierung (auch durch Artikel) ist eindeutig. Im Prinzip haben alle Beispiele auch festes Genus: die ersten drei können nur Neutra sein – *sie sitzt auf der trockenen (Bank) z. B.* kann nur kleingeschrieben werden. Bei *der/die/das Einzelne* variiert das Genus semantisch, d. h. es handelt sich um drei verschiedene Ausdrücke. Bei den Fällen *bis auf Weiteres*, *von Neuem* indiziert die Präposition, die ja in der Regel Nominalphrasen regiert, die Großschreibung.⁴

Ein wesentlich größeres Problem stellen Substantiv-Verb-Komposita wie *Auto fahren* und phraseologische Ausdrücke wie *Schlange stehen* dar. Die Attributprobe versagt, und auch andere Indizien für Substantivität wie Flexion oder festes Genus sind nicht auszumachen. Da es sich zudem eindeutig um Verbalkomposita handelt, müsste das Bestimmungsglied kleingeschrieben werden: *er fährt auto, sie steht schlange*. Das war in der alten Rechtschreibregelung auch z. T. vorgesehen (*er steht korp*), z. T. aber auch nicht. Das Problem einer solchen Regelung ist nun freilich, dass solche Kleinschreibungen völlig kontraintuitiv sind, weil es sich in der Regel um Substantive aus dem Kernbereich handelt, also um prototypische Substantive (*Auto, Rad, Schlange*). Die Formulierung von SW2 nimmt deshalb den Terminus „lexikalische Substantive“ auf.

⁴ Da dieses Indiz ohne Stützung durch Artikel sehr schwach ist, erlaubt die Amtliche Regelung 2006 hier auch Kleinschreibung.

Wortart Substantiv, mit einer syntaxbezogenen Formulierung das Prinzip besser getroffen wird. Dazu passt die Beobachtung, dass schon in der Frühphase der Entwicklung die Großschreibung sich systematisch an der syntaktischen Funktion orientiert (Günther 1999, Maas 1992, dagegen Bergmann/Nerius 1998). Aber auch S1 führt zu Fehlschreibungen. Das sind insbesondere intuitiv einleuchtende Großschreibungen, die aber mit der Attributprobe nicht als Kern von Nominalphrasen identifiziert werden können, also Ausdrücke wie *sie fährt Auto*, *er steht Schlange*, *im Allgemeinen*.

5 Das System der satzinternen Großschreibung im Deutschen

Offenbar ist keine der vorgetragenen Positionen in der Lage, die geltende Rechtschreibung vollständig zu erfassen. Der syntaxbezogene Ansatz hat sich zwar als der umfassendere erwiesen, führt aber zu einer Reihe von Kleinschreibungen, die dem aktuellen Regelwerk nicht entsprechen (*er steht *schlange, sie fährt *auto*). Sie sind auch intuitiv nicht akzeptabel, weil es sich um genuine Substantive handelt (*Schlange, Auto*) oder um Ausdrücke mit eindeutigen Flexionsindizes (*im Allgemeinen*).

Der wortartenbezogene Ansatz in der Formulierung von W3 führt zu einer Reihe von Entscheidungsproblemen, wenn in Ausdrücken wie *er nimmt teil, geht pfeife* etc. das nominale Flexionspotential nicht mehr aktiviert wird, das Genus neutralisiert ist und auch keine anderen Merkmale von Nominalität etwa im Sinne von Bredel (2006) vorliegen. Da die in S1 und W3 verbleibenden Probleme weitgehend unterschiedliche Fälle betreffen, liegt es nahe, die beiden Ansätze zu verbinden. W3 kann dazu, wenn man die beiden Teile hierarchisch umordnet, eine Perspektive bilden. Stellen wir dazu W3 und S1 der intendierten Lösung SW1 gegenüber:

W3: Großgeschrieben werden alle Substantive. Außerdem großgeschrieben werden alle Wörter, die im Satzkontext die Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus sowie festes Genus) annehmen.

S1: Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern der Nominalphrase.

SW1: Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern der Nominalphrase. Andere Wörter werden großgeschrieben, sofern sie im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus und festes Genus) aufweisen.

- SW2:** (1) Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern der Nominalphrase.
 (2) Andere Wörter werden großgeschrieben, sofern sie im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus und festes Genus) aufweisen.
 (3) Großgeschrieben werden schließlich lexikalische Substantive.

Der Schreibende muss nach SW2 folgende Operation vollziehen: Prüfe, ob du vor das zu schreibende Wort in dem Satz ein Adjektivattribut setzen kannst. Wenn das nicht möglich ist, prüfe, ob es Indizien für das Vorliegen von Kasus, Numerus und festem Genus gibt, die das Wort als Substantiv ausweisen. Prüfe abschließend, ob ein Wort der Wortart Substantiv angehört.

Auf der Basis der Diskussion der beiden konkurrierenden Ansätze wird in der Regelformulierung SW2 die herrschende Lehrmeinung seit dem Anfang des 16. Jahrhunderts vom Kopf auf die Füße gestellt. Die satzinterne Großschreibung im Deutschen ist von Anfang an syntaktisch motiviert und dient der Kennzeichnung der syntaktischen Funktion „Kern der Nominalphrase“, auch wenn das den Zeitgenossen verborgen blieb, z. T. bis heute. Weil aber der Kern der Nominalphrase in den meisten Fällen ein Substantiv ist und weil den Grammatikern bis ins 20. Jahrhundert hinein keine adäquate Syntaxtheorie zur Verfügung stand, sondern nur eine Wortartengrammatik, wurde in den grammatischen Beschreibungen die satzinterne Großschreibung als Kennzeichnung der Wortart beschrieben und verstanden, was zu Großschreibungen wie in *Auto fahren* etc. führt, in denen *Auto* ein Verbusatz geworden ist, der eigentlich kleinschreiben wäre.⁵ Genauso wird in den Fällen *pleite gehen*, *teilnehmen* und *leid tun* ja auch tatsächlich verfahren: Sie sind Verbusätze und werden deshalb folgerichtig kleingeschrieben. Bezogen auf SW2 sind diese wenigen Fälle dann echte Ausnahmen. Schließlich griff die Großschreibung dann auch auf die Fälle wie *eines Besseren belehren*, *im Allgemeinen* usw. über, weil sie substantivische Merkmale aufweisen.

Der Aufbau von SW2 reflektiert diese Überlegungen. Teil (1) der Regel erfasst die überwältigende Mehrheit aller satzinternen Großschreibungen. Teil (2) behandelt Einzelfälle, nämlich feststehende Ausdrücke mit nominalen Indizien. Durch Teil (3) schließlich wird eine Inkonsistenz des Schreibusus erfasst. SW2 erfasst darüber hinaus nach unserer Auffassung nicht nur die geltende Regelung, sondern ist darüber hinaus im Einklang mit der Intuition der Sprachteilhaber bezüglich der Regularitäten. Das gilt insbesondere für die Großschreibung des Verbusatzes (*er fährt Auto*) – obgleich es nach dem syntaxorientierten

⁵ Natürlich wäre *Auto fahren* eigentlich auch nicht getrennt, sondern zusammenzuschreiben, vgl. Breidel/Günther (2000) – aber dieses Problem soll hier nicht diskutiert werden.

Konzept systematisch konsequenter wäre, *er fährt auto* zu schreiben (so schon Herberg 1983), ist eine solche Schreibung kontraintuitiv, weil es sich um Wörter handelt, die in allen anderen Kontexten gemäß SW2 (1) großgeschrieben werden.

Es ist uns schließlich wichtig zu betonen, dass diese u. E. linguistisch adäquatere Kennzeichnung der satzinternen Großschreibung zwar didaktische Konsequenzen haben sollte, dass diese aber nicht aus der Regel allein begründet werden können. Allerdings legen Befunde etwa von Röber-Siekmeyer (1999), Günther/Nünke (2005) oder Nünke/Wilhelmus (2001) nahe, die herrschende Praxis zu hinterfragen, insbesondere die Einführung des Konzepts Substantiv auf semantischer Basis in der Grundschule.

Literatur

- Antilche Regelung der deutschen Rechtschreibung. 2006. Abgedruckt u. a. in: Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim: Bibliographisches Institut, 24. Aufl. 2006
- Bergmann, Rolf/Nerius, Dieter (Hrsg.): Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1700. Heidelberg: Winter 1998
- Bredel, Ursula: Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historio- und in der Ontogenese der Schrift. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hrsg.): Orthographie-theorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer 2006, 139–163
- Bredel, Ursula/Günther, Hartmut: Quer über Feld das Kopfadunkt – Bemerkungen zu Peter Gallmanns Aufsatz „Wortbegriff und Nomen-Verb-Verbindungen“. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 19 (2000), Heft 1, 103–110
- Brekke, Herbert Ernst: Die Entwicklung der Buchstabenformen westlicher Alphabetschriften in ihrer historischen Entwicklung. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter 1994, 171–204
- Eisenberg, Peter: Substantiv oder Eigenname? Über die Prinzipien unserer Regeln zur Groß- und Kleinschreibung. In: Linguistische Berichte 72 (1981), 77–101
- Fuhrhop, Nanna: Orthografie. Heidelberg: Winter, 2. Aufl. 2008
- Gallmann, Peter: Konzepte der Nominalität. In: Augst, Gerhard/Blüml, Karl/Nerius, Dieter/Sitta, Horst (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthografie. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer 1997, 209–243
- Günther, Hartmut: Entwicklungen in der deutschen Orthographie 1522–1797 – Eine Etüde. In: Pümpel-Mader, Maria/Schönherr, Beatrix. (Hrsg.): Sprache – Kultur – Geschichte. Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Hans Moser zum 60. Geburtstag. Innsbruck (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanistische Reihe) 1999, 171–182
- Günther, Hartmut/Nünke, Ellen: Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS) 1, 2005
- Herberg, Dieter: Zur Entwicklung der Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen. Linguistische Studien Reihe A 111 1983, 96–105
- Hotzenköcherle, Rudolf: Großschreibung oder Kleinschreibung? Bausteine zu einem selbständigen Urteil. In: Der Deutschunterricht 7 (1955), Heft 3, 30–49

Maas, Utz: Die Klein- und Großschreibung im Deutschen. In: Der Deutschunterricht 41 (1989), Heft 6, 17–27

Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992

Meisenburg, Trudel: Die großen Buchstaben und was sie bewirken können: Zur Geschichte der Majuskel im Französischen und im Deutschen. In: Raible, Wolfgang (Hrsg.): Zwischen Festtag und Alltag. Tübingen: Narr 1988, 281–315

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

Nünke, Ellen/Wilhelmus, Christiane: Stufenwörter in Treppengedichten – Ein alternativer Ansatz zur Groß- und Kleinschreibung. In: Praxis Deutsch 28 (2001), Heft 170, 20–23 II (17. und 18. Jahrhundert). Berlin: de Gruyter 1994

Pustelume 3. Das Sprachbuch. Hrsg. von Wolfgang Menzel. Hannover: Schroedel 2004

Röber-Siekmeier, Christa: Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Düsseldorf: Klett-Grundschulverlag 1999

NANNA FUHRHOP

B3 System der Getrennt- und Zusammenschreibung

1 Einleitung und Zusammenfassung

In diesem Beitrag soll das System der Getrennt- und Zusammenschreibung dargestellt werden, wie es sich derzeit in der Germanistischen Sprachwissenschaft darstellt. Die Forschung zu diesem Bereich ist in den letzten Jahren vorangekommen, die Vorstellungen über das Funktionieren des Systems haben sich verfestigt.

Generell ist die Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen über zwei grundlegende Prinzipien geregelt, einem morphologischen (das Wortbildungsprinzip) und einem syntaktischen Prinzip (das Relationsprinzip). Diese Prinzipien sind denen der Groß- und Kleinschreibung vergleichbar. Die Prinzipien wirken immer beide (und nicht wie häufig suggeriert nur das morphologische Prinzip). Wichtig ist dabei, dass ein großer Bereich der Komposita oder kompositähnlichen Verbindungen (nur bei ihnen sind überhaupt beide Möglichkeiten vorhanden) sehr häufig abhängig von ihrem Kontext geschrieben werden (er ist Schweinebraten – er wird Schweine braten), das heißt die Aufeinanderfolge zweier gleicher „Wörter“ kann einmal ein Kompositum sein (Schweinebraten) und einmal ein Syntagma (Schweine braten). Diese Beobachtung ist keineswegs trivial, wenn man sich die Regelformulierung und insbesondere die typische (derzeitige) Behandlung der Zweifelsfälle vergegenwärtigt. Interessant ist aber, dass die beiden gegebenen Konstruktionen nicht zu Problemen in der Schreibung führen. Solche Schreibungen sind den meisten Schreibern intuitiv völlig klar. Wenn Getrennt- und Zusammenschreibung in der Schule behandelt wird, dann muss jedoch auch der Kernbereich unterrichtet werden. Die Unterrichtung allein der Zweifelsfälle (wie es die heutigen Schulbücher praktizieren) kann zu gar keinem Verstehen führen.

2 Getrennt- und Zusammenschreibung in der wissenschaftlichen Literatur

Die Getrennt- und Zusammenschreibung wurde zwar immer wieder über die Jahre thematisiert, verglichen mit anderen Themen aber eher selten. Herberg (1981) kann als der erste Gesamtüberblick gelten. Zwei Monographien (Jacobs 2005; Fuhrhop 2007) sind nach der Rechtschreibreform erschienen.

CHRISTINA NOACK

G2 Entdeckung der Großschreibung

1 Einleitung

Die satzinterne Großschreibung gehört erfahrungsgemäß zu den schwieriger zu lernenden Bereichen der deutschen Orthographie. Dies zeigt sich nicht nur im Schulunterricht, sondern auch an den Unsicherheiten vieler erwachsener Schreiber – ein Grund, weshalb dieser Bereich in der Orthographiereform besondere Berücksichtigung fand. Im folgenden Beitrag sollen zunächst mögliche Ursachen für diese Unsicherheiten genannt und anschließend Wege aufgezeigt werden, wie die Großschreibung im Rechtschreibunterricht durch induktives Lernen so zu vermitteln ist, dass die Schüler Sicherheit im Umgang mit diesem Bereich, v. a. aber auch Vertrauen in die eigenen orthographischen Fähigkeiten, erlangen. Hierfür werden zwei Unterrichtsmodelle vorgestellt, eines für die Primarstufe und eines für die Hauptschule. Beide Modelle sind im Kern ähnlich konzipiert, beugen jedoch den unterschiedlichen Ausgangssituationen beider Altersgruppen. So richtet sich das erste Modell an Grundschüler, denen der Gegenstand erstmals vermittelt wird, das zweite an Hauptschüler, die bisher eine andere Methode kennengelernt haben.

2 Ursachen für Unsicherheiten der Schüler bei der Großschreibung

Die satzinterne Großschreibung im Deutschen wird in allen einschlägigen Lehrmaterialien nach denselben wortartbezogenen Schema gelehrt (vgl. auch Röber-Siekmeyer 1999, 30ff.), das sich im Prinzip auf die folgenden zwei Regeln zurückführen lässt:

- 1) Nomen werden groß geschrieben.
- 2) Andere Wortarten können nominalisiert werden und sind dann ebenfalls groß zu schreiben (ab Klasse 5).

Bei der ersten Regel handelt es sich nach Gallmann/Sitta (1997) um eine „echte Regel“, insofern als in ihr eine verbindliche und allgemeingültige Handlungsanweisung formuliert ist. Regeln wie die zweite sind dagegen nicht allgemeingültig, sondern benötigen weitere Hilfsmittel; sie werden daher von den Autoren als „unechte“ Regeln bezeichnet.

Die Vermittlung der satzinternen Großschreibung nach dem wortartbezogenen Ansatz ist aus zwei Gründen problematisch:

- Die Regeln beziehen sich auf unterschiedliche sprachliche Ebenen: Regel 1 beschreibt die Großschreibung als Eigenschaft einer morphologisch-lexikalischen Kategorie, die zweite thematisiert morphologisch-syntaktische Wortbildungsprozesse und formuliert insofern eine Ausnahme zu Regel 1, als die Großschreibung auch auf Wörter anzuwenden ist, die gerade **keine** Nomen sind. Dies führt zu einem ganz grundsätzlichen Problem, nämlich der Frage, was ein Nomen ist. Zur Identifizierung der Kategorie „Nomen“ (bzw. „Namenwort“ in der grundschulüblicheren Terminologie) werden den Schülern i. d. R. die folgenden Hilfestellungen an die Hand gegeben, wobei Satz a) auf syntagmatische Merkmale abstellt und Satz b) auf semantische Eigenschaften, die Großschreibung also auf weitere Sprachbeschreibungsebenen ausgeweitet wird:

- Nomen haben einen Begleiter (ab Klasse 2).
- Nomen bezeichnen neben Dingen und Lebewesen auch Vorstellungen (ab Klasse 4).

Dieser Regelkomplex stellt in seiner Heterogenität schließlich die Wissensbasis dar, mit deren Hilfe Schüler im Zweifelsfall darüber entscheiden sollen, ob ein Wort groß zu schreiben ist oder nicht.

- Das zweite Problem besteht darin, dass in der unterrichtlichen Vermittlung nach dem wortartbezogenen Ansatz nicht zwischen der „Form“ und der „Funktion“ sprachlicher Einheiten unterschieden wird. So ist ein Nomen zunächst einmal eine grammatische Kategorie mit der Eigenschaft, ein festes Genus zu besitzen. Demgegenüber haben wir es in der konkreten Äußerung – mündlich wie schriftlich – mit funktionalen Einheiten zu tun. Hier – im Satzzusammenhang – werden Nomen als Elemente von Satzgliedern nach Kasus und Numerus dekliniert. Zwar ist es häufig der Fall, dass einzelne Satzglieder prototypisch mit bestimmten Wortarten besetzt werden, aber eben nicht zwangsläufig. Grundsätzlich ist es etwa möglich, das Substantiv durch ein Verb zu besetzen, vgl. *Wir gehen zum Schwimmen*. Durch den einseitigen Blick auf Wortarten unter Ausklammerung ihrer syntaktischen Funktionen lässt sich die satzinterne Großschreibung nicht hinreichend erklären; so kommt trotz großgeschriebener Wörter in dem Satz *Das Schöne am Faulenzen ist das Nichtstun* kein einziges Nomen vor, wohl aber nominale Satzglieder, die als solche dekliniert werden: Das Wort *Faulenzen* ist isoliert betrachtet zwar ein Verb, steht hier – in seiner Funktion als Kern einer Nominalgruppe¹ – jedoch im Dativ Singular. Um diese Zusammenhänge den Schülern verständlich zu machen, ist es also notwendig, ihnen zunächst den Unterschied zwischen einer Form –

¹ Die NG *Faulenzen* ist wiederum Teil der Präpositionalgruppe *am Faulenzen*.

dem isolierten sprachlichen Ausgangsmaterial – und einer Funktion zu vermitteln.

3 Vermittlung der Großschreibung nach dem syntaxorientierten Ansatz

In einigen neueren sprachdidaktischen Arbeiten (Röber-Siekmeyer 1999; Nünke/Wilhelmus 2002; Günther/Nünke 2005, Überblick in Dürscheid 2006) wird anstelle des traditionellen wortartbezogenen Ansatzes zur Großschreibung ein aus linguistischer Sicht adäquaterer, syntaxorientierter Ansatz präferiert, dem zufolge das großzuschreibende Wort eine syntaktische Konstituente, nämlich den Kern einer Nominalgruppe, markiert (vgl. B2; C4; C8). Semantisch-lexikalische Eigenschaften bleiben dabei vollkommen ausgeklammert. Um nach diesem Ansatz die Großschreibung sicher anwenden zu können, ist es erforderlich, dass die Schüler über syntaktisches Strukturwissen verfügen. Während dies in der Sekundarstufe ein durchaus realistisches Ziel darstellt – sind doch satzanalytische Themen in den Bildungsstandards und Lehrplänen, und dementsprechend auch in den Unterrichtsmaterialien, vorgesehen – scheint dies in der Grundschule auf den ersten Blick problematisch zu sein. Die Einführung der Großschreibung erfolgt hier i. d. R. im zweiten Schuljahr, wohingegen syntaktische Analysen erst später, im dritten bzw. vierten Schuljahr, ansetzen. So gehen hier liegen gemäß der Curriculumverläufe bei den Schülern die notwendigen Voraussetzungen für einen syntaktischen Zugang zur Großschreibung in Klasse 2 also noch gar nicht vor. Allerdings besteht dieser Anachronismus in der Praxis nur scheinbar. Entscheidend ist nämlich, was im Einzelnen unter grammatischer Analyse verstanden wird. So ist es in der Primarstufe durchaus möglich, die Kinder der durch geeignete Verfahren bestimmte Regelmäßigkeiten und Auffälligkeiten entdecken zu lassen. Welche Terminologie dabei verwendet wird, ist nachrangig. Gerade jüngere Kinder sind grundsätzlich bereit, mit sprachlichen Strukturen umzugehen und dabei das Wesentliche zu entdecken.²

4 Unterrichtsmodell 1: Grundschule (ab Klasse 2/3)

1. Schritt: Satzglieder ermitteln, z. B. durch die Umstellprobe

Röber-Siekmeyer (1999) schlägt als eine Methode der syntaxorientierten Vermittlung der Großschreibung sog. „Treppengedächte“ vor. Es handelt sich dabei zunächst um ein bestimmtes Satzmuster aus Nominal- (NG) bzw. Präpositionalgruppen (PG) und dem finiten Verb in Zweitstellung, z. B.:

² Empirische Belege hierfür finden sich in der Literatur zuhauf, vgl. Maas 1992; Osburg 2002; Winkler 2004; Noack i. Vorb.

- „Der Bauer holt das Heu vor dem Schauer“ (ebd., 121).
 „Der Wurm verschwindet bei dem Sturm“ (ebd., 124).
 „Das Krokodil lebt im warmen Nil“ (ebd.).

Die Schüler üben hier zweierlei:

1. Ermittlung der Satzglieder;
 2. Erkennen des Kerns der Nominalgruppen als das großzuschreibende Wort.
- Beide Punkte dienen dem Entdecken der syntaktischen Funktion der Großschreibung. Für die Ermittlung der Satzglieder bieten sich operationale Verfahren an, besonders die Umstellprobe. Nachdem die Kinder auf diese Weise die Sätze strukturiert haben, werden diese der besseren Übersicht halber untereinander geschrieben:

„Der Bauer
 holt
 das Heu
 vor dem Schauer“ (ebd., 121).

Mithilfe solcher ähnlich strukturierten Übungssätze nach dem Muster „Nominalgruppe – finites Verb – Nominalgruppe“ bzw. „Präpositionalgruppe“ sollen die Schüler entdecken, dass das großgeschriebene Wort immer an einer bestimmten syntagmatischen Position steht, nämlich am Gruppennende. Nominalgruppen können von Präpositionalgruppen regiert werden, daher handelt es sich in jedem Fall um das letzte Wort einer NG. Die großgeschriebenen Wörter können durch Einkreisen oder Unterstreichen markiert werden, um das Erkennen der Endposition zu unterstützen.

2. Schritt: Erweiterung der Nominalgruppen durch Adjektivattribute

Als nächstes werden die NG durch Adjektivattribute erweitert, wobei zeilenweise immer ein Adjektiv hinzukommt:

„Der Bauer
 der kluge Bauer
 der kluge, fleißige Bauer
 holt
 das Heu
 vor dem Schauer“ (Röber-Siekmeyer 1999, 121).

Hierbei stellt sich die Aufgabe, mit den Kindern die Kategorie Adjektivattribut zu erarbeiten. Röber-Siekmeyer (1999) und Günther/Nünke (2005) schlagen als „Regel“ vor, dass das Erweiterungswort eine der Endungen -e, -er, -en, oder -es haben muss. Dies ist jedoch nicht hinreichend, da es den Schülern nichts über den morphologischen Aufbau des Attributs verrät und daher zu Verwechslungen führen kann, vgl. *Das leckerere Essen* vs. *Ich möchte das gerne essen*. Zur Übung sollte hier mit Paraphrasierungen und Flexionsparadigmen gearbeitet werden,

um die Schüler entdecken zu lassen, welche Strukturen möglich bzw. nicht möglich sind und welche Funktion die Endung jeweils hat:

- a. *das leckerere Essen* – dem leckeren Essen – ein leckeres Essen → -e = Flexionsendung (lecker + e)
- b. *Ich möchte das gerne essen* – *dem gernem essen – *ein gernes essen → -e gehört zum Stamm (gerne)

In Bsp. a. ist die Endung je nach Flexionsform veränderbar, das -e also eine Flexionsendung. In b. ist hingegen keine Flexion möglich, das -e bleibt immer bestehen und muss daher zum Stamm gehören. Da das Wort *gerne* nicht flektierbar ist – es handelt sich um ein Adverb – kommt es als Attribut nicht infrage und bildet mit dem dahinterstehenden Wort keine NG.

Als weitere Übung bietet es sich an, für eine Nominalgruppe möglichst viele Attribute finden zu lassen. Hierdurch wird deutlich gemacht, dass das Wort im Gruppennern stets am Ende steht, unabhängig davon, wie viele Ergänzungswörter davor treten.

3. Schritt: Ausweitung auf Beispiele mit anderen Wortarten als Kern der NG
- Um die besondere Funktion der Großschreibung als Markierung syntaktischer Einheiten zu verdeutlichen, ist es notwendig, die Kinder abschließend dieselben Übungen mit Sätzen durchführen zu lassen, in denen der Gruppennern kein Nomen ist. Beispielsätze hierzu finden sich im Anhang. Günther/Nünke (2005, 18ff.) schlagen in ihrem Unterrichtsmodell für das zweite Schuljahr vor, einen entsprechenden Satz zunächst in Kleinschreibung vorzugeben und ihn die Kinder in Treppenform aufschreiben zu lassen. Hierdurch werden sie auf die fehlende Großschreibung der Endwörter aufmerksam, die sie korrigierend vornehmen, und zwar aufgrund ihrer syntaktischen Position und unabhängig von der lexikalischen Wortart.

5 Zusammenfassung

Die Kinder lernen in dem syntaxorientierten Ansatz zunächst, einen Satz um das finite Verb herum in Gruppen zu gliedern. Dabei entdecken sie, dass diese Gruppen als ganze umstellbar sind und das großgeschriebene Wort am Gruppennende steht. Zusätzlich sind die Gruppen durch flektierte Attribute erweiterbar, die immer links vor dem Kern stehen. Durch mehrfache Attribuierung derselben NG erkennen die Kinder die feste Position des Kernwortes am Gruppennende, das immer weiter nach rechts rückt. Bei der Ausweitung des Schemas auf andere Wortarten wird ihnen schließlich bewusst, dass es sich bei der Großschreibung um die Markierung einer syntaktischen Funktion handelt und nicht um die feststehende Eigenschaft einer Wortart.

6 Unterrichtsmodell 2: Sekundarstufe I

(Haupt-/Realschule, evtl. auch Gymnasium, 5.-7. Schuljahr)

Gelingen solche Sprachübungen mit Grundschulern, die sich das erste Mal mit der Großschreibungen auseinandersetzen, in der Regel mühselos³, ergibt sich bei älteren Schülern das Problem, dass sich durch die vergangenen Schuljahre hindurch bereits falsches Wissen gefestigt hat, das nicht ohne Weiteres gelöscht werden kann. Wie bringt man diese Schüler dazu, ihre bisherigen Überzeugungen über die Großschreibung als lexikalische Eigenschaft zu verwerfen, sie als unbrauchbar zu erkennen und neues Wissen zu internalisieren? Gerade schwächere Rechtschreiber/innen tendieren dazu, Fehler als Zeichen des eigenen Unvermögens zu werten, jedoch die Autorität des Unterrichts und die Gültigkeit des Gelernten nicht anzuzweifeln. Sie zeichnen sich häufig dadurch aus, sich an das Gelernte zu klammern, ohne eigene Lösungswege in Erwägung zu ziehen, wie in dem folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

„St(udentin): Was genau hast du gelernt?“

C(laus): Nomen schreibt man groß, alles andere klein.

St: Was sind Nomen?

C: Da kann man einen Artikel vorsetzen.“

...

„St: [...] „Das verteilen“. [...] Warum hast du das klein geschrieben?“

C: Ist doch ein Tunwort. [...]

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

C: Nein, das tut man. „Man verteilt“. Also Tunwort. Und das schreibt man klein“ (Röber-Siekmeyer 1999, 6).

Erfahrungsgemäß sind es besonders die schwächeren Schüler, die durch die traditionelle Lehre auf den Holzweg geführt werden, von dem sie mühsam wieder abweichen müssen, um die Rechtschreibungsschwierigkeiten in den Griff zu bekommen. Aus didaktischer Sicht besteht hier ein nicht geringes Dilemma, denn „auf keinem Gebiet der deutschen Rechtschreibung ist für die Schüler die Notwendigkeit größer als hier, sich einen Gegenstand gegen diejenigen Regeln anzueignen, die ihnen in der Schule vermittelt werden; nirgends gilt der Satz mehr als hier, dass die meisten Schüler und Schülerinnen bestimmte Rechtschreibfähigkeiten erwerben, obwohl ihr Beherrschen ihnen in der Schule nach bestimmten (inadäquaten) Regeln beigebracht wurde“ (Günther/Nünke 2005, 4).

Da es sich bei Hauptschülern zumeist um eher rechtschreibschwache Schüler handelt, die aufgrund vieler Misserfolge wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten setzen, gilt es in dem zweiten Modell zunächst, dieses Vertrauen wieder herzustellen und das bisherige Wissen zu korrigieren, um im Weiteren durch geeignete Übungsformen rechtschreibliche Fähigkeiten einzulüben und zu festigen.

³ Vgl. auch das Unterrichtsmodell mit Zweitklässlern in Günther/Nünke 2005.

- **Erster Schritt:** Sich bewusst werden, dass die Unsicherheiten nicht auf eigenem Unvermögen, sondern auf falschem Regelwissen beruhen, und dass dieses Wissen korrigierbar ist.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit geht es zunächst darum, die Schüler dazu zu ermutigen, ihre Unsicherheiten nicht dem eigenen Unvermögen, sondern dem bisher Gelernten zuzuschreiben. Falsche Überzeugungen wie „Wenn ich Fehler mache, bin ich selbst dran schuld“ sind zu lösen und durch die Einsicht zu ersetzen „Wenn ich Fehler mache, stimmen die angewendeten Regeln nicht und ich muss geeignetere Regeln finden“. Wichtig hierbei ist, dass die Schüler darin bestärkt werden, die eigenen Unsicherheiten ernst zu nehmen. Dies kann z. B. dadurch erreicht werden, dass Schüler und Lehrer gemeinsam Fälle durchsprechen, in denen die bisher gelernten Regeln zu falschen Schreibungen führen müssen, wie in dem folgenden konstruierten Beispiel:

L: Was habt ihr gelernt, wird in einem Satz großgeschrieben?

S: Namenwörter. Tuwörter und Wiewörter werden kleingeschrieben.

L: Dann müsste man in dem Satz „Das essen von Mama schmeckt heute prima“ das Wort „essen“ kleinschreiben, ebenso das Wort „rot“ in „Das rot auf meinem Teller duftet nach Tomaten“, „essen“ tut man, und „rot“ ist ein Wiewort, oder? „Essen“ und „Rot“ werden in diesem Satz aber groß geschrieben! Ihr seht: Die Regel „Nomen werden großgeschrieben“ stimmt nicht immer. Vielleicht finden wir eine andere, bessere Regel.

- **Zweiter Schritt:** Gruppen erkennen
(Wie erster Schritt in GS, aber mit anderen Sätzen (vgl. die Beispiele im Anhang)).

Dabei soll den Schülern die Gliederung von Sätzen deutlich werden. Schwache Schreiber/Leser nehmen i. d. R. keine Binnengliederung von Sätzen wahr, sondern nur eine unstrukturierte Kette von Wörtern. In der Arbeit mit Schülern aus dem 5.-7. Schuljahr hat sich etwa gezeigt, dass viele sich der Verbzweitstellung und auch der Möglichkeit, Satzglieder umzustellen, nicht hinreichend bewusst sind (Röber u. a. i. Vorb.).

- **Dritter Schritt:** Umstellung und Erweiterung der Gruppen

Durch Umstellung können die NG und PP ermittelt, durch Attribuierung können sie in jedem Satz erweitert werden. Hierbei ist zunächst wichtig, mit den Schülern zu erarbeiten, was eine flektierte Form ist, denn nur flektierte Adjektive weisen auf ein großzuschreibendes Wort hin. Dies kann methodisch ebenso umgesetzt werden, wie in dem ersten Unterrichtsmodell für die Grundschule; wichtig ist, dass die Schüler Einsicht in den morphologischen Aufbau der Wörter bekommen und unterscheiden können, was eine Flexionsendung ist und was nicht.

Anschließend erweitern die Schüler vorgegebene NG bzw. PG, indem sie schrittweise immer weitere Attribute einfügen. Dabei werden zwei Dinge deutlich: 1. Die Zahl der möglichen Attribute ist (theoretisch) unendlich. 2. Das große-

schriebene Wort bleibt am Gruppeneinde, wird also durch die Attribute nach rechts verschoben. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass später, nachdem die Schüler/innen Sicherheit im strukturellen Aufbau von Sätzen erlangt haben, unbedingt die anderen Möglichkeiten der Gruppenerweiterung, wie etwa das Genitivattribut, thematisiert werden müssen, bei denen das großschreibende Wort nicht am Ende steht. Sonst kann die erworbene Sicherheit wieder ins Gegenteil umschlagen. Ebenso ist es wichtig, den Schülern wiederholt den Unterschied zwischen einer lexikalischen Wortart und einer syntaktischen Funktion deutlich zu machen. Beides ist streng zu trennen und sollte auch im unterrichtlichen Sprachgebrauch auseinandergehalten werden (Noack 2010).

Bei der Erweiterung bietet es sich ebenso wie in der Primarstufe an, die Gruppen zeilenweise durch immer ein zusätzliches Attribut zu erweitern:

„Das Schaf
das schwarze Schaf
das schwarze, wollige Schaf
das schwarze, wollige, blökende Schaf
das schwarze, wollige, blökende, hungrige Schaf ...“

Dass ein Substantiv wie *Schaf* großgeschrieben wird, wissen die Schüler, da es zu den nach den herkömmlichen Schulbuch-Regeln unproblematischen Wörtern gehört: Es beschreibt etwas Konkretes, ein Lebewesen, das man sehen und anfassen kann. Außerdem ist es hochfrequent, die Großschreibung ist i. d. R. bei den Schülern als festes Merkmal gespeichert. An dieser Stelle kann nun mit ihnen entwickelt werden, dass jedes Wort unabhängig von seiner Wortart großgeschrieben wird, wenn es an dieser Position vorkommt:

„Das Blau
das kühle Blau
das kühle, helle Blau
das kühle, helle, leuchtende Blau ...“⁴
„Das Essen
das leckere Essen
das leckere, warme Essen
das leckere, warme, würzige Essen ...“

Als weitere Übung eignet sich hier ein Spiel, bei dem die Schüler Wörter nennen, die keine Nomen sind; sie werden wie im obigen Beispiel als NG an die Tafel geschrieben und nacheinander durch möglichst viele Attribute erweitert.

• Vierter Schritt: Eigene Terminologie entwickeln

Sobald die Schüler den Gegenstand verstanden haben, lassen sie sich für die Einheiten zumeist eigene „Fachbegriffe“ einfallen; das finite Verb wird häufig „Achsenwort“ genannt, weil es fest an einer Position steht und sich die Satzglieder um

⁴ Vgl. das Kinderbuch „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ von Leo Leonni.

es herum drehen lassen. Das Wort am Gruppeneinde heißt oft „Treppenwort“ oder „Stufenwort“, die Attribute „Schiebewörter“ (vgl. Röber-Siekmeyer 1999). Wie die syntaktischen Einheiten jeweils genannt werden, ist jedoch völlig unerheblich. Wichtig ist, dass nicht an den – häufig irreführenden – Vorgaben der Schulgrammatik festgehalten wird, sondern die Schüler eigene Bezeichnungen verwenden, die zeigen, welches Wissen sie über die „Funktionen“ der Satzglieder erworben haben. Der substantielle Unterschied zwischen „Form“ und „Funktion“ sollte eingehend mit den Schülern besprochen werden, und das Nachdenken über Begriffe ist hierfür der ideale Kontext: Ein Nomen/Hauptwort/Namenwort ist eine bestimmte Form, das Stufenwort ist eine syntaktische Funktion, die ebenso von einem Hauptwort wie von einem Adjektiv oder einem Verb, generell: von jeder beliebigen Wortart, ausgeübt werden kann.

• Fünfter Schritt: Methode auf den eigenen Schriftgebrauch übertragen

Kindern und Jugendlichen macht es in aller Regel Spaß, mit sprachlichen Strukturen zu spielen und sie kreativ zu verändern. Dies setzt jedoch immer ein Verständnis der Strukturen voraus, zumindest ein implizites. Nachdem die Schüler in den vergangenen Unterrichtseinheiten ausgiebig mit Satzstrukturen gearbeitet haben, haben sie in aller Regel ein Wissen internalisiert, das es ihnen ermöglicht, über Sprache zu reflektieren und mit Sprache zu operieren. Durch das Erfinden eigener Treppenverse können die Schüler dieses Wissen explizit anwenden. Im Zweifelsfall können sie so die Probe machen, ob ein bestimmtes Wort „Treppenwort“ ist oder nicht:

Maria geht M/montags mit ihrem Freund zum T/tanzen.

- a) Umstellung:
M/montags
geht
Maria ...
- b) Erweiterung:
*des späten M/montags ... → kein Treppenwort, klein!
Maria geht M/montags mit ihrem Freund zum T/tanzen.

- a) Umstellung:
Zum T/tanzen
geht
Maria
M/montags
mit ihrem Freund.

- b) Attribuierung:
Zum flotten T/tanzen
Zum flotten, berauschten T/tanzen ... → Treppenwort, groß!

7 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der hier vorgestellten Modelle ist es einerseits, Lehrer und Schüler dazu anzuregen, Sprache funktional zu betrachten und dadurch Sicherheit im Umgang mit sprachlichen Strukturen zu erlangen, andererseits durch eine induktive und entdeckende Vermittlungsweise eigenes Wissen aufzubauen und – dies gilt für das zweite Modell – anstelle der eigenen Fähigkeiten die bisher gelernten Regeln als unzureichend zu entlarven. Die vorgeschlagenen Übungen setzen allerdings Verstehensprozesse voraus, ohne die sie wirkungslos bleiben. Insofern ist es unerlässlich, mit den Schülerinnen und Schülern jeden Schritt genau zu analysieren und sie dabei so viel wie möglich eigenständig entdecken zu lassen.

Dazu gehört auch, sich darüber klar zu werden, dass unsere Orthographie – gerade im Hinblick auf die Großschreibung – nicht konsistent ist; dies zeigen eindrucksvoll die Reformen der letzten Jahre. Der Bereich der Großschreibung ist durch die Reform nicht einfacher geworden, was einerseits am Festhalten einer wortartbezogenen Konzeption, andererseits an der teilweisen Überschneidung von Getrennt-/Zusammen- und Groß-/Kleinschreibung liegt. Gemäß dem überarbeiteten Regelwerk von 2006⁵ (AR) gelten komplexe Einheiten wie *eislaufen*, *nottun* und *kopfstehen* wieder als „Zusammensetzungen“ mit kleinzuschreibendem ersten Glied; diese Schreibungen sind nach dem hier vorgestellten syntaxbezogenen Ansatz systemgerecht, diejenigen vor der Überarbeitung (*Eis laufen*, *Not tun*, *Kopf stehen*) waren es nicht: Bei *Eis*, *Not* und *Kopf* handelt es sich in diesen Ausdrücken ja nicht um Kerne von NG, sie sind weder attribuierbar noch determinierbar (**kaltes Eis laufen*, **die große Not tun* etc.; vgl. Fuhrhop, B 3). Andere Fälle sind dagegen auch nach der Überarbeitung durch den syntaxbezogenen Ansatz nicht erklärbar, z. B. *Staub saugen/staubsaugen*. Solche Ausdrücke sind lt. Vorlage für die überarbeitete Regelung gleichermaßen als Zusammensetzung wie als Wortgruppe interpretierbar (AR 2006, 34) und obwohl sicherlich niemand *Staub* in diesem Ausdruck als erweiterte NG verwenden würde (**einen grauen Staub saugen*) ist die Getrennt- neben der Zusammenschreibung zulässig.

Für die Schüler der Sekundarstufe besteht hier die Chance, durch eine differenzierte Betrachtung der Normvorgaben konsistente von inkonsistenten Schreibungen unterscheiden zu lernen, Zweifeln als produktiven Denkprozess zu begreifen und dadurch weitere Sicherheiten zu erlangen.

Literatur

Bredel, Ursula: Orthographische Zweifelsfälle. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 33 (2006), Heft 198, 6–15

⁵ Vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung (2006).

- Dürscheid, Christa: Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 3. Aufl. 2006
- Gallmann, Peter/Sitta, Horst: Zum Begriff der orthographischen Regel. In: Augst, Gerhard/Blüml, Karl/Nerius, Dieter/Sitta, Horst (Hrsg.): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer 1997, 93–112 (= Reihe Germanistische Linguistik, 179)
- Günther, Hartmut: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen. In: Didaktik Deutsch (1998), Heft 4, 4–20
- Günther, Hartmut/Nünke, Ellen: Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. In: Koebe 1/2005 (<http://www.koebe.uni-koeln.de/KoebeS1.pdf>)
- Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992
- Noack, Christina: „Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein!“ In: Praxis Deutsch 33 (2006), Heft 198, 36–43
- Noack, Christina: Subjekt oder Substantiv? Satzglieder und Wortarten. In: Deutschunterricht (2010), Heft 1, 10–15
- Noack, Christina: Die Entwicklung orthographischen Wissens bei Schulanfängern. I. Vorb. Nünke, Ellen/Wilhelmus, Christiane: Stufenwörter in Treppengedichten – Ein alternativer Ansatz zur Groß- und Kleinschreibung. In: Praxis Deutsch 28 (2001), Heft 170, 20–23
- Nünke, Ellen/Wilhelmus, Christian: „Wandern! ist ein Wiewort und Wiewörter werden groß geschrieben“. In: Röber-Siekmeyer, Christa/Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriftwerkskonzepte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002, 202–225
- Osburg, Claudia: Begriffliches Wissen am Schulanfang. Freiburg: Filibach 2002
- Rat für deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks 2004
http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/doku/teil1_regeln2006.pdf 2006 (zitiert AR 2006)
- Röber-Siekmeyer, Christa: Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett 1999
- Röber, Christa/Noack, Christina/Pforte, Thomas/Stein, Mareike: Entwicklung eines linguistisch orientierten Rechtschreibkonzeptes für alemannisch sprechende HauptschülerInnen. I. Vorb.
- Winkler, Karin: Die Systematik einer silbenanalytischen Darstellung der Schrift im Anfangsunterricht – Ein Praxisbericht. In: Bredel, Ursula/Siebert-Ott, Gesa/Thelen, Tobias (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004, 22–30

Anhang

Materialien und Übungsvorschläge

Die folgenden Übungsvorschläge beinhalten exemplarische Arbeitsanleitungen sowie Übungssätze für die Primar- und für die Sekundarstufe. Obwohl die Unterrichts-vorschläge für beide Schulstufen prinzipiell gleich konzipiert sind, unterscheiden sie sich natürlich in dem sprachlichen Material und der Komplexität des Stoffes. Für die Grundschüler geht es zunächst darum, mit einfachen Übungssätzen die Bedeutung der Großschreibung als Markierung von Kernen nominaler Gruppen zu verstehen und die entsprechenden Verfahren zu verinnerlichen. Aus den im Text beschriebenen Gründen wird das Thema in der Sekundarstufe dann komplexer behandelt, weshalb die Arbeitsanweisungen hier ausführlicher dargestellt sind. Ein in der Praxis erprobtes Unterrichtsmodell zur Vermittlung der Großschreibung in der Primarstufe findet sich in Günther/Nünke 2005. Letztlich stellen die folgenden Materialien lediglich Vorschläge dar, die sich so oder in abgewandelter Form in unterschiedlichen Klassenstufen einsetzen lassen.

I. Übungen für die Primarstufe

1. Satzglieder ermitteln durch Umstellprobe, Satzglieder untereinander schreiben; Beispielsätze:

Sätze mit zwei Nominalgruppen⁶:

Die Katze putzt ihre Tatze.

Das Kind tanzt im Wind.

In der Schlüssel liegt ein Schlüssell.

Auf der Feier tanzt der Geier.

Sätze mit drei Nominalgruppen:

Auf der Wiese sitzt ein Riese mit der Liese.

In dem Haus tanzt die Maus mit der Laus.

2. Erweiterung der nominalen Gruppen durch möglichst viele Adjektivattribute (gleiche Sätze wie in 1.)

3. Ausweitung auf NG mit anderer Wortart als Kern, gleiche Übungen wie in 1. und 2.; Beispielsätze:

Zwei Nominalgruppen:

Das Blau passt zu dem Weiß.

Die Kinder gehen zum Schwimmen.

Das Brüllen erschreckt die Zebras.

⁶ Teilweise sind die NG Teil einer PG, dies ist hier jedoch unerheblich.

Drei Nominalgruppen:

Im Wald hört man ein Rascheln aus den Bäumen.

Beim Kochen dampft das Essen in den Töpfen.

Die Kinder singen beim Spielen auf dem Hof.

II. Übungen für die Sek I

1. Satzglieder ermitteln

Sätze bestehen meist aus mehreren Satzgliedern. Durch Umstellen bekommst du heraus, welches die Satzglieder sind: Wortgruppen, die du nur gemeinsam umstellen kannst, bilden ein Satzglied.

Die Lehrerin erklärt den Schülern die Aufgabe.

Umstellung: **Die Aufgabe erklärt die Lehrerin den Schülern.**

Zur Verdeutlichung schreiben wir die Satzglieder untereinander:

Die Lehrerin
erklärt
den Schülern
die Aufgabe.

Vielleicht hast du gemerkt, dass sich das Verb erklärt nicht umstellen lässt, es bleibt immer an der zweiten Position. Wenn du es an die erste Stelle setzt, verändert sich die Satzart von einem Aussage- in einen Fragesatz:

Erklärt
die Lehrerin
den Schülern
die Aufgabe?

Ermittle nun die Satzglieder in den folgenden Sätzen mithilfe der Umstellprobe und schreib sie wieder untereinander.

Die Alten haben viele Falten. Umstellung: _____

Die Jungen haben starke Lungen.

Umstellung: _____

Das Tief bringt dem Süden Regen.

Umstellung: _____

Die Kleinen gehen mit den Großen auf den Sportplatz.

Umstellung: _____

Betrachte nun die untereinanderstehenden Satzglieder: Wo steht jeweils das großgeschriebene Wort?

2. Nominale Satzglieder erweitern durch Attribuierung

Um herauszufinden, ob ein Wort großgeschrieben wird, kannst du die Erweiterungsprobe machen: Wenn du Adjektivattribute davor setzen kannst, wird das letzte Wort im Satzglied großgeschrieben:

Die Kleinen gehen mit den Großen auf den Sportplatz.

Die ängstlichen Kleinen gehen mit den mutigen Großen auf den neuen Sportplatz.

Vorsicht: Nur wenn du wirklich ein Adjektivattribut einsetzen kannst und wenn sich das Wort nicht auf ein ausgelassenes Substantiv bezieht, wird das Wort am Ende des Satzgliedes groß geschrieben:

a. Die kleinen treffen die großen Kinder auf dem Sportplatz.**b. Die sehr kleinen und besonders großen Kinder gehen auf den Sportplatz.**

In Satz a. ist das Wort *kleinen* nicht Kern, sondern ein Adjektivattribut einer Nominalgruppe: *die kleinen Kinder*. Das Kernwort ist ausgelassen, da es sich in der NG *die großen Kinder* wiederholt.

In Satz b. werden die Wörter *kleinen* und *großen* nicht großgeschrieben, obwohl sie erweitert sind. Bei den Wörtern *sehr* und *besonders* handelt es sich jedoch nicht um Adjektivattribute, sondern um Adverbale. Du erkennst ein Adjektivattribut daran, dass es eine bestimmte Endung hat, die nicht zum Wortstamm

gehört. Diese Endung bekommt es nämlich erst im Satz, aber nicht, wenn es alleine steht (z.B. in einem Wörterbuch). Diese Endungen sind *-e*, *-er*, *-en*, *-em*, *-es*. Welche davon an das Adjektiv angehängt wird, hängt von dem Genus (Geschlecht) und dem Kasus (Fall) des großgeschriebenen Wortes ab, davon, ob es in der Einzahl oder Mehrzahl steht und ob es bestimmt oder unbestimmt ist:

Beispiel neu: auf den neuen Sportplatz

der neue Sportplatz

ein neuer Sportplatz

ein neues Auto

mit neuem Eifer

die neue Schülerin

die neuen Schülerinnen

Wenn du vor ein Wort ein Adjektiv einfügst, das **keine** solche Endung hat, wird es **nicht** großgeschrieben:

Ich kann gut schreiben.

Vorsicht: Manchmal ähnelt ein Wort, das du einfügen kannst, äußerlich einem Adjektivattribut mit Endung. Wenn du diese „Endung“ jedoch nicht verändern kannst, gehört sie zum Stamm oder hat eine andere Funktion:

Sie wollte ihn sprechen. Sie wollte ihn gerne/lieber sprechen.

Wenn du diese Sätze umstellst, merkst du außerdem, dass die eingefügten Wörter sich alleine umstellen lassen, sie können daher nicht Adjektivattribut zu dem letzten Wort sein!

Gerne wollte sie ihn sprechen. usw.

Übung: Erweitere folgende Satzglieder mit einem Adjektivattribut.

Suche dafür ein passendes Adjektiv aus der Liste aus und füge die richtige Endung an:

das Haus → das _____ Haus
eine Weile → eine _____ Weile
für den Kleinen → für den _____ Kleinen
beim Laufen → mit _____ Laufen
ins Nass → ins _____ Nass

kühl, kurz, groß, schnell, ängstlich

Welche der folgenden fett gedruckten Wörter sind **kein** Adjektivattribut?

Franz hört das **laute** Rufen.

Wir sollten ihn **lieber** rufen.

Leo kann **gut** singen.

Simone kauft eine **grüne** Orange.

Klaus isst **gerne** Käse.

3. Großschreibende Wörter ermitteln

In den folgenden Sätzen ist alles bis auf die Satzanfänge kleingeschrieben.

- a) Ermittle jeweils die Satzglieder durch Umstellen.
 - b) Schreib die Satzglieder untereinander.
 - c) Überlege, welche Satzglieder du durch passende Adjektivattribute erweitern kannst und füge sie ein (→ du kannst versuchen, möglichst viele zu finden).
 - d) Jetzt weißt du, welche Wörter großgeschrieben werden. Schreib die Sätze richtig auf!
- Das rot passt zu dem weiß.

Wir konnten das lesen.

Das essen duftet durch die küchentür.

In der schule helfen die schnellen den langsamen.

Im comic siegen die guten über das böse.

Ich grüße mit diesem schreiben meine lieben.