

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, begegnen 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 demselben 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:

- a) Nomen haben einen Begleiter (ab Klasse 2).
- b) 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 gesehen 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 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. „Treppengedichte“ 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 Gruppenende. 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
 der kluge, fleißige, große 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 leckere 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 leckere Essen* – *dem leckeren Essen* – *ein leckeres Essen* → -e = Flexionsendung (*lecker* + e)
- b. *Ich möchte das gerne essen* – **dem gernem essen* – **ein gernem 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 Gruppenkern 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 Gruppenkern 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 Gruppenende 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 Gruppenende, 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 mühelos³, 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 Rechtschreibschwierigkeiten 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 einzuüben 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 löschen 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 großge-

schriebene Wort bleibt am Gruppenende, 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 großzuschreibende 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 NG¹ 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 Gruppenende 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 Satzeinheiten 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, berausenden 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 attributierbar noch determinierbar (**kaltes Eis laufen*, **die große Not tun* etc.; vgl. Fuhrhop, B3). 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 Neuordnung 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/Koe-BeS1.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.): Schrifterwerbskonzepte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002, 202–225
- Osburg, Claudia: Begriffliches Wissen am Schulanfang. Freiburg: Fillibach 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