

Universität Hamburg  
Fachbereich Sprache Literatur und Medien  
Vertiefung Linguistik des Deutschen (DSL/DE-V-LD D)  
Seminar 52-146 Syntax und Textlinguistik in der Schule  
Dozentinnen:  
Juniorprofessorin Dr. Melitta Gillmann  
Ulrike Lohner, M.A.  
Wintersemester 2017/2018

Ausarbeitung  
Satzinterne Großschreibung –  
Unterrichtsmaterial

**Marie Wrona**

E-Mail: [marie.wrona@studium.uni-hamburg.de](mailto:marie.wrona@studium.uni-hamburg.de)

M.Ed. LA Gymnasium  
1. Unterrichtsfach: Deutsch (1. FS)  
2. Unterrichtsfach: Philosophie (1. FS)

# Gliederung

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Die satzinterne Großschreibung des Deutschen</b> .....	<b>2</b>
2.1 Satzinterne Großschreibung .....	2
2.2 Die herkömmliche Didaktik .....	4
2.3 Die neue Didaktik.....	8
<b>3 Unterrichtsentwurf</b> .....	<b>12</b>
3.1 Allgemeindidaktische Annahmen .....	12
3.2 Beschreibung des Materials.....	14
<b>4 Fazit</b> .....	<b>20</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>22</b>
<b>Eigenständigkeitserklärung</b> .....	<b>24</b>

## 1 Einleitung

Ein wichtiges und anspruchsvolles Thema im Deutschunterricht ist die satzinterne Großschreibung (im Folgenden: SG). Viele Schreiber<sup>1</sup> zweifeln und sind sich unsicher, welche Wörter großgeschrieben werden (vgl. z.B. NOACK 2006: 36). In diesem Zusammenhang ist es außerordentlich bemerkenswert, dass die Regeln zur satzinternen Majuskelsetzung anders als andere grammatische Regeln durch die Amtlichen Regeln klar vorgegeben sind. Trotzdem stellt die SG neben der Kommasetzung im Deutschunterricht in der Schule die höchste Fehlerquelle dar (vgl. z.B. MENZEL/SITTA 1982: 16), weshalb eine genauere Analyse der herrschenden Didaktik als sehr relevant erscheint.

In der vorliegenden Arbeit soll zunächst aus fachwissenschaftlicher Sicht erläutert werden, unter welchen Umständen ein Wort im Deutschen großgeschrieben wird. Im Anschluss daran wird die traditionell verwendete Didaktik analysiert. I.d.R. wird die Majuskelsetzung in der Schule nach dem wortartbezogenen Ansatz unterrichtet: Substantive werden großgeschrieben. Dass aber die Majuskelsetzung im Deutschen eigentlich unabhängig von der Wortart ist, wird hier außenvorgelassen. Dies führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) bei Wörtern, die großgeschrieben werden, aber kein prototypisches Substantiv sind, zweifeln und Fehler machen. Im syntaxbezogenen Ansatz hingegen, der auf den Erkenntnissen von EISENBERG (1981) oder MAAS (<sup>2</sup>1989) beruht, wird das Wort im Zusammenhang mit der Einheit Satz in den Fokus gerückt. Diese Didaktik versucht zu verdeutlichen, dass die syntaktische Verwendung eines Wortes, nämlich als Kern einer Nominalphrase (im Folgenden: NP), ausschlaggebend dafür ist, ob es großgeschrieben wird oder nicht. Dies hat den Vorteil, dass vermeintliche ‚Zweifelsfälle‘ von den SuS nicht mehr als solche wahrgenommen und die Regeln gebündelt und übersichtlicher werden. Allerdings gibt es bislang nur sehr wenig Unterrichtsmaterial für eine solche funktionsbasierte Didaktik der SG. Die vorliegende Arbeit liefert einen ersten Baustein: Es wurde Unterrichtsmaterial für eine ganze Unterrichtseinheit entworfen, die auf dem syntaktischen Ansatz basiert. Durch dieses Material soll häufigen Schülerfehlern vorgebeugt und selbstentdeckendes Lernen unterstützt werden.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird das generische Maskulinum verwendet. Sämtliche personenbezogene Bezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

## 2 Die satzinterne Großschreibung des Deutschen

### 2.1 Satzinterne Großschreibung

Eine Besonderheit der deutschen Schriftsprache ist die Großschreibung. Der Duden hebt sechs Bereiche hervor, in denen im Deutschen großgeschrieben werden muss: bei Satzanfängen, Substantiven und Substantivierungen, Abkürzungen, Namen und Anredepronomen (vgl. Duden <sup>27</sup>2017: 59). In der Antike und im frühen Mittelalter gab es zunächst nur einen Buchstabentyp<sup>2</sup>, sodass durch Schrift keine Texteinheiten hervorgehoben werden konnte. Die Buchstaben hatten alle identische Größe und passten zwischen ‚zwei Linien‘, daher wird dieses Schema als Zweilinienschema bezeichnet (vgl. GÜNTHER/NÜNKE 2005: 41). Ab dem Althochdeutschen wurde schließlich im sog. Vierlinienschema zwischen der Majuskel und der neu entstandenen ‚karolingischen Minuskel‘ (GÜNTHER 2007: 157) differenziert (vgl. MALIGE-KLAPPENBACH 1955: 102). Eine Unterscheidung der beiden Buchstabentypen erfolgte aber nur sehr willkürlich – die Großschreibung diente i.d.R. der Hervorhebung besonders relevanter Wörter. Zuerst wurden nur Textanfänge in Großbuchstaben verfasst, später folgte die satzinitiale und die satzinterne Großschreibung, welche anfangs nur regelmäßig bei Eigennamen auftrat (vgl. ebd.). Im 17. Jahrhundert wurde dann von Grammatikern damit begonnen, feste Regeln für die SG festzulegen (vgl. GÜNTHER/NÜNKE 2005: 41 ff.). Hier wurde zum ersten Mal auch das Kriterium der Substantivität eingebracht, das sich seitdem stark weiterentwickelt hat, sodass z.T. heute noch davon ausgegangen wird, dass Substantivität für SG ausschlaggebend ist (vgl. ebd.). Es ist dabei wichtig, hervorzuheben, dass die Grammatiker damals vermutlich nur der allgemeinen Tendenz folgten; sie versuchten, Regularitäten für die herrschende Praxis der SG zu finden. Somit ist die Entwicklung der SG nicht als eine heteronom gesetzte Norm zu sehen (vgl. GÜNTHER 2007: 157 ff.).

Lange wurde vom **wortartbasierten** Ansatz ausgegangen: Satzintern großgeschrieben wird dann, wenn ein **Substantiv** vorliegt.

(1) *Ohne Wenn und Aber zogen die Kleinen zum Laufen zeit ihres Lebens ihre Turnschuhe an.*

In dem vorliegenden Beispielsatz wird sechsmal satzintern großgeschrieben; davon sind jedoch nur zwei Wörter Substantive (*Turnschuhe, Lebens*). Stattdessen wurden ein Verb

---

<sup>2</sup> Die Entwicklung der (satzinternen) Großschreibung im Deutschen wird in der vorliegenden Arbeit nur in ihren Grundzügen dargestellt. Einen umfassenderen Überblick geben z.B. GÜNTHER/NÜNKE (2005), MALIGE-KLAPPENBACH (1955) oder GÜNTHER (2007).

(*Laufen*), ein Adjektiv (*Kleinen*), eine Subjunktion (*Wenn*) und eine Konjunktion (*Aber*) großgeschrieben. Ferner wurde ein Substantiv (*zeit*) kleingeschrieben. Im traditionellen Ansatz wird in diesen (hier: ‚unprototypischen‘) Fällen von einer sog. **Substantivierung** gesprochen (vgl. Amtliches Regelwerk: 28-30): Ein Wort einer anderen Wortart nimmt die Eigenschaften der Wortart Substantiv an; es ist also artikelfähig, attribuierbar und flektiert nach Numerus und Kasus – genau wie ein Substantiv. Die sog. **Desubstantivierung** (hier: *zeit*) stellt das Gegenstück dar; ein Substantiv steht außerhalb einer NP und verliert seine spezifischen Eigenschaften (vgl. BREDEL 2010: 223). In der Forschung wird in diesem Zusammenhang von vielen Sprachwissenschaftlern die Ansicht vertreten, dass die SG systematisch von der Wortart unabhängig ist (vgl. z.B. GÜNTHER/NÜNKE 2005; BREDEL 2010). Es wurde etwa von EISENBERG (1981) oder MAAS (<sup>2</sup>1989) herausgearbeitet, dass die SG syntaktisch motiviert ist und der Kennzeichnung von Kernen von NPs dient. Je nach **syntaktischer Position** im Satz kann also potentiell jede Wortart großgeschrieben werden. So erscheint der syntaktische Ansatz etwas adäquater als der wortartbezogene, weil er das linguistische System eindeutiger abbilden kann: Großgeschrieben werden Kerne von NPs. Diese Kerne sind prototypischerweise Substantive, aber auch andere Wortarten können den Kern einer NP besetzen (vgl. GÜNTHER 2007: 162). Man erkennt den Kern einer NP daran, dass er durch attributive Adjektive erweitert werden kann (vgl. ebd.; siehe Beispiel 2). Als Attribut verdeutlicht das Adjektiv in diesem Zusammenhang besonders seine Funktion, da es die NP spezifiziert (vgl. EICHINGER 1993: 85).

- (2) a. *Nach dem Ausscheiden droht der Mannschaft das Aus.*  
 b. *Nach dem bitteren Ausscheiden droht der jungen Mannschaft das frühzeitige Aus.*

Da das Deutsche erstens im Gegensatz zu anderen Sprachen (wie etwa dem Englischen) eine verhältnismäßig freie Wortstellung aufweist (vgl. z.B. PITTNER/ BERMAN <sup>5</sup>2013: 79) und sich zweitens durch enorme Flexibilität im Bereich der Wortbildung auszeichnet (vgl. z.B. DONALIES 2014: 174 f.), stellt die Dekodierung eines Textes eine komplexe Aufgabe für den Leser dar (vgl. GÜNTHER/NÜNKE 2005: 44):

- (3) *Wegen ihrer langjährigen, wohlgemeinten, aber manchmal doch auch hinterlistigen Lügen, auf deren Auflösung wir alle so lange gewartet haben, verstrichen viele Jahre, bis sie endlich wieder den Mut fasste, etwas Neues zu beginnen und daher ihr altes Leben zu beenden.*

Das Beispiel zeigt, wie komplex Sätze im Deutschen sein können. Für ein Verstehen muss jeder Satz dem Leser so lange präsent sein, bis er diesen analysiert und verstanden hat (vgl. RAIBLE 1991: 8). Wenn das Schriftsystem möglichst gut für den Leser zu dekodieren ist, dann geht das Lesen bzw. Verstehen leichter. In unserer Gesellschaft wird deutlich mehr gelesen als geschrieben und das Lesen ist elementarer, um Teil dieser Gesellschaft zu sein (vgl. EISENBERG et al. 1994: 15). Das Lesen erhält also im Zweifel den Vorrang vor dem Schreiben (vgl. ebd.). In der Literatur herrscht die Auffassung, dass die SG eine Möglichkeit bietet, den Leser in seiner Tätigkeit zu entlasten (vgl. MÜLLER 2014). Laut den Amtlichen Regeln wird durch die Großschreibung der Anfang bestimmter Texteinheiten verdeutlicht (vgl. Amtliches Regelwerk: 23), wodurch für den Leser der Beginn und das Ende einzelner Texteinheiten deutlich wahrnehmbar wird. Die SG hilft nun dabei, nominale Kerne zu erkennen, und unterstützt den Leser damit in seiner syntaktischen Dekodierung (vgl. RONNEBERGER-SIBOLD 1994: 115).

Da die SG als wichtige Voraussetzung für ‚richtiges Schreiben‘ gilt, spielt sie in der Schulgrammatik eine zentrale Rolle. Bereits in der Grundschule wird die SG als Norm im Deutschen gelernt und soll Ende der vierten Klassen in ‚vereinfachter Form‘ von den SuS beherrscht werden (vgl. z.B. Bildungsplan Grundschule Deutsch Hamburg 2011: 24). So sollen die Viertklässler „Nomen mit Artikel“, den „Satzanfang“ und „Pronomen mit höflicher Anrede“ großschreiben (ebd.). In der weiterführenden Schule in der Sekundarstufe I sollen die SuS Ende der achten Klasse zusätzlich die Großschreibung von „Nominalisierungen“ beherrschen (Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Deutsch Hamburg: 22). In der gymnasialen Oberstufe wird die Großschreibung nicht mehr thematisiert: Hier wird erwartet, dass die SuS „über ein gesichertes Regelbewusstsein [...] in Bezug auf die Rechtschreibung [verfügen]“ (Bildungsplan gymnasiale Oberstufe Deutsch Hamburg: 13).

## 2.2 Die herkömmliche Didaktik

‚Richtiges‘ Schreiben ohne orthographische Fehler ist in der Schule demnach ein relevantes Ziel. Allerdings werden Rechtschreibfehler in der Schule häufig nicht nur als Abweichungen von der Norm bewertet, sondern auch als Abweichung vom angesetzten Leistungsstandard in der Klasse (vgl. MEYER-SCHEPERS/ LÖFFLER 1994: 6). Umso wichtiger erscheint es, SuS nicht vorschnell aufgrund ihrer Fehler zu stigmatisieren („Er/sie kann es nun mal nicht – ‚Hopfen und Malz verloren!‘“ (ebd.)). Stattdessen sollte sich die

Lehrperson an mögliche Ursachen der Fehler annähern. Die Fehler dienen dabei u.a. als „Fenster“, das einen Blick auf die dahinterliegenden Theorien des Kindes gewährt (ERICHSON 1987: 151 i.A. an GOODMAN 1967; vgl. hierzu auch vertiefend MÜLLER 2014 und SCHRÖDER 2014).

Wie bereits anhand der Bildungspläne (exemplarisch aus Hamburg) gezeigt werden konnte, werden in der Schule i.d.R. die Regeln zur SG nicht unter Berücksichtigung der Syntax unterrichtet. So wird im Deutschunterricht bei den Regeln zur Großschreibung differenziert und damit suggeriert, dass ein Unterschied zwischen ‚normalem‘ und ‚ungewöhnlichem‘ Großzuschreibenden herrscht (vgl. Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Deutsch Hamburg: 22). An keiner Stelle wird im Bildungsplan des Landes Hamburg von NPs und der Möglichkeit der attributiven Erweiterung gesprochen. Auch in der Schulpraxis wird die Groß- und Kleinschreibung i.d.R. nicht unter Berücksichtigung dieser fachwissenschaftlichen Inhalte unterrichtet. Stattdessen ist der **wortartbezogene Ansatz** weit verbreitet, der schon seit über 350 Jahren verwendet wird (vgl. NÜNKE/WILHELMUS 2001: 20). Dabei lernen die SuS, dass bestimmte Wortarten groß- und andere Wortarten kleingeschrieben werden. Typische Merksätze in diesem Zusammenhang lauten ‚Substantive werden großgeschrieben‘ oder auch ‚Wie-Wörter und Tu-Wörter schreibt man klein‘ (vgl. ebd.). Den Lernenden wird hier suggeriert, dass ein (notwendiger) Zusammenhang der Majuskelsetzung mit der Zuordnung zu einer bestimmten Wortart vorliegt: **Substantive** werden immer großgeschrieben. Liegt eine Abweichung hiervon vor, ist das nicht die Regel, sondern die Ausnahme, die von den SuS extra gelernt werden muss. Unter Substantiven werden in der Schule i.d.R. zuerst ganz prototypisch Konkreta (wie z.B. *Hund, Katze, Auto*) erlernt, die von den SuS nun großgeschrieben werden sollen (vgl. GÜNTHER 2007: 161). Dabei sind die SuS aber mit drei grundlegenden Problemen konfrontiert:

1. Ein Problem dieser Didaktik liegt darin, die Substantive überhaupt als solche zu **erkennen**. Substantive werden semantisch häufig als ‚Namenwörter‘ erklärt, die einen Gegenstand benennen, den man sehen oder anfassen kann (vgl. z.B. GÜNTHER/NÜNKE 2005: 9; RÖBER-SIEKMEYER 1999: 65). Dieser Ansatz ist jedoch stark vereinfacht und in weiten Teilen auch nicht richtig. Er sorgt u.a. dafür, dass die SuS verwirrt sind und dass es sich bei den folgenden Beispielen ihres Erachtens um Zweifelsfälle handeln könnte (vgl. BIRCK et al. 1994: 52):

- (4) a. *\*Es bereitet mir freude.*
- b. *\*Ich sehe einen löwen.*

- c. *\*Es ist sommer.*
- d. *\*Ich mache sport.*

Für SuS ist nicht eindeutig, dass auch Abstrakta großgeschrieben werden, weil diese für sie keine prototypischen Substantive darstellen (siehe Beispiel 4 a.). Ferner kann es z.T. auch bei prototypischen Substantiven zu Schwierigkeiten kommen, weil z.B. Löwen von den Kindern als gefährliche und daher ‚nicht anfassbare‘ Tiere eingestuft werden könnten (siehe Beispiel 4 b.). Auch werden häufig Substantive nicht als solche erkannt, weil sie fälschlicherweise einer anderen Wortart zugeordnet werden: z.B. als Adjektiv (‚Wie ist etwas?‘; siehe Beispiel 4 c.) oder als Verb (‚Was tue ich?‘; siehe Beispiel 4 d.). Das semantische Kriterium zur Bestimmung eines Substantivs wird in diesem Zuge durch morphologische oder distributionelle Kriterien erweitert: Substantive kann man daran erkennen, dass sie nach Kasus und Numerus flektieren und ein festes Genus haben; sie treten i.d.R. mit einem Pronomen oder einem Artikel auf (vgl. PITTNER/BERMANN <sup>5</sup>2013: 14 ff.). Doch auch hier gibt es noch Schwierigkeiten, das Substantiv als solches zu erkennen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

(5) *\*Das Kleine mädchen lachte.*

Attributiv verwendete Adjektive, die vor dem Kern einer NP stehen (siehe Beispiel 5), sind in der herkömmlichen Didaktik besonders ‚anfällig‘ dafür, fälschlicherweise großgeschrieben zu werden. Sie flektieren wie ein Substantiv ebenfalls nach Kasus und Numerus und stehen zwischen Artikel und zugehörigen Substantiv. Wenn die SuS nun lernen, dass Substantive großgeschrieben werden und man diese daran erkennt, dass sie von Artikeln begleitet werden, sorgt dies häufig dafür, dass die Lernenden einfach das Wort großschreiben, das auf den Artikel folgt (vgl. z.B. RÖBER-SIEKMEYER 1999: 66 ff.). Die damit einhergehende „,der, die, das-Regel“ ist für die SuS also alles andere als transparent und sorgt daher schnell für Fehler (BIRCK et al. 1994: 51). Die Beispiele zeigen, was auch in der Fachliteratur angenommen wird: Kinder haben keinen intuitiven Zugang zu Wortarten (vgl. ebd.).

2. Selbst wenn die Kinder einen intuitiven Zugang zu Wortarten hätten, wäre dieser auch nur bedingt wirksam in Bezug auf die SG im Deutschen, da prinzipiell jede Wortart großgeschrieben werden kann. Einwandfreies Wissen über Substantive, Verben und Adjektive ist somit nicht unmittelbar auf die Majuskelsetzung übertragbar. Denn auch SuS, die die herkömmliche Didaktik der SG gut verstanden haben und Substantive großschreiben, sind nicht vor Problemen in der **Peripherie** geschützt (vgl. GALLMANN 1991: 5).



- (6) a. *\*Er ist Pleite.*  
b. *\*Aber sie wurde Zeit ihres Lebens nicht mehr froh.*

Wenn die Schreibenden in Beispiel 6 *Zeit* und *Pleite* als Substantive erkennen und diese gemäß dem wortartbezogenen Ansatz großschreiben, stellt dies trotzdem einen Fehler dar. Die SuS müssen an dieser Stelle ihr Wissen revidieren und lernen, dass es Ausnahmen gibt. ‚Substantive werden also nicht immer großgeschrieben‘ lautet die erweiterte Regel, mit der die SuS ihr Regelwissen ergänzen müssen.

3. Eine weitere ‚Ausnahme‘, mit der sich die SuS gemäß der herkömmlichen Didaktik auseinandersetzen müssen, bilden die folgenden Beispiele:

- (7) a. *\*Ich finde, tanzen ist anstrengend.*  
b. *\*Das schwarz ihrer Jacke glänzte.*

Haben die SuS gelernt, dass Verben und Adjektive kleingeschrieben werden, müssen sie auch hier die zuvor getroffenen Annahmen erneuern. Wie bereits erläutert können potentiell alle Wortarten satzintern großgeschrieben werden (siehe Beispiel 7), sodass die SuS lernen müssen, manchmal auch andere Wortarten als Substantive (z.B. Verben oder Adjektive) großzuschreiben. Dies wird den SuS als **Substantivierung** erklärt, bei der ein nicht substantivisches Wort Eigenschaften eines Substantivs übernimmt (vgl. BREDEL 2010: 222). So flektiert ein substantiviertes Wort auch nach Kasus und kann von einem Artikel und/oder einem Adjektiv begleitet werden. Die SuS müssen auch in diesem Fall gegen bereits erlernte Regeln handeln und sich kognitiv auf einen neuen Inhalt einlassen (vgl. BIRCK et al. 1994: 52). Es stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, woran die SuS erkennen sollen, dass z.B. das Adjektiv oder das Verb als Substantiv gebraucht wird (vgl. GÜNTHER 2007: 161). Einige SuS greifen daher zu eigenen Strategien und entscheiden dann z.B. ‚aus dem Bauch heraus‘, wann sie ein Wort satzintern in Majuskeln schreiben (NOACK 2006: 36).

Im Zuge des wortartenbasierten Ansatzes müssen immer wieder Sonderregeln etabliert und ‚Ausnahmen‘ in das Regelsystem integriert werden. Einmal Gelerntes wird im Laufe der Zeit wieder revidiert. Manche Substantive werden satzintern kleingeschrieben und einige Wörter werden großgeschrieben, die jedoch keine Substantive sind. Manchmal variiert auch dasselbe Wort, sodass es je nach Kontext groß- oder kleingeschrieben wird. Dieser wortartenbasierte Ansatz macht folglich das Erlernen der SG nicht nur undurchsichtig und für SuS schwer verständlich, sondern ist darüber hinaus auch kognitiv sehr anspruchsvoll: SuS müssen nicht nur wissen, wann man etwas großschreibt, sondern dafür auch erst einmal das Wort einer Wortart richtig zuordnen können. Daraus resultieren

viele Fehler. „Im Prinzip kann das Kind in der Schule die satzinterne Großschreibung eigentlich nicht wirklich lernen“ (GÜNTHER 2007: 163).

### 2.3 Die neue Didaktik

Dass SuS Probleme mit dem herkömmlichen Ansatz in der Didaktik haben, ist bereits länger bekannt (vgl. z.B. KLUGE 1994). Viele Sprachforscher und Didaktiker fordern, das grundlegende Prinzip in der Schule zu ändern (vgl. z.B. RÖBER-SIEKMEYER 1999, NÜNKE/WILHELMUS 2001, GÜNTHER/NÜNKE 2005, GÜNTHER 2007 oder BREDEL 2010). Einige Wissenschaftler sind der Überzeugung, dass die schlechte Kompetenz der SuS in der SG allein in der Didaktik zu verorten ist – würde die Majuskelsetzung in der Schule anders unterrichtet werden, würden die SuS weniger Fehler machen (vgl. GÜNTHER 2007: 175).

Eine neue Didaktik, die daher entwickelt worden ist, ist die **syntaxbezogene Didaktik**. Diese lässt sich auf dem von EISENBERG (1981) und MAAS (1989) vorgestellten neuen Ansatz der SG (siehe Abschnitt 2.1) begründen und fordert, die Substantivität ganz außen vorzulassen und sich stattdessen auf attribuierbare Phrasen zu fokussieren (vgl. z.B. BREDEL 2010: 223). Hier wird nun auch in der Schule nicht länger angenommen, dass die Majuskelsetzung im Deutschen dazu dient, schriftlich die Zugehörigkeit eines Wortes zu einer Wortart zu kennzeichnen. Stattdessen wird die Erkenntnis, dass schon Grundschul Kinder intuitives Wissen über relevante Strukturen eines Satzes haben (vgl. GÜNTHER 2007: 174), in den Fokus gerückt. Wird dieses Wissen in der Schule für die SG genutzt, hat die neue Didaktik das Potential, die Fehleranzahl in diesem Bereich erheblich zu senken (vgl. NÜNKE/WILHELMUS 2001: 22 f.). Die didaktische Grundregel nach RÖBER-SIEKMEYER (1999) lautet hier: Großgeschrieben werden die Wörter, vor die ein flektiertes Adjektiv gestellt werden kann (vgl. GÜNTHER 2007: 162). Das Substantiv bzw. die Wortarten generell werden in diesem Zusammenhang weder als notwendig dargestellt noch überhaupt thematisiert. Dieser Ansatz hat vier grundlegende Vorteile:

1. In diesem Ansatz werden unterschiedliche **Regeln gebündelt**. Die SuS müssen nur die o.g. didaktische Grundregel beherrschen. Sie müssen weder nach Artikeln ‚suchen‘ noch lexikalische Kategorien aktivieren oder Substantive bestimmen. Das macht die SG in diesem Sinne zu einem deutlich übersichtlicheren Thema, als es bislang der Fall war. Damit können sich die SuS auf ein Kriterium (die Attribuierbarkeit) konzentrieren und ihre kognitive Arbeit auf das lenken, was tatsächlich relevant ist.

2. Die SuS haben in dem Ansatz nicht so sehr mit **Ausnahmen** zu ‚kämpfen‘, da vermeintliche Ausnahmen wie Substantivierungen nicht in die Peripherie, sondern in den Kern fallen. Dadurch reduziert sich das Ausmaß kognitiver Leistung gegenüber einer Didaktik, in der häufig revidiert werden muss.

3. Er ist näher an fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und macht die SuS **anschlussfähiger** an allgemein in der Linguistik anerkanntes Wissen.

4. Der syntaxbezogene Ansatz ist **weniger voraussetzungsreich** als der wortartenbasierte. Substantive müssen hier nicht richtig erkannt, bestimmt und voneinander abgegrenzt werden. Die SuS lernen stattdessen, dass je nach syntaktischer Position im Satz potentiell jede Wortart großgeschrieben werden kann, weshalb die parallele Beschäftigung mit Majuskelsetzung und Wortartenlehre vermieden werden kann. Solch ein Transfer kann auch für leistungsstärkere SuS, die potentiell in beiden Gebieten sehr gut arbeiten, sehr anspruchsvoll sein. Hinzu kommt, dass i.d.R. parallel bei der Textproduktion auch andere orthographische Herausforderungen des Wortes von den Schreibenden beachtet werden müssen. Muss z.B. zusätzlich ein Dehnungs-*h* gesetzt werden? Muss ein Konsonant verdoppelt werden? Der Schreibprozess ist sehr komplex und Schreiber bringen eine Vielzahl an Tätigkeiten ein (vgl. z.B. STEINIG/HUNEKE<sup>5</sup>2015: 328).

Ein Argument, das immer wieder für die herkömmliche Didaktik genannt wurde, ist, dass die SuS die SG für ihr Alter angemessen vermittelt bekommen sollten. Doch gerade angesichts der in Abschnitt 2.2 genannten Probleme erscheint die herkömmliche, ‚vereinfachte‘ Didaktik alles andere als vereinfacht, da sie viele Lernschwierigkeiten nach sich zieht. Eine Möglichkeit, auch den syntaktischen Ansatz für Kinder angemessen in der Schule zu vermitteln, stellen RÖBER-SIEKMEYER (1999) und darauf aufbauend GÜNTHER/NÜNKE (2005) dar: Der syntaxbezogene Ansatz knüpft an den sprachlichen Strukturen an, die die SuS schon vor einer expliziten Thematisierung identifizieren können (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 1999: 22 f.). Dieser stark intuitive Ansatz schließt an Erkenntnisse an, die aus verschiedenen Studien gezogen werden konnten. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass in Texten, in denen alle Inhaltswörter (Substantive, Verben und Adjektive) durch Pseudowörter ersetzt und die Funktionswörter (wie Artikel, Präpositionen o.Ä.) erhalten blieben, mehr als die Hälfte aller Majuskeln richtig gesetzt werden konnte (vgl. GÜNTHER 2007: 165-173). Obwohl die Probanden den Text inhaltlich nicht verstehen und somit auch nicht bestimmen konnten, ob es sich um ein Substantiv handelte oder nicht, bedienten sie sich ihres intuitiven Wissens über sprachliche Strukturen und

setzen einen Großteil aller notwendigen Großbuchstaben. Ein derartiges Sprachbewusstsein wird von der syntaxbezogenen Didaktik aufgegriffen und nutzbar gemacht. Laut GÜNTHER/NÜNKE (2005) erfordert es drei Schritte, um die SG in der Schule zu unterrichten: In einem ersten Schritt müssen die SuS die Erweiterbarkeit von NPs als Kriterium für die SG kennenlernen (vgl. GÜNTHER/NÜNKE 2005: 13). Dabei bietet sich besonders für jüngere SuS das sog. **Treppengedicht** an (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 1999: 121):

(8) *der Affe*  
*der freche Affe*  
*der freche, braune Affe*  
*tanz*  
*am Hals der Giraffe* (zitiert nach GÜNTHER/NÜNKE 2005: 13)

Die SuS lernen hier auf spielerische und kreative Art, dass Kerne von NPs attribuierbar sind und am rechten Rand der Phrase stehen. Alle Wörter (z.B. ‚Treppenwörter‘ genannt), die auf diese Weise erweitert werden können, werden großgeschrieben. Dabei wird sich am Lernprozess der Kinder orientiert, sodass sie dann Regularitäten erkennen (z.B. dass das Treppenwort immer großgeschrieben wird). Ein bloßes Auswendiglernen kann so vermieden werden, stattdessen wird ein tieferes Sprachverständnis provoziert (vgl. EISENBERG et al. 1994: 22). Ferner sollte beachtet werden, dass beim Erlernen der Regel nicht nur prototypische Kerne von NPs (z.B. Konkreta) vorzufinden sind, sondern unterschiedliche Kerne wie beispielsweise Verben – so werden die Kerne von den Phrasen erst gar nicht mit dem Merkmal der Substantivität in Zusammenhang gebracht (vgl. BREDEL 2010: 227). In einem zweiten Schritt lernen die SuS, dass die Wörter zur Erweiterung bestimmte Eigenschaften aufweisen. Hier erlernen sie die **Flexionsendungen** von Adjektiven, damit diese z.B. nicht mit Adverbien verwechselt werden (vgl. GÜNTHER/NÜNKE 2005: 13). Die **Festigung** der Inhalte stellt dann einen dritten Schritt dar. In diesem sollen die SuS zuvor Gelerntes nicht nur auf die Treppengedichte beziehen, sondern das Wissen in unabhängige Texte integrieren und beim freien Schreiben bzw. Üben einsetzen (vgl. ebd.). NOACK (2006: 40) ergänzt hierzu, dass SuS, die schon gemäß der herkömmlichen Didaktik unterrichtet worden sind, besonders bewusst gemacht werden muss, dass es sich bei Zweifeln in der SG i.d.R. nicht um mangelndes Wissen ihrerseits, sondern um nicht ausreichende Regeln handelt. Die Aufgabe der Deutschdidaktik ist es nach NOACK dementsprechend, geeignetere Regeln zu finden (vgl. ebd.: 40 ff.). Die syntaxbezogene Didaktik knüpft stattdessen an das Vorwissen der SuS an, sodass eine Umstellung von der

herkömmlichen Didaktik keine Verwirrung bei den SuS stiftet, sondern den SuS direkt die Notwendigkeit neuer Regeln nahelegt.

Der syntaxbasierte Ansatz bietet die von der Forschung geforderten strukturbezogenen Kriterien (vgl. KLUGE 1994: 3) und ist in diesem Zusammenhang nicht zu anspruchsvoll für eine Thematisierung in der Schule. Er erfordert weniger Vorwissen als der wortartbasierte Ansatz und ist transparenter. Die SuS müssen ihr Wissen nicht revidieren und ihr Wissenssystem verändern; die Regeln sind von Anfang an klar und deutlich. Somit ist der Ansatz (besonders unter Verwendung der Treppengedichte) auch für jüngere SuS gut geeignet.

Dennoch kann es auch bei dem syntaktischen Ansatz zu Fällen kommen, die nicht gut zugeordnet werden können. Laut BREDEL könnten die SuS in einigen Konstruktionen zu falschen Hypothesenbildungen verleitet werden: Elliptische Konstruktionen (siehe Beispiel 9 a.) verleiten schnell zur Großschreibung, weil das Kriterium der Attribuierbarkeit scheinbar erfüllt wird, ebenso wird der Komparativ (siehe Beispiel 9 b.) leicht fälschlicherweise als flektiertes Adjektiv interpretiert (vgl. BREDEL 2010: 229).

- (9) a. *\*Weil ich Erdbeeren so gerne mag, esse ich die (süßen) **R**oten sofort.*  
b. *\*Er ist größer **A**ls sie.*

Bei appositiven Konstruktionen (z.B. „*eine Handvoll Nüsse*“ (ebd.: 230)) erscheint die Erweiterung etwas unnatürlich, ist aber dennoch möglich (vgl. ebd.). Ein systeminternes Problem hingegen stellen inkorporierte Substantive, die im Grenzbereich zu Partikelverben liegen, dar:

- (10) a. *Ich fahre Rad.*  
b. *\*Ich fahre neues Rad.*

Dass hier prototypische Substantive im Übergangsbereich zwischen Partikelverb und Substantiv liegen, die gemäß dem syntaxorientierten Ansatz kleingeschrieben werden müssten, kann häufig zu Unklarheiten führen (vgl. GÜNTHER 2007: 162). Ein letztes systematisches Problem stellen die Verwandtschaftsbeziehungen oder Eigennamen dar, da man diese häufig nicht attribuieren kann (z.B. *Leons Schatz*, aber *\*schönen Leons Schatz*), sie aber satzintern großgeschrieben werden (vgl. BREDEL 2010: 230). Die meisten dieser Zweifelsfälle sind aber nicht besonders frequent und lassen sich z.B. mit einer Sprachreflexion leicht in das Regelwissen eingliedern; hier werden anders als beim wortartbasierten Ansatz keine grundlegenden Annahmen wieder zurückgenommen.

## 3 Unterrichtsentwurf

### 3.1 Allgemeindidaktische Annahmen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden Unterrichtsmaterialien zur SG entwickelt, die im Folgenden vorgestellt und erläutert werden soll. Dabei war besonders wichtig, dass alle Arbeitsmaterialien für die SuS in einem **engen Zusammenhang** stehen: So wurden die einzelnen Aufgaben sowohl thematisch in einen engen Kontext zueinander gestellt als auch in eine ‚logische‘ Abfolge hinsichtlich der Lernprogression. Die gesamten Unterrichtsmaterialien wurden rund um das Thema **Magie** entwickelt; dabei existieren vier Personen, die die SuS beim Vertiefen bzw. Erlernen der SG begleiten: der alte Zauberer Zabzarapp, die gute Hexe Hyazinda und die beiden Nachbarskinder Alisa und Lukas. Im Laufe der Einheit kommen weitere Personen hinzu, die das Geschehen erweitern (z.B. die Tiere der beiden Magier oder alte Bekannte der beiden). Die Beispielsätze bzw. Texte sollen nicht völlig willkürlich erfolgen, sondern die Kinder nach Möglichkeit ansprechen und sie interessieren. Dabei ist das Thema Magie ein Thema, dass a) besonders jüngere SuS sehr anspricht (vgl. hierzu z.B. SPINNER 2013), b) für die Kinder gut greifbar ist, aber trotzdem nicht aus ihrer direkten Lebenswelt stammt, sodass keinem Kind zu nahe getreten wird, und sich c) gut eignet, da z.T. auch unbekannte Wörter vorkommen können, die aufgrund ihrer syntaktischen Position im Satz großgeschrieben werden müssen, aber nicht als Substantiv erkannt werden können. So soll auch die Motivation der SuS höher sein, als wenn sie einfach völlig zusammenhangslos Sätze bearbeiten, in denen willkürlich Namen verwendet werden (vgl. hierzu vertiefend SCHIEFELE 2009). Ferner stehen die einzelnen Aufgaben wie bereits erwähnt in einem engen logischen Zusammenhang zueinander. Daher beginnt die Unterrichtseinheit niedrigschwellig und baut dann aufeinander auf. Einige Aufgaben sind grundlegend, in anderen Aufgaben wird das Wissen der SuS vertieft und wieder andere Aufgaben dienen der Wiederholung bzw. Festigung des bereits Gelernten. Insgesamt steht das forschende bzw. **entdeckende Lernen** im Vordergrund. Die SuS sollen verstehen, was sie weshalb machen, warum die SG relevant ist und dass sie i.d.R. schon ein intuitives Gefühl dafür haben, wann etwas großgeschrieben wird. Häufige Wiederholungen sorgen dafür, dass sich im Zusammenhang mit der kognitiven Einsicht bei der Anwendung der SG eine Art Automatisierung einstellen kann (vgl. hierzu MÜLLER 2010: 17) und ein sicherer Umgang mit der SG entsteht. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder mit **Fehlern** gearbeitet. Die SuS korrigieren ihre eigenen Texte, überarbeiten fremde oder besprechen auch die Texte ihrer Klassenkameraden. Das

Arbeiten mit Fehlern hilft den SuS dabei, ihren eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren und eigene Unsicherheiten zu erkennen und an ihnen zu arbeiten. So kann immer wieder sowohl an kollektiven als auch an individuellen Fehlern gelernt werden.

Damit die Motivation während der Einheit erhalten bleibt und SuS mit unterschiedlichen Lerntypen gut lernen können, sollen die Inhalte in den Aufgaben **vielfältig** erarbeitet werden: Die SuS arbeiten alternierend alleine, in Partner- oder Gruppenarbeit oder im Plenum. Es wird dabei zwischen schriftlicher (sowohl auf den Arbeitsblättern als auch im Heft) und mündlicher Bearbeitung variiert. Auch die Arbeitsaufträge unterscheiden sich voneinander: Einerseits werden zusammenhängende Texte bzw. einzelne Sätze geschrieben, andererseits werden Fehler in vorgegebenen Texten korrigiert oder Wörter eingesetzt. Die SuS arbeiten mitunter auch kreativ, sodass sie in diesen Aufgaben dann ihr Wissen über die SG produktiv anwenden. Die abwechslungsreiche Aufgabenstellung unterstützt die Motivation der SuS und ihre Freude am Lernen.

Darüber hinaus wurde in den Materialien eine **Differenzierung** vorgenommen – die verantwortliche Lehrkraft kann je nach Lerngruppe die Arbeitsblätter beliebig anpassen und so den Unterricht optimal gestalten. Einige Aufgaben dienen der Wiederholung oder Vertiefung bereits erlernter Inhalte und sind nicht zwingend notwendig. Ist die Lerngruppe eher stark, können diese kürzer gefasst bzw. ausgelassen werden. Denkbar ist auch, dass nur einige SuS, die noch Bedarf haben, hier vertiefend arbeiten. Auch innerhalb der Aufgaben wurde differenziert, sodass schnellere SuS z.B. die Knobelaufgabe lösen können. Des Weiteren wurden andere Themenbereiche bewusst kurzgehalten (z.B. die Thematisierung von flektierten Adjektiven und deren Abgrenzung etwa von Adverbien); hier kann je nach Bedarf auch noch auf zusätzliches Unterrichtsmaterial zugegriffen werden. Es sei darauf hingewiesen, dass die hier erarbeiteten Unterrichtsmaterialien lediglich die Grundlage für eine Thematisierung der SG im Unterricht darstellen. Es ist daher die Aufgabe der Lehrkraft, die Materialien adäquat für die Lerngruppe aufzubereiten und hier ggf. zusätzliche Reduzierungen oder Ergänzungen vorzunehmen. Es soll mit dem Material gearbeitet werden und nicht ausschließlich durch dieses; die Lehrkraft muss die Einheit anleiten und die Inhalte verbindlich mit den SuS sichern. Dies können Arbeitsblätter allein nicht gewährleisten.

Auf formaler Ebene wurde darauf geachtet, dass die Arbeitsmaterialien für alle SuS **gut zugänglich** sind. So wurde in einer großen Schriftgröße ohne Serifen geschrieben, damit diese auch für Kinder mit Sehbeeinträchtigung lesbar ist. Ferner gibt es auf den Unter-

richtsmaterialien immer viel Platz bzw. einen großen Zeilenabstand, wenn die SuS Antworten aufschreiben sollen, damit die SuS ihre Antwort ggf. nicht nur deshalb nicht aufschreiben, weil es nicht ausreichend Platz für ihre Schrift gibt, und es nicht zur Frustration kommt. In den Aufgabenstellungen wurde stets darauf geachtet, dass für die SuS eindeutig ist, was zu tun ist; es wurde also mit eindeutigen Operatoren (erkläre, beschreibe etc.) und kurzen, verständlichen Sätzen gearbeitet. Auch in den Merkkästen, in denen die wichtigsten Inhalte noch einmal kurz und übersichtlich dargestellt werden, wurde auf präzise Sprache geachtet, sodass SuS ggf. auch später noch darauf zurückgreifen können. Die Kästen werden dabei immer nach der selbstständigen Erarbeitung der Inhalte durch die SuS aufgeführt. So können die SuS die Grundlagen zunächst selbst erarbeiten, lernen dann explizit die Regeln kennen und können im Anschluss daran ihr Wissen durch Übungen vertiefen und wiederholen.

### 3.2 Beschreibung des Materials

Inhaltlich versuchen die vorliegenden Unterrichtsmaterialien, den o.g. Problemen des herkömmlichen (wortartbasierten) Ansatzes entgegenzuwirken. Die SuS sollen die SG durch den syntaktischen Ansatz erlernen bzw. vertiefen. Das Material, das hierzu entwickelt worden ist, richtet sich an SuS der fünften oder sechsten Klasse und berücksichtigt daher auch, dass die SuS bereits in der Grundschule die SG in Grundzügen erlernt haben. Weiteres Vorwissen benötigen die SuS nicht. Damit der syntaktische Ansatz direkt verständlich ist, wurden bewusst von Anfang an auch nicht prototypische Kerne von NPs in die Einheit integriert. Dies sollte möglichen Schwierigkeiten vorbeugen, die hier ggf. später aufgetaucht wären. ‚Substantivierte‘ sprachliche Einheiten sind die Gegenstände, in denen die SuS die meisten Schwierigkeiten haben; werden diese von Anfang an in das Regelsystem integriert und nicht in die Peripherie verschoben, dürften diese Bereiche nicht mehr so anfällig für Fehler sein. Auch bei den verwendeten Substantiven wurde von Anfang an darauf geachtet, dass die SuS nicht nur Konkreta behandeln, die sie sowieso großschreiben würden.

Die kleineren **Lernziele** (also die ‚Zwischenziele‘) der Einheit sind

1. das Erkennen von NPs,
2. das Identifizieren der Kerne von NPs,
3. das Erkennen von flektierten Adjektiven,
4. die Unterscheidung von flektierten Adjektiven und komparierten Adjektiven,



5. die Fähigkeit, NPs zu erweitern, und

6. das sichere Anwenden der Strategie der Attribuierung von NPs zur Erkennung der SG.

Das übergeordnete Lernziel der Einheit ist das sichere Setzen der SG.

Damit das Thema für die fünfte bzw. sechste Klasse angemessen ist, wurde **didaktisch reduziert** und einige fachwissenschaftliche ‚Problemfälle‘ wurden in den Materialien bewusst nicht thematisiert. So wurden z.B. die o.g. Partikelverben oder Ausnahmen wie *im Allgemeinen* nicht in die Einheit integriert, die mit dem syntaktischen Ansatz nicht erklärt werden können. Die Materialien sollen den SuS ein elementares Werkzeug an die Hand geben, mit dem sie fast alle Fälle der SG überprüfen können. Es ist sehr wichtig, dass sie einmal verstanden haben, welche Regeln die Großschreibung bestimmen. Auf diese solide Basis können die Lernenden immer wieder zurückgreifen. Die wenigen Ausnahmen, die dann noch existieren, lassen sich später vergleichsweise einfach in das System integrieren. Da nur im syntaktischen Zusammenhang deutlich wird, ob ein Wort den Kern einer NP bildet oder nicht, wurde der Fokus der Aufgaben nicht auf einzelne Wörter, sondern auf Sätze und Satzstrukturen gelegt. Steht z.B. *braun* isoliert in einer Aufgabe und soll nun attribuiert werden, ist dies je nach Argumentation möglich oder nicht möglich und verwirrt die meisten SuS mit großer Wahrscheinlichkeit. Stattdessen lernen die SuS, dass der syntaktische Kontext relevantes Kriterium für die SG ist.

Die Unterrichtseinheit ist so geplant, dass immer wieder über Sprache gesprochen werden kann und soll; sich auf diese metasprachliche Ebene zu begeben, stellt einen wichtigen Baustein im individuellen Lernprozess dar. Der explizite Austausch über grammatische Strukturen, Unsicherheiten oder Fehler zeigt, woran noch gearbeitet werden kann und muss. Fehler sind in diesem Sinne mehr als nur etwas Falsches; Fehler geben Aufschluss über den individuellen Lernprozess und unterstützen diesen (vgl. hierzu MEYER-SCHEPERS/LÖFFLER 1994: 6). Ferner ist das Gespräch über Sprache eine Fähigkeit, die erst erlernt werden muss, sodass die SuS langsam und mit gezielten Fragen an ihr vorhandenes Wissen anknüpfen können.

Die Materialien starten mit einer kreativen Aufgabe, die die Unterrichtseinheit umrahmt. Die SuS schreiben einen kurzen Text darüber, welche magische Fähigkeit sie am liebsten hätten. Die Aufgabe leitet zum einen thematisch die Einheit ein und ist so gewählt, dass den SuS ausreichend Raum für kreative Einfälle gegeben wird. Gleichzeitig bedeutet dieses fiktive Thema, dass die SuS nicht aus ihrer realen Erfahrungswelt berichten müssen, sondern eine neue Welt für sich erschaffen können. Dadurch wird verhindert, dass sie sich ggf. vor ihren Mitschülern bloßgestellt fühlen. Der Text bietet auch das Potential,

bereits an dieser Stelle nicht prototypische Kerne von Substantiven (z.B. *das Fliegen macht mir Spaß*) zu verwenden. Die letzte Aufgabe der gesamten Unterrichtseinheit besteht abschließend darin, eben diesen Text vom Anfang zu bearbeiten. So können auch die SuS selbst ihren Lernfortschritt untersuchen. Es wird in der ersten Aufgabenstellung bewusst nicht auf die SG aufmerksam gemacht, damit die SuS in der letzten Aufgabe schließlich die Fehler sehen, die sie machen, wenn sie sich nicht auf die SG fokussieren. In der zweiten Aufgabe wird den SuS vor Augen geführt, welchen Einfluss die SG auf die Lesbarkeit eines Textes hat, indem sie einen Text lesen, in dem keine SG verwendet wurde. Damit lernen sie einen wichtigen Grund dafür kennen, warum SG im Deutschen eine so bedeutende Rolle spielt. Zu diesem Zeitpunkt müssen die SuS den Text noch nicht korrigieren. Im Text werden verschiedene Kerne von NPs präsentiert (z.B. Abstrakta, Verben oder Adjektive), damit die SuS diese nicht erst später als Sonderfall oder Ausnahme kennenlernen. Die Lehrkraft muss, wie in allen Aufgaben dieser Unterrichtseinheit, lenkend eingreifen, sofern die Lösungsvorschläge der SuS nicht in die gewünschte Richtung gehen.

In der dritten Aufgabe soll das implizite Wissen der SuS über die SG ins Bewusstsein geholt und nutzbar gemacht werden: Die SuS lesen einen Text, der aus Pseudowörtern besteht, und überlegen, welche Wörter sie großschreiben würden. Der hierfür entwickelte Text wurde i.A. an GÜNTHER/NÜNKE (2005: 7 f.) verfasst und nutzt eine psycholinguistische Methode aus der Sprachwissenschaft. Die SuS lernen, dass sie in vielen Fällen schon entscheiden können, ob etwas großgeschrieben wird oder nicht, obwohl sie das Wort nicht kennen und daher nicht wissen, ob es sich um ein Substantiv handelt. Es wird den SuS verdeutlicht, dass sie intuitiv weitere Methoden zur SG haben. In dem Text wurden fast alle Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektive) durch fiktive Wörter ersetzt, während Funktionswörter (Artikel, Konjunktionen etc.) und grammatische Strukturen beibehalten wurden, um dem Leser eine recht eindeutige Struktur des Satzes zu liefern, die zur Orientierung notwendig ist. Die ersetzten Lexeme sind so gewählt, dass sie der phonologischen und morphologischen Systematik des Deutschen eindeutig folgen, so dass die Strukturen gut erkennbar sind. So wurde der Pseudotext z.B. im Präteritum verfasst, um durch das Dentalsuffix darauf hinzuweisen, dass es sich um ein Verb handelt, das eben an typischer syntaktischer Position (i.d.R. V2-Stellung) steht.

Die vierte Aufgabe führt die SuS an den Aufbau von NPs heran, indem sie mit Schildern vorne im Klassenraum NPs bilden sollen. Die SuS entdecken dabei selbst spielerisch die

einzelnen Elemente einer NP und erforschen, dass gewisse Wörter in einem Satz zu anderen Wörtern gehören. Dieses Wissen haben die SuS i.d.R. implizit; die verschiedenen NPs sind durch die verwendete Flexion so gewählt, dass eindeutig zugeordnet werden kann, welche Kombinationen passen und welche grammatikalisch falsch wären. Die Ausführung muss von der Lehrkraft angeleitet werden, die im Anschluss mit den SuS die Struktur und die Bestandteile einer NP noch einmal thematisiert und verbindlich zusammenfasst.

In der fünften Aufgabe lernen die SuS als Sprachforscher nun die Treppengedichte kennen. Mithilfe dieser Gedichte sollen die SuS ihr Wissen über NPs vertiefen und lernen, die Kerne von NPs zu erkennen. Die SuS werden aufgefordert zu beschreiben, was ihnen auffällt und wie das Gedicht aufgebaut ist. Hier ist es besonders wichtig, dass der Lehrer am Ende die Ergebnisse verbindlich festhält und sicherstellt, dass alles Wesentliche genannt wurde (z.B. dass sich bestimmte Wörter reimen, dass einige Wörter immer großgeschrieben bzw. erweitert werden, etc.). So erschließen sich die SuS weiter die Struktur von NPs und lernen dadurch auch, dass die Kerne attribulierbar sind.

In den folgenden Aufgaben vertiefen die SuS ihr Wissen. In der Erarbeitung der sechsten und der siebten Aufgabe muss die Klasse nun selbst die Treppengedichte vervollständigen. Hier können die SuS überprüfen, ob sie den Aufbau von NPs bzw. der Gedichte verstanden haben; besonders wichtig ist ebenfalls, dass sie in beiden Aufgaben zum ersten Mal in diesen Materialien Kerne von NPs selbstständig (groß-)schreiben müssen. Die Aufgaben sind bewusst einfach gehalten, damit die Grundlage ‚Treppenwörter können erweitert werden‘ von allen SuS verstanden wird. Die Klasse lernt hier die NP als ‚Nominalgruppe‘ kennen, da der Begriff einer Phrase sehr abstrakt für die Altersstufe ist; Kerne von NPs lernen sie jedoch sowohl unter dem Begriff ‚Kern‘ als auch als ‚Treppenwort‘ kennen. Dies verdeutlicht dann auf der einen Seite sehr gut die Attribulierbarkeit, auf der anderen Seite macht es die SuS mit dem offiziellen Begriff anschlussfähig an spätere, stärker linguistisch geprägte Bezeichnungen.

In der achten, neunten und zehnten Aufgabe vertiefen die SuS weiterhin ihr Wissen auf dem Gebiet der Treppengedichte, indem sie Treppengedichte vervollständigen, erweitern oder selbst schreiben. Dabei werden sowohl Konkreta als auch Abstrakta oder auch Adjektive im Kern erweitert. So wird deutlich, dass die Wortart selbst keinen Einfluss auf die SG hat – Treppenwörter werden großgeschrieben, sobald man sie attributiv erweitern kann. Durch die nun etwas kreativeren Anforderungen in diesen Aufgaben wird die Orthographie hier eher zur Nebensache und die Lernenden fokussieren sich wahrscheinlich

eher darauf, passende Reime oder Eigenschaften zu suchen. Dies suggeriert der Klasse, dass die SG auf einer einfachen und gut verständlichen Systematik beruht, sodass diese nicht die Hauptkonzentration der SuS einnehmen muss. Dies dient sowohl der Automatisierung der SG als auch der Attribuierungsprobe. Hier kann ebenfalls wieder sehr gut je nach Lerngruppe (z.B. bei der achten Aufgabe) differenziert werden. Die Treppengedichte stehen bewusst vor der aktiven Thematisierung von (flektierten) Adjektiven, da erwartet wird, dass die meisten SuS die Adjektive intuitiv an die Kerne der NPs anpassen. Damit die SuS aber Treppenwörter von vermeintlichen Treppenwörtern abgrenzen können, muss deutlich werden, was genau attributiv genutzte Adjektive sind; ansonsten könnten diese etwa mit adverbial genutzten Adjektiven (z.B. *\*das machst du **super** Toll*) oder komparierten Adjektiven (z.B. *\*er läuft **schneller** Als sie*) verwechselt werden. Es wurde sich dafür entschieden, die Thematisierung der Adverbien nicht in die Aufgaben zu integrieren und nur die Abgrenzung von komparierten Adjektiven vorzunehmen – in adverbial genutzten Adjektiven finden die SuS nicht die erforderliche Endung (-e, -en, -er, -es), sodass sie aus diesem Grund für die Erweiterung gar nicht in Frage kommen. Der Komparativ hingegen weist eine solche Endung auf. Daher soll von den SuS immer im syntaktischen Zusammenhang kontrolliert werden, ob es sich bei der Endung tatsächlich um Attribuierung oder um den Komparativ handelt. So passen die SuS zunächst immer Adjektive an die Kerne von NPs an (wie zuvor wurden bewusst unterschiedliche Arten von Kernen gewählt) und umkreisen die Flexionsendung, um den Fokus auf diese zu legen (siehe Aufgaben 11 bis 13). Z.T. unterscheidet sich die Flexion nur im Genus, z.T. muss die Endung auch ganz angepasst werden (z.B. *ein flauschig\_\_ Einhorn*). Die Aufgaben zu den Adjektiven variieren, um das Wissen stetig zu wiederholen und zu vertiefen. Dabei ändern sich sowohl die Aufgabenstellungen als auch die verwendeten Adjektive. Aufgabe 13 grenzt implizit die flektierte Form eines Adjektivs vom prädikativen Gebrauch ab. Da im prädikativen Gebrauch ein Adjektiv jedoch keine Endung aufweist, die ein SuS als SG-relevant identifizieren könnte, wurde darauf verzichtet, diese Differenzierung explizit zu behandeln.

In der 14. Aufgabe entdecken die SuS dann, dass das Suffix *-er* nicht nur bei attributiv gebrauchten Adjektiven auftritt (z.B. *ein **neuer** Besen*), sondern auch, wenn das Adjektiv kompariert ist (z.B. *dieser Besen ist **neuer** als der andere*). Dazu unterscheiden sie in mehreren Sätzen formgleiche Adjektive voneinander, bei denen der Unterschied nur im syntaktischen Zusammenhang erkannt werden kann. Das Wissen wird anschließend dann in Aufgabe 15 dadurch vertieft, dass sie in festgelegten Sätzen entscheiden müssen, ob es

sich um ein kompariertes oder ein attributiv verwendetes Adjektiv handelt. Aufgabe 16 thematisiert nicht nur die Flexion von Adjektiven, sondern lenkt auch den Fokus erneut auf die SG. Die SuS werden aufgefordert, im Satz nicht nur flektierte Adjektive zu ergänzen, sondern darüber hinaus auch den zugehörigen Kern einer NP zu unterstreichen. So wird der Zusammenhang zwischen dem Kern einer NP und der SG noch einmal verdeutlicht und die SG wird losgelöst von den Treppengedichten thematisiert.

Ab der 17. Aufgabe wird die SG von den SuS konkret eingeübt. Die Aufgaben 17 bis 19 weisen nochmals darauf hin, dass die SG unabhängig von der Wortart angewendet werden muss, indem beispielsweise Verben sowohl als Kern einer NP als auch als Kern einer Verbalphrase auftreten. Im Dialog über Sprache diskutieren die SuS über die Schwierigkeiten des wortartbezogenen Ansatzes und unterscheiden gezielt Wörter im syntaktischen Zusammenhang voneinander. Zu diesem Zweck wurden hier identische Wörter gewählt, bei denen die SuS je nach Satz unterscheiden müssen, ob diese erweiterbar, also großzuschreiben sind.

In der 20. und 22. Aufgabe haben die SuS den Arbeitsauftrag, nun Fehler zu finden und zu korrigieren. Während in Aufgabe 20 komplett auf die Großschreibung verzichtet wurde, sind in der 22. Aufgabe die Kerne von NPs teilweise richtig geschrieben, sodass hier besondere Aufmerksamkeit gefordert ist, um herauszufinden, was verbessert werden muss. Aufgabe 21 zielt wiederum auf die Kreativität der SuS ab. Sie müssen zunächst verschiedene Teilsätze zusammensetzen. Dabei wird, anders als in den vorangegangenen Aufgaben, auch haptisch gearbeitet, indem ein Brief zerschnitten und neu zusammengesetzt wird, sodass zusätzliche Sinne angesprochen werden.

Auch die 23. Aufgabe stellt einen Kreativauftrag an die SuS. Hier gilt es, ein Märchen zu beenden, indem die SG zwar beachtet werden soll, gleichzeitig aber das kreative Schreiben fokussiert wird. Mit der 24. Aufgabe schließt die Einheit und die SuS korrigieren wie bereits erläutert ihre Texte, die sie zu Beginn der Einheit verfasst haben. Dabei haben sie jetzt eindeutige Regeln zur Anwendung der SG und zum Korrigieren ihrer Fehler an der Hand.

## **4 Fazit**

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, sich der SG im Deutschen sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Sicht zu nähern. Es wurde erläutert, dass in

der Schule immer noch die wortartbezogene Didaktik überwiegt: SuS lernen, dass Substantive großgeschrieben werden. Dazu müssen die Lernenden allerdings erst einmal (auch nicht prototypische) Substantive erkennen. Darüber hinaus bereiten besonders vermeintliche ‚Ausnahmen‘ den SuS unnötig viele Schwierigkeiten bei der Ermittlung, ob eine sog. Substantivierung vorliegt oder nicht. So können selbst dann Fehler entstehen, wenn die SuS die gelernte Regel richtig anwenden. Der syntaktische Ansatz hingegen hat von Anfang an das Potential, den SuS eine einheitliche Regel zu bieten: Kerne von NPs werden großgeschrieben. Die Kerne erkennen die SuS daran, dass sie attributiv erweiterbar sind. So müssen zuvor festgelegte Regeln nicht immer wieder revidiert werden und Zweifelsfälle aus Schülersicht (*Das Blau/blau der Hose*) sind nicht länger Zweifelsfälle, weil sie eindeutig als attributiv erweiterbar identifiziert werden können.

In der Schule bietet es sich an, dies etwas terminologiereduzierter mit den SuS zu besprechen. Besonders in jüngeren Klassen kann u.a. mit den Treppengedichten gearbeitet werden, bei denen die Attribuierbarkeit spielend erlernt wird. Bei den in dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsmaterialien wurde ein besonderer Fokus auf das Erkennen und Attribuieren von NPs gelegt. Als besonders wichtig wurde hier erachtet, die SuS von ihrem Wissensstand am Anfang der Sekundarstufe I abzuholen und ihnen auch die Relevanz der SG zu verdeutlichen. Durch Wiederholungen wird gewährleistet, dass die SuS die Aufgaben zueinander in Bezug setzen können und wissen, wofür sie die Aufgabe gerade bearbeiten. SG soll nicht auf Gewohnheit basieren oder auf vermeintlich vielen unterschiedlichen Regeln, sondern aus einer linguistischen Einsicht heraus erfolgen. Wenn die SuS das zugrundeliegende Prinzip der SG einmal verstanden haben, kann es durch intensives Üben automatisiert werden.

Die Aufgaben stehen inhaltlich in engem thematischen Zusammenhang zueinander, so dass die einzelnen Aufgaben immer in einen größeren Kontext eingeordnet werden können. Es wurde sich bewusst dafür entschieden, zwischen verschiedenen Sozialformen zu wechseln und eine Vielfalt an Aufgaben bereit zu stellen. So soll gewährleistet werden, dass viele SuS angesprochen werden und dass es den Kindern auch Spaß machen kann, die Aufgaben zu bearbeiten. Zusammengefasst wird mithilfe dieses Unterrichtsentwurfes Orthographie den Lernenden in der Schule transparent und übersichtlich nähergebracht.

## Literaturverzeichnis

- Amtliches Regelwerk (2006). Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Rat für deutsche Rechtschreibung (Hrsg.). Tübingen: Narr. (online unter: [https://www.duden.de/sites/default/files/downloads/amtliche\\_Regelungen.pdf](https://www.duden.de/sites/default/files/downloads/amtliche_Regelungen.pdf), letzter Zugriff am 23.02.2018).
- Bildungsplan Grundschule Deutsch Hamburg (2011).
- Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Deutsch Hamburg (2011).
- Bildungsplan gymnasiale Oberstufe Deutsch Hamburg (2011).
- Birck, Sabine/ Schilling, Bernhard/ von Schwerin, Birgit (1994). Was ist das eigentlich, ein Substantiv? In: *Praxis Deutsch*, 124 (51-53).
- Bredel, Ursula (2010). Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Bredel, Ursula/ Müller, Astrid/ Hinney, Gabriele (Hrsg.). *Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch* (217-234). Berlin et al.: de Gruyter.
- Donalies, Elke (2014). Morphologie: Morpheme, Wörter, Wortbildungen. In: Ossner, Jakob/ Zinsmeister, Heike (Hrsg.). *Sprachwissenschaft für das Lehramt* (157-180). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Duden (<sup>27</sup>2017). Die deutsche Rechtschreibung. Band 1. Berlin: Dudenverlag.
- Eichinger, L.M. (1993). Vom Nutzen der Nominalklammer. In: Vuillaume, Marcel (Hrsg.). *Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe* (85-104). Tübingen: Narr Verlag.
- Eisenberg, Peter (1981). Substantiv oder Eigennamen? Über die Prinzipien unserer Regeln zur Groß- und Kleinschreibung. In: *Linguistische Berichte*, 72 (77-101).
- Eisenberg, Peter/ Spitta, Gudrun/ Voigt, Gerhard (1994). Schreiben: Rechtschreiben. In: *Praxis Deutsch*, 124 (14-25).
- Erichson, Christa (1987). Aus Fehlern soll man klug werden. In: Balhorn, Heiko/ Brügelmann, Hans (Hrsg.). *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder* (148-157). Konstanz: Faude.
- Gallmann, Peter (1991). Die Groß- und Kleinschreibung des Adjektivs. In: *Praxis Deutsch*, 106 (5-10).
- Goodman, K.S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In: *Journal of the Reading Specialist*, 6 (126-135).
- Günther, Hartmut (2007). Der Vistembor brelhte dem Luhr Knotten auf den bänken Leuster. Wie sich die Fähigkeit zur Satzinternen Großschreibung entwickelt. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 26 (155-179).
- Günther, Hartmut/ Nünke, Ellen (2005). Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. In: Günther, Hartmut/ Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.).

- Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. (online unter: [http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/koebes\\_01\\_2005.pdf](http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_01_2005.pdf), letzter Zugriff am 04.03.2018).
- Kluge, Wolfhard (1994). ‚Schwarze Flecken‘ ist ein Wie-Wort... In: *Praxis Deutsch*, 127 (3-4).
- Maas, Utz (<sup>2</sup>1989). Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Malige-Klappenbach, Helene (1955). Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen. In: *Wissenschaftliche Annalen*, 2 (102-118).
- Menzel, Wolfgang/ Sitta, Horst (1982). Interpunktion – Zeichensetzung im Unterricht. In: *Praxis Deutsch*, 55 (10-21).
- Meyer-Schepers, Ursula/ Löffler, Ilona (1994). Fehlertypologien und Rechtschreibfehler. In: *Praxis Deutsch*, 124 (6-12).
- Müller, Astrid (2010). Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Müller, Astrid (2014). Rechtschreiben lernen. In: *Praxis Deutsch*, 248 (4-13).
- Noack, Christina (2006). „Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein“. Groß- und Kleinschreibung: Warum der Unterricht oft Zweifel produziert – und wie sich das ändern lässt. In: *Praxis Deutsch*, 198 (36-43).
- Nünke, Ellen/ Wilhelmus, Christiane (2001). Stufenwörter in Treppengedichten. Ein alternativer Ansatz zur Groß- und Kleinschreibung. In: *Praxis Deutsch*, 170 (20-23).
- Pittner, Karin/ Bermann, Judith (<sup>5</sup>2013). Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Raible, Wolfgang (1991). Zur Entwicklung von Alphabetenschrift-Systemen. Is fecit cui prodest. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1999). Ein anderer Weg zur Großschreibung. Anregungen für den Sprachunterricht in der Schule. Leipzig: Klett.
- Ronneberger-Sibold (1994). In: Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.). *Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie* (116-130). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schiefele, Ulrich (2009). Motivation. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (152-177). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Schröder, Etje (2014). Über Fehler sprechen – Schreibungen untersuchen lernen. In: *Praxis Deutsch*, 41 (24-30).
- Spinner, Kaspar H. (2013). Erziehung oder Lust am Ausleben von Fantasien? Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH.
- Steinig, Wolfgang/ Huneke, Hans-Werner (<sup>5</sup>2015). Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.



## Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Seminararbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Texten entnommen sind, wurden unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) und nach den üblichen Regeln des wissenschaftlichen Zitierens nachgewiesen. Dies gilt auch für Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen, Tabellen und dergleichen. Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschungsversuch behandelt werden und dass bei einem Täuschungsverdacht sämtliche Verfahren der Plagiatserkennung angewandt werden können.

Hamburg, 31.03.2018

---

Ort, Datum

---

Unterschrift