

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Iris Rautenberg & Stefan Wahl*

**DER EINFLUSS DER  
NOMINALGRUPPENSTRUKTUR AUF  
DIE GROß-/KLEINSCHREIBUNG –  
EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG  
IM 2. UND 6. SCHULJAHR**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46. S. 83-  
101.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Iris Rautenberg & Stefan Wahl

## DER EINFLUSS DER NOMINALGRUPPENSTRUKTUR AUF DIE GROSS-/KLEINSCHREIBUNG – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG IM 2. UND 6. SCHULJAHR<sup>1</sup>

### *Zusammenfassung*

Die satzinterne Großschreibung ist weit über die Grundschule hinaus eine der häufigsten Fehlerquellen innerhalb der Rechtschreibung. Die Probleme der SchülerInnen sind auch auf die weitverbreitete wortartbezogene Vermittlung ab dem zweiten Schuljahr zurückzuführen, bei der die Großschreibung an die Wortart Substantiv gebunden wird und bei der die Artikelprobe eine prominente Rolle spielt. Der syntaxbezogene Ansatz, nach dem der Kern der Nominalgruppe unabhängig von der Wortart oder dem Vorhandensein eines Artikels großgeschrieben wird, stellt eine Alternative zu einem wortartbezogenen Vorgehen dar. In diesem Beitrag sollen Teilergebnisse einer experimentellen Interventionsstudie zur Didaktik der satzinternen Großschreibung mit 36 zweiten und neun sechsten Schulklassen vorgestellt werden, die nach verschiedenen didaktischen Ansätzen unterrichtet wurden. Bezüglich des Einflusses der Nominalgruppenstruktur auf die Groß-/Kleinschreibung zeigt sich, dass wortartbezogen unterrichtete SchülerInnen Probleme mit der Großschreibung artikelloser Formen haben. Syntaxbezogen unterrichtete ZweitklässlerInnen sind in ihrer Großschreibkompetenz hingegen nicht auf das Vorhandensein eines Artikels angewiesen und übertreffen bei artikellosen Formen sogar die Leistungen der SechstklässlerInnen. Bei der Kleinschreibung von Adjektivattributen, die direkt auf ein Artikelwort folgen, kommt es bei den GrundschülerInnen hingegen unabhängig vom didaktischen Ansatz häufig zu Fehlern.

### **The impact of the syntactic context on capitalization in written German – an empirical study in second and sixth grade**

#### *Abstract*

Capitalization in mid-sentence is one of the most frequent sources of errors in written German. Students' difficulties that continue far beyond primary school can be traced back to the widespread didactic approach of linking capitalization to the lexical category of noun where students learn to write a noun with a capital letter whenever it follows an article. An alternative way of teaching capitalization is the so called syntax-based approach. It builds on the premise that capitalization is a syntactic feature marking the head of a noun phrase, regardless of its lexical category or the existence of an article within the phrase.

This work presents results from an experimental intervention study on the didactic of capitalization in 36 second grade classes and nine sixth grade classes. The students were taught capitalization on the grounds of different didactic approaches. The results show that students who were taught capitalization based on lexical category have significant problems with bare nouns compared to nouns directly preceded by an article, whereas students who were taught capitalization based on syntax do not have any specific problems in those same conditions. They even outperformed students of the nine additionally tested sixth grade classes. With regard to lowercase writing of adjective attributes following an article, all second graders make numerous errors irrespective of the didactic approaches.

<sup>1</sup> Gefordert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (RA 2514/1-1; WA 1504/2-1). Erste Ergebnisse der Interventionsstudie wurden in Wahl et al. (2017a) veröffentlicht.

## 1. Forschungsstand

Die satzinterne Großschreibung ist noch in der Sekundarstufe eine der häufigsten Fehlerquellen (vgl. u. a. Pießnack/Schübel 2005, Thomé/Eichler 2008), obwohl die Groß-/Kleinschreibung (GKS) bereits ab dem zweiten Schuljahr im Unterricht behandelt wird. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Probleme der SchülerInnen mit diesem orthographischen Bereich auch auf die wortartbezogene Vermittlung im Unterricht zurückzuführen sind (Betzel 2015, Günther/Nünke 2005), in dem ab dem zweiten Schuljahr die Artikelprobe eine prominente Rolle spielt (Rautenberg et al. 2017).

In der Grundschule erfolgt die Begründung der GKS vorwiegend über die Wortart. Substantive werden als großzuschreibend, Adjektive und Verben als kleinzuschreibend eingeführt. Zur Wortartbestimmung werden ab dem ersten Schuljahr semantische Kriterien unterrichtet: Die SchülerInnen lernen, dass Substantive/Nomen/Namenwörter Personen, Tiere, Gegenstände etc. bezeichnen und für alles stehen, was man sehen, anfassen oder malen kann. Adjektive werden als „Wie-Wörter“, Verben als „Tun-Wörter“ bezeichnet (Bredel et al. 2017, Günther/Gaebert 2011: 97 f.). Ab dem zweiten Schuljahr wird zusätzlich zu diesen semantischen Kriterien sehr häufig die Artikelprobe eingeführt (Noack 2011: 586, Rautenberg et al. 2017). Diese wird meist unabhängig vom Satzkontext an isolierten Wortformen (zunächst ausschließlich an Konkreta, ab Klasse 3 auch an Abstrakta) vorgenommen, und zwar mit Verweis auf einen vorhandenen oder hinzuzudenkenden Begleiter (*Wenn du „der“, „die“ oder „das“ davorsetzen kannst, wird das Wort großgeschrieben*) (Gaebert/Günther 2011: 449, Rautenberg et al. 2017). Erst später – häufig zu Beginn der Sekundarstufe (Gaebert/Günther 2011: 449) – werden dann sogenannte Substantivierungen Thema des Unterrichts. Nun sollen auch Wörter, die wie Substantive verwendet werden, großgeschrieben werden. Auch hier wird zur Identifikation auf den Artikel verwiesen, der vor der großzuschreibenden Einheit steht „oder den man probeweise ergänzen kann“ (Gaebert/Günther 2011: 451 f.).

Das beschriebene Vorgehen in der Didaktik der GKS ist bereits häufig als problematisch diskutiert worden (vgl. u. a. Günther/Gaebert 2011, Kluge 1989, 1990, Röber-Siekmeier 1999). Eine Schwierigkeit bezieht sich auf die Vermittlung semantischer Kriterien zur Wortartermittlung, die etwas Falsches suggeriert, da „es keinen Weg [gibt, I. R., S. W.], die Menge der großzuschreibenden Substantive mit semantischen Mitteln zu charakterisieren“ (Günther/Gaebert 2011: 98). Bereits bei der Anwendung auf Abstrakta kommt es zu Falschschreibungen (z. B. der Kleinschreibung der Wortform *Glück*, da man Glück nicht sehen/anfassen/malen kann). Die semantisch begründeten Kleinschreiberegeln sind zudem sachlich falsch und führen spätestens bei der Schreibung sogenannter Substantivierungen zu Fehlern (vgl. Betzel 2015, Wahl et al. 2017 a).

Auch die Artikelprobe ist problematisch, wenn sie an isolierten Wortformen vorgenommen wird (Gaebert/Günther 2011: 449) und nicht im Satzkontext – wo sie zur

Analyse der Nominalgruppe durchaus weiterführen kann (Ossner 2010). Die SchülerInnen werden dazu aufgefordert zu überprüfen, ob man vor ein Wort einen Artikel setzen kann, und im positiven Fall großzuschreiben. Das Problem ist jedoch, dass der Artikel eben nur als morphosyntaktisches Merkmal für die Identifikation des Kerns der Nominalgruppe funktioniert und nicht an vom Satzkontext isolierten lexikalischen Einheiten.

Hinzu kommt, dass in der Grundschule zumeist lediglich der definite (und seltener der nicht-definite) Artikel im Nominativ thematisiert wird, während flektierte Artikelformen, andere Artikelwörter (z. B. *meine, diese*) oder „versteckte“ Artikel (z. B. *beim, im*) nicht als großschreibauslösend behandelt werden und in der Folge von den SchülerInnen auch nicht als Hinweis für Großschreibung erkannt werden. Auch artikellose Formen werden von den SchülerInnen häufig nicht großgeschrieben (Betzel 2015).

Ein dritter problematischer Aspekt, der durch die Anwendung der Artikelprobe an aus dem Satzkontext isolierten Wortformen entstehen kann, betrifft Nominalgruppen, die durch ein oder mehrere Adjektivattribute erweitert sind (sogenannte Distanzstellung) (z. B. *eine aufregende Woche*). Da die Kinder in der Grundschule zumeist lernen, den Artikel auf das direkt folgende Wort zu beziehen (Maas 1992: 161), kann es hier zum einen zur Großschreibung des auf den Artikel folgenden Attributs, zum anderen auch zur Kleinschreibung des Substantivs, das in Distanzstellung zum Artikel steht, kommen (ebd.).

Die Ergebnisse einer Studie von Betzel (2015) mit Fünft- bis Siebtklässlern unterstützen die Hypothese, dass die ab dem zweiten Schuljahr dominante Artikelprobe SchülerInnen oft keine Hilfe bietet. So schreiben die 155 in der Studie untersuchten FünftklässlerInnen bei direkt vorangestelltem Artikel Abstrakta in 79% der Fälle groß, bei Distanzstellung sind es nur noch 72% und artikellose Formen werden zu lediglich 65% großgeschrieben. Diese Fehlerstatistik spiegelt die oben genannten Probleme der Artikelprobe wider. Die schwächste Leistungsgruppe schreibt selbst bei direkt vorangehendem Artikel nur 40% der Abstrakta groß. Die Artikelprobe „scheint den schwächeren Schülern selbst bei prototypischen Abstrakta nur bedingt eine Hilfe zu sein und sie insbesondere in komplexeren Kontexten schlichtweg zu überfordern“ (Betzel 2013: 91). Wenn dann in der Sekundarstufe die Großschreibung von Substantivierungen ebenfalls über die Artikelprobe eingeführt wird, besteht nicht nur das Problem, dass die SchülerInnen nun die in der Grundschule gelernten semantisch basierten Kleinschreiberegeln („*Tun-*“ und „*Wie-Wörter*“ *schreibt man klein*) wieder verwerfen müssen, sondern dass viele SchülerInnen auch bei der Artikelprobe gar keine Anschlussmöglichkeiten haben (Betzel 2013), da diese bisher auch bei Substantiven nicht zu Schreibsicherheit geführt hat.

Eine Alternative zum wortartbezogenen Ansatz stellt eine syntaxbasierte Modellierung dar (vgl. Funke 1995, 2000, Kluge 1989, Maas 1992, Stetter 1990), nach der keine Wortformen bestimmter Wortarten großzuschreiben sind, sondern Kerne von

Nominalgruppen. In der didaktischen Umsetzung des syntaxbezogenen Ansatzes<sup>2</sup> nach Röber-Siekmeier (1999) (kritisch dazu u. a. Bremerich-Vos 1996, Naumann 2006) und Rautenberg et al. (2016) werden ab der zweiten Klasse zunächst durch die Umstellprobe Nominalgruppen bestimmt (z. B. *Der Junge / isst / sein Müsli* → *Sein Müsli / isst / der Junge*) und anschließend mithilfe der Erweiterung durch Adjektivattribute die großzuschreibenden Kerne identifiziert. Im Kern der Nominalgruppe kommen dabei von Anfang an sowohl Substantive (konkret oder abstrakt) als auch Wortformen anderer Wortarten vor. Die Erweiterungsprobe erfolgt im Unterricht anhand sogenannter Treppengedichte. Die Gruppen werden durch Adjektive erweitert, wodurch der großzuschreibende Ausdruck immer weiter nach rechts rückt.

der Junge
der kleine Junge
der kleine, blonde Junge
isst
sein Müsli
sein leckeres Müsli
sein leckeres, gesundes Müsli

Treppengedicht nach Röber-Siekmeier (1999)

In den im Unterricht behandelten Beispielsätzen und Übungen treten sowohl Formen mit direkt vorangestelltem Artikelwort und artikellose Konstruktionen als auch durch Adjektivattribute erweiterte Gruppen (in denen der Artikel in Distanzstellung zum Kern der Gruppe steht) auf. Jedoch wird der Artikel im Unterricht nicht explizit als morphosyntaktisches Merkmal zur Identifikation der großzuschreibenden Ausdrücke thematisiert. Die SchülerInnen lernen also, anders als im wortartbezogenen Unterricht des zweiten Schuljahres, keine Artikelprobe zur Identifikation der großzuschreibenden Ausdrücke kennen.

Es ist deshalb davon auszugehen, dass in dieser Weise syntaxbasiert unterrichtete SchülerInnen keine Probleme mit der Großschreibung artikelloser Wortformen haben, und auch bei der Schreibung erweiterter Nominalgruppen (Distanzstellung) sollten keine besonderen Probleme bei der GKS auftreten.

Betzel (2015) konnte einen Einfluss des syntaktischen Kontexts auf die Großschreibung bei SekundarstufenschülerInnen nachweisen. Für die Grundschule liegen hingegen bisher keine systematischen Untersuchungen zum Einfluss des syntaktischen Kontexts (Vorhandensein von Artikeln und Adjektivattributen) auf die GKS in einem wortartbezogenen Unterricht vor.

<sup>2</sup> Zu den verschiedenen Varianten eines syntaxbasierten Ansatzes vgl. Funke (2017).

Die Effektivität eines syntaxbezogenen Ansatzes auf die GKS-Kompetenz und -Performanz im zweiten Schuljahr wurde von Wahl et al. (2017a) in einer Interventionsstudie untersucht. Der Studienplan beinhaltete eine längsschnittliche Untersuchung von 618 ZweitklässlerInnen zu drei Messzeitpunkten; die GKS-Leistungen der Kinder wurden vor und nach der dreimonatigen Interventionsphase sowie etwa fünf Monate danach (follow-up) erfasst. Als Vergleichsgruppe wurden einmalig auch die Leistungen von 188 SechstklässlerInnen erhoben. Die längsschnittlichen Veränderungen der Kompetenz und Performanz zur GKS in Abhängigkeit vom Worttyp der großzuschreibenden Wörter sind in Wahl et al. (2017a) dargestellt. Es zeigte sich, dass die syntaxbezogen unterrichteten SchülerInnen zum Follow-up-Messzeitpunkt mindestens vergleichbare Leistungen erzielen wie die wortartbasiert unterrichteten Kinder der Vergleichsgruppe. Vor allem bei der Großschreibung 'substantivierter' Verben sind signifikante Kompetenzzuwächse in den Syntaxgruppen zu verzeichnen. Hier übertreffen die Kompetenzen der ZweitklässlerInnen in der Großschreibung sogar die Leistungen der zusätzlich untersuchten SechstklässlerInnen. Welche Effekte die unterschiedlichen syntaktischen Kontexte auf die GKS der Zweit- und SechstklässlerInnen haben, soll im Folgenden geklärt werden.

## 2. Fragestellung und Hypothesen

Leitend ist in diesem Beitrag die Frage, welchen Einfluss die Nominalgruppenstruktur auf die GKS in Abhängigkeit vom jeweiligen didaktischen Vorgehen (wortartbezogener Ansatz vs. syntaxbezogener Ansatz) im zweiten Schuljahr hat. Zudem soll die Frage beantwortet werden, welchen Einfluss die Nominalgruppenstruktur auf die Großschreibung im sechsten Schuljahr hat.

Folgende Hypothesen sollen überprüft werden:

### **Hypothese 1:**

SchülerInnen, die wortartbezogen unterrichtet wurden, haben Schwierigkeiten mit der Großschreibung artikelloser Formen. Ihnen gelingt die Großschreibung artikelloser Formen (z. B. *Blumen*) seltener als bei direkt vorangestelltem Artikel (z. B. *die/eine Blume*). Für syntaxbasiert unterrichtete SchülerInnen trifft dies nicht zu.

### **Hypothese 2:**

SchülerInnen, die wortartbezogen unterrichtet wurden, haben Schwierigkeiten mit der Großschreibung in Nominalgruppen, die durch ein Adjektivattribut erweitert sind. In einer solchen Distanzstellung (*die/eine schöne Blume*) gelingt ihnen die Großschreibung seltener als bei direkt vorangestelltem Artikel (*die/eine Blume*). Für syntaxbasiert unterrichtete SchülerInnen trifft dies nicht zu.

### **Hypothese 3:**

Wortartbezogen unterrichtete SchülerInnen beziehen den Artikel häufig auf das direkt folgende Wort. Deshalb machen sie bei der Kleinschreibung von Adjektiv-

attributen, die direkt auf einen Artikel folgen, mehr Fehler als bei Adjektivattributen, denen innerhalb der Nominalgruppe ein weiteres Adjektivattribut vorausgeht (*die/eine blumige Wiese* vs. *die/eine schöne, blumige Wiese*). Für syntaxbasiert unterrichtete SchülerInnen trifft dies nicht zu.

### 3. Methode

#### 3.1 Studiendesign

Im vorliegenden Beitrag werden Teilergebnisse der Interventionsstudie von Wahl et al. (2017a) vorgestellt, die sich insbesondere auf die Wirkung der Nominalgruppenstruktur beziehen. In der vorliegenden Analyse werden die Follow-up-Daten von SechstklässlerInnen und von drei Gruppen von ZweitklässlerInnen verglichen: Klassen, die nach dem wortartbezogenen Ansatz unterrichtet wurden (*WA2*), sowie Klassen, die nach zwei Varianten des syntaxbezogenen Ansatzes unterrichtet wurden. In einer Variante (*SYNK*) wurden während des Unterrichts und in allen Übungen ausschließlich Konkreta als großzuschreibende Wörter verwendet. Die Großschreibung wurde aber entsprechend des Ansatzes durch die Position im Kern der Nominalgruppe begründet; die Wortarten wurden in diesem Zusammenhang nicht thematisiert. Dadurch war der Umfang des Übungsmaterials gleich wie bei den *WA2*-Klassen, die typischerweise in der zweiten Klasse ebenfalls damit beginnen, die Großschreibung von Konkreta zu erarbeiten. Diese Kinder wurden – genauso wie die Wortartkinder – in den Tests zum ersten Mal mit großzuschreibenden Abstrakta, Verben oder Adjektiven konfrontiert. In der anderen Variante (*SYN*) wurden die syntaktischen Regeln schon während des Unterrichts anhand von Wörtern verschiedener Wortarten eingeführt und geübt. Auch hier wurden die Wortarten jedoch nicht explizit thematisiert. Als vierte Gruppe wurden ohne vorherige Intervention die GKS-Leistungen von SechstklässlerInnen (*WA6*), die in ihrer Grundschulzeit nach dem wortartbezogenen Ansatz unterrichtet und in der Sekundarstufe schon sog. Substantivierungen behandelt hatten, mit denselben Messinstrumenten untersucht.

#### 3.2 Stichprobe

Zugrunde gelegt werden die Daten von 36 zweiten Schulklassen mit 618 SchülerInnen aus dem Regierungsbezirk *Freiburg* und der Region *Mittlerer Oberrhein*. Die Gruppe *SYN* setzt sich aus 211 SchülerInnen (14 Klassen), die Gruppe *SYNK* aus 209 SchülerInnen (13 Klassen) und die Gruppe *WA2* aus 125 SchülerInnen (neun Klassen) zusammen. Die Klassen wurden zufällig aus einem Pool von 269 Grundschulen ausgewählt und auf die drei Gruppen verteilt. Der Pool bestand aus denjenigen Schulen, die im Rahmen einer Kurzbefragung (Rautenberg et al. 2017) an allen 413 Grundschulen in den genannten Regionen den Fragebogen zurückgeschickt hatten.

Zusätzlich wurden 188 SchülerInnen aus neun sechsten Klassen (sechs Realschul-, drei Werkrealschulklassen) aus dem Regierungsbezirk *Freiburg* untersucht (Gruppe *WA6*).

### 3.3 Testverfahren

Es wurden drei für diese Studie entwickelte Messinstrumente zur Erfassung der GKS-Leistung eingesetzt: ein sog. Kompetenztest und zwei sog. Performanztests (Lückendiktat und Kunstwortdiktat).<sup>3</sup>

Im *Kompetenztest* werden den Kindern korrekt geschriebene Sätze vorgegeben, in denen sie beim markierten Testwort ausschließlich entscheiden müssen, ob es groß- oder kleingeschrieben wird. Da sie keinen anderen Anforderungen durch die Rechtschreibung ausgesetzt sind und ihre Aufmerksamkeit explizit auf die GKS gelenkt ist, soll dadurch näherungsweise ihre Kompetenz zur GKS erfasst werden. Die Testwörter waren Substantive (Konkrete und Abstrakta), Verben und Adjektive, die in unterschiedlichen syntaktischen Kontexten dargeboten wurden. Das gesamte Set der Testsätze entstand durch die systematische Variation von jeweils zwei Wörtern der vier „Worttypen“ (Konkrete, Abstrakta, Verben, Adjektive), denen in der Nominalgruppe ein Adjektivattribut direkt vorangestellt ist oder nicht, denen unabhängig davon ein definitiver, nicht-definitiver oder kein Artikel vorangeht und die entweder großzuschreibend (im Kern der Nominalgruppe) oder kleinzuschreibend sind ( $2 \times 4 \times 2 \times 3 \times 2 = 96$ ). Aus Gründen der Testökonomie sind jeweils acht dieser 96 Testsätze in einer Testversion zusammengefasst. Die dadurch entstandenen zwölf Testversionen wurden in den Klassen der Reihe nach ausgeteilt, sodass die Versionen innerhalb einer Klasse jeweils ungefähr gleich häufig vorkamen.

Das *Lückendiktat* erfasst im Gegensatz dazu die *Performanz* der GKS-Leistung. Darin werden die Kinder lediglich dazu aufgefordert, auf eine korrekte Rechtschreibung der diktierten Wörter zu achten. Er wirkt daher aus der Sicht der Kinder wie ein allgemeiner Rechtschreibtest. Weder das Format des Verfahrens noch die Instruktion lenken die Aufmerksamkeit auf die GKS. Dadurch kann festgestellt werden, ob die gegebenenfalls vorhandenen Kompetenzen zur GKS auch dann eingesetzt werden (können), wenn alle Anforderungen des Rechtschreibens bewältigt werden müssen. Im Lückendiktat werden Sätze mit zwölf kleinzuschreibenden Wörtern und 16 großzuschreibenden Testwörtern (jeweils vier Konkrete, Abstrakta, Verben und Adjektive) diktiert. Auch hier sind die syntaktischen Kontexte variiert: Jeweils einem dieser vier großzuschreibenden Wörter ist ein Artikel, ein Adjektivattribut, ein Artikel und Adjektivattribut oder keines von beiden vorangestellt.

Auch beim *Kunstwortdiktat* handelt es sich um einen Performanztest, da die GKS nur eine von zahlreichen Anforderungen der Rechtschreibung ist und während der Testung nicht speziell fokussiert wird. Da die Testwörter im deutschen Wortschatz

<sup>3</sup> Detailliertere Darstellungen der Systematiken der Itemauswahl und Beschreibungen der Itemformate dieser drei Testverfahren finden sich in Wahl et al. (2017 a, 2017 b).

zwar nicht vorkommende, aber entsprechend ihrer orthographischen Struktur dennoch mögliche Wörter sind, können die Kinder in diesem Test nicht auf im Lexikon gespeicherte Schreibungen zurückgreifen. Insbesondere ist es nicht möglich, anhand semantischer Kriterien die Wortart der Wörter zu bestimmen; es stehen ausschließlich syntaktische Informationen zur Verfügung. Im Kunstwortdiktat kommen zwei Testwörter ohne Artikel und ohne Adjektivattribut (Nofen, Doden), zwei Testwörter mit Artikel (die Rode, das Söter) und zwei Testwörter mit Artikel und Adjektivattribut (das luse Hade, der humse Teden) vor. Diese Phrasen sind in sechs Sätzen enthalten, die die Kinder vollständig nach Diktat schreiben müssen. Das Kunstwortdiktat wurde nur in den zweiten Schulklassen durchgeführt.

### 3.4 Durchführung

Die Datenerhebungen wurden von studentischen Mitarbeiterinnen während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt. Bei der für diesen Beitrag relevanten Follow-up-Erhebung wurde zuerst die Zusammenstellung des individuellen Personen-codes erläutert bzw. wiederholt und anschließend der Kompetenztest durchgeführt. Nach einer Bewegungspause erfolgte das Lückendiktat. Danach machten die Lehrerinnen mit der Klasse ein Spiel, bevor zum Abschluss das Kunstwortdiktat geschrieben wurde. Die gesamte Erhebung dauerte etwa zwei Unterrichtsstunden.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Auswertungsverfahren

Zur statistischen Bewertung dieser gerichteten Hypothesen wurden einseitige t-Tests zwischen den durchschnittlichen Lösungswahrscheinlichkeiten der Kinder für den jeweiligen Aufgabentyp berechnet. Beim Kompetenztest hatten immer nur wenige Kinder beide zu vergleichenden syntaktischen Formen innerhalb ihrer Testversion. Deshalb wurden beim Kompetenztest t-Tests für unabhängige Stichproben verwendet, wobei die Daten aller Kinder berücksichtigt wurden, die zumindest eine der beiden zu testenden syntaktischen Formen bearbeitet hatten.<sup>4</sup> Die Lücken- und Kunstwortdiktate wurden mit den Kindern in derselben Version durchgeführt und enthielten jeweils beide zu vergleichenden Formen. Daher konnten hier t-Tests für gepaarte Stichproben berechnet werden.

### 4.2 Artikellose Formen (Hypothese 1)

Im Kompetenztest haben die wortartbezogen unterrichteten SechstklässlerInnen mit artikellosen Formen deutliche Schwierigkeiten. Während sie nach einem Artikel

---

<sup>4</sup> Die individuellen Varianzanteile derjenigen Kinder, für die Messwerte in beiden Bedingungen vorliegen, werden bei diesem Vorgehen (fälschlicherweise) zur Fehlervarianz gerechnet. Daher sind die Tests etwas weniger teststark und konservativ zuungunsten der Hypothesen.

in 82 % der Fälle großschreiben, gelingt ihnen die Großschreibung artikelloser Formen lediglich zu 68 % (und damit sogar seltener als den syntaxbezogen unterrichteten ZweitklässlerInnen) (s. Abb. 1). Diese Differenz zwischen Formen mit und ohne Artikel ist statistisch signifikant ( $t(374) = 4.03$ ;  $p < .001$ ;  $d = .42$ ).

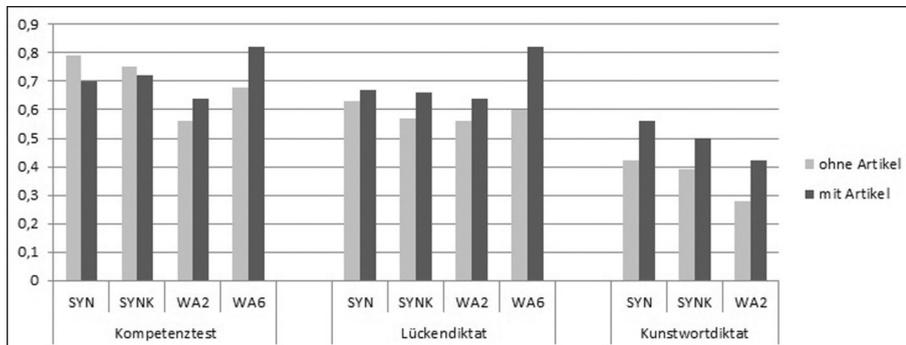


Abb. 1 Relative Häufigkeit korrekter Großschreibungen des nominalen Kerns mit und ohne vorangestellten Artikel (Hypothese 1).

Auch im Lückendiktat schneiden die SekundarstufenschülerInnen bei der Großschreibung artikelloser Formen signifikant schwächer ab als bei der Großschreibung von Formen mit direkt vorangehendem Artikel ( $t(187) = 12.99$ ;  $p < .001$ ;  $d = .95$ ). Während Erstere nur in 60% der Fälle gelingt, sind die SchülerInnen bei Formen mit Artikel zu 82% erfolgreich.

Auch die wortartbezogen unterrichteten ZweitklässlerInnen entscheiden sich im Kompetenztest bei artikellosen Formen mit 56% seltener für die Großschreibung als bei Formen mit direkt vorangehendem Artikel (64% Richtigschreibungen). Die Differenz verfehlt jedoch das statistische Signifikanzniveau des t-Tests für unabhängige Stichproben ( $t(213) = 1.23$ ;  $p = .11$ ). Im Lückendiktat schreiben die wortartbezogen unterrichteten ZweitklässlerInnen nach einem Artikel mit 64% signifikant häufiger groß als bei artikellosen Formen, die lediglich in 56% der Fälle großgeschrieben werden ( $t(124) = 3.63$ ;  $p < .001$ ;  $d = .32$ ).

Dass SchülerInnen der Gruppe *WA2* Schwierigkeiten mit artikellosen Formen haben, bestätigen auch die Ergebnisse des Kunstwortdiktats. Hier werden Formen mit vorangehendem Artikel in 42% der Fälle großgeschrieben; artikellose Formen hingegen zu lediglich 28%. Auch diese Differenz ist statistisch signifikant ( $t(123) = 7.35$ ;  $p < .001$ ;  $d = .66$ ).

Insgesamt lässt sich Hypothese 1 sowohl für die SechstklässlerInnen als auch für die Gruppe *WA2* eindeutig bestätigen.

Den syntaxbasiert unterrichteten ZweitklässlerInnen hingegen fällt die Großschreibung artikelloser Formen im Kompetenztest nicht schwerer als die Großschreibung nach einem Artikelwort. So schreiben die Kinder der Gruppe *SYNK* nach einem Artikel zu 72% groß, artikellose Formen zu 73%. In der Gruppe *SYN* gelingt die

Großschreibung artikelloser Formen mit 79% sogar deutlich häufiger als bei Formen mit vorangehendem Artikel, die zu 70% großgeschrieben werden. Die Ergebnisse der beiden Syntaxgruppen bestätigen somit die Hypothese, dass der Artikel bei syntaxbasiert unterrichteten SchülerInnen im Kompetenztest keine erleichternde Rolle für die Entscheidung zur Großschreibung spielt. Die Gruppe *SYN* übertrifft bei der Großschreibung artikelloser Formen in der Kompetenz zudem deutlich nicht nur die wortartbezogen unterrichteten Zweit- ( $t(227) = 3.80; p < .001; d = .51$ ), sondern sogar die SechstklässlerInnen ( $t(324) = 2.30; p = .02; d = .26$ ). Auch die Gruppe *SYNK* ist besser als die Gruppe *WA2* ( $t(232) = 2.78; p = .01; d = .37$ ) und sogar auf demselben Niveau wie die SechstklässlerInnen ( $t(329) = 1.05; p = .15$ ).

Im Lückendiktat bestätigt sich Hypothese 1 für die Syntaxgruppen jedoch nicht. Kinder der Gruppe *SYNK* schreiben nach Artikel in 66% der Fälle – und damit signifikant häufiger ( $t(208) = 4.79; p < .001; d = .33$ ) – groß als artikellose Formen, die zu lediglich 57% korrekt großgeschrieben werden. Auch den ZweitklässlerInnen der Gruppe *SYN* gelingt die Großschreibung nach vorangehendem Artikel mit 67% signifikant häufiger ( $t(207) = 1.82; p = .04; d = .13$ ) als die Schreibung artikelloser Formen (63% Richtigschreibungen), wobei die Effektstärke jedoch gering ist. Zudem sind die SchülerInnen der Gruppe *SYN* bei den artikellosen Formen dennoch nicht schlechter als die SechstklässlerInnen.

Auch im Kunstworddiktat ist festzustellen, dass beide Syntaxgruppen, entgegen der Hypothese, mehr Fehler in der Großschreibung artikelloser Formen machen als bei Formen, denen ein Artikel vorangeht. Die Gruppe *SYN* entscheidet sich ohne vorangehenden Artikel zu 42% korrekt, mit vorangehendem Artikel in 56% der Fälle. Ähnlich bei der Gruppe *SYNK*: Nach einem Artikel hat sie 50% korrekte Großschreibungen, bei artikellosen Formen nur 39%.

### 4.3 Artikel in Distanzstellung (Hypothese 2)

Den SechstklässlerInnen gelingt die Großschreibung im Kompetenztest bei direkt vorangehendem Artikel in 82% der Fälle; in Distanzstellung in 80% (s. Abb. 2). Großschreibung bei Distanzstellung ist für sie demnach nicht schwieriger ( $t(374) = 0.81; p = .21$ ). Auch im Lückendiktat bereitet die Großschreibung in Distanzstellung (84% Richtigschreibungen) den SekundarstufenschülerInnen nicht mehr Probleme als jene bei vorangehendem Artikel (82% Richtigschreibungen;  $t(187) = 1.37; p = .17$ ). Hypothese 2 bestätigt sich somit weder in Bezug auf die Großschreibkompetenz noch die -performanz.

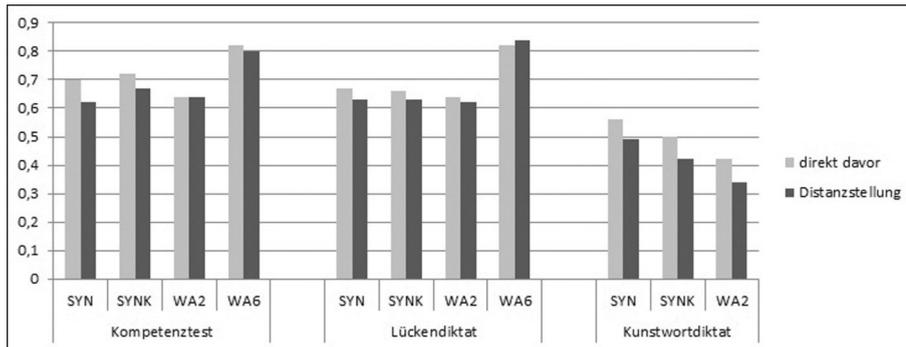


Abb. 2 Relative Häufigkeit korrekter Großschreibungen des nominalen Kerns nach Artikel und Distanzstellung (Hypothese 2).

Auch die wortartbezogenen unterrichteten ZweitklässlerInnen haben im Kompetenztest mit der Großschreibung in Distanzstellung keine ersichtlichen Schwierigkeiten. Sie schreiben hier in 64 % der Fälle groß und damit genauso häufig wie bei Wortformen, die direkt auf einen Artikel folgen. Auch im Lückendiktat sind keine signifikanten Unterschiede messbar. Nach einem Artikel schreiben SchülerInnen der *WA2*-Gruppe zu 64 % groß. Bei Distanzstellung entscheiden sie sich zu 62 % für die Großschreibung ( $t(124) = 1.05$ ;  $p = .15$ ). Hypothese 2 bestätigt sich somit nicht.

Anders im Kunstwortdiktat: Hier gelingt SchülerInnen der Gruppe *WA2* die Großschreibung in Distanzstellung in lediglich 34 % der Fälle, während sie sich bei direkt vorangehendem Artikel mit 42 % signifikant häufiger für die korrekte Großschreibung entscheiden ( $t(123) = 7.27$ ;  $p < .001$ ;  $d = .65$ ).

In den syntaxbezogenen unterrichteten zweiten Klassen schreiben SchülerInnen der Gruppe *SYN* im Kompetenztest nach einem Artikel in 70 % der Fälle groß, in Distanzstellung lediglich zu 62 %. Die Differenz ist zwar statistisch signifikant ( $t(417) = 1.89$ ;  $p = .03$ ;  $d = .18$ ), hat aber eine geringe Effektstärke. Kindern der Gruppe *SYNK* gelingt die Großschreibung nach Artikel mit 72 % nur minimal häufiger als bei Distanzstellung, in der sie zu 67 % großschreiben. Hier ist die Differenz nicht signifikant ( $t(416) = 1.20$ ;  $p = .12$ ). Somit lässt sich Hypothese 2 im Kompetenztest zumindest für die Gruppe *SYN* nicht bestätigen.

Im Lückendiktat schreiben die SchülerInnen beider Syntaxgruppen in Distanzstellung in 63 % der Fälle groß, während sie sich bei direkt vorangehendem Artikel in 67 % (Gruppe *SYN*) bzw. 66 % (Gruppe *SYNK*) und damit signifikant häufiger für die korrekte Großschreibung entscheiden ( $t(207) = 2.03$ ;  $d = .14$ ;  $p = .02$ ;  $t(208) = 1.99$ ;  $p = .02$ ;  $d = .14$ ). Allerdings ist die Effektstärke in beiden Gruppen gering.

Auch im Kunstwortdiktat zeigt sich in beiden Syntaxgruppen eine erhöhte Schwierigkeit bei der Großschreibung in Distanzstellung. So entscheiden sich Kinder der Gruppe *SYN* bei erweiterten Nominalgruppen in nur 49 % der Fälle für die Großschreibung des Kerns, bei direkt vorangehendem Artikel zu 56 % ( $t(207) = 8.52$ ;

$p < .001$ ;  $d = .59$ ), und SchülerInnen der Gruppe *SYNK* schreiben in Distanzstellung zu 42% korrekt groß und bei vorangehendem Artikel zu 50% ( $t(207) = 9.20$ ;  $p < .001$ ;  $d = .64$ ). Hypothese 2 lässt sich somit für die Syntaxgruppen in beiden Performanztests nicht bestätigen.

Insgesamt haben SchülerInnen der syntaxbasiert unterrichteten Klassen entgegen der Hypothese mehr Probleme bei der Großschreibung der Kerne von Nominalgruppen, die durch ein Adjektivattribut erweitert sind, im Vergleich zu nicht erweiterten Nominalgruppen.

#### 4.4 Kleinschreibung des Adjektivattributs (Hypothese 3)

Die dritte Hypothese lässt sich für die SechstklässlerInnen in Bezug auf die Kleinschreibkompetenz nicht bestätigen. Ihnen gelingt die Kleinschreibung des Adjektivattributs unabhängig vom syntaktischen Kontext in 90% der Fälle (s. Abb. 3).

Die wortartbezogen unterrichteten ZweitklässlerInnen hingegen schreiben in 67% der Fälle klein, wenn ein Adjektivattribut direkt auf einen Artikel folgt, und damit seltener, als wenn auf das Artikelwort ein weiteres Adjektivattribut folgt ( $t(248) = 2.16$ ;  $p = .02$ ;  $d = .27$ ). In diesen Fällen entscheiden sie sich zu 78% für die korrekte Kleinschreibung des Attributs. Hypothese 3 lässt sich somit für die Gruppe *WA2* klar bestätigen.

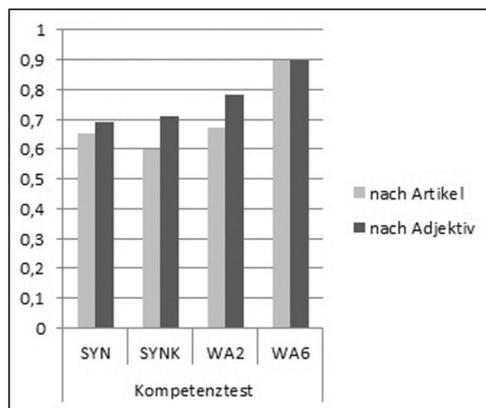


Abb. 3 Relative Häufigkeit korrekter Kleinschreibungen des Adjektivattributs nach Artikel und nach einem weiteren Adjektivattribut (Hypothese 3).

Auch in der Gruppe *SYNK* ist eine Abhängigkeit der Kleinschreibung vom syntaktischen Kontext messbar ( $t(416) = 2.39$ ;  $p = .01$ ;  $d = .30$ ): Folgt ein Adjektivattribut direkt auf einen Artikel, schreiben ZweitklässlerInnen der Gruppe *SYNK* es im Kompetenztest in lediglich 60% der Fälle korrekt klein, während sie sich bei Nominalgruppen, in denen zwischen Artikel und Adjektivattribut ein weiteres Adjektivattribut steht, zu 71% für die korrekte Kleinschreibung entscheiden.

SchülerInnen der Gruppe *SYN* schreiben das direkt auf ein Artikelwort folgende Adjektivattribut mit 65% etwas seltener korrekt klein als in Nominalgruppen, die durch zwei Adjektivattribute erweitert sind. Hier gelingt die Kleinschreibung in 69% der Fälle. Die Differenz ist jedoch statistisch nicht signifikant ( $t(420) = 0.93$ ;  $p = .18$ ).

Hypothese 3 ist somit im Kompetenztest nur für die Gruppe *SYN* nicht widerlegt.

## 5. Diskussion

Insgesamt bestätigen sich für die wortartbezogen unterrichteten SchülerInnen die angenommenen Schwierigkeiten mit der Großschreibung artikelloser Formen (Hypothese 1). Bereits die untersuchten ZweitklässlerInnen machen ihre GKS-Entscheidung vom Vorhandensein eines Artikels abhängig. Dies ist tendenziell in der Kompetenz und eindeutig in der Großschreibperformanz nachweisbar. Besonders deutlich wird der Einfluss des syntaktischen Kontexts im Kunstworddiktat. Wortartbezogen unterrichtete Kinder schreiben artikellose Formen in diesem Performanztest in 72% der Fälle fälschlicherweise klein.

Im zweiten Schuljahr scheinen sich somit bereits die Probleme der Artikelprobe in einem wortartbezogenen Unterricht anzubahnen, die sich in der Sekundarstufe noch deutlicher manifestieren. Sowohl im Kompetenz- als auch im Performanztest haben die untersuchten SechstklässlerInnen – genau wie die FünftklässlerInnen in der Studie von Betzel (2015) – signifikante Probleme mit der Großschreibung artikelloser Formen.

Die syntaxbasiert unterrichteten ZweitklässlerInnen hingegen schreiben im Kompetenztest artikellose Formen nicht nur deutlich häufiger korrekt groß als die gleichaltrigen SchülerInnen der Gruppe *WA2*, sondern sie übertreffen sogar die untersuchten SechstklässlerInnen. Syntaxbasiert unterrichtete Kinder sind somit in ihrer Kompetenz nicht auf den Artikel als Markierung für die Großschreibung angewiesen. Das Ergebnis legt den Schluss nahe, dass durch die konsequente Fortsetzung des syntaxbezogenen Ansatzes über die Primarstufe hinaus die Probleme mit der Großschreibung von artikellosen Formen, wie sie sich bei wortartbezogen unterrichteten SchülerInnen der Sekundarstufe zeigen, gar nicht erst auftreten würden.

Allerdings bestätigt sich das eindeutige Ergebnis der Syntaxgruppen zur ersten These im Kompetenztest im Lückendiktat nur teilweise. Im Kunstworddiktat fallen dann in beiden Syntaxgruppen bei Formen mit Artikel signifikant mehr richtige Großschreibentscheidungen. Das bedeutet, dass auch syntaxbasiert unterrichtete SchülerInnen (obwohl sie die SchülerInnen der Gruppe *WA2* übertreffen) in der Performanz Probleme mit artikellosen Formen haben. Dies widerspricht der Erwartung, denn die Artikelprobe zur Bestimmung der großzuschreibenden Wortform wird in einem syntaxbasierten Unterricht gar nicht thematisiert. Wie lassen sich die Ergebnisse also erklären?

Eine mögliche Erklärung bezieht sich auf die unterschiedlichen kognitiven Anforderungen der verschiedenen Großschreibtests. So wird bei der Rechtschreibperformanz das phonologische Arbeitsgedächtnis, welches insbesondere in der Primarstufe positiv mit der Rechtschreibleistung zusammenhängt (Hasselhorn et al. 2000), stärker belastet als beim Kompetenztest. In der Folge wird das neu erworbene syntaxbezogene Unterrichtswissen nicht aktiviert, sondern stattdessen auf implizite Wissensbestände zurückgegriffen. Dies könnte erklären, weshalb die SchülerInnen der Syntaxgruppen zwar im Kompetenztest (in dem sie ihre kognitiven Ressourcen nur auf die GKS ausrichten müssen) nicht auf das Vorhandensein eines Artikels bei der Großschreibung angewiesen sind, hingegen in der Performanz die Großschreibentscheidung nicht unabhängig vom syntaktischen Kontext treffen.

Bei diesem impliziten Wissen, auf das die SchülerInnen in der Performanz zurückgreifen, könnte es sich um sogenannte vorbewusste syntaktische Erfahrungen handeln, wie Kluge (1989) sie annimmt, die im Laufe des Spracherwerbs gemacht werden und auf die die Kinder wiederum ihre Schreiberfahrungen aufbauen. Es ist also davon auszugehen, dass sie zum Zeitpunkt des Schriftspracherwerbs bereits „Satzbaupläne“ (Kluge 1989: 90) erworben, d. h. Erfahrungen mit der Struktur von Sätzen (Verben und ihren Ergänzungen) gemacht haben (vgl. für eine Diskussion auch Betzel 2015: 92–97). Daher ist es plausibel, anzunehmen, dass auch syntaxbasiert unterrichtete SchülerInnen, die die Artikelprobe nicht explizit als majuskelauslösend im Unterricht kennengelernt haben, über ein implizites Wissen über Satzstrukturen verfügen (vgl. ebd.) und bereits erfahren haben, wie Nominalgruppen prototypisch aufgebaut sind: mit Artikelwort und Substantiv im Kern der Nominalgruppe. Dies würde zum einen erklären, warum auch syntaxbezogen unterrichtete SchülerInnen mit der Großschreibung des Kerns artikelhaltiger Nominalgruppen in der Performanz weniger Probleme haben als mit artikellosen Konstruktionen, als auch, warum SchülerInnen der Gruppe *SYN*, die die Großschreibung nicht ausschließlich an Substantiven, sondern anhand von Wortformen unterschiedlichster Wortartzugehörigkeit (Konkreta, Abstrakta und ‘Substantivierungen’) kennengelernt haben, dennoch Substantive deutlich häufiger großschreiben als sog. substantivierte Formen (Wahl et al., 2017 a).

Zu Hypothese 2 ist zusammenfassend zu sagen, dass (entgegen den Ergebnissen der Studie von Betzel, 2015, mit FünftklässlerInnen) die von uns untersuchten SekundarstufenschülerInnen weder in der Kompetenz noch der Performanz Schwierigkeiten mit der Großschreibung in Nominalgruppen haben, die durch ein Adjektivattribut erweitert sind (Distanzstellung). Auch die wortartbezogen unterrichteten ZweitklässlerInnen haben weder im Kompetenztest noch im Lückendiktat Probleme mit der Großschreibung in erweiterten Nominalgruppen. Lediglich im Kunstwortdiktat bestätigt sich Hypothese 2 für die Gruppe *WA2*.

Hypothese 3 hingegen bestätigt sich bei den ZweitklässlerInnen der Gruppe *WA2* klar. Sie schreiben das direkt auf ein Artikelwort folgende Adjektivattribut häufig fälschlicherweise groß. Zurückführen lässt sich das Ergebnis plausibel auf die im

Unterricht eingeführte, an isolierten Wortformen vorgenommene, Artikelprobe. Allerdings scheint das Problem mit der fehlerhaften Kleinschreibung in erweiterten Nominalgruppen ein spezifisches für SchülerInnen der Primarstufe zu sein, denn die SechstklässlerInnen schreiben das direkt auf ein Artikelwort folgende Adjektivattribut nicht häufiger groß als in Fällen, in denen dem Adjektivattribut ein weiteres vorangeht. Insgesamt beherrschen sie die Kleinschreibung als Default-Markierung bereits sehr sicher. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Studie von Betzel (2015) mit FünftklässlerInnen, die insgesamt bereits in 97% der Fälle die korrekte Kleinschreibung wählten. Es kann somit erneut belegt werden, dass die unmarkierte Kleinschreibung älteren SchülerInnen deutlich weniger Probleme bereitet als die satzinterne Großschreibung. Ein Einfluss der Nominalgruppenstruktur ist hier also nicht (mehr) nachweisbar.

Bei der Interpretation der Vergleiche mit den SchülerInnen der sechsten Klasse muss berücksichtigt werden, dass bei dieser Vergleichsgruppe viele Merkmale nicht kontrolliert werden konnten und daher als konfundierende Variablen infrage kommen. Neben Merkmalen, die sich zugunsten dieser Gruppe auswirken müssten (z. B. Alter, Schrifterfahrung), gibt es auch eventuell leistungshemmende Merkmale: Während in den Grundschulen Kinder des gesamten Leistungsspektrums sind, wurden in den sechsten Klassen nur Werkreal- und RealschülerInnen untersucht; GymnasiastInnen, die potenziell stärkste Teilgruppe, waren nicht in der Stichprobe vertreten. Auch wäre es möglich, dass die Lehrkräfte der zweiten Klassen aufgrund ihrer vorherigen Teilnahme an der Längsschnittstudie besonders motiviert waren und in ihrem Unterricht einen besonderen Fokus auf die GKS gelegt haben. Allerdings lagen zum Follow-up-Zeitpunkt auch bei den GrundschülerInnen die explizite Einführung und Unterrichtung der GKS schon etwa fünf Monate zurück.

Diskutiert werden soll im Folgenden noch die Tatsache, dass die wortartbezogen unterrichteten ZweitklässlerInnen im Kunstwortdiktat insgesamt extrem schwach abschnitten. Beide Syntaxgruppen (*SYNK* 46%; *SYN* 51%) erzielten insgesamt signifikant bessere Ergebnisse als die wortartbezogen (*WA2* 39%) unterrichteten Klassen ( $F(2, 538) = 13.6; p < .001$ ; posthoc (Bonferroni): *WA-SYNK*:  $p = .01$ , *WA-SYN*:  $p < .001$ ). Besonders deutlich zeigt sich die Leistungsdifferenz bei der Großschreibung artikelloser Formen. Während die Gruppe *WA2* hier in nur 28% der Fälle erfolgreich großschreibt, sind es in der Gruppe *SYNK* 39% und in Gruppe *SYN* 42% ( $F(2, 538) = 5.0; p = .01$ ; posthoc (Bonferroni): *WA-SYNK*:  $p = .04$ , *WA-SYN*:  $p < .01$ ). Auch bei erweiterten Nominalgruppen (Distanzstellung) entscheiden sich SchülerInnen der Gruppe *WA2* zu lediglich 34% – und damit deutlich seltener als SchülerInnen der Syntaxgruppen (*SYNK* 42%; *SYN* 49%) – für die korrekte Großschreibung des Kerns ( $F(2, 538) = 10.6; p < .001$ ; posthoc (Bonferroni): *WA-SYNK*:  $p = .05$ , *WA-SYN*:  $p < .001$ ). Eine Erklärung für den geringen Erfolg der *WA*-ZweitklässlerInnen in diesem Performanztest könnte sein, dass die SchülerInnen bei der Großschreibentscheidung von Kunstwörtern (anders als bei Echtwörtern) keine semantischen Hinweise für die Großschreibung nutzen können. Es wäre möglich,

dass die Großschreibentscheidung in diesem Fall unter Rückgriff auf die Artikelprobe erfolgt und die SchülerInnen in der Folge zum einen Formen ohne vorangehendes Artikelwort häufiger kleinschreiben als bei Echtwörtern (Hypothese 1), zum anderen auch häufiger Probleme bei der Großschreibung erweiterter Nominalgruppen (Hypothese 2) haben.

Für die SchülerInnen der Syntaxklassen hatten wir erwartet, dass es für die Großschreibung unerheblich ist, ob die artikelhaltige Nominalgruppe durch ein Adjektivattribut erweitert ist (Distanzstellung) oder nicht (Hypothese 2), da die Artikelprobe im Unterricht nicht thematisiert wird. Diese Hypothese bestätigte sich im Falle der Großschreibperformanz jedoch eindeutig nicht. Syntaxbasiert unterrichtete Kinder treffen zwar in beiden Performanztests mehr richtige Großschreibentscheidungen als SchülerInnen der Gruppe *WA2*, allerdings machen sie bei der Großschreibung in Distanzstellung sowohl im Lückendiktat als auch im Kunstwortdiktat signifikant mehr Fehler als in nicht erweiterten Nominalgruppen. Dieses Ergebnis könnte ein Hinweis darauf sein, dass syntaxbasiert unterrichtete SchülerInnen Probleme mit der Erweiterungsprobe zur Ermittlung des großzuschreibenden Kerns der Nominalgruppe haben. Dies würde auch erklären, warum sich auch die dritte Hypothese nur für eine Syntaxgruppe bestätigt. Es wäre möglich, dass die SchülerInnen beim Erweitern der Nominalgruppe rein „mechanisch“ vorgehen, also ohne Verständnis für die syntaktische Struktur. In der Folge würde in einer Gruppe wie *die schöne Musik* die Erweiterung (unabhängig vom Vorhandensein eines Artikels) zur falschen Großschreibung des Adjektivattributs führen (*die neue \*Schöne m/Musik*). In Fällen, in denen ein flektiertes Adjektiv im Kern der Gruppe steht (z. B. *die große Blonde*), könnten die SchülerInnen dazu geneigt gewesen sein, den Kern als Adjektivattribut zu behandeln und einen anderen Kern zu ergänzen (z. B. *die große \*blonde (Frau)*). Bei Adjektiven mit adjektivischer Flexion im Kern der Gruppe ergibt sich das generelle Problem, dass sie sich von prototypischen Kernen (mit nominaler Flexion) dahingehend unterscheiden, dass ihnen neben flektierten Adjektivattributen auch unflektierte Modifikatoren vorangestellt werden können (z. B. *ein unheilbarer Kranker*; *ein unheilbar Kranker* vs. *ein unheilbarer Patient*; *ein unheilbar\* Patient* (vgl. Funke 2017: 107 ff.). Es wäre möglich, dass den Kindern in diesem Fall die korrekte Anwendung der Attribuierungsprobe nicht so sicher gelingt. Für den Lernprozess der SchülerInnen wäre es aus diesem Grund sinnvoll, im GKS-Unterricht zunächst auf die Behandlung von Nominalgruppen mit Adjektiven im Kern zu verzichten (ausgenommen sind Farbadjektive, die als Einzige auch mit nominaler Flexion auftreten, z. B. *dunkles Grün*) und stattdessen mit prototypischen Kernen, die zuverlässig durch die Attribuierung mit flektierten Adjektiven zu identifizieren sind, zu arbeiten.

Dass sich in der hier vorgestellten Studie die Hypothesen für die syntaxbasiert unterrichteten Klassen nur teilweise bestätigen, könnte allerdings auch im didaktischen Ansatz selbst mitbegründet liegen. So wurde den SchülerInnen ein syntaktischer Ansatz zur satzinternen Großschreibung vermittelt, der sich an dem Konzept

von Röber-Siekmeyer (1999) orientiert. Zentral ist ein analytisches Vorgehen im Unterricht, das zwar stets an operative Verfahren geknüpft ist, jedoch eine explizite Vermittlung syntaktischen Wissens anstrebt. Im Gegensatz dazu verweist allerdings bereits Kluge (1989: 92) darauf, dass der Hypothesen- und Regelbildungsprozess der Kinder in der Primarstufe ungestört, d. h. implizit ablaufen sollte. Funke (2000) argumentiert ebenfalls überzeugend dafür, dass der Grammatikunterricht (und damit auch der Großschreibunterricht) auch darauf zielen sollte, die „eigenen sprachlichen Intuitionen [der LernerInnen, I. R., S. W.] zu stärken“ (Funke 2000: 92) und sich nicht allein auf „ein analytisches Vorgehen und die Anwendung operationaler Verfahren“ (ebd.: 93) stützen sollte, da viele LernerInnen von einem impliziten Vorgehen, das grammatisches Wissen erst „in Funktion“ (ebd.: 58) bringt, profitieren können. Ob ein solcher, stärker auf das bereits vorhandene intuitive Wissen der Lernenden anknüpfender Zugang effektiver ist als ein rein analytisches Vorgehen, müsste in einer Folgestudie empirisch untersucht werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse der Syntaxgruppen ist außerdem zu berücksichtigen, dass der Erwerb von orthographischen Fähigkeiten das Produkt von Aneignungsverfahren (Bredel 2006) ist und bei den SchülerInnen eine „innere Regelbildung“ (Eichler 1991) voraussetzt (vgl. für eine Diskussion auch Betzel 2015). Angesichts des kurzen Interventionszeitraums ist nicht auszuschließen, dass die SchülerInnen für den Aufbau des syntaktischen Wissens noch mehr Zeit benötigen, bis sich Effekte der syntaxbezogenen Förderung auch im Schreibprozess deutlicher zeigen.

## Literatur

- Betzel, Dirk (2013): Leistungsgruppenprofile zur satzinternen Großschreibung in Klassenstufe fünf. In: *Der Deutschunterricht* 65. H. 3. S. 87–92.
- Betzel, Dirk (2015): Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bredel, Ursula (2006): Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hg.): *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. Tübingen: Niemeyer. S. 139–164.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Bremerich-Vos, Albert (1996). Kontroverse um die Namenwörter. In: *Grundschule*. H. 1. S. 14–17.
- Eichler, Wolfgang (1991): Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb. In: *Diskussion Deutsch* 22. H. 117. S. 34–44.
- Funke, Reinold (1995): Das Heben des Wortschatzes. Nomen im Kontext sehen. In: *Praxis Deutsch* 22. H. 129. S. 57–60.
- Funke, Reinold (2000): Wann ist grammatisches Wissen in Funktion? In: *Der Deutschunterricht* 52. H. 4, S. 58–68.

- Funke, Reinold (2017): Syntaxbasierte Vermittlung der satzinternen Großschreibung: Varianten eines Ansatzes. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Tagungsband. Baltmannsweiler: Schneider. S. 100–120.
- Gaebert, Désirée-Kathrin/Günther, Hartmut (2011): Lehr- und Lernmittel. Die Behandlung der Orthographie im Schulbuch am Beispiel der satzinternen Großschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieverb. Baltmannsweiler: Schneider. S. 441–456.
- Günther, Hartmut/Gaebert, Désirée-Kathrin (2011): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieverb. Baltmannsweiler: Schneider. S. 96–106.
- Günther, Hartmut/Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 1.
- Hasselhorn, Marcus/Grube, Dietmar/Mähler, Claudia (2000): Theoretisches Rahmenmodell für ein Diagnostikum zur differenziellen Funktionsanalyse des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang/Marx, Harald (Hg.): Diagnostik von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Jahrbuch der pädagogisch psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe. S. 167–181.
- Kluge, Wolfhard (1989): Kann man die Großschreibung auf intuitivem Wege lernen? In: Haueis, Eduard (Hg.): Sprachbewußtheit und Schulgrammatik. Bremen: Redaktion OBST. S. 87–95.
- Kluge, Wolfhard (1990): Hilfe Grammatik! Grammatik, Hilfe für die Großschreibung? In: Die Grundschulzeitschrift 4. H. 32. S. 14–18.
- Maas, Utz (1992). Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Naumann, Carl-Ludwig (2006): Rechtschreiberwerb. Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit. In: Weinhold, Swantje (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider. S. 45–86.
- Noack, Christina (2011): Die Entdeckung der Großschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieverb. Baltmannsweiler: Schneider. S. 585–600.
- Ossner, Jakob (2010). Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: LLF-Berichte. H. 20. S. 60–85.
- Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie/Wahl, Stefan (2017): Großschreibung in der Grundschule – Ergebnisse einer Umfrage mit Lehrkräften aus Baden-Württemberg. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Tagungsband. Baltmannsweiler: Schneider. S. 74–89.
- Rautenberg, Iris/Wahl, Stefan/Helms, Stefanie/Nürnberger, Miriam (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung. Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg: Mildenerger.
- Röber-Siekmeier, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett.
- Stetter, Christian (1990): Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen. Zur sprachanalytischen Begründung einer Theorie der Orthographie. In: Stetter, Christian (Hg.): Zu einer Theorie der Orthographie. Interdisziplinäre Aspekte gegenwärtiger Schrift- und Orthographieforschung. Tübingen: Niemeyer.
- Thomé, Günther/Eichler, Wolfgang (2008): Rechtschreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz. S. 104–111.

Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017 a): Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch. H. 42. S. 32–52.

Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017b): Messinstrumente zur Erfassung der Leistungen in der Groß-/Kleinschreibung. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Tagungsband. Baltmannsweiler: Schneider. S. 90–104.

#### Anmerkungen:

*WA2*: Wortartbasierter Ansatz, 2. Klasse, *SYNK*: Syntaxbasierter Ansatz mit ausschließlich Konkreta als Übungswörter, *SYN*: Syntaxbasierter Ansatz, *WA6*: Wortartbasierter Ansatz, 6. Klasse.

#### Anschrift der Verfasser

*Dr. Iris Rautenberg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim*

*iris.rautenberg@uni-hildesheim.de*

*Dr. Stefan Wahl, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg*

*wahl@ph-freiburg.de*