

**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>  
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Melanie Bangel / Iris Rautenberg /  
Constanze Werth*

**SYNTAXORIENTIERTE  
DIDAKTIK DER  
GROSSSCHREIBUNG – EIN  
FORSCHUNGSÜBERBLICK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 48. S. 55-70.

---

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.

Melanie Bangel / Iris Rautenberg / Constanze Werth

## SYNTAXORIENTIERTE DIDAKTIK DER GROSSSCHREIBUNG – EIN FORSCHUNGSÜBERBLICK

Nach wie vor stellt der Erwerb der satzinternen Großschreibung für Schülerinnen und Schüler (SuS) über alle Klassenstufen hinweg eine große Herausforderung dar. Insbesondere die Großschreibung von Abstrakta und sog. Nominalisierungen gelingt vielen SuS nicht oder nicht zuverlässig – vor allem, wenn diese in artikellosen Konstruktionen stehen (z. B. Betzel 2015, Pießnack/Schübel 2005). Die hohe Rate an Fehlerschreibungen wird auch auf die in deutschen Grundschulen weit verbreitete wortartbezogene Didaktik der Groß-/Kleinschreibung (GKS) zurückgeführt. Dabei werden den SuS nicht nur für den markierten Fall der Großschreibung, sondern auch für den unmarkierten Fall der Kleinschreibung semantisch-lexikalische Kriterien vermittelt. Die GKS wird somit an eine vom Satzkontext unabhängige und vereinfachende Wortartbestimmung gekoppelt (Nomen als Bezeichnung für alles, was man sehen und anfassen kann, Verben als „Tuwörter“, Adjektive als „Wie-Wörter“, kontextfreie Artikelprobe zur Bestimmung von Nomen) (vgl. u. a. Bredel 2010, Günther/Gaebert 2015). In Kritik an und als Alternative zu semantisch-lexikalischen Ansätzen wurden seit Mitte der 1990er-Jahre syntaktische Ansätze entwickelt, die u. a. die linguistischen Beschreibungen des Systems der satzinternen Großschreibung aufgreifen und (teils in modifizierter Form) für die Didaktik fruchtbar gemacht wurden (vgl. Funke 1995, Röber-Siekmeyer 1999). Anders als es die gängige Bezeichnung „der syntaxbezogene Ansatz“ nahelegt, stellen die syntaktischen Verfahren allerdings keinen einheitlichen Ansatz dar, sondern die verschiedenen Varianten unterscheiden sich sowohl bezüglich der zugrunde liegenden theoretischen Annahmen als auch in Bezug auf die didaktischen Umsetzungen voneinander (vgl. Funke 2017).

Ziel dieses Beitrags ist es, zwei theoretische Perspektiven auf die syntaktische Großschreibung sowie die daraus resultierenden didaktischen Ansätze, die den aktuellen Diskurs besonders prägen, zu beleuchten: Zum einen ist dies der Ansatz von Maas (1992), der die satzinterne Großschreibung als orthographische Markierung der erweiterbaren Kerne von Nominalgruppen betrachtet und auf dessen Grundlage die methodisch-didaktischen Ausarbeitungen von Röber-Siekmeyer (1999) beruhen; zum anderen der Ansatz von Funke (1995, 2005, 2017), der die Flexion von Adjektivattributen als wesentlichen Indikator für ein darauf folgendes syntaktisches

Nomen<sup>1</sup> ausweist und daraus Vorschläge für die Unterrichtspraxis entwickelt.<sup>2</sup> Die linguistischen Prämissen sowie die Didaktiken, die sich an die theoretischen Modelle anschließen, werden im ersten Teil des Beitrags vorgestellt und an Beispielen erläutert. In einem zweiten Teil wird ein Überblick über empirische Untersuchungen des syntaktischen Ansatzes und seine Varianten gegeben. Während lange nur Einzelfallbeobachtungen von Lernenden vorlagen (vgl. z. B. Röber-Siekmeyer 1999, Günther/Nünke 2005), sind in den letzten Jahren kontrollierte Interventionsstudien entstanden, deren Anlage und Ergebnisse maßgeblich in den Blick genommen werden. Eine Diskussion der empirischen Beiträge und die Formulierung von Forschungsdesiderata schließen den Beitrag ab.

## 1. Theoretische Ansätze

Zwei differierende Ansätze zur satzinternen Großschreibung bilden die Grundlage für zwei ebenfalls unterschiedliche didaktische Vorschläge. Mit einem Fokus auf die Entwicklung von Schriftsystemen argumentiert Maas mit deren historischem Ausbau zugunsten der Leserorientierung in komplexen Sätzen und Texten. Ausgangspunkt für seine Analyse ist der Satz mit Prädikat und Komplementen. Grundlegend ist die syntaktische Funktion, die eine Nominalgruppe im Satz hat (vgl. Maas 2003: 235). Zur visuellen Orientierung des Lesers im Satz wird „[d]er Kern jeder expandierbaren Nominalgruppe [...] mit einer Majuskel markiert“ (ebd.: 236). Dadurch ergibt sich einerseits eine sichtbare Gliederung des Satzes, aber auch eine sichtbare Gliederung der Nominalgruppe selbst mit dem großgeschriebenen Wort am Schluss der Gruppe. Zur „Expansion“ bzw. „Expandierbarkeit“ von Nominalgruppen zählt Maas den Determinanten, vor allem aber Attribute: Adjektivattribute (*das schöne Haus*) sowie Genitivattribute (*Vaters Auto, das Haus des Mannes*) und Präpositionalattribute (*das Haus auf dem Berg*). Letztere werden als „postnominale Expansionen“ beschrieben, die ihrerseits wieder Nominalgruppen bilden (ebd.: 238). Die expandierbaren Nominalgruppen setzt er in Opposition zu Pronomen, die eine Nominalgruppe „minimal“ repräsentieren (ebd.: 236), nicht expandierbar sind und folglich kleingeschrieben werden. Durch Maas' Definition der Majuskel als orthographischer Kennzeichnung des Kerns jeder expandierbaren Nominalgruppe sind auch Nominalisierungen im Kernbereich der Großschreibung enthalten. Dies zeigt sich deutlich in seinen kritischen Überlegungen zur Großschreibung in der Schulgrammatik. Er argumentiert, dass die Majuskelschreibung „bei Elementen aller

<sup>1</sup> Die Terminologien sind aus den jeweiligen Ansätzen übernommen. So spricht Röber-Siekmeyer in Anlehnung an Maas von *Kernen von Nominalgruppen*, wohingegen Funke den Begriff *syntaktisches Nomen* verwendet.

<sup>2</sup> Darüber hinaus existieren weitere linguistische Modellierungen, die bisher jedoch kaum in die didaktische Diskussion über die syntaktische Großschreibung und deren Vermittlung hineingewirkt haben (vgl. Müller 2016, Gallmann 1999, Stetter 1989). In diesem Beitrag sollen nur die beiden prominentesten theoretischen Modellierungen und die darauf basierenden didaktischen Umsetzungen vorgestellt werden.

Wortarten der Schulgrammatik möglich [ist]“ und damit „offensichtlich unabhängig von den üblichen Wortartenzuweisungen der Schulgrammatik“ (ebd.: 234–235). Mit dieser Analyse kritisiert er die in der Schulgrammatik praktizierte eindeutige Zuweisung der Majuskel zur Wortart Nomen.

Obwohl der Ansatz von Funke (1995, 2005, 2017) nicht als Replik auf Maas verstanden werden darf, ist eine In-Bezug-Setzung aufschlussreich. Maas stützt seine Theorie zur „Expandierbarkeit“ von Nominalgruppen auf „Modifikatoren“ und definiert diese als „Attribute der Argumente und adverbiale Modifikatoren des Prädikats“ (Maas 2013: 49). In seiner Kritik an der Maas’schen Modellierung greift Funke den von Maas verwendeten Begriff „Modifikator“ auf und fragt, was die zu Nominalgruppen gehörenden Attribute von zu Verbal- oder Adjektivgruppen gehörenden Modifikatoren unterscheidet (vgl. Funke 2017: 107). Seine Antwort darauf ist der Stellenwert der Flexion, durch die die Konstituenten von Nominalphrasen syntaktisch zusammengehalten werden (vgl. ebd.: 109). Dies unterscheidet sie von Verben und Adjektiven, die „auch unflektiert in syntaktischen Konstruktionen erscheinen [können]“ (ebd.: 110). Die Flektierbarkeit von Nominalphrasen in Abhängigkeit vom Genus des syntaktischen Nomens zeigt sich an der grammatischen Oberfläche in der (Parallel-)Flexion von attributiven Adjektiven (*das **leckere**, **festliche** Essen*). Andere Modifikatoren sind unflektiert (*ich habe **lecker** gegessen*). Eine didaktische Umsetzung, die die Flexion der attributiven Adjektive ins Zentrum rückt und unflektierten Formen gegenüberstellt, ist von Funke (1995) ausgearbeitet worden.

Um die unterschiedlichen Herangehensweisen von Maas und Funke einordnen zu können, sollen die Forschungshintergründe beider kurz skizziert werden. Maas’ Perspektive ist der Blick auf die Entwicklung (Soziogenese) von Schriftsystemen und deren Ausbau. Seine Argumentation folgt somit dem historischen Ausbau der deutschen Orthographie zugunsten der Leserorientierung in komplexen Sätzen und Texten. Hier verortet er, unter anderem, die Großschreibung. Funke dagegen modelliert das syntaktische Nomen in Bezug auf die Frage nach dem Verarbeiten der grammatischen Struktur. Er interessiert sich weniger für die Orthographie an sich als für die für das Schreiben und Lesen genutzten grammatischen Informationen. Wesentlich hierbei ist, dass die kognitiven Prozesse, die letztlich zur korrekten Großschreibung führen, nicht unbedingt mit denen gleichzusetzen sind, die der korrekten Benennung der Wortart eines Wortes zugrunde liegen (vgl. Funke 2005: 60f.).

## 2. Didaktische Ansätze

Im Folgenden werden die beiden wesentlichen didaktischen Ansätze zur syntaktischen Großschreibung skizziert und anschließend einander gegenübergestellt.

## 2.1 Der didaktische Ansatz nach Röber

Auf Grundlage der orthographietheoretischen Arbeiten von Maas (1992) entwickelte Röber-Siekmeier (1999) einen didaktischen Ansatz, der (in unterschiedlichen Varianten) auch Gegenstand empirischer Untersuchungen war (s. Punkt 3). Zentral ist die Arbeit mit Treppengedichten, anhand derer SuS die Struktur der Nominalgruppe, und damit verbunden die Großschreibung des nominalen Kerns, transparent gemacht wird. Der Ansatz wurde für den Unterricht der Primarstufe konzipiert.<sup>3</sup> Die Grundregel lautet, dass der erweiterbare Kern der Nominalgruppe (der das letzte Wort einer Nominalgruppe darstellt) großgeschrieben wird. Zur Ermittlung der Nominalgruppe wird die Umstellprobe, zur Identifikation des großzuschreibenden Kerns die Erweiterung mit Adjektivattributen genutzt. Die Flexion der Adjektivattribute wird mit den SuS thematisiert, um insbesondere Adjektivattribute von Adverbialen zu unterscheiden. Eine Unterscheidung von prototypischen Substantiven und Substantivierungen erübrigt sich hier (wie bei syntaktischen Ansätzen zur Großschreibung generell), da die Großschreibung nicht an lexikalische Merkmale und damit auch nicht an die Wortart „Nomen“ bzw. „Substantiv“ gebunden wird. Ein exemplarisches unterrichtliches Vorgehen für das zweite Schuljahr wird in Röber-Siekmeier (1999) vorgestellt: In einem ersten Schritt wird den Kindern ein sog. Treppengedicht vorgestellt. Treppengedichte bestehen aus einem Satz mit finitem Verb und (nicht erweiterten) Nominal-/Präpositionalgruppen, z. B.:

*meine Katze*

*sitzt*

*auf dem Apfelbaum*

Der Fokus liegt zunächst auf der als Subjekt fungierenden Nominalgruppe. Die SuS sollen erkennen, dass sich die Gruppe sukzessiv erweitert („es kommt immer ein Wort dazu“) und dass das letzte Wort einer jeden Zeile großgeschrieben wird (*meine kleine Katze; meine kleine süße Katze ...*). Die SuS werden dann dazu aufgefordert, sich mit dem Aufbau und der Struktur von Treppengedichten (bspw. durch Zerschneiden der Gedichte) näher vertraut zu machen und anschließend die Gruppe durch Einsetzen von Adjektivattributen selbstständig zu erweitern. Dasselbe Vorgehen erfolgt später in der zweiten Nominal-/Präpositionalphrase des Gedichts. Die Lehrkräfte fordern die Kinder dazu auf, eine eigene Bezeichnung für Treppenwörter und Adjektive zu finden. Sie werden außerdem auf die Flexion der Adjektivattribute aufmerksam gemacht und markieren alle Flexionsendungen. Im nächsten Schritt wird die Umstellprobe an Treppengedichten durchgeführt, deren Ziel es ist, den SuS die Besonderheit des Verbs als „Achse“ vor Augen zu führen. Auch für das Verb

<sup>3</sup> In Röber-Siekmeier (1999) werden Vorschläge für das unterrichtliche Vorgehen sowohl im zweiten Schuljahr (zu einem Zeitpunkt, zu dem noch keine lexikalische Vermittlung der GKS im Unterricht erfolgte) als auch im 3./4. Schuljahr (wenn die SuS die GKS bereits wortartbezogen kennengelernt haben) gemacht.

wird eine eigene Bezeichnung eingeführt. Auf die Umstellprobe erfolgt die „Reduktion“ (ebd.: 124) der Treppengedichte zu „normalen Sätzen“ (ebd.) und umgekehrt die Überführung vorgegebener Sätze in Treppengedichte. Hierfür markieren die Kinder die Satzgliedgrenzen, wobei ein Satzglied immer einer NP entspricht. Zuletzt wird durch unterschiedliche Spiele und Übungen die Großschreibung in Sätzen gefestigt.

Ziel dieses Großschreibunterrichts, der als Grammatikunterricht verstanden wird, ist es, analytisches, metasprachliches Wissen über syntaktische Strukturen bei den Kindern aufzubauen, das sie zur Kontrolle ihrer eigenen und fremder Schreibungen nutzen können. Es wird davon ausgegangen, dass das hierfür notwendige Wissen explizit ist und u. a. durch Verbalisierung aufgebaut wird. Die von den SuS gemachten Entdeckungen sollen versprachlicht, die syntaktischen Einheiten explizit kategorisiert und benannt werden. Ziel des didaktischen Ansatzes ist, dass die Anwendung der orthographischen Regeln zur satzinternen Großschreibung, die im Anschluss an die grammatische Analyse gemeinsam mit den SuS in ihrer eigenen Terminologie festgehalten werden, die SuS beim Schreiben oder spätestens in der anschließenden Überprüfung ihrer Schreibungen zur korrekten GKS führt.

## 2.2 Der didaktische Ansatz nach Funke

Mit Funke (1995) wurde die Voranstellbarkeit eines attributiven Adjektivs als Indikator für das Vorliegen eines syntaktischen Nomens in die Unterrichtspraxis eingebracht. Im Gegensatz zu Röber-Siekmeier (1999) stellt Funke in seiner didaktischen Modellierung nicht die damit verbundene Expandierbarkeit der Nominalgruppe in den Mittelpunkt, sondern die Flexion des Adjektivs in Relation zum syntaktischen Nomen. Außerdem geht es ihm um eine syntaxorientierte Bestimmung von Nomen, die die Großschreibung an das Auftreten eines Wortes als syntaktisches Nomen im Satz bindet – die orthographische Markierung wird als sekundäres Phänomen betrachtet. Er schlägt für den Unterricht in der Sekundarstufe ein dreistufiges Verfahren zur Identifizierung syntaktischer Nomen vor. Zunächst sollen sich die SuS über ihr bisheriges (schulisch erworbenes) Wissen über Nomen austauschen und u. a. erkennen, dass die Anwendung semantischer Kriterien und der Artikelprobe bei der Identifikation syntaktischer Nomen oft nicht weiterführt. In einem nächsten Schritt sollen die SuS prüfen, ob und an welchen Stellen sie die Adjektive *schön* oder *groß* in den Satz *Ralf hat gestern während der Mittagspause geträumt* einfügen können. Eine erste Möglichkeit besteht im Einfügen von *schön* vor *geträumt* (*Ralf hat gestern während der Mittagspause schön geträumt*). Als weitere Möglichkeit könnten die SuS feststellen, dass *schön* auch vor *Mittagspause* gesetzt werden kann, allerdings nur, wenn es zu *schönen* verändert wird (*Ralf hat gestern während der schönen Mittagspause geträumt*). Die SuS erkennen, dass sich die eingefügten Wörter auf andere beziehen, was u. U. zu Veränderungen der Wortform führt. In einem dritten Schritt werden die beiden Adjektive *schön* und *groß* explizit als Testwörter, die Nomen anzeigen, deklariert. Was damit genau gemeint ist, sollen

die SuS erarbeiten, indem sie in einem Text jeweils eines der beiden Testwörter vor die groß gedruckten Wörter, bei denen es sich um Nomen, Verben oder Adjektive handelt, einsetzen (*Der Zahnarzt kommt mit einem BOHRER. Das Gerät brummt LAUT.*). Es folgen weitere Aufgaben zum Voranstellen der Testwörter, die in der Erkenntnis münden sollen, dass sich das Testwort verändert, wenn ein Nomen vorliegt. Das Testwort verändert sich nicht, wenn kein Nomen vorliegt (vgl. Funke 1995). Durch die Möglichkeit der Anwendung der Testwörter auf Nicht-Nomen liegt eine zweiseitige Betrachtung syntaktischer Erscheinungen vor. Funke (2017) betont: „Diese Zweiseitigkeit könnte im syntaktischen Lernen von Bedeutung sein, da sie sicherstellt, dass die für den Erfolg der Arbeit ausschlaggebende Fokussierung auf das zu prüfende syntaktische Merkmal aufrechterhalten bleibt“ (ebd.: 115). Die syntaktische Struktur wird auch in Fällen wie *Ralf hat gestern schön geträumt*, also auch beim Einsatz des Testwortes vor Nicht-Nomen aufrechterhalten, sodass der Fokus stets auf dem für das Vorliegen eines syntaktischen Nomens ausschlaggebenden Merkmal der Flexion liegt (vgl. ebd.). Funke (1995) sieht das Hauptziel dieses Unterrichtsansatzes darin, SuS eine methodische Hilfe an die Hand zu geben, „um vorhandenes sprachliches Wissen und begriffliches Lernen im Grammatikunterricht zu verbinden. [...] Das verwendete Kriterium soll die mit dem Kontext gegebene syntaktische Information zugänglich machen“ (Funke 1995: 58). Eine besondere Herausforderung sieht er vor allen in den Fällen, in denen bereits ein flektiertes Adjektiv vorliegt. Das Hinzufügen eines der Testwörter führt hier zu einer Kumulation der Adjektivattribute. Dadurch wird „ein verstärkt abstraktes Verständnis des Testverfahrens“ (ebd.: 60) vorausgesetzt, da das Bezugswort identifiziert werden muss.

In einer weiteren didaktischen Modellierung von Funke (2005) (bzw. Funke et al. 2013, Funke/Sieger 2014) geht es ebenfalls darum, den SuS syntaktische Strukturmodelle verfügbar zu machen bzw. die Verfügbarkeit „spezifischer syntaktischer Information“ (Funke 2005: 174) zu prüfen. Den Ausgangspunkt bilden sogenannte „Schwarze-Schaf-Aufgaben“, die er für einen impliziten Wortartentest (OSKAR) konzipiert hat. Die Aufgaben bestehen jeweils aus vier Sätzen, die eine vorangestellte Situationsbeschreibung weiterführen. Der Fokus liegt auf einer in allen Sätzen identischen großgedruckten Wortform, die in drei Sätzen als Nomen und in einem als Verb auftritt (ebd.: 188):

*An unserem Kaninchenstall hängt ein Vorhängeschloss.*

*Dieses SCHLOSS machte ich zu.*

*Dieses SCHLOSS verriegelte ich.*

*Dieses SCHLOSS klinkte ich ein.*

*Dieses SCHLOSS ich ab.*

Die Nutzung dieses Aufgabenformats für das grammatische Lernen ist u. a. von Funke und Sieger (2014), aber auch von Melzer (2011), konkretisiert worden. Danach erhalten die SuS zunächst mehrere solcher Aufgaben, in denen sie den Satz

markieren sollen, der „anders ist als die anderen“ (Funke/Sieger 2014: 15). In einer anschließenden Austauschphase wird darüber gesprochen, „wodurch die schwarzen Schafe sich von den anderen Sätzen unterscheiden“ (Funke/Sieger 2014: 15). Die AutorInnen betonen allerdings, dass diese Gespräche nicht darauf zielen, sich auf einen generalisierbaren Unterschied zu einigen, sondern darauf, „den einzelnen Schülerinnen und Schülern Raum zu bieten, um sich mit ihnen individuell vorliegender syntaktischer Information aufmerksam zu beschäftigen“ (Funke/Sieger 2014: 15 f.). Es folgen weitere Aufgaben, in denen die SuS z. B. selbst Schwarze-Schaf-Aufgaben auf der Basis einer Vorlage konstruieren sollen (vgl. Funke/Sieger 2014: 16, Melzer 2011). In Bezug auf das grammatische Lernen betonen Funke und Sieger (2014): „Das direkte Umgehen mit syntaktischen Strukturmustern steht im Kontrast zu einer analytischen Auseinandersetzung, die auf eine Generalisierung der die Struktur kennzeichnenden Merkmale zielt und so die Ausbildung eines begrifflichen Wissens anstrebt“ (Funke/Sieger 2014: 15).

In beiden Unterrichtsvorschlägen von Funke wird Großschreibung nicht explizit thematisiert, sondern die Großschreibung ist als sekundäres Phänomen an das Auftreten eines Wortes als syntaktisches Nomen gebunden.

### 2.3 Zwischenfazit: Diskussion der didaktischen Ansätze

In den vorgestellten Ansätzen zur syntaktischen Großschreibung geht es darum, den SuS Zugang zu syntaktischen Strukturen/Informationen zu ermöglichen, die als Auslöser für die Großschreibung fungieren. Die Ausrichtung von beiden Ansätzen zeigt, dass es auch in einem so fokussierten Bereich wie der syntaktischen Perspektive auf die nominale Großschreibung wesentliche Unterschiede in der theoretischen Modellierung des Gegenstands und der damit verbundenen didaktischen Ausrichtung geben kann. Ein Unterschied beider Ansätze ist, dass die Treppengedichte von Röber das zentrale Ziel haben, die Rechtschreibung zu verbessern und den SuS Kontrollstrategien zur Überprüfung der satzinternen Großschreibung in ihren Texten an die Hand zu geben. Anders der Ansatz von Funke, dessen Aufgaben darauf abzielen, den LernerInnen das Auftreten syntaktisch bedingter Markierungen zugänglich zu machen. Dabei steht die Rechtschreibung nicht im Zentrum, sondern die Rechtschreibung dient dazu, syntaktisches Lernen anzustoßen (vgl. Funke 2017: 114).

In beiden didaktischen Ansätzen können Probleme auftreten. So wirft im Ansatz von Röber die anfängliche Gleichsetzung von Nominalgruppen mit durch die Umstellprobe ermittelten Satzteilen Schwierigkeiten auf, beispielsweise bei präpositional angeschlossenen Attributen und Genitivattributen (vgl. auch Betzel 2015: 41). Auch Appositionen (z. B. bei Maßeinheiten) führen bei Anwendung der Erweiterungsprobe nicht zur korrekten Großschreibung und müssen im Unterricht als Ausnahmen thematisiert werden. Problematisch ist in diesen und anderen Fällen die Regel, das großzuschreibende Wort befinde sich stets am rechten Rand der Gruppe/Treppe (z. B. *der Mann auf dem Foto; der Mann dort hinten*). Die didaktische Methode und

Darstellung der Treppengedichte enthält zudem die Arbeitsaufforderung, dass immer ein „Einfüllwort“ hinzukommt, damit das „Treppenwort“ eine neue „Stufe“ bilden kann. Dieses Vorgehen kann suggerieren, dass die Reihenfolge der Adjektivattribute bei der Erweiterung relevant ist und in jeder Treppe beibehalten werden muss. Dieses Vorgehen verdeckt die Merkmale der Kumulierbarkeit und der flexiblen Positionierung von Adjektivattributen. Nur wenn die flexible Positionierung der Adjektive deutlich ist, lassen sich Lösungen von SuS wie *\*die kleinen, hübschen, sonnen Blumen* erklären. Nach Funke (2017) handelt es sich bei Röbers Ansatz zudem um eine einseitige Betrachtung „syntaktischer Erscheinungen“ (ebd.: 114), da die Erweiterungsprobe entweder funktioniert (bei Vorliegen einer Nominalgruppe) oder zu einer nicht definierten Situation führt (wenn keine Nominalgruppe vorliegt und entsprechend keine Treppe gebaut werden kann). Die Struktur bleibt für die LernerInnen im zweiten Fall nicht präsent. Anders bei Funke: In der Kontrastierung der beiden syntaktischen Kontexte, in denen das Testwort *schön* möglich ist, erkennen die SuS, dass das Adjektiv nur in einem Fall flektiert. Ein Problem ergibt sich allerdings, wenn SuS an die zu testenden Stellen im Satz eine Steigerungsform einsetzen wollen: *Waldi hat **schöner** geschnarcht*. Die SuS stehen dann vor der Herausforderung, ein Adjektivattribut von einer Adverbiale zu unterscheiden. Funke betont in seinem Ansatz zwar die in diesem Beispiel nicht vorliegende Flexionskongruenz zwischen Adjektivattribut und Bezugswort als Indikator für das Vorliegen eines syntaktischen Nomens, wie die SuS allerdings methodisch daran herangeführt werden können, dies kognitiv zu durchdringen, bleibt unklar. Auch bleibt die Frage, wie im Unterricht mit LernerInnen umgegangen werden soll, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und nicht unbedingt in der Lage sind, in gleicher Weise mit syntaktischen Strukturmustern umzugehen wie SuS mit Deutsch als Erstsprache, im Ansatz von Funke offen.

Schließlich umfasst keiner der beiden Ansätze sämtliche Bereiche der satzinternen Großschreibung. Eine Schwierigkeit betrifft Konstruktionen wie „etwas Neues“ oder „nichts Schlechtes“, bei denen die Linkserweiterung kaum möglich ist (Betz 2015). Funke (2017) weist ferner auf die Schwierigkeit hin, dass großgeschriebenen Adjektiven auch Modifikatoren beigefügt werden können (*etwas wirklich Neues* vs. *etwas wirkliches Neues*), was ein Merkmal von Adjektiven, aber nicht von Nomen darstellt.

### 3. Empirische Studien

Die oben beschriebenen Ansätze versuchen, auf je andere Weise, SuS auf die syntaktischen Informationen aufmerksam zu machen, die auf das Vorliegen einer Nominalphrase und ihres entsprechend großzuschreibenden nominalen Kerns bzw. syntaktischen Nomens hinweisen.

Bei den im Folgenden dargestellten Studien handelt es sich um kontrollierte Interventionsstudien, die das Ziel verfolgen zu überprüfen, ob sich ein syntaktisch

orientierter Unterricht positiv auf die satzinterne Großschreibung auswirkt. Die Studien unterscheiden sich im Hinblick auf die Klassenstufe, die Stichprobengröße sowie die Dauer des Trainings/der Intervention. Zum Teil handelt es sich um Feldstudien, in denen die Intervention im Klassenverband von der Lehrkraft durchgeführt wurde (Wahl et al. 2017, Bangel/Müller 2018 bzw. Bangel in Vorb., Melzer 2011), teils handelt es sich um experimentelle Studien mit randomisierten Kleingruppen, die durch externe Trainer unterrichtet wurden (Bilici 2018, Brucher et al. im Druck). Sowohl die Lehrkräfte als auch die externen Trainerinnen erhielten eine spezifische Fortbildung und arbeiteten nach strukturierten vorgegebenen Materialien. Die Studien unterscheiden sich weiterhin in Bezug auf die eingesetzten Testformate.

Es werden die wesentlichen Kernelemente jeder Studie sowie deren Ergebnisse vorgestellt. Bei der Vergleichbarkeit ist anzumerken, dass die Beschreibungen jeweils sehr kurz gehalten sind. Eine angemessene Interpretation der angegebenen Effekte kann nur mit Blick auf die Unterrichtsmethoden, Testinstrumente und die statistischen Messinstrumente erfolgen. Für diese Informationen wird auf die entsprechenden Publikationen verwiesen.

#### A. Interventionsstudien zum Ansatz von Röber-Siekmeyer (1999)

Zunächst werden die Studien vorgestellt, die im Großen und Ganzen dem Ansatz von Röber-Siekmeyer folgen (Wahl et al. 2017, Bangel/Müller 2018, Bilici 2018, Brucher et al. im Druck). Allerdings variieren die Unterrichtskonzepte und -materialien in jeder Studie und integrieren mehr oder weniger Aspekte aus dem Ansatz von Funke (Testwörter). In allen Studien gab es Aufgaben wie z. B. das Anfertigen von Treppentexten, die das Ausdehnen der Nominalgruppe durch das Hinzufügen von Adjektivattributen ins Zentrum des entdeckenden Lernens stellten. Das Identifizieren von Nominalgruppen erfolgte durch die Umstellprobe. Andere Aufgaben legten den Fokus auf die Prüfung der Groß-/Kleinschreibung durch das Hinzufügen eines flektierten Adjektivs im Satz. In weiteren Aufgaben standen die Flexionsendungen des vorangestellten Adjektivattributs als relevantes großschreibungsauslösendes Merkmal im Mittelpunkt. Aufgaben, in denen die SuS entscheiden müssen, ob ein vorgegebenes Adjektiv vor ein zu prüfendes Wort flektiert oder unflektiert eingesetzt werden muss (vgl. Funke 1995: 59–60), gab es nur in der Studie von Brucher et al. (im Druck). Den eingesetzten Tests ist gemeinsam, dass alle zwischen mehr oder weniger prototypischen Kernen von Nominalgruppen (Konkreta, Abstrakta, Nominalisierungen) und differierenden Nominalgruppenstrukturen (z. B. Adjektivattribut + nominaler Kern, Definitartikel + nominaler Kern) unterscheiden. Während Wahl et al. (2018) Produktion und Perzeption testen, testen Bangel und Müller (2018) nur Perzeption und Bilici (2018) sowie Brucher et al. (im Druck) nur Produktion. Schließlich sind die ersten beiden Studien in Deutschland situiert, die letzten beiden sind hingegen in dem heterogenen sprachlichen Setting in Luxemburg verortet. In allen Studien ist Deutsch jedoch Alphabetisierungssprache.

Studie 1 (Feldstudie): Wahl, Rautenberg und Helms (2017)

*Klassenstufe, Interventions- und Kontrollgruppen, Stichprobengröße:* An der Studie nahmen 36 zweite und 9 sechste Schulklassen teil. Zwei Interventionsgruppen mit ZweitklässlerInnen erhielten syntaxbasierten Großschreibunterricht, wobei etwa die eine Hälfte nur mit Konkreta arbeitete ( $n = 209$ ), die andere Hälfte mit allen Arten von Nomen ( $n = 211$ ). Eine Kontrollgruppe von ZweitklässlerInnen arbeitete nach dem wortartbasierten lexikalischen Ansatz ( $n = 125$ ). Die Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich allgemeiner Rechtschreibleistungen der SuS (HSP1+ und WRT1+) und allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (CFT 1+), weshalb keine Kovariaten in den statistischen Analysen berücksichtigt wurden.

*Dauer und Durchführung der Intervention:* Der Unterricht wurde von den Deutschlehrkräften über einen Zeitraum von drei Monaten durchgeführt.

*Tests und Testzeitpunkte:* Getestet wurde die GKS in der Perzeption („Kompetenztest“) und Produktion („Performanztest“) zu drei Zeitpunkten (Prä-/Post-/Follow-up). Die Perzeption wurde durch die Entscheidung für groß- oder kleingeschriebene Wortformen im Satzzusammenhang, die Produktion durch ein Lückendiktat überprüft.

*Statistische Analyse:* einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (ANOVA)

*Ergebnisse:* Perzeptionstest: Die syntaxbasiert unterrichteten ZweitklässlerInnen erzielten bei der GKS mindestens vergleichbare Leistungen wie die wortartbezogen unterrichteten Klassen. Eine der beiden Syntaxgruppen kann ihre Großschreibkompetenzen bis zum letzten Testzeitpunkt signifikant stärker verbessern als die wortartbasiert unterrichtete Kontrollgruppe ( $F(4; 66) = 2.8; p = .03$ ).

Beim Erkennen substantivierter Verben entwickeln sich die Großschreibkompetenzen in beiden Syntaxgruppen deutlich besser als die der Kontrollgruppe ( $F(4; 66) = 9.1; p < .001$ ) (Wahl et al. 2017; Rautenberg & Wahl 2019).

*Produktionstest:* Ergebnisse nicht signifikant.

Studie 2 (Feldstudie): Bangel und Müller (2018), Bangel (in Vorb.)

Im Rahmen der OLe-Studie (= Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur) von Bangel und Müller (2018), die in erster Linie die Wirksamkeit eines schriftstrukturorientierten Rechtschreibunterrichts in Jahrgang 5 im Hinblick auf die Schreibung im Wortinneren untersucht hat, wurde anhand einer Teilstichprobe ebenfalls die satzinterne Großschreibung in den Blick genommen.

*Klassenstufe, Interventions- und Kontrollgruppen, Stichprobengröße:* An der Teilstudie nahmen sechs 5. Klassen aus zwei Hamburger Stadtteilschulen teil. Die Interventionsgruppe ( $n = 55$ ) arbeitete auf der Grundlage eines Schülerarbeitsheftes syntaxbasiert zur satzinternen Großschreibung. Die Kontrollgruppe ( $n = 44$ ) arbeitete

mit dem Lehrwerk „Doppelklick 5“, das dem wortartbasierten lexikalischen Ansatz folgt.

*Dauer und Durchführung der Intervention:* Der Unterricht wurde von den Deutschlehrkräften auf der Basis von Lehrerfortbildungen über einen Zeitraum von zehn Wochen durchgeführt.

*Tests und Testzeitpunkte:* Getestet wurde die Perzeption, indem die SuS in vorgegebenen Sätzen, in denen alles (bis auf den Satzanfang) kleingeschrieben war, die großzuschreibenden Kerne von Nominalgruppen markieren sollten. Der Test wurde zu drei Messzeitpunkten eingesetzt (Prä-/Post-/Follow-up-Test).

*Kovariaten:* Prätestwerte, Sprachstatus (gesprochene Sprache zu Hause: nur Deutsch oder andere Sprache (+ Deutsch)), häuslicher Bücherbesitz und verbale Verarbeitungskapazität (Ergebnisse des CFT 20-R)

*Statistische Analysen:* multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA)

*Ergebnisse:* Perzeptionstest: Bei der Überprüfung des Gesamtmodells zeigt sich ein signifikanter Overall-Effekt (Pillai-Spur = .084,  $F(2, 86) = 3.93, p = .023, \eta^2 = .084$ ) sowie ein signifikanter Haupteffekt für den Zwischensubjektfaktor Intervention (Pillai-Spur = .089,  $F(2, 86) = 4.19, p = .018, \eta^2 = .089$ ). Die SuS der Interventionsgruppe konnten ihre Leistungen im Bereich der Identifizierung nominaler Kerne also signifikant stärker ausbauen als die SuS der Kontrollgruppe. Allerdings zeigt sich, dass die Effekte der Gesamtvariable satzinterne Großschreibung zum dritten Testzeitpunkt im Wesentlichen auf die Interventionseffekte der substantivierten Verben ( $F(1, 87) = 14.62, p < .001, \eta^2 = .144$ ) und Adjektive ( $F(1, 87) = 6.22, p = .014, \eta^2 = .067$ ) zurückzuführen sind.

Studie 3 (Experiment): Bilici (2018)

*Klassenstufe, Interventions- und Kontrollgruppen, Stichprobengröße:* An der Studie nahmen 246 FünftklässlerInnen teil. Es erfolgte eine randomisierte Aufteilung der SuS in die Interventions- oder Kontrollgruppe. Die Interventionsgruppe ( $n = 146$ ) erhielt ein syntaxbasiertes Training zur satzinternen Großschreibung. Die Kontrollgruppe ( $n = 100$ ) erhielt ein Hörverstehenstraining des Deutschen, um Effekte durch die erhöhte Aufmerksamkeit bei einem externen Training auszuschließen.

*Dauer und Durchführung der Intervention:* Beide Gruppen erhielten sechs Trainingseinheiten à 20 Minuten über einen Zeitraum von drei Wochen. Die SuS wurden in Kleingruppen von 4–5 SuS durch eine externe Trainerin unterrichtet.

*Tests und Testzeitpunkte:* Die satzinterne Großschreibung wurde in einem Produktionstest durch einen Lückentext zu zwei Zeitpunkten (Prä-/ vier Wochen verzögerter Posttest) überprüft.

*Statistische Analyse:* einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (ANOVA)

*Ergebnisse:* Die SuS der Interventionsgruppe verbesserten sich in allen Bereichen der Großschreibung signifikant. Signifikanter Haupteffekt:  $F(1, 244) = 12.657$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .049$ ). Zudem ergab sich eine dreifache signifikante Interaktion zwischen Test (pre/post)\*Typ (Konkreta, Abstrakta, Nominalisierung)\*Position (DN, DAN, AN, N) ( $F(6, 1464) = 24.693$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .092$ ) und eine vierfache signifikante Interaktion, die zusätzlich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe unterschied ( $F(6, 1464) = 4.706$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .019$ ). Das bedeutet, dass es für die Rechtschreibung der SuS der Interventionsgruppe eine geringere Rolle spielte, ob sie Konkreta, Abstrakta oder Nominalisierungen schrieben und ob sich die Nomen in unmittelbarer Nähe zu einem Determinanten befanden.

Studie 4 (Experiment): Brucher et al. (im Druck)

*Klassenstufe, Interventions- und Kontrollgruppen, Stichprobengröße:* An der Studie nahmen 114 FünftklässlerInnen teil. Es erfolgte eine randomisierte Aufteilung der SuS in zwei Interventions- und zwei Kontrollgruppen: Die Interventionsgruppe 1 ( $n = 28$ ) erhielt ein syntaxbasiertes Training zur satzinternen Großschreibung. Die Interventionsgruppe 2 ( $n = 30$ ) erhielt das gleiche Training, rückte aber die Flexion von Adjektiven in der Nominalgruppe stärker ins Zentrum. Sie untersuchte die Phrasenstruktur der untersuchten Sätze und die Unterscheidung flektierter und unflektierter Adjektive durch stark schematisch dargestellte Wortgruppen (vgl. Weth im Druck). Die Kontrollgruppe 1 ( $n = 26$ ) erhielt ein Training nach dem lexikalischen Ansatz, die Kontrollgruppe 2 ( $n = 30$ ) erhielt ein Training im Leseverstehen, um Effekte durch die erhöhte Aufmerksamkeit bei einem externen Training auszuschließen.

*Dauer und Durchführung der Intervention:* Alle Gruppen erhielten acht Trainingseinheiten à 20 Minuten über einen Zeitraum von vier Wochen. Die SuS wurden in Kleingruppen von 4–5 SuS durch eine externe Trainerin unterrichtet.

*Tests und Testzeitpunkte:* Die satzinterne Großschreibung wurde in einem Produktionstest durch einen Lückentext zu drei Zeitpunkten (Prä-/Post-/Follow-up-test) überprüft.

*Statistische Analyse:* einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung

*Ergebnisse:* Die SuS der syntaktischen Gruppen verbesserten sich in allen Bereichen der Großschreibung signifikant von Prä- zu Posttest. Die Ergebnisse zwischen Post- und Follow-up-Test unterschieden sich nicht. Unterschiede zwischen den syntaktischen Gruppen gab es keine. Auch die lexikalisch trainierte Gruppe verbesserte sich in Nominalisierungen. Signifikanter Haupteffekt:  $F(6, 220) = 2.968$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .075$ ; die Interaktion Typ\*Test\*Gruppe war signifikant ( $F(10.446, 384.021) = 2.922$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .074$ ); jedoch gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bzgl. der NP-Position. Das heißt, dass sich die SuS der Interventionsgruppen in der Großschreibung von Nomen (Konkreta, Abstrakta, Nominalisierungen) im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant verbesserten.

## B. Interventionsstudie von Melzer (2011) zum Ansatz von Funke (2005)

Die didaktischen Modellierungen von Funke wurden bisher lediglich von Melzer (2011) im Hinblick auf ihre Wirksamkeit für die Leistungsentwicklung im Bereich der satzinternen Großschreibung untersucht.

Im Mittelpunkt seiner Interventionsstudie im 6. Schuljahr stehen die „Schwarze-Schaf-Aufgaben“ von Funke (2005). Melzer (2011) geht der Frage nach, ob grammatisches Lernen im Unterricht durch einen sog. direkten Umgang mit syntaktischen Strukturen gefördert werden kann. Darunter werden Aktivitäten verstanden, in denen die LernerInnen ihre Aufmerksamkeit wiederholt und intensiviert auf bestimmte grammatische Muster legen.

*Klassenstufe, Interventions- und Kontrollgruppen, Stichprobengröße:* Sechs 6. Klassen ( $n = 119$ ) dienten als Interventionsgruppe (zwei Gymnasien, zwei Realschulen, zwei Hauptschulen), sechs Parallelklassen ( $n = 137$ ) bildeten die Kontrollgruppe.

*Dauer und Durchführung der Intervention:* Die Intervention wurde über ein Schulhalbjahr vom Autor selbst durchgeführt. In den Parallelklassen wurde der übliche Deutschunterricht fortgesetzt.

*Tests und Testzeitpunkte:* Zu zwei Messzeitpunkten (Prä-/Posttest) wurden die orthographische Rezeption (durch einen selbstentwickelten Test, der misst, in welchem Umfang die Markierung syntaktischer Kategorien beim Lesen beachtet wird) sowie die produktiven orthographischen Fähigkeiten bei der GKS (durch ein selbst-konzipiertes Lückendiktat) erhoben.

*Statistische Analyse:* mehrfaktorielles nichtparametrisches Verfahren (F2-LD-F1-Modell)<sup>4</sup>

*Ergebnisse:* Der Posttest zeigt, dass sich die Experimentalgruppe in signifikant höherem Maße in der Groß-/Kleinschreibung verbessern konnte als die Kontrollgruppe. Dies war der Fall, obwohl die Rechtschreibperspektive in der Intervention gar nicht in den Blick genommen wurde. In der orthographischen Rezeption hingegen entwickelte sich die Experimentalgruppe entgegen der Erwartung signifikant schlechter als die Kontrollgruppe ( $\chi^2 = 6.603$ ;  $p = .037$ ). Nach Melzer ist es den SuS nicht gelungen, den Zugang zu der syntaktischen Information, auf die sie aufmerksam gemacht wurden, stabil zu halten.

## 4. Diskussion und Ausblick

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Interventionsstudien darauf hin, dass eine syntaxbezogene Unterrichtung der satzinternen Großschreibung schon in der Grundschule umsetzbar ist und die SuS in der Ausbildung ihrer rechtschriftlichen

---

<sup>4</sup> Melzer gibt keine weiteren Informationen zu dem verwendeten Verfahren und verweist für nähere Erläuterungen auf einen unveröffentlichten Projektbericht von Funke et al. (2010).

Kompetenz nicht schlechter unterstützt als ein wortartbezogener lexikalischer Zugang – sich in einigen Bereichen sogar als effektiver erweist. Erwartungsgemäß profitieren die SuS in allen Studien, die dem Ansatz von Röber-Siekmeyer (1999) folgten, vor allem im Bereich der Großschreibung von Nominalisierungen in besonderem Maße von einem syntaxorientierten Vorgehen. In den Studien von Bilici (2018) und Brucher et al. (im Druck) konnten zudem auch signifikante Interventionseffekte für die Großschreibung von Abstrakta nachgewiesen werden. Allerdings gab es in der Studie von Bilici keine Kontrollgruppe, die eine vergleichbare Förderung im Bereich der GKS erhielt. Dagegen wurden in der Studie von Brucher et al. zwei syntaktische und ein lexikalischer Ansatz in einem experimentellen Rahmen trainiert. Für die Studie von Melzer (2011) gilt, dass die Interventionsgruppe vom Autor selbst unterrichtet wurde und die Kontrollgruppe regulären Deutschunterricht durch die Lehrkräfte erhielt. In den Studien von Bangel und Müller (2018) sowie Wahl et al. (2017) erhielt die Kontrollgruppe zwar im selben zeitlichen Umfang Förderung in der GKS (nach einem lexikalischen Ansatz), allerdings erhielten nur die Lehrkräfte der Interventionsgruppe eine umfangreiche Fortbildung und Begleitung. Es ist deshalb möglich, dass die Lehrkräfte der Untersuchungsgruppen besonders motiviert waren.

Probleme bei der vergleichenden Interpretation der Studienergebnisse stellen die unterschiedlichen Inhalte der Intervention und die eingesetzten Testinstrumente dar. Auch wenn vier der hier dargestellten Studien im Großen und Ganzen einer Variante des syntaxbezogenen Ansatzes von Röber-Siekmeyer (1999) folgen, so handelt es sich auch hier keinesfalls um analoge Interventionskonzepte. Auch in der Konstruktion der Testinstrumente wurden zwar ähnliche Kriterien zugrunde gelegt (Wortart, Struktur der Nominalphrase, Frequenz), allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung – sowohl im Hinblick auf die Fokussierung von Perzeption vs. Produktion als auch bezogen auf eine kontrollierte Itemzusammenstellung. Die Studie von Melzer (2011) hebt sich hingegen nicht nur im Interventionskonzept, sondern auch in den verwendeten Testinstrumenten stark von den anderen Studien ab. Somit ist eine vergleichende Interpretation der Ergebnisse nur sehr eingeschränkt möglich.

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Varianten des syntaxbezogenen Ansatzes fehlen bisher noch empirische Studien zu der Testwörter-Variante von Funke (1995).

Im vorliegenden Forschungsüberblick haben wir uns auf quantitative Befunde beschränkt und in der Zusammenschau empirischer Untersuchungen ausschließlich repräsentative Interventionsstudien berücksichtigt, da diese zurzeit das Forschungsfeld dominieren. Daraus lässt sich zum einen ein Forschungsdesiderat im qualitativen Paradigma ableiten. So besteht ein dringender Bedarf an qualitativen Studien, die stärker den Lernprozess und den konkreten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit syntaktischen Strukturen in den Blick nehmen. Aber auch im quantitativen Paradigma bestehen noch Forschungslücken, die es zu schließen gilt, um valide Aussagen über die Wirksamkeit der unterschiedlichen Varianten des syntaxbezogenen Ansatzes treffen zu können. So wäre es für zukünftige Forschungen z. B.

hilfreich, analoge Studiendesigns zu entwickeln, die sich lediglich in den Interventionsinhalten unterscheiden. Dazu ist v. a. die Entwicklung eines Testinstruments notwendig, das sowohl die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die satzinterne Großschreibung angemessen berücksichtigt als auch die Perspektive der Produktion und Perzeption. Darüber hinaus sollte in zukünftigen Studien auch die Rechtschreibleistung in freien Schreibungen überprüft werden, um den Transfer eventueller Interventionseffekte auf andere Kontexte zu überprüfen.

## Literatur

- Bangel, Melanie (in Vorb.): Syntaxbasierte Vermittlung der satzinternen Großschreibung in der Sekundarstufe I. Potentiale und mögliche vermittlungsunabhängige Einflussfaktoren. In: Hlebec, Hrvoje/Sahel, Said (Hg.): Orthographieerwerb im Übergang. Berlin: de Gruyter.
- Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2018): Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5. In: Unterrichtswissenschaft 46 (3), S. 345–372.
- Betzel, Dirk (2015): Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bilici, Natalia (2018): The development of German and French morphosyntactic spelling skills in multilingual pupils. PhD Dissertation. Luxembourg: University of Luxembourg.
- Bredel, Ursula (2010): Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 217–234.
- Brucher, Linda/Ugen, Sonja/Weth, Constanze (im Druck): The Impact of syntactic versus lexical trainings on capitalization of nouns in German in grade five. In: L1-Educational Studies in Language and Literature (accepted Nov. 2019).
- Eisenberg, Peter (1981): Substantiv oder Eigennamen? Über die Prinzipien unserer Regeln zur Groß- und Kleinschreibung. In: Linguistische Berichte 72, S. 77–101.
- Eisenberg, Peter (2006): Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. 3. Auflage. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Funke, Reinold (1995): Das Heben des Wortartsschatzes. Nomen im Kontext sehen. In: Praxis Deutsch, 129, S. 57–60.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, Reinold (2017): Syntaxbasierte Vermittlung der satzinternen Großschreibung: Varianten eines Ansatzes. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 110–120.
- Funke, Reinold/Wieland, Regina/Melzer, Florian/Schönenberg, Stephanie (2010): Forschungsbericht zum Projekt SPIEGEL (= Sprachintuitiver Einblick in Grammatik und Entwicklung von Leseverstehen). Unveröffentlichter Projektbericht. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Funke, Reinold/Wieland, Regina/Schönenberg, Stephanie/Melzer, Florian (2013): Exploring syntactic structures in first-language education: effects on literacy-related achievements. In: L1-Educational Studies in Language and Literature 13, S. 1–24.
- Funke, Reinold/Sieger, Jasmin (2014): Grammatische Strukturen als Lerngegenstand im Deutschunterricht: Um welche Art von Lernen geht es? In: Bredel, Ursula/Schmellentin, Claudia (Hg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–22.

- Gallmann, Peter (1999): Wortbegriff und Nomen-Verb-Verbindungen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 18 (1), S. 269–304.
- Günther, Hartmut/Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine großgeschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 1. Online: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8200/1/Koebes12005.pdf>. Letzter Zugriff: 25.11.2019.
- Günther, Hartmut/Gaebert, Désirée-Kathrin (2015): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieverwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 96–106.
- Maas, Utz (2003): Orthographie und Schriftkultur (nicht nur im Deutschen). Arbeitskript zur Vorlesung im SS 2003. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide.
- Melzer, Florian (2011): Direktes Umgehen mit syntaktischen Strukturen: ein Unterrichtsansatz für die Sekundarstufe I. In: Noack, Christina/Ossner, Jakob (Hg.). Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 79. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 159–180.
- Müller, Hans-Georg (2016): Der Majuskelgebrauch im Deutschen. Groß- und Kleinschreibung. Theoretisch, empirisch, ontogenetisch. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: LLF-Berichte 20, S. 60–85.
- Rautenberg, Iris/Wahl, Stefan (2019): Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Groß-/Kleinschreibung. Eine empirische Untersuchung im 2. und 6. Schuljahr. In: Didaktik Deutsch 46, S. 83–101.
- Röber-Siekmeier, Christa (1993): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim u. a.: Beltz.
- Röber-Siekmeier, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig u. a.: Klett.
- Stetter, Christian (1989): Gibt es ein graphematisches Teilsystem der Sprache? Die Großschreibung im Deutschen. In: Eisenberg, Peter/Günther, Hartmut (Hg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer, S. 297–320.
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017): Evaluation einer Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch 42, S. 32–52.
- Weth, Constanze (im Druck). Schon alles gesagt zur satzinternen Großschreibung? Perspektiven auf die aktuellen Diskussionen in der Sprachdidaktik. In: Der Deutschunterricht.

#### Anschrift der Verfasserinnen:

*Dr. Melanie Bangel, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Fachbereich 4: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Von-Melle-Park 8,  
20146 Hamburg  
melanie.bangel@uni-hamburg.de*

*Jun. Prof. Dr. Iris Rautenberg, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für  
Sprachen/Abteilung Deutsch, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg  
iris.rautenberg@ph-ludwigsburg.de*

*Prof. Dr. Constanze Weth, Université du Luxembourg, Faculty of Humanities,  
Education and Social Sciences, Avenue de l'Université 2, L – 4365 Esch-sur-Alzette  
constanze.weth@uni.lu*