



Katharina Böhnert (Aachen) und Jessica Nowak (Mainz)

Der Entwicklung der Großschreibung auf der Spur – Vorschlag für eine historisch ausgerichtete Unterrichtseinheit zur satzinternen Großschreibung

Bekanntlich ist der satzinterne Majuskelgebrauch eine graphematisch-typologische Eigenheit des Deutschen, da sie sich nicht – wie in vielen anderen Alphabetschriftsystemen – in der Kennzeichnung der substantivischen Subklasse der Eigennamen¹ erschöpft (z.B. *Ilka*, *Barcelona*, *Griechenland*). Im Deutschen werden nämlich alle Substantive großgeschrieben d.h. auch Appellativa² wie *Katze*, *Korb*, *Spaß*, darüber hinaus auch noch Substantivierungen³, also nicht-substantivische Wortarten wie Konjunktionen (z.B. *das Aber*), Adjektive (z.B. *das Lustige*), Verben (z.B. *das Spielen*) usw., die wie Substantive verwendet werden. Dieser im Amtlichen Regelwerk (2018) verankerte lexikalische bzw. wortkategoriale Zugriff auf das Phänomen („Substantivgroßschreibung“) verkennt jedoch, dass nicht die Wortart als solche für die Majuskelsetzung ausschlaggebend ist, sondern der grammatisch-syntaktische Verwendungskontext eines Wortes: Es sind Kerne von Nominalphrasen, die konsequent großgeschrieben werden, wie u.a. Maas⁴ und Bredel⁵ gezeigt haben (zu einem

¹ Vgl. Deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. Mannheim 2018, §59. Online unter: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfd_r_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (12.08.2021).

² Vgl. ebd., §55.

³ Vgl. ebd., §57.

⁴ Utz Maas: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen 1992, S. 156-172.

⁵ Ursula Bredel: Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In Ursula Bredel/ Hartmut Günther (Hrsg.), Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen 2006, S. 139-163; Ursula Bredel: Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Ursula Bredel/ Astrid Müller/ Gabriele Hinney (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin et al. 2010, S. 217-234.

textpragmatischen Ansatz s. Müller 2016⁶). Die satzinterne Großschreibung ist dabei an das Kriterium der Expandierbarkeit gekoppelt, d.h. der Attribuierbarkeit des nominalen Kerns, durch adjektivische (z.B. *die schöne Katze*), genitivische (z.B. *die Katze meiner Freundin*) bzw. präpositionale Attribute (z.B. *die Katze von nebenan*). Diese streng grammatisch-syntaktische Steuerung der satzinternen Majuskel stellt den Endpunkt einer historischen Entwicklung dar, an deren Anfang ein fakultativer Majuskelgebrauch zur Hervorhebung einzelner Wörter im Textgefüge gestanden hat. Dieser Entwicklung wollen wir uns nun widmen, vergleiche im Folgenden auch Abbildung 1 am Ende des thematischen Abschnitts, die die wichtigsten Etappen zur Ausdehnung der satzinternen Großschreibung im Deutschen zusammenfasst.

Thema

Die Keimzelle der satzinternen Majuskel liegt in ihrem pragmatischen Gebrauch als graphisch-visuelles Mittel zur Auszeichnung thematisch-textuell wichtiger Wörter verschiedener Wortarten.⁷ Erste Ansätze einer solchen Hervorhebungspraxis sind bereits in althochdeutschen (ahd.) Handschriften (ca. 750–1050) greifbar,⁸ finden sich dann aber vermehrt in frühneuhochdeutschen (fnhd.) Texten wie Luthers *Vermahnung an die*

⁶ Hans-Georg Müller: Der Majuskelgebrauch im Deutschen: Groß- und Kleinschreibung theoretisch, empirisch, ontogenetisch. Berlin/Boston 2016; kritisch dazu die Rezension von Nanna Fuhrhop, erschienen in: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft Band 9, Heft 1-2, 2017, S. 1-5.

⁷ Ein Überbleibsel des pragmatischen Gebrauchs ist die heute noch praktizierte Höflichkeitsgroßschreibung bei distanzsprachlichen Anredepronomen wie *Sie, Ihnen* etc., vgl. Deutsche Rechtschreibung (wie Anm. 1), §65, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. Zu Details mit weiteren Literaturverweisen s. Katharina Böhnert/ Jessica Nowak: Von der Pragmatik in die Grammatik - sprachliches Handeln als Katalysator für Sprachwandel. In: Der Deutschunterricht Nr. 1/2019, S. 43. Ebenso wenig können an dieser Stelle temporäre Nebenpfade der Entwicklung beleuchtet werden wie z.B. die Adjektivgroßschreibung, vgl. hierzu eingehend Klaus-Peter Wegera: Zur Geschichte der Adjektivgroßschreibung im Deutschen: Entwicklung und Motive. Zeitschrift für Deutsche Philologie 115, 1996, S. 382-392; Rolf Bergmann/ Dieter Nerius: Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1710. 2 Bde. Heidelberg 1998, S. 875-891; Luise Kempf: *Englän-disch, Ham-burgisch, Lutherisch* – Degrees of onymicity reflected in the history of German *-isch*-derivation. Folia Linguistica 51:2, S. 391-417.

⁸ Vgl. Brigitte Labs-Ehlert: Versalschreibung in althochdeutschen Sprachdenkmälern. Göttingen 1993.

Pfarrherren wider den Wucher (1540): Hier werden bspw. sämtliche Lexeme zum Wortfeld ‚Geiz‘ großgeschrieben, seien es Substantive (z.B. *Wucher*, *Geitz*), Substantivierungen (z.B. *das Leyhen*), Adjektive (z.B. *Geizig*) oder Verben (z.B. *Leyhet*).⁹ Auch in Fabeln aus frühneuzeitlichen Drucken begegnet uns die Majuskel in emphatisch-pragmatischer Funktion, z.B. als graphisches Mittel zur Hervorhebung von Gegensätzen (*das wenige* vs. *das Grösser*) wie in Luthers Fabel *Vom Hunde im Wasser: Wem das wenige verschmahet, dem wird das Grösser nicht*.¹⁰ Der emphatische Majuskelgebrauch findet sich insbesondere im abschließenden, die Lehre/Moral enthaltenden Teil der Fabeln. In der 1618 anonym erschienenen Fabel *Ein sehr kurtzweilige vnd hochnutzliche Fabel / von der Tyranny*¹¹ werden im einleitenden Abschnitt der Lehre Wörter wie *List* und *Betrug*, die sonst kleingeschrieben wurden, zur besonderen Hervorhebung mit einer Majuskel versehen, vgl. (1) mit (2) [Fettdruck: J.N.]:

(1) Lehre/Moral:

WO Tyranny nimt überhand/
Findt Gricht vnd Recht
nit mehr bestand:
Sonder Gewalt / **List** vnd **Betrug** /

(2) Kleinschreibungsbelege

- (a) Der Fuchs braucht schnell disen **betrug**:
- (b) Der Fuchs / dem sein **list** wol erschossen /
- (c) So braucht es noch all ränck vnd **list**.
- (d) Gfähr abzuwenden mit **betrug**?

Im weiteren Verlauf kristallisiert sich ein zunehmend wortartsensitiver Majuskelgebrauch heraus, indem vornehmlich Substantive

⁹ Vgl. Walter Rudolf Weber: *Das Aufkommen der Substantivgroßschreibung im Deutschen. Ein historisch- kritischer Versuch*. München 1958, S. 43-46.

¹⁰ Online unter: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Luther,+Martin/Fabeln/Etliche+Fabeln-+aus+ Esopo+verdeuscht/5.+Geitz/Vom+Hunde+im+Wasser> (12.08.2021).

¹¹ Online unter: https://de.wikisource.org/wiki/Ein_sehr_kurtzweilige_vnd_hochnutzliche_Fabel-_von_der_Tyranny (12.08.2021).

großgeschrieben werden.¹² Diachron zeigen sich dabei innerhalb der einzelnen substantivischen Subklassen z.T. frappierende Unterschiede bei der Majuskelsetzung und ihrer Konsolidierung, wie die Befunde aus Bergmann/Nerius¹³ für den Zeitraum zwischen 1500 und 1710 illustrieren, vergleiche im Folgenden Tabelle 1: Um 1500 weisen lediglich die Eigennamen eine nennenswerte Großschreibungspraxis auf (ca. 60%), die sich zwischen 1530 (74%) und 1560 (97%) endgültig durchsetzt. Ihnen folgen die Nomina sacra (z.B. *Gott, Apostel, Paradies, Hölle*), die 1530 den höchsten Anstieg zu verbuchen haben (0% auf 68%) und 1560 die 90%-Marke knacken. Die Großschreibung von Personenbezeichnungen erreicht diesen Wert erst dreißig Jahre später, gefolgt von den Konkreta um 1620. Die Abstrakta nähern sich diesem Stand mit 89% erst zum Ende des Untersuchungszeitraums, s. Tabelle 1 (s. auch Abbildung 1).

| | Zeit | Eigen-namen | Nomina sacra | Personen-bez. | Konkreta | Abstrakta |
|---|------|-------------|--------------|---------------|----------|-----------|
| ↑ Individualitätsskala Individuum/ Relevanz ↑ Belebtheitskala menschlich belebt konkret ↓ abstrakt | 1500 | 59% | 0% | 11% | 4% | 2% |
| | 1530 | 74% | 68% | 34% | 8% | 6% |
| | 1560 | 97% | 90% | 72% | 40% | 18% |
| | 1590 | 96% | 98% | 91% | 84% | 50% |
| | 1620 | 98% | 99% | 96% | 91% | 66% |
| | 1650 | 99% | 100% | 93% | 93% | 72% |
| | 1680 | 99% | 100% | 96% | 99% | 87% |
| | 1710 | 99% | 100% | 98% | 94% | 89% |

Tab. 1: Ausdehnung der satzinternen Majuskel nach Substantivklassen

Wie lässt sich nun dieser diachrone Befund erklären? Dass anfangs vornehmlich Eigennamen, insbesondere Personen- und Ortsnamen (vgl. EA 1550: <Königstein, Franckfurt, Hessenlandt, Ursel; Martin Luthers>)¹⁴,

¹² Vgl. Bergmann/ Nerius (wie Anm. 7).

¹³ Vgl. ebd.; Darstellung in Tabelle 1 übernommen aus Szczepaniak (wie Anm. 15), S. 351.

¹⁴ Diese und nachfolgende Originalbelege stammen aus Erasmus Alberus' 42. Fabel, erschienen im *Buch von der Tugend und Weißheit* von 1550 (im Fließtext mit EA 1550 zitiert), online unter: https://www.google.de/books/edition/Die_Fabeln_des_Erasmus_Alberus/IUEaAAAAAYAAJ?hl=de&gbpv=1&dq=erasmus+alberus&printsec=frontcover (12.08.2021) sowie aus Martin Luthers 7. Fabel (ca. 1530), erstmals gedruckt 1557 in *Ettliche Fabeln* aus

als wichtige Referenten mittels Majuskel hervorgehoben werden, hängt mit ihrem besonderen Status zusammen: Sie operieren in der menschlichen Kommunikation als wichtige ‚Orientierungskordinaten‘ des Geschehens (z.B. Ortsnamen) und führen mitunter selbst aktiv eine Handlung aus, d.h., sie sind besonders agentiv (vgl. Personennamen). Ihre hohe Relevanz für den Handlungskontext ist jedoch nicht allein textthematisch begründet, sondern ergibt sich zudem aus der Art und Weise, wie die außersprachliche Wirklichkeit in der menschlichen Kognition wahrgenommen und konzeptualisiert wird. Hierbei spielen drei kognitiv-semantische Faktoren eine entscheidende Rolle: (1) die Referentialität, (2) die Individualität und (3) die Belebtheit.¹⁵ Referentialität bezieht sich auf die Möglichkeit, ein konkretes Bezugsobjekt in der außersprachlichen Realität eindeutig auszumachen. Eine solche Identifizierbarkeit lässt sich beispielsweise durch bestimmte sprachliche Mittel wie Demonstrativpronomina herstellen: Mit einer Äußerung wie *Diese Katze ist so süß!* wird unmissverständlich auf eine ganz bestimmte, im Sichtfeld der Kommunikationspartner befindliche und damit klar identifizierbare Katze Bezug genommen (im Gegensatz etwa zu *einer [d.h. beliebigen] Katze*). Auch die Träger/-innen von Eigennamen, z.B. *Belle* für eine Katze, sind per se eindeutig identifizierbar. Das liegt daran, dass sich Eigennamen – anders als Gattungsbezeichnungen wie *Katze* – nicht auf eine Klasse von Objekten mit gemeinsamen Eigenschaften beziehen, sondern direkt ein ganz bestimmtes Individuum aus dieser Klasse herausgreifen (in unserem Fall die Katze namens *Belle* und nicht etwa eine Streunerkatze). Dieser Direktzugriff (auch Direkt-/Monoreferenz) von der sprachlichen Einheit (*Belle*) auf das bezeichnete Objekt (*die Katze Belle*) erfolgt dabei ohne den

Esopo verdeuscht (im Fließtext mit ML 1557 zitiert). Online unter: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Luther,+Martin/Fabeln/Etliche+Fabeln+aus+Esopo+verdeuscht/7./Diese+Fabel+ist+auff+ein+ander+Weise+also+gestellet> (12.08.2021).

¹⁵ Vgl. im Folgenden u.a. Renata Szczepaniak: Gemeinsame Entwicklungspfade im Spracherwerb und im Sprachwandel? Kognitive Grundlagen der onto- und historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung. In Klaus-Michael Köpcke/ Arne Ziegler (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen*. Berlin 2011, S. 341-360; Renata Szczepaniak/ Fabian Barteld: Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. In Sarah Kwekkeboom/ Sandra Waldenberger (Hrsg.): *PerspektivWechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie*. Bd. 1 Sprachdaten und Grundlagenforschung in Historischer Linguistik. Berlin 2016, S. 43-70.

Umweg über spezifische Bedeutungsmerkmale (z.B. vierbeiniges, miauendes Lebewesen mit Fell und Krallen), wie dies bei Gattungsbezeichnungen (Appellativa) der Fall ist, man vergleiche hierzu auch *ein/das Münster* mit der Stadt *Münster*. Eigennamen wirken sich damit individualisierend, d.h. maximal distinktiv aus. Ihre Träger erfüllen somit auch das Großschreibungsmerkmal der Individualität. Bei Personennamen kommt schließlich der kognitiv-semantische Faktor der Belebtheit hinzu: Menschen stellen prototypische, klar konturierte Individuen dar, was ihre Relevanz im Gesamtkontext zugleich erhöht. Sie treten zudem häufig als die Partizipanten einer Handlung auf, wodurch sie zusätzlich stärker in der Wahrnehmung hervortreten als Begleitumstände wie lokalisierende Ausdrücke (sog. Handlungsnahe).

Dass innerhalb der Appellativa wiederum die Nomina sacra vorausgehen, ist (sozio-)pragmatisch zu erklären. Denn hierbei handelt es sich um Begriffe aus dem religiös-christlichen Bereich, denen besondere Ehrfurcht bzw. Ehrerbietung gebührt, die mittels Majuskel ausgedrückt wird. In dieser Ehrerbietungs-/Ehrfurchtsfunktion wird die Majuskel später auch bei Titel- bzw. Amtsbezeichnungen von Personen hohen sozialen Ranges eingesetzt,¹⁶ z.B. EA 1550: <Graff, Doctor, Hern>. Beide Entwicklungen befördern die weitere Ausdehnung der appellativischen Großschreibung. Dabei geht das pragmatische Großschreibungsprinzip allmählich in einen semantisch gesteuertes über, bei dem sich die Majuskel entlang der Belebtheits- und Individualitätsskala ausbreitet: [+menschlich, +belebt, +konkret] > [+belebt, +konkret] > [+konkret] > [-konkret = abstrakt].¹⁷ Die Ausdehnung des satzinternen Majuskelgebrauchs lässt sich als allmähliche Kontextgeneralisierung beschreiben, die durch geteilte Merkmale zwischen den substantivischen Subklassen ermöglicht wird. Das entscheidende Bindeglied zu den Appellativa stellen die Personennamen dar. Über das gemeinsame Merkmal [+menschlich] springt die Majuskel

¹⁶ Zur graphischen Auszeichnung von Geschlechterhierarchien s. Lisa Dücker/ Stefan Hartmann/ Renata Szczepaniak: Satzinterne Großschreibung in Hexenverhörprotokollen. Multifaktorielle Analyse des Majuskelgebrauchs. Pragmatische, semantische und syntaktische Einflussfaktoren. In: Lisa Dücker/ Stefan Hartmann/ Renata Szczepaniak (Hrsg.): Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache. Berlin/Boston, S. 113-144.

¹⁷ Vgl. Szczepaniak (wie Anm. 15), S. 351-355; Abb. 1 dieser Arbeit.

zunächst auf Personenbezeichnungen über (z.B. EA 1550: <Männer, Weiber>, Kollektivum <Völcklin>). Auch sie sind durch ihren hohen Individualitäts- und Agentivitätsgrad kognitiv besonders auffällig und damit relevant für die versprachlichte Information. Ihnen folgen innerhalb der Konkreta zunächst belebte, nicht-menschliche Referenten (z.B. Tiere, vgl. ML 1557: <Lewe, Fuchs, Esel, Hirs ‚Hirsch‘>), die mit Personenbezeichnungen die Merkmale [+belebt], [+konkret], [+individuiert] teilen. Schließlich werden auch unbelebte Referenten erfasst (z.B. ML 1557: <Haut, Kopff, Wilpret, Kirsschen ‚Kirschen‘>), die mit belebten Entitäten das Merkmal der Materialität [+konkret] gemeinsam haben. Schlusslicht in der Entwicklung sind die Abstrakta, bei denen sich der Majuskelgebrauch erst an der Schwelle zum 18. Jh. konsolidiert (s. auch Tabelle 1). Hier sind es einerseits die gemeinsame Objektreferenz mit Konkreta (wenngleich nicht mehr auf sinnlich Wahrnehmbares), andererseits die für Substantive typischen morphosyntaktischen und syntaktisch-funktionalen Eigenschaften wie Genusfestigkeit, Artikelfähigkeit, Kasus/Numerus-Flexion, die die Annahme der Majuskel befördern (vgl. z.B. ML 1557: <Vnfal>). Mit der Großschreibung von Abstrakta ist der Übergang vom semantischen zum lexikalischen Prinzip abgeschlossen, da nun die Majuskel zur Markierung der lexikalischen Klasse ‚Substantiv‘ dient.

Mit der konsequenten Großschreibung von Substantivierungen im Laufe des 18. Jh. vollzieht die satzinterne Majuskel schließlich den funktionalen Wandel zur Markierung nominaler Kerne. Substantivierungen zählen zwar wortkategorial nicht zu den Substantiven, sie erfüllen aber in Syntagmen dieselben Funktionen wie Substantive (z.B. Subjekt, Objekt) und können auch wie Substantive erweitert werden (z.B. um Adjektiv-, Genitiv-, Präpositionalattribute). Dieser gemeinsame grammatisch-syntaktische Nenner erklärt, weshalb auch sie von der satzinternen Majuskel erfasst wurden. Als ‚Grenzgänger‘ zwischen den Wortarten entbehren sie allerdings typischer Substantivmerkmale wie Pluralfähigkeit (z.B. *spielen* → *das Spielen*, **die Spielen(s)* vs. *das Spiel*, *die Spiele*) oder Genusfestigkeit (z.B. *groß* → *das/der/die Große* vs. *die Größe*), was ihre Fehleranfälligkeit im kindlichen Schriftspracherwerb erklärt.¹⁸

¹⁸ Vgl. Bredel (wie Anm. 5) und Szczepaniak (wie Anm. 15).



Abb. 1: Ausdehnung der satzinternen Majuskel in der Geschichte des Deutschen

Wie u.a. Bredel¹⁹ und Szczepaniak²⁰ zeigen, verläuft der Erwerb der satzinternen Großschreibung bei Kindern nahezu parallel zur diachronen Entwicklung aus Abbildung 1: So wird die Eigennamengroßschreibung besonders früh erworben und sicher beherrscht, während die Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen auch älteren Schülerinnen und Schülern die größten Schwierigkeiten bereitet. Diese resultieren u.a. auch daraus, dass vielfach noch ein lexikalischer Ansatz („Substantivgroßschreibung“) vermittelt wird, der mit unscharfen semantischen Definitionskriterien einer Wortart und vielen Sonderregelungen (z.B. für Substantivierungen) operiert, die auch die Gefahr von Unsicherheiten und Falschschreibungen bei Lernenden bergen. Der syntaktische Zugang hingegen, Kerne von Nominalphrasen großzuschreiben, erfasst nicht nur den Kernbereich der satzinternen Großschreibung in adäquater Weise, sondern bedarf keiner Zusatzregelungen. Methodisch lässt sich der syntaktische Ansatz z.B. in Form von Treppengedichten oder Pseudowortdiktaten vermitteln.²¹ Am Beispiel der satzinternen Großschreibung sieht man also sehr gut, wie Kenntnisse der historisch gewordenen Systematik grammatischer und/oder orthographischer Phänomene helfen können, adäquate didaktische Zugriffe zu wählen.

Didaktik

Im Anschluss an die fachwissenschaftlichen Überlegungen soll nun eine

¹⁹ Vgl. Bredel (wie Anm. 5).

²⁰ Vgl. Szczepaniak (wie Anm. 15).

²¹ Vgl. Christa Röber-Siekmeier: Ein anderer Weg zu Groß- und Kleinschreibung. Leipzig 1999; Hartmut Günther/ Ellen Nünke: Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Köln 2005; Hartmut Günther: Der Vistembor brehlte dem Luhr Knotten auf den bänken Leuster. Wie sich die Fähigkeit zur satzinternen Großschreibung entwickelt. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 26, 2007, S. 155-179; Bredel (wie Anm. 5).

unterrichtspraktische Konkretisierung vorgenommen werden, wie sich die Entwicklung der Großschreibung im Satzinneren für den Unterricht in der Sekundarstufe II aufbereiten lässt. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, dass die Schülerinnen und Schüler Sprachgeschichtsbewusstheit entwickeln.²² Diese bedingt sowohl die für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II wichtige Sensibilisierung für Normierungsprozesse als auch potenziell eine Verbesserung graphematischer Handlungskompetenzen.

Die Thematisierung der satzinternen Großschreibung unter Berücksichtigung ihrer Historiogenese fördert also die Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler dafür, dass grammatische und orthographische Regeln, mit denen sie täglich im Schulunterricht konfrontiert sind, ‚eine Geschichte haben‘. Die Schülerinnen und Schüler

- beobachten Sprachwandel, indem sie die nicht normierte Groß- und Kleinschreibung in fnhd. Texten kennenlernen,
- untersuchen das Phänomen der satzinternen Großschreibung im Vergleich historischer mit aktuellen Texten und arbeiten so Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einer syntaktisch gesteuerten Großschreibung im Satz heraus,
- reflektieren die satzinterne Großschreibung, indem sie zum einen lexikbasierte Konzepte in der Didaktik problematisieren und zum anderen syntaktische Ansätze als Alternative herausarbeiten.

Verlauf

Als Einstieg in eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Entwicklung der satzinternen Großschreibung‘ kann z.B. ein Vergleich der satzinternen Großschreibung heute mit der Großschreibung in historischen Texten dienen. Auf diese Weise lassen sich die von Szczepaniak definierten kognitiv-semantischen Prinzipien der Onto- und Historiogenese (‚Relevanz‘,

²² Vgl. Katharina Böhnert: Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren. Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Frankfurt a.M. 2017, S. 272; vgl. auch den Beitrag von Detlef Goller in diesem Band.

‚Individualität‘, ‚Belebtheit‘ und ‚Referentialität‘) anbahnen.²³ Der nun folgende Text wurde zur Veranschaulichung der ‚Problemfälle‘ der Großschreibung, Substantivierungen (**laufen*, **bellen*, **spielen*, **hervorgehoben**) und Abstrakta (**tages*, **angst*, **freude*, **stimme*, **schreck*, hervorgehoben), konzipiert und wird den Schüler/-innen als Text, der ‚typische‘ Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung am Ende der dritten Klasse enthält.²⁴ Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fehler korrigieren und anschließend mögliche Systematiken erarbeiten (z.B. „Die Grundschülerinnen und -schüler schreiben Substantive klein, die sie nicht anfassen können“):

Eines tages gehen Peter und Ina in die Schule. Beim **laufen** stolpern sie auf einmal über ein kleines Tier. „Das ist ein Hund!“, ruft Ina. Der Hund rennt auf die Kinder zu. Sein lautes **bellen** erschreckte sie sehr. Peter hat angst und macht die Augen zu. Da fällt Inas Apfel aus der Tasche und rollt auf den Hund zu. Der Hund tollt mit dem Apfel herum. Beim **spielen** rennt er vor freude im Kreis. „Für dich“, sagt Ina mit freundlicher stimme und überlässt ihm ihr Frühstück. Peter hat den ersten schreck überwunden und kann wieder die Augen öffnen.²⁵

Im Anschluss an die Korrektur der Diktattexte kann das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler abgerufen werden, welche (semantisch und/oder morphosyntaktisch begründeten) Regeln der Großschreibung sie bereits kennen. In der Regel sind den Lernenden morphosyntaktische (Flexion nach Kasus und Numerus), formal-lexikalische (Artikel- und Attributierfähigkeit) und semantisch-lexikalische Kriterien (Denotation konkreter Einheiten) aus dem Orthographieunterricht bekannt.

Die historische Perspektive lässt sich daraufhin anbahnen, indem die Frage aufgeworfen wird, ob es die Großschreibung, so wie wir sie heute (regelmäßig) kennen, schon immer gegeben hat. Eine Antwort auf diese Frage geben fhnd. Textauszüge wie der im fachwissenschaftlichen Teil vorgestellte Auszug aus den Fabeln von Luther. Die Wahl der

²³ Vgl. Szczepaniak (wie Anm. 15).

²⁴ Vgl. Günther (wie Anm. 21), S. 169.

²⁵ Vgl. Böhnert (wie Anm. 22), S. 186.

Textgrundlage erfolgte aufgrund der Tatsache, dass Fabeln Schülerinnen und Schülern bereits aus dem Deutschunterricht bekannt und auch in der fnhd. Fassung sprachlich gut zugänglich sind. Die gewählten Fabeln bildet die fortgeschrittenen Phasen in der Entwicklung der satzinternen Großschreibung – trotz ihres frühen Entstehungszeitraums (1530) – anschaulich ab: in der *Fabel vom Geiz* (3) werden Konkreta wie *Fleisch* oder *Maule* bereits groß, Wörter wie *Stück*, (*das Gewisse/Ungewisse* (beides Konversionen) hingegen noch klein geschrieben. In der *Fabel von Frevel/Gewalt* (4) wird *Stücke* hingegen groß und lediglich Abstrakta wie *vorteil* und *teil* werden kleingeschrieben. Um den Lernenden noch Einblicke in weitere Phasen der Entwicklung der satzinternen Großschreibung zu geben, können ergänzend noch weitere fnhd. Texte herangezogen werden, so z.B. Steinhöwels *Fabel vom Wolf und Kranich* (um 1477), die keine satzinterne Großschreibung enthält (5) oder ein Auszug aus Alberus' *Buch von der Tugend und Weißheit* (1550), in dem Eigennamen (vgl. *Königstein*, *Franckfurt*, *Hessenlandt*, *Ursel*; *Martin Luthers*), Titel-/Amtsbezeichnungen (vgl. *Graff*, *Doctor*, *Hern*), Personenbezeichnungen (*Männer*, *Weiber*, samt Kollektivum *Völcklin*) sowie das Konkretum *Stadt* groß, Abstrakta (*trugs*, *wuchers*) dagegen konsequent kleingeschrieben werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Arbeitsauftrag, die Groß- und Kleinschreibung in den historischen Texten zu untersuchen und anschließend tabellarisch festzuhalten, welche Substantivkategorien groß- respektive kleingeschrieben werden (vgl. Abbildung 2).²⁶ Um den Authentizitätsgrad der historischen Unterrichtsmaterialien zu erhöhen, bietet es sich an, mit Abbildungen des Originaltextes zu arbeiten. Die für die Lernenden fremde Schriftart (Fraktur) sollte hier nicht als Lernhindernis, sondern vielmehr als Chance verstanden werden, den Schüler/-innen in ihrer Rolle als ‚Sprachforscherinnen und -forscher‘ ein umfassendes Bild graphematischer Alterität zu vermitteln.

(3) *Fabel vom Geiz* (Luther, 1530):

Es lieff ein Hund durch einen Wasserstrom, vnd hatte ein stück Fleisch im Maule, Als er aber den schemen [Spiegelbild] vom Fleisch im Wasser sihet, wehnet er, es were auch Fleisch, vnd schnappet giring darnach. Da er aber das Maul auffthet, empfiel im

²⁶ Vgl. Abb. 2 dieser Arbeit.

das stück Fleisch, vnd das Wasser fürets weg. Also verlor er beide, das Fleisch vnd schemen.

Lere.

Man sol sich benügen lassen an dem, das Gott gibt. Wem das wenige verschmahet, dem wird das Grösser nicht. Wer zu viel haben will, der behelt zu letzt nichts, Mancher verleuret das gewisse, uber dem ungewissen.²⁷

(4) Fabel von Frevel, Gewalt (Luther, 1530):

Ein Lewe, Fuchs vnd Esel iagten mit einander, und fiengen einen Hirs. Da hies der Lewe den Esel das Wilpret teilen, Der Esel macht drey Teil, des ward der Lewe zornig, vnd reis dem Esel die Haut vber den Kopff, das er blutrüstig da stund, Vnd hies den Fuchs das Wilpret teilen, Der Fuchs sties die drey Teil zusammen, vnd gab sie dem Lewen gar. Des lachet der Lewe, vnd sprach, Wer hat dich so leren teilen? Der Fuchs zeiget auff den Esel, vnd sprach, Der Doctor da im rotten Parret. Diese Fabel leret zwey Stücke.

Das erste, Herrn wollen vorteil haben, vnd man sol mit Herrn nicht Kirsschen essen, sie werffen einen mit den Stilen, Das ander, *Felix quem faciunt aliena pericula cautum*. Das ist ein weiser Man der sich an eines andern Vnfal bessern kan.²⁸

(5) Fabel vom Wolf und Kranich (Steinhöwel, um 1477):

Welher den bösen wol tuor, der würt selten belönet; dar von hör diese fabel. Ain wolff verschland ain bain, an dem große pyn erlaide, wann es im über zwerch in dem schlund was gesteket; der erbot sich großes lones, welher im an dem übel möchte gehelffen. Do ward berüffet der kranich mit dem langen hals, daz er dem wolff hilff bewyset, der selb stieß synen kragen in den schlund des wolfes und zoch im das bain daruß und machet in gesund. Als abder dem wolff geholffenn ward, begeret der kranich, daz im der versprochen lon würde gegeben. Do sagt man wie der wolff spräche: O wie undankbar ist dieser kranich, so er so tief ist in mynen schlund gewesen, und hab ich in ungeleczet von mynen zennen

²⁷ ML 1557 (wie Anm. 14).

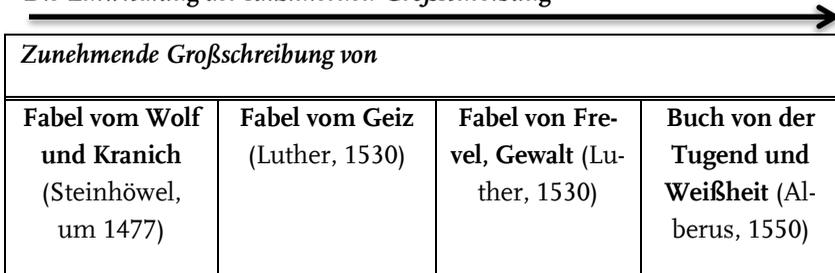
²⁸ Ebd.

laßen genesen, und begeret dannocht lones von mir, daz doch mynen tugenden schmachlich ist! Dise fabel warnet alle die, die den bösen wellent dienstlich syn oder guotes bewysen.²⁹

(6) Buch von der Tugend und Weißheit (Alberus, 1550):

Der Graff von Königstein ein stadt
Nicht ferr von Franckfurt leigen hat,
Wann man will gehn ins Hessenlandt,
So ligt die Stadt zur lincken handt,
Heist Ursel, und das Völcklin ist
Keins trugs gewont noch hinderlist,
Keins auffsatzs, wuchers, hurerey,
Man hört von keiner büberey,
Sonder seind züchtig, from und schlecht [einfach],
Gotts wort wirdt ihn gepredigt recht,
Nach Doctor Martin Luthers weiß,
Das hört man da mit gantzem fleiß,
Beid Männer und die Weiber sein,
Am leib geschickt, grad und fein,
Darzu han sie ein guten Hern,
Was wolten sie noch mehr begern?
Von keinem schetzen [Brandschätzen] haben sie
In langer zeit gehöret nie.³⁰

Die Entwicklung der satzinternen Großschreibung



| <i>Zunehmende Großschreibung von</i> | | | |
|--|---|--|---|
| Fabel vom Wolf und Kranich (Steinhöwel, um 1477) | Fabel vom Geiz (Luther, 1530) | Fabel von Frevel, Gewalt (Luther, 1530) | Buch von der Tugend und Weißheit (Alberus, 1550) |

²⁹ ML 1557 (wie Anm. 14).

³⁰ EA 1550 (wie Anm. 14).

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>/</p> <p>keine Wörter im Satzinneren großgeschrieben</p> | <p>Nomina sacra: <i>Gott</i></p> <p>Konkreta: <i>Wasser(strom), Fleisch, Maule</i></p> <p>Konversionen: <i>Grösser (Größere), Mancher</i></p> | <p>Titeln: <i>Doctor, Herrn</i></p> <p>Konkreta (Belebtem): <i>Man, Lewe (Löwe), Esel, Hirs (Hirsch)</i></p> <p>Konkreta (Unbelebtem): <i>Wildpret, Haut, Kopff, Kirsschen (Kirschen), Stilen, Parret (Gewand)</i></p> <p>Abstrakta: <i>Unval (Unfall), Teil, Stücke</i></p> | <p>Nomina Sacra: <i>Gotts</i></p> <p>Titeln: <i>Graff, Doctor, Hern</i></p> <p>Eigennamen (Ortsnamen): <i>Königstein, Franckfurt, Hessenlandt, Ursel, Völcklin</i></p> <p>Konkreta (Belebtem): <i>Männer, Weiber</i></p> <p>Konkreta (Unbelebtem): <i>Stadt (aber s. Kleinschreibung!)</i></p> <p>Abstrakta: <i>Unval, Teil, Stücke</i></p> |
| <p>Noch Kleinschreibung von</p> | | | |
| | <p>Abstrakta: <i>stück, schemen (Spiegelbild)</i></p> | <p>Abstrakta: <i>vor-teil</i></p> | <p>Konkreta: <i>stadt, handt, leib</i></p> <p>Abstrakta: <i>trugs, hinderlist,</i></p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | Konversionen: <i>gewisse, ungewisse</i> | | <i>auffsatz</i> (Auf- lehnung), <i>wu- chers, hurerey, büberey</i> (bos- hafte Hand- lung), <i>fleiß,</i> <i>schetzen</i> (Brandschät- zen) |
|--|---|--|---|

Abb. 2: Satzinterne Großschreibung in den Texten von Steinhöwel, Luther und Alberus

Nach dieser ersten Sensibilisierung für die historische Dimension der Groß- und Kleinschreibung sollte eine Systematisierung von Wissen über wichtige Etappen in der Geschichte der SIG folgen: von der *Karolingischen Minuskel* im Ahd. und Mittelhochdeutschen (Mhd.) über die wichtige Umbruchphase im Fnhd. bis hin zur Normierung durch die II. Orthographische Konferenz. Die folgenden Seiten zeigen zwei Arbeitsblätter, die im Zuge einer Gruppenarbeit zur ‚Entwicklung der Großschreibung im Satzinneren‘ in der Sek. II zum Einsatz kommen können. Die Schülerinnen und Schüler resümieren arbeitsteilig wichtige Stationen in der historischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung, so z.B. „Die Großschreibung in der frühen Neuzeit“ (AB 1) oder „Die offizielle Regelung der Großschreibung“ (AB 2). Ziel der Gruppenarbeit ist es, die Geschichte der Kodifizierung der Groß- und Kleinschreibung nachzuzeichnen und somit bei Schülerinnen und Schülern – wie zu Beginn beschrieben wurde – die Bewusstheit für sprachliche Normen als historisch Gewordenes zu befördern.³¹

Aus dieser Übersicht über die Geschichte der Großschreibung im Satzinneren erwächst bei den Lernenden die Erkenntnis, dass es sich bei der Handhabung der Groß- und Kleinschreibung in den Fabeln nicht um Fehler im Sinne von Verstößen gegen offiziell gültige Regelungen handelt, sondern vielmehr um Phasen auf dem Weg hin zur konsequenten Großschreibung von Wörtern mit bestimmten grammatisch-

³¹ Vgl. Böhnert (wie Anm. 15), S. 190f.

syntaktischen Funktionen innerhalb von Sätzen. An die Erkenntnis anknüpfend, dass die Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen sowohl in der Historio- als auch der Ontogenese sehr spät erfolgt, kann das lexikalische Prinzip in der Großschreibungsdidaktik problematisiert werden, da gerade dieses Prinzip für die vollständige Erfassung der satzinternen Großschreibung ein Lernhindernis ist. Alternativ hierzu werden syntaxbezogene Ansätze in der Orthographiedidaktik vorgestellt (s. Endabschnitt unter „Thema“).³²

³² Vgl. Röber-Siekmeyer (wie Anm. 21); Günther (wie Anm. 21).

Arbeitsblatt 1

Die Entwicklung der Großschreibung im Überblick

Gruppe 3: Die offizielle Regelung der Großschreibung - die deutsche Sprache bekommt eine Rechtschreibung

... vor 100 Jahren



Richtig zu schreiben, das heißt alle **Rechtschreibregeln** korrekt anzuwenden, kann schwierig sein. Kaum zu glauben, dass unsere Rechtschreibung, also Regeln dafür, wie wir 'richtig' schreiben, **erst gut hundert Jahre alt ist!**

Zwar gab es auch früher schon Ratschläge von **Grammatik- und Rechtschreibexperten**, wie man am besten schreiben sollte, diese Hinweise waren jedoch Empfehlungen und keine verbindlichen Regeln. Der 'Märchensammler' und Sprachwissenschaftler Jacob Grimm empfahl z. B. vor ca. 200 Jahren, dass man Substantive nicht groß-, sondern kleinschreiben sollte. Seine Empfehlung setzte sich jedoch nicht durch.

Auch wenn manche Vorschläge von Grammatikern unbeachtet blieben, trugen diese Vorschläge dazu bei, dass im Jahre **1901** auf einer großen Versammlung von Experten, der sogenannten „**2. Orthographischen Konferenz**“, letztendlich doch eine **einheitliche deutsche Rechtschreibung** festgelegt wurde. Die einheitliche Rechtschreibung war in dieser Zeit dringend notwendig, da sich in der damaligen Gesellschaft viel verändert hatte. Gingen um 1800 vielerorts nur Kinder von sehr wohlhabenden Menschen zur Schule, führte die **Allgemeine Schulpflicht**, die in den meisten deutschen Gebieten zwischen 1800 und 1900 eingeführt wurde, dazu, dass nun viel mehr Menschen lesen und schreiben lernten. Folglich wurde es immer wichtiger, dass man **überall einheitlich schrieb**. Dies wurde letztendlich im Jahre 1901 umgesetzt. Von nun an gab es Regeln, wie man „richtig“ und „falsch“ schreibt, die alle deutschen Schreiberinnen und Schreiber einhalten müssen.

Das galt auch für die **Großschreibung**, wo man nun **verbindlich durch Regeln festlegte**, was eigentlich vorher schon üblich war: „Substantive werden großgeschrieben.“ Nun musste man 'nur' noch festlegen, was ein Substantiv ist. **Schwierigkeiten** dabei kennen wir heute noch, z. B. bei Substantivierungen (*das frische Grün*), Desubstantivierungen (*das ist mir recht*)...

- **Tausche** dich mit den anderen Gruppenmitgliedern **aus** und **vergleicht**, welche Wörter ihr jeweils unterstrichen habt.
- **Notiere** nun in 2-3 Sätzen das Wichtigste zur Groß- und Kleinschreibung im Jahre 1901, sodass du den Mitgliedern deiner Stammgruppe anschließend davon **berichten** kannst.
- **Erstellt** in eurer Stammgruppe ein **Schaubild**, das die wichtigsten Schritte auf dem Weg zur Großschreibung veranschaulicht.

Arbeitsblatt 2

Die Entwicklung der Großschreibung im Überblick

Gruppe 2: Die Großschreibung in der Frühen Neuzeit

... vor 650 bis 350 Jahren



Zwischen dem Ende des Mittelalters (1350) und ca. dreihundertfünfzig Jahren vor unserer heutigen Zeit (1650) liegt eine Zeitspanne von dreihundert Jahren, die wir als „Frühe Neuzeit“ bezeichnen.

In dieser Zeit gab es **viele Neuerungen**, z. B. in der Kunst, aber auch in den Naturwissenschaften und der Technik. So hat etwa Johannes Gutenberg den **Buchdruck mit beweglichen Lettern** (Buchstaben aus Metall) erfunden, womit man Bücher nicht mehr mühsam per Hand abschreiben musste, sondern sie in **großer Stückzahl vervielfältigen** konnte.

Auch auf dem Gebiet der **Großschreibung** ereignete sich im Zeitraum von 1350-1650 viel Neues. Wurde im Mittelalter außer am Text- und manchmal am Satzanfang noch alles kleingeschrieben, so begannen Schreiberinnen und Schreiber wie Martin Luther nun damit, **einzelne Wörter innerhalb eines Satzes großzuschreiben**. Dabei gab es keine Rechtschreibung, durch die festgeschrieben wurde, wie richtig groß- und kleingeschrieben wird. Die Schreiberinnen und Schreiber mussten also **keine Rechtschreibregeln** beachten, wenn sie Großbuchstaben setzten, und konnten somit teilweise selbst entscheiden, was sie groß- und kleinschreiben.

Nichtsdestotrotz bildeten sich bestimmte **Großschreibungsgewohnheiten** aus, an denen man sich beim Verfassen von Texten oftmals orientierte. Es war z. B. üblich, **Substantiven mit einer 'heiligen Bedeutung'** die Ehre zu erweisen, indem man diese Substantive großschrieb: *Gott, HERR* oder auch *HERr* sind Beispiele hierfür. Auch **Eigennamen**, wie z. B. *Adam* oder *Eva*, wurden schon sehr früh großgeschrieben.

So bildete sich im Laufe dieser dreihundert Jahre der Frühen Neuzeit die Großschreibung heraus, wie wir sie heute kennen. Und das ganz ohne Regeln, die besagen, was 'richtig' und was 'falsch' ist.

- **Tausche** dich mit den anderen Gruppenmitgliedern **aus** und **vergleicht**, welche Wörter ihr jeweils unterstrichen habt.
- **Notiere** nun in 2-3 Sätzen das Wichtigste zur Groß- und Kleinschreibung in der Frühen Neuzeit, sodass du den Mitgliedern deiner Stammgruppe anschließend davon **berichten** kannst.
- **Erstellt** in eurer Stammgruppe ein **Schaubild**, das die wichtigsten Schritte auf dem Weg zur Großschreibung veranschaulicht.