

Fakultät 15: Kulturwissenschaften  
AG Diversitätsstudien

Bachelorarbeit nach LABG 2009

Erstprüferin: Prof. Dr. Barbara Mertins

Zweitprüferin: Dr. Kerstin Leimbrink

Abgegeben am: 04.09.2020

# **Der Einfluss des sozioökonomischen Status auf die satzinterne Großschreibung bei Grundschulkindern**

Name: Lisa Stade

Studiengang: Lehramt für die Primarstufe, LABG 2009

E-mail: [lisa.stade@tu-dortmund.de](mailto:lisa.stade@tu-dortmund.de)

Sommersemester 2020

# Inhaltsverzeichnis

<b>I.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>1</b>
<b>II.</b>	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>1</b>
<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Satzinterne Großschreibung.....</b>	<b>4</b>
2.1	Historische Entwicklung .....	4
2.2	Wortartenansatz .....	6
2.3	Syntaxbezogener Ansatz .....	8
2.4	Satzinterne Großschreibung in der Grundschule .....	10
2.5	Der Einfluss des sozioökonomischen Status.....	12
2.6	Studien und Forschungen.....	13
2.6.1	<i>PISA</i> .....	13
2.6.2	<i>EVES-Studie</i> .....	15
<b>3</b>	<b>Forschung .....</b>	<b>17</b>
3.1	Forschungsfrage.....	17
3.2	Methode .....	18
3.2.1	<i>Probanden</i> .....	18
3.2.2	<i>Fragebogen</i> .....	19
3.2.3	<i>Verlauf</i> .....	20
3.2.4	<i>Datenkodierung</i> .....	22
3.3	Ergebnisse .....	24
<b>4</b>	<b>Interpretation und Einordnung der Ergebnisse.....</b>	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>Ausblick.....</b>	<b>33</b>
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>35</b>
<b>7</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>38</b>

## I. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erweiterung des Kerns (eigene Darstellung; vgl. Eisenberg 2006, S. 345) .....	9
Abbildung 2: Anzahl unterstrichener Nomen (eigene Darstellung) .....	24
Abbildung 3: Anzahl großgeschriebener Nomen (eigene Darstellung) .....	24
Abbildung 4: Anzahl irrtümlich unterstrichener Wörter (eigene Darstellung) .....	25
Abbildung 5: Anzahl irrtümlich großgeschriebener Wörter (eigene Darstellung) .....	25
Abbildung 6: Beispielsatz Lösung Proband 8 (eigene Darstellung) .....	26
Abbildung 7: Anzahl unterstrichener Nomen nach Sätzen (eigene Darstellung) .....	26
Abbildung 8: Anzahl groß geschriebener Nomen nach Sätzen (eigene Darstellung) ...	26
Abbildung 9: Beispiellösung Satz 3 (eigene Darstellung) .....	27
Abbildung 10: Beispiellösung Satz 6 (eigene Darstellung) .....	27

## II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mittelwerte (arithmetische Mittel) der sozioökonomischen Klassen (eigene Darstellung) .....	29
---	----

# 1 Einleitung

Nutzer der deutschen Sprache sind jeden Tag beim Lesen oder Schreiben mit der satzinternen Großschreibung konfrontiert. Beim Schreiben stellt man sich immer wieder die Frage, ob ein bestimmtes Wort groß oder klein zu schreiben ist. Viele erinnern sich dann an den Schulunterricht, indem es hieß, dass Substantive großgeschrieben werden. Allerdings steht man damit häufig vor dem nächsten Problem, was Substantive sind und wie man sie erkennt. Doch ist dies nicht die einzige und sinnvollste Möglichkeit, die satzinterne Großschreibung der deutschen Sprache zu erklären. Bei der Betrachtung anderer germanischer Sprachen fällt ebenfalls auf, dass nur die deutsche Sprache eine so komplexe Großschreibung besitzt.

Kinder der Grundschule stehen ab dem zweiten Schuljahr vor der Aufgabe die kompliziert erscheinenden Regeln der satzinternen Großschreibung zu erlernen, die viele Erwachsene regelmäßig vor Schwierigkeiten stellt.

Diese Arbeit möchte für ein tagtägliches Phänomen sensibilisieren, das zumeist als selbstverständlich oder selbsterklärend hingenommen wird, jedoch gewisse Komplikationen mit sich bringt. Der Fokus liegt dabei auf der Betrachtung der satzinternen Großschreibung in der Grundschule und wie Schüler<sup>1</sup> diese grammatikalische Hürde überwinden. Insbesondere wird betrachtet, ob bei diesem grammatikalischen Phänomen der deutschen Sprache ein Einfluss des sozioökonomischen Status gegeben ist, der in vielen Bereichen des Lernens als nachgewiesen gilt. Um dies besser beurteilen zu können, wurde eine empirische Studie mit 27 Schülern des vierten Schuljahres durchgeführt. Diese soll helfen, den Stand der Forschung nachvollziehen zu können und gegebenenfalls neue Perspektiven zu liefern. Um zu erfahren, warum es eine satzinterne Großschreibung im Deutschen gibt, wird in Kapitel 2.1 zu Beginn die historische Entwicklung näher betrachtet. Daran schließt eine Vorstellung der Herangehensweisen des wortartbezogenen und des syntaxbezogenen Ansatzes in Kapitel 2.2 und 2.3 an. Es folgt eine Betrachtung der satzinternen Großschreibung in der Grundschule sowie der Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Schulleistungen, besonders bei Grundschulern. Die anschließenden Studien versuchen einen Einblick in die wissenschaftliche Forschungslage der satzinternen Großschreibung sowie des Einflusses des sozioökonomischen Status auf die

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung der Sprachformen männlich, weiblich und divers (m/w/d) verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

Schulleistung von Schülern zu geben. Nach der Theorie in Kapitel 2 schließt sich eine empirische Studie an. Die Vorstellung dieser Studie in ihren Einzelheiten folgt in Kapitel 3. In Kapitel 4 schließt eine Einordnung der Ergebnisse in die aktuelle Forschung an. Zum Abschluss der Arbeit erfolgt ein Ausblick in Kapitel 5, der den Umgang mit den Forschungsergebnissen beschreibt und Anregungen gibt, wie das Thema in Zukunft weiter erforscht werden kann.

## 2 Satzinterne Großschreibung

Es gibt zwei Ansätze, die den Gebrauch der satzinternen Großschreibung im Deutschen beschreiben. Zum einen ist das der „traditionelle sogenannte Wortartenansatz“, der die Großschreibung der Substantive auf der Basis der lexikalischen und morphologischen Orientierung erklärt. Zum anderen wird die Großschreibung durch das neuere syntaxorientierte Konzept erklärt.<sup>2</sup>

Schaut man in das deutsche Standardwerk für die deutsche Grammatik, den Duden, so wird man unter der Überschrift „Weitere Mittel der Wortschreibung“ fündig. Auch in dieser Quelle werden die beiden Ansätze genannt:

Substantive werden großgeschrieben. Das gilt für einfache Substantive (Hand, Wald, Freude, Hammer) für abgeleitete (Handlung, Händler, Gleichheit, Ungleichheit, Unvergleichlichkeit) und für Komposita (Zusammensetzungen) (Tischbein, Straßenbauamt, Kleingärtner, Denksatz).

Substantive können entstehen durch Umsetzung von Wörtern anderer Wortarten (Substantivierung). Besonders häufig kommt das vor beim Adjektiv und beim Verb (Infinitive und Partizipien). In der Regel ergibt sich aus dem Kontext, ob eine Form als Kern einer Nominalgruppe fungiert und damit ein Substantiv ist oder nicht.<sup>3</sup>

### 2.1 Historische Entwicklung

Ausgangspunkt für die historische Entwicklung des Systems der Groß- und Kleinschreibung im Deutschen bildet die Feststellung, dass die Herausbildung des Systems keiner von außen gesetzten Norm folgt. Es handelt sich vielmehr um eine Sprachentwicklung, die über viele Jahrhunderte ungesteuert verlaufen ist. Die Entwicklung lässt sich bis ins frühe Mittelalter zurückverfolgen. In dieser Zeit wurde in der Lateinschrift ausschließlich ein Typ von Buchstaben, die sogenannten Kapitalis, verwendet. Charakteristisch für diese Buchstaben ist eine gleichmäßige Höhe. Sie entwickelten sich dahingehend weiter, dass sie in der Mitte des 8. Jahrhunderts bereits „Ober- und Unterlängen“ enthielten. So entstand eine neue Schrift, „die karolingische Minuskelschrift“ genannt wird. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass alle „Buchstabenkörper“ in zwei Mittellinien zentriert sind. Manche ragen jedoch nach oben oder unten hinaus. Diese Schrift ist der Ursprung für den Ausdruck „Minuskel“, für Kleinbuchstaben in Alphabetschriften. Allerdings ging in der Entwicklung die Nutzung der gleichmäßigen Buchstaben nicht verloren. Sie dienten in den Texten, die fortan durch

---

<sup>2</sup> Vgl. Günther und Gaebert in Bredel et al. 2011, S. 96.

<sup>3</sup> Wöllstein 2016, S. 85.

Kleinbuchstaben dominiert wurden, zur Hervorhebung besonderer Wörter oder Inhalte. Diese Buchstaben heißen „Majuskel“ und werden auch als „Versalien“ oder „Großbuchstaben“ bezeichnet. Anfangs wurden noch ganze Wörter oder sogar Sätze mit Majuskeln hervorgehoben, dies änderte sich jedoch relativ schnell, sodass nur noch die Initialbuchstaben, die Anfangsbuchstaben, großgeschrieben wurden. Allerdings gab es keine festen Regeln für die Benutzung der Großbuchstaben. So entschied jeder Schreiber selbst welches Wort er als wichtig genug betrachtete, um durch eine Majuskel hervorgehoben zu werden. Die einzige Regel, die immer genutzt wurde, lässt sich bis zum Ausgang des Mittelalters zurückverfolgen. So wurden Eigennamen sowohl satzinitial als auch satzintern stets großgeschrieben. Ab dem 16. Jahrhundert nimmt die Anzahl der satzinternen Majuskel sowohl in Deutschland als auch in West- und Nordeuropa zu, jedoch blieb dieser Sprachgebrauch ausschließlich in der deutschen und den nordischen Sprachen erhalten. In allen anderen Sprachen wurde diese Regelung nach und nach abgeschafft. Bei der Betrachtung der niedergeschriebenen Texte fällt auf, dass nach der Großschreibung von Eigennamen zunächst die „Nomina saacra (Gott, Engel)“ und „Personenbezeichnungen (Mann, Frau, Bauer)“ folgten. Nachfolgend wurden auch „namenähnliche Appeltive (z.B Bezeichnungen für Länder und Münzen)“<sup>4</sup> und schließlich die „Konkreta“ satzintern großgeschrieben. Im Jahre 1653 schrieb Gibert die erste Regel nieder, die besagt, dass „alle Substantiva und was an derer statt gebraucht wird“ groß zu schreiben seien. Bemerkenswert ist jedoch, dass diese Regelung dem Verlauf der satzinternen Großschreibung ca. 70 Jahre nachfolgt. Denn Beschlüsse zur Rechtschreibung und Grammatik wurden aus den vorhandenen Schriften abgeleitet und nicht von den Wissenschaftlern vorgeschrieben. Bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts gab es nur Regelungen für die Großschreibung, jedoch nicht für die Kleinschreibung, da zu diesem Zeitpunkt bereits die „Faustregel“ bestand, dass in einem Fall des Zweifels klein zu schreiben sei. Jedoch gibt es keine fundierten Vorstellungen, aus welchen Gründen sich die Großschreibung innerhalb von Sätzen im Deutschen nach diesem Schema entwickelte und sich bis heute gehalten hat.<sup>5</sup>

Nachdem zunächst nur lexikalische Kriterien für die Großschreibung von Wörtern verantwortlich waren, kamen die syntaktischen Regeln der Großschreibung erst später hinzu. Ab diesem Zeitpunkt galt nicht mehr nur die Substantivität als Kriterium für die satzinterne Großschreibung. Hinzu kam die Betrachtung der Funktion der Substantive, die sie normalerweise in Sätzen einnehmen, die fortan als Auslöser für Großschreibung

---

<sup>4</sup> Günther und Gaebert in Bredel et al. 2011, S. 97.

<sup>5</sup> Vgl. Günther und Gaebert in Bredel et al. 2011, S. 96, 97.

galt. Diese Änderung des Konzeptes begann in den 1980er Jahren und stellt den sogenannten letzten Schritt der Orthografieentwicklung dar. Dadurch wird die satzinterne Großschreibung syntaktisch beschrieben. Seitdem wurde die satzinterne Großschreibung durch neue Rechtschreibregelungen und -reformen nur noch leicht verändert.<sup>6</sup>

## 2.2 Wortartenansatz

Der Wortartenansatz bestimmt die satzintern groß zu schreibenden Wörter über die Wortart, in die das jeweilige Wort eingeteilt werden kann. Dabei stehen vor allem die Eigennamen und Substantive im Fokus, da diese nach dem Ansatz mit großen Anfangsbuchstaben versehen werden sollen. Bei diesem Konzept sind die lexikalischen, syntagmatischen, morphosyntaktischen und syntaktischen Eigenschaften der Substantive zu differenzieren. Unter die lexikalischen Merkmale fallen die semantischen und formalen Funktionen. „Als lexikalisch werden diejenigen Eigenschaften gefasst, die die kontextunabhängigen Invarianten von Ausdrücken erfassen; das sind semantische und bestimmte formale Eigenschaften.<sup>7</sup> Unter der lexikalisch semantischen Sichtweise übernehmen Substantive die Funktion der Kennzeichnung. Sie beschreiben konkrete oder abstrakte Dinge. Unter lexikalisch formaler Betrachtungsweise haben Substantive ein festes Genus. Sie können Maskulin, Feminin oder Neutrum sein. Diese lexikalischen Kriterien der Funktion der Kennzeichnung und des festen Genus machen Substantive aus und differenzieren sie von den anderen Wortarten. Morphologisch gesehen werden Substantive durch ihre Flexion in Numerus und Kasus charakterisiert.<sup>8</sup>

Des Weiteren zeichnen sich Substantive in syntaktischer Weise dadurch aus, dass sie artikelfähig sind und einen Kern einer Nominalgruppe bilden können. In dieser Funktion können sie durch Attribute erweitert werden und bestimmen die grammatikalischen Eigenschaften der Attribute und Artikel. Ein Substantiv im Kernbereich, das dem Prototypen entspricht, erfüllt alle aufgeführten Kriterien. Treffen allerdings weniger Eigenschaften zu, liegt der Verdacht nahe, dass es sich nicht um ein Substantiv handelt und somit das Wort satzintern nicht groß zu schreiben ist.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Vgl. Bredel 2010, S. 218.

<sup>7</sup> Ebd., S. 219.

<sup>8</sup> Vgl. Ebd., S. 219.

<sup>9</sup> Vgl. Wahl et al. 2017, S. 33.



Der wesentliche Bereich der Wörter, die mit einer Majuskel zu versehen sind, kann als prototypische Substantive bezeichnet werden. Sie werden durch die Regel, dass Namenwörter Menschen, Tiere und Sachen bezeichnen, einbegriffen. Sie deckt sich ebenfalls mit der historischen Entwicklung des Majuskelgebrauchs. Daher ist die Idee entstanden, das System der satzinternen Großschreibung der deutschen Sprache mit den semantischen Eigenschaften prototypischer Substantive zu erklären.<sup>10</sup>

Wird das System der satzinternen Großschreibung ausschließlich auf semantische Eigenschaften der Substantive bezogen, kann jedoch nur der zentrale Bereich der groß zu schreibenden Wörter erfasst werden. So wurde und wird zum großen Teil in der Grundschule gelehrt, dass Eigennamen und Substantive innerhalb eines Satzes große Anfangsbuchstaben benötigen, dem wortartenbezogenen Ansatz entsprechend. Dabei entstehen bei der Entscheidung, was ein Name ist, in der Regel wenige Irrtümer. Die Frage, was ein Substantiv ist, ist für die meisten Schüler schon schwieriger. Vielfach wird versucht sie als Ding- oder Namenwörter zu beschreiben und den Verben (Tuwörtern) und Adjektiven (Wie-Wörtern) gegenüberzustellen. In vielen Klassenräumen des zweiten und dritten Schuljahres sind farbige Plakate zu finden, die diese drei Wortarten veranschaulichen. So wird vermittelt, dass die Wörter, die die Kinder benutzen, einer dieser Wortarten zuzuordnen sind und die Kinder damit entscheiden können, wie der jeweilige Anfangsbuchstabe zu schreiben ist. Dafür müssen die Substantive allerdings identifiziert werden. Dies geschieht zum Beispiel mit der sogenannten Artikelprobe: „Ein Substantiv steht nach Artikeln“.<sup>11</sup> Dass diese Regel zu vielen Fehlschreibungen führt, zeigen verschiedene Fehlerstatistiken, die die Großschreibung zumeist anführt.<sup>12</sup>

Neben der Artikelprobe wird häufig auch die sogenannte numerische Nomenprobe eingeführt. Sie besagt, dass die Wörter Nomen sind, die man in der Einzahl und der Mehrzahl verwenden kann. Die Kinder prüfen dies mit der Probe, ob sie vor das Wort ‚ein‘ und ‚viele‘ setzen können. Dabei stoßen sie jedoch nach einiger Zeit auf Nomen, die ausschließlich im Singular oder Plural stehen, wie Wasser oder Eltern. Jedoch ist die Anzahl dieser Wörter gering, sodass eine hohe Zahl, der von Kindern benutzten Nomen, durch diese Probe identifiziert werden kann.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Vgl. Günther und Gaebert in Bredel et al. 2011, S. 98.

<sup>11</sup> Günther und Nünke, 2005, S. 9.

<sup>12</sup> Vgl. Ebd., 2005, S. 8–10.

<sup>13</sup> Vgl. Bartnitzky in Abraham und Knopf 2016, S. 150.

Aus der wortartenbezogenen Lehre der satzinternen Großschreibung entstehen für die Schüler Probleme auf zwei Ebenen. Für die Kinder der Grundschule sind Substantive oft Namenwörter und somit Namen für Pflanzen, Tiere, Menschen und Dinge. Diese Regel beziehungsweise Vorstellung führt jedoch zum ersten Problem, da viele Wörter, die satzintern großgeschrieben werden, nicht diesen Kategorien zugeordnet werden können. Dies stellt wiederum viele Kinder vor eine große Herausforderung. Gerade Wörter wie „Ruhe, Licht, Liebe und Freundschaft“<sup>14</sup> sind eher abstrakt und für Kinder schwierig als Substantive beziehungsweise Namenwörter zu identifizieren. Diejenigen, die diese Herausforderung meistern, stehen jedoch vor dem nächsten Problem. Denn grundsätzlich können alle Wortarten großgeschrieben werden, je nach ihrer Position im Satz. Dies stellt jedoch den kompletten wortartbezogenen Ansatz in Frage.<sup>15</sup>

### 2.3 Syntaxbezogener Ansatz

Ein weiterer Ansatz, die satzinterne Großschreibung der deutschen Sprache zu erläutern, ist der syntaxbezogene Ansatz. Hier wird als Ursache für die Großschreibung nicht mehr die Substantivität gesehen, sondern die Funktion der Substantive in einem Satz betrachtet.

In der deutschen Sprache werden, wie in allen Sprachen mit lateinischem Alphabet, bestimmte Funktionen oder Kategorien durch Großschreibung hervorgehoben. So werden Satzanfänge und Anredepronomen stets großgeschrieben. Ebenfalls sind Eigennamen und Substantive mit Großbuchstaben am Anfang zu versehen. Mit diesen Regeln kommen die meisten Nutzer der deutschen Sprache gut klar, da es bei den Anredepronomen so gut wie keine Schwierigkeiten gibt. Auch die Satzanfänge stellen für Schreibende wenig Probleme dar. Die Großschreibung der Substantive ist der eigentliche Bereich der Grammatik, da das Substantiv eine grammatische Kategorie darstellt. Substantive besitzen eine syntaktische Funktion.<sup>16</sup> Dafür muss geklärt sein, welche Wortformen typischerweise substantivisch verwendet werden. Das Substantiv übernimmt zwei zentrale Funktionen im Satz, zum einen innerhalb einer Nominalgruppe und zum anderen gibt es bestimmte Verwendungen der

---

<sup>14</sup> Günther und Nünke 2005, S. 9

<sup>15</sup> Vgl. Ebd., S. 8–10.

<sup>16</sup> Vgl. Eisenberg 2006, S. 345.

Nominalgruppe selbst. Innerhalb der Nominalgruppe übernimmt das Substantiv die Rolle des Kerns, der nicht weggelassen werden kann. Dem gegenüber steht der Artikel, der dabei den Kopf bildet. Neben den Artikeln können im Kopf der Nominalphrase auch bestimmte Pronomina genutzt werden. Durch die Funktion des Kerns des Substantivs in der Nominalgruppe kann es zum Beispiel durch adjektivische oder präpositionale Attribute modifiziert werden.

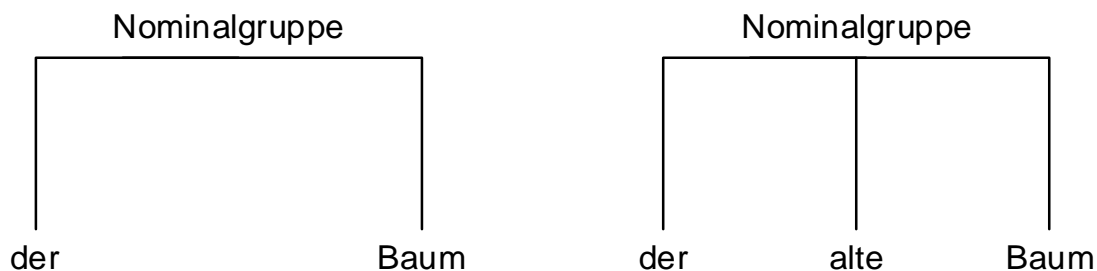


Abbildung 1: Erweiterung des Kerns (eigene Darstellung; vgl. Eisenberg 2006, S. 345)

Durch das Hinzufügen der Attribute wird die Rolle des Kopfes und Kerns nicht verändert. Der Kern bildet das semantische Zentrum der Konstruktion, welches durch die Unveränderlichkeit bewiesen wird. Dabei bilden Artikel und Substantiv sozusagen einen Rahmen, der als Kennzeichen für die Großschreibung gesehen werden kann.<sup>17</sup>

Somit ist eine Verknüpfung zwischen der Nominalgruppe und der satzinternen Großschreibung gegeben. Der Kern jeder Nominalgruppe wird dann großgeschrieben, wenn er erweitert ist oder potentiell erweitert werden kann. Jedoch muss es sich bei dem erweiternden Element um ein flektierbares Wort handeln, also ein Adjektivattribut.

Zunächst erscheint diese Regelung etwas umständlich. Sie ist jedoch notwendig, da nicht alle Kerne einer Nominalgruppe groß zu schreiben sind. Darunter fallen vor allem Personalpronomen. Mit dieser Herangehensweise entfällt die problematische Erkennung von Wortarten, insbesondere der Substantive. Da grundsätzlich alle Wortarten großgeschrieben werden können, wenn sie die entsprechende Position im Satz bekleiden, sind selbst Substantivierungen und Desubstantivierungen regelmäßig, die sonst häufig Probleme bereiten.<sup>18</sup>

Jedoch gibt es auch bei dem syntaxbezogenen Ansatz Schwierigkeiten oder Probleme, die vor allem durch Festlegungen von Einzelfällen sowie Änderungen in der Rechtschreibung entstehen. Dies betrifft beispielsweise ein vorangestelltes Genitivattribut, wenn es sich dabei um Personenbezeichnungen handelt: *Mutters Bus*.

<sup>17</sup> Vgl. Eisenberg 2006, S. 345.

<sup>18</sup> Vgl. Günther und Nünke 2005, S. 10–12.

Linguistisch betrachtet bilden diese Attribute einen Sonderstatus, denn sie werden, obwohl sie nicht zu erweitern sind, mit einem Großbuchstaben am Anfang des Wortes versehen.<sup>19</sup>

Scheinbar ist es keinem der beiden beschriebenen Ansätze möglich, die geltende Rechtschreibung allumfassend zu beschreiben. Dabei hat sich der syntaxbezogene Ansatz zwar als vollständiger gezeigt, jedoch kann er zu Kleinschreibungen führen, die nicht mit dem gültigen Regelwerk übereinstimmen. Beispielhaft werden bei Günther und Gaebert „*er steht \*schlange*“ und „*sie fährt \*auto*“ genannt. Die Wörter seien auch intuitiv nicht akzeptabel, weil es sich um genuine Substantive handle (Schlange, Auto) oder um Ausdrücke mit eindeutigen Flexionsindizien (im Allgemeinen).<sup>20</sup>

## 2.4 Satzinterne Großschreibung in der Grundschule

Die satzinterne Großschreibung im Deutschen zählt zu einem Bereich der deutschen Orthographie, der schwierig zu erlernen ist. Dabei erkennen die Schüler der Grundschule schnell, dass bestimmte Wörter die Auffälligkeit eines großen Anfangsbuchstabens besitzen. Sie tragen diese Wörter zusammen und entwickeln schnell einen Zugang, um welche Wörter es sich handelt, ohne sie als Substantive zu bezeichnen. Dabei wird zumeist darauf verzichtet näher darauf einzugehen, welche Wortarten kleinzuschreiben sind. Deswegen gilt, dass Nomen großgeschrieben werden und alle anderen Wörter klein.<sup>21</sup> Jedoch führt satzinterne Großschreibung im Deutschen bei Kindern immer wieder zu Verunsicherungen beim Schreiben. In den meisten genutzten Lehrwerken für die Grundschule wird nach demselben wortartbezogenen Verfahren gelehrt. Als Grundlage lassen sich hier die beiden Regeln „Nomen werden großgeschrieben“ und „andere Wortarten können nominalisiert werden und sind dann ebenfalls groß zu schreiben (Klasse 5)“<sup>22</sup> festhalten. Die erste Regel bildet eine verbindliche und allgemeingültige Handlungsanweisung, wohingegen die zweite Regel nicht allgemein gültig ist und weitere Hilfsmittel erfordert.<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. Günther und Nünke 2005, S. 49.

<sup>20</sup> Vgl. Günther und Gaebert in Bredel et al. 2011, S. 102.

<sup>21</sup> Vgl. Bartnitzky 2015, S. 222 f.

<sup>22</sup> Noack in Bredel et al. 2011, S. 585.

<sup>23</sup> Vgl. Ebd., S. 585–586.

Aus zwei Gründen ist das Lehren der satzinternen Großschreibung nach dem wortartbezogenen Ansatz in der Grundschule jedoch umstritten. Als Erstes wird kritisiert, dass sich die beiden für die Schüler genannten Regeln auf zwei verschiedene sprachliche Ebenen beziehen. Die erste Regel (Nomen werden großgeschrieben) erklärt die Großschreibung auf Basis der morphologisch-lexikalischen Eigenschaft. Die Zweite beschreibt hingegen eine Ausnahme zu der ersten Regel. Sie bezieht sich auf den morphologisch-syntaktischen Wortbildungsprozess und gibt an, wann die Großschreibung auch auf Wörter angewendet wird, wenn sie keine Nomen sind. Dies stellt die Kinder vor die nächste Herausforderung: sie müssen entscheiden, welche Wörter Nomen sind. Dazu wird ihnen meist in der zweiten Klasse die Hilfestellung gegeben, dass Nomen, in der Grundschule üblicherweise auch Namenwörter genannt, einen Begleiter haben. Ab der vierten Klasse wird häufig hinzugefügt, dass Nomen neben Dingen und Lebewesen auch Vorstellungen bezeichnen. Diese Hilfen beziehen sich jedoch wieder auf unterschiedliche Ebenen. Die erste Regel zielt auf die syntagmatischen Merkmale ab, wo hingegen sich die zweite Hilfestellung auf die semantischen Eigenschaften bezieht. Auf der Basis dieser heterogenen Regeln sollen die Schüler bei Unsicherheiten entscheiden, ob ein Wort satzintern einen großen Anfangsbuchstaben benötigt oder nicht. Das zweite Problem wird darin gesehen, dass bei dieser Art die satzinterne Großschreibung zu lehren nicht die Unterscheidung der sprachlichen Einheiten „Form“ und „Funktion“ berücksichtigt wird. So findet eine Vermischung zwischen dem Nomen als grammatische Einheit mit der Eigenschaft des festen Genus und den funktionalen Gegebenheiten statt, in der „Nomen als Elemente von Satzgliedern nach Kasus und Numerus dekliniert werden“.<sup>24</sup> Durch die ausschließliche Betrachtung der Wortart und die Vernachlässigung der syntaktischen Funktionen von Nomen kann die satzinterne Großschreibung der deutschen Sprache nicht in vollem Umfang beschrieben werden. Auch den Schülern der Grundschule sollten die Zusammenhänge verständlich erklärt werden, um ihnen das Verständnis des Unterschiedes zwischen der Form, dem „sprachlichen Ausgangsmaterial“, und der Funktion von Nomen zu ermöglichen.<sup>25</sup>

Einige Sprachwissenschaftler schlagen daher vor, bereits in der Grundschule die satzinterne Großschreibung nach dem syntaxorientierten Ansatz zu vermitteln. Um den Schülern jedoch nahezubringen, dass die groß zu schreibenden Wörter die syntaktische Funktion des Kerns einer Nominalgruppe darstellen, ist es erforderlich, dass die

---

<sup>24</sup> Noack in Bredel et al. 2011, S. 586.

<sup>25</sup> Vgl. Ebd., S. 586–587.

Lernenden ein gewisses syntaktisches Wissen besitzen. Dies scheint gerade in der Grundschule jedoch eine große Herausforderung zu sein, da in den Bildungsstandards und Lehrplänen syntaktische Analysen erst im dritten und vierten Schuljahr vorgesehen sind. Die Einführung der satzinternen Großschreibung beginnt bereits im zweiten Schuljahr. So können die Voraussetzungen für das Erlernen der Großschreibung auf syntaktischer Basis noch gar nicht gegeben sein. Dieses Problem besteht allerdings in der Praxis nicht. So können bereits Grundschulkinder Regelmäßigkeiten oder Auffälligkeiten in der Sprache entdecken. Dabei sind vor allem jüngere Kinder in der Lage sprachliche Strukturen zu erkennen und mit ihnen zu arbeiten. Welche Begrifflichkeiten diesen Phänomenen gegeben werden spielt dabei eine nachrangige Rolle.<sup>26</sup>

## 2.5 Der Einfluss des sozioökonomischen Status

Der sozioökonomische Status beschreibt einen sozialen Status einer Person, genauer die Position, „die eine Person innerhalb einer Rangordnung der gesellschaftlich vorhandenen Positionen einnimmt.“<sup>27</sup> Für empirische Forschungen werden dabei mehrere Merkmale zusammengefasst, um die gesellschaftliche Position zu bestimmen. Zumeist werden für den sozioökonomischen Status der Beruf, das Einkommen sowie das Bildungsniveau erhoben.

Die Gesellschaften der heutigen Zeit zeichnen sich dadurch aus, dass es sowohl Auf- und Abstiege in der Hierarchie durch soziale Mobilität gibt, aber gleichzeitig auch eine gewisse Vererbung der sozialen Positionen zu beobachten ist. „Da der Zugang zu sozialen Positionen wesentlich vom Bildungserfolg und den erworbenen Bildungstiteln abhängt, ist es entscheidend, die Reproduktion sozialer Ungleichheit über die Ungleichheit der Bildungsteilhabe und des -erfolgs zu erklären.“<sup>28</sup> Dabei werden seit den 1970er Jahren die primären und die sekundären Effekte unterschieden. Die Primären werden durch die unterschiedlichen Einstellungen einer Person bestimmt. Hierzu zählen die Werterhaltung und unterschiedliche kulturelle Ansichten in verschiedenen sozialen Gruppen. Diese primären Effekte haben einen Einfluss auf die schulische Leistung und können dadurch die Wahl der Bildungslaufbahnen stark beeinflussen. Allein durch die

---

<sup>26</sup> Vgl. Noack in Bredel et al. 2011, S. 587.

<sup>27</sup> Ditton und Maaz in Reinders 2011, S. 193.

<sup>28</sup> Ebd., S. 196.

„Bildungsteilhabe zwischen den sozialen Gruppen“ und dem unterschiedlichen Bildungserfolg können die unterschiedlichen Leistungen jedoch nicht erklärt werden, zeigen empirische Studien. Daher müssen neben der sozialen Herkunft zusätzlich sekundäre Effekte vorhanden sein, die die Entscheidungen der Bildungslaufbahn sozialspezifisch beeinflussen.<sup>29</sup>

Vom Bildungssystem gibt es ebenso Regelungen, die die unteren sozialen Schichten benachteiligen können. Damit sind jedoch keine Vorurteile, sondern institutionelle Forderungen gemeint, die dazu führen, dass die Bildungschancen variieren. In der Familie und im Bildungssystem sind die Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit miteinander verknüpft. Diese Ungleichheit der Bildungschancen entsteht, da das zur Verfügung stehende soziale, ökonomische und kulturelle Kapital mit dem sozioökonomischen Status divergiert. Inwiefern die soziale Herkunft der Kinder die Unterschiede im Bildungssystem erklären, darüber gibt es viele Forschungen. Deutlich scheint durch die Auswertung des Zusammenhangs zu sein, dass die Verschiedenheit zum einen den Kompetenzerwerb, zum anderen aber auch die „Partizipation an unterschiedlichen institutionalisierten Bildungsprogrammen“ beeinflussen kann. Viele Studien im Verlaufe der Zeit haben eine geringer werdende soziale Ungleichheit in Deutschland gezeigt, jedoch ist der Einfluss bei höheren Bildungszertifikaten immer noch sehr hoch. Andere Studien lassen erkennen, dass soziale Unterschiede bereits vor dem Wechseln in das Sekundarschulsystem vorhanden sind und Empfehlungen in der Grundschule, die die weiterführende Schule betreffen, nicht einzig auf den Leistungen der Schüler beruhen.<sup>30</sup>

## 2.6 Studien und Forschungen

### 2.6.1 PISA

Die Pisa-Studie von 2000 hat den Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Bildungsbeteiligung untersucht. Sie zeigt, dass die finanziellen und materiellen Verhältnisse in den Familien, in denen die Kinder und Jugendlichen heranwachsen, nicht von vornherein festlegen, wie die Bildungsbeteiligung ausfällt, diese aber stark beeinflusst. Die soziale Herkunft steht dabei im Zusammenhang mit den Schulleistungen und den erreichten Abschlüssen. Sie wirken somit auch indirekt auf die Lebenspläne und

---

<sup>29</sup> Vgl. Ditton und Maaz in Reinders 2011, S. 196.

<sup>30</sup> Vgl. Ebd., S. 199f.

Chancen für die weitere Ausbildung ein. Zwar hat sich laut der Studie gezeigt, dass die Korrelation zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung sinkt, ihr jedoch weiterhin in Deutschland eine große Bedeutung zuzuschreiben ist. Grundsätzlich ist diese Entwicklung jedoch von hoher Bedeutung, da sie zeigt, dass ein langsamer Prozess der Entkopplung begonnen hat und eine Veränderung der Relation möglich ist. An den sogenannten „Gelenkstellen“ im Bildungsverlauf der Schüler, an denen wichtige Entscheidungen, wie die Schulformwahl oder andere Wahlentscheidungen, getroffen werden, scheinen ebenfalls die Empfehlungen der Lehrkräfte durch die soziale Herkunft beeinflusst zu werden. So haben Kinder bei vergleichbaren schulischen Leistungen am Ende der Grundschule unterschiedliche Übergangsempfehlungen auf Grund der sozialen Stellung ihrer Eltern erhalten. Diese Gelenkstellen werden dabei als entscheidend für die Ungleichheit in der Bildung gesehen. Sie sind der Punkt, an dem primäre und sekundäre Faktoren kohärieren. Als Primäre werden die von der sozialen Herkunft beeinflussbaren Kompetenzen verstanden, die bis zu diesem Zeitpunkt ausgebildet und auf dem weiteren Bildungsweg erforderlich sind. Die sekundären Ungleichheiten lassen sich auf die jeweiligen Entscheidungen zurückführen, die durch die soziale Lage getroffen werden. Die soziale Stellung beeinflusst dabei den Anlass zu einem großen Teil, sie variiert von Erhaltung des Status über diverse Erfolgserwartungen bis hin zu einer „sozialschichtabhängigen Kosten-Nutzen-Relation“. Dies führt zu einer enger werdenden Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, je mehr Gelenkstellen es in der Schullaufbahn gibt und wie früh diese gesetzt werden. Die Übergangentscheidungen sind zwar von enormer Bedeutung, jedoch zeigen Stichproben der Pisa-Studie ebenfalls, dass ebenso zum Zeitpunkt der Einschulung bereits soziale Unterschiede vorhanden sind, die sich im Laufe der Zeit weiter ausbilden.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Vgl. Baumert und Schümer in Baumert 2012, 351 ff.



## 2.6.2 EVES-Studie

Für die EVES -Studie („Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule“) wurden in Heidelberg zwei Jahrgänge von der Einschulung bis zum Verlassen der Grundschule in der Entwicklung der Schriftsprache begleitet und beobachtet. Sie stellt eine Längsschnittstudie zum Schriftspracherwerb dar, die zusätzlich zu den individuellen Unterrichtsmerkmalen auch sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren berücksichtigt. Außerdem werden Klassenkontextmerkmale der gesamten Grundschulzeit einbezogen.

Ein Ziel dieser Studie war es, wissenschaftlich fundierte Ergebnisse zu sammeln, die Auskunft über die Lese- und Rechtschreibentwicklung von Grundschulern liefert. Dabei wurde der Einfluss von individuellen Merkmalen und soziokulturellen sowie soziographischen Faktoren besonders berücksichtigt.<sup>32</sup>

Laut Lehmann und Nikolova (2005) können die schulischen Leistungen und die Schulkarriere eines Kindes durch sozioökonomische und soziokulturelle Bedingungen des häuslichen Umfeldes maßgeblich beeinflusst werden.<sup>33</sup> Ein hoher Status der Eltern gehe in der Regel mit einer positiven Kompetenzentwicklung der Kinder einher, so Bos und Pietsch (2004).<sup>34</sup>

Die Ergebnisse der EVES-Studie zeigen, dass die Schulleistungen der Schüler der Grundschule wesentlich vom sozioökonomischen Status der Eltern beeinflusst werden. Laut der Studie besäßen soziale Disparitäten bei der Beschreibung von Leistungsunterschieden schon in der Grundschule Relevanz und sozioökonomische Faktoren würden den Schriftspracherwerb erheblich beeinflussen. Ab der dritten Klasse sei der Effekt besonders ausgeprägt, dass Schüler aus höherem sozialen Milieu, deren Eltern zumeist auch ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau aufweisen, im Verlauf der Grundschulzeit in Rechtschreibüberprüfungen besser abschneiden. Dies bleibe auch dann bestehen, wenn andere Merkmale wie die kognitive Leistungsfähigkeit und der familiäre Sprachhintergrund kontrolliert würden.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Vgl. Roos und Schöler 2009, S. 11.

<sup>33</sup> Zöller und Roos in Roos und Schöler 2009, S. 73.

<sup>34</sup> Ebd.

<sup>35</sup> Vgl. Roos, Treutlein, Zöller und Schöler in Roos und Schöler 2009., S. 235

Für die Annahme primärer Herkunftseffekte spreche, dass schon am Ende des ersten Grundschuljahres Kinder aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status bessere Leistungen zeigen. Des Weiteren verbessern sich diese Kinder in stärkerem Maße als die Schüler mit einem geringeren sozioökonomischen Niveau. Dieser Effekt auf den Leistungsstand des Einflusses des sozioökonomischen Hintergrundes verstärkte sich bis zum Ende der Grundschulzeit noch weiter. Dies könnte durch den steigenden Leistungsdruck durch die Eltern mit höherem Status hervorgerufen werden, da in Baden-Württemberg zu Beginn des zweiten Halbjahres der vierten Klasse Bildungsempfehlungen ausgegeben werden.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Vgl. Ebd., S. 235-236.

## 3 Forschung

### 3.1 Forschungsfrage

Durch die oben beschriebene PISA-Studie konnte festgestellt werden, dass es in Deutschland eine hohe Korrelation zwischen der sozialen Herkunft von Schülern und deren Bildungsbeteiligung gibt. Dieser Zusammenhang besteht laut Studie bereits zur Einschulung in die Grundschule und verstärkt sich im Laufe der Schullaufbahn zunehmend. Vor allem an den Gelenkstellen werden die Entscheidungen der Lernenden durch Empfehlungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer bedingt. Diese aktive Mitwirkung der Lehrenden wird jedoch ebenfalls oft durch den sozialen Status der Kinder beeinflusst. Aus diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich der sozioökonomische Status bereits im Verlauf der Grundschule auf das Erlernen von bestimmten grammatikalischen Regeln auswirkt.

Die EVES-Studie berichtet von einem ansteigenden Druck zur Bildungsempfehlung in Baden-Württemberg, daher wird als Zeitpunkt der Untersuchung das Ende des ersten Halbjahres der vierten Klasse gewählt. In Nordrhein-Westfalen bekommen die Schüler mit dem Zeugnis des ersten Halbjahres der vierten Klasse ihre Empfehlungen für die weiterführende Schule. Des Weiteren ist im Lehrplan der Grundschule verankert, dass die Erkennung von Nomen und deren Großschreibung von Schülern in der vierten Klasse fehlerfrei erfolgen soll. Da die satzinterne Großschreibung im zweiten Schuljahr auf dem Lehrplan steht, sollten die Kinder die Regeln im vierten Schuljahr bereits sicher anwenden können. Ebenfalls wird durch die Studie belegt, dass der sozioökonomische Status bereits in der Grundschule einen erheblichen Effekt auf den Schriftspracherwerb der Schüler aufweist. Besonders im Bereich der Rechtschreibleistungen sei dieses Phänomen zu beobachten. Zusätzlich ergibt die Studie, dass sich dieser Effekt bis zum Ende der Grundschulzeit verstärkt. Deswegen stellt sich die Frage, ob sich dieser Effekt auch in einem speziellen Bereich des Rechtschreibens, dem Erlernen der Regeln der satzinternen Großschreibung, wiederfinden lässt.

Den sozioökonomischen Status betreffend wird erwartet, dass in der folgenden Untersuchung die Probanden der bildungsnahen Familien besser abschneiden als die der Kinder aus bildungsfernen Familien.

Dementsprechend lassen sich die folgenden Forschungsfragen formulieren:

Sind Grundschüler zur Mitte des vierten Schuljahres in der Lage die Regeln der satzinternen Großschreibung anzuwenden?

Hat der sozioökonomische Status bereits im Grundschulalter einen Einfluss auf die Umsetzung der Regeln der satzinternen Großschreibung der deutschen Sprache?

Die durchgeführte Studie wurde auf der Basis dieser Forschungsfragen konzipiert. Diese wird im Folgenden vorgestellt und erläutert.

## 3.2 Methode

### 3.2.1 Probanden

Bei dieser Untersuchung wurden Kinder am Ende des ersten Halbjahres der vierten Jahrgangsstufe getestet, unabhängig von ihrem Alter. Diese wurden ausgewählt, da in den Kompetenzerwartungen im Lehrplan der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen für das Fach Deutsch verankert ist, dass die Schüler die Nutzung der grundlegenden Regelungen der Rechtschreibung am Ende der vierten Klasse beherrschen sollen. In der Erklärung, was zu den wichtigen Fähigkeiten und Kenntnissen im Rechtschreiben zählt, heißt es, dass die Lernenden auf der Wortebene die Schreibung der Namen und Nomen mit großen Anfangsbuchstaben anwenden sollen.<sup>37</sup>

Die Anzahl der Probanden betrug 27, mit 15 Schülern wurde ein ergänzendes Interview durchgeführt. An der mündlichen Befragung nahmen die Kinder teil, dessen Eltern im Vorfeld ihr schriftliches Einverständnis gegeben hatten. Die Anzahl der auswertbaren Erhebungen reduzierte sich auf Grund fehlender Angaben der Eltern oder der nur zum Teil abgeschlossenen Bearbeitung der Aufgaben.

Der soziale Hintergrund der Teilnehmenden, die für die Auswertung der Erhebung eine große Rolle spielt, wurde durch einen Elternfragebogen erfasst. Dieser wurde mit Hilfe des Messverfahrens des Robert-Koch-Institutes von Lampert und Kroll ausgewertet.<sup>38</sup> Anhand dessen wurden die Probanden in drei Kategorien eingeteilt:

---

<sup>37</sup> Vgl. Nordrhein-Westfalen 2008, S. 29, 30.

<sup>38</sup> Lampert et al. 2013.

Unter-, Mittel- und Oberschicht. Dabei konnten zwei Kinder der Unterschicht, sieben Kinder der Mittelschicht und zehn Kinder der Oberschicht zugeordnet werden. Allerdings konnten acht Probanden keiner Schicht zugeordnet werden, da die Eltern nur sehr lückenhafte oder gar keine Angaben zu ihrer häuslichen Situation gemacht hatten. Durch die Distanz zu den Eltern und der Verteilung über die Schüler in der Klasse konnte in diesen Fällen nicht festgestellt werden, warum die Angaben nicht gemacht wurden. Da es sich jedoch um sehr sensible Daten handelt, die nicht jeder angeben möchte, wurde dies ohne weitere Nachfragen oder Anschreiben akzeptiert.

### 3.2.2 Fragebogen

Die durchgeführte Erhebung bestand aus einem selbst erstellten Fragebogen<sup>39</sup>. Die Aufgabe der Schüler bestand darin, in den ausschließlich klein geschriebenen Sätzen die Nomen zu unterstreichen und die Sätze anschließend richtig abzuschreiben. Der Bogen setzte sich aus sechs Aufgaben zusammen. Davon enthielten vier Aufgaben jeweils einen Satz und zwei bestanden aus zwei Teilsätzen. Die Sätze waren mit unterschiedlich vielen Nomen versehen. Ebenfalls variierte die Schwierigkeit der Sätze, da verschiedene syntaktische Verwendungen von Substantiven, wie zum Beispiel Substantivierungen, genutzt wurden. Um sicher zu stellen, dass die Probanden die Aufgaben richtig verstehen, enthielt die erste Seite zwei Beispielsätze einschließlich der Lösungen. Erst auf der folgenden Seite waren die zu bearbeitenden Sätze abgedruckt. Insgesamt gab es 19 zu unterstreichende und somit groß zu schreibende Wörter.

Zusätzlich wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, um mit den Kindern ein Interview durchzuführen. In diesem wurden die Kinder vor allem nach ihrem Vorgehen zur Lösung der Aufgabenstellung befragt. Eine besondere Aufmerksamkeit galt der Frage, wie die Kinder die Nomen fanden und welche Strategie sie zum Erkennen anwendeten. Bei einigen Sätzen wurden sie aufgefordert zu erklären, warum sie sich für ihre gewählte Lösung entschieden. Des Weiteren wurden die Kinder nach ihrem Leseverhalten gefragt. Dabei standen die Freiwilligkeit und die Dauer des Lesens im Vordergrund. Abschließend wurde durch das Zeigen verschiedener Bilder von Bücherregalen<sup>40</sup> ermittelt, wie viele Bücher in den Haushalten der Probanden vorhanden sind.

---

<sup>39</sup> Siehe Anhang A

<sup>40</sup> Siehe Anhang E

Um den sozioökonomischen Status der teilnehmenden Kinder zu erfassen und einzuordnen, wurde ein Fragebogen entwickelt, in dem die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten der Schüler zum einen nach ihren Bildungsabschlüssen und zum anderen nach dem Leseverhalten der Kinder gefragt wurden. Dabei wurde sowohl das Leseverhalten der Kinder, als auch die Anzahl der vorhandenen Bücher im Haushalt abgefragt. Dadurch, dass die Bögen von den Kindern mit nach Hause genommen wurden und die Eltern keine inhaltlichen Nachfragen stellen konnten, ergab sich das Problem, dass unter dem Begriff ‚Bildungsabschluss‘ unterschiedliche Dinge verstanden wurden. Einige Eltern schrieben ihren erreichten Schulabschluss in dieses Feld, andere den Abschluss ihrer Berufsausbildung und wieder andere ihre momentane berufliche Beschäftigung. Um die Unterschiede den sozioökonomischen Status betreffend jedoch realistisch auswerten zu können, waren diese unterschiedlichen Angaben nicht ausreichend. Daher wurde ein zweiter Fragebogen erstellt. Um mit diesem Bogen umfassende Informationen zu erhalten, wurden die Fragen eindeutiger formuliert und durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen vereinfacht. Dieser Fragebogen umfasste drei Fragen an die Eltern und Erziehungsberechtigten, die den schulischen Abschluss, die Zugehörigkeit zu der Berufsgruppe sowie das monatlich zur Verfügung stehende Geld für den Haushalt, in dem das Kind lebt, abfragten. Der Fragebogen wurde ebenfalls über die Kinder an die Eltern verteilt und zu Hause ausgefüllt. Die Abgabe erfolgte bei den jeweiligen Klassenlehrern, welche die ausgefüllten Bögen an mich weitergaben. Um die Anonymität sicherzustellen, wurden die Fragebögen nicht mit Namen, sondern den jeweiligen Probandennummern versehen.

### 3.2.3 Verlauf

Es gestaltete sich zunächst sehr schwierig, Probanden der vierten Klasse zu finden. Es gab eine geringe Bereitschaft von Schulen für eine Kooperation, dies begründeten die Schulleitungen oft mit dem aufzuwendenden Zeitfaktor oder der mangelnden Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit. Nach etlichen Anfragen und Absagen durch mehrere Dortmunder Grundschulen und Grundschulen aus der näheren Umgebung kamen zwei Kooperationen zustande, welche der vorher favorisierten Lage in zwei verschiedenen Stadtteilen entsprachen. So wurde durch einen persönlichen Kontakt von Frau Prof. Dr. Barbara Mertins und durch einen persönlichen Kontakt meinerseits der Start der Erhebung ermöglicht.

Insgesamt nahmen 27 Schüler zweier vierter Klassen aus zwei unterschiedlichen Dortmunder Grundschulen teil. Die Schulen wurden nach ihrer geografischen Lage ausgewählt und befanden sich im Dortmunder Norden und Süden. Im Dortmunder Norden nahmen sieben Probanden und im Süden 20 Kinder teil, da diese Kinder die Einverständnisse der Eltern und Erziehungsberechtigten vorliegen hatten. Die Fragebögen und Formulare wurden jeweils mit einem Anschreiben durch die Klassenlehrer an die Eltern und Erziehungsberechtigten verteilt und vor dem Tag der Erhebung bereits eingesammelt. Die Bereitschaft der Eltern mitzuwirken war ebenfalls wichtig, um den sozioökonomischen Status der Kinder zu ermitteln und eine vollständige Auswertung für die Untersuchung sicherzustellen. So ergab es sich jedoch auch, dass Kinder, die ihrerseits Interesse an der Mitwirkung bekundeten, nicht an der Erhebung teilnehmen konnten, da das Einverständnis der Eltern nicht schriftlich zur Verfügung stand.

In beiden Fällen wurde mehrfach durch mich, aber auch im Vorfeld durch die Klassenleitung darauf hingewiesen, dass die Erhebung nicht zur Notenfindung der Schüler herangezogen werde und sie damit ausschließlich bei der Erstellung einer Abschlussarbeit behilflich seien. So sollte verhindert werden, dass die Probanden sich zu viele Gedanken über die Leistungserwartungen machen, was in der vierten Klasse oft der Fall ist. Die Durchführung sollte in beiden Klassen im Rahmen des Unterrichtes des Klassenlehrers in ihren Klassenräumen stattfinden, um den Kindern eine gewohnte Umgebung zu bieten. Dies war in der Schule im Dortmunder Süden auch der Fall. In der anderen Grundschule gingen die teilnehmenden Probanden mit mir in einen freien Nebenraum, um von der zeitgleich stattfindenden Freiarbeitsphase der weiteren Klassenmitglieder nicht gestört zu werden.

Die Durchführung der Erhebung fand an den beiden Schulen an unterschiedlichen Tagen statt, wobei in beiden Fällen die ersten beiden Schulstunden gewählt wurden. Bei beiden Erhebungen stellte die Lehrkraft kurz die Situation vor und erläuterte, dass es sich nicht um einen Test für die Schüler handle. So sollte einer Irritation und Aufgeregtheit vorgebeugt werden. Die Kinder wurden dazu angehalten für sich zu arbeiten. In beiden Schulen bekamen diejenigen, die auf Grund von nicht ausgefüllten Einverständniserklärungen der Eltern nicht an der Erhebung teilnehmen durften, Aufgaben durch die Klassenleitung

Bei der Durchführung der Erhebung wurde deutlich, dass sich die Arbeitsatmosphären in den beiden Klassen sehr stark unterschieden. Bei der ersten Erhebung im Dortmunder Norden herrschte die ganze Zeit eine gewisse Unruhe, obwohl sich nur sieben Schüler im Raum befanden. Diese wurde durch Flüstern der teilnehmenden Kinder und die Lautstärke der restlichen Klasse im Klassenraum

nebenan erzeugt, die sich auf Grund der geöffneten Türen und der Unterbringung in Containern übertrug. Bitten meinerseits, ein wenig leiser zu sein und das Arbeitsblatt für sich auszufüllen, konnten nur kurzfristig von den Schülern umgesetzt werden, da sie ein sehr großes Mitteilungsbedürfnis hatten. Es handelte sich zusätzlich um eine ungewohnte Situation, da der Klassenlehrer sich nicht mit im Raum befand. Bei der zweiten Durchführung im Süden wurde durch die Klassenleitung sehr stark darauf geachtet, dass es leise war und eine gute Arbeitsatmosphäre herrschte. Die Kinder, die mit ihren Nachbarn zu sprechen begannen, wurden sofort ermahnt leise zu sein. Des Weiteren lagen bereits andere Arbeitsblätter der Lehrperson bereit, um den schneller arbeitenden Kindern nach abgeschlossener Erhebung eine neue Aufgabe zu geben. Dadurch wurde sichergestellt, dass diese Schüler sich nicht langweilten oder die Konzentration der arbeitenden Kinder störten.

Die Interviews fanden in der Grundschule im Norden ebenfalls im Nachbarraum des Klassenzimmers statt, während die anderen Probanden im selben Raum warteten. Dies führte zu einer gewissen Unruhe und lenkte die Interviewten zum Teil ab. Das letzte Interview fand im Klassenraum statt, da der Nachbarraum ab der folgenden Stunde durch eine andere Klasse genutzt wurde. In der Schule im Süden wurden hingegen alle Interviews einzeln in einem ruhigen Nebenraum geführt. Im Klassenraum fand zur gleichen Zeit Kunstunterricht statt, sodass die Probanden keinen neuen Stoff verpassten und nach dem Interview an den angefangenen Projekten weiterarbeiten konnten.

Alle Kinder haben nach Einwilligung der Eltern freiwillig an der Erhebung und den Interviews teilgenommen. Einige Teilnehmer, besonders in der Grundschule im Dortmunder Süden, waren sogar ein wenig enttäuscht, dass sie auf Grund von fehlenden Einverständniserklärungen oder zeitlichen Einschränkungen nicht befragt wurden und nur den Bogen ausfüllen durften. Alle Schüler berichteten, dass sie Freude an der Bearbeitung hatten und so etwas gerne noch einmal machen würden.

#### 3.2.4 Datenkodierung

Für die Kodierung der Daten wurden die Sätze bei jedem Teilnehmer zunächst einzeln und unabhängig voneinander untersucht. Ebenfalls wurden die Ergebnisse der beiden Aufgabenteile separat betrachtet.



Dazu wurde bei jedem Satz und jedem Probanden die folgenden Fragestellungen untersucht:

Wie viele Nomen sind in dem jeweiligen Satz vorhanden?

Wie viele Wörter hat das Kind unterstrichen?

Wie viele Nomen wurden unterstrichen?

Wie viele der unterstrichenden Wörter sind Satzanfänge?

Wie viele Wörter wurden irrtümlich unterstrichen?

Wie viele Nomen wurden nicht unterstrichen?

Wie viele Wörter hat das Kind großgeschrieben?

Wie viele Nomen wurden großgeschrieben?

Wie viele der großgeschriebenen Wörter sind Satzanfänge?

Wie viele Wörter wurden irrtümlich großgeschrieben?

Wie viele Nomen wurden nicht großgeschrieben?

Um zu erfahren, ob die Probanden in der Lage sind die Regeln der satzinternen Großschreibung korrekt anzuwenden, wurde mit diesen Daten zunächst für die beiden Aufgaben der schriftlichen Erhebung eine statistische Auswertung erstellt. Es wurde mit Hilfe der oben genannten Fragen analysiert, wie viele Kinder die Wörter korrekt unterstrichen beziehungsweise großgeschrieben haben. Weiterhin wurde betrachtet, wie viele Kinder fälschlicherweise Wörter als Nomen erkannten. Anschließend wurden die Interviews qualitativ ausgewertet um herauszufinden, anhand welcher Regeln die Kinder die groß zu schreibenden Wörter identifizierten. Die Ergebnisse, die sich deutlich von anderen unterschieden oder herausragten, wurden gesammelt. Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, wurden nachfolgend die Ergebnisse der schriftlichen Erhebung auf den jeweiligen sozioökonomischen Status bezogen und statistisch ausgewertet.

Viele Kinder unterstrichen die Satzanfänge ebenfalls, da sie als groß zu schreibende Wörter erkannt wurden. Da es sich jedoch nicht immer um Nomen handelte, wurden nur die Substantive in der Datenkodierung mitberücksichtigt. Die anderen Satzanfänge flossen nicht explizit in die Auswertung ein, wurden aber ebenfalls gezählt, um möglichst vergleichbare Werte zu erzielen.

Für die Analyse nach den Sätzen konnten alle Ergebnisse berücksichtigt werden. Für die Auswertung unter Einbeziehung des sozioökonomischen Status hingegen ergab sich eine Anzahl von 18 Erhebungen. Hier mussten acht Erhebungen aussortiert werden, da von den Eltern dieser Probanden kein ausgefüllter Elternfragebogen vorlag. Zusätzlich konnten die Ergebnisse eines Probanden nicht einbezogen werden, da er keine Unterstreichungen gemacht und somit eine Aufgabe nicht bearbeitet hatte.

Um eine Reliabilität der Ergebnisse zu erzielen, wurde mit der Intercoder-Reliabilität gearbeitet. Dafür wurden die ausgefüllten Erhebungen durch eine zweite Person unabhängig ausgewertet. Im Anschluss wurde nach der wissenschaftlichen

Publikation von *Müller-Benedikt* der Anteil der Übereinstimmungen  $P_0$  der Kodierungen an der Gesamtsumme bestimmt. Dafür wurde der Quotient aus der Summe der Übereinstimmungen und der Anzahl der kodierten Items berechnet.<sup>41</sup> Es ergab sich ein Wert von  $P_0 = 0,97076023$ . Dies bedeutet, dass der Anteil der Übereinstimmungen ungefähr 0,97 von maximal 1 beträgt. In Prozent ausgedrückt ergibt sich somit eine Übereinstimmung der beiden Kodierungen von 97,08%.

### 3.3 Ergebnisse

Für den ersten Teil der Analyse konnten die Ergebnisse der gesamten Stichprobe von 27 schriftlichen Erhebungen verwendet werden. Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, hat lediglich ein Kind alle 19 zu unterstreichenden Nomen erkannt. Zwei weitere Kinder konnten 18 Nomen finden. Der größte Teil der Schüler (16 Kinder) haben 16 oder 17 der 19 vorhandenen Nomen richtig unterstrichen, dies entspricht circa 59% der Kinder. Jedoch haben nur 14 der Teilnehmer 16 oder 17 Wörter richtig großgeschrieben, dies entspricht einem Anteil von ungefähr 52 %. Siehe dazu Abbildung 3. Fünf Probanden haben 18 Nomen richtig großgeschrieben, dies sind jedoch nicht unbedingt die Kinder, die diese auch richtig unterstrichen haben. Denn viele Teilnehmer haben andere Wörter großgeschrieben, als sie unterstrichen haben. Nur sechs Kinder, was einem gerundeten Anteil von 22% entspricht, haben die gleichen Wörter unterstrichen, welche sie im Anschluss auch großschrieben. Bei der Aufgabe des Aufschreibens der Sätze hat ebenfalls ein Kind alle groß zu schreibenden Wörter mit einem großen Anfangsbuchstaben versehen. Es ist jedoch nicht der gleiche Proband, der alle Nomen unterstrichen hat.

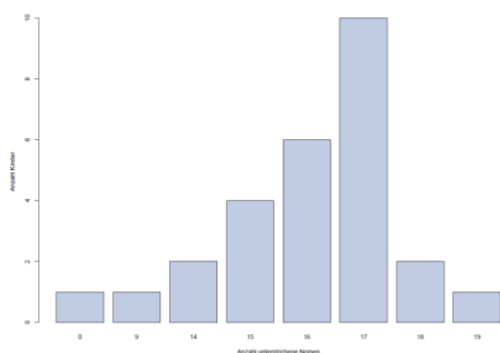


Abbildung 2: Anzahl unterstrichener Nomen (eigene Darstellung)

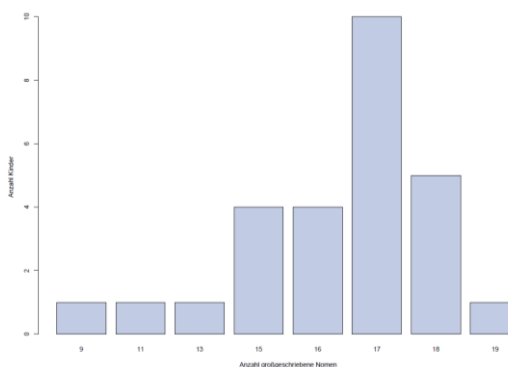


Abbildung 3: Anzahl großgeschriebener Nomen (eigene Darstellung)

<sup>41</sup> Müller Benedikt, S. 4.

Bei der Betrachtung der irrtümlich unterstrichenen und irrtümlich großgeschriebenen Wörter fällt hingegen auf, dass fast alle Kinder genauso viele Wörter irrtümlich unterstrichen wie irrtümlich großgeschrieben haben. Siehe dazu Abbildung 4 und Abbildung 5. Bei einer weiteren Überprüfung ergab sich in diesem Fall, dass diese Wörter zu 84% übereinstimmen. In den meisten Fällen, bei 16 Teilnehmern, wurden mehr Nomen großgeschrieben als unterstrichen. Nur fünf Kinder (19%) haben weniger Nomen großgeschrieben als unterstrichen.

Daraus lässt sich vermuten, dass die Schüler beim Abschreiben der Sätze nicht auf ihre Kennzeichnungen achteten und nach Gefühl die Sätze aufschrieben. Anschließend wurde die fehlende Markierung nicht behoben, indem die nun großgeschriebenen Wörter nachträglich unterstrichen wurden. Diese Vermutung wurde in einem Interview bestätigt. In diesem Falle fiel dem Kind (P13) beim Lesen des Satzes auf, dass es ein Wort nicht unterstrichen, aber dennoch großgeschrieben hatte. Auf Nachfrage bestätigte das Kind, dass es das Wort beim Unterstreichen vergessen habe es aber großgeschrieben werden müsse und der Proband es auch in der Abschrift des Satzes mit einem großen Anfangsbuchstaben versehen habe. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Schüler ihre Meinung bezüglich der Groß- und Kleinschreibung während der Abschrift noch einmal änderten.

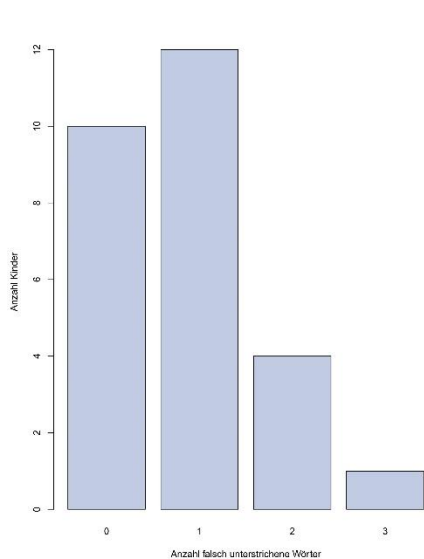


Abbildung 4: Anzahl irrtümlich unterstrichener Wörter (eigene Darstellung)

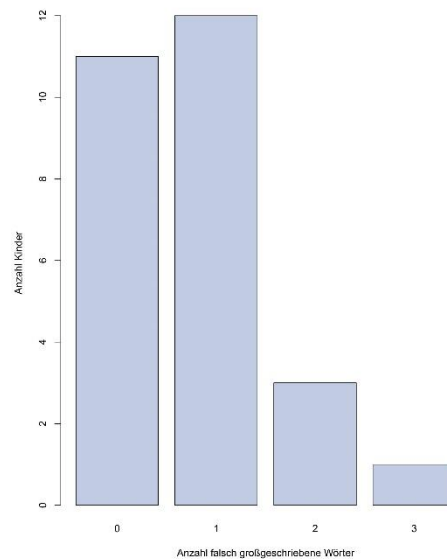


Abbildung 5: Anzahl irrtümlich großgeschriebener Wörter (eigene Darstellung)

Ein Proband sticht dahingehend hervor, dass er keine Wörter unterstrichen, jedoch scheinbar trotzdem Nomen gefunden hat, da einige Wörter richtig großgeschrieben wurden. Siehe dazu Abbildung 6. In diesem Beispiel hat der Proband keine Wörter markiert, jedoch ‚Baum‘ und ‚Äpfel‘ richtigerweise großgeschrieben. Weiterhin wurden in diesem Satz allerdings die Wörter ‚Garten‘ und ‚Herbst‘ scheinbar nicht als Nomen erkannt und folglich kleingeschrieben. Dies findet sich ebenfalls in anderen Lösungen des Probanden wieder. Gründe könnten sein, dass das Kind die Aufgabe des Unterstreichens nicht wahrgenommen hat und sich direkt auf das richtige Abschreiben der Sätze konzentriert hat. Weiterhin ist es möglich, dass es nicht unterstreichen wollte. Da mit diesem Probanden kein Interview geführt werden konnte, lässt sich nicht abschließend klären, warum das Kind so gehandelt hat.

2. der große baum in unserm garten trägt in diesem herbst viele äpfel.  
Der große Baum in unserm garten  
trägt in diesem herbst viele Äpfel

Abbildung 6: Beispielsatz Lösung Proband 8 (eigene Darstellung)

Betrachtet man die Ergebnisse nach Sätzen, fällt auf, dass die teilnehmenden Schüler die ersten beiden Sätze fast alle vollständig korrekt bearbeitet haben. Sowohl bei der Aufgabe des Unterstreichens, als auch bei der richtigen Schreibweise traten wenige Irrtümer auf. Auch der fünfte Satz wurde durch eine Vielzahl der Probanden richtig bearbeitet. Der dritte Satz stellte scheinbar eine große Schwierigkeit bei dem Finden bzw. Unterstreichen der Nomen dar. Der letzte Satz bereitete den Kindern im Allgemeinen große Schwierigkeiten.

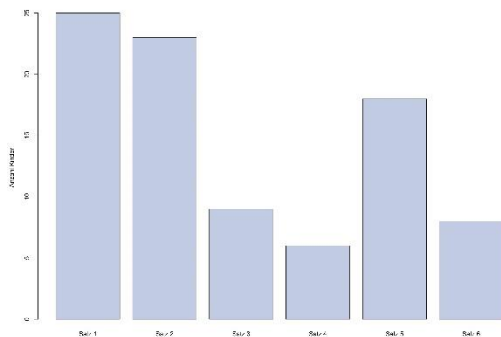


Abbildung 7: Anzahl unterstrichener Nomen nach Sätzen (eigene Darstellung)

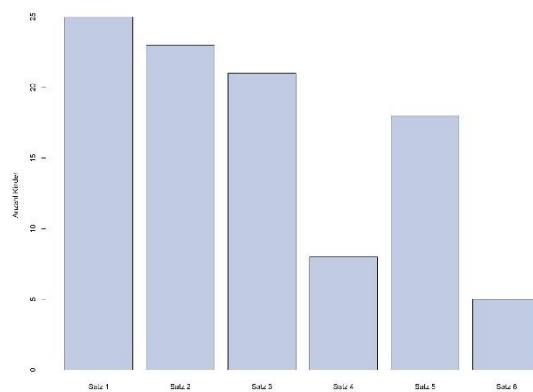


Abbildung 8: Anzahl groß geschriebener Nomen nach Sätzen (eigene Darstellung)

Betrachtet man nun den dritten Satz genauer, so fällt auf, dass in diesem Satz 14 Kinder mehr Nomen großgeschrieben als unterstrichen haben. Dies entspricht 52%. Bei näherer Betrachtung der Probanden, die weniger Wörter unterstrichen als großgeschrieben haben, fällt auf, dass dies oft beim dritten Satz der Fall ist. Hier wurde das Wort ‚Fischers‘ nicht als Nomen erkannt, jedoch großgeschrieben, da es sich um einen Satzanfang handelt. Dies bestätigen ebenfalls die geführten Interviews. Die Kinder, die das Wort ‚Fischers‘ unter ihren unterstrichenen Wörtern nannten, gaben alle an, dass sie es auf Grund der Stellung am Satzanfang unterstrichen hätten. Die Kinder, die keine Satzanfänge unterstrichen, nannten das Wort bei der Nachfrage nach den unterstrichenen Nomen nicht. Die Abbildung 9 zeigt beispielhaft die am häufigsten angefertigte Lösung der Teilnehmer.

3. fischers fritz fischt frische fische.

Fischers Fritz fischt frische Fische.

Abbildung 9: Beispiellösung Satz 3 (eigene Darstellung)

Bei der genaueren Betrachtung des letzten Satzes fällt auf, dass 19 der Schüler, welches einem Anteil von 70% entspricht, weniger Nomen unterstrichen haben, als im Satz vorhanden sind. Abbildung 10 zeigt die häufigste Variante der Lösung des Satzes. Oft haben die Schüler den ersten Satz korrekt bearbeitet, in dem sie erkannt haben, dass ‚Kinder‘ und ‚Hausaufgaben‘ die groß zu schreibenden Wörter sind. Dass das Wort ‚andere‘ in diesem Satz klein zu schreiben ist, erkannten einige Probanden. Dass es sich dabei um eine Ergänzung der Nominalphrase handelt und deswegen einen kleinen Anfangsbuchstaben fordert, erkannten wenige. Im zweiten Teil wurde das Wort ‚Andere‘ jedoch nicht als groß zu schreibendes Wort identifiziert.

6. die anderen kinder spielen draußen und ich muss meine hausaufgaben machen.  
ich würde auch gerne mit den anderen spielen.

Die anderen Kinder spielen draußen  
und ich muss meine Hausaufgaben machen.  
Ich würde auch gerne mit den anderen  
spielen

Abbildung 10: Beispiellösung Satz 6 (eigene Darstellung)

In einigen Interviews wurde deutlich, warum die Teilnehmer das Wort ‚anderen‘ unterstrichen oder nicht unterstrichen haben. So berichtete ein Kind (P10), dass es das Wort nicht unterstrichen habe, da es sich bei dem Wort nicht um ein richtiges Nomen handle, wenn dahinter ein Richtiges stehe. Nur wenn auf das Wort kein richtiges Nomen folge, würde es als Nomen genutzt und großgeschrieben. Dieses Kind hat folglich den ersten Teilsatz richtig bearbeitet, im zweiten Teilsatz wurde das Wort ‚Anderen‘ jedoch nicht unterstrichen und großgeschrieben, obwohl es nach der erläuterten Regel hätte passieren müssen. Ein anderer Proband (P13) erläuterte, dass er das Wort ‚anderen‘ im ersten Teilsatz unterstrichen habe, weil man ‚die Anderen‘ sagen könne. Das Wort ‚Kinder‘ habe er ebenfalls unterstrichen, da Kinder sowieso ein Nomen sei. Man lerne schon in der ersten Klasse, dass dieses Wort großgeschrieben werde, da es auch ‚die Kinder‘ heiße. Ein weiterer Proband (P21) erklärte auf die Nachfrage, warum es sowohl ‚andere‘, als auch ‚Kinder‘ unterstrichen habe, dass ‚andere‘ seine Bekannten seien, also Freunde darstellen und Freunde ebenfalls Nomen seien.

Um die Vorgehensweise der Schüler zu erfahren, wurde in den geführten Interviews gefragt, wie sie die Nomen gefunden haben und woran sie erkannten, dass es sich bei einigen Wörtern um Substantive handelt. Dabei antworteten 14 der 15 befragten Probanden (93%), dass sie einen Artikel vor Nomen setzen könnten und dann wüssten, dass es sich um ein Nomen handle. Dabei stellte der Artikel, von einigen Interviewten auch Begleiter genannt, nicht immer die erste Antwort da. Auffällig ist jedoch, dass 13 der Kinder zwei Methoden angaben, wie sie die Nomen in den Sätzen gefunden hätten. Fünf Befragte gaben an, dass man Nomen sehen oder anfassen könne und sie danach entschieden hätten, welche Wörter sie unterstreichen müssten. Weitere sechs Kinder zählten Kategorien auf, in die sie Wörter, die Nomen sind, einteilen könnten. Zwei dieser Kinder nannten ausschließlich ‚Namenswort‘ als Gruppe. Die anderen vier Befragten zählten mehrere Begriffe, wie zum Beispiel Personen, Tiere, Gegenstände, Gedanken und Gefühle auf. Sie erläuterten, dass sie Wörter als Nomen identifizieren könnten, wenn sie in eine der Kategorien einzuteilen seien. Bei der gezielten Nachfrage zu den einzelnen Sätzen begründeten die Kinder, die als Identifizierungsmerkmal ‚sehen oder anfassen können‘ nannten, ihre Wahl jedoch sehr häufig über die Artikelprobe. Dabei waren sie sich jedoch nicht immer ganz sicher, welchen Artikel sie wählen müssen. In wenigen Fällen wurde auf das Merkmal ‚anfassen können‘ zurückgegriffen, wenn der richtige Artikel nicht sicher gewusst wurde.

Bei der Hinzunahme der Ergebnisse des sozioökonomischen Status wurden alle Probanden ausgeschlossen, dessen Status unbekannt war. Ebenfalls wurde der Proband ausgeschlossen der keine Wörter unterstrichen hatte, da er eine Aufgabe nicht bearbeitete und es sich somit um eine unvollständige Abgabe handelte.

Die Tabelle 1 zeigt die arithmetischen Mittelwerte der 4 Kategorien, unterstrichene Nomen, großgeschriebene Nomen, falsch unterstrichene Wörter und falsch großgeschriebene Wörter, jeweils bezogen auf den sozioökonomischen Status anhand der drei Gruppen niedrig, mittel und hoch. Im Mittel wurden von 16,4 bis zu 17 der 19 vorhandenen Nomen unterstrichen und 16,4 – 17 Nomen großgeschrieben. Dabei fällt auf, dass die Anzahl der unterstrichenen sowie der großgeschriebenen Nomen mit Anstieg des Status nicht gleichzeitig ansteigt. In beiden Fällen haben die Teilnehmer mit einem niedrigen sozioökonomischen Status die meisten Nomen gefunden. Die Zahl der irrtümlich unterstrichenen und großgeschriebenen Wörter ist im Mittel bei den Teilnehmern mit hohem Status geringer.

Mittel der...	sozioökonomische Klassen		
	Niedrig	Mittel	Hoch
unterstrichenen Nomen	17,00	15,71	16,40
großgeschriebenen Nomen	17,00	16,42	16,80
falsch unterstrichenen Wörter	1,00	1,00	0,60
falsch großgeschriebenen Wörter	1,00	1,00	0,60

Tabelle 1: Mittelwerte (arithmetische Mittel) der sozioökonomischen Klassen (eigene Darstellung)

Um die in der Tabelle sichtbaren Ergebnisse der Erhebung greifbarer zu machen, wurde ein statistisches Modell erzeugt. In diesem wurde die Anzahl der unterstrichenen Nomen für jeden Probanden über alle Sätze durch den sozioökonomischen Status mit Hilfe eines linearen Modells modelliert. Dafür wurde nicht die Klasse des sozioökonomischen Status verwendet, sondern der genaue metrische Wert, der durch das Messverfahren des Robert-Koch-Institutes nach Lampert und Kroll ermittelt wurde. Es ergibt sich ein Effekt des sozioökonomischen Status von 0,021. Dieser ist jedoch nicht signifikant, da der p-Wert = 0,839 ist und für eine Signifikanz ein p-Wert kleiner als 0,05 notwendig wäre. Da der Effekt mit 0,021 positiv ist, kann gesagt werden, dass mit steigendem sozioökonomischen Status die teilnehmenden Schüler in dieser Erhebung mehr Nomen richtigerweise unterstrichen haben. Dabei wird die Anzahl der gefundenen Nomen jedoch nur um das 0,021-fache des sozioökonomischen Status gesteigert, was als nicht signifikant anzusehen ist. Des Weiteren zeigt das Bestimmtheitsmaß des Modells  $R^2 = 0,002$ , dass das Modell nicht gut an die vorliegenden Daten angepasst ist. Der sehr niedrige Wert sagt aus, dass das Modell die Unterschiede in den Beobachtungen nicht gut abbildet. Dies spricht dafür, dass der sozioökonomische Status in dieser Stichprobe einen nicht relevanten Effekt darauf hat, wie viele Nomen die Kinder in den Sätzen gefunden haben.

Bei entsprechender Modellierung mit der Anzahl der großgeschriebenen Nomen durch den sozioökonomischen Status, ebenfalls mit den genauen Werten des Status, ergibt sich ein Effekt von 0,038. Bei diesem Modell ergibt sich ein p-Wert von 0,653, welcher ebenfalls nicht signifikant ist. Mit steigendem sozioökonomischen Status der teilnehmenden Probanden erhöht sich die Anzahl der großgeschriebenen Nomen um das 0,038-fache. Ebenfalls liegt das Bestimmtheitsmaß  $R^2$  mit 0,012 sehr niedrig. Somit ist auch dieses Modell nicht gut an die vorliegenden Daten angepasst. Dieses Ergebnis zeigt wiederum, dass der sozioökonomische Status in dieser Studie einen sehr kleinen, nicht signifikanten Einfluss auf die Anzahl der großgeschriebenen Nomen hat.



## 4 Interpretation und Einordnung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass die teilnehmenden Schüler zur Mitte des vierten Schuljahres weitgehend die Regeln der satzinternen Großschreibung anwenden können. Gerade bei schwierigen und nicht prototypischen Verwendungen der Substantive fällt es jedoch einigen Kindern noch schwer, Substantive zu ermitteln. Die Interviews haben gezeigt, dass alle Schüler nach dem wortartenbezogenen Ansatz arbeiten und die Substantive anhand dessen ermitteln. Dabei nannten 93% der befragten Probanden die Artikelprobe als eine Maßnahme, die sie nutzen, um Substantive von anderen Wortarten zu unterscheiden. Die numerische Nomenprobe wurde von keinem Schüler als Hilfsmittel angegeben. 33% der Kinder erklärten, dass man Nomen sehen und anfassen könne, was jedoch vermehrt zu Fehlentscheidungen führte, wie zum Beispiel, dass man eine Schule nicht anfassen könne und das Wort ‚Schule‘ deswegen kein Nomen sei. Diese Ergebnisse sind jedoch ebenfalls unabhängig vom Status der Kinder zu betrachten. Daher kann die erste Forschungsfrage aus Kapitel 3.1 nicht eindeutig mit ja oder nein beantwortet werden. Grundsätzlich war eine Vielzahl der Teilnehmer in dieser Studie in der Lage Substantive zu erkennen. Einigen Kindern fiel vor allem das Finden von Substantivierungen schwer.

In Bezug auf den sozioökonomischen Status ergibt die vorliegende Studie keine statistisch signifikanten Ergebnisse. Auf Grund der aktuellen Studienlage wurde ein besseres Abschneiden der Kinder mit einem hohen sozioökonomischen Status erwartet. Die Erhebung ergab diesbezüglich jedoch kein eindeutiges Ergebnis. Mit Hilfe der Tabelle 1 konnten dennoch bestehende Unterschiede kenntlich gemacht werden, die sich jedoch auf das irrtümliche Unterstreichen und Großschreiben von Wörtern beschränken. In diesem Fall wird der aktuelle Forschungsstand unterstützt. Das richtige Unterstreichen und Großschreiben der Nomen entwickelt sich hingegen nicht übereinstimmend mit den Ergebnissen der Forschungen. Hier schneiden die Kinder, die in die mittlere Kategorie des sozioökonomischen Status eingeordnet wurden am schlechtesten ab. Zu erwarten wäre ein signifikantes Ergebnis mit Vorteilen bei den sozial höher situierten Kindern gewesen. Es zeigt sich zwar eine leichte Tendenz in diese Richtung, die jedoch mit  $p > 0,05$  als nicht signifikant zu werten ist.

Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse werden die Forschungsfragen noch einmal aufgegriffen. Die Erste erfragt, ob die Kinder in der Mitte des vierten Schuljahres in der Lage sind, die Regeln der satzinternen Großschreibung anzuwenden. Dies ist in der Studie sehr stark von der Schwierigkeit beziehungsweise von der syntaktischen Verwendung der Substantive in den Sätzen abhängig. Prototypisch verwendete

Substantive wurden in der Regel erkannt und ebenfalls in der Abschrift richtigerweise mit einem großen Anfangsbuchstaben versehen. Substantive, die durch Substantivierungen erzeugt wurden, wurden hingegen selten als diese erkannt. Daher kann gesagt werden, dass die Ergebnisse dieser Studie ergeben haben, dass Lernende in der Mitte der vierten Klasse in der Lage sind, die Regeln der satzinternen Großschreibung bei prototypischen Substantiven anzuwenden, sie bei anderer Verwendung jedoch noch nicht sicher in der Anwendung sind.

Die zweite Frage, ob der sozioökonomische Status bereits in der Grundschule Einfluss auf die Umsetzung der Regeln der satzinternen Großschreibung hat, kann nicht bestätigt werden. In dieser Studie sind Tendenzen erkennbar, dass sozial höher kategorisierte Kinder besser abschneiden, jedoch diese Tendenzen so gering sind, dass sie zu vernachlässigen sind.

Die Ergebnisse stützen nicht die Erwartung, dass Kinder aus sozial höher gestellten Familien signifikant besser abschneiden als niedriger kategorisierte Kinder. Hier müsste weiter geforscht werden, warum die Studie die Ergebnisse aus anderen Forschungen nicht bestätigt. Die gestellten Forschungsfragen müssten noch einmal tiefergehend untersucht werden. Eventuell könnte die vorliegende Studie mit einer größeren Probandenzahl statistisch relevante Ergebnisse erzielen. Eine weitere Möglichkeit die Studie zu verifizieren könnte sein, die Bearbeitung des Arbeitsblattes mit dem Interview zu verbinden. So könnten die Teilnehmer direkt bei der Fertigstellung eines Satzes ihr Vorgehen während der Bearbeitung der Aufgabenstellung beschreiben. Dies würde sicherstellen, dass das Kind die angestellten Überlegungen unmittelbar versprachlichen kann und sich nicht im Nachhinein an sein Vorgehen erinnern muss.

## 5 Ausblick

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse der durchgeführten Studie, der vorangegangenen Diskussion und des gegenwärtigen Forschungsstands lässt sich zusammenfassend Folgendes für weitere Forschungen festhalten:

Die aktuelle Forschung kann auf Grund der nicht signifikanten Ergebnisse in dieser Studie nicht bestätigt werden. Sie kann den Forschungsstand lediglich in gewissem Umfang unterstützen. Sie bietet jedoch Anreize, Aufnahmen in einer neuen Studie mit denselben oder modifizierten Forschungsfragen durchzuführen.

Besonders im Hinblick auf den sozioökonomischen Status konnte die anfängliche Vermutung, dass dieser einen großen Einfluss auf den Schriftspracherwerb, besonders auf das Erlernen der Regeln der satzinternen Großschreibung hat, nicht bestätigt werden. Trotzdem scheint er ein Faktor zu sein, der nicht außer Acht gelassen werden sollte. Der soziale Hintergrund der Kinder scheint sich nicht unbedingt auf die Leistungen beziehungsweise das Erlernen bestimmter Regeln in der deutschen Sprache auszuwirken, jedoch bis heute eine gewisse Benachteiligung der Kinder mit sich zu bringen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Kinder zur Mitte des vierten Schuljahres allgemein Schwierigkeiten beim Erkennen von nicht prototypisch verwendeten Substantiven und der Erläuterung besitzen. Jedoch wirkt sich der soziale Hintergrund, der durch die Bedingungen der Familie geprägt wird, auf die Schullaufbahn des Kindes aus.

Es lässt sich des Weiteren erkennen, dass die dargestellte und entwickelte Studie Erweiterungspotenzial besitzt. Dabei erscheint eine Erhöhung der Probandenzahl sinnvoll, um die Aussagekraft der Ergebnisse zu verbessern. Ebenfalls wäre es denkbar, zusätzlich die Lehrer nach ihren Methoden die sprachlichen Regeln zu Lehren zu befragen und diese mit den Aussagen der Schüler zu vergleichen. Um die Eindeutigkeit der Studie zu verbessern, sollte ebenfalls die Erhebung dahingehend überarbeitet werden, dass keine Substantive am Satzanfang auftreten. Durch diese Maßnahme könnte eindeutig erkannt werden, ob ein Substantiv als solches erkannt wird. Dies war in dieser Erhebung nicht immer der Fall, da die Großschreibung ebenfalls durch die Stellung im Satz erkannt werden konnte.

Obwohl die Studie keine eindeutige Auswirkung des sozioökonomischen Status auf das Erlernen einer bestimmten grammatischen Regel bei Schülern der Grundschule zeigt, ergaben sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern. In einer weiteren Auswertung der Daten könnte nun herausgefunden werden, inwieweit das

Leseverhalten der Kinder das Erlernen der satzinternen Großschreibung beeinflusst. Ebenfalls könnte mit Hilfe einer weitergehenden Auswertung der Bücherskala herausgefunden werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher und der Testergebnisse der Probanden besteht. Für diese Auswertung stehen sowohl die Angaben der Eltern sowie die Aussagen der Kinder zur Verfügung.

## 6 Literaturverzeichnis

- Bartnitzky, Horst (2015): Sprachunterricht heute. 18. Auflage. Berlin: Cornelsen (Lehrerbücherei Grundschule).
- Bartnitzky, Horst (2016): Grammatik handlungsorientiert unterrichten. In: Abraham, Ulf/ Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor (Didaktik für die Grundschule). S. 146 – 157.
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel (2012): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Manfred, Weis (Deutsches Pisa-Konsortium) (Hrsg.): Pisa 200. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bredel, Ursula (2010): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch - didaktisch - empirisch. Berlin: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 289).
- Ditton, Hartmut/ Maaz, Kai (2011): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz/ Ditton, Hartmut/ Gräsel, Cornelia/ Gniewosz, Brukhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. S. 193 – 206.
- Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1 : das Wort. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Günther, Hartmut und Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, und wie man das lernt und wie man das lehrt. (1). Online verfügbar unter <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/sprachdidaktik/kobes/index.html>. (abgerufen am 14.05.2020)

- Günther, Hartmut/ Gaebert, Désirée (2011): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: Bredel, Ursula/ Reißig, Thilo/ Ulrich, Winfried (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich ; Bd. 5). S. 96 - 106.
- Lampert, Thomas/ Kroll, Lars/ Müters, Stephan/ Stolzenberg, Heribert (2013): Messung des sozioökonomischen Status in der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 56 (5-6). S. 631–636.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen(2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein- Westfalen [Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre]. Frechen.
- Müller-Benedict, Volker (1997): Der Einsatz von Maßzahlen der Interkoder-Reliabilität in der Inhaltsanalyse. Flensburg.
- Noack, Christina (2011): Entdeckung der Großschreibung. In: Bredel, Ursula/ Reißig, Thilo/ Ulrich, Winfried (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich ; Bd. 5). S. 585 – 600.
- Roos, Jeanette/ Schöler, Hermann (2009): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittstudie zweier Kohorten über die Grundschulzeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH Wiesbaden.
- Roos, Jeanette/ Treutlein, Anke/ Zöller, Isabelle/ Schöler, Herman (2009): Zusammenfassendes Fazit. In: Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb. In: Roos, Jeanette/ Schöler, Hermann: Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittstudie zweier Kohorten über die Grundschulzeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH Wiesbaden. S. 229 - 252.

Wahl, Stefan/ Rautenberg, Iris/ Helms, Stefanie (2017): Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: *Didaktik Deutsch* 22 (42).

Wöllstein, Angelika/ Eisenberg, Peter/ Fiehler, Reinhard (2016): Weitere Mittel der Wortschreibung. In: Wöllstein, Angelika und die Dudenredaktion (Hrsg): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Der Aufbau der deutschen Sprache vom Laut über das Wort und den Satz bis hin zum Text und zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache*. Bibliografisches Institut. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag (Der Duden, in zwölf Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache; Band 4.

Zöller, Isabel/ Roos, Jeanette (2009): Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb. In: Roos, Jeanette/ Schöler, Hermann: *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittstudie zweier Kohorten über die Grundschulzeit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH Wiesbaden. S. 47 – 108.

## 7 Anhang

- A. Erhebung
- B. Elternfragebogen 1
- C. Elternfragebogen 2
- D. Beispiele aus den Interviews
- E. Bücherskala
- F. Danksagung



