

Was ist faul bei unserer Lehre der Wortarten?

Oder: Wie man die Großschreibung nicht lehren, sondern anbahnen sollte

VON WOLFHARD KLUGE

Dieses Konzept zur Einführung der Wortarten stellt das intuitive Satzplanwissen der Kinder in den Mittelpunkt des Unterrichts: Groß zu schreibende Wörter haben nur an bestimmten, leicht zu erspürenden Stellen ihren Platz. Dafür gilt es, das „Bauchgefühl“ der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Ehrlicherweise sollten wir, die Kindern Sprachstrukturen vermitteln, zugeben: Wenn wir die Wortarten behandeln, geht es nicht um die „wissenschaftliche“ Entdeckung „der“ Wortarten, sondern es geht uns immer um die sogenannte Groß- und Kleinschreibung. Bei den Postern, die wir im Klassenraum aufhängen, münden die Auflistungen und Definitionen zu Substantiv, Adjektiv, Verb meistens in dem Zusatz: „schreibt man groß“ – „schreibt man klein“. Das ist verräterisch und bestätigt die These.

Ehrlicherweise sollten wir aber auch zugeben, dass die Vermittlung des Wortart-Wissens ein schwieriges Geschäft ist. Jahr für Jahr muss nicht nur wiederholt, sondern eigentlich sogar von vorn begonnen werden. Für die wissenschaftliche, also „abstrakte“ Erkenntnis der Wortarten sind die Kinder der zweiten, vielleicht auch noch dritten Klasse zu jung. Sie können, das entspricht ihrem Alter, dieses „Abstrakt-Sehen“ noch nicht leisten. Das zeigen uns Tag für Tag ihre Antworten: „Lügen ist kein Tuwort, denn das darf man nicht tun.“ – „Wolken ist ein Tuwort, weil sie am Himmel lang laufen tun.“ – „Helfen, das kann mein kleiner Bruder noch nicht.“

DIDAKTOGENE VERWIRRUNG

Die Verwirrung – didaktogene Verwirrung – ist auch in der fünften Klasse und höher noch ein Dauerproblem. Aus statistischen Erhebungen wissen wir, dass die Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung bei älteren Schülerinnen und Schülern sowie bei Erwachsenen den größten Teil der Fehler ausmachen (vgl. Valtin 2000). Befragt, warum die Schreiberinnen und Schreiber sich so entschieden haben, groß statt klein bzw. klein statt groß zu schreiben, hören wir immer ein Echo unserer unterrichtlichen Belehrungen. Das heißt: Wir haben ihnen eine zwar im Prinzip richtige, aber von den Kindern – zumal in diesem Alter – nicht verstandene oder nicht ver-

stehbare Regel genannt, die dann – falsch angewendet – zu dem Fehler führt (vgl. Valtin 2000; Röber-Siekmeyer 1999).

Wenn Kinder und spätere Erwachsene auf diese Denkbahnen geleitet werden, müssen wir ehrlicherweise den Schluss ziehen, dass mit unserer Lehre der Wortarten etwas faul ist. Zwei Argumente müssen gegen unsere traditionelle Lehre angeführt werden: Das erste ist das Verfrühungsargument, das andere betrifft unsere Grammatik-Theorie.

Argument der Verfrühung

Wenn Kinder sagen: „Gliedermaßen ist ein Tuwort, weil sie weh tun können“ oder: „Wolken ist ein Tuwort, weil sie am Himmel lang laufen tun“, ist das nicht nicht-verstanden, sondern verstanden in

Unter dem Gesichtspunkt ihrer Valenz, d. h. nach der Anzahl der Leerstellen, werden Verben unterschiedlich eingeteilt:

– einwertige Verben, z. B. bellen:

Der Hund (bellt).

– zweiwertige Verben, z. B. rufen:

Das Mädchen (ruft) seine Freundin.

– dreiwertige Verben, z. B. geben:

Der Junge (gibt) dem Mädchen einen Kuss.

Abb. 1: Im Vordergrund unserer Satztheorie steht die Valenz des Verbs, die eine spezifische Anzahl von „Mitspielern“ (hier: Nominale Einheiten) verlangt.

ÜBERBLICK

Klassenstufe: 1–5

Zu diesem Beitrag gehören folgende Materialien
(im Heft [■] / auf CD [⊙]):

M1: Was man holen/ausstechen kann [■] [⊙]

M2: Verschiedene Satzbilder [■] [⊙]

alterstypischer Weise. Kinder, die so antworten, haben sehr wohl etwas verstanden, nämlich dass es bei dem, wie sie durch uns belehrt wurden, um die inhaltliche, die semantische Kategorie des Tuns, also auch des Sich-Bewegens, Sich-Veränderns geht. Diese genannten Antworten geben Einblick in die Denkweise der Kinder: Sie denken im Rahmen ihrer Weltsicht und ihrer Vorstellungen von Kausalität durchaus logisch. Unser Problem: Die Kinder müssten den abstrakten Sinn der Regel erkennen, statt realistische Wenn-dann-Folgerungen zu ziehen. Sie müssten abstrahieren können. Aber dafür ist ihr Denken im Allgemeinen noch nicht reif.

In der durchaus berechtigten Annahme, dass abstrakte Benennungen wie „Verb“ oder „Adjektiv“ von ihnen noch nicht erfasst werden können, „erleichtern“ wir ihnen das Phänomen mit „kindgerechten“ Bezeichnungen: Tuwort/Tunwort, Wiewort, Namenwort. Damit führen wir das kindliche Mit-Denken auf eine falsche Fährte: „Helfen ist kein Tuwort, denn das kann mein kleiner Bruder noch nicht.“ Um das zu vermeiden, müssten wir ihnen die Abstraktion zumuten, vom inhaltlich Zufälligen zum generell Funktionalen. Das aber können Kinder dieses Alters nicht, und das ist das Dilemma der Verfrühung.

Christa Erichson sagt dazu (1986, S. 11): „Das einzige, was Kinder dabei lernen, ist, dass es schrecklich viele Wortarten gibt und dass offenbar jede ihre eigene Großschreibung hat.“ Wortartunterricht der bekannten Art kann in der Grundschule nicht funktionieren (vgl. Spitta 2003; Kluge 2000; Erichson 1986).

Argument der nicht hilfreichen Grammatik-Theorie

Die Wortarten definieren sich durch die Verwendung und für die Verwendung im Satz. Für die Lehre von den Wortarten ist es daher hilfreich, eine passende Vorstellung vom Satz zu haben. Unsere übliche Vorstellung vom Satz als Abfolge von Subjekt (S), Prädikat (P) und Objekt (O) ist im Prinzip additiv: S plus P plus O. Diese bloße Addition aber sagt nichts aus über die internen Bedingungen des Satzes (vgl. Pinker 1996).

Hilfreicher ist in dieser Hinsicht das Modell der Valenzgrammatik: Die Valenzgrammatik zeigt: Entsprechend seiner Bedingungen (Valenz/Wertigkeit) eröffnet das Verb Leerstellen, die von nominalen oder adverbialen Einheiten besetzt werden müssen. Uns interessieren hier vor allem die nominalen Einheiten. Das Modell der Valenzgrammatik macht sichtbar: Der Satz ist keine bloße Addition von Satzgliedern. Im Gegenteil: Er folgt einem Bauplan, der vom Verb konstituiert wird wie z. B. in Abb. 1 von den Verben „bellen“, „rufen“ und „geben“. Wir spüren (= wissen) genau, welche Sätze diesen Verben entsprechen. Auch jedes Kind weiß das. Zusammen mit dem Sprechenlernen erlebt es, wie ein Satz gehen muss. Es hat Satzplanwissen. Dieses vorbewusste, intuitive Satzplanwissen ist es, das wir in den Mittelpunkt unseres Unterrichts stellen sollten. Das Dilemma der Verfrühung könnten wir so vermeiden.

DAS BAUCHGEFÜHL

Bei der Einführung der Wortarten geht es, wie wir einräumen mussten, vor allem um den Versuch, Kinder zu der Entscheidung zu bringen: Das Wort „schreibt man groß“ oder „schreibt man klein“. Das Abfragen einer Wortartzugehörigkeit führt, wie wir immer wieder erleben, bei zu jungen Kindern zu Verwirrung. Hilfreich aber, so die These dieses Beitrags, ist das Spiel mit dem Satzplanwissen: Wenn wir lesen DER TICKENDE TACK TACKT ÜBER DAS TUCK WIE ER SO TACK, dann lesen wir zweimal das Wort TACK, wissen aber intuitiv, dass nur das eine groß zu schreiben ist.

Wir besitzen eine intuitive grammatische Sicherheit. Dieses Phänomen der „vorbewussten“ Sicherheit bestätigt Gerd Gigerenzer (2007), wenn er schreibt: Muttersprachler sind augenblicklich in der Lage, anzugeben, ob ein Satz grammatisch korrekt ist oder nicht (wir würden sagen: „ob er dem Satzbauplan entspricht“). Aber nur wenige können die zugrundeliegenden grammatischen Prinzipien verbalisieren. Wir wissen mehr, als wir zu sagen wissen. Das nennt er „Bauchgefühl“ (vgl. Gigerenzer 2007).

Ob wir diesem Bauchgefühl aber trauen dürften, das teilt die Menschheit in skeptische Pessimisten und – so Gigerenzer – in leidenschaftliche Optimisten. Wir sollten uns zu den leidenschaftlichen Optimisten zählen. Wir sollten bei dem, was wir wissen, nicht glauben, wir wüssten es nur auf Grund von Belehrtwordensein. Wir beleidigen damit unsere Intelligenz des Unbewussten. So wie wir „blitzartig“ und „gigerenzerisch“ intuitiv gelesen haben: „Der tickende Tack ...“, aber: „wie er so tack ...“, so erspüren und wissen wir auch sonst, was eine nominale Einheit ist und was nicht. Wir haben kein Problem mit dem Satz UND WAS MACHT DANN DAS GRÜN? ES GRÜNT SO GRÜN, auch nicht mit der Variante: ES GRÜNT IM GRÜN. Unser angelerntes grammatisches Wissen brauchen wir dafür nicht auszupacken.

NOMINALE EINHEITEN

Nominale Einheiten – und um nichts anderes geht es, wo es um die Großschreibung geht – stehen in Opposition zum Verb, sind vom Verb abhängig und füllen die von der Valenz geforderten Leerstellen. In Abb. 1 haben wir die Verben mit einem Kreis bzw. „Kringel“ versehen, denn um das Verb „drehen“ sich seine Mitspieler (Satzglieder). Die Nominalen Einheiten haben wir mit einem Kasten umrahmt. Auch im Unterricht verwenden wir diese Aufzeichnungsform für unterstützende Demonstrationen.

Was das intuitive Satzplan-Wissen angeht, haben Erwachsene den Kindern kaum etwas voraus. Auch Kinder haben ein natürliches Ge-

spür für die Opposition von Verben und nominalen Einheiten. Auch Kinder wissen schon mehr, als sie zu sagen wissen. Dieses Wissen und Können ist vorbewusst – es kommt mit zunehmender Erfahrung aus der Tiefe.

Methodische Konsequenzen

Um bei den Schreibanfängern dieses Bauchgefühl zu unterstützen und das vorbewusste Wissen näher an die Oberfläche des Verstehens zu heben, können wir geeignete Hilfen anbieten. Erste, zunächst intuitive Zuordnungen werden dann als wiederkehrende, als generalisierbare sichtbar. Aber: Wir hüten uns, die Kinder zu den abstrakten Definitionen aufzufordern. So vermeiden wir die Verfrühung. So vermeiden wir, die Kinder auf die bekannten „falschen Fahrten“ zu führen. Aber ihre Intuition und ihr vorbewusstes Können stärken wir.

Um die Satzstruktur zu zeigen, schreiben wir – gelegentlich(!), aber schon ab der ersten Klasse – Sätze mit Kästen und Kringeln an die Tafel:

Tilo (malt) ein Haus.
ein großes Haus.

Tilo (malt) ein Schiff.
ein buntes Schiff.

Was groß geschrieben wird – das erkennen die Kinder bald von selbst – „steht im Kasten“, und zwar als wichtiges Wort „am Ende“. Als Name für dieses groß zu schreibende Wort bietet sich an, es „Kastenwort“ zu nennen. Die Verben sind entsprechend „Kringelwörter“. Die Adjektive „Zwischenwörter“. Wenn ein Kind fragt, ob ein Wort groß oder klein geschrieben wird, geben wir die Frage zurück: „Wie würdest du an dieser Stelle ein anderes Wort schreiben, das du schon kennst?“ (Ersatzprobe) – Mit größter Wahrscheinlichkeit kommt dann die Antwort: „Ah, jetzt weiß ich es!“

Ergänzend zu diesen strukturbedingten Markierungen an der Tafel bieten wir verschiedene Übungen an:

- Wir zeichnen und schreiben an die Tafel bzw. auf Arbeitsblätter Satzbilder mit „Kästen“ und

„Kringeln“ und suchen Sätze, die dazu passen (siehe Kasten).

- Nach der vorbereitenden Tafelarbeit fahren wir rein gedanklich fort und lassen die Kinder im Sitzkreis oder in der Tischgruppe einander zurufen, was man z. B. alles „geben“ oder „schenken“ kann: einen Kuss, ein Buch, einen Rat, einen Apfel; und sogar Ungegenständliches, also Abstrakta wie die „Gewissheit“ oder die „Liebe“, und das nennt, wenn es nicht von den Kindern kommt, die Lehrkraft.
- Wir spielen das Spiel „Ich packe meinen Koffer und nehme mit ...“ Jede Antwort erfolgt in der Form einer nominalen Einheit: das Spielzeug, die Bücher, die CDs, die Badesachen usw. In didaktischer Voraussicht erweitern wir als Lehrkraft mit „die Vorfreude“ (und bei der Rückreise „die Erinnerung“). Indem wir neben dem Gegenständlichen auch Vorfreude, Erwartung, Erinnerung, Erholung usw. nennen und in den Koffer packen, beugen wir dem Missverständnis vor, dass es sich bei den groß zu schreibenden Wörtern um Gegenständliches handeln müsse.
- Wir spielen das Ratespiel: „Ich sehe was, was du nicht siehst“ – zum Beispiel: „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist rund.“ Jede Antwort erfolgt in der Form einer nominalen Einheit: der Ball, der Reifen, der Ring usw.
- Wir machen das Schreibspiel „Onkel Otto sitzt in der Badewanne.“ Ein Beispiel:
Otto sitzt plätschernd
 - in der Badewanne,
 - auf dem Schornstein,
 - in der Mülltonne,
 - vor dem Mauseloch.
 Die witzigen Eintragungen sind – formal gesehen – nominale Einheiten.

Indem wir das vorhandene Satzplanwissen stärken, die Wörter und Wort-Arten aus der Satzstruktur heraus markieren, vermeiden wir die irreführenden inhaltbezogenen Definitionen als „Tu“wort, „Wie“wort, „Namen“wort (vgl.

HINWEISE ZU DEN MATERIALIEN

Sobald die Kinder eigene Sätze schreiben, bekommen sie Arbeitsblätter mit vorgegebenen Verben und Artikeln nach dem Muster auf M1 (oben), S. 19. Die Verwendung von Großbuchstaben ist im Anfangsunterricht generell sinnvoll, speziell aber für das Großschreibenlernen. Denn so ergeben sich noch keine Fragen nach der unterschiedlichen Schreibung (Vermeidung der Verfrühung).

Als Variante dient M1 (unten), S. 19 mit trennbaren Verben: Hier wird sichtbar gemacht, dass eine Einheit auch in der zeitlich-räumlichen Trennung eins bleibt. Schülerinnen und Schüler, die solche Strukturbilder sehen und selbst entwerfen, erwerben ein tiefgehendes Strukturwissen und Strukturbewusstsein. Indem die Artikel (eine/ein/einen) nicht zusammen mit dem Nomen vorgeben werden, wird die Aufmerksamkeit auch für die Kasusformen geweckt.

Sobald in den Klassen bereits beide Alphabete (groß/klein) praktiziert werden, kann man dieses Schema umkehren und die Kinder selbst in einer Blanko-Vorlage nach dem Muster von M1, S. 19 (bzw. M2, S. 20) die Verben und Artikel notieren lassen. Zwei Beispiele:

- Was man alles (bauen) kann
(mit den Artikeln: eine, einen, die, den, ein usw.)
- Wem man etwas (schenken) kann
(mit den Artikeln: dem, der, einer, einem, seiner usw.)

Notiert wird von den Kindern das grammatische Objekt – „was in den Kasten kommt“ – mit seinem grammatischen Begleiter, dem Artikel:

- einen Turm/den Turm, eine Hütte, ein Versteck usw.
Beispielsatz: Tim (baut) einen Turm.
- dem Bruder, der Freundin, dem Hündchen, einem Freund, einer Freundin usw.
Beispielsatz: Tim (schenkt) seiner Mutter ein Buch.

So trainieren die Schülerinnen und Schüler, was sie oft in ihrer regional gefärbten Umgangssprache nicht so deutlich hören, nämlich den Kasus klar und richtig wahrzunehmen und durch das „Geschrieben-Haben“ auch für ihre Sprech-Sprache zu festigen.

Kluge 2002). Im Übergang von der dritten zur vierten Klasse – die Intuition und Erfahrung ist nun gefestigt genug – können und müssen die „Arbeitsnamen“ (Kringelwort, Zwischenwort, Kastenwort) in die offizielle grammatische Terminologie übergeführt werden: Verben, Adjektive und Nomen.

FAZIT

Konsequenz aus diesen Überlegungen: Wir haben gesehen bzw. unsere Schülerinnen und Schüler sehen: Groß zu schreibende Wörter haben nur an bestimmten, aber leicht erspürbaren Stellen ihren Platz. Alles andere – außer dem

Satzanfang – wird klein geschrieben.

Ich schlage daher eine hilfreiche Sprachregelung vor. Wir sollten nicht mehr von der Groß- und Kleinschreibung reden. Wir sollten dieses Begriffspaar sogar aus unserem Reden und Denken verbannen. Wir sollten nur noch von der „Großschreibung“ sprechen. Das allein hilft schon, viele Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995). Didaktisch so denkend, zeigen wir uns im Sinne von Gigerenzer als „leidenschaftliche Optimisten“, die dem vorbewussten Lernen vertrauen und mutig auf die Macht der Intuition setzen. Kinder können mehr und „wissen“ mehr, als unsere traditionelle Vorgehensweise ihnen zu beweisen erlaubte. ●

DER AUTOR

Dr. Wolfhard Kluge ist emeritierter Professor für Germanistik und Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Gießen.

LITERATUR

Erichson, Christa: Der Klotz am Bein des Pegasus. Plädoyer für eine Integration von spontanem Schreiben und Rechtschreiben. In: Valtin, Renate/Naegele, Ingrid (Hrsg.): Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben (lernen). Frankfurt/M. 1986, S. 3–20

Gigerenzer, Gerd: Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München 2007

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden 1995

Kluge, Wolfhard: Grammatikarbeit in der Grundschule – Zwischen Scheitern und Gelingen. Erinnerungen an die „Hamburger Empfehlungen“. In: Balhorn, Heiko/Giese, Heinz/Osburg, Claudia: Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Seelze 2000, S. 132–141

Kluge, Wolfhard: Die Rede ist vom Namenwort. Anmerkungen zu einem didaktischen Kunstfehler. In: Balhorn, Heiko/Bartnitzky, Horst/ Büchner, Inge/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt 2002, S. 273–285

Pinker, Steven: Der Sprachinstinkt: Wie der Geist die Sprache bildet. München 1996

Röber-Siekmeyer, Christa: Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf 1999

Spitta, Gudrun: Warum Lena mit Adjektiven und Nomen nichts anfangen kann – oder: Warum traditioneller Grammatikunterricht keine Hilfe für den Rechtschreibunterricht darstellt. In: Brinkmann, Erika/Kruse, Norbert/Osburg, Claudia: Kinder schreiben und lesen. Freiburg 2003, S. 179–191

Valtin, Renate: Die Theorie der kognitiven Klarheit – Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Ganser, Bernd (Hrsg.): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Donauwörth 2000, S. 16–42

Anzeigen

ZARB

Arbeitsblätter – kreativ und schnell erstellen

Lösung:
 2 ZARB 4 IST
 3 EINFACH 1 GENIAL

ZARB erstellt attraktive Übungen und anspruchsvolle Tests aus Ihren deutschen oder fremdsprachlichen Texten. Ganz einfach per Mausclick! In Microsoft Word oder OpenOffice Writer integriert. Zum Beispiel Rätsel, Wortformen- und Zuordnungsübungen, Geheimschriften, Lücken-, Schüttel-, Schlangen- und Fehlertexte.

Lernen Sie unsere weiteren Produkte kennen:

MatheBlatt
 Bilder und Formvorlagen für Mathe-Arbeitsblätter

LESEN 2000
 plus Rechtschreibtrainer
 Lesenlernen und Lese-/Rechtschreibtraining

mb MathBox
 Rechenttraining für das 4. bis 6. Schuljahr

**hans
zybura
software**

Waldquellenweg 52 • 33649 Bielefeld
 Fon 0521.945 72 90 • Fax 0521.945 72 92
www.zybura.com

LÖWEN MEDIEN SERVICE BRAUNSCHWEIG

Schulbücher – löwenstark geliefert!

Der LÖWEN MEDIEN SERVICE führt Ihre komplette Schulbuchsammelbestellung aus. Wir unterstützen Sie bei der Ermittlung von Buchtiteln, Bestellnummern, Auflagen und Ladenpreisen für Ihre Klassensätze und liefern nach Klassen sortiert zu Ihrem Wunschtermin – natürlich versandkostenfrei.

**Alle Bücher aller Verlage
einfach, schnell und versandkostenfrei.**

LÖWEN MEDIEN SERVICE BRAUNSCHWEIG GMBH
 Tel.: 0800/267 37 33 • Fax: 0531/708 87 83 11
 E-Mail: info@loewenmedienservice.de
www.loewenmedienservice.de

Was man holen/ausstechen kann

IN DER TURNHALLE

NAME: _____

HOLEN



BANK

EIN



SEIL

EINEN



REIFEN

EINE



BALL

BEI DER WEIHNACHTSBÄCKEREI

NAME: _____

AUSSTECHEN



STERN

EINEN



BLUME

EINE



HERZ

EIN



GLOCKE

Verschiedene Satzbilder

