

Gerrit Alexander Helm:

## Von *Tu-Wörtern*, *Wie-Wörtern*, *Namen-Wörtern* und warum sie nicht so heißen sollten!

Tu-Wort

Namen-Wort

Wie-Wort

### 1. Einleitung

Man kann beinahe von einem Klischee sprechen: In der Grundschule heißen Verben *Tu-Wörter*, Nomen *Namen-Wörter* und Adjektive analog *Wie-Wörter*. Eine kurze *google*-Umfrage und zahlreiche eigene Schulbeobachtungen zeigen, dass auch im Jahr 2018 *Tu-Wort* (gern auch *Tu(n)-Wort*), *Wie-Wort* und *Namen-Wort* einen festen Platz im Klassenraum haben, sei es in Form von Plakaten, in Schullehrwerken oder sogar im Sprachgebrauch der Lehrkraft. Eingeführt wurden diese Termini vermutlich ursprünglich, um die vermeintlich komplexen Konzepte **Verb**, **Adjektiv** und **Nomen** durch ‚kind-gerechte‘ Begriffe transparent zu machen (vgl. Bredel 2013, 426). Spieß (1989) vermutet, es war der Versuch, den „Verfremdungseffekt zu mildern“ (ebd. 75). Die Deutschdidaktik weist bereits an vielen Stellen darauf hin, dass diese Termini „nicht gerade geeignet [sind], grammatische Kategorien zu erfassen“ (Bredel 2013). Vielmehr ist es gerade dieser semantische, über den ‚Inhalt‘ der Ausdrücke zugreifende Ansatz, der verhindert, dass Kinder und Jugendliche Sprache als System begreifen (vgl. Granzow-Emden 2014). Das eigentlich Ziel von Grammatikunterricht wird so „durchkreuzt“, mit dem Ergebnis, dass sich in vielen Fällen Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe auf dem Wissens-/Könnens-Stand ähnlich eines Zweitklässlers befinden (Mesch 2016, 211).

Schulen (und nicht zuletzt auch Lehramtsanwärter und Studenten) werfen der Fachdidaktik hingegen vor, zwar stetig Kritik an der Situation des Grammatikunterrichts in Schule zu üben, jedoch nur selten mit fruchtbaren Alternativen (dem *nicht-so-sondern-so*) aufzuwarten.

Dieser Beitrag verfolgt deshalb gleich mehrere Ziele: Er möchte in einem ersten Teil (Kapitel 2) zeigen, warum **Verben** nicht *Tu-Wörter*, **Adjektive** nicht *Wie-Wörter* und **Substantive** nicht *Namen-Wörter* sind und worin genau die Problematik einer Einführung und Nutzung dieser semantisch orientierten Termini besteht. Anschließend (Kapitel 3) wird auf theoretischer Ebene und mit Hilfe der Sprachwissenschaft/Linguistik aufgezeigt, welche Voraussetzungen eine gelungene Einführung von **Verben**, **Adjektiven** und **Substantiven** erfüllen sollte. Der Beitrag endet mit der Vorstellung von praktisch erprobten Unterrichtskonzepten, die den hier aufgestellten Anforderungen gerecht werden und damit eine tatsächliche Handlungsalternative darstellen (Kapitel 4).

## 2. Ausgangsproblem

Die deutsche Sprache als System besteht aus einer unüberschaubaren Menge an Worten; auch für die Bildung eines Satzes ist in der Regel mehr als nur ein Wort notwendig. Rein bedürfnisorientiert ist damit der Ansatz, die unüberschaubare Menge überschaubarzumachen, vorzusortieren und Gruppen von ‚ähnlichen‘ Worten zusammenfassen zu wollen. Eine Gruppe von Worten, die sich jeweils ‚ähnlich‘ sind, würde man dann als eine **Wortart** beschreiben. Tatsächlich ist dies im groben die Funktionsweise, mit welcher das Wortartenkonzept beschrieben werden könnte (vgl. Eisenberg 2013, 329).

Wenn jedoch eine große Gruppe ‚sortiert‘ werden soll, so sind nicht selten unterschiedliche Sortierweisen denkbar. Eine Menge von Menschen könnte z.B. anhand ihres Alters (z.B. Kinder vs. Teenager vs. Erwachsene) in Gruppen eingeteilt werden. Genauso gut könnten Haarfarbe oder Geburtsmonat als Kriterien für die Gruppenbildung herangezogen werden.

Für die Einteilung der Wortarten kann ein ähnliches Bild gezeichnet werden: Auch hier sind viele unterschiedliche Kriterien denkbar, mit denen man die Worte der deutschen Sprache in ‚Wortarten‘ einteilen kann. Vorweggenommen sei bereits, dass in der Schule nicht selten ein anderes ‚Einteilungskriterium‘ (Erkennungsmerkmal) für die Wortarten eingesetzt wird, als die Sprachdidaktik es empfehlen würde. Häufig findet man in der Schule das Vorgehen, die Worte der deutschen Sprache anhand ihrer **Bedeutung** (als *Namen-Wort*, *Tu-Wort*, *Wie-Wort*) in Gruppen (in **Wortarten**) zusammenfassen zu wollen. Worin die Probleme einer solchen Einteilung der Wortarten liegen, zeigen die Folgekapitel.

### 2.1. Warum Verben nicht *Tu-Wörter* heißen sollten

Untersucht man ein Schulbuch, hier z.B. das *Jo-Jo-Sprachbuch* für die 3. Klasse, so findet man nicht selten einen solchen oder ähnlichen Satz: „**Wörter, die sagen was jemand tut oder was geschieht nennt man Verben**“ (*Jo-Jo-Sprachbuch* 3, 110). Grundidee ist hier, eine Wortart zu generieren, indem alle Worte, die Tätigkeiten oder Geschehnisse beschreiben, zusammensortiert werden und diese Gruppe dann **Verben** oder auch *Tu-Worte*, *Tun-Worte* oder *Tätigkeitsworte* genannt wird. Nicht abgestritten werden soll an dieser Stelle, dass es viele Sätze gibt, in denen eine solche Einteilung und Beschreibung durchaus hilfreich sein kann. Ein Beispiel dafür ist Beispielsatz (1).

(1) Tim **schießt** den roten Ball.

Verb = schießen (3. Sg. Präs. Ind. Akt.)

(2) Tim **hat** den roten Ball.

Verb = haben (3. Sg. Präs. Ind. Akt.)

Beispielsatz (2) hingegen zeigt uns, dass es möglicherweise noch eine ganze Reihe an weiteren Worten gibt, die auch in die Gruppe der Wortart **Verb** einsortiert werden sollten, auf die unser bisheriges ‚Sortierkriterium‘ „*sagen, was jemand tut oder was geschieht*“ nur sehr abstrakt oder gar nicht zutrifft. Die Erfahrung zeigt uns: Diese Worte stelle die Lerner dann vor Herausforderungen: „Dennoch habe ich ebenso die Beobachtung gemacht, dass viele

Schülerinnen und Schüler [...] das Wort *haben* nicht als Verb erkannten (Begründung: ‚Haben kann man nicht tun‘)“ (GHR-300-Portfolioleistung 2018). Dass **Verben** nur in Ausnahmefällen und nicht im Regelfall Tätigkeiten bezeichnen, konnte Glinz bereits 1977 zeigen. Er untersuchte die Frequenz (Häufigkeit) von Verben in der deutschen Sprache und stellte fest, dass unter den 25 häufigsten Verben lediglich 40% eine Tätigkeit beschreiben. Granzow-Emden (2014) generierte einen Gegenüberstellung aus Glinz´ Datensatz:

**Abbildung 1:** Die 25 häufigsten Verben des Deutschen (Glinz 1977 zit. nach Granzow-Emden 2014)

Tätigkeit (Tu-Wort)	Keine Tätigkeit (nicht-Tu-Wort)
machen, geben, sagen, gehen, sehen, stehen nehmen, halten, sprechen	sein, werden, haben, können, müssen, wollen sollen, lassen, kommen, wissen, mögen, bleiben, leben, liegen, dürfen.

Deutlich wird, **Verben** ‚herauszusortieren‘, indem nach Tätigkeiten ‚gesucht‘ wird, funktioniert nicht annähernd so gut, wie Sprachbuchmerksätze dies glauben lassen: Nicht immer, wenn ein Verb identifiziert werden soll, kann unmittelbar nach einer Tätigkeit gesucht werden. Umgekehrt liefert die Sprache ferner Möglichkeiten, Tätigkeiten auszudrücken, ohne dazu ein Verb zu nutzen, beispielsweise dann, wenn Verben **substantiviert** werden. Granzow-Emden (2014) liefert hierzu ein (sprachwissenschaftliches beliebtes) Beispiel, hier als Beispielsatz (3):

- (3) Nach dem Schwimmen **sonne** ich mich auf der Liegewiese.
- (4) Ich *schwimme* unter der hellen Sonne.

Das Verb im Beispielsatz (3) ist **sonne**, es erinnert in seiner Form jedoch eher an ein Substantiv (die Sonne). Gleichzeitig lässt sich **Schwimmen** semantisch problemlos als *Tätigkeit* (und damit als *Tu-Wort*) beschreiben (wie in Beispielsatz (4)), obgleich es Substantiv in diesem Satz (3) ist. Wird den Schülerinnen und Schüler als ‚Sortierkriterium‘ (Bestimmungsmerkmal) nur „Worte, die Tätigkeiten beschreiben“ angeboten, wird es hier vermutlich schwer fallen, **sonne** als **Verb** (*Tätigkeitswort*) und **Schwimmen** eben nicht als solches zu identifizieren.

Einen dritten, kritischen Punkt der Erkennung von **Verben** als *Tu-Wörtern* oder *Tätigkeitswörtern* stellt Mesch (2016) heraus: Verben werden zumeist in Klasse 2 oder 3 eingeführt, in Klasse 3 oder 4 sollen die Schülerinnen und Schüler dann Satzglieder unterscheiden. Eines dieser schulischen Satzglieder ist das Prädikat (konkret: **Prädikate** sind keine Satzglieder, sondern syntaktische Relationen (vgl. Eisenberg 2013). Prädikate werden schulisch nicht selten als *Satzaussage* bezeichnet und über die *Was-tut-jemand*-Frage ermittelt. Der Unterscheidung der Verb-Identifikation zur Prädikat-Identifikation ist dann nur der Wechsel von einem ‚Was tut‘ (→Verb) zu ‚Was tut jemand‘ (→Prädikat) (vgl. Mesch 2016, 202). Dies führt (beinahe zwangsläufig) zu einer Gleichsetzung. Eine Unterscheidung von Verb und Prädikat wird unmöglich (Mesch 2016, 218).

## 2.2. Warum Adjektive nicht *Wie-Wörter* heißen sollten

Ähnlich wie bei den Verben, finden sich auch für Adjektive im Schulkontext häufig der Versuch, die Wortart durch ihre Semantik (Inhalt) von den anderen Wortarten zu unterscheiden: „**Ein Adjektiv (Wiewort) beschreibt, wie etwas ist**“ (Baustein 3, 123), liest man in diversen Sprachbüchern. Neben der Bezeichnung *Wie-Wort* findet sich auch häufig die vermeintlich ‚wissenschaftlichere‘ Version *Eigenschaftswort*, welche jedoch weder vor- noch nachteilig ist. Dass nicht jedes Adjektiv ein *Wie-Wort* oder, eigentlich eher umgekehrt, nicht jedes *Wie-Wort* ein Adjektiv ist, sollen die Beispielsätze (6-8) aus Spies (1989) zeigen:

- (5) Meine Federmappe ist **klein**.
- (6) Meine Federmappe ist **aus Leder**.
- (7) Meine Federmappe **hat einen Anhänger dran**.

Gemeinsam haben diese drei Sätze, dass sie das Substantiv (hier: die *Federmappe*) näher beschreiben. Jedoch nur der erste Satz (6) nutzt hierfür auch tatsächlich ein Adjektiv, *klein*. Der ‚Eigenschaftsausdruck‘ *aus Leder* in Satz (7) kann sprachwissenschaftlich als **Präpositionalgruppe** (vgl. Eisenberg 2013, 21), der Ausdruck *hat einen Anhänger dran* als **Verbgruppe** (ebd.) bezeichnet werden. Auf einer rein semantischen Ebene sind alle drei Ausdrücke *klein*, *aus Leder* und *hat einen Anhänger dran* Beschreibung dafür, *wie etwas ist* und könnten damit gut in eine Gruppe einsortiert werden. Schülerinnen und Schülern das ‚Hilfsmittel‘ an die Hand zu geben, es wäre das Adjektiv, das *Wie-Wort*, das *beschreibt wie etwas ist* (s. oben), stellt sie hier vor unnötige Herausforderungen. Eine ähnlich große Herausforderung für eine *Wie-ist-etwas*-Probe stellen die Beispielsätze (9) und (10) dar:

- (8) Das Bein ist **kurz**.
- (9) Das Bein ist **ab**.

Bevor dieser Beitrag hier eine Auflösung liefert, darf man sich als Leser gern selbst fragen, zu welcher Wortart das Wort **ab** eigentlich gehört? Ist dies ein Adjektiv? Zur Auflösung: Das Wort *klein* kann als prototypisches Adjektiv des Deutschen beschrieben werden. Es kann sowohl, wie in (9) im Kontext eines **Kopulaverbes** *sein* auftreten, wie auch in typischen Adjektivpositionen zwischen **Konomen** (Artikel) und **Nomen**, z.B. *das kurze Bein*. Das Wort *ab* hingegen, eine Präposition(!), kann, ähnlich wie auch *zu* oder *weg* mit Eisenberg/Menzel (1995) als „trennbare Bestandteile von Verben“ (ebd., 22) aufgefasst werden. Man könnte in diesem Fall davon ausgehen, dass der Satz ‚verkürzt‘ ist und in Wirklichkeit *Das Bein ist abgetrennt/abgefallen/abgeschnitten* heißen müsste, es in diesem inhaltlichen Kontext jedoch unerheblich ist, wie das genau Bein ‚ab-handen‘ kam und somit lediglich die Präposition *ab* zurückblieb. Dadurch bleibt die Präposition jedoch selbstverständlich eine Präposition und wird nicht zum Adjektiv. Im kindlichen Sprachgebrauch findet jedoch nicht selten eine Übergeneralisierung statt, in welcher die Präposition doch (fälschlicherweise) als

Adjektiv verwendet wird und in typischen Adjektivkontexten auftritt. Dies führt zu kindlichen Äußerungen wie (11) – (13):

- (10) \*Der Mann hatte ein *abbes* Bein. (auch *appes* Bein oder *abes* Bein)  
 (11) \*Sie sucht das *wecke* Heft. (auch *wegges* Heft)  
 (12) \*Er stand vor der zuhen Tür. (auch *zunen* Tür oder *zuen* Tür)

Ein Grammatikunterricht der suggeriert, man könne Wortarten (und hier: Adjektive) semantisch und über ihre Bedeutung sortieren/herleiten, wird große Schwierigkeiten haben, den Schülerinnen und Schülern zu erläutern, aus welchem Grund (11) – (13) keine wohlgeformten Sätze sind. An einer solchen Stelle kann nur ein Grammatikunterricht weiterführen, der deutlich macht, dass z.B. Adjektive noch vor ihrer Semantik formal durch morphologische und syntaktische Eigenschaften zu identifizieren sind (s. Kapitel 3).

### 2.3. Warum Substantive nicht *Namen-Wörter* heißen sollten

Der kindliche ‚Witz‘, dass man Nomen ‚ja anfassen könne‘ und man deshalb *\*die heiße herdplatte* und auch *\*der löwe* schreiben müsse, ist so alt, dass man ihn hier kaum wiedergeben muss. Dennoch (oder: gerade deshalb?) ist es beinahe erschreckend, wie beharrlich sich das Konzept, Nomen seien **Namen für Tiere, Pflanzen, Dinge und Gefühle**, im Kontext der Primarstufe hält. Viele Lehrkräfte sagen aus, dass Ihnen ‚durchaus bewusst ist‘, dass diese Herangehensweise ‚nicht immer zutrifft‘, es jedoch wenig fruchtbare Alternativen im Unterricht gäbe. Es kann also davon ausgegangen werden, dass hier bereits ein Grundverständnis für das Problem vorliegt, wodurch die Darstellung sich hier auf wenige Punkte beschränken kann.

Die deutsche Sprache gilt (im Vergleich zu anderen europäischen Sprachen) als eine Sprache, die sehr reich an **Nomen/Substantiven** ist: Vieles, was andere Sprachen komplex formulieren, kann das Deutsche durch Substantiv(-komposita)/-e ausdrücken. Aus meinem eigenen Französischunterricht blieb mir hier vor allem das Beispiel *l’envie de vomir* (etwa: *der Drang zu erbrechen*) vs. **Brechreiz** in Erinnerung. Allein diese Tatsache lässt vermuten, dass eine Gruppe aus allen Worten, die in die Kategorien *Name, Tier, Pflanze, Ding* oder *Gefühl* passen, nicht ausreichen kann, um die Klasse der **Substantive** zu fassen. Beispiel (13) soll erinnernd zeigen, dass es viele **Substantive** abseits dieser Kategorien gibt und auch solche, deren Bedeutung wir nicht wissen, und sie dennoch als Substantive ‚erkennen‘:

- (13) Die **Kontroversen** wurden aufgeklärt, als der **Hip-Hop-Künstler** OG Maco offiziell erklärte, dass Migos die **Begründer** des **Dabs** seien (wikipedia.org)

Dass die deutsche Sprache ferner die Möglichkeit hat, vermeintlich anderen ‚Wortarten‘ als **Substantive/Nomen** zu verwenden (z.B. **Verben** oder **Adjektive** zu substantivieren), wurde bereits im Beispielsatz (3) offensichtlich (Nach dem **Schwimmen...**).

### 3. Die Perspektive der Sprachdidaktik

Zuvor wurde gezeigt, dass eine Sortierung/Einführung der Hauptwortarten über semantische, also inhaltsbezogene Kriterien (sprich: *die Worte, die Tätigkeiten beschreiben, nennen wir Verben*), in vielen Fällen nicht zu der eigentlich intendierten (gewünschten) Einteilung führt (Anmerkung: Vielen Lehrkräften wird dies sicherlich bewusst sein). Offen blieb bisher jedoch die Frage, welche Art der ‚Sortierung‘ stattdessen vorgenommen werden sollte (und wie dies schulisch zu vermitteln ist).

In der Sprachwissenschaft wird an vielen Stellen ein alternatives Wortartenkonzept vorgeschlagen. Es beruht auf der These, „Wortarten seien syntaktische Kategorien unter anderen. Syntaktische Kategorien ihrerseits sind Mengen von syntaktischen Einheiten, die auf dieselbe Weise verwendet werden“ (Eisenberg 2013, 329). Anders ausgedrückt: In der Sprachwissenschaft bezeichnet eine **Wortart** eine Gruppe von Worten, die sich (unabhängig von ihrem Inhalt) in einem Satz oder einer Phrase<sup>1</sup> ähnlich verhalten.

Um ein Beispiel zu machen: In **Ein brauner Hund und die zwei schwarzen Katzen** würde man **brauner** und **schwarzen** in dieselbe Gruppe (=Wortart) ‚sortieren‘, da beide Worte sowohl Flexion (Beugung) für Genus (=gr. Geschlecht; **ein brauner Hund** vs. **eine braune Katze**) als auch für Numerus (**ein brauner Hund** vs. **zwei braune Hunde**) zeigen können. Die Worte **Hund** und **Katze** hingegen können zwar auch im Numerus flektieren (**ein Hund**, **die Hunde**; **eine Katze**, **die Katzen**) nicht aber im Genus (**der Hund**, \***die Hund**). Damit gehören **Hund** und **Katze** in eine Gruppe (=Wortart) und **brauner** und **schwarze** in eine zweite. Somit sind schon zwei unterschiedliche Wortarten gefunden.

Auf diese Weise verfährt die Sprachwissenschaft mit der Wortartenbestimmung. Abzuleiten sind hieraus einige wesentliche Aspekte: Eine **Wortart** ist eine Gruppe von Worten, die sich in einem Satz oder einer Phrase identisch verhalten → Folgerung: Isoliert, also ohne einen Satz oder eine Phrase, kann eine Wortart unmöglich bestimmt werden. Die Frage, *Welche Wortart ist das Wort XYZ* (z.B. das Wort **Lüge**)? ist ohne Kontext unbeantwortbar (hier könnte sich **Lüge** sowohl wie ein Substantiv verhalten, etwa in **das ist eine Lüge**, aber ebenso auch wie ein Verb in **Lüge ich etwa?**).

#### Merksatz:

Die Wortart eines Wortes kann niemals bestimmt werden, wenn das Wort isoliert steht. Welcher Wortart die Worte wie (**Lüge**, **Schwimmen**, **Boxen**, etc.) zugehören, ist ohne Kontext nicht erkennbar.

Der zweite wesentliche Punkt ist, dass, wenn man ein Wort in einem Kontext hat, man auf eine Art ‚wissen‘ muss, welches Verhalten ein Merkmal für welche Wortart ist. Mit anderen Worten: Man benötigt Kriterien, mit denen man auf die Wortarten schließen kann. Oben haben wir mit ‚kann Flexion für Numerus und Genus zeigen‘ schon zwei Kriterien für

<sup>1</sup> gemeint ist Phrase als Nominalphrase/Gruppe, Präpositionalphrase/Gruppe, etc.

**Adjektive** und ‚kann Flexion für Numerus aber nicht für Genus zeigen‘ schon Kriterien für **Substantive** kennengelernt. Darüber hinaus lassen sich jedoch noch viele weitere Kriterien finden. Wir unterscheiden dabei morphologische Kriterien (also z.B. Flexion (Beugung)) und syntaktische Kriterien (Verhalten/Stellung im Satz). Eine Auflistung vieler solcher Kriterien findet sich im groben bei Ossner (2008). In Abbildung (2) wurde sie durch (Eisenberg 2013 und Hamann 2016) erweitert:

**Abb. 2:** Kriterien von Adjektiven, Verben und Substantiven (vgl. Ossner 2008 und Hamann 2016)

	<b>Adjektiv</b>	<b>Verb</b>	<b>Substantiv</b>
<b>Morphologisches Kriterium</b> (Veränderung am Wort)	-bildet Komparativ- und Superlativformen ( <i>schön, schöner, am schönsten</i> ) -zeigt Numerusflexion (z.B. Plural) (Ein <b>kleiner</b> Hund, viele <b>kleine</b> Hunde) -zeigt Genusflexion (ein <b>kleiner</b> Hund, eine <b>kleine</b> Katze)	-zeigt Flexion für Person und Numerus, insbesondere in der 2. Person Singular (Du _____st) und 1. Person Plural (Wir _____en) -zeigt Flexion für Tempus, insbesondere Präteritum	-kann Pluralflexion zeigen (Hund, Hunde) -kann Kasusflexion zeigen, insbesondere Genitiv (Das Kind, des Kind <b>s</b> ) -kann <u>keine</u> Genusflexion tragen ( <b>der Hund</b> vs. * <b>die Hund</b> ) -kann z.T. den sächsischen Genitiv tragen (Tom <b>s</b> Vater)
<b>Syntaktisches Kriterium</b> (Verhalten im Satz)	-kann durch Adverbien modifiziert werden (eher klein, weniger rot,...) -kann attributiv vor Nomen auftauchen (ein _____ Haus) -kann prädikativ nach einem Kopulaverb genutzt werden (Meine Lehrerin ist _____.)	-kann zusammen mit Modalverben oder Hilfsverben auftreten (Tim will schießen,...)	-Attributierbarkeit (Das <b>Haus</b> → Das <b>schöne Haus</b> → Das <b>schöne, blaue Haus</b> ) -kann einem Artikel/ Konomen folgen ( <b>Das</b> Haus, <b>der</b> Mann) -kann durch Pronomen ersetzt werden (Lisa sieht Tim, Lisa sieht <b>ihn</b> )

Eine solche Kriterien-Auflistung ist zweifellos immer mit Vorsicht zu genießen: Sie zeigt den prototypischen Fall einer Wortart (sozusagen den ‚Idealfall‘) an. Es gibt viele Worte, auf welche nicht alle Kriterien einer Wortart auch tatsächlich zutreffen und sie dennoch der Wortart angehören: Beispielsweise Fremdworte und hier insbesondere ‚fremde‘ Verben wie **mixen** oder **scannen** weisen z.T. nicht alle morphologischen Eigenschaften ‚typischer‘ Verben auf (bei **mixt** fallen z.B. einige Flexionsformen zusammen (**Er mixt** → **Du mixt**)). Ebenso gibt es z.B. Adjektive wie **futsch** oder **quitt**, die sich syntaktisch nicht in Adjektivkontexte bewegen können (\***Das futsche Heft**). Eine sichere Einordnung/Klassifizierung der Wortarten erhält man nur durch Überprüfen mit Hilfe von „Mischklassifizierungen“ (Ossner 2008, 210), also in der Kombination mehrerer Kriterien. Ferner gilt (und dies soll hier in aller Deutlichkeit gesagt werden), dass eine solche Kriterien-Liste selbstverständlich nicht in den Deutschunterricht in der Primarstufe integriert werden sollte. Die Liste hat eher eine Funktion für die Tiefenstruktur (vgl. Kunter/Trautwein 2013) des Unterrichts und kann für die **Sachanalyse** zu Rate gezogen werden.

### 3. 1. Möglicher Einwand 1: Der erste Anknüpfungspunkt!

Ein mögliches Gegenargument, das an dieser Stelle eingebracht werden könnte, ist, dass man schließlich irgendwo mal anfangen müsse im Unterricht und eine solche Sortierung, wie hier vorgeschlagen, ja zweifellos zu komplex für den Primarstufenunterricht ist. Argumentiert wird dann, dass man mit Hilfe des Inhaltes (*Wie-Wort, Tu-Wort,...*) als erstes ‚Sortierkriterium‘ doch immerhin eine erste ‚Vorsortierung‘ hinbekäme, die Kind-gerecht sei und auf welche man dann ‚aufbauen‘ könne. Pädagogisch und didaktisch gesehen ist dies eine ‚gute Idee‘, die sich jedoch in empirischer Datenauswertung als hinderlich herausgestellt hat: Wenn Schülerinnen und Schüler zunächst durch semantisch eindeutige Fälle (also solche Fälle, in denen alle **Verben** auch *Tu-Wörter/Tätigkeitswörter* sind) an die Wortartenbestimmung herangeführt werden, entsteht die Vorstellung, dass „Grammatik eine Sache des Inhalts von Ausdrücken ist“ (Bredel 2013, 247). Dieses Gedanken-Konzept ist für den Grammatikunterricht nicht anschlussfähig (vgl. Mesch 2016). Wenn die Schülerinnen und Schüler nämlich ‚später‘ (zumeist in der Sekundarstufe) dann auch solche **Verben** ‚erkennen‘ sollen, die gar keine *Tätigkeiten* beschreiben, verlieren die bisherigen Regeln ihre Gültigkeit (vgl. Rautenberg et al. 2016, 5). Mit anderen Worten: Die angedachte Basis (Wortartenbestimmung in der Grundschule) kann nicht erweitert werden, da jede Erweiterung zu einem grundsätzlichen Strategiewechsel führen muss. Dies führt dazu, dass die Lerner beginnen alle bisherigen Strategien in Frage stellen (vgl. Bredel 2009). In einer denkbaren Konsequenz können Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe viele Wortarten mit Hilfe der semantischen Kriterien einigermaßen zuverlässig identifizieren und fallen dann, nach ‚Aufgabe‘ dieser Regeln in ein Stadium zurück, in welchem viele Wortarten nicht länger erkannt werden können.

### 3. 2. Möglicher Einwand 2: Artikelprobe/Begleiterprobe!

In einigen Unterrichtsmaterialien wird der bestimmte Artikel (der Begleiter) als ‚Erkennungsmerkmal‘ für Substantive/Nomen eingeführt, so z.B. in der Arbeit mit den Wortartensymbolen nach Maria Montessori (vgl. Pfeifer 2018). Auf ein Konomen (Begleiter) folgen zu können, ist sicherlich ein syntaktisches Kriterium für Substantive. Damit könnte man argumentieren, das Montessori-Material nutze bereits syntaktisch-morphologische Kriterien zur Wortartenbestimmung. Tatsächlich jedoch wird hier nur und ausschließlich die Begleiterprobe angewandt und dies ist gleich aus zwei Richtungen kritisch zu betrachten: Betrachtet man Wörter isoliert (ohne Satzzusammenhang), so kann beinahe vor jedes Wort des Deutschen ein Artikel/Begleiter gestellt werden: das Fenster, das A und O, das Wenn und Aber, das Wir (z.B. im Werbeslogan *Das Wir entscheidet.*). In dieser isolierten Betrachtung sind Substantive dann von anderen Wortarten kaum zu unterscheiden (vgl. den Merksatz (S.6) und auch Rautenberg et al. 2016). Anders herum finden sich auch viele

Satzzusammenhänge, in den Artikelwörter ausgespart bleiben, wie die Beispiele (14) – (16) zeigen:

(14) **Das Auto** fährt durch **den Regen**.

(15) **Das rote Auto** fährt durch **den nassen Regen**.

(16) **Fische** leben in salzigem **Wasser**.

Im Beispielsatz (14) ist die *Begleiterprobe* ein sicheres Werkzeug: Vor den **Substantiven/Nomen Auto** und **Regen** finden sich hier **Konomen** (Begleiter). Im Beispielsatz (15) findet sich jedoch ein **Adjektiv** als Attribut zwischen **Substantiven/Nomen** und **Konomen** (Begleiter). Lerner, die die Begleitprobe anwenden, könnten in solchen Fällen Schreibungen wie *\*Das Rote auto fährt durch den Nassen regen* produzieren. Pluralformen und eine Reihe von Stoffsubstantiven (*Wasser, Salz, Mehl,...*) wie in (16) können in vielen Kontexten (unbestimmt Plural) völlig ohne bestimmte Artikel auftreten. Das Deutsche unterscheidet sich hier von Sprachen wie dem Französischen, das systemisch auch einen unbestimmten Plural-Artikel (*de/du*) aufweist: *Je voudrais de l'eau; Ich hätte gern etwas/von dem Wasser*.

### 3. 3. Möglicher Einwand 3: Die Pluralprobe!

Zuletzt lassen sich noch unterrichtliche Versuche beobachten, *Nomen* mit Hilfe der sogenannten *Pluralprobe* einzuführen (*Nomen erkennt man daran, dass sie Einzahl und Mehrzahl haben*). Auch hier gilt unbestritten, dass die Fähigkeit Pluralflexion zu zeigen, eine morphologische Eigenschaft von Substantive/Nomen ist. Es ist nur kein besonders ‚gutes‘ Kriterium, da auch alle anderen Wortarten auf eine Art und Weise Pluralflexion zeigen können: In einem Satz, wie **Alle kleinen Hunde spielen**, stehen sowohl **Substantiv** als auch **Adjektiv** im Plural und ferner zeigt das **Verb** eine **Pluralflexion** (3.PI). Es zeigt sich: Auch dieser Test allein reicht nicht aus, weitere sollten hinzugezogen werden.

## 4. Problemlösungen

Ein ‚guter‘ Grammatikunterricht ist nur ein solcher, der semantische Kriterien der Wortartenbestimmung eher in den Hintergrund stellt und stattdessen verstärkt morphologische und syntaktische Eigenschaften der Wortarten nutzt. So ließe sich der bisherige Beitrag zusammenfassen. Offen ist jedoch vor allem die Frage, wie eine solche Herangehensweise für den Unterricht an Grundschulen didaktisiert werden kann.

In der fachdidaktischen Literatur lassen sich hierzu zwei unterschiedliche Vorgehensweisen finden: Auf der einen Seite stehen Vorschläge, in denen die morphologischen und syntaktischen Kriterien direkt in den Unterricht gebracht werden und der Umgang mit den Kriterien in ein didaktisches Gerüst eingebettet wird z.B. in *Forscherproben* (**direkter Weg**, vgl. 4.1.). Auf der anderen Seite finden sich Konzepte, in denen die Kriterien indirekt eingeführt werden, beispielsweise, in dem SuS Sätze in *Treppengedichte* umformen (s. 4.2.).

## 4.1. direkter Weg / Sprachforscheransatz / Proben nutzen

In Anlehnung an Grammatikwerkstätten (z.B. Menzel/Eisenberg 1995) schlägt Bredel (2013) vor, die Schülerinnen und Schüler in die Rolle von ‚Sprachforschern‘ zu versetzen und ihnen dazu verschiedene **Proben** an die Hand zu geben. Diese Proben sind unmittelbar aus dem Kriterienkatalog (Kapitel 3) abgeleitet und erinnern an sprachwissenschaftliche Tests. Als Beispiel nennt Bredel die Identifizierung des Verbs durch die *Wir*-Probe und die *Du*-Probe: „Vor das infrage stehende Wort wird *wir* gesetzt – die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, ob der Ausdruck passt“ (ebd., 263). Anders ausgedrückt: Die SuS sollen einen Satz von der *Wir*-Form (etwa: *Wir spielen* Fußball) in die *Du*-Form (*Du spielst* Fußball) umwandeln und dann das Wort, das ‚sich verändert‘ als Verb identifizieren lernen<sup>2</sup>. Eine weitere Probe sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler Wörter in die Lücke zwischen *Du* \_\_\_\_\_ *st* einfügen und überprüfen, ob dies möglich ist (Material s. Website).

## 4.2. Treppengedichte

Alternative Herangehensweise an die Einführung der Wortarten finden sich bei Röber-Siekmeyer (1999), Jaensch (2009) und Rautenberg et al. (2016). Zentrales Werkzeug zur Wortartenerkennung ist in diesen Ansätzen die Arbeit mit sogenannten **Treppengedichten**. Treppengedichte sind Lehrkräften i.d.R. bereits als lyrische bekannte (Der – Der Hund – Der Hund jagte – Der Hund jagte die...), diese Form ist hier jedoch nicht gemeint. An Abgrenzung zum lyrischen Treppengedicht könnte von einem **syntaktischen Treppengedicht**<sup>3</sup> gesprochen werden. Ein Beispiel für ein solches sei Folgendes:

der Fuchs  
der kleine Fuchs  
der kleine, rote Fuchs  
der kleine, rote, witzige Fuchs  
besucht  
den Schwan  
den weißen Schwan  
den schönen, weißen Schwan  
den schönen, weißen, kleinen Schwan

(frei nach Röber-Siekmeyer 1999, 123)

Die syntaktischen Treppengedichte nutzen dabei vor allem aus, dass **Substantive** das syntaktische Merkmal der *Attribuierbarkeit* aufwiesen (ein Substantiv kann durch ein Attribut (z.B. ein Adjektiv) ergänzt werden). Dieser Attribut-Test ist der für Substantive ‚eindeutigste‘ Test (vgl. Bredel 2010). Betrachtet man einen Satz, so kann das Attribut, das einem Substantiv voran geht, lediglich ein flektiertes Adjektiv sein, womit das Treppengedicht hier eindeutig **Substantive** und **Adjektive** erkennen kann.

<sup>2</sup> In unserem Material-Portal (/unterricht/grundschule/wortarten) finden sich Sprachforscherkarten, auf denen die jeweiligen Proben abgedruckt sind. Die hier beschriebene Probe nennen wir **t-st-Probe**.

<sup>3</sup> obgleich weder Röber-Siekmeyer (1999) noch Jaensch (2009) diesen Begriff wählen

Im Gedichtes können Schülerinnen und Schüler **Substantive** und **Adjektive** durch die „syntaktische Strukturanalyse von Sätzen“ (Jaensch 2009, 21) entdecken. **Substantive** werden den Schülerinnen und Schülern als **Stufenwörter** eingeführt (vgl. Röber-Siekmeyer 1999), denn es sind die Wörter, auf die ‚jemand, der die Satztreppen hinaufgehen würde, treten müsste‘. **Stufenwörter** sind damit immer jene Worte, die das Ende der Zeile (das Ende der Stufe) bilden können.

Die Schülerinnen und Schüler werden dann selbstständig entdecken können, dass man Stufen ‚verlängern‘ oder ‚kürzen‘ kann (Adjektive vor den Substantiven als Attribute hinzufügen). Röber-Siekmeyer (1999) und Jaensch (2009) schlagen vor, diese Wörter als ‚Schiebewörter‘ einzuführen. Ich [G.H.] empfehle (auf Grund der Ähnlichkeit der Begriffe Stufenwort vs. Schiebewort) eher von **DAzwischen-Wörtern** zu sprechen. DAzwischen-Wörter können Stufen verlängern oder verkürzen. Übrig bleibt zunächst nur noch das Wort, mit dem eine Stufe ‚beginnt‘ (sprachwissenschaftlich sind dies die **Konomen**/Artikel). Röber-Siekmeyer (1999) spricht hier von ‚Stufenanfängen‘, ich empfehle den Begriff **Anfangswort**. Mit Hilfe dieser drei Begriffe können Schülerinnen und Schüler schon viele Aussagen über obiges Treppengedicht tätigen:

der <b>Fuchs</b>	
der <b>kleine Fuchs</b>	
der <b>kleine, rote Fuchs</b>	
der <b>kleine, rote, witzige Fuchs</b>	
<b>besucht</b>	
<b>den Schwan</b>	
<b>den weißen Schwan</b>	
<b>den weißen, schönen Schwan</b>	
<b>den weißen, schönen, kleinen Schwan</b>	
	„Stufenwort“ (S) = Substantiv
	„DAzwischen-wort“ (DA) = Adjektiv
	„Anfangswort“ (A) = Konomen/Art.

Übrig bleiben an dieser Stelle lediglich die **Verben**, die bisher noch nicht analysiert wurden. Für die Identifizierung der Verben schlagen Röber-Siekmeyer (1999) und Jaensch (2009) vor, ein weiteres syntaktisches Kriterium zu nutzen: Satzglieder können in einem Satz relativ frei und damit vor das finite Verb bewegt werden. Auf diese Weise kann ein Treppengedicht jeweils ‚um ein Verb herum‘ gedreht oder gespiegelt werden. Vorgeschlagen wird deshalb von ‚Spiegelwörtern‘ zu sprechen. Ich schlage vor, stattdessen von **Verbindungs-Wort** zu sprechen, welches zwei Treppenteile miteinander verbindet:

der <b>Fuchs</b>		
der <b>kleine Fuchs</b>		
der <b>kleine, rote Fuchs</b>		
der <b>kleine, rote, witzige Fuchs</b>		
<b>besucht</b>		
<b>den Schwan</b>		
<b>den weißen Schwan</b>		
<b>den weißen, schönen Schwan</b>		
<b>den weißen, schönen, kleinen Schwan</b>		
		<b>Verbindungs-Wort = Verb</b>
	<b>den Schwan</b>	
	<b>den weißen Schwan</b>	
	<b>den weißen, schönen Schwan</b>	
	<b>den weißen, schönen, kleinen Schwan</b>	
	<b>besucht</b>	
	<b>der Fuchs</b>	
	<b>der kleine Fuchs</b>	
	<b>der kleine, rote Fuchs</b>	
	<b>der kleine, rote, witzige Fuchs</b>	

Nimmt man an, der Ausgangssatz wäre **Der kleine Fuchs besucht den weißen Schwan**, so könnten die Schülerinnen und Schüler, nachdem dieser Satz in ein **Treppengedicht**

umgeformt und wieder ‚zurückgeformt‘ wurde, bereits eine Analyse erbracht haben, wie in Beispiel (18):

(17) <u>Satz:</u>	<b>Der</b>	<b>kleine</b>	<b>Fuchs</b>	<b>besucht</b>	<b>den</b>	<b>weißen</b>	<b>Schwan</b>
<u>Schülerbegriff:</u>	Anfangswort	DAzwischen-Wort	Stufenwort	Verbindungsw.	Anfangswort	DAzwischen-Wort	Stufenwort

Fordert man die Lerner nun auf, lediglich Abkürzungen unter die jeweiligen Wörter zu schreiben, so erhält man eine Analyse, die (beinahe erschrecken) nahe an der linguistischen Analyse rangiert, wie Beispiel (19) zeigt.

(18) <u>Satz:</u>	<b>Der</b>	<b>kleine</b>	<b>Fuchs</b>	<b>besucht</b>	<b>den</b>	<b>weißen</b>	<b>Schwan</b>
<u>Schülerbegriff:</u>	Anfangswort	DAzwischen-Wort	Stufenwort	Verbindungsw.	Anfangswort	DAzwischen-Wort	Stufenwort
<u>Abkürzung:</u>	A	DA	S	V	A	DA	S
<u>Linguistik:</u>	Kn/Artikel	Adjektiv	N/Substantiv	Verb	Kn/Artikel	Adj.	N/Substantiv

Nicht in Abrede gestellt werden soll, dass auch die (syntaktischen) Treppengedichte deutlichen Grenzen haben. Jaensch (2009) zeigt noch Möglichkeiten auf, wie mit Hilfe morphologischer Kriterien (ob ein Dazwischen-Wort auf <e> endet, oder nicht), auch Adverbien mit eingeführt werden können. Spätestens jedoch bei Präpositionen, gerät dieses Prinzip an seine Grenzen. Dennoch (und dies sei erneut positiv herausgestellt) ermöglicht es eine spielerische, systematische Einführung der Grundwortarten, bei der lediglich die **Form** (die syntaktischen Eigenschaften) und nicht die semantische **Funktion** im Vordergrund steht (an keiner Stelle wird gefragt, ob ein Stufenwort überhaupt ein *Namenwort* sein muss...).

### Quellen / weiterführende Literatur:

- Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. durchges. Auflage. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.
- Eisenberg, Peter und Menzel, Wolfgang (1995): „Grammatik-Werkstatt“. In: *Praxis Deutsch*. H. 129. S.14-23.
- Eisenberg, Peter (2012): *Das Fremdwort im Deutschen*. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Eisenberg, Peter (2006): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Eisenberg, Peter (2013): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. 4. Auflage. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Granzow-Emden, Matthias (2013): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hamann, Cornelia (2016): *Introduction into Linguistics and the English Language Part I*. Universität Oldenburg.
- Jaensch, Pia (2009): „Durch TREPPENGEDICHTE zur Groß- und Kleinschreibung. Oder: Wie aus Zweitklässlern Sprachdetektive werden“. In: *Grundschulunterricht Deutsch*. H.3. 2009. S.20-24 und 37-45.
- Mesch, Birgit / Dammert, Yvonne (2015): „Verbwissen in der Primarstufe“ In: Mesch, Birgit / Rothstein, Björn (Hrsg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin: De Gruyter.
- Mesch, Birgit (2016): „Prädikate sind wie Verben also auch wieder tun-Wörter – Oder: Wie transitorisch sind transitorische Verben Verben?“ In: Kreyer, Rolf / Güldenring, Barbara / Schaub, Steffan (Hrsg.): *Angewandte Linguistik in der Lehre, angewandte Linguistik lehren*. Frankfurt a. M. et al: Peter Lang Verlag. S.195-224.
- Ossner, Jakob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch*. 2. Auflage. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.
- Rautenberg, Iris / Wahl, Stefan / Helms, Stefanie / Nürnberger, Miriam (2016): *Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2*. Mildenberger.
- Röber-Siemeyer, Christa (1999): *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Leipzig et al: Klett Grundschulverlag.
- Spies, Barbara (1989): „Zur Aneignung von grammatischen Wissen bei Primarstufenschülern Untersuchung zum Verständnis der Wortarten“. In: Hauéis, Eduard (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Schulgrammatik. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. OBST. S. 75-85.