

KÖBES

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik
Reihe B I/2014

herausgegeben von
Michael Becker-Mrotzek, Kirsten Schindler & Thorsten Pohl

Hartmut Günther

Menschen, Tiere, Sachen schreibt man groß –
**Eine fatale didaktische Reduktion (nicht nur für
den Erwerb der Rechtschreibung)**

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

herausgegeben von

Michael Becker-Mrotzek, Thorsten Pohl & Hartmut Günther

Reihe B

Hartmut Günther

Menschen, Tiere, Sachen schreibt man groß –
Eine fatale didaktische Reduktion (nicht nur für den
Erwerb der Rechtschreibung)

Menschen, Tiere, Sachen schreibt man groß –

Eine fatale didaktische Reduktion (nicht nur für den Erwerb der Rechtschreibung)

Hartmut Günther

1 Fragestellung

Ein Alleinstellungsmerkmal des Deutschen im Konzert der Schriftsprachen der Welt ist das Ausmaß der Großschreibung. In anderen alphabetisch verschrifteten Sprachen gibt es initiale Großbuchstaben im Wesentlichen nur am Satzanfang und bei Eigennamen. In deutschen Sätzen finden sich sehr viel mehr wortinitiale Großbuchstaben – im ersten Satz dieses Beitrags zum Beispiel werden 8 von 15 Wörtern mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben. In einer Übersetzung ins Englische wären es nur zwei Wörter, nämlich der Satzanfang und *German*.

Seit ihrer Entstehung waren das Ausmaß und die Erklärung der satzinternen Großschreibung im Deutschen umstritten. Mentrup (1979) zitiert nicht nur die Beschwerden vieler Drucker und Grammatiker über den übermäßigen Majuskelgebrauch im 16. und 17. Jahrhundert, sondern skizziert auch den Weg der Regelformulierung für dieses Phänomen (vgl. auch Günther 1999, Gaebert 2013). Die Äußerungen der zeitgenössischen Grammatiker lassen sich so interpretieren, dass die satzinterne Großschreibung von Eigennamen zunächst auf Nomina sacra (*Gott, Engel*) und Personenbezeichnungen (*Mann, Frau, Bauer*) übertragen wird, sodann auf namenähnliche Appellativa (z.B. Bezeichnungen für Länder oder Münzen), danach auf alle Konkreta. Schließlich formuliert zuerst Girbert im Jahre 1653 und umfassender 1690 Bödiker die uns allen vertraute Regelung, dass „alle Substantiva und was an derer statt [sic!] gebraucht wird“ großzuschreiben seien (Hagemann 1880:134). In anderen europäischen Sprachen wurde zwar im 15. und 16. Jahrhundert auch mit vermehrter satzinterner Großschreibung experimentiert, aber bis auf die der Eigennamen wurde sie überall schon im 17. Jahrhundert aufgegeben, nur das Deutsche und die nordischen Sprachen behielten sie bei (Meisenburg 1985). Als eher kurioses Ergebnis der Rechtschreibreform von 1996/2006 werden heute übrigens – entgegen der Zielsetzung der meisten Reformen und Lehrer, dieses Merkmal der deutschen Orthographie aufgrund seiner Schwierigkeiten für Lernende abzuschaffen – im Deutschen mehr Wörter als je zuvor mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben, und es ist nicht damit zu rechnen, dass dieser charakteristische Zug der deutschen Rechtschreibung in absehbarer Zeit verändert wird, zumal den bekannten Problemen des Schreibers unverkennbare Vorteile für den Leser gegenüberstehen (Gfroerer, Günther & Bock 1989). Lehrkräfte

werden sich deshalb weiter damit auseinandersetzen müssen, wie man diese Regularität adäquat vermittelt.

In den letzten 30 Jahren ist in der Sprachwissenschaft die satzinterne Großschreibung systematisch beschrieben worden; dabei wurde u.a. der alte Terminus „Substantivgroßschreibung“ als problematisch gekennzeichnet (z.B. Eisenberg 1981, Maas 1992, Günther & Gaebert 2011). Denn es geht bei Majuskelschreibungen innerhalb eines Satzes im Deutschen nicht in erster Linie um die Auszeichnung einer Wortart, des Substantivs (das Gottsched als „Hauptwort“ bezeichnete, was seine Großschreibung begründete), sondern um die orthographische Darstellung einer syntaktischen Funktion. Großgeschrieben wird im Deutschen der (erweiterbare) Kern der Nominalphrase; der satzinterne Großbuchstabe signalisiert ihren rechten Rand. Diesen Überlegungen folgend hat zuerst Röber-Siekmeier (1999) einen alternativen Weg zur Didaktik der Großschreibung vorgeschlagen, den u.a. Günther & Nünke (2005) beschreiben und der inzwischen auch im Duden-Sprachbuch für die Grundschule für die dritte Klasse übernommen wurde. Diese Arbeiten waren einerseits motiviert durch die überzeugenden Argumente in den genannten linguistischen Arbeiten, andererseits durch das bekannte Faktum, dass Verstöße gegen die satzinterne Großschreibung den größten Anteil von Rechtschreibfehlern innerhalb und außerhalb der Schule ausmachen. Mit einem veränderten didaktischen Ansatz, der auf linguistischer Richtigkeit aufbaue, so diese und andere Autoren (z.B. Bredel, Fuhrhop & Noack 2011, Gaebert 2013), lasse sich diese Fehlerquelle besser in den Griff bekommen.

In diesem Beitrag geht es aber nicht nur darum, ob der Satz „Substantive schreibt man groß“ die satzinterne Großschreibung richtig erfasst, sondern es soll darüber hinaus auch gezeigt werden, warum es fatal ist, dieses Merkmal der deutschen Rechtschreibung auf die übliche Weise mit einem Merksatz wie „Substantive bezeichnen Menschen, Tiere und Sachen. Sie werden groß geschrieben“ an Kinder heranzutragen.

Ich werde dazu im Folgenden zunächst knapp die beiden alternativen linguistischen Kennzeichnungen der satzinternen Großschreibung darstellen und danach zeigen, warum man in jedem Falle die satzinterne Großschreibung *nicht* über den so plausibel erscheinenden Hinweis auf Menschen, Tiere und Sachen einführen darf. Es wird argumentiert, dass eine solche erste grammatische Unterweisung in der Grundschule Kindern den Blick auf Grammatik in grundlegender Weise verbaut.

2 Linguistische Beschreibung der satzinternen Großschreibung

In den meisten Grammatiken, Schulbüchern und auch in den amtlichen Regeln zur Deutschen Rechtschreibung findet man Bestimmungen des Begriffs *Substantiv* wie die folgende:

Substantive dienen der Bezeichnung von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen. Sie besitzen in der Regel ein festes Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) und sind im Numerus (Singular, Plural) und im Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) bestimmt. (Deutsche Rechtschreibung 2006:55)

Bezeichnend ist, dass angenommen wird, dass grammatische Kategorien im Prinzip eine festgelegte semantische Funktion haben, weshalb die semantische Bestimmung auch vorangeht. So verfahren auch mit Ausnahme des von mir herausgegebenen Duden-Sprachbuchs alle Grundschul-Lehrwerke. Im Sinne auch einer funktionalen Grammatik ist das aber die falsche Reihenfolge: Substantive sind Wörter, die die beschriebenen grammatischen Eigenschaften haben (festes Genus, Flexion nach Kasus und Numerus); dass solche Wörter u.a. der Bezeichnung von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen dienen, hat mit der Begriffsbestimmung des grammatischen Terminus *Substantiv* nichts zu tun. Die orthographische Regel, dass Substantive groß geschrieben werden,¹ kommt völlig ohne den semantischen Aspekt aus, sie könnte z.B. so formuliert werden (zu dieser und anderen Regelformulierungen vgl. Günther & Gaebert 2011):

Substantive sind Wörter, die nach Kasus und Numerus flektieren und ein festes Genus haben. Sie werden großgeschrieben. (Günther & Gaebert 2011:99)

Bekanntlich lässt sich aber allein aufgrund dieser Merkmale von Substantiven die satzinterne Großschreibung im Deutschen nicht vollständig beherrschen, es bedarf einer zweiten Regel:

Außerdem großgeschrieben werden alle Wörter, die im Satzkontext die Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus sowie festes Genus) annehmen. Der Schreibende muss bei diesem Ansatz folgende Operation vollziehen: Wenn du wissen willst, ob ein Wort großgeschrieben wird, prüfe zunächst, ob es ein festes Genus hat und ob du es deklinieren kannst. Das trifft zu auf z.B. *Zauberer*, *Hund*, *Handy*, *Pause* und *Musik*. Prüfe weiter, ob das Wort in dem Satz, den du schreiben willst, ein

¹ Es ist in diesem Aufsatz ausschließlich vom Substantiv im Deutschen die Rede, da es die satzinterne Großschreibung nur noch im Deutschen gibt.

festes Genus hat oder Merkmale von Deklination aufweist. Das trifft zu auf z.B. *das Lesen macht Freude, das Alte hat auch etwas Gutes, im Allgemeinen, ohne Weiteres*. (Günther & Gaebert 2011:100).

Dieser Ansatz kommt in vielen Fällen zu einer korrekten Entscheidung. Probleme bereiten Ausdrücke wie *ich bin pleite, er ist es leid*, d.h. sog. Denominalisierungen. Das Problem von Fügungen wie *ich fahre ungern Auto* löst er zwar, aber nur aufgrund der Regelfolge, denn der Ansatz ist in sich widersprüchlich, vgl. die folgenden Beispiele:

- (1) Ich fahre ungern Auto
- (2) Ich fahre ungern (dicke) Autos
- (3) Ich fahre ungern ein (dickes) Auto
- (4) Ich fahre ungern das (rote) Auto

In Satz (1) wird nach der reinen Wortartbestimmung *Auto* zwar korrekt groß geschrieben, aber *Auto* hat hier weder Kasus noch Numerus, und die Kennzeichnung des Genus ist nicht möglich, vgl. die Sätze (2-4), die zwar grammatisch korrekt sind, aber eben *nicht* mit Satz (1) kongruent sind – in Satz (1) ist *Auto* Teil eines Verbs *autofahren*,² hat damit alle grammatischen Eigenschaften eines Substantivs verloren und müsste deshalb eigentlich (zunächst durchaus konstraintuitiv) klein geschrieben werden.

Der mit dem traditionellen Wortartenansatz konkurrierende Ansatz (Eisenberg 1981, Maas 1992) geht demgegenüber von einer syntaktischen Analyse aus:

Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern der Nominalphrase. Der Schreibende muss bei diesem Ansatz folgende Operation vollziehen: Prüfe, ob du vor das Wort ein Adjektivattribut setzen kannst. Wenn das möglich ist, ist das Wort ein erweiterbarer Kern der Nominalphrase und wird großgeschrieben. (Günther & Gaebert 2011:101)

Die Regel erfasst alle nach dem wortartbezogenen Ansatz spezifizierten satz-internen Großschreibungen, außerdem Denominalisierungen wie *ich bin das leid, ich bin pleite, ich nehme teil, abends, dank seiner Spende*. Probleme hat aber auch der syntaktische Ansatz mit Großschreibungen wie in (1), die mit der Attributprobe nicht als Kern von Nominalphrasen identifiziert werden können, und mit anderen Ausdrücken wie *er steht Schlange, steht Kopf, sitzt auf dem Trockenem*. Günther & Gaebert (2011:104) plädieren deshalb für eine Kombination der beiden Ansätze:

² Dass die neue Rechtschreibung *autofahren* ohne Begründung den Wortstatus versagt, kann hier nicht weiter diskutiert werden, vgl. Bredel & Günther 2000.

Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern der Nominalphrase. Andere Wörter werden großgeschrieben, sofern sie im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus und festes Genus) aufweisen. Großgeschrieben werden schließlich lexikalische Substantive.

Zentral bei dieser Formulierung ist, dass nicht die Wortartkennzeichnung die Basis der satzinternen Großschreibung ausmacht, sondern die syntaktische Funktion. Der letzte Satz kommt erst dann zum Zuge, wenn die ersten beiden Schritte nicht zum Ziel führen. Dies entspricht der Tatsache, dass im Deutschen satzintern Wörter aller Wortarten groß geschrieben werden können (*das kleine Schwarze, Für und Wider, bessere Ich, ständige Hallo*, usw.), dabei aber nicht unbedingt alle Eigenschaften von Substantiven annehmen (der sog. „substantivierte Infinitiv“ z.B. lässt sich nicht in den Plural setzen).

3 Didaktik der satzinternen Großschreibung via „Menschen, Tiere, Sachen“

Gleichgültig, ob man die satzinterne Großschreibung auf der Basis von Wortarten oder syntaktisch erklären und lehren möchte – wesentlich ist, dass es sich um kein semantisches Phänomen handelt. Dem steht die jahrhundertalte didaktische Praxis entgegen, den Begriff *Substantiv* im Unterricht anhand des Konzepts „Menschen, Tiere, Sachen“ einzuführen. Prima facie ist das eine sehr einfache, intuitiv einleuchtende und im Prinzip operative Herangehensweise, die man etwa so formulieren kann:

Der Schreibende muss bei diesem Ansatz folgende Operation vollziehen, um festzustellen, ob ein Wort im Satz großzuschreiben ist: Überlege, ob das Wort einen Menschen, ein anderes Lebewesen oder eine Sache bezeichnet. (Günther & Gaebert 2011:98)

Selbst Linguisten, denen klar ist, dass man Wortarten grundsätzlich nicht semantisch definieren kann, machen immer wieder geltend, dass die Konkreta (also Wörter, die Menschen, Tiere, Sachen bezeichnen) doch tatsächlich immer Substantive seien, prototypische Substantive eben, und dass es didaktisch geschickt sei, vom Prototyp auszugehen: Grundschulkinder, so die Idee, können Mensch, Tiere und Sachen benennen und unterscheiden. Weil die Wörter, mit denen wir sie bezeichnen, immer Substantive sind, könne das Kind die grammatischen Merkmale der Wortart Substantiv aus den prototypischen Fällen intuitiv ableiten: Substantive haben im Satz oft einen Artikel, an dem auch ihr Genus sichtbar wird, sie stehen immer in einem bestimmten Numerus und Kasus, oft nach kasusfordernden Präpositionen. In der Tat haben ja die meisten Erwachsenen es schließlich irgendwie hinbekommen, auch *Pause, Hausaufgabe*,

das kleine Schwarze, das Ich und das Nichts groß zu schreiben, und es ist ziemlich unwahrscheinlich, dass das die Folge intensiven strukturierten Großschreibungsunterrichts jenseits von Menschen, Tieren und Sachen gewesen ist.

Das Problem dieser scheinbar sinnvollen Überlegung ist, dass die Anlehnung an die psychologische Prototypentheorie (Rosch 1975) abwegig ist. Nach dieser Theorie, die z.B. das Rotkehlchen als den prototypischen Vogel kennzeichnet (bei Englischsprechern, bei Deutschsprechern ist es eher die Amsel) hat der Prototyp die meisten typischen Vogelmerkmale; insbesondere weist er keine Merkmale auf, die für die Mehrzahl der Vögel nicht zutreffen. So sind z.B. Pinguine und Strauße Vögel (sie haben Federn, Schnäbel, legen Eier), aber keine Prototypen (der Pinguin schwimmt und taucht, der Strauß läuft). Deshalb ist das Merkmal [+konkret] nicht prototypisch für Substantive – all die Nicht-Konkreta wie *Pause, Hausaufgabe, Bauchweh*, die schon im Grundschulalter zum Kernwortschatz des Kindes gehören, haben durchaus die grammatischen definierenden Eigenschaften von Substantiven im Deutschen – sie gehören aber nicht zur semantischen Klasse der Konkreta.

Bei der Bestimmung von Prototypen geht es (auch) um Häufigkeit. Dem „Menschen, Tiere, Sachen“-Ansatz liegt auch die Annahme zugrunde, dass Nicht-Konkreta im Wortschatz von Grundschulkindern noch keine wesentliche Rolle spielen. Unabhängig davon, dass Zweitklässler auch *Pause* oder *Hausaufgabe* richtig schreiben können sollten, habe ich diese Annahme bisher auch für richtig gehalten. Eine minimale Stichprobe mit gegenteiligem Ergebnis hat mich selbst überrascht. Untersucht wurde ein Grundschulwörterbuch (Lexi-Wörterschatz). Das Aufnahmekriterium für die Lemmata in diesem Buch war (grosso modo), dass die Wörter im Duden-Sprachbuch oder im Duden-Sachkundebuch vorkommen sollten. Auf den Seiten 92-93, 130-131, 162-163, 178-179 und 208-209 finden sich 100 Substantive – davon sind 37 keine Konkreta!³ Nun mag es sein, dass das Wörterbuch aus einsichtigen Gründen mehr Abstrakta aufnimmt und dass diese vor allem im Hinblick auf die Jahrgangsstufen 3 und 4 aufgenommen wurden. Aber auch der Blick auf die Wörterliste des Duden-Sprachbuchs 2 zeigt, dass hier eine Fehleinschätzung vorliegt: Von den 108 Substantiven (Stichprobe der Buchstaben H, M, R, SCH und T) sind 10, also knapp 10%, eindeutige Nicht-Konkreta wie *Tag, Traum, Schlaflied*. Es ist also auch in curricularer Hinsicht falsch anzunehmen, dass man die Großschreibung solcher Wörter getrost auf spätere Klassen verschieben kann.

³ Die Stichprobe ist nicht getürkt, ich habe diese Seiten blind aufgeschlagen, und dass es genau 100 Substantive sind, ist Zufall. Ich habe es erst selbst nicht glauben wollen und an zwei weiteren Doppelseiten überprüft – das Verhältnis bleibt gleich. In einem Wörterbuch für Erwachsene wie etwa dem Duden überwiegen ohnehin die Abstrakta.

Die Beobachtung, dass offenbar die meisten deutschen Kinder die satzinterne Großschreibung auch ohne unterrichtliche Unterweisung lernen (bzw. trotz problematischer unterrichtlicher Unterweisung), führte Wolfhard Kluge (1989, 1995) zu dem radikalen Vorschlag, die schwierige Wortartenbestimmung grundsätzlich aus dem Kanon der Lehrpläne der Grundschule zu streichen. Die gesamte Wortartenlehre, so sein Argument, werde in der Grundschule nur wegen der satzinternen Großschreibung behandelt; wenn Kinder sich diese aber auch ohne Wortartenlehre aneignen könnten, könne man darauf getrost verzichten.

Die Idee, didaktische Maßnahmen zugunsten einer ungesteuerten Selbstaneignung völlig einzustellen, habe ich immer (trotz einer tiefen Skepsis auch gegenüber einer Totaldidaktisierung) für absurd gehalten. Mehr Interesse verdient die Begründung Kluges: Dass nämlich die Wortartenlehre, der erste schulische grammatische Wissenskomplex, nur deshalb so früh in der Grundschule auftauche, weil man die satzinterne Großschreibung thematisieren müsse. In einem modernen Unterricht, in dem der Eigenaktivität des lernenden Kindes so viel Bedeutung beigemessen wird, kann man Fragen des Kindes nach der Funktionsweise der Großbuchstaben nicht mit Verweis auf spätere Klassen ignorieren; andererseits ist die Grammatik des Substantivs ein nicht ganz einfacher Stoff. Und deshalb scheint den meisten LehrerInnen der Blick auf die Semantik der rettende Ausweg: Man legt den Grundstein für die grammatische Analyse anhand von Bedeutungen – das andere mag dann später mehr oder weniger von selbst kommen durch Übertragung der Eigenschaften der Konkreta. Dem liegt die intuitive Idee zugrunde, dass Kinder neu zu Lernendes zuerst semantisch-pragmatisch angehen.

4 Didaktische Reduktion der satzinternen Großschreibung

Warum wendet sich dieser Aufsatz dann gegen die noch immer in allen Sprachbüchern⁴ vorherrschende Methode, Substantive semantisch, d.h. via „Menschen, Tiere, Sachen“ einzuführen? Es handelt sich doch auf den ersten Blick um eine gelungene didaktische Reduktion – dem Kind werden erst typische Substantive nahegebracht, danach wird das Konzept erweitert!

⁴ Die Ausnahme ist das Duden-Sprachbuch. Nutzerbefragungen haben indes ergeben, dass viele LehrerInnen bei der Einführung der satzinternen Großschreibung ihren alten Ansatz über „Menschen, Tiere, Sachen“ – der im Duden-Sprachbuch bewusst nicht vorkommt – verwendet und Pluralbildung und Artikel nur als Zusatz zum alten Konzept hinzugefügt haben.

Unter didaktischer Reduktion versteht man die Methode, einen komplexen Sachverhalt qualitativ und/oder quantitativ so zu vereinfachen, dass der Lerninhalt (hier die satzinterne Großschreibung) dem Wissens- und Fähigkeitsniveau des Schülers entsprechend präsentiert (und gelernt) werden kann. Durch didaktische Reduktion werden komplexe Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente zurückgeführt, um sie für Lernende überschaubar und begreifbar zu machen. Die Demonstration anhand prototypischer Beispiele wird auch als vertikale didaktische Reduktion bezeichnet; horizontale didaktische Reduktion dagegen bezieht sich auf die Art der Aufbereitung des Sachverhalts. Es werden in der Regel drei Kriterien für eine gelungene didaktische Reduktion geltend gemacht: Angemessenheit, Richtigkeit und Ausbaufähigkeit (vgl. zur didaktischen Reduktion die Quellensammlung von Kahlke & Katz 1984).

Führt man die Großschreibung über den Begriff *Namenwort* und die Bestimmung als „Menschen, Tiere, Sachen“ ein, so liegt eine gleichzeitig quantitative und qualitative Reduktion vor, und zwar vertikal. Quantitativ wird die Menge der Substantive (zunächst) auf die Menge der Konkreta reduziert. Qualitativ wird der grammatische Begriff *Substantiv* am Beispiel einer typischen Menge von Substantiven exemplifiziert. Im folgenden soll gezeigt werden, dass dieser Ansatz den genannten Prinzipien gelungener didaktischer Reduktion nicht genügt.

4.1 Angemessenheit

Zweifellos ist die Einführung der satzinternen Großschreibung durch die vorläufige Bestimmung des Begriffs *Substantiv* als „Namen für Menschen, Tiere, Sachen“ in dem Sinne altersangemessen, als Kinder, die über diese Konzepte nicht verfügen, als nicht schulreif bezeichnet werden müssen. Angemessenheit heißt aber auch, dass die Lehrkraft die Vorkenntnisse der Schülergruppe nicht unterschätzen sollte. Alle schulreifen Kinder verfügen implizit über die Kategorie *Substantiv*. Das schulreife Kind spricht mindestens seine Muttersprache soweit hinreichend, dass es darin Substantive angemessen verwendet und zwar auch dann, wenn es sich um Wörter wie *Pause* oder *Ferien* handelt, d.h. Wörter, die keine Menschen, Tiere oder Sachen bezeichnen. Unter „angemessen verwendet“ verstehe ich den Umstand, dass die Wörter mit Artikel und Kasus verwendet werden. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob die Formen korrekt sind (etwa bei DaZ-Schülern oder Dialektprechern) – wesentlich ist, dass Kasus und Genus als Merkmale von Substantiven verwendet werden, wodurch sich zeigt, dass die Kinder über die Kategorie Substantiv verfügen. Natürlich kann das Kind in der Regel Substantive noch nicht als solche identifizieren – aber es kann sie sprachlich richtig benutzen.

In diesem Sinne ist die Reduktion auf die semantische Dimension unangemessen, weil sie die Fähigkeit des Kindes unterschätzt.

4.2 Richtigkeit

Richtigkeit bezeichnet die Forderung, dass eine didaktische Reduktion mit dem allgemeinen Fachwissen kongruent sein muss. Im vorliegenden Falle lässt sich sagen, dass der semantische Ansatz das Kriterium der Richtigkeit nicht erfüllt. Zwar gilt: Alle Konkreta sind Substantive. Das ist richtig, auch wenn z.B. Verben durch Transposition (*ölen, hämmern, aufhängen* usw.) das Merkmal [+konkret] implizit erhalten bleibt. Aber nicht alle Substantive sind Konkreta. Das semantische Merkmal *konkret* ist für die Definition des grammatischen Begriffs *Substantiv* nicht einschlägig (s.o).

Dass das so ist, ist den meisten Verfassern von populären Grammatiken und Schulbüchern wahrscheinlich irgendwie auch klar.⁵ Deshalb fügen fast alle Sprachbücher Hinweise auf Numerus und Artikel (und so implizit auch Genus) hinzu. Das sehr verbreitete Sprachbuch *Bausteine* etwa geht in der Auflage von 2007 so vor (ich zitiere die abgehobenen Merksätze):

Namenwörter sind Namen für **Menschen, Tiere, Pflanzen** und **Dinge**.
Namenwörter schreiben wir **groß**. (S. 13)

Namenwörter können als **Begleiter der, die** oder **das** haben. (S.14)

Namenwörter gibt es in der **Einzahl** und in der **Mehrzahl**. (S. 15)

Aber so kann man das nicht machen. Die zusätzlichen Informationen (Artikel, Numerus) werden nicht als unabhängige Kriterien verstanden und dargeboten, sondern als Zusätze: Du weißt, was ein Substantiv ist (es bezeichnet Menschen, Tiere, Sachen); außerdem haben diese Wörter folgende Eigenschaften. Diese Zusätze sind aber im Prinzip überflüssig. Man vergleiche folgende Darstellung:

Autos sind Fortbewegungsmittel mit mindestens drei Rädern und einem Motor.

Autos können einen Otto-, Diesel oder Elektromotor haben.

Es gibt **Autos** aus Metall, Plastik und sogar Holz.

⁵ Niedlich die Einleitung zum insgesamt korrekten Eintrag bei Wikipedia (Zugriff 30.01.2013): „Ein Substantiv ... ist in der Grammatik eine Wortart zur Andeutung [sic!] eines Lebewesens, Gegenstands oder einer Sache.“ Der Rest des Artikels bezieht sich nur noch auf die grammatischen Eigenschaften von Substantiven.

Wenn der Begriff *Auto* semantisch definiert wird, sind die Zusätze für die Definition (Dieselmotor, Metall usw.) irrelevant. Man unterschätze lernende Kinder nicht – sie bemerken derlei logische Zusammenhänge!

Verschiedentlich wird behauptet, schon die lateinischen Grammatiker, z.B. Donat, hätten das Nomen semantisch definiert. Das ist so nicht zutreffend. In Donats *Ars Minor* heißt es: **nomen quid est?** pars orationis cum casu corpus aut rem proprie communiterve significans (Was ist ein Nomen? Eine Wortart mit Kasus, die meistens eine Person oder einen Sache bezeichnet) – also eine grammatische Definition (cum casu) verbunden mit einem Bedeutungshinweis (communiter rem proprie significans), und eben nicht eine semantische Definition mit grammatischem Zusatzhinweis.

4.3 Ausbaufähigkeit

Die Darstellung ist aber darüber hinaus sogar irreführend, weil ja die Nicht-Konkreta ebenfalls über die genannten grammatischen Eigenschaften (festes Genus, Kasus- und Numerusbestimmtheit) verfügen, die aber gerade nicht unter die Definition von Namenwörtern (als Konkreta) fallen. Denn zentrales Merkmal für eine angemessene didaktische Reduktion ist ihre Ausbaufähigkeit: Die vorgenommene Reduktion muss es ermöglichen, in späteren Stufen des Curriculums die vorgenommene Reduzierung schrittweise aufzuheben. Negativ ausgedrückt: Eine didaktische Reduktion darf nicht dazu führen, dass in einem späteren Stadium des Lernens die Bestimmung widerrufen werden muss – „vergiss was du gelernt hast“ ist ein Uning in einem verantwortlich aufgebauten Schul-Curriculum. Deshalb können für die curriculare Planung nur Beispiele und Modelle herangezogen werden, die später nur erweitert, nicht aber widerrufen werden müssen. Im vorliegenden Falle stellt sich also die Frage, ob man den semantischen Anfang „Menschen, Tiere, Sachen“ in überzeugender Weise weiterentwickeln kann. Dies ist bekanntermaßen nicht der Fall: Nicht-Konkreta und syntaktische Nominalisierungen (*Das Blau des Himmels, das bessere Ich* etc.) lassen sich in keiner Weise auf das semantische Merkmal *konkret* beziehen, sondern nur auf grammatische Bedingungen. Lehrerinnen und Lehrer in siebten Klassen nicht nur von Hauptschulen an sozialen Brennpunkten kennen diese verzweifelten Argumentationen der Schüler, die, wenn sie *Pause* oder *Schönheit*, aber auch *das Rennen* und *das Blau des Himmels* klein geschrieben haben, argumentieren, das könne man doch nicht anfassen. Denn im Problemfall greift gerade derjenige, der unsicher ist, auf das basale, zuerst gelernte und deshalb nachhaltigste Prinzip zurück.

Die Versuche der Sprachbücher (z.B. Bausteine), das Problem dadurch zu lösen, dass man in der dritten Klasse vermerkt, auch Wörter für Gefühle und abstrakte Begriffe würden großgeschrieben, sind kein Ausweg. Nicht nur, dass die geeignetste Wortart für Gefühle Adjektive sind – was ein abstrakter Begriff ist, verstehe ich bis heute nicht, außer, es ist damit gemeint „Namenwort, das keine Menschen, Tiere, Sachen“ bezeichnet: Kreisverkehr der Definition. Außerdem tauchen in den Beispielen nie so wichtige Wörter wie *Pause*, *Geburtstag*, *Verkehr* auf.

Curricular bedeutet das, dass (1) die semantische Definition als Ausgangspunkt aufzugeben ist und (2) die Großschreibung operational eingeführt werden muss.

5. Grammatikunterricht

Über das Ziel und den Sinn des muttersprachlichen Grammatikunterrichts lässt sich trefflich streiten. Man muss nicht erzkonservativ oder bildungselitär sein, wenn man die Vermutung äußert, dass die im 19. Jahrhundert vielfach vertretene Vorstellung nicht völlig unbegründet ist, nach der der Grammatikunterricht eigentlich erst in die weiterführende Schule (die englische *grammar school*) gehört, wo Kenntnisse über Grammatik insbesondere für das Fremdsprachlernen (damals Latein) unabdingbar sind (vgl. auch Günther 2011). Dabei bezieht sich die im Hinblick auf den muttersprachlichen Unterricht vieldiskutierte Frage „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“ in aller Regel auf die Syntax. Wie gerade erwähnt, hat allerdings Kluge (1995) die Frage auch für die Wortartbestimmung in der Grundschule mit einem negativen Ergebnis diskutiert.

Vielleicht, sagen manche, sei es gerade die Zweckfreiheit des Grammatikunterrichts im Sprachlichen (!), die ihn begründe, dass er einfach das formale Denken schule. Das erinnert fatal an die mittlerweile nur noch als reine Glaubenssätze zu bezeichnenden Argumente zur Verteidigung des Lateinunterrichts. Es mag aber auch sein, dass nur der gegenwärtig praktizierte Grammatikunterricht als stumpfsinniges Lernen unverstandener Nomenklaturen in der Grundschule nichts zu suchen hat (dann aber in der weiterführenden Schule auch nicht!).

Dem entgegnet Ursula Bredel (2007) in ihrem wunderbaren Buch *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*, dass Grammatikunterricht in der Grundschule schon allein deshalb unverzichtbar ist, weil nur er das für das Reden und Reflektieren über Sprache notwendige Vokabular bereitstellen kann. In dieser Diskussion hat insbesondere Peter Eisenberg immer wieder (z.B. 2004) betont, dass grammatisches Wissen nirgends so funktional ist wie

im Bereich der Orthographie. Wortschreibung, Großschreibung, Interpunktion – alle diese Bereiche sind nur durch grammatische Analyse zu verstehen. Bredel et al. 2011 sprechen verschiedentlich davon, dass die deutsche Rechtschreibung eine Abbildung der Grammatik sei. Auch wenn man dem Gedanken der Abbildung kritisch gegenübersteht, so bleibt daran doch richtig, dass die Struktur der deutschen Rechtschreibung nur durch grammatische Analyse verstehbar ist. Im Sinne funktionaler Sprachbetrachtung und Grammatikanalyse geht dabei der Weg von der Form zur Funktion, d.h. zuerst ist die Struktur zu verstehen und (wenn überhaupt) danach ihre Funktion. Menschliche Sprache funktioniert gerade deshalb, weil die grammatische Struktur von der signalisierten Bedeutung grundsätzlich unabhängig ist.⁶ Das Bild, das ich in meinen Einführungsvorlesungen immer benutzt habe, ist der Kupferdraht, der elektrischen Strom leitet – das eine ist Strom, das andere ein Stück Draht. *Warum* das klappt (und mit einem Stück Kordel eben eher nicht so gut), ist der Untersuchung wert – aber der Zusammenhang von Kupferdraht und Strom ist kontingent. Ein anderes Beispiel aus der Physik: Die Trägerfrequenz hat mit der aufmodulierten Information nichts zu tun.

Das Fatale an der semantischen Einführung des Wortartenkonzeptes ist es deshalb, dass auf diese Weise grammatisches Denken ganz am Anfang auf ein falsches Gleis gesetzt wird. Zur Erinnerung: Die Einführung der Wortarten ist der erste grammatische Unterrichtsgegenstand! Man frage einen beliebigen deutsch-sprachigen Erwachsenen, was ein Substantiv ist – er wird entweder sagen, dass Substantive groß geschrieben werden, oder, dass sie Menschen, Tiere, Sachen bezeichnen, aber nichts von Genus, Kasus und Numerus. Nun lernen die meisten Menschen die satzinterne Großschreibung intuitiv trotz dieses ursprünglich falschen Gleises – sie verallgemeinern intuitiv, wenden ihr vorschriftlich erworbenes Sprachwissen an (*Pause* funktioniert genauso wie *Katze* und muss deshalb groß geschrieben werden). Aber dieses Wissen bleibt intuitiv – wie sie das gemacht haben, wissen die Erwachsenen nicht mehr, wenn sie denn nicht Linguisten geworden sind. Aber genau da, wo solche Transferleistungen nicht stattfinden, kommt es zu Problemen: Das Kind bleibt auf dem falschen Gleis sitzen, versucht, sein deklaratives Wissen („Menschen, Tiere, Sachen kann man anfassen“) anzuwenden und scheitert. Aber mindestens genauso schlimm, wenn nicht schlimmer: Die Idee, dass grammatische Strukturen via Bedeutungsanalyse ermittelbar sind, verhindert das auch für andere Bereiche notwendige Verständnis für Grammatik.

⁶ Grammatische Struktur umfasst Phonologie, Morphologie und Syntax, aber nicht Semantik und Pragmatik; natürlich sind aber letztere auch Gegenstand der Sprachwissenschaft.

Ich möchte hier nicht missverstanden werden. Die Frage nach dem Verhältnis von grammatischen Strukturen und Bedeutungen ist in der Geschichte der Grammatiktheorie von jeher diskutiert worden, im Grunde schon in der platonischen Gegenübersetzung von *physei* vs. *thesei*. Dabei gibt es grammatische Kategorien wie den Numerus, wo der Bezug zur Bedeutung recht einfach erscheint: Plural bezeichnet „mehr als ein“. Aber schon hier stimmt es nicht immer: Viele Singulare bezeichnen Mehrheiten (*Mannschaft, Wald*), Plurale wie *die Ferien, Masern, Knickerbocker* bezeichnen Einheiten. Die lokalistische Kasus-theorie hat seit der Antike mehr oder weniger erfolglos die Kategorie Kasus an räumliche Verhältnisse gebunden sehen wollen. Ein besonders instruktives Beispiel ist das Genus im Deutschen, das immer wieder mit Sexus in Verbindung gebracht wird, obwohl das nachweislich falsch ist, besonders schön an den unterschiedlichen Genera für *Sonne* und *Mond* im Deutschen und im Französischen zu sehen, ganz zu schweigen von den semantisch nicht erfassbaren Genuszuweisungen an Nicht-Lebewesen und Abstrakta. Ein Fall wie *Mädchen* ist nicht nur Feministinnen ein fundamentales deutsches Ärgernis, sondern allen, die glauben, dass grammatische Kategorien und also auch Genus semantisch motiviert sein müssen. Grammatisch ist das aber doch so einfach: Wörter mit dem Suffix *-chen* sind Neutrum, Punkt. Denn grammatische Strukturen sind grundsätzlich nicht semantisch begründbar. Und das Genus im Deutschen gibt es, um Satzstrukturen transparent zu machen (Eisenberg 2004: 278). Natürlich kann man als Sprachwissenschaftler Zusammenhänge zwischen der grammatischen Struktur und der Bedeutung und Redeabsicht erforschen, und man kann das auch zum Thema des Unterrichts machen, aber erst, wenn die Struktur begriffen ist. Im Sinne funktionaler Grammatiktheorien ist es durchaus legitim, nach der Analyse der Form auch nach der Funktion zu fragen – aber eben in dieser Reihenfolge. Um Grammatik zu verstehen und (z.B. für die satzinterne Großschreibung) zu nutzen, muss der intuitiv so naheliegende Lernweg umgekehrt werden: Erst die Form, dann die Bedeutung. Dass es sinnvoll ist, für die Einführung des Begriffs Substantiv beim angebotenen Material von Konkreta, also Wörtern für Menschen, Tiere und Sachen auszugehen, ist nicht zu bestreiten – wohl aber muss festgehalten werden, dass man den Begriff Substantiv – den ersten grammatischen Begriff für den Lerner! – so nicht definieren kann.

Was hier für Substantive (Namenwörter) ausgeführt wurde, gilt für die in deutschen Grundschulen übliche Bestimmung von Verben (Tu-Wörter) und Adjektiven (Wie-Wörter) in analoger Weise. Bredel (2007) demonstriert die Aporien bei der semantischen Einführung des Begriffs *Verb*. Interessanterweise könnten die Begriffe Tu- bzw. Wie-Wort durchaus einen grammatischen Einstieg ermöglichen. Die (normative verpönte) Verwendung von *tun* als Modalverb ermöglicht einen operativen Einstieg: (*sie tut singen, schlafen, sterben - *Kopf, *blau, *warum*). Das gilt auch für die Wortart Adjektiv, die von LehrerIn-

nen als besonders schwierig angesehen wird: Die Wie-Frage legt ja bereits eine grammatisch-operative Herangehensweise nahe: Wie ist das Auto? *Das Auto ist blau* - *Kopf - *singen, *weil. Dies entspricht der Attributprobe bei der Bestimmung von Substantiven (s.o.).

Ich bin alles andere als ein Generativist – aber die Idee, dass die Grammatik (im Sinne von Fußnote 7) ein autonomes Modul bildet, ist wohl wirklich zutreffend. Und weil das so ist, darf die Grundschule bei der Einführung von grammatischen Strukturen nicht mit semantischen Definitionen arbeiten, das Substantiv nicht als Bezeichnung für Menschen, Tiere und Sachen einführen.

Literatur

Bredel, Ursula (2007) *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Bredel, Ursula & Günther, Hartmut (2000) *Quer über Feld das Kopfadjunkt - Bemerkungen zu Peter Gallmanns Aufsatz „Wortbegriff und Nomen-Verb-Verbindungen“*. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 19, 103-110.

Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna & Noack, Christina (2011) *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.

Deutsche Rechtschreibung (2006) *Amtliches Regelwerk und Wörterverzeichnis*. <http://www.ids-mannheim.de/service/reform/regeln2006.pdf>.

Eisenberg, Peter (2004) *Wieviel Grammatik braucht die Schule?* Didaktik Deutsch 17, 4-21.

Gaebert, Desirée-Kathrin (2013) *Zur Didaktik der satzinternen Großschreibung im Deutschen für die Sekundarstufe I. Wortartbezogene Umwege und syntaktische Katalysatoren*. Frankfurt: Peter Lang.

Gfroerer, Stefan; Günther, Hartmut & Bock, Michael (1989) *Augenbewegungen und Substantivgroßschreibung*. In: Eisenberg, Peter & Günther, Hartmut (Hrsg.), *Schriftsystem und Orthographie*. Tübingen: Niemeyer, 111-136.

Günther, Hartmut (1999) *Entwicklungen in der deutschen Orthographie 1545-1797 - Eine Etüde*. In: M. Pümpel-Mader & B. Schönherr (Hrsg.), *Sprache - Kultur - Geschichte. Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Festschrift für Hans Moser zum 60. Geburtstag*. Innsbruck (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanistische Reihe), 55-63.

Günther, Hartmut (2011) *Schulgrammatik im 19. Jahrhundert*. In: H. Günther, *Didaktik der Schriftlichkeit*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 6, 83-102.

Günther, Hartmut & Gaebert, Désirée-Kathrin (2012) *Das System der Groß- und Kleinschreibung*. In: Ursula Bredel & Thilo Reißig (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieverwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Günther, Hartmut & Nünke, Ellen (2005) *Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das macht und wie man das lehrt*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 1.

Hagemann, A. (1880) *die majuskeltheorie der grammatiker des neuhochdeutschen von Johann Kolrosz bis auf Karl Ferdinand Becker*. Hrsg. von Paul Hagemann. Berlin.

Kahlke, Fritz M. & Kath, Jochen (1984) *Didaktische Reduktion und methodische Transformation*. Quellenband. Darmstadt: Leuchtturm Verlag.

Kluge, Wolfhard (1989) *Kann man die Großschreibung auf intuitivem Wege lernen?* Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40, 87-95.

Kluge, Wolfhard (1995) *Vermutungen über ein rechtschriftliches Zaunkönigwissen.* Grundschulunterricht 42/4:4-7.

Maas, Utz (1992) *Grundzüge der deutschen Orthographie.* Tübingen: Niemeyer.

Meisenburg, Trudel (1988) *Die großen Buchstaben und was sie bewirken können: Zur Geschichte der Majuskel im Französischen und im Deutschen.* In: Raible, W. (Hrsg.): *Zwischen Festtag und Alltag.* Tübingen: Narr, 281-315.

Mentrup, Wolfgang (1979) *Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen und ihre Regeln. Historische Entwicklung und Vorschlag zur Neuregelung.* Tübingen: Narr.

Röber-Siekmeyer, Christa (1999) *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung.* Düsseldorf: Klett-Grundschulverlag.

Rosch, Eleanor (1975) *Cognitive Representations of Semantic Categories.* *Journal of Experimental Psychology: General* 104/3:192-233.