

Ludger Hoffmann

Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie

Nur wer Begriffe hat, kann wahrnehmen, was sich dem Begriff, der Unterscheidung entzieht. Nur wer Begriffe hat, kann etwas in seiner Besonderheit auffassen: dieses Gesicht, diesen Straßenzug, diesen Kieselstein, dieses Bild. Der Begriff führt vom Besonderen weg und zu ihm hin.

(Martin Seel, Theorien, 168)

Abstract

Der Beitrag behandelt im ersten Kapitel Zugänge zu Termini als Zugänge zu systematischem Wissen und charakterisiert wissenschaftliche Anforderungen an die Terminologie. Im Kapitel 2 geht es um das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik. Anschließend wird das aktuelle schulgrammatische Begriffsnetz vorgestellt. Im Kapitel 4 werden Vorschläge für terminologische Zugänge in einem funktionalen Grammatikunterricht gemacht.

1. Zugänge und Termini

Am Anfang des Zugangs zu Dingen und Prozessen steht ihre Wahrnehmung, der Vergleich in Bezug auf Konstanz, Ähnlichkeit und Unterschied. Darauf basiert Theorie als Abstraktion und systematische Verallgemeinerung im Wissen, die von der Anschauung abgezogen ist. Die Bildung von Begriffen ist stets Resultat von Wissensorganisation. Was wir begriffen haben, wird sprachlich-kategorial fassbar, so dass Ausdruck und Begriff wie zwei Seiten derselben Sache erscheinen. Eine stabile Koppelung der beiden bewährt sich im Zugriff auf die Phänomene

oder scheitert an unzureichendem Begreifen, manchmal auch an einem Ausdruck, dessen Ort im Symbolsystem oder dessen mitgebrachte Bedeutung (assoziativ) ein Verständnis aufruft, das nicht zum Gemeinten führt. Auch auf der Grundlage sprachlicher Ordnungsprinzipien erfassen wir etwas und konstituieren Gemeintes, postulieren ein Begreifen, das einen abgegrenzten Gegenstand haben sollte und nicht nur einer ins Leere zielenden Verständigung dienen kann. Im Lateinischen bezeichnet *terminus* eine ‚Grenzmarke‘, abstrakter eine ‚Grenze‘, den ‚Zielpunkt, der erreicht ist, wenn man eine Strecke zurückgelegt hat‘ (vgl. Georges-LDHW Bd. 2, 3075), ähnlich dem griechischen *térma* ‚Ziel, Endpunkt (des Lebens, einer Bewegung, eines Strebens)‘, während der Vorgängerausdruck griech. *hóros* ‚Grenze und Ziel, Grenzmarke‘, aber schon bei Aristoteles ‚Definition‘ und ‚Prädikation‘ bezeichnet. Aus diesen „Symbolfeldern“ (Bühler) erwächst der Terminus als Ausdruck, der gegenüber Alltagswörtern ein Maximum an Genauigkeit beansprucht. Im Mittelalter wurde das Grenzkonzept auf das Ergebnis einer intellektuellen Erkenntnis, die etwas bereits auf den Begriff gebracht hat, übertragen. Erkenntnis findet in begrifflicher Fassung statt und vermittelt über den Terminus einen (vorläufigen) Abschluss. Zur Sicherung mag man eine Definition einsetzen, die (extensional) aufzählt, was zu erfassen ist, das Gemeinte mit einer charakteristischen Funktion (intensional) erfasst, es in sein Feld einordnet (klassisch mit Oberbegriff und spezifischer Differenz) oder schlicht deskriptiv kennzeichnet.

Terminologie wird dann Sache der Wissenschaftspropädeutik und dann der Didaktik aller Stufen. Sie scheint den Anschluss an die Erkenntnis zu gewährleisten – ein gefährliches Missverständnis. Denn der Terminus ist nicht schon verstanden, wenn sein begrifflicher Umfang klar ist; verstanden ist er erst mit dem hinter ihm stehenden Erkenntnisprozess, der sich in einem Wissensnetz niederschlägt, dem ein terminologisches Feld symbolischer Ausdrücke entspricht. Der symbolische Zugang ist angewiesen auf die Kenntnis des Ordnungszusammenhangs, der Feldnachbarn, der Kombinatorik, die in jedem Gebrauch latent anwesend sind. Ein dichteres Netz schafft einen besseren Direktzugang. Wenn eine Sprache wie Russisch zwischen ‚hellem Blau‘ (*galubòj*) und ‚dunklem Blau‘ (*sinij*) unterscheidet, so bahnt sie kategorial eine differenziertere Zugang, als wenn sie nur ein Blau-Wort hätte; Differenzen werden rascher wahrnehmbar (Winawer 2007) und dass der eine Ausdruck zugleich das allgemeine Blau anspricht (*sinij*), sollte ebenfalls die Perspektive der Sprecher prägen, ohne dass gleich von Determination die

Rede sein muss. Die Farbwörter zeigen aber auch, dass es Einschränkungen der Genauigkeit gibt, geben muss, denn die begrenzten Mittel der Sprache sollen doch erlauben, über alles zu reden. Solange er in der Praxis der Experten funktional ist, bleibt der Terminus; selbst veraltete können noch immer einen Zugang schaffen und den Zugang abkürzen. Für Laien ist dies allerdings gefährlich; sie können auf die Einführungskonstellation nicht zurückgehen; ihre Begrifflichkeit bestimmt sich in ihrem eigenen, nur punktuell – nach Bedarf – erweiterten Wissensnetz, zu dem größere Zusammenhänge nicht gehören. Ein Teilnetz ist etwa das System der chemischen Elemente (Atomarten mit identischer Kernladungszahl), dessen Mitglieder und Strukturprinzipien außerhalb der Bezugswissenschaften wenig bekannt sind, auch wenn einige Elemente mit einigen Eigenschaften auch ‚Laien‘ bekannt sind (z.B. Gold als Metall, das farbig ist, vergleichsweise schwer, nicht korrodiert (beständig ist), gut als Werkstoff einsetzbar etc.). Der dahinter stehende Erkenntnisprozess bleibt den Fachleuten vorbehalten. Dass und inwiefern in einem solchen System sogar Gegenstandszugänge postuliert werden können – wie das chemische Element 116 „Unhexium“, postuliert auf der Basis des radioaktiven Zerfalls eines seiner Atome, von dem wir jenseits dieser Eigenschaft und des (vorläufigen) Namens nichts wissen – bleibt ebenso unverstanden wie Risikoberechnungen, statistische Zusammenhänge, konditionale Kausalitäten. Laien partizipieren nicht an wissenschaftlichen Erkenntnis spiralen, wie sie Abb.1 veranschaulicht. Sie haben keinen Zugang zu Terminetzen auf Basis systematischer Erfassung von Phänomenbereichen, denken wir etwa an die Terminreihe des Sprachsystems: *Phonem–Morphem/Monem–Lexem–Syntagma–Pragmem*. Wissenschaftspropädeutisch kommt es also auf den Zugang zum Erkenntnisprozess an, nicht auf bloßes Lernen eines Terminus oder gar eine Zuordnungsmechanik. Novizen müssen den Weg zum Erfassen eines Phänomens und seiner relevanten Eigenschaften nachvollziehen, um ein Analyseergebnis terminologisch fixieren oder eine Festlegung nachvollziehen zu können. Faktisch steigen sie in einen wissenschaftsgeschichtlichen Prozess ein, der durch terminologische Entwicklungen, Verschiebungen etc. geprägt ist. Bewusstsein über Wege und Irrwege solcher Erkenntnis – ein Studium der Wissenschaftsgeschichte – trägt zu einem Verständnis wesentlich bei, wird aber heute leider immer weniger vermittelt.

Mit terminologischen Veränderungen wird das Wissensnetz neu organisiert. Würde das linguistische Systemnetz durch die gelegentlich

vorgeschlagene Aufgabe des Morphembegriffs verändert, würden sich Nachbarkonzepte verändern, insbesondere der Lexem-/Wortbegriff. Der Gegenstandsbereich sollte dann anders, besser erfasst und analysiert werden. Ein Terminus kommt hinzu, wenn ein Erkenntniszusammenhang relevant und repetitiv aufzugreifen ist; der neue Terminus erhält eine eigene Systemstelle, so dass das Wissensnetz enger gezogen und verdichtet wird. Neue Begriffe werden an Systemstellen, Systembeziehungen gekoppelt und führen zu einer Verdichtung oder Spreizung im System, das dann feinjustiert und am Ende präziser erfasst sein kann. Ob rein begrifflich Fortschritte möglich sind, unterscheidet Wissenschaften voneinander.

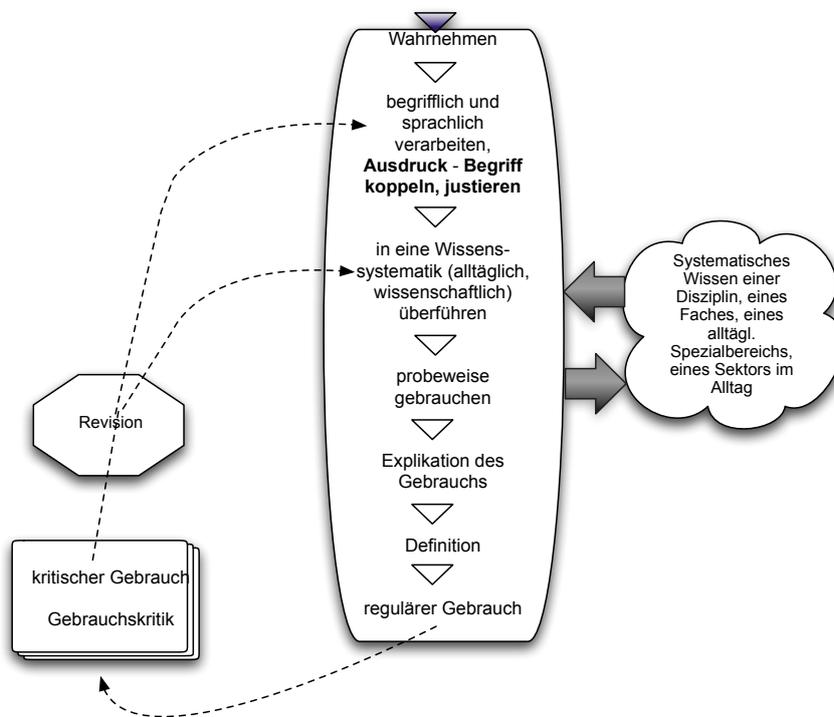


Abb.1: Termini: Konstitution und Revision im Erkenntnisprozess

Eine Verdichtung kann auch durch wissenschaftliche Mehrsprachigkeit zustande kommen, die neue Charakterisierungsdimensionen durch ein anderssprachiges Symbolfeld mit sich bringen und die Erkenntnis vorantreiben kann. Insofern ist monolinguale Wissenschaft – die aktuelle Fixierung auf Englisch, die klassische auf Latein und Griechisch – problematisch. Ein Sprachenwechsel kann mehr Teilhabe, aber auch mehr Erkenntnis schaffen.

Ein Terminus sollte

- in der Form ein möglichst einfacher Symbolfeldausdruck sein;
- die gemeinten konkreten oder abstrakten Objekte, Prozesse oder Zustände auf einer nachvollziehbaren Dimension so charakterisieren, dass sie der begrifflichen Kategorie möglichst eindeutig zugeordnet werden können;
- den Zugang zu einem Erkenntnisresultat in einem wissenschaftlich-analytischen Prozess repräsentieren;
- dem Gemeinten eine bestimmte Identität verleihen durch Abgrenzung von konkurrierenden Gegenständen und die Einordnung in ein differenzierendes terminologisches System;
- den Sprachgebrauch einer Gruppe von Fachleuten binden;
- leicht im Sprachwissen abrufbar und gut artikulierbar sein;
- die Vagheit alltagssprachlicher Gebräuche reduzieren und unerwünschte Assoziationen (als ‚sprechender Ausdruck‘) vermeiden – insofern ist die Wahl nicht beliebig;
- revidierbar sein, im System des Wissens die Aufnahme neuer Erfahrungen nicht blockieren, die dann keinen Ort im Netzwerk finden können, ohne es zu sprengen.

Termini können einen Realitätsanspruch implizieren. Die in ihnen gefassten Eigenschaften müssen dann von realen Dingen, zu denen wir Zugang haben, prädiziert werden können. Sie können sich aber auch auf einen begrifflich-mentalinen Zugang beschränken, der eine Wissensverarbeitung in einer möglichen Welt erfordert. In dieser Welt kann untersucht werden, welche gesetzten Sachverhalte miteinander verträglich sind, wie man daraus ein möglichst widerspruchsfreies Modell aufbaut und was als Bestätigung oder Zurückweisung durch Erfahrung oder Experiment gelten kann. Beide Versionen werfen erkenntnistheoretische und logische Fragen auf, die hier nicht genauer zu diskutieren sind, aber man kann sich das Problem anhand kleinster

Einheiten (Zerlegung der Materie in Atome, des Lautsystems in Phoneme etc.) klar machen.

2. Von der wissenschaftlichen Grammatik zur Schulgrammatik?

Die Schulgrammatik ist nicht von eigenlinigen Erkenntnisprozessen bestimmt, sie vermittelt wissenschaftliche Erkenntnis unter praktischen Zielsetzungen. Bezugspunkt für die Didaktik sind wissenschaftliche Grammatiken des Deutschen, weniger die vielfältige Grammatikforschung mit theoretischen Interessen. Grammatikunterricht darf nichts vermitteln, was nicht wissenschaftlich fundiert und zu rechtfertigen ist. Ziel ist die Entwicklung des sprachlichen Wissens und sprachlicher Intuitionen, um Zugänge zu Schrift und Orthographie, zum Verstehen und Formulieren und zur Reflexion über Sprache(n) und Sprachkompetenzen zu ermöglichen.

Wissenschaftliche Grammatiken zielen auf Erklärungszusammenhänge und vermitteln ein Bild einer natürlichen Sprache, das durch Beispiele, Phänomendarstellungen und Prinzipien klare Konturen zeigen soll. Sie stellen den Aufbau des Systems einer Sprache dar und fassen Erkenntnisse dazu zusammen, in welcher Weise die einzelnen Mittel (Laute, Silben, Töne, Schriftzeichen, Flexion, Wortbildung, Wortgruppen, Abfolge, Intonation) genutzt werden, um kommunikative Funktionen zu realisieren. Mit der funktionalen Perspektive ergibt sich eine Grundlage, um über das Sprachspezifische (die Wortarten etwa) hinauszugehen und Sprachen vergleichen zu können.

Die Beziehung zwischen Beschreibungssprache und sprachlicher Wirklichkeit im Erkenntnisprozess verbindet sich in besonderem Maße über das terminologische Netz einer Grammatik. Es muss gemessen an dem jeweiligen Phänomenbereich vollständig sein, Phänomene müssen voneinander abgegrenzt und in den Rahmen des Systems eingeordnet werden können. Die Darstellung sollte auch erlauben, Bezüge zu anderen Sprachen, besonders zu Kontaktsprachen, herzustellen.

Das wissenschaftliche Bild kann und soll nicht auf den Sprachunterricht abgebildet werden. Die Vermittlung erfordert die Konstitution eines eigenen, nicht bloß verkleinerten Bildes und die Analyse möglicher didaktischer und methodischer Zugänge. Ausgehend vom sprachlichen Wissen der Lernenden müssen Möglichkeiten aufgewiesen werden, in denen sie Spracherfahrungen reflektieren und neue Erfahrungen machen

können. Unterstützt von kundigen Lehrpersonen gilt es, grammatische Einsichten zu entwickeln, die in Sprachanwendungen nutzbar zu machen sind – etwa, indem Texte oder Gespräche besser zu verstehen oder Formulierungen präziser zu fassen sind. Didaktische Grammatiken, grammatische Lektionen sollen eine lernerspezifische, induktives und selbständiges Lernen ermöglichende Auswahl grammatischer Phänomene bieten. Im Fall der Mehrsprachigkeit sind Bezüge zu den Erstsprachen herzustellen; Norm kann dann nicht der Deutsch-L1-Lerner sein, sondern Norm ist das besondere Potential, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können. Die Vermittlung bedarf einer Fundierung im Forschungsstand, die Systematik muss grammatisch sachangemessen, didaktisch durchgearbeitet und lernerspezifisch adaptiert sein.

Auch der Grammatikunterricht schuldet den Schülern Erklärungen. Formen und Formaufbau sollten nach Möglichkeit funktional erklärt werden. Dazu muss man Phänomene im System verankern und ihre kommunikative Rolle verdeutlichen. Im Mittelpunkt steht die Gegenwartssprache in mündlichen und schriftlichen Erscheinungsformen, und die Datengrundlage bilden vorzugsweise authentische Gespräche und Texte. Schriffterwerb und Orthographie werden mit der Grammatik verknüpft. Die Erklärung des Einzelnen trägt zum Verständnis des Ganzen bei, wobei das Ganze – eine Sprache wie Deutsch – wiederum in historisch-gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist. Über die Betrachtung mehrerer Sprachen kann in der Sekundarstufe II eine Skizze menschlicher Sprache entstehen, die in groben Linien ihr Potential und ihre Funktionalität beschreibt.

Wissenschaftliche wie Schulgrammatik haben es mit dem Problem der Norm zu tun. Wissenschaftliche Grammatiken wirken (auch ungewollt) schon durch ihre Darstellung normativ. In der Schule gilt das Normieren als selbstverständlich, folgt aber meist der Sprachintuition der Unterrichtenden und meist ohne die Kompetenz, grammatische Bewertungen begründen zu können. Man sieht dies an Korrekturen schriftlicher Arbeiten. Zu verlangen ist also, dass jede Fehlerkategorisierung, jede Entscheidung im Zweifelsfall sich auf dem Hintergrund des aktuellen Sprachsystems rechtfertigen lässt. In der Sprachwissenschaft bezeichnet man mit *Regeln* nichts Vorgeschiedenes, sondern Regularitäten, die aus Beobachtungen an einschlägigen Daten und durch Systematisierungen gewonnen sind. Eine solche Beobachtung sollte sich primär auf einen authentischen Textausschnitt, eine Schreibstrategie beziehen. Der Zugang zu sprachlichen Phänomenen

kann sich auch – nach linguistischem Vorbild – als Hilfsmittel auf Experimente, auf Tests oder Proben stützen. Sie können

- zeigen, was an einer Äußerungsposition noch möglich gewesen wäre und was sich durch den Einsatz anderer Mittel verändern würde (*Peter schneidet sich/Peter in den Finger. Paula glaubt *sich/Paula nicht. Sie glaubt ihm alles, was aus Peters/seinem Mund kommt und ihr/Sarah gefällt.*);
- verdeutlichen, wie sich Äußerungsverarbeitung, interne Bezüge und Gewichtung verändern, wenn ein Ausdruck an anderer Stelle realisiert wird (*Er hat die Frauen gern geküsst – Gern hat er die Frauen geküsst – Geküsst hat er die Frauen gern*);
- über den Aufweis von Unverträglichkeit in einer Äußerung funktionsäquivalente und somit koordinierbare Ausdrücke sichtbar machen (*Gestern *heute/gestern und heute hat es geschneit*).

In der Schule gibt es das verbreitete Missverständnis, das, was sich mit Hilfe etwa einer Probe herauskristallisiert, sei schon das wissenschaftliche Phänomen. So führt laut Menzel die Umstellprobe unmittelbar auf die „Satzglieder“, sie sei eine Weise, etwas begrifflich [!] zu fassen: „Wir stellen nur um, was ein Satzglied ist.“ (Menzel 1999:15). Nur kann nicht alles, was als Satzglied gilt, umgestellt werden (*Paula mag sich – *sich mag Paula – *Paula sich mag*), oder es kann umgestellt werden, was kein Satzglied ist (*der Vater ist nach Köln gefahren – gefahren ist der Vater nach Köln*); der Prädikatsausdruck (*Prädikat* ist in der Schule auf finite und infinite Verbeile beschränkt) muss sich im Deutschen in die Satzklammer einpassen. Umgestellt wird nicht eine Satzfunktion wie das Subjekt, umgestellt wird eine Realisierungseinheit, eine Phrase. Eine Phrase – nicht ein Verbalkomplex – ist im Deutschen (ins Vorfeld) verschiebbar. In der ‚Bewegung‘ erscheint ein Phänomen, ohne dass es schon begrifflich erfasst wäre – d.h. die Probe gibt nur einen ersten Zugang, sie ist nicht schon die Analyse. Sie beruht auf Möglichkeiten der zu beschreibenden Sprache, die als solche ins Spiel gebracht werden müssen. Das Interrogativum kann viele zu erfragende Konstituenten ersetzen und hat eigene, deutlich markierte Kasusformen (*wer/was, wessen, wem, wen/was*) mit Grenzen in der Kategoriefestlegung (Person/Ding) und im Genus. Mit den Gebrauchsregeln des Interrogativums sind Möglichkeiten und Grenzen des grammatischen Einsatzes in Proben gegeben. (*der Reißverschluss meines Anoraks <*wessen?> ist kaputt*). Und ist die Ersetzung *Er hat einen Vogel <wen oder was?> gesehen* sprachrichtig? Probleme gibt es

auch bei festen Formen (*Er hat die Kurve gekratzt* - **Er hat wen oder was gekratzt?*), so dass die Eruiierung des Kasus über das Interrogativum Grenzen hat – wie jeder Test.

3. Terminologie in der Schulgrammatik – der Befund

In der Schule hat der Grammatikunterricht lange ein Eigenleben geführt. Sie hat sich nicht an Erklärungszusammenhänge angeschlossen, sondern ein phänomenisolierendes Benennungswissen kultiviert. Es enthält Termini ohne Begriff, ohne Begreifen.

Der Wortarten-Systematik liegen die klassischen Wortartbezeichnungen (Ehlich 2007b, Robins 2010) zugrunde, sie sind im Modus der Fraglosigkeit vom Griechischen (Dionysios Thrax brachte gut 100 Jahre v. Chr. die erste Klassifikation) auf das Lateinische, später auf das Deutsche oder Englische übertragen worden. Dabei sind Wortarten sprachspezifisch. Universell sind grundlegende Sprachfunktionen, die auch den Vergleich von Sprachen erlauben. Zwar haben alle Sprachen Zeigwörter (Deiktika) wie *ich, hier, jetzt*, ihr System, ihre Verwendung und vor allem ihre Felddimensionen (Nähe, Ferne; nah beim Sprecher, nah beim Hörer, nah bei beiden, wahrnehmbar etc.) sind aber recht unterschiedlich. Viele Termini geben in der Ausgangssprache eine abgekürzte Gebrauchsbestimmung (*interjectio* ‚das dazwischen Geworfene, zwischen die Beiträge Eingestreute‘) oder Formbestimmung (*adverbium* ‚das zum Verb oder einem Ausdruck Hinzugesetzte‘, griech. *epirrHEMA*). Manchmal ist der Entstehungszusammenhang auch verschüttet. Die Entwicklung ist durch Probleme der Übersetzung und (Re-)Metaphorisierung (Artikel ‚Gelenk‘; Stellvertreter und Begleiter) bzw. Metonymisierung (Nomen ‚Name‘) gekennzeichnet. Es entsteht – zumal in der für die Schulgrammatik einflussreichen „Ars Minor“ des Donatus – kein System, dessen Elemente einheitlich und analytisch abgegrenzt wären (Partizip ‚Teilhabendes‘; Präposition ‚Vorstellung‘); vielmehr entwickeln sich die Termini isoliert voneinander und sind lange nicht geeignet, den gesamten Wortschatz einer Sprache zu kategorisieren. Die grundlegenden Revisionen des 20. Jahrhunderts hat die Schulgrammatik nicht bzw. mit wenig Erfolg aufgenommen.

Problematisch ist auch die Entwicklung der „Satzgliedlehre“. In der Antike hatte Aristoteles ein „Zugrundeliegendes“ (*hypokeímenon*) von einem „darüber Ausgesagten“ (*kategoróúmenon*) unterschieden und sich

damit auf Satzteile bezogen, offenbar vor dem Hintergrund von Diskussionen der Stoiker. Das Zugrundeliegende kann aber auch ein Substantiv sein. Erst der Logiker Chrysipp (281-208 v. Chr.) präzierte das Konzept: Gemeint sind Elemente des Satzes (*stoichéia*). Im Mittelalter kommen Objekt und Attribut als Satzglieder hinzu, es entsteht aber noch keine Satzgliedlehre, wie Glinz (1947) gezeigt hat. Vielmehr werden im Rahmen philosophischer Ontologie Termini entwickelt, deren sich später die Grammatik bedienen kann. Erst im 18. und 19. Jahrhundert entsteht eine Satzgliedlehre, die auf Funktionen im Satz rekurriert, aber zugleich – in problematischer Weise – Sätze in Satzglieder zerlegt. Die heutige Systematik (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale; Attribut) geht auf K.F. Becker zurück, der so argumentiert:

„Das Subjekt – der Begriff eines Seins, von dem gesprochen wird – und das Prädikat – der Begriff von einer Tätigkeit, die von dem Subjekte ausgesagt wird – sind die Faktoren eines jeden Satzes. Jeder Satz hat, weil er nur Einen Gedanken ausdrückt, nur Ein Subjekt und Ein Prädikat: auch besteht der ganze Satz, zu welchem Umfange er sich immer entwickeln mag, nur aus dem Subjekte und Prädikate.“
(Becker 1870/1969: 6)

Objekte werden als Formeinheiten gefasst und nach Kasus subklassifiziert, Adverbialia semantisch. Der Ansatz versucht – gemäß im 19. Jahrhundert verbreiteten sprachpsychologischen Überzeugungen – eine gedankliche Struktur mit einem funktionalen und einem syntaktischen Aspekt (Teil-Ganzes) zu verbinden, was schon damals kritisiert, aber in der Schulgrammatik bis heute in einem schillernden Terminnetz fortgeführt wurde.

Mit dem Strukturgedanken (von der Gabelentz, de Saussure) und funktionalen Überlegungen (Prager Schule) wird die theoretische Basis in der Linguistik stark verändert. Diesen Sprung macht die herkömmliche Schulgrammatik faktisch nur in kleinen Teilbereichen (Entdeckungsverfahren des Distributionalismus, die in der Exploration unbekannter Sprachen eingesetzt wurden) mit.

Eine wissenschaftliche Fundierung wurde blockiert durch eine Regelung der Kultusminister, das 1982 erschienene „Verzeichnis grundlegender Fachausdrücke“, das sich als „Kompromiss unterschiedlicher sprachwissenschaftlicher Standpunkte“ kennzeichnet und keine Theorie favorisieren möchte. Die Listenform zeigt schon, dass hier keine Wissenschaft, kein analytischer Zugang, kein Erkenntnisprozess zugrunde liegt. Die Termini bilden kein kohärentes System, sie

repräsentieren kein Wissensnetz. Sie dienen als bloße Nomenklatur, als Etiketten für ein unterstelltes, faktisch nicht vorhandenes Vorverständnis. Offen sind sie nur, insofern Eindeutschungen auf unteren Stufen statthaft sind. Gegenüber der breiten linguistischen Kritik waren die Kultusminister immun. Kritikpunkte waren:

- Das Fehlen einer valenzorientierten Terminologie (Ergänzungen/Angaben bzw. Komplemente/Supplemente) zeigt, dass der Sprachunterricht Syntax ausblendet;
- Das Fehlen des gesamten Partikelbereichs (mit Überdehnung des Adverbs, analog zur englischen Grammatik) zeigt, dass der Zusammenhang von Sprache und Wissen bzw. Erwartungen nicht gesehen wurde;
- Im Bereich der Determinative finden sich nur der bestimmte und der unbestimmte Artikel. Andere werden unter der fragwürdigen Kategorie des Pronomens mitbehandelt, z.B. die possessiven Determinative;
- Mit dem „Numerale“ wird eine obsoletere Wortart wieder eingeführt - im Deutschen gehört es klar zu den Adjektiven;
- Die semantischen Kategorien „real/irreal/potential“, „Gegenwart/Vergangenheit/Zukunft“ und „gleichzeitig/ vorzeitig/ nachzeitig“ sind im Lateinischen (z.B. „consecutio temporum“), nicht im Deutschen brauchbar;
- Das „Satzglied“ vermischt Form und Funktion; der Ausdruck des Subjekts z.B. *ist* hier zugleich diese Funktion. Infinitivgruppen und Sätze als Subjekte bleiben außen vor, der Zugang zur Einheit *Phrase* wird systematisch verstellt. „Satzglieder“ werden als kasusbestimmte Einheiten vermittelt, das Subjekt als Ausdruck im Nominativ. Das „Prädikat“ wird auf den verbalen, finiten Teil des Satzes beschränkt und nicht – wie in der Antike – dem Subjekt gegenübergestellt als ‚das, was darüber gesagt wird‘;
- Das Verhältnis von Kategorie und Subkategorie ist ungeklärt (Pronomen (= Wortart?) versus Personal-, Possessivpronomen; Artikel (= Wortart?) versus bestimmter/unbestimmter Artikel etc.).

Die Liste sieht – anders als die jüngere Grammatikforschung – eine Trennung zwischen Form (z.B. Phrase, Satz) und Funktion (Satzfunktion) nicht vor. Die Defekte in den Einzelbereichen ergeben sich aus dem Fehlen einer durchgehend beanspruchten Theorie, die auf die Zielsprache Deutsch zugeschnitten ist.

Das terminologische Netz des gegenwärtigen Sprachunterrichts zeigt Abb. 2.

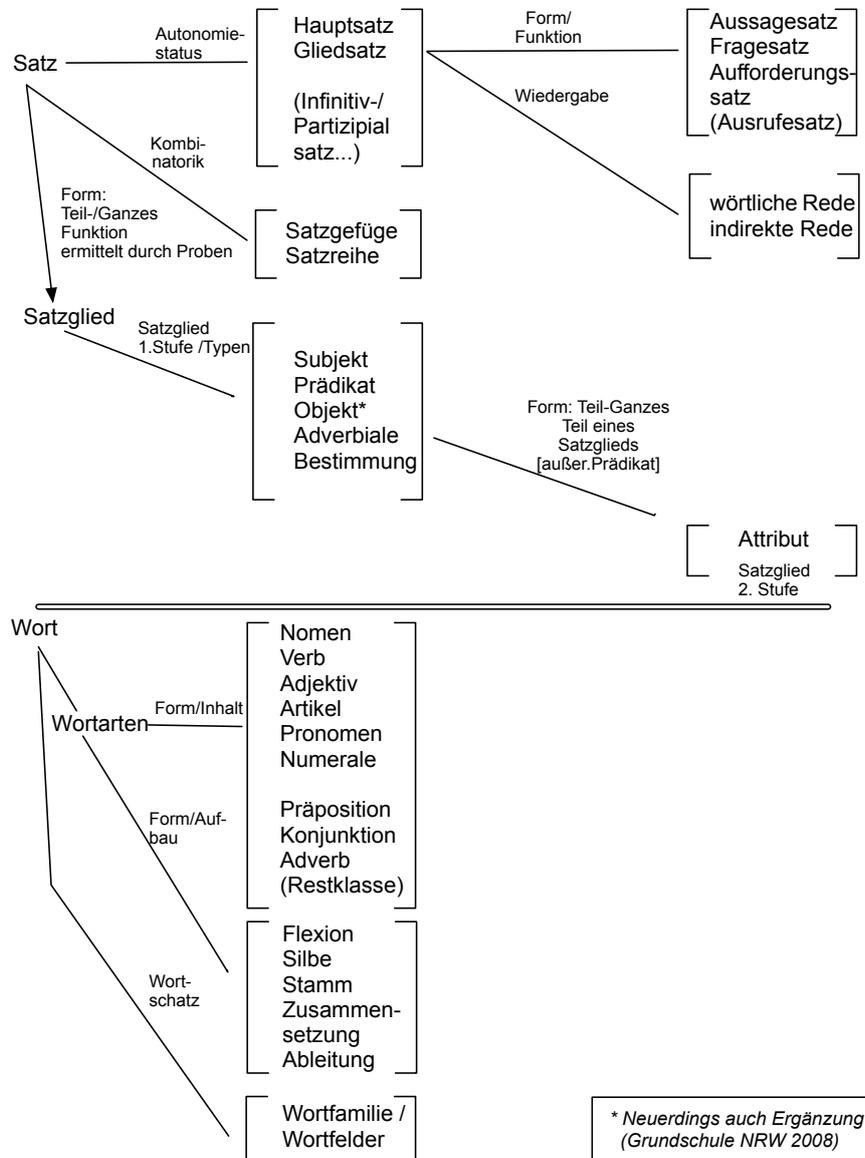


Abb. 2: Terminologisches Netz des gegenwärtigen Unterrichts

Was hat man auf dieser Grundlage lernen können?

- Sätze bestehen aus Satzgliedern (und nichts sonst, z.B. fehlen installierte Abtönungspartikeln, Parenthesen), Satzglieder sind Teile von Sätzen und zugleich funktionale Einheiten;
- Es gibt komplette Sätze (Hauptsatz) und als Teil davon unvollständige Gliedsätze, alle mit Finitum; aber es ist auch von Infinitiv- und Partizipialsätzen (ohne Finitum!) die Rede. Sätze sind als Reihe und Gefüge kombinierbar;
- Hauptsätze sind formale wie kommunikative Einheiten und erscheinen als Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz, Ausrufesatz;
- Vier Satzglieder konstituieren den Satz und sind zugleich Funktionen im Satz. Das Verhältnis Satzglieder-Prädikat [Valenz/Rektion] bleibt weitgehend ausgespart;
- Ein fünftes Satzglied (Attribut) konstituiert nominale Satzglieder (neben welchen weiteren Einheiten?);
- Wörter sind nach neun Wortarten zu kategorisieren, die überwiegend formal, manchmal auch rein inhaltlich (Numerale) gefasst werden. Da die Kategorisierung nicht aufgeht, muss man die entsprechenden Wörter (z.B. Partikeln, Responsive) einer erweiterten Adverbkategorie oder einer unbehandelten Restklasse zuordnen;
- Wörter sind aus kleineren Bausteinen gebildet – bis hin zur Lauteinheit Silbe. Wörter lassen sich in Felder gliedern.

4. Terminologie für den Grammatikunterricht: Vorschläge

Termini sind nur im Rahmen grammatischer Wissensvermittlung sinnvoll einzuführen. Eine bestimmte Erkenntnis zu Form und Funktion eines Phänomens führt dazu, dass der Wissenstand sich in einem Terminus abbildet. Was in einer bestimmten Form auftritt, kommunikativ in spezifischer Weise eingesetzt wird, womit man bestimmte Zwecke erreicht, das fällt unter die Wissenskategorie K und wird mit dem Terminus T erfasst. Unter den didaktischen Verfahren sind zwei prominent:

- Der Weg über Operationen wurde am Zugang zu unbekanntem Sprachen ausgebildet und setzt wenig Sprachwissen voraus, erfordert aber eigentlich viel Reflexion. Gelernt wird oft ein mechanischer Zusammenhang (Operation ergibt Kategorie).

- Analytische Verfahren greifen stark auf authentische Daten und auf das Sprachwissen zurück, bedürfen reflexiver Spiralen (dabei werden auch Experimente genutzt) und führen zu Kategorien, die reflektierte Analyseergebnisse fassen und kommunizierbar machen. Dies Verfahren ist dem wissenschaftlichen Prozess am nächsten, es zielt auf Erklärungen.

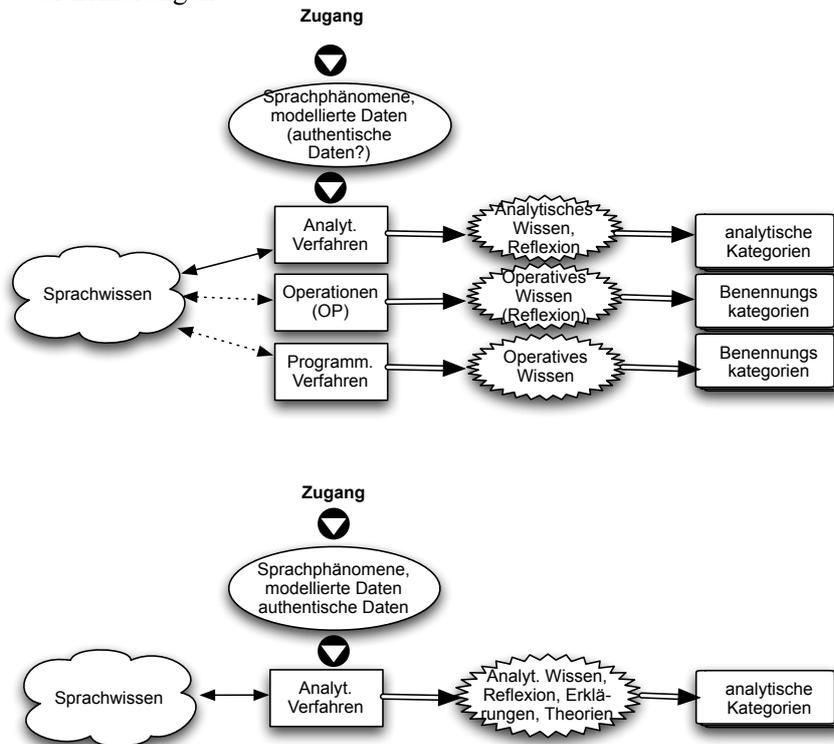


Abb. 3: Didaktische Verfahren versus wissenschaftliche Verfahren

Ein drittes Verfahren schließt an den programmierten Unterricht der 1970er Jahre an (z.B. Rechtschreibwerkstatt Satzbausatz 2010) und nutzt restriktives Lehrmaterial. Kongruenzen und entsprechende Personalendungen, vom Verb geforderte Ergänzungen, Kombinationen von Verb und Verpartikel etc. werden im „Satzbausatz“ durch eine mechanische Satzbautafel mit Drehrädern veranschaulicht, ohne erklärt zu werden. Die ‚didaktische‘ Idee ist, dass Kinder selbst mit der Tafel arbeiten (autonomer Unterricht) und ihre Lösung durch Symbole auf der

Rückseite kontrollieren können; ihr Ziel ist dann nur noch, mechanisch die als richtig angezeigte Lösung zu finden. Termini werden implizit mitgeliefert. Somit gilt:

- Das programmierte Verfahren greift auf das implizite Sprachwissen (monolingual deutscher Kinder) zu und führt mechanisch zu Ergebnissen, die mit Benennungskategorien verbunden werden. Es fehlen explizite Reflexion und analytisches Wissen über sprachliche Zusammenhänge, Form-Funktion-Verhältnisse etc. Das operative Verfahren ist hier sinnentleert.

Da Termini als Teil von Sprachanalyse zu begreifen sind, können sie nicht isoliert oder rein operativ im Unterricht entwickelt werden. Im Ausdruck signalisieren sie ihre wissenschaftliche Fundierung. Insofern gelten deutsche Varianten (Adjektiv: Eigenschaftswort; Anapher: Fortführer; Adverb: Spezifizierer; Konjunktoren: Verbinder; Subjunktor: Unterordner; Substantiv: Gegenstandswort; Verb: Aussagewort) als problematisch. Eine sprechende Hilfe kann leicht ein Eigenleben entfalten und die begriffliche Erfassung stören.

Das terminologische Netz der Schulgrammatik bestimmt sich durch die analytischen Aufgaben und die Ergebnisse genauer Untersuchung; es zielt auf ein Bild von der Grammatik der zu beschreibenden Sprache. Als Ankerpunkt im Wissenssystem benötigt man eine auf die Äußerung bezogene Größe, die kommunikative Einheit, mit der zweckvoll gehandelt werden kann.

Den Aufbau kommunikativer Einheiten kann man sich funktional wie in Abb. 4 vorstellen.

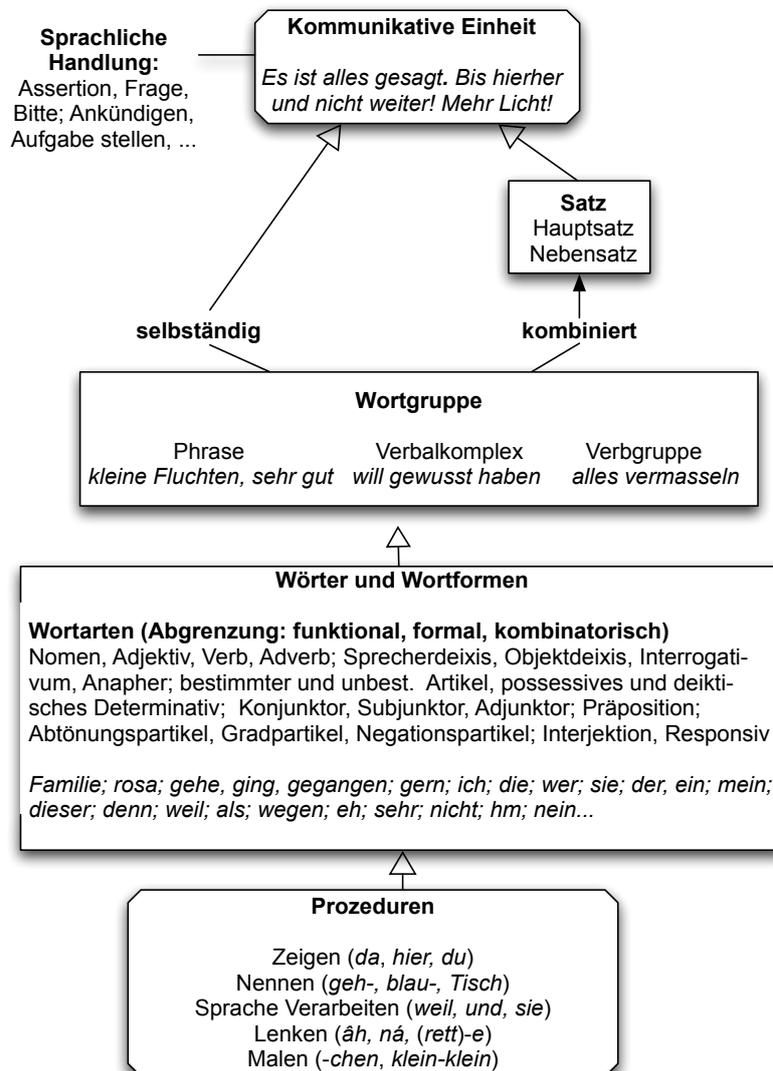


Abb. 4: Funktionaler Aufbau kommunikativer Einheiten

Den Aufbau kann man ausgehend von den kleinsten Handlungseinheiten darstellen. Das sind die sprachlichen Prozeduren Zeigen, Nennen, Lenken, die Sprachverarbeitung unterstützen, Ausdrücken emotionaler Beteiligung als kleinste Einheiten menschlichen Sprachhandelns, sie

bestimmen das Potential der Sprache. Organisiert sind sie in Feldern (vgl. Ehlich 2007a).

Feld	Prozedur	Sprachliche Mittel
Zeigfeld (deiktisches Feld)	zeigend	<i>ich, du, wir; hier, da, dort; jetzt, dann; dies</i>
Nennfeld (Symbolfeld)	nennend	<i>Frau, Paul, schnell, gern, sag-</i>
Verarbeitungsfeld (Operationsfeld)	aufbauend, die Hörer-Verarbeitung stützend	<i>ein, der; er, sie; weil, als, dass; und, denn; als, wie; Plural: -e(n), -er, -s, Umlaut</i>
Lenkfeld (expeditives Feld)	lenkend	<i>(bericht)-e!; âh, ôh</i>
Malfeld (expressives Feld)	malend	[Tonmodulationen wie im Ausrufesatz:] <i>Hat die Mut!</i> Diminutive <i>(Mäus)-chen</i>

Der Wortschatz ist das dynamischste Element in den Sprachen. Jedes Wort lässt sich bestimmen

- a) nach formalen Eigenschaften (Lautstruktur, Schreibung; ob es sich um eine Menge von Formen handelt (flektierbares Wort) oder nur um eine Form wie in isolierenden Sprachen (z.B. Mandarin); wo die Hauptakzentstelle liegt (im Deutschen gibt es genau eine);
- b) nach seiner Funktionalität, die mit dem Stamm gegeben ist (etwa als symbolisch charakterisierende, als operative oder zeigende Prozedur);
- c) gemäß seiner Kombinierbarkeit (Valenz, Bedeutungsinteraktion); zum sprachlichen Wissen gehört, wie sich die Bedeutung einer kombinierten Funktionsheit ergibt (*professionell-er + Lehrer-ø* (,gemessen an dem, was ein Lehrer erwarten lässt, jemand, der sein Handwerk versteht’); *verheiratet-er Mann-ø* (,jemand, der Mann ist und verheiratet’).

Für den Grammatikunterricht ist der Ausgangspunkt grundsätzlich eine eigenständige Funktionseinheit wie *Pauline* (Name), *meine Freudin aus der neunten Klasse* (Nominalphrase), *schläft / besucht ihre Tante* (Verbgruppe), *heute morgen* (Adverbphrase), *sehr schön* (Adjektivphrase), *voller Zorn* (Präpositionalphrase). Konfigurationen von Wörtern bilden Wortgruppen unterschiedlicher Art und Komplexität. Eine solche Einheit kann den Gegenstand des Satzes liefern, also

Ausdruck in Subjektfunktion sein, oder Mitspieler (Komplement/Objekt) in einem Szenario (|Sarah| erzählt |Robby||eine Geschichte|). Verbgruppen bestehen aus Verben und ihren Komplementen (Ergänzungen) (*nach Rom fliegen, sie besuchen; ihm das glauben*) und zusätzlichen Supplementen (Angaben) (*heute regnen; gern feiern*). Verbgruppen können die Funktion der Prädikation übernehmen, also über Satzgegenstände etwas aussagen, sie in bestimmter Hinsicht charakterisieren. Mit ihnen wird in der Regel das Wichtige, Relevante gesagt (*Wiebke ist gestern nach Bonn gefahren*). Mit Sätzen wird ein komplettes Szenario, ein kompletter Gedanke entworfen (*der_{Operationsf.} Tisch_{Symbolf.} wackel_{Symbolf.} -t_{Operationsf.}*) und kommunikativ auf den Hörer abgestimmt (*den Koffer habe nicht ich gefunden, sondern Doro*). Hauptsätzen wird eine Handlungsqualität als Illokution zugewiesen: sie realisieren eine Frage, Assertion (Aussage), Aufforderung, einen Wunsch etc. Auch der funktional begründete und erklärende Grammatikunterricht braucht

- eine Sachlogik des grammatischen Aufbaus (welche Mittel werden in welcher Kombination für welche Funktionseinheiten genutzt?)
- eine didaktischen Analyse (was ist wann von wem zu lernen?)
- unterrichtspraktische Konzepte (sachangemessene Methoden, Materialien, Auswahl an Gesprächs- und Textbeispielen etc.).

Grundlegend ist das Konzept *didaktischer Pfade* (Hoffmann 2004, 2006, 2007b). Ein didaktischer Pfad basiert auf der Logik sprachlicher Mittel wie auf einer sinnvollen Auswahl für die Lerngruppe. Er beschreibt eine didaktisch wie sachlogisch begründbare Abfolge grammatischer Gegenstände. Einbezogen ist, was wir über Sprachaneignung in der Erstsprache und Zweitsprache wissen. Der Weg geht stets aus von Kommunikativen Einheiten (Abb. 5). Sie werden in eigenständige Handlungseinheiten zerlegt, und deren Elemente werden wiederum auf ihren kommunikativen Beitrag und ihre Form hin betrachtet. Hinzukommen lineare Abfolge und Intonation.

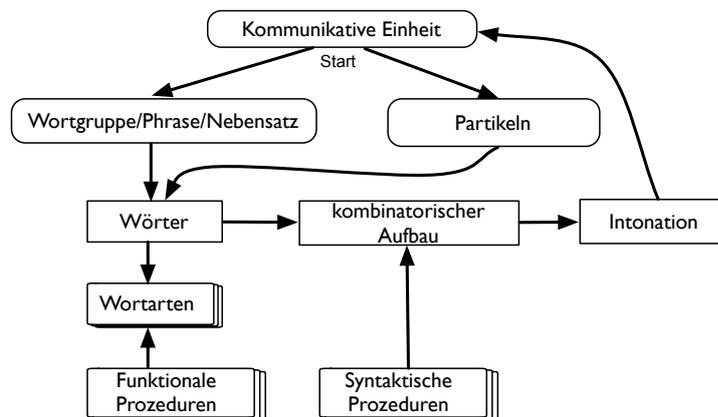


Abb. 5: Schema didaktischer Pfade – vom kommunikativen Aufbau zu den Elementen und zurück

Konkretisiert werden kann das Modell an der Gegenstandskonstitution. Der Einstieg in das Reden über Gegenstände lässt sich mit seinen Voraussetzungen und in seiner Sachlogik wie in Abb. 6 darstellen. Über Gegenstände reden wir mit Zeigwörtern wie *ich* oder *du*, mit den eigenständigen Eigennamen wie *Paula* und *Köln*, mit Wortgruppen (Phrasen) wie *meine Freundin*, *ein Tisch* oder *der alte Hut* oder mit Objektdeixis (Zeigwörtern) wie *der* oder *das*.

Eigennamen werden gebraucht, wenn Person oder Ding innerhalb einer Gruppe unter einem Namen und mit relevanten Eigenschaften bekannt sind. Sie bieten sich in der Primarstufe als Einstieg an. Man kann Namen genauer untersuchen (Herkunft, Wahl, Identität), ihre Rolle in Erzählungen betrachten etc.

Das Prinzip des sprachlichen Zeigens wird an *ich* und *du* deutlich. Der Sprecher geht dabei stets von seinem Standort aus, zeigt auf das, was ihm nah ist (*ich*) und was fern ist (*du*). Später erfolgt dann der Übergang zur Sprechergruppe (*wir*) und zur Hörergruppe (*ihr*). Spielerisch kann gezeigt werden, wie flexibel *wir* ist, dass erst im Gebrauch klar wird, wer zu der Gruppe gehört. Damit sind die Voraussetzungen gegeben, auch die Objektdeixis (*der*, *die*, *das*) und später die Raumorientierung (*hier*, *da*) einzuführen. Zu behandeln ist auch die Möglichkeit, Dinge durch Arten oder Kategorien, zu denen sie gehören, auszudrücken, sie beim Gattungsnamen zu nennen. Wir erfassen die Welt des Sagbaren zentral

mit charakterisierenden Symbolausdrücken: *Tisch* erfasst, was als Tisch zu charakterisieren ist, *verheiratet* alle Menschen, die verheiratet sind usw. Gegenstände werden einer natürlichen oder künstlichen Art zugeordnet und mit Gattungsnamen kommunikativ ins Spiel gebracht. Doch mit *Tisch*, *Vase*, *Wagen* kann man sich noch nicht auf einen konkreten Gegenstand beziehen, dazu brauchen wir im Deutschen einen Artikel. Der Artikel markiert den nach Sprechereinschätzung bestehenden Zugang des Adressaten zum Gegenstand. Ein bestimmter Artikel drückt aus: Für den Hörer ist der Gegenstand schon zugänglich, er wurde bereits genannt (*ein Koffer – der Koffer*), ist allgemein bekannt (*die Kanzlerin*), ist voraussetzender Teil von etwas (*Der Bus hielt, der Fahrer stieg aus*), ist auffällig in der Situation (*Was hat das Kind?*) etc. Die Zugänglichkeit kann auch durch Sprecher-/Hörerverweis (*mein, dein*) oder Bezug auf ein anderes Ding (*sein*) oder ein vorangestelltes Nomen im Genitiv (*Peters Gedächtnis*) markiert werden. Schließlich kann man sich auf ein bekanntes Unikat (*die Sonne*) oder das Sprachwissen beziehen (*der Wal ist ein Säugetier*). Ist der Gegenstand für den Hörer gänzlich neu, dann nutzen wir den unbestimmten Artikel (*ein Frosch*), im Plural keinen Artikel (*Frösche*). Mit diesen Möglichkeiten wird der Aufbau des Wissens zur Gegenstandskonstitution fortgesetzt.

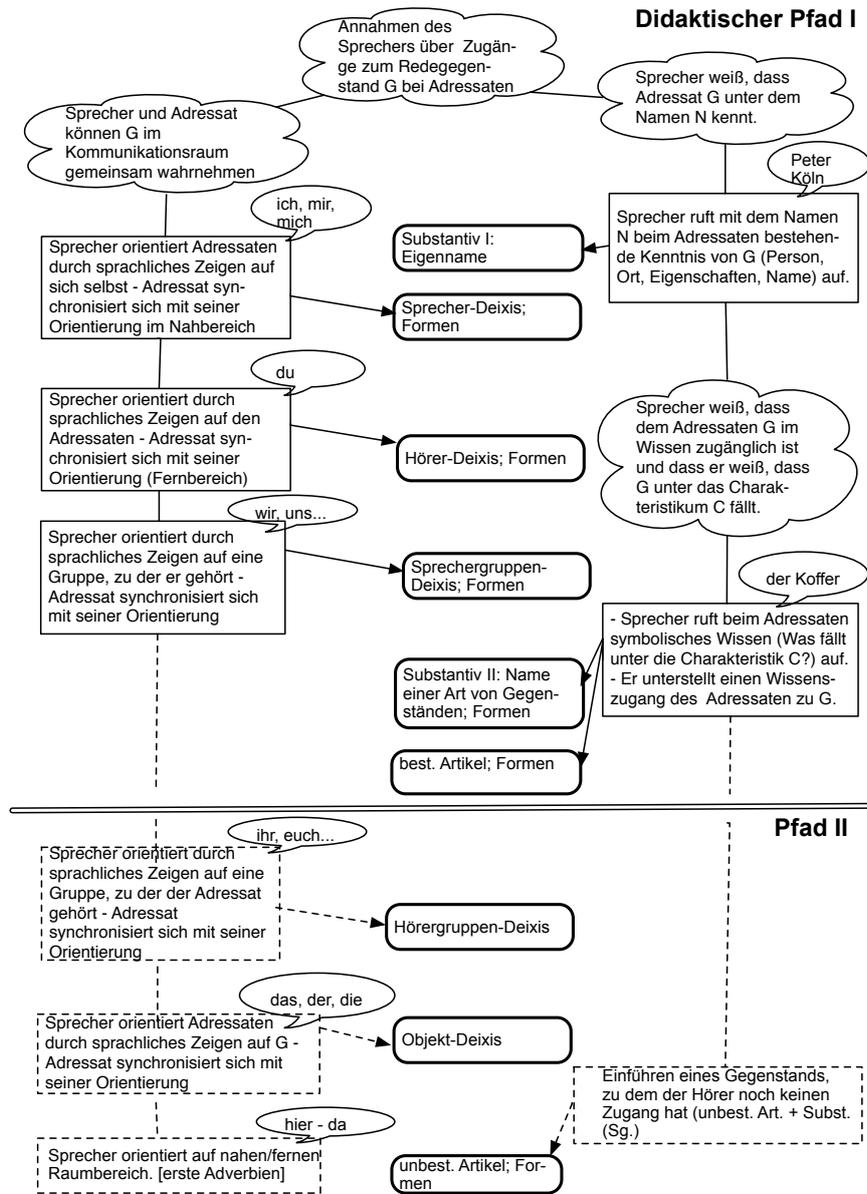


Abb. 6 Didaktischer Pfad zur Gegenstandskonstitution
(Termini in der mittleren Spalte)

Solcher Grammatikunterricht ist unter heutigen Mehrsprachigkeitsbedingungen offen für den Sprachvergleich. Possessive Formen bergen die Chance eines Seitenblicks aufs Türkische. Pränominaler Genitiv + Possessivendung ist – neben der bestimmten Akkusativendung und der Anfangspositionierung – eines der Standardverfahren des Ausdrucks von Zugänglichkeit im Türkischen, das keinen bestimmten Artikel hat, während Russisch vor allem die lineare Abfolge einsetzt (Hoffmann 2007a). Mit dem Genitivsuffix kann im Türkischen ‚Zugehörigkeit, Einschluss‘ ausgedrückt werden. Zur definiten Determination können vorangestellter Genitivausdruck und Kopfausdruck zusammenwirken, wobei das mit dem Possessivsuffix Markierte stets das näher Charakterisierte ist:

(1) Erkan-in oğl-u Erkan-Gen. Sohn-Poss. 3Ps. ‚Erkans Sohn‘

Die Beispiele zeigen, dass eine Kongruenz des Possessivsuffixes mit dem Genitiv-Nomen (Sprecher / Hörer / Ding) besteht.

Im Deutschen erfüllt auch der pränominaler Genitiv besonders mit Personennamen (*Peters Buch, Vaters Haus*) die Aufgabe definiten Determination; eine Doppelung zeigt der possessive Dativ der deutschen Umgangssprachen (*dem Vater seine Tauben*).

Fortgesetzt würde Pfad II mit Adjektiven, mit denen wir Gegenständen eine Eigenschaft, die ihre Identifikation unterstützt (*roter Rock* – was für ein X?). Diese Eigenschaft interagiert auf einfache oder komplexe Weise mit dem Charakteristikum des Substantivs (*verheirateter Mann* - nimm von allen Männern die verheirateten; *angeblicher Unfall* – was als Unfall ausgegeben wurde, aber wohl keiner war). Die Didaktisierung des funktionalen Aspekts ist leicht, methodisch kann man mit Such- und Identifikationsspielen das Verständnis der Gegenstandskonstitution vertiefen.

Die *Wortgruppe/Phrase* ist eine für die Grammatik zentrale Einheit. An den Phrasen machen sich syntaktische Funktionen wie Subjekt oder Adverbial fest. Aber auch kommunikative Funktionen sind ihnen zuzuweisen, z.B. die Gegenstandskonstitution:

(2) der alte Mann; ich Idiot; du da; der kleine Hannes; die Frau aus Bremen; Paula; ...

Wichtig ist, die Einführung von Substantiven von vornherein mit dem bestimmten Artikel zu machen und später vom bestimmten den

unbestimmten Artikel zu unterscheiden. Dann wird mit sinnvollen Einheiten, die eine kommunikative Funktion haben, gearbeitet, also mit Wortgruppen/Phrasen. Das Determinativ ist nicht nur funktional für die Markierung des Wissenszugangs beim Hörer, es wirkt auf die gesamte Gruppe und kennzeichnet Genus und Kasus. Es wird so integriert, dass die Funktion des Kopfes, die Gegenstandskonstitution, unterstützt wird. Die Integration ist eine für den Äußerungsaufbau wichtige kombinatorische Prozedur. Die Kopffunktion kann durch Determination, aber auch durch Einschränkung des Gegenstandsbereichs durch Adjektive, Präpositionalphrasen, Relativsätze gestützt werden (Abb. 7) (vgl. Hoffmann 2010).

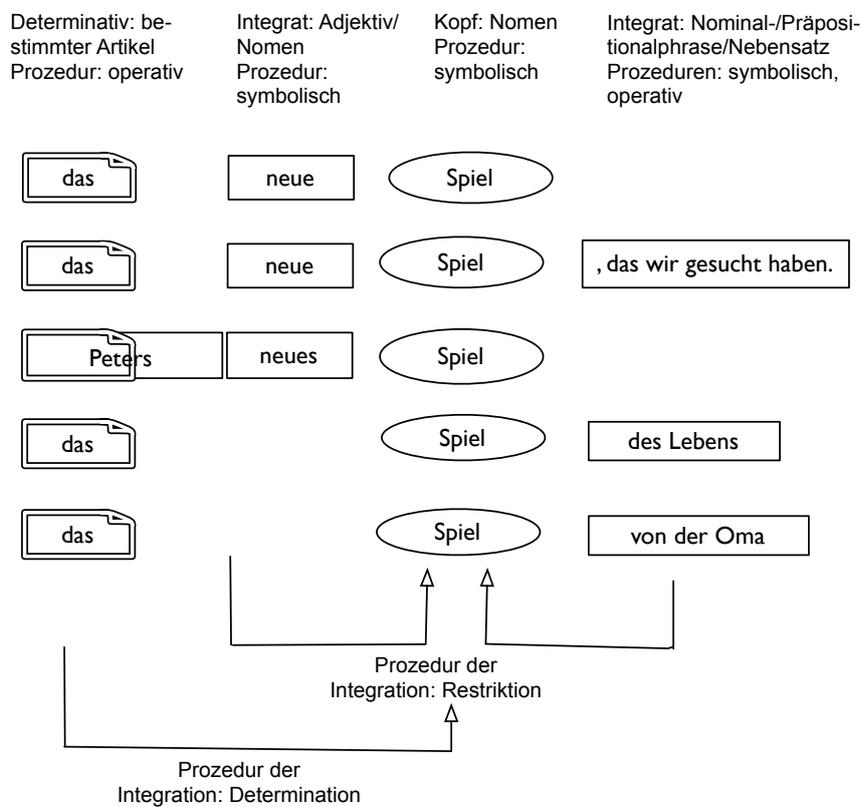


Abb. 7: Aufbau elementarer Nominalphrasen

Von besonderer Bedeutung ist die Kategorie des Nomens für den Schriffterwerb. Das Nomen als Kopf einer nominalen Gruppe wird groß geschrieben (*der Morgen, ein Seufzen, ein gewisses Etwas, die beiden Verrückten, ohne Wenn und Aber, das Gestern*). Eigennamen treten selbständig auf. Eine Erweiterung mit Artikel, Adjektiv geht nicht bei Stoffnamen, ferner nicht in Fällen wie *Sie spielt Gitarre*; hier wird die Tätigkeit des Gitarrespielens abstrahiert, und eine nähere Beschreibung des Instruments ist nicht vorgesehen. Das Substantiv schreibt man nicht immer groß (*ich stehe kopf*). Der Einwand gegen das *Substantiv*, im Englischen sage man heute *noun* statt *substantive*, verkennt, dass Wortarten sprachspezifisch sind, auch wenn hier Gemeinsamkeiten bestehen. Im Übrigen hat *Nomen* den Nachteil der Assoziation von *Eigennamen*. Eine scharfe Ausdifferenzierung in Wortarten, die als Nomen erscheinen können (Substantiv, Adjektiv, Verb), ist der Sekundarstufe vorbehalten, allerdings braucht man in der Grundschule einen ersten - in Kombination mit dem Nomen - gewonnenen Begriff von Adjektiven.

Phrasen sind Funktionseinheiten mit einem Kopf als Steuerungszentrum, der kategoriale Merkmale anderer Phrasenelemente (z.B. in der Nominalphrase Genus und Numerus) steuert und Eigenschaften der ganzen Phrase weiterreicht (Kasus). Am Kopf hängt die Funktion der Einheit, z.B. die Relationierung im Fall einer Präpositionalphrase (*Haus am Wald*). Phrasen kann man verschieben, im Deutschen ins Vorfeld, oder durch Funktionsäquivalente ersetzen. Nur Verbeile sind ortsfest, der **Verbalkomplex** (*soll gesagt haben*) bedarf einer spezifischen Abfolgeposition und ist nur sehr begrenzt ersetzbar.

Die Verschiebeprobe für Phrasen beruht darauf, dass das Deutsche es gestattet, kommunikative Einheiten im Vorfeld einzusetzen, um einen Satz thematisch anzuschließen, eine Kontrastfolie aufzubauen etc.

(3) Klaus hat seinen Koffer und seine Tasche im Zug vergessen. Den Koffer hat er nie wiedergesehen.

Die **Verbgruppe** (*jemanden lieben, ihm Blumen schenken*) trägt als Formeinheit die prädikative Funktion, mit der wir Neues sagen. Meist ist die Gewichtung einer Äußerung so, dass wir bei Bekanntem im Subjektausdruck ansetzen und Relevantes in der Prädikation ausdrücken. In der Verbgruppe zeigt sich die Gliederung einer dargestellten Szene. Die verbale Basis kann schrittweise expandiert werden, bis alles Nötige gesagt ist (*er schenkt Blumen / er schenkt seiner Mutter gern Blumen / er schenkt seiner Mutter gern Blumen...*).

6. Kurzes Fazit

Termini sind nur im Rahmen eines wissenschaftlichen Erklärungszusammenhangs sinnvoll. Ohne theoretischen Bezug, als gesetzte Liste etwa, verlieren sie ihren Sinn, ein begriffliches Erfassen sprachlich abkürzend zu fixieren und von der Einführungskonstellation in vielfältige Gebrauchssituationen zu transferieren. Termini konkurrieren nicht untereinander; es sind Theorien, die um die besten Erklärungen von Phänomenen wetteifern.

Literatur

- Becker, Karl Ferdinand (1870/1969): Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik II. Hildesheim: Olms.
- Bühler, Karl (1934/1999): Sprachtheorie. Stuttgart: Urban & Fischer.
- D. Dionysios Thrax (1998): De Tékhñē grammatikḗ. Hg. V. P. Swiggers, A. Wouters. Leuven: Peeters [griech.; niederländ.; dt. Übersetzung von W. Kürschner].
- A. Donatus (4.Jh.n.Chr./2008): Die Ars minor des Aelius Donatus: lateinischer Text und kommentierte deutsche Übersetzung einer antiken Elementargrammatik aus dem 4. Jahrhundert nach Christus, Frankfurt: Valentia [Hg. von Axel Schönberger].
- Ehlich, Konrad (1989): Greek and Latin as Permanent Resources for Terminology Formation – the German Case. In: Coulmas, Florian (Hg.) Language Adaptation. Cambridge: University Press, S. 135-157.
- Ehlich, Konrad (2007a): Sprache und Sprachliches Handeln. Bd.1-3. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2007b): Zur Geschichte der Wortarten. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2007a): Handbuch der deutschen Wortarten, S. 1-94.
- Forsgren, Kjell-Ake (1992): Satz, Satzarten, Satzglieder. Münster: Nodus.
- Glinz, Hans (1947): Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern, Bern: Francke.
- Georges, Karl Ernst (1913/19188): Lateinisch – Deutsch. Ausführliches Handwörterbuch. Elektronische Ausgabe. Berlin: Directmedia (2002).
- Göksel, Aslı/ Kerslake, Celia (2005): Turkish. A Comprehensive Grammar. London: Taylor & Francis.

- Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea/ Peschel, Corinna (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 20-45.
- Hoffmann, Ludger (Hg.) (2007a): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2007b): Didaktik der Wortarten. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter, S. 925-953.
- Hoffmann, Ludger (2010): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: Ders. (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter, S. 684-717.
- Hoffmann, Ludger/ Ekinci-Kocks, Yüksel (Hg.) (2010): Didaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Jacobs, Joachim/ Vennemann, Theo (1982): Sprache und Grammatik. Darmstadt: WBG.
- Knobloch, Clemens (1988): Geschichte der psychologischen Sprachauffassung in Deutschland von 1850 bis 1920. Tübingen: Niemeyer.
- Menzel, Wolfgang (1999): Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Menzel, Wolfgang (2009): Praxis Grammatik. Braunschweig: Westermann.
- Müller, Christoph (2006²): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch, Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 464-475.
- Rechtschreibwerkstatt Satzbausatz (2010) (Sommer-Stumpfenhorst, Norbert): <http://www.rsw-portal.de/Forum/tabid/81/forumid/6/threadid/6489/scope/posts/Default.aspx> [25.11.2010]).
- Seel, Martin. (2009): Theorien. 2. Aufl. Frankfurt: Fischer.
- Winawer, Jonathan et al. (2007): Russian blues reveal effects of language on color discrimination. In: PNAS May 8, vol. 104, S. 7780-7785.
- Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bd. Berlin/New York: de Gruyter.