

DUDEN

Das kleine Wörterbuch zur deutschen Grammatik

Die wichtigsten Fachbegriffe
einfach erklärt

DUDEN

Frederike Eggs

Das kleine Wörterbuch zur deutschen Grammatik

Die wichtigsten Fachbegriffe einfach erklärt

Dudenverlag
Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Das Wort **Duden** ist für den Verlag Bibliographisches Institut GmbH als Marke geschützt.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Einwilligung des Verlages in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren), auch nicht für Zwecke der Unterrichtsgestaltung, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nicht gestattet.

© Duden 2021 D C B A
Bibliographisches Institut GmbH,
Mecklenburgische Straße 53, 14197 Berlin

Redaktionelle Bearbeitung

Dr. Kathrin Kunkel-Razum

Umschlaggestaltung sauerhöfer design, Neustadt

Typografie und Satz Elke Günzel, two-up, Düsseldorf

Herstellung Ursula Fürst

Druck und Bindearbeit AZ Druck und Datentechnik GmbH,
Heisinger Straße 16, 87437 Kempten

Printed in Germany

ISBN 978-3-411-05990-4
www.duden.de



PEFC zertifiziert

Dieses Produkt stammt aus nachhaltig
bewirtschafteten Wäldern und kontrollierten
Quellen.

www.pefc.de

VORWORT

»Das kleine Wörterbuch zur deutschen Grammatik« richtet sich an alle, die ihr Wissen über die deutsche Grammatik auffrischen und vertiefen möchten – sei es, dass sie einfach mehr über das Deutsche erfahren möchten, sei es, dass sie aktuell oder auch später einmal **Deutsch** oder **Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF/DaZ)** unterrichten, sei es, dass sie ihren **Fachunterricht** in Biologie, Mathematik, Geschichte usw. **sprachförderlich gestalten** wollen.

Es bietet kompakt, übersichtlich und alltagstauglich einen Überblick über die wichtigsten Termini und Phänomene der deutschen Grammatik und schließt auf diese Weise die Lücke zwischen einem kurzen Glossar und einer umfassenderen Grammatik des Deutschen.

Die **alphabetische Ordnung** macht es ganz einfach: Wer nicht (mehr) weiß, was Genus, Kasus, ein Possessivartikel oder auch ein Verbletztsatz ist, kann direkt und unkompliziert unter dem jeweiligen Eintrag nachschlagen.

Alle **Fachtermini** werden grundsätzlich in möglichst einfachen Worten erklärt und, wo immer möglich und zweckmäßig, im eigentlichen Wortsinn **transparent** gemacht.

Zur Erklärung werden überwiegend **authentische Beispiele aus Schulbüchern und Lehrmaterialien** für die Primar- und die Sekundarstufe herangezogen. Neben Deutsch und Mathematik sind hier auch naturwissenschaftliche Fächer wie Biologie, Chemie und Physik und gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie Geschichte und Geografie oder auch das Grundschulfach Sachunterricht vertreten. Ein Kürzel am Ende eines Beispiels verweist auf die jeweilige Quelle (vgl. S. 187f.). So steht etwa »DED« für »D Eins Deutsch Gymnasien, Jg. 6« oder »EN« für »Erlebnis Naturwissenschaften 2. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Jg. 7/8. Binnendifferenziert«. Bei Beispielen aus dem Inter-

net, z.B. von Schulhomepages, steht die Quelle jeweils direkt hinter dem Beispiel.

Das Wörterbuch geht von der traditionellen schulgrammatischen Terminologie aus, weist aber auch auf ihre Inkonsistenzen hin und führt an vielen Stellen zugleich in wichtige linguistische Konzepte ein, etwa in das Konzept der Zeigwörter bzw. Deixis oder auch in den Begriff der Wortgruppe.

Daher ist es auch anschlussfähig an das neue **»Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke«** (vgl. IDS 2020). Dieses Verzeichnis wurde von Grammatiker/-innen und Sprachdidaktiker/-innen gemeinsam erarbeitet. Es ist vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in seiner Amtschefskonferenz im November 2019 zustimmend zur Kenntnis genommen worden und löst damit die so genannte »KMK-Liste« von 1982 ab.

Wo es sinnvoll erscheint, werden zudem kurze **Vergleiche zu anderen Sprachen** vorgenommen – zum einen zu den gängigen Schulfremdsprachen, zum anderen zu den häufig im mehrsprachigen Klassenzimmer vertretenen Herkunftssprachen. Damit einhergehend werden immer wieder auch grundlegende Hinweise zur Vermittlung für den DaF/DaZ-Unterricht ebenso wie für die sprachensible Unterrichtsgestaltung im Fachunterricht gegeben.

Kontrastive Einblicke helfen, die Herausforderungen, vor denen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler stehen, angemessen einschätzen zu können. Gleichzeitig schärft sich auf diese Weise der Blick für das besondere Profil des Deutschen mit seinen charakteristischen »Stolpersteinen«.

Die Ur-Version des vorliegenden »Kleinen Wörterbuchs zur deutschen Grammatik« war ein einfaches Glossar. Dieses ist im Laufe der Zeit durch meine verschiedenen Tätigkeiten an Schule und Hochschule

und in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung immer weiter ausdifferenziert und um neue Aspekte und Praxisbezüge angereichert worden.

Für ihre Anmerkungen und Hinweise danke ich Ulrike Eggs, Susanne Guckelsberger, Ronald Kurtkowiak, Claudia Di Maio, Ulrike Schmitz sowie meinen Flensburger Studierenden aus dem Corona-Frühjahrssemester 2020, die ein paar Einträge probegerlesen haben.

Frau Dr. Kathrin Kunkel-Razum danke ich herzlich für die kompetente Verlagsbetreuung.

Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge sind willkommen.

Hamburg, im Sommer 2021

Frederike Eggs

BENUTZERHINWEISE

In zahlreichen Einträgen wird mittels eines Pfeils → vor dem blauen **Terminus** auf andere Einträge verwiesen; in der E-Book-Version sind diese blauen Verweise verlinkt, so dass sie bequem per Mausklick erreichbar sind.

Ein **Asterisk** * vor einem Beispiel zeigt an, dass dieses grammatisch nicht wohlgeformt, also nicht korrekt ist. Also etwa: **Der großer Junge heißt Erik. *Danach wir haben das Verb gemarkiert. *Ich habe Aufgabe gemacht.*

Wenn es um abstrakte theoretische Konzepte innerhalb einer grammatischen Beschreibung geht, wird von *Sprecher, Hörer, Leser, Adressat, Rezipient* usw. gesprochen.

ABTÖNUNGSPARTIKEL (die) Die Terminologie ist uneinheitlich, manchmal wird auch von Modalpartikel (ebenfalls feminin) gesprochen.¹

Abtönungspartikeln gelten als typisch deutsch und kommen nur in wenigen anderen Sprachen vor (etwa den skandinavischen). Wer Deutsch beherrscht, verwendet sie ganz intuitiv und automatisch. Für Nicht-Muttersprachler sind sie hingegen schwer zu erlernen – dies sicher auch deswegen, weil man sie rein formal gesehen auch einfach weglassen könnte, ohne dass die Äußerung ungrammatisch würde:

Deutsch ist eben schwer.	→	Deutsch ist schwer.
Komm ja mit!	→	Komm mit!
Bist du denn schon 18?	→	Bist du schon 18?
Hast du etwa kein Smartphone?	→	Hast du kein Smartphone?

Wie die vier Beispiele zeigen, werden Abtönungspartikeln verstärkt in der gesprochenen Sprache gebraucht. Sie stehen immer im Mittelfeld (siehe unter → **Feldermodell**) und dienen dazu, die Äußerung, in der sie auftreten, auf eine je spezifische Weise »einzufärben«. Je nach »Färbung« bzw. »Tönung« erhält der Adressat unterschiedliche Hinweise darauf, wie er das Gesagte auffassen und interpretieren soll. Was genau das jeweils ist, kann nur für jede Partikel einzeln angegeben werden. Eine erste Vorstellung von ihrer Leistung lässt sich am besten im Kontrast verschiedener Abtönungspartikeln gewinnen (betonte Silben sind durch Unterstreichung markiert):

- Deutsch ist **eben** schwer.
- Deutsch ist **halt** schwer.
- Deutsch ist **ja** schwer!
- Deutsch ist aber schwer!

¹ Vgl. Weydt (2010), der den Terminus ursprünglich geprägt hat, Diewald (2007) für »Abtönungspartikel« sowie exemplarisch Thurmair (1989, 2013) für »Modalpartikel«.

So kann der Sprecher mit *eben* und *halt* zum Ausdruck bringen, dass die Feststellung »Deutsch ist schwer« schon zu einem früheren Zeitpunkt bestand und sich nun gerade aufs Neue bestätigt hat. Die Feststellung *Deutsch ist schwer* wird so als unabänderlich und allgemeingültig hingestellt. Demgegenüber machen *ja* und *aber* aus der gleichen Äußerung einen erstaunten Ausruf. Dabei drückt der Sprecher mit *ja* aus, dass die gerade gewonnene Erkenntnis, dass Deutsch schwer ist, seiner vorherigen Erwartung widerspricht.² Beim Gebrauch von *aber* hat er hingegen bereits erwartet, dass Deutsch schwer ist, jedoch nicht in dem soeben bemerkten Ausmaß.

In den folgenden Beispielen haben wir es, ob mit oder ohne Abtönungspartikel, immer mit einer Aufforderungshandlung zu tun, allerdings wird diese Aufforderung je nach Abtönungspartikel in einer ganz bestimmten Weise modifiziert, sodass für die vier Varianten jeweils ganz unterschiedliche Äußerungsumstände charakteristisch sind:

Komm mit!

Komm **ruhig** mit!

Komm **ja** mit!

Komm **bloß** mit!

Komm **doch** mit!

Mit *ruhig* kann die Aufforderung zu einer Erlaubnis modifiziert werden. Der Adressat erfährt, dass er die Handlung ausführen kann, ohne irgendwelche Sanktionen befürchten zu müssen. Eben solche Sanktionen werden dem Adressaten aber in den Varianten mit den betonten Partikeln *ja* und *bloß* indirekt angedroht, wenn er der Aufforderung nicht Folge leistet. Ganz anders verhält es sich wiederum mit *doch*,

² Für die Variante mit *ja* gibt es noch weitere Einsatzmöglichkeiten. Zum Beispiel kann man sie auch als nachgeschaltetes Argument zur Behauptung »Wenn du Deutsch lernen willst, musst du sehr viel Zeit fürs Vokabel- und Grammatiklernen einplanen. Deutsch ist *ja* schwer.« nutzen.

das Bezug auf das vorangegangene zögerliche Verhalten des Angesprochenen nimmt: Dieser wollte nämlich zunächst nicht mitkommen – zumindest hat der Sprecher das angenommen – und wird nun dazu ermuntert, das, was er zunächst nicht tun wollte, doch zu tun.

Die meisten Abtönungspartikeln sind unbetont, jedoch gibt es einige wenige – wie etwa *ja* und *bloß* – die in bestimmten Verwendungen sogar betont werden müssen.

Abtönungspartikeln haben immer mindestens eine Dublette in einer anderen Wortart. So gibt es zum Beispiel *aber*, *denn* und *doch* auch als koordinierende → **Konjunktionen**, *ja* und *doch* kommen auch als → **Responsive**, *ruhig* und *bloß* auch als → **Adjektive** vor.

Ferner sind Abtönungspartikeln jeweils charakteristisch für bestimmte Äußerungsmodi. Das abtönende *denn* zum Beispiel kann nur in Fragesätzen und das abtönende *aber* nur in Ausrufesätzen gebraucht werden; *ja* wiederum tritt ebenfalls in Ausrufesätzen sowie in Aussagesätzen, aber gerade nicht in Fragesätzen auf.

ADJEKTIV Adjektive bezeichnen Eigenschaften. Mit ihnen können wir Personen, Tiere, Dinge usw., aber auch Sachverhalte und Tätigkeiten genauer beschreiben.

Der Mann ist **groß** und **kräftig**. Liam ist oft **müde** und **unkonzentriert**. Füchse sind **scheu** und **nachtaktiv**.

Die Suppe ist **scharf** und sehr **lecker**. Unsere Substanz ist **gelb** und **schwer löslich**.

Es ist **gut**, dass du das von dir aus ansprichst. Es ist **anstrengend**, immer wieder von vorne anfangen zu müssen.

Paula arbeitet **ruhig** und **gründlich**. Hannes singt **wunderschön**. Frau Dölle erklärt **gut**.

Da sie angeben, wie jemand bzw. etwas ist oder wie jemand etwas tut, werden Adjektive in einer ersten Annäherung an die Wortart häufig auch als »Wie-Wörter« bezeichnet. Entsprechend lernen Grund-

schulkinder, Adjektive mit *wie* zu erfragen: »*Wie* ist der Mann?« »*Wie* arbeitet Paula?« usw.

Für einen ersten Zugang ist das sicher hilfreich. Allerdings muss man sich darüber im Klaren sein, dass die *wie*-Frage für die wichtigste und häufigste Adjektiv-Verwendung, in der dieses vor einem Nomen steht, nur bedingt funktioniert:

der **blaue** Stift, der **spitze** Winkel, die **westlichen** Industrieländer, **schwarze** Katzen, der **vermeintliche** Arzt, der **gestrige** Ausflug, der **afrikanische** Elefant.

Die Funktion solcher – attributiven – Adjektive besteht darin, den mit dem Nomen bezeichneten Redegegenstand genauer zu charakterisieren, indem ihm Eigenschaften zugeschrieben werden. Attributive Adjektive werden also gebraucht, damit der Adressat den gemeinten Gegenstand identifizieren und ihn von gleichartigen Gegenständen unterscheiden kann.

Eine sinnvolle Frage wäre hier also »*Was für ein* N?« oder »*Welche/r/s* N?« (N steht hier immer für das Nomen, das direkt auf das Adjektiv folgt):

Welchen Winkel sollen wir noch mal messen? – Den **spitzen** Winkel.

Die *wie*-Frage ist hier häufig nicht zielführend: »*Wie* ist der Arzt? – ***Vermeintlich**« bzw. »*Wie* ist der Ausflug? – ***Gestrig**« oder auch »*Wie* ist der Elefant? – ***Afrikanisch**.«


Auch Zahlwörter werden in der Regel zu den Adjektiven gezählt, da auch sie zwischen dem Artikel und dem Nomen stehen: die *vier* Kreise (→ **Kardinalzahl**), der erste Messwert (→ **Ordinalzahl**).

Viele Adjektive können gesteigert werden: *groß* – *größer* – *am größten*. Diese drei Formen des Adjektivs nennt man **Positiv**, → **Komparativ** und **Superlativ**.

Adjektive können attributiv, adverbial oder prädikativ gebraucht werden:

1. als → Attribut:

ein (sehr) **schnelles** Auto, eine **richtige** Hamburgerin




Nur in diesem Gebrauch, d.h. unmittelbar vor einem → **Nomen**, wird das Adjektiv flektiert (= verändert) und aus *schnell* und *richtig* wird zum Beispiel *schnelles* und *richtige*.

Vor dem Adjektiv kann u.a. noch die Intensitätspartikel *sehr* stehen.


Für DaF/DaZ-Lernende stellt die korrekte Flexion des attributiven Adjektivs eine große Herausforderung dar. Dabei ist die → **Adjektivdeklination** regelhafter, als es auf den ersten Blick aussieht.

2. als → Adverbial:

Nina läuft (sehr) **schnell**.



Das habt ihr (vollkommen) **richtig** gerechnet.



In diesem Fall wird mit dem Adjektiv nicht ein Nomen, sondern ein Verb genauer bestimmt. Hier wären das die Verben *rechnen* und *laufen*.

HINWEIS: In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Deutsche grundlegend von den gängigen Schulfremdsprachen. Bei diesen müssen Adjektive erst zu Adverbien erweitert werden, bevor sie zur Spezifikation von Verben eingesetzt werden können: She listens *carefully*. Elle écoute *attentivement*. Escucha *atentamente*.
Vgl. hierzu auch den Hinweis unter → **Adverb**.

- 3. als Prädikativum:** Nina ist (sehr) **schnell**. Sie läuft 100m in 12,3 Sekunden.
Die Lösung ist (vollkommen) **richtig**.

Hier folgt das Adjektiv auf ein → **Kopulaverb** (*sein, werden, bleiben*).

HINWEIS: Anders als in vielen anderen Sprachen (etwa dem Spanischen, Französischen, Italienischen, Russischen oder Polnischen) muss das Adjektiv in dieser Verwendung nicht flektiert werden.³ Daher ist es sinnvoll, im DaF/DaZ-Unterricht mit dieser Verwendung zu beginnen.

³ Einige Adjektive wie z.B. die Adjektive *schrecklich*, *furchtbar* oder *irre* kann man in unflektierter Form auch als **emphatische Variante zur Intensitätspartikel *sehr*** benutzen, um also einen besonders hohen Ausprägungsgrad der mit dem folgenden Adjektiv bezeichneten Eigenschaft zum Ausdruck zu bringen. Die ursprüngliche Bedeutung dieser Adjektive, zum Beispiel der »Schreckensadjektive«, ist dabei weitgehend verblasst (vgl. auch Hentschel 1998):

Das ist ein **unerhört / irre / furchtbar / ungeheuer / unheimlich** schnelles Auto.

Nina läuft **unglaublich / unfassbar / irrsinnig / schrecklich / total / voll** schnell.

Dabei werden hier im Laufe der Zeit immer wieder neue Ausdrücke geprägt. Die Verwendung von *total* und *voll* etwa ist jugendsprachlich, also noch vergleichsweise jung. Noch jünger sind *krass* und *übel* (das häufig auch als Superlativ *übelst* realisiert wird):

Mir ist mittlerweile so *krass* langweilig, dass ich sogar an einem Sonntag viel zu früh aufstehe, nur um Bilder zu machen.

(https://twitter.com/_meany/status/1246763511679770624, 22.5.2021)

Was Hans Oberender seinen Kollegen und Schülern bedeutet hat, lässt sich wohl kaum in Worte fassen. »Er war *übel* nett«, sagt ein Mädchen.

(<https://www.sueddeutsche.de/muenchen/wolfratshausen/wolfratshausen-am-ende-der-worte-1.2280939>, 22.5.2021)

[...] ich finde, sie ist *übelst* schlau!

(<https://www.rennmaus.de/community/thema/51354-rennm%C3%A4use-nicht-sehr-schlau/>, 21.5.2021)

Auch Komparativ und Superlativ können auf diese drei Arten verwendet werden:

	Komparativ	Superlativ
attributiv	<ul style="list-style-type: none"> An den deutschen Küsten leben zwei von weltweit 33 Robbenarten: See- hunde und Kegelrobben. See- hunde sind die <i>kleinere</i>, <i>zierlichere</i> Art. (https://www.geo.de/geolino/ tierlexikon/18395-rtkl-tiere-ke- gelrobbe, 18.5.2021) Der Mainzer Drucker Johan- nes Gutenberg erfand im Jahr 1445 eine <i>schnellere</i> und <i>sparsamere</i> Methode des Buchdrucks. (PB, 42) 	<ul style="list-style-type: none"> Der Gepard ist das <i>schnellste</i> Landtier der Erde. Der Buchdruck ist eine der <i>bedeutendsten</i> Erfindungen der Menschen. (PB, 42) Das <i>weiteste</i> Vordringen Deutschlands und seiner Verbündeten 1942 (FG, 108)
adverbial	<ul style="list-style-type: none"> Der Gepard läuft <i>schneller</i> als der Jaguar. 	<ul style="list-style-type: none"> Der Gepard läuft am <i>schnellsten</i>.
prädikativ	<ul style="list-style-type: none"> Geparden sind <i>schneller</i> als alle anderen Säugetiere an Land. Im Zoo werden Wildtiere viel <i>älter</i> als in freier Wild- bahn. Die afrikanischen Elefanten werden noch <i>größer</i> als die asiatischen Elefanten. (PB, 40) 	<ul style="list-style-type: none"> Der Gepard ist am <i>schnells- ten</i>. Welche Schlangenart wird am <i>ältesten</i>?

Einige wenige Adjektive können **nur prädikativ**, nämlich **nur nach der Kopula sein** gebraucht werden:

Nun will mal wieder keiner **schuld** gewesen sein. Jetzt sind wir **quitt**. Die Firma ist **pleite**. Das ist aber **schade!**

Die attributive Kernverwendung der Wortart »Adjektiv« ist bei ihnen ausgeschlossen:

- * der **schulde** Schüler, * die **pleite** Firma, * die **schade** Neuigkeit,
- * die **quitten** Freunde

Daher werden sie manchmal unter dem Namen **Adkopulae** (Singular: **Adkopula**) als eigenständige Wortart neben der Wortart der Adjektive zusammengefasst (vgl. Zifonun et al. 1997, Hoffmann 2016).

ADJEKTIVDEKLINATION Wenn das Adjektiv innerhalb von → **Nominalgruppen** (NGr), d.h. direkt vor einem Nomen gebraucht wird, muss es dekliniert (= flektiert bzw. gebeugt) werden (siehe auch unter → **flektierbar**). Diesen Adjektivgebrauch nennt man **attributiv** (siehe auch unter → **Attribut**):

[die *gute* Frage]_{NGr}, mit [*gutem* Beispiel]_{NGr}, [seine *guten* Leistungen]_{NGr}, [kein *guter* Tag]_{NGr}, [ihr *gutes* Argument]_{NGr}

So komplex und herausfordernd sich die Adjektivdeklination als Lernaufgabe auf den ersten Blick auch darstellt, so gibt es doch ein grundlegendes Prinzip, das – einmal verstanden – das Einprägen der Formen deutlich erleichtern kann.

Im Deutschen müssen die verschiedenen Bestandteile der Nominalgruppe – das Artikelwort bzw. → **Determinativ**, das Adjektiv und das Nomen – formal aufeinander abgestimmt sein. Die Frage, ob am linken Rand der NGr ein Determinativ auftritt und wenn ja, welches, spielt dabei eine entscheidende Rolle: Weist das Determinativ bereits eine eindeutige Deklinationsendung auf, so wird das Adjektiv schwach flektiert (vgl. a.), ist das Determinativ hingegen in diesem Punkt uneindeutig, so erhält das Adjektiv die relevanten Merkmale (vgl. b.):

- a. [der *neue* Stundenplan]_{NGr} [das *neue* Buch]_{NGr} [die *neue* Schule]_{NGr}
 b. [ein *neuer* Stundenplan]_{NGr} [ein *neues* Buch]_{NGr} [eine *neue* Schule]_{NGr}

Der **definite Artikel** in a. zeigt bereits eindeutig das → **Genus** des Nomens (Maskulinum, Neutrum bzw. Femininum) an. Hier reicht es also, wenn das Adjektiv nur die schwache Endung *-e* erhält. Gleiches gilt für die Determinative *diese/-r/-s*, *jene/-r/-s* und *welche/-r/-s*.

Anders beim indefiniten Artikel in b.: In diesem Fall kann die Artikelform *ein* sowohl Maskulinum als auch Neutrum sein. Daher muss das Adjektiv nun den Job des definiten Artikels in a. übernehmen. Dabei »rutscht« gleichsam das *-r* bzw. *-s* vom definiten Artikel ein Wort weiter zum Adjektiv, das nun stark flektiert wird. Gleiches gilt für die Possessivartikel *mein/-e*, *dein/-e*, *sein/-e*, *ihr/-e*, *unser/-e*, *euer/eure*, für den Quantifikativartikel *kein/-e* ebenso wie für den Fall, dass die NGr gar kein Artikelwort enthält:

- c. [*frischer* Kaffee]_{NGr} [*frisches* Brot]_{NGr} [*frische* Milch]_{NGr}

Die verschiedenen Bestandteile der Nominalgruppe kooperieren also miteinander und arbeiten als eine Art »Team« zusammen. Daher muss nicht jedes einzelne Wort der NGr die notwendige grammatische Information anzeigen. Vielmehr reicht es, wenn diese ein einziges Mal angezeigt wird.

Selbstverständlich gilt die skizzierte »Arbeitsteilung in der Nominalgruppe« auch für andere Kasus, beispielsweise den Dativ. Auch hier wird die charakteristische Dativendung *-m* bzw. *-r* nur einmal vergeben:

- d. mit [*frischem* Kaffee/Brot]_{NGr} mit [einem *frischen* Kaffee/
Brot]_{NGr}
 e. mit [*frischer* Milch]_{NGr} mit [einer *frischen* Milch]_{NGr}

Vor allem die pronominale Realisierung des Genitivobjekts ist hier auch für viele Muttersprachler eine große Herausforderung:

Im olympischen Dorf in Rio soll [seiner]^{GenObj} **gedacht werden**.
Wer **nimmt sich** [ihrer]^{GenObj} **an**?

GENUS (das) das grammatische Geschlecht, also Maskulinum, Femininum, Neutrum: **der Tisch, die Tafel, das Ende**. Plural: **Genera**

Mit Betonung auf »grammatisch«, da das Genus ja nur in den seltensten Fällen mit dem natürlichen Geschlecht (das man auch **Sexus** nennt), übereinstimmt: *der Mann, die Frau, der Junge, der Franzose, die Französin*, aber *das Mädchen, das Weib, das Kind*.

HINWEIS: Es gibt Sprachen, die kein Substantivgenus kennen (Englisch, Finnisch, Japanisch, Türkisch). Manche Sprachen haben wiederum nur zwei Genera, nämlich das Femininum und das Maskulinum (Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch sowie Hebräisch, Hocharabisch und Kurdisch). Ebenfalls drei Genera wie im Deutschen gibt es im Albanischen, Lateinischen, Polnischen, Russischen, Mazedonischen, Rumänischen und Ukrainischen.

Im Prinzip muss das Genus für jedes Nomen eigens mitgelernt werden; die weit verbreitete Annahme, dass das Genus im Deutschen vollkommen willkürlich verteilt sei, trifft jedoch nicht zu.

Die Genuszuweisung ist vielmehr durch eine Reihe von Prinzipien geregelt (vgl. Köpcke/Zubin 1984, 1996, Wegener 2003). Für die Vermittlung nutzbar sind die folgenden drei:

1. Prinzipien, die sich auf Wortbausteine (→ **Morpheme**) beziehen, sogenannte morphologische Prinzipien:
Für das Genus relevant sind bestimmte Wörterbausteine am Wortende (→ **Suffixe**). Diese weisen eindeutig ein bestimmtes Genus zu:

Suffixe	Genus	Beispiele
-heit, -keit, -ung, -schaft, -ion, -ität	die	Gesundheit, Heiterkeit, Entschuldigung, Erbschaft, Addition, Läsion, Realität
-chen, -tum, -lein	das	Brötchen, Altertum, Männlein
-ling, -(i)smus	der	Zögling, Journalismus

2. Prinzipien, die sich auf die Bedeutung der Wörter beziehen, sogenannte semantische Prinzipien:
Zentral ist hier das grundlegende Prinzip, nach dem männliche Lebewesen den maskulinen Artikel, weibliche Lebewesen hingegen den femininen Artikel erhalten.
Für die Vermittlung hilfreich ist aber zum Beispiel auch das Prinzip, nach dem alle Monate und Jahreszeiten maskulin sind (*der* Januar, *der* März, *der* Frühling, *der* Herbst usw.).
3. Lautliche Prinzipien, sogenannte phonologische Prinzipien:
Zum Beispiel sind Zwei- und Mehrsilber, die auf ein *-e*, den sogenannten Schwalaut (siehe unter → **Vokal**), enden und bei denen das zweite Prinzip nicht greift, zu ca. 97 % feminin.

Die drei Arten von Prinzipien sind hierarchisch angeordnet: Zuerst greifen die morphologischen, dann die semantischen und erst zum Schluss die phonologischen. Es heißt also **das** Mädchen, weil Prinzip 1 hier vor Prinzip 2 greift und dementsprechend alle Wörter auf *-chen* den Artikel *das* erhalten. Es heißt **die** Katze, Jacke, Brücke, Hose, Wette, Birke, Ratte, Locke, Stunde usw. (→ Prinzip 3), aber **der** Junge, Bulle, Ire, Franzose, Lette, Pole usw., da bei ihnen bereits Prinzip 2 greift.

HILFSVERB

Diese Regel kann auch im DaF-/DaZ-Unterricht hilfreich sein. Als Ausnahme gelernt werden müssen dann nur einige wenige Wörter wie etwa *der Käse, das Auge, der Buchstabe, das Ende*.

HILFSVERB Die Verben *sein*, *haben* und *werden* können auch als Hilfsverben gebraucht werden. Dann »helfen« sie dabei, eine bestimmte Verbform zu bilden:

ich bin gelaufen	bin hilft dabei, das → Perfekt zu bilden
ich habe gelesen	habe hilft dabei, das → Perfekt zu bilden
ich werde ein Buch lesen	werde hilft dabei, das → Futur zu bilden
das Buch wird gelesen	wird hilft dabei, das → Passiv zu bilden

Die Verben *sein* und *werden* werden auch als → **Kopulaverben** gebraucht, das Verb *haben* auch als → **Vollverb**.

HYPOTAXE siehe unter → **Satzgefüge**

IMPERATIV von lat. imperare = »befehlen«, »gebieten«
Eine Verbform, mit der der Sprecher (oder Schreiber) den Adressaten so zu lenken versucht, dass dieser die mit dem Verb bezeichnete Handlung ausführt.

Insofern ist der Imperativ wie geschaffen für eine Aufforderung:

Lies den Text. **Führe** zunächst eine Überschlagrechnung **durch**. **Berechne** dann genau. (M, 251) **Beschreibe** in fünf Sätzen, was beim Vorbeifahren an einer Baustelle zu beachten ist. (PB, 55) **Seid** ruhig. **Verwende** ein Kreismodell für die Darstellung von $\frac{3}{8}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{2}$. (M, 201) Hat Marvin recht oder Sandra? **Begründe**. **Ordne**

die Fachbegriffe von Abbildung 5 den entsprechenden Körperteilen **zu**. (BK, 77) **Nenne** die Säugetiermerkmale, die Mensch, Hund und Katze gemeinsam haben. (BK, 133) **Recherchiere** die Jugendwörter der vergangenen fünf Jahre. (DZ, 265)

In der Schule wird der Imperativ häufig auch als »Befehlsform« bezeichnet. Allerdings setzen wir ihn eher selten zur Formulierung eines echten Befehls ein. Am häufigsten wird er in der Schule für Handlungsanweisungen in Aufgabenstellungen genutzt oder aber für Ratschläge und Tipps:

Geh ihm beim nächsten Mal einfach aus dem Weg. Wenn du nicht sicher bist, ob man das Wort am Ende mit b oder p schreibt, **mach** die Verlängerungsprobe. Wenn du am Ende noch genügend Zeit hast, **lies** alles noch mal gründlich **durch**.

Sätze, die mit einem Imperativ beginnen, werden **Imperativ-** oder **→ Aufforderungssätze** genannt.

IMPERFEKT siehe unter **→ Präteritum** (*ich rief, du sahst, er ging, wir dankten*) und **→ Tempus**

INDEFINITPRONOMEN (auch: **Indefinitum**) *man, jemand, irgendjemand*

Das Indefinitpronomen *man* ist aus dem althochdeutschen **→ Substantiv** *man* entstanden, das in dieser Sprachstufe des Deutschen klein- und mit nur einem <n> geschrieben wurde. Das Substantiv *man* bedeutete im Althochdeutschen allerdings sowohl »Mann« als auch »Mensch«. Aus ebendieser weiten, geschlechtsneutralen Bedeutung hat sich dann das Indefinitum entwickelt.

Das Indefinitum *man* kann auf verschiedene Weisen verwendet werden. Aber ganz gleich, wie man es nutzt: Seine Grundfunktion besteht auch heute noch immer darin, einen nicht weiter bestimmten Refe-

renten »Mensch« zu bezeichnen; präzise ist es daher, wenn man *man* als **personales Indefinitum** beschreibt.

In den Verwendungen, die für Schule und Unterricht relevant sind, ist seine wichtigste Leistung in seiner **verallgemeinernden Funktion** zu sehen:

- 1a) Messungen durchführen und auswerten [...]: **Man** sieht auf den ersten Blick, dass sich die Messwerte für beide Größen im Laufe der Messreihe deutlich ändern. (EN, 38)
- 2a) Verbrennt **man** Kohlenstoff unter Sauerstoffmangel, entsteht neben Kohlenstoffdioxid auch Kohlenstoffmonoxid. (BC, 18)
- 3a) [...] Grafen und Fürsten ließen Burgen bauen, um ihr Land zu schützen. [...] Oft lagen die Burgen auf Bergen, Wasserburgen baute **man** in flacheren Gegenden. (PB, 114)

Diese verallgemeinernde Funktion, die zugleich mit einer **Normalisierung** einhergeht, kann durch folgende Paraphrase verdeutlicht werden:

- 1b) Wer bzw. »welcher **Mensch** auch immer« die Messung auswertet: Sie bzw. er sieht (normalerweise) auf den ersten Blick, dass sich die Messwerte verändern.
- 2b) Wer bzw. »welcher **Mensch** auch immer« Kohlenstoff unter Sauerstoffmangel verbrennt: Bei diesem Prozess entstehen (normalerweise) sowohl Kohlenstoffdioxid als auch Kohlenstoffmonoxid.
- 3b) Wer bzw. »welcher **Mensch** auch immer« in der Zeit von 900 bis 1500 Wasserburgen bauen ließ: Er bzw. sie tat das (normalerweise) in flacheren Gegenden.

Daher lässt sich durch den Einsatz von *man* eine singuläre Beobachtung oder Erfahrung, wie sie zum Beispiel eine Gruppe von Schülerinnen in einem Experiment gemacht hat (vgl. 4a und 5a) in eine verallgemeinerte Instruktion überführen, wie sie im Durchführungs- und

Beobachtungsteil eines **naturwissenschaftlichen Versuchsprotokolls** verlangt wird (vgl. 4b und 5b):

- 4a) Bei stärkerer Vergrößerung **haben wir** in den Zellen mehr Einzelheiten gesehen.
- 4b) Bei stärkerer Vergrößerung **sieht man** in den Zellen mehr Einzelheiten.
- 5a) **Wir haben** eine brennende Kerze in einen Glasbehälter **gestellt** und den Behälter mit einer Platte **abgedeckt**. Nach kurzer Zeit **haben wir beobachtet**, wie die Flamme erst immer kleiner **wurde** und dann ganz **ausgegangen ist**.
- 5b) In einen Glasbehälter **wird** eine brennende Kerze **gestellt**. Der Behälter **wird** mit einer Platte **abgedeckt**. Nach kurzer Zeit **kann man beobachten**, wie die Flamme immer kleiner **wird** und dann ganz **erlischt**.

Natürlich trägt hier auch das gewählte Tempus zur Objektivierung bei: In 4b) und 5b) wurde statt des berichtenden Perfekts das **generische → Präsens** gebraucht, mit dessen Hilfe die gemachten Beobachtungen aus ihrer konkreten zeitlichen Verankerung gelöst und als allgemeingültig dargestellt werden.

In 5b) fallen ferner die → **Passivformen** *wird ... gestellt* und *wird ... abgedeckt* ins Auge. Im Vergleich zu den Aktivkonstruktionen in 5a) erlauben sie es, die handelnden Personen (hier: *wir*) auszublenden und stattdessen die einzelnen Handlungsschritte, die für die Durchführung des Versuchs erforderlich sind, in den Mittelpunkt zu stellen.

Wie 5c) gegenüber 5b) zeigt, können Formulierungen mit *man* auch als **Passiversatzkonstruktionen** fungieren:

- 5c) In einen Glasbehälter stellt **man** eine brennende Kerze. Dann deckt **man** den Glasbehälter mit einer Platte ab.

HINWEIS: Vor allem in didaktischen Publikationen wird *man* gelegentlich als »unpersönlicher« Ausdruck bezeichnet. Diese Bestimmung ist insofern ein wenig irreführend, als *man* – ebenso wie *ich* und *du* – grundsätzlich nur auf Personen bezogen gebraucht werden kann. Dies unterscheidet das personale Indefinitum *man* zum Beispiel von den → **Personalpronomen** *er*, *sie* und *es*, mit denen durchaus auch auf Nicht-Personen Bezug genommen werden kann:

[Der Bunsenbrenner]_{NGr} und [die Petrischale]_{NGr} sind vom Tisch gefallen. *Er* ist heil geblieben, *sie* ist zerbrochen.

Noch ein HINWEIS: Ein solches verallgemeinerndes Pronomen gibt es weder im Russischen und Ukrainischen noch im Türkischen, Arabischen oder Mazedonischen. Ähnlich wie das deutsche *man* werden hingegen das schwedische, dänische bzw. norwegische *man*, das niederländische *men* sowie das französische *on* gebraucht (jeweils mit einer vergleichbaren Entstehungsgeschichte). Das Englische wiederum hält für solche Zwecke neben dem Zahlwort *one* das verallgemeinernde und etwas informellere *you* bereit.

INDIKATIV siehe unter → **Modus**

INDIREKTE REDE siehe unter → **Konjunktiv**

INFINITIV die Grund- und Zitierform des → **Verbs**, also *laufen*, *lesen*, *besprechen*, *abschneiden*, *abmessen*, *haben*, *sein*, *werden*, *können*, *filtrieren*, *dividieren*, *zusammenfassen*, *chat-*

ten, chillen, posten. Der Infinitiv endet im Deutschen auf *-en* (außer: *sein, tun*).

INFINITIVKONSTRUKTION *um ... zu, anstatt ... zu usw.*, siehe unter → **Präposition**

INFLEKTIV siehe unter → **Verb**

INTERJEKTION von lat. *interiecere* = »dazwischenwerfen«

hm, pst, he, na, ach, ah, aha, oh, ih, igitt, uh, huch

Mit Interjektionen realisieren wir im Gespräch eigen- und vollständige Äußerungen.

Wir nutzen sie zum einen, wenn wir uns zum Beispiel über etwas, das jemand anderes sagt oder tut, besonders und ganz plötzlich freuen, wundern, erschrecken oder auch ekeln und eben dies unserem Gegenüber spontan und ökonomisch mitteilen wollen, sprich: mal kurz unsere Empfindungen zum Gehörten oder Gesehenen »dazwischenwerfen« wollen.

Zum anderen können wir mit Interjektionen aber auch eine Art »direkten Draht« (Redder 2002) zu unserem Gesprächspartner herstellen und ihm, während er uns zum Beispiel etwas erzählt oder erklärt, kurze Rückmeldungen darüber geben, ob wir mit allem einverstanden sind bzw. alles nachvollziehen können, was er uns gerade erzählt oder erklärt. Auf diese Weise können wir aus der Hörerrolle heraus sozusagen online in die Planung des laufenden Gesprächsbeitrags unseres Gegenübers eingreifen.

Diese zweite Funktion betrifft in besonderem Maße die verschiedenen Formen von **hm** (Ehlich 1986). Dabei ist es hier wesentlich, mit welcher Intonation ein **hm** realisiert wird: Mit fallendsteigender Tonbewegung (**hṁ**) signalisieren wir Einverständnis

VALENZ (= ›Wertigkeit‹) meint die Eigenschaft von → **Voll-
verben**, über die Anzahl der mit ihnen im Satz auftretenden
Ergänzungen zu bestimmen.³⁰

Der grammatische Valenzbegriff ist in Analogie zum Valenzbegriff der
Chemie entstanden:

So wie zum Beispiel das chemische Element Sauerstoff zweiwertig
ist, da es zwei mögliche Andockpositionen für andere Atome zur Ver-
fügung stellt, so dass aus einem Sauerstoff- und zwei Wasserstoffato-
men ein Wassermolekül (H₂O) entstehen kann, so ist auch das Verb
lesen **zweiwertig**, da es zwei mögliche Leerstellen für andere sprach-
liche Ausdrücke eröffnet: eine für das Subjekt, also für jemanden, der
liest, und eine für das Akkusativobjekt, also für etwas, das gelesen
wird.

Entsprechend ihrer Valenz unterscheidet man zwischen ein-, zwei-
und dreiwertigen Verben:

- **einwertige** (auch: monovalente) **Verben**: Paul *schläft*.
Die Kerze *brennt*. Die Klasse *experimentiert*.
- **zweiwertige** (auch: bivalente) **Verben**: Er *betrachtet* das Bild.
Sie *liest* den Text. Sie *machen* einen Ausflug. Sie *berechnen* den
Verbrauch. Er *hilft* dem neuen Schüler. Wir *gedenken* der Opfer.
Er *wartet* auf die U-Bahn.
- **Dreiwertige** (auch: trivalente) **Verben**: Sie *schenken* der Kolle-
gin einen Blumenstrauß. Er *liest* den Kindern eine Geschichte
vor. Frau Brauer *gibt* Laura eine Zwei. Frau Meier *beschuldigt*
ihn des Betrugs.

Die Valenz des Vollverbs gibt somit die Satzstruktur vor: Während
einwertige Verben nur eine Subjektergänzung benötigen, stellen
zweiwertige Verben zusätzlich eine »Andockstelle« für ein Objekt zur

³⁰ Ausführlich zur Valenztheorie vgl. Ágel/Fischer (2010), Ágel (2017: 256ff.) sowie
Storrer (2016).

Verfügung. Dabei kann es sich bei diesem Objekt um ein Akkusativ- (*betrachten, lesen, machen, berechnen*), ein Dativ- (*helfen*), ein Genitiv- (*gedenken*) oder ein Präpositionalobjekt (*warten auf*) handeln. Zu den verschiedenen Objekten vgl. auch unter → **Kasusrektion**.

In Sätzen mit dreiwertigen Verben sieht das Verb aufgrund seiner Bedeutung sogar Plätze für insgesamt drei Verbergänzungen vor. Besonders häufig ist hier eine Kombination aus einer Subjekt-, einer Dativ- und einer Akkusativergänzung (*geben, schenken, versprechen, vorlesen*).

Da sie jeweils an einer von der Valenz eines Verbs vorgegebenen Leerstelle »andocken«, werden das Subjekt und die verschiedenen Objekte auch als **valenzgebundene** → **Satzglieder** zusammengefasst.

HINWEIS: Demgegenüber handelt es sich bei → **Adverbiale** um nicht valenzgebundene → **Satzglieder**. In der Valenztheorie nennt man sie auch **Circumstanten**. Sie füllen keine vom Verb eröffnete Leerstellen, sondern liefern Informationen zu Begleitumständen, also genauere Angaben etwa zum Ort, der Zeit oder der Art und Weise.

Wichtig für den Valenzbegriff ist, dass er lediglich die maximal mögliche Anzahl von Ergänzungen im Satz vorgibt. Das bedeutet, dass bei manchen Verben in einer konkreten Satzstruktur nicht zwingend alle Ergänzungen realisiert werden müssen. Während etwa beim zweiwertigen Verb *betrachten* das Akkusativobjekt **obligatorisch** ist, ist es bei *lesen* **fakultativ**. Auf die Frage »Was macht sie?« kann man ja durchaus mit »Sie *liest*« antworten, nicht aber mit »*Sie *betrachtet*«.

In der Regel wird in der Grammatik noch eine weitere Analogie herangezogen, um den Unterschied zwischen Ergänzungen und Circumstanten zu veranschaulichen:

So werden die vom Verb geforderten, valenzgebundenen Ergänzungen auch **Aktanten** bzw. **Mitspieler** genannt. In dieser Theatermetaphorik werden das Subjekt und die verschiedenen Objekte also als Schauspieler angesehen, die benötigt werden, um die Bedeutung eines bestimmten Verbs in einer kleinen Szene aufzuführen. Entsprechend müssten an der Szene des Verbs *geben* drei »Schauspieler« mitwirken: Einer müsste die Rolle des Gebers übernehmen (das Subjekt), einer die Rolle des Empfängers (das Dativobjekt) und einer die Rolle dessen, was gegeben wird (das Akkusativobjekt).

Zusätzliche adverbiale Bestimmungen etwa der Zeit oder des Ortes würden die jeweilige Szene genauer situieren und wären in diesem Bild als eine Art Kulisse konzeptualisierbar, die unabhängig von der jeweils gespielten Verbszene eingesetzt werden könnte.

Eine **Ausnahme** in dieser Hinsicht bilden die folgenden Adverbiale:

Er *wohnt* in Berlin. Sie *lebt* auf dem Land. Der Unfall *passierte* um 8:47 Uhr/hier.

Er *benimmt sich* wie ein Idiot. Er ist erst zwölf, *sieht* aber wie ein Fünfzehn- oder Sechszehnjähriger *aus*.

Diese Adverbiale werden vom jeweiligen Verb gefordert – wie sonst nur Ergänzungen: Die Verben *wohnen* und *leben* verlangen ein Adverbial des Ortes, das Verb *passieren* ein Adverbial der Zeit oder des Ortes und die Verben *sich benehmen* und *aussehen* ein Adverbial der Art und Weise. Es handelt sich demnach um **valenzgebundene Adverbiale**. Man nennt sie auch **adverbiale Ergänzungen** oder **Adverbialkomplemente**. Lässt man sie weg, ergeben sich jeweils ungrammatische Sätze.³¹

Eine Besonderheit sind nullwertige Verben:

³¹ Der Satz *Sie lebt auf dem Land* ist zwar auch ohne das Adverbial *auf dem Land* grammatisch korrekt, allerdings handelt es sich dann nicht mehr um das Verb *leben* im Sinne von »wohnen«, sondern um das Verb *leben* im Sinne von »am Leben sein«.

- **nullwertige** (auch: **avalente**) **Verben**: Es *schneit*. Es *regnet*. Es *stürmt*. Es *hagelt*.

Zwar gibt es hier das Wörtchen *es*, jedoch verbirgt sich hinter ihm gerade kein Aktant; es ist vielmehr einzig und allein dazu da, um die Subjektstelle formal zu füllen (siehe auch unter → **Subjekt**).

VALENZGEBUNDEN siehe unter → **Valenz**

VERB Das Verb ist die einzige Wortart, deren Mitglieder **konjugiert** werden (siehe auch unter → **flektierbar**).

Solche veränderten Verbformen heißen **finite Verbformen** (wörtlich: ›bestimmt‹, ›festgesetzt‹, ›zu Ende gebracht‹):

ich schlafe, du schläfst, er schläft, sie schläft, wir schlafen, ihr schlaft, sie/Sie schlafen

Eine finite Verbform ist demnach eine Verbform, deren Äußeres auf ein bestimmtes Subjekt (Person, Numerus) abgestimmt wurde. Sie ist insofern »zu Ende gebracht«, als sie nun fertig ausstaffiert ist, um in einem Satz zusammen mit einem passenden Subjekt gebraucht zu werden.

Da das Äußere des finiten Verbs immer zur jeweiligen grammatischen Person (*ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie*) passt, spricht man manchmal statt von finitem Verb auch von der **Personalform** des Verbs. Die Konjugationsendungen *-e, -st, -t* usw. werden entsprechend als **Personalendungen** des Verbs bezeichnet.

Demgegenüber handelt es sich bei **infiniten Verbformen** um unkonjugierte Verbformen, um Verbformen also, die bezüglich der Kategorien Person und Numerus nicht näher bestimmt sind. Hierzu zählt man:

- den **Infinitiv**, die Grund- bzw. Nennform des Verbs: *schlafen*
- die **Partizipien** I und II (auch: **Partizip** Präsens und → **Partizip** Perfekt): *schlafend* und *geschlafen*

Partizipien können auch wie Adjektive verwendet werden. In diesem Fall müssen sie dann auch wie Adjektive dekliniert werden:

ein *schlafendes* Kind, die *gelesenen* Bücher

- und neuerdings auch den sogenannten **Inflektiv**, der zum Beispiel in Comics oder beim Chatten zum Einsatz kommt: *gäh*, *freu*, *schnarch*, *knuddel*, *seufz*, *grins*

Das **finite Verb** realisiert entweder alleine (Sie **liest** ein Buch.) oder aber in Kombination mit einer *infiniten Form* (Sie **will** ein Buch *lesen*). Sie **hat** ein Buch *gelesen*.) das → **Prädikat** des Satzes.

HINWEIS: Die Reichweite der in der Grundschule vielfach gebräuchlichen Bezeichnung »**Tuwort**« oder »**Tunwort**« anstelle von »Verb« ist nur sehr begrenzt, da sie letztlich nur einen Teil der Vollverben abdeckt. Für »Er *hat* blaue Augen« (Vollverb), »Deine Schlüssel *liegen* auf dem Tisch« (Vollverb), »Ich *bin* Studentin« (Kopulaverb) oder auch »Er *muss* zu Hause bleiben« (Modalverb) etwa ist sie vollkommen ungeeignet. Daher sollte schon frühzeitig der Terminus »Verb« eingeführt und die Konjugierbarkeit als das zentrale formale Merkmal der Wortart »Verb« vermittelt werden. Hierfür kann bereits in der Grundschule mit der *Du*-Probe operiert werden (vgl. Bredel 2013: 248). Warum *du*? Weil allein bei der 2. Person Singular bei allen Unterarten des Verbs die Endung *-st* als einheitliche Konjugationsendung auftritt: *du sagst*, *du liest*, *du stehst*, *du bist*, *du hast*, *du kannst*, *du willst*. Daher gilt: Lässt sich ein Wort in einen »Du-Kontext« bringen, so handelt es sich um ein Verb.

Innerhalb der Wortart »Verb« ist zwischen → **Vollverben**, → **Hilfsverben**, → **Modalverben**, → **Kopulaverben** und → **Funktionsverbgefügen** zu unterscheiden.

Je nachdem, was für ein Objekt ein Vollverb fordert (siehe unter → **Kasusreaktion**), unterscheidet man zwischen → **transitiven** (= mit Akkusativobjekt) und **intransitiven** Verben (= ohne Akkusativobjekt).

VERBALKOMPLEX

Das → **Prädikat** wird im Deutschen häufig nicht durch ein einziges → **Verb**, sondern durch einen **Verbalkomplex** realisiert. So nennt man die Kombination aus **einer finiten Verbform** mit einer oder mehreren *infiniten Verbformen*:

Vorlesewettbewerb 2020/21 [...] Weitere Materialien und Urkunden **können** ab November online *bestellt werden*. Bis 20. Januar 2021 **müssen** die Schulsieger*innen *ermittelt* und online *angemeldet sein*. [...] Der Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels **wird** seit 1959 jährlich [...] *durchgeführt*.
(<https://www.vorlesewettbewerb.de/fuer-lehrer/allgemeine-informationen>, 12.5.2021)

Im Aussagesatz bilden die verschiedenen Bestandteile des Verbalkomplexes dann die für das Deutsche charakteristische → **Verbklammer** (**können** ... *bestellt werden*, **müssen** ... *angemeldet sein*).

Im Nebensatz stehen alle Teile des Verbalkomplexes zusammen am Ende des Nebensatzes in der rechten Verbklammer:

Wusstest du, dass nur die sechsten Klassen am Vorlesewettbewerb *teilnehmen können*?

Wusstest du, dass der Vorlesewettbewerb seit 1959 *durchgeführt wird*?

Ich freue mich, dass wir unsere Schulsieger*innen bereits *ermittelt haben*.

VERBERSTSATZ Eine → **Satzart**, bei der das finite Verb an **erster Position** steht.

Entscheidungsfragesatz: **Sind** zwei Stimmgabeln doppelt so laut wie eine? **Trinkst** du gerne Orangensaft?

Aufforderungssatz: **Schlagt** eine Stimmgabel an der Tischgabel leicht an.

VERBKLAMMER eine Spezialität des Deutschen und insofern auch eine Hürde für alle, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache lernen

Wenn das Prädikat komplex ist, d.h. aus mehreren Teilen besteht, dann stehen diese im → **Verbzweitsatz** (d.h. im Aussagesatz ebenso wie im Ergänzungsfragesatz) nicht ordentlich hintereinander (so wie wir das z.B. aus dem Englischen, Französischen, Spanischen usw. kennen), sondern bilden eine sogenannte Verbklammer (auch: Satzklammer):

Vorfeld	Linke Verbklammer	Mittelfeld	Rechte Verbklammer
Anton	<i>will</i>	seine 8 m lange und 12 m breite Rasenfläche	<i>mähen.</i>
Anton	<i>hat</i>	seinen Rasen	<i>gemäht.</i>
Moritz	<i>nimmt</i>	seit vier Wochen an der Sprachförderung	<i>teil.</i>
Moritz	<i>hat</i>	in der 5. Klasse an der Sprachförderung	<i>teilgenommen.</i>
Weshalb	<i>werden</i>	Brücken auf Rollen	<i>gelagert?</i>
Welche Brüche	<i>sind</i>	durch die farbigen Anteile	<i>dargestellt?</i>

In der **linken Verbklammer** steht der finite, d.h. der konjugierte Teil des → **Verbalkomplexes**, in der **rechten Verbklammer** stehen die infiniten Teile (also Infinitive, Partizipien oder trennbare Verbbe-

standteile wie *teil* aus *teilnehmen*). Bei einfachen Verben bleibt die rechte Verbklammer leer: Axel *mäht* den Rasen. Danach *korrigiert* er die Mathearbeit.

Die Satzposition vor der linken Verbklammer nennt man **Vorfeld**, die Satzposition zwischen der linken und der rechten Verbklammer nennt man **Mittelfeld** (siehe genauer unter → **Feldermodell**). Im Vorfeld kann nur ein einziges → **Satzglied** stehen, im Mittelfeld mehrere.

VERBLETZTSATZ eine → **Satzart**, bei der das finite Verb an **letzter Position** steht

Verbletztsätze sind normalerweise **unselbstständige** → **Nebensätze** (zu den Ausnahmen siehe unten).

Sie werden durch eine **subordinierende** → **Konjunktion** wie *da*, *obwohl*, *dass*, *ob* usw. eingeleitet:

Es handelt sich um ein Quadrat, [da alle vier Seiten gleich lang und alle Winkel gleich groß **sind**]^{Nebensatz}.

[Obwohl alle vier Seiten gleich lang **sind**]^{Nebensatz}, handelt es sich nicht um ein Quadrat.

Ich glaube, [dass es sich um ein Quadrat **handelt**]^{Nebensatz}.

Wir fragen uns, [ob es sich um ein Quadrat **handelt**]^{Nebensatz}.

Wie die Beispiele zeigen, können Nebensätze dem Hauptsatz im Prinzip sowohl vor- als auch nachgestellt werden.

Vereinzelt findet man auch selbstständige Sätze, die von der Form her eigentlich Nebensätze sind:

Dass du mir ja die Hausaufgaben nicht wieder **vergisst**! Wenn er doch nur einmal pünktlich **wäre**! Als ob er das nicht vorher gewusst **hätte**!

VERBZWEITSATZ eine → **Satzart**, bei der das finite Verb (= das konjugierte Verb) an **zweiter Position** steht

Du **kennst** verschiedene Vierecke, z.B. Quadrat, Rechteck, Parallelogramm, Trapez, ...

Dabei ist mit »an zweiter Position« aber nicht gemeint, dass das finite Verb wirklich das zweite Wort im Satz sein muss. Vielmehr kann vor dem finiten Verb nur ein einziges → **Satzglied** stehen, zum Beispiel das Subjekt oder ein Objekt, eine Orts-, Umstands- oder Zeitangabe:

Luis	verbringt	die Sommerferien mit seinen Eltern in der Nähe von Bilbao.
Die Sommerferien	verbringt	Luis ...
In der Nähe von Bilbao	verbringt	Luis ...
Mit seinen Eltern	verbringt	Luis ...

Diese Regel gilt aber nicht nur für den → **Aussagesatz**, sondern auch für Ergänzungsfragesatz:

Wer	verbringt	die Sommerferien in der Nähe von Bilbao?
Was/Welche Ferien	verbringt	Luis ...?
Wo	verbringt	Luis ...?
Mit wem	verbringt	Luis ...?

Da der Aussagesatz als grundlegender Satztyp angesehen wird, wird das Deutsche sprachtypologisch auch als **Verbzweitsprache** (= V2-Sprache) eingeordnet.

Dabei zeigt sich: Wenn das Subjekt (hier: *Luis*) nicht vor dem finiten Verb im **Vorfeld** steht, steht es unmittelbar nach dem finiten Verb ganz am Anfang des **Mittelfeldes** (siehe unter → **Feldermodell**). In diesem Fall wird manchmal auch von einer **Subjekt-Verb-Inversion** (wörtlich: einer »Umkehrung«, d.h. einer Vertauschung von Subjekt und Verb) oder auch kurz von einer **Inversion** gesprochen.

Aus linguistischer Sicht ist es ein wenig problematisch, hier von einer »Vertauschung« zu sprechen. Denn dies suggeriert, dass mit der Inversion ein Sonderfall vorliegt. Dem ist aber nicht so. Charakteristisch für die Wortstellung im deutschen Aussagesatz ist allein die Zweitstellung des Verbs. Davon abgesehen weist das Deutsche eine recht variable Wortstellung auf. Die SVO-Stellung ist nur eine von vielen Möglichkeiten.

HINWEIS: Auch Niederländisch, Schwedisch, Norwegisch und Isländisch sind Verbzweitsprachen. Für das Englische, Französische, Spanische und Russische ist hingegen die Wortstellung SVO (Subjekt-Verb-Objekt) charakteristisch, d.h., hier muss das Subjekt vor dem Verb stehen. Das Türkische wiederum wird als SOV-Sprache eingeordnet, also als Sprache, bei der das Verb im Aussagesatz am Ende des Satzes steht.

Im Kontext des Spracherwerbs ist der Terminus **Inversion** allerdings insofern vertretbar, als Lernende des Deutschen als Zweitsprache – und dies unabhängig von ihrer Erstsprache – die Verbzweitstellung erst nach geraumer Zeit systematisch durchdringen und zudem unmittelbar zuvor durch eine Phase gehen, in der sie das Subjekt grundsätzlich vor das Verb platzieren.

So gilt die Stellung des Subjekts nach dem finiten Verb als ein Meilenstein in der Aneignung des Deutschen als Zielsprache.

In der **Profilanalyse**, einem von W. Griebhaber (2010b, 2011) entwickelten Instrument zur Sprachstandsdiagnostik, wird der Erwerbsstand der Lernenden auf der Basis der Wortstellungsmuster diagnostiziert, die sie bereits verwenden.

Die korrekte Realisierung der »Inversion« entspricht hier der **Erwerbsstufe 3**:

Heute bin ich halb neun aufgestanden, und habe zehn minuten

geduscht

In der davor liegenden **Erwerbsstufe 2**, der sogenannten »Separierung« oder auch »Separation«, wird zwar schon die Trennung der finiten und der infiniten Verbteile beherrscht (hier: *stehe ... auf, bin ... gefahren*), jedoch noch nicht die Inversion, die z.B. bei der Voranstellung eines Adverbs wie *dann, heute* oder *gestern* erforderlich wird:

Heute morgen ich stehe um halb neun auf

ich habe geduscht ich habe kleidung

getragen und dann ich habe eine termine

mit mein Betreuer und dann ich bin

zur schule gefahren mit der sban nummer

5 21

In der Profilanalyse werden insgesamt sechs Erwerbsstufen unterschieden (→ Grafik auf Seite 170).

Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Lernender mit dem Erreichen einer bestimmten Profilstufe immer automatisch auch die jeweils darunter liegenden Stufen erworben hat.

LITERATUR

- Ágel, V. (2017): Grammatische Textanalyse: Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Ágel, V./Fischer, K. (2010): 50 Jahre Valenztheorie und Dependenzgrammatik. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 38, S. 249–290.
- Balcik, I. (2016): Grammatik kurz & bündig. Arabisch. Stuttgart: Pons.
- Bredel, U. (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2. Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Bredel, U./Fuhrhop, N./Noack, C. (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bredel, U./Töpler, C. (2009): Verb. In: Hoffmann, L. (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter, S. 823–901.
- Bühler, K. (1934/1999): Sprachtheorie. München: Fink.
- Diewald, G. (2009): Abtönungspartikel. In: Hoffmann, L. (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter, S. 117–141.
- Dürscheid, C. (2010): Syntax. Grundlagen und Theorien. 5., durchgesehene Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Duden (2016): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hrsg. von A. Wöllstein. Bearbeitet von P. Eisenberg, J. Peters, P. Gallmann, C. Fabricius-Hansen, D. Nübling, I. Barz, A. Fritz und R. Fiehler. 9. Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Eggs, F. (2006): Die Grammatik von *als* und *wie*. Tübingen: Niemeyer.
- Eggs, F. (2007): Adjunktor. In: Hoffmann, L. (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter, S. 189–221.
- Eggs, F. (2016): Das personale Indefinitum *man*. In: D’Avis, F./Lohnstein, H. (Hg.): Normalität in der Sprache. Linguistische Berichte Sonderheft 22. Hamburg: Buske, S. 181–219.
- Ehlich, K. (1986): Interjektionen. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, K. (2007a): Deixis und Anapher. In: ders.: Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 2. Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin: de Gruyter, S. 5–24.
- Ehlich, K. (2007b): so – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen

- Beispiel. In: ders.: Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 141–167.
- Ehlich, K. (2007c): Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 2. Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2007d): Zur Geschichte der Wortarten. In: Hoffmann, L. (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter, S. 51–94.
- Eisenberg, P. (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Unter Mitarbeit von R. Thieroff. 4. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ersen-Rasch, M. (2004): Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. 2. Auflage. Ismaning: Hueber.
- Ferraresi, G. (2017): Ludger ist am arbeiten. Neues zur *am*-Verlaufsform. In: Ekinci, Y./Montanari, E./Selmani, L. (Hg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag, S. 83–95.
- Freywald, U. (2010): *Obwohl vielleicht war es ganz anders*. Vorüberlegungen zum Alter der Verbzweitstellung nach subordinierenden Konjunktionen. In: Ziegler, A. (Hg.): Historische Textgrammatik und Historische Syntax des Deutschen, Berlin/New York: de Gruyter, S. 55–84.
- grammis. Grammatisches Informationssystem des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (zugänglich unter: <https://grammis.ids-mannheim.de>, zuletzt geöffnet am 17.5.2021)
- Granzow-Emden, M. (2019): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, W. (2010a): (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Francke, S. 37–53.
- Grießhaber, W. (2010b): Grammatikerwerb und Diagnose: Profilanalyse. In: ders.: Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 147–173.
- Grießhaber, W. (2011): Die Profilanalyse als Bindeglied zwischen Sprachstandsdiagnose und Grammatikunterricht für Deutsch als Zweitsprache. In: Köpcke, K.-M./Noack, C. (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 218–233.
- Günthner, S. (2000): Sprechen wir ungrammatisch? Zur Verwendung von *weil* und *obwohl* mit Hauptsatzstellung im gesprochenen Deutsch. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.): Germanistentreffen

- Deutschland – Indien – Indonesien – Philippinen – Taiwan – Thailand – Vietnam 3.-8.10.1999. Bonn: Rosch Buch, S. 243–260.
- Günthner, S. (2002): Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung? In: Deutsch als Fremdsprache 39.2, S. 67–74.
- Gürsoy, E./Benholz, C./Renk, N./Prediger, S./Büchter, A. (2013): Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. In: Deutsch als Zweitsprache 1, S. 14–24.
- Hentschel, E. (1998): Die Emphase des Schreckens: *furchtbar nett* und *schrecklich freundlich*. In: Harden, T. (Hg.): *Particulae particularum*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt. Tübingen: Stauffenburg, S. 119–132.
- Hoffmann, L. (1996): Satz. In: Deutsche Sprache 3, S. 193–223.
- Hoffmann, L. (2007): Einleitung. In: ders. (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1–18.
- Hoffmann, L. (Hg.) (2007): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hoffmann, L. (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoffman, L./Kameyama, S./Riedel, M./Pembe, Ş./Wulff, N. (Hg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt.
- IDS (2020): *Laut, Buchstabe, Wort und Satz. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019). Mannheim: Leibniz-Institut für deutsche Sprache.
(https://grammis.ids-mannheim.de/pdf/sgt/Verzeichnis_grammatischer_Fachausdruecke_180220.pdf, zuletzt geöffnet am 22.5.2021)
- Kaltz, B. (2000): Wortartensystem in der Linguistik. In: Booij, G. et al. (Hg.): *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 693–707.
- Köpcke, K.-M./Zubin, D.A. (1984): Sechs Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen. Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: *Linguistische Berichte* 93, S. 26–50.
- Köpcke, K.-M./Zubin, D.A. (1996): Prinzipien für die Genuszuweisung im

- Deutschen. In: Lang, E. (Hg.): Deutsch – typologisch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 473–491.
- Knobloch, C./Schaeder, B. (2000): Kriterien für die Definition von Wortarten. In: Booij, G. et al. (Hg.): Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Berlin/New York: de Gruyter, S. 674–692.
- Meibauer, J./Steinbach, M./Altmann, H. (2001) (Hg.): Satztypen des Deutschen. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Moraldo, S.M. (2012): Korrektivsätze (*obwohl, obgleich, obschon, obzwar*) – zur Grammatik korrektiver Konnektoren und ihrer Bedeutung für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Reeg, U./Gallo, P./Moraldo, S.M. (Hg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. Münster: Waxmann, S. 99–120.
- Nübling, D. (2001): Von *Oh mein Jesus!* zu *oje!* Der Interjektionalisierungspfad von der sekundären zur primären Interjektion. In: Deutsche Sprache 29.1, S. 20–45.
- Redder, A. (2002): Deutsch: vertraut, fremd und verfremdet. In: Der Deutschunterricht 3, S. 59–66.
- Redder, A. (2005): Wortarten oder sprachliche Felder, Wortartenwechsel oder Feldtransposition? In: Knobloch, C./Schaeder, B. (Hg.): Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb. Berlin/New York: de Gruyter, S. 43–66.
- Redder, A. (2007): Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? In: Köpcke, K.-M./Ziegler, A. (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Empirie, Theorie und Modellbildung. Berlin/New York: de Gruyter, S. 129–146.
- Redder, A. (2009): Mit Modalverben sprachlich handeln. In: Der Deutschunterricht 3, S. 88–95.
- Röber-Siekmeier, C. (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Anregungen für den Sprachunterricht in der Grundschule. Leipzig: Klett.
- Schader, B. (Hg.) (2020): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Lehrmittelverlag Zürich.
- Selmani, L. (2011a): Das Artikelsystem im Deutschen und seine Entsprechungen im Albanischen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 37, S. 160–182.
- Selmani, L. (2011b): Determination im Sprachvergleich: Deutsch-Türkisch-Albanisch. In: Hoffmann, L./Ekinci-Kocks, Y. (Hg.): Sprachdidaktik in mehr-

- sprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: Schneider, S. 40–52.
- Spiekermann, W. (2013): Die Anapher. Diagnosegeleitete Förderung im Bereich der thematischen Fortführung bei Kindern mit türkischer Erstsprache. In: Hoffmann, L./Ekinci, Y./Leimbrink, K./Selmani, L. (Hg.): Migration Mehrsprachigkeit Bildung. Tübingen: Stauffenburg, S. 297–313.
- Spiekermann, W. (2014): Spürenleser und -hörer. Kinder untersuchen die Funktion der Wörter »er, sie, es«. In: Deutsch differenziert 2, S. 38–44.
- Storrer, A. (2016): Verbvalenz. Theoretische und methodische Grundlagen ihrer Beschreibung in Grammatikographie und Lexikographie. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Thielmann, W. (2011): Wie viel Grammatik braucht das Kind? In: Deutsch differenziert 3, S. 10–13.
- Thurmair, M. (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: Niemeyer.
- Thurmair, M. (2013): Satztyp und Modalpartikeln. In: Meibauer, J./Steinbach, M./Altmann, H. (Hg.): Satztypen des Deutschen. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 627–651.
- Van Pottelberge, J. (2004): Der »am«-Progressiv. Struktur und parallele Entwicklung in den kontinentalwestgermanischen Sprachen. Tübingen: Narr.
- Van Pottelberge, J. (2005): Ist jedes grammatische Verfahren Ergebnis eines Grammatikalisierungsprozesses? Fragen zur Entwicklung des *am*-Progressivs. In: Leuschner, T./Mortelmans, T./De Groot, S. (Hg.): Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin/New York: de Gruyter, S. 169–192.
- Wegener, H. (1999): Die Pluralbildung im Deutschen – ein Versuch im Rahmen der Optimalitätstheorie. In: Linguistik online 4,3, S. 1–55.
- Wegener, H. (2003): Normprobleme bei der Pluralbildung fremder und nativer Substantive. In: Linguistik online 16, 4/03, S. 119–157.
- Weydt, H. (2010): Abtönungspartikeln und andere Disponible. In: Harden, T./Hentschel, E. (Hg.): 40 Jahre Partikelforschung. Tübingen: Stauffenburg, S. 11–32.
- Wöllstein, A. (2010): Topologisches Satzmodell. Heidelberg: Winter.
- Wöllstein, A. (Hg.) (2015): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zifonun, G./Hoffmann, L./Strecker, B. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin/New York: de Gruyter.

Für die Beispielsätze verwendete Schulbücher und Lehrmaterialien

- Bioskop Gymnasium 5/6. Braunschweig: Westermann 2004. (BK)
- BlickPunkt Chemie 1. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 5./6. Schuljahr. Braunschweig: Schroedel 2009. (BC1)
- BlickPunkt Chemie 2. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 7./8. Schuljahr. Braunschweig: Schroedel 2008. (BC)
- Chemie 2000+. Gesamtband Sekundarstufe I. Bamberg: Buchner 2010. (CH)
- D Eins Deutsch Gymnasium 6. Braunschweig: Westermann 2019. (DED)
- Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 5. Gymnasien. Berlin: Cornelsen 2011. (DB)
- Deutschzeit 7. Lese- und Sprachbuch. Berlin: Cornelsen 2017. (DZ)
- Erlebnis Naturwissenschaften 2. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 7./8. Schuljahr. Binnendifferenziert. Braunschweig: Schroedel 2014. (EN)
- Forum Geschichte 3. Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen. Berlin: Cornelsen 2011. (FG)
- Lutz, U. (2016): quak – quak – quak. Von Fröschen und Amphibien. In: Die neue Schulpraxis 3, S. 12–26. (UL)
- Mathematik Neue Wege 5. Arbeitsbuch für Gymnasien. Niedersachsen. Braunschweig: Schroedel 2013. (M)
- Natura. Biologie für Gymnasien. 7. bis 10. Schuljahr. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett 2002. (NB)
- Natura 7/8. Biologie für Gymnasien. Ausgabe B. Stuttgart/Leipzig: Klett 2006. (N)
- P.A.U.L. D. 5. Paderborn: Schöningh 2013. (PD5)
- P.A.U.L. D. 7. Paderborn: Schöningh 2014. (PD7)
- Pustebume 4. Das Sachbuch. Neubearbeitung. Braunschweig: Schroedel 2012. (PB)
- Sachlexikon 3/4. Stuttgart/Leipzig: Klett 2009. (SL)
- Sachtexte knacken 3/4. Basisheft. Braunschweig: Schroedel 2006. (SK)
- Universum Physik. Baden-Württemberg. 7/8. Berlin: Cornelsen 2016. (UP)
- Unterrichtsreihe Kunststoffe. Von Michael Müller. Verfügbar unter:
<http://www.chempage.de/unterricht/12/Kunststoffe.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.04.2016) (UK)

