

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Mathilde Hennig / Miriam Langlotz*

**DAS „VERZEICHNIS  
GRUNDLEGENDER  
GRAMMATISCHER  
FACHAUSDRÜCKE“ 2019:**

**Neue Angebote für die  
Schulgrammatik**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 49. S. 70-84.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Mathilde Hennig & Miriam Langlotz

## DAS „VERZEICHNIS GRUNDLEGENDER GRAMMATISCHER FACHAUSDRÜCKE“ 2019: NEUE ANGEBOTE FÜR DIE SCHULGRAMMATIK

### 1. Entstehung und Konzeption

Am 7. November 2019 hat das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in seiner Amtschefskonferenz das neue „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ zustimmend zur Kenntnis genommen.

Das neue Verzeichnis löst die so genannte „KMK-Liste“ ab, die 1982 unter dem gleichen Titel von der KMK verabschiedet wurde. Das 1982er Verzeichnis, das quasi in einer Nacht- und Nebelaktion von unbekanntem (wahrscheinlich ministerialen) Verfassern ohne linguistische und/oder sprachdidaktische Expertise als Reaktion auf die so genannte „Linguistisierung des Deutschunterrichts“ der 60er und 70er Jahre entstanden ist, stand von Anfang an stark in der Kritik (vgl. als unmittelbare Reaktionen darauf Wimmer 1983 und Raasch 1983 sowie darüber hinaus auch bspw. Homberger 1992, Müller 2006 sowie Lehmann 2006; ausführlicher dazu Hennig/Langlotz 2020). Zentrale Kritikpunkte waren u. a. der Verzicht auf einen grammatiktheoretischen Rahmen sowie die Tatsache, dass es sich um ein „Gerippe trockener Terminologie“ (Homberger 1992: 399) handelte:

So täuschen die vereinheitlichten Termini jetzt eine begriffliche Einheitlichkeit vor, die de facto nicht gegeben ist. Zwar benutzen Schüler unterschiedlicher Regionen und Bundesländer nach Einführung der KMK-Liste dieselben Termini, doch ist damit eben nicht gewährleistet, dass diese Termini dieselben Begriffe bezeichnen, die über Kategorien und Funktionen operational hergeleitet werden müssen. (Müller 2006: 466)

Kritikpunkte dieser Art waren von Beginn an ein produktiver Begleiter der Arbeit am neuen, 2019 verabschiedeten Verzeichnis. Die Arbeit wurde 2009 in Gießen von einer Gruppe interessierter Grammatiker/innen und Sprachdidaktiker/innen aufgenommen. In den Folgejahren arbeitete diese Interessengemeinschaft – der „Gießener Kreis“ – an der Konzeption einer neuen Terminologieliste. Über einen Zeitraum mehrerer Jahre waren beteiligt: Ursula Bredel, Gabriele Diewald, Peter Gallmann, Mechthild Habermann, Mathilde Hennig, Jakob Ossner, Björn Rothstein, Elvira Topalovic und Angelika Wöllstein. Aber auch weitere Kolleg/inn/en haben die Diskussion über einige Jahre bereichert wie etwa Wolfgang Böttcher, Hildegard

Gornik, Heike Zinsmeister und Gisela Zifonun. Erste Zwischenergebnisse wurden 2012 der Fachöffentlichkeit durch Diskussionsbeiträge vorgestellt (u. a. Ossner 2012 und Hennig 2012a/b).<sup>1</sup> In der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* reagierten Albrecht Bremerich-Vos, Eduard Haueis und Reinhold Funke 2012 mit kurzen Debattenbeiträgen. Erwähnenswert ist darüber hinaus Karin Pittners ausführlicher Kommentar zum Kommentarglied (2014).

Im Mittelpunkt der Diskussion des Gießener Kreises standen dabei immer wieder fundamentale Fragen wie: Wie kann es gelingen, einen Terminologieapparat zusammenzustellen, der verschiedene grammatiktheoretische Ansätze sinnvoll integriert, der also weder theoriefern ist noch sich auf eine Theorie festlegt und der dennoch einen kohärenten Blick auf die Wort- und Satzanalyse im Deutschen erlaubt? Was wird unbedingt benötigt, um Grundlagen für die Begriffsbildung bereitzustellen, wie vermeidet man dabei aber eine zu ausführliche Abbildung des deutschen Sprachsystems? Gibt es Möglichkeiten zu verhindern, dass die Liste in der Schulpraxis den Status eines auswendig zu lernenden Kanons erlangt? Auf welchen didaktischen Grundannahmen kann und soll eine solche Terminologieliste basieren? Sollte man in unmittelbarem Bezug auf die Standarddiskussion verschiedene Standards und somit auch Zuordnungen zu verschiedenen Schulformen ausweisen?

Während den Mitwirkenden am Gießener Kreis grundsätzliche Überlegungen zur konzeptionellen Gestaltung des Verzeichnisses zu verdanken sind, übernahm das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache im Jahr 2018 die Bereitstellung eines institutionalisierten Rahmens für die Verabschiedung eines Verzeichnisses und seine Vorlage bei der KMK. So wurde im März 2018 das Gremium für Schulgrammatische Terminologie einberufen (quasi in Analogie zum Rat für deutsche Rechtschreibung), das aus Vertreterinnen und Vertretern einschlägiger fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und fachpraktischer Verbände sowie des Gießener Kreises besteht und das im Sommer 2019 der KMK das neue Verzeichnis vorlegen konnte.<sup>2</sup>

Bereits während der Arbeit des Gießener Kreises spielte die Frage eine Rolle, welche Möglichkeiten der bildungspolitischen Implementierung eines neuen Verzeichnisses es geben könnte. In diesem Kontext traf das IDS bereits 2014 eine Vereinbarung über die folgenden Kriterien mit der KMK:

*Kompaktheit:* Das Verzeichnis soll in seinem Umfang überschaubar sein und dabei die für den Schulunterricht relevanten Fachbegriffe und Konzepte repräsentieren.

<sup>1</sup> Darüber hinaus wurde eine Homepage eingerichtet, auf der die vorläufigen Terminologielisten veröffentlicht wurden. Diese Internetseite wurde inzwischen stillgelegt, da das Verzeichnis nun im Grammatischen Informationssystem des IDS bereitgestellt wird: <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf>

<sup>2</sup> Beteiligte Gremien: Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Deutscher Lehrerverband, Fachverband Deutsch, Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Gesellschaft für Hochschulgermanistik, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Symposium Deutschdidaktik, Verband Bildungsmedien.

*Verständlichkeit:* Das Verzeichnis soll klar verständliche Definitionen und Erklärungen bereitstellen, die eine breite Akzeptanz auch außerhalb von Wissenschaft und Fachdidaktik ermöglichen.

*Präzision:* Das Verzeichnis soll grammatische Termini so genau definieren, dass es eine länderübergreifende terminologische Einheitlichkeit über verschiedene Schulbücher hinweg garantiert.

Als weitere wichtige Kriterien, die insbesondere für die inhaltliche Gestaltung leitend waren, galten für das Gremium die bereits von Ossner (2012) als Leitlinien des Gießener Kreises formulierten Aspekte der funktionalen Fundierung der Termini, der Offenheit gegenüber grammatischen Theorien, der Offenheit gegenüber verschiedenen didaktischen Konzepten sowie der Anschlussfähigkeit an die Praxis des Sprachunterrichts. Die Anschlussfähigkeit an Linguistik, Sprachdidaktik und Schulpraxis stellt eine große Herausforderung für die Konzeption des Verzeichnisses dar. Dieses zeigt somit einige Kompromisse, die nicht allen Anforderungen der verschiedenen Perspektiven gerecht werden, aber aus Sicht des Gremiums erfolgversprechend sind für die Akzeptanz der Neuerungen in der Schulpraxis.

Das Verzeichnis wurde konzipiert für die Zielgruppe der Lehrkräfte, Akteure der Lehrerbildung sowie der Bildungsmedien, und es unterbreitet ein Angebot zur einheitlichen Benennung grammatischer Phänomene für den Fall, dass man – aus welchen sprachdidaktisch motivierten Gründen auch immer – diese Phänomene im Deutschunterricht benennen möchte. Das Verzeichnis selbst enthält also keine didaktischen Empfehlungen. Es ist als eine Art vereinheitlichtes Nachschlagewerk für Gestalter/innen von Grammatikunterricht zu verstehen und keinesfalls für die direkte Nutzung durch Schüler/innen vorgesehen. Auch in der Präambel des Verzeichnisses wird explizit darauf hingewiesen, dass das Verzeichnis nicht impliziert, dass die enthaltenen Termini zwangsläufig zu lernen sind und es sich nicht „um einen Minimalkatalog zu lernender Fachausdrücke“ handelt (Verzeichnis 2019: 1). Es werden auch keine Zuordnungen zu Schulformen oder Minimalstandards ausgewiesen. Die Entscheidung darüber, was und wie im Grammatikunterricht gelernt und wie die Inhalte auf Jahrgangsstufen und Schulformen verteilt werden sollte, bleibt Ländersache.

Mit 112 Termini aus den Bereichen Laut, Buchstabe und Wort enthält das neue Verzeichnis nun sogar weniger als die alte KMK-Liste. Das von der KMK verabschiedete Verzeichnis enthält neben den Termini auch ihre Definitionen (zu den Definitionen vgl. Hennig i. Dr.). Zusätzlich wird ein Begleitmaterial auf dem *grammis*-Portal des IDS bereitgestellt, das sich an der vom Gießener Kreis vorgeschlagenen Struktur orientiert. Das Begleitmaterial enthält Beispiele, Erläuterungen, grammatische Proben, alternative Fachausdrücke sowie zusätzliche Hinweise. Die zusätzlichen Hinweise thematisieren Grenzfälle und Ausnahmen und nehmen teilweise auch Bezug auf die Anknüpfungsmöglichkeiten an relevante Bereiche des Deutschunterrichts wie Orthographie und DaF/DaZ. Das Verzeichnis verfügt zudem über eine klare Gliederung und ein Register, in das auch Termini aufgenommen wurden,

die Teile von Definitionen bilden, aber nicht über eigene Definitionen verfügen. Das Material wird in Kürze in *grammis* bereitgestellt.

Trotz des insgesamt geringen Gesamtumfangs ist eine nicht unerhebliche Anzahl linguistischer Neuerungen in das Verzeichnis eingegangen, indem verschiedene Termini gestrichen und neue Termini aufgenommen wurden. Die zentralen Bereiche, die das neue Verzeichnis nun gegenüber der 82er Liste erweitern, sind Wortgruppen, Felderstruktur und syntagmatische Relationen. Insbesondere bei dem Felderstrukturmodell und dem Konzept der Wortgruppe handelt es sich um grammatische Phänomenbereiche, deren sprachdidaktisches Potential bereits seit einiger Zeit positiv bewertet wird (vgl. z. B. Wöllstein 2015, Metzger 2017, Granzow-Emden 2019, Rautenberg/Wahl 2019). Auch in den älteren Diskussionen zu den konzeptionellen Vorüberlegungen zu einem neuen Terminologieverzeichnis (bspw. in *Didaktik Deutsch* Heft 32 und 33) wird die Erweiterung der Terminologie in diesen Bereichen begrüßt (vgl. weiterführend dazu Hennig/Langlotz 2020, Langlotz 2020).

## 2. Wie viele und welche Wortarten braucht die Schulgrammatik?

Neben den genannten systematischen Erweiterungen – also der Ergänzung von Phänomenbereichen – weist das neue Verzeichnis Neuerungen im traditionellen Kerngeschäft der Schulgrammatik, den Wortarten und Satzgliedern, auf. Während die anderen genannten Neuerungen ein Terminologieangebot bereitstellen, das ein Ergänzungsangebot zum kanonischen Kernbereich der Satzgliedbestimmung (Felderstrukturmodell) und einen terminologischen Rahmen für relevante Aspekte des Schriftspracherwerbs bietet (Nominalgruppe), greifen Ergänzungen/Neuerungen im Bereich der Wortart- und Satzlehre sozusagen unmittelbar in das bereits bestehende und bekannte Terminologiegefüge des Grammatikunterrichts ein. Insbesondere die Frage des Umfangs und der Notwendigkeit einiger damit verbundener Neuerungen stand auch in der Diskussion innerhalb des Gremiums für schulgrammatische Terminologie im Vordergrund. Der vorliegende Beitrag greift eines dieser traditionellen Themenfelder für eine ausführlichere Diskussion heraus und beschränkt sich aus Umfangsgründen auf den Bereich der Wortarten. Mit exemplarischen Definitionen bietet diese Diskussion auch Einblicke in das Verzeichnis und seine Konzeption.

Das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke ist als ein Terminologieangebot zu verstehen: Im Sinne dieses Grundgedankens ist die Terminologie im Bereich der Wort- und Satzlehre so gestaltet, dass sie es prinzipiell ermöglicht, für jedes Element eines Satzes eine Wortartbestimmung und eine Zuweisung einer Satzfunktion vorzunehmen. Das Terminologieangebot ist so konzipiert, dass es ein Grundgerüst für die Bestimmung von Formen und ihren Funktionen (und das im Sinne des Prinzips der Rekursivität auf verschiedenen Ebenen) bietet.

Eine genaue Bestimmung eines solchen Exhaustivitätsprinzips bietet die IDS-Grammatik:

Grammatiken sollen auf maximale Extension des Gegenstandsbereichs zielen, sie sollen eine Einzelsprache deskriptiv vollständig in ihrer mündlichen und schriftlichen Ausprägung erfassen, möglicherweise noch in ihrer Aufgliederung in historische, regionale oder soziale Varietäten. (IDS-Grammatik 1997: 3)

Nun ist ein Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke für den schulischen Deutschunterricht keine Grammatik und auch die Autor/inn/en der IDS-Grammatik sprechen von einer „Utopie des Vollständigkeitspostulats“ (1997: 4). Andererseits steht die im Zitat formulierte Motivation für eine solche produktive Utopie – Anwendbarkeit auf mündliche und schriftliche Äußerungen in verschiedenen historischen und variationellen Kontexten sowie Abbildbarkeit des Gegenstandsbereichs, also der natürlichen Einzelsprache *Deutsch* – durchaus im Einklang mit verschiedenen Überlegungen der jüngeren sprachdidaktischen Diskussion (vgl. z. B. Neuland/Peschel 2013: 146, Budde et al. 2012: 136).

### Die Wortartklassifikation

Die alte KMK-Liste sah insgesamt neun, stark an der schulgrammatischen Tradition orientierte Wortarten vor: Nomen, Artikel, Pronomen, Numerale, Adjektiv, Verb, Adverb, Präposition und Konjunktion. Das neue Verzeichnis nimmt teilweise Differenzierungen vor (bspw. Konjunktion vs. Subjunktion), führt teilweise neue Wortarten ein (bspw. Adjunktor, Kommentaradverb und Partikel, siehe unten) und kommt somit auf eine Gesamtanzahl von fünfzehn Wortarten (vgl. Abb. 1 im Anhang).

Die Wortartklassifikation ist eine, wenn nicht *die* Grundvoraussetzung für das Reden über Grammatik: Man stelle sich vor, man müsste die grammatischen Eigenschaften jedes einzelnen Wortes aufs Neue beschreiben, ohne auf klassifizierende Gemeinsamkeiten mit anderen Wörtern zurückgreifen zu können. So ist es nicht verwunderlich, dass die Wortartklassifikation auf eine 2000 Jahre alte Tradition zurückblicken kann (vgl. Knobloch/Schaeder 2000: 674). Dabei hat vor allem auch die Schulgrammatik zur Tradierung der bereits seit der Antike gängigen Wortartkonzeptionen beigetragen:

Ein prototypischer Fall produktiver Unklarheit ist das traditionelle Wortartsystem [...]. Mit seinem Schwanken zwischen Lexem und Wortform als Bezugsgröße, zwischen grammatisch-semantischen, morphologischen und syntaktischen Einteilungskriterien hat es die wissenschaftliche Grammatik immer wieder gereizt: zu neuen, kriterienreinen Einteilungen auf der einen, zu alternativen Begriffsexplikationen auf der anderen Seite. (Knobloch 2000: 107)

Als Grundmodelle einer kriterienbasierten Wortartklassifikation haben sich im 20. Jahrhundert kriterienreine Wortartsysteme einerseits und Kriterien hierarchisierende Wortartsysteme andererseits etabliert (vgl. Knobloch/Schaeder 2000: 676ff.). Dass eine Klassifikation immer Ergebnis ihrer Kriterien ist, zeigt sich anschaulich an der deutlich abweichenden Zahl an Wortarten, die sich bei kriterienreinen Systemen ergeben: Als prominentester Vertreter eines morphologisch

bestimmten Wortartsystems wird Hans Glinz mit seiner Fünfwortartenlehre behandelt, auch die Dudengrammatik (die zwischen Lexemklassen und syntaktischen Wortarten unterscheidet) folgt mit fünf Lexemklassen diesem Modell. Bei rein syntaktischen Modellen hängt das Ergebnis stark ab von der Annahme und Wichtung der Kriterien: Bergenholtz/Schaeder (1977) gelangten mit Kriterien wie Position, Distribution und Funktion zur Annahme von 51 (!) Wortarten.

Das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke folgt dem Modell der Mischklassifikation, geht also von einem Kriterien hierarchisierenden Wortartsystem aus:

Eine **Wortart** ist eine Klasse von  $\rightarrow$  Wörtern. Die einzelnen Klassen werden auf der Grundlage von morphologischen (Flektierbarkeit,  $\rightarrow$  Flexion), syntaktischen und semantischen Kriterien bestimmt. (Verzeichnis 2019: 13)

Durch die kriterienbasierte Herleitung der Wortarten erfolgt jeweils ihre Verortung im Gesamtsystem sowie eine Abgrenzung zu benachbarten Klassen. Als exemplarische Beispiele der Neuerungen bzw. dem Exhaustivitätsprinzip folgenden Ergänzungen werden im Folgenden die Definition der Wortart Adjunktor und der Wortart Konjunkionaladverb dargestellt:

Das **Konjunkionaladverb** ist eine nicht flektierbare  $\rightarrow$  Wortart, die wie ein Adverb  $\rightarrow$  vorfeld- und  $\rightarrow$  satzgliedfähig ist. Konjunkionaladverbien verknüpfen (ähnlich wie  $\rightarrow$  Konjunktionen)  $\rightarrow$  Sätze und treten innerhalb der verknüpften Einheiten auf. Konjunkionaladverbien fungieren als  $\rightarrow$  Adverbiale und drücken ebenso vielfältige semantische Relationen aus. (Verzeichnis 2019: 17)

Ausdrücke wie *deshalb*, *nachher*, *also* werden in der Regel aufgrund ihrer syntaktischen Gemeinsamkeit mit den Adverbien, vorfeld- und satzgliedfähig zu sein, als Unterkategorie von Adverbien, Konjunkionaladverbien, behandelt (vgl. z.B. Dudengrammatik 2016). Funktional sind sie jedoch enger mit den Konjunktionen und Subjunktionen verwandt, da sie satzverknüpfend fungieren und gleichermaßen semantische Relationen ausdrücken. Sie werden im Handbuch der Deutschen Konnektoren (Pasch et al. 2013: 349) als konnektintegrierbare Konnektoren eingestuft, da sie anders als nicht konnektintegrierbare Konnektoren (hier: Konjunktionen) innerhalb der Felderstruktur der verknüpften Einheiten auftreten. Dieser grundsätzliche funktionale Unterschied zu den situierenden Adverbien wird durch die Wortart Konjunkionaladverb erfasst.

Der **Adjunktor** ist eine nicht flektierbare  $\rightarrow$  Wortart, die eine vergleichende oder gleichsetzende Funktion hat. Adjunktoren verknüpfen eine  $\rightarrow$  Konstituente, die einen Vergleich oder eine Identifizierung ausdrückt, mit einem Bezugselement. Adjunktor und verknüpfte Konstituente bilden eine  $\rightarrow$  Adjunktorgruppe. (Verzeichnis 2019: 17)

Die Wortart Adjunktor ist sozusagen ein Kind der jüngeren germanistischen Wortartforschung, sie findet sich u. a. in der IDS-Grammatik (1997: 61 f.). Wenn man auf diese Wortartkategorie verzichtet, kann man die entsprechenden Phänomene (der

Kernbereich sind *als* und *wie*, aber auch einige andere Wörter wie *statt* und *außer* können als Adjunktoren verwendet werden) auf der Basis ihrer verknüpfenden Funktion den Konjunktionen zuordnen. Sie verhalten sich aber syntaktisch grundlegend anders als Konjunktionen wie *und*, *oder* oder *denn*, da sie sozusagen kongruenzauflösend fungieren: Sie dienen als Bindeglied zwischen zwei Konstituenten, die gleichgesetzt oder verglichen werden. Die Gleichheit (bspw. Referenzidentität) der beiden Konstituenten wird durch Kongruenz gekennzeichnet:

- (1) Ich sehe ihn <sub>[AKK]</sub> **als** den besten Lehrer <sub>[AKK]</sub> an.
- (2) **Als** der beste Lehrer <sub>[NOM]</sub> löst er <sub>[NOM]</sub> alle Probleme.

Nun kann man natürlich die Frage stellen, ob und wenn ja, inwiefern die hier zunächst aus linguistischer Sicht geführte Diskussion um Exhaustivität relevant für den schulischen Grammatikunterricht ist. So wird die didaktische Notwendigkeit, im Grammatikunterricht ein exhaustives Sprachbeschreibungsangebot zu machen, unterschiedlich bewertet. Jedoch besteht eine sprachdidaktische Position darin, dass grammatische Wissensvermittlung möglichst vollständig anstatt bruchstückhaft geschehen sollte (vgl. Budde et al. 2012: 144, Hoffmann 2011 u. 2016, Boettcher 2011 zu komplexen Sätzen).

Grammatikunterricht kann möglicherweise auch exemplarisch – d. h. an gezielt ausgewählten sprachlichen Phänomenen – konzipiert werden, um Schülerinnen und Schülern Einblicke in „fachspezifische[n] Modi des Denkens“ (Pohl 2019: 30) bzw. Grundlagen des Kategorisierens und erste Kategorien (Bartnitzky 2016: 16) zu vermitteln. Allerdings ist die Voraussetzung hierfür, dass die Lehrenden selbst ihren Grammatikunterricht als exemplarisch begreifen und nicht das Missverständnis entsteht, dass mit einem rudimentären Kategoriensystem versucht wird, Sätze vollständig zu analysieren. Das Verzeichnis zeigt Lehrerinnen und Lehrern, wie ein exhaustives Modell aussehen kann. Auf dieser Basis könnten für einen exemplarisch gestalteten Grammatikunterricht möglichst erhellende grammatische Bereiche ausgewählt werden, wobei im Unterricht dann aber auch zu thematisieren wäre, dass mit den exemplarischen Kategorien nicht der natürliche Sprachgebrauch vollständig analysiert werden kann.

Als Beispiele für die verbreitete Annahme, im Grammatikunterricht vermittelte Kategorisierungen seien exhaustiv, können Anfragen in Diskussionsforen zur Wortarten- oder Satzgliedbestimmung dienen.

Im Forum [www.gutefrage.net](http://www.gutefrage.net) finden sich allein 100 Einträge mit Fragen zur Wortartenbestimmung.<sup>3</sup> Einen Schwerpunkt der Fragen bilden unflektierbare Wortarten: Häufig wird nach dem Ausdruck *als* sowie verschiedenen Partikeln gefragt. Somit entsteht der Eindruck, dass speziell bei den unflektierbaren Wortarten eine Lücke im Raster schulischer Klassifikationspraxis besteht, die den Nachfragebedarf erzeugt. Exemplarisch seien hier die folgenden beiden Fragen des Sprachberatungsforums [www.grammatikfragen.de](http://www.grammatikfragen.de) herausgegriffen:

<sup>3</sup> <https://www.gutefrage.net/home/suche?begriff=wortart>, Zugriff: 8.7.2020

- (1) Zu welcher Wortart gehört „nicht“?<sup>4</sup>
- (2) „Drinne erfahre ich dann, dass das Hotel auch gar nicht mal so viel kostet“ (Faserland, Kracht). Welche Wortarten sind „gar“ „nicht“ „Mal“ und „so“ „viel“, können sie zusammen („gar nicht mal so viel“) als ein Adverb gelesen werden?<sup>5</sup>

Zu Frage (1) wurde im Forum explizit angegeben, dass diese Frage im Zuge einer Übung für eine Klassenarbeit entstanden ist. An den Forenbeitrag schließt sich eine recht breite Diskussion an, die dokumentiert, dass sich diese Frage durchaus öfter im Zuge schulischer Wortartklassifikation stellt. Das Wortartsystem der 1982er Liste lässt im Grunde nur eine Einordnung als Adverb zu – was wenig befriedigend ist, da *nicht* zentrale Eigenschaften dieser Wortart (Satzfunktion: Adverbial, Vorfeldfähigkeit) nicht erfüllt. Mit dem neuen Verzeichnis kann *nicht* nun als Partikel eingeordnet werden:

Die **Partikel** ist eine nicht flektierbare → Wortart, die im → Satz vorkommt oder als selbstständige satzwertige Einheit außerhalb des Satzes steht. Partikeln übernehmen keine → Satzgliedfunktion, erfüllen aber verschiedene Aufgaben (zur Verortung einer Aussage) im Kommunikationszusammenhang. Unterschieden werden: Abtönungspartikel, Fokuspartikel, Intensitätspartikel, Negationspartikel, Antwortpartikel und Gesprächspartikel. (Verzeichnis 2019: 18)

Auch Frage (2) illustriert, dass die ‚kleinen‘ Funktionswörter viel mehr Klassifikationsprobleme bereiten als die ‚großen‘ Autosemantika. Die Frage hat zwar keinen unmittelbar schulischen Kontext, illustriert aber das aus den in der Schule erworbenen Vorkenntnissen zur Wortartklassifikation erwachsene Bedürfnis, sämtliche im natürlichen Sprachgebrauch vorgefundene Wortvorkommen einer Wortart zuzuweisen. Dabei hat der Fragestellende Recht mit der Beobachtung, dass es bei so vielen aufeinander folgenden ‚kleinen‘ Wörtern möglicherweise nur bedingt Sinn macht, diese einzeln (kompositional) zu analysieren. Das Verzeichnis bietet dafür das Konzept des *Mehrwortausdrucks*:

Ein **Mehrwortausdruck** ist eine feste Verbindung von → Wörtern, die als solche eine Einheit des Lexikons bildet und grammatische Eigenschaften aufweist (Verzeichnis 2019: 13).

Dieser Kerngedanke kann auf die Verbindung *gar nicht mal so* angewendet werden (*viel* hingegen ist das durch diesen Ausdruck intensivierte Adjektiv – vgl. auch *gar nicht mal so wenig / toll* etc.): *Gar nicht mal so* kann als Partikelausdruck mit Negations- und Intensivierungsfunktion analysiert werden.

<sup>4</sup> <https://grammatikfragen.de/showthread.php?1165-Zu-welcher-Wortart-geh%F6rt-quot-nicht-quot&prefixid=wortartbestimmung>, Zugriff 25.09.2020

<sup>5</sup> [https://grammatikfragen.de/showthread.php?1845-%84Drinne-erfahre-ich-dann-dass-das-Hotel-auch-gar-nicht-mal-so-viel-kostet%93-\(Faserland-Kracht\)-Welche-Wortarten-sind-%84gar%93-%84nicht%93-%84Mal%93-und-%84so%93-%84viel%93-k%F6nnen-sie-zusammen-\(%84gar-nicht-mal-so-viel%93\)-als-ein-Adverb-gelesen-werden&highlight=kracht](https://grammatikfragen.de/showthread.php?1845-%84Drinne-erfahre-ich-dann-dass-das-Hotel-auch-gar-nicht-mal-so-viel-kostet%93-(Faserland-Kracht)-Welche-Wortarten-sind-%84gar%93-%84nicht%93-%84Mal%93-und-%84so%93-%84viel%93-k%F6nnen-sie-zusammen-(%84gar-nicht-mal-so-viel%93)-als-ein-Adverb-gelesen-werden&highlight=kracht), Zugriff 25.09.2020

Der schulische Grammatikunterricht liefert den Fragenden offensichtlich den Eindruck, eine Klassifikation müsse exhaustiv sein. Es ist also anzunehmen, dass bisher zu wenig metakognitives Wissen darüber vermittelt wird, ob die vermittelten sprachsystematischen Grundlagen tatsächlich dem Exhaustivitätsprinzip folgen oder als exemplarisch zu verstehen sind. Das neue Verzeichnis bietet für die Gestalter/innen von Lehrmaterialien oder für Lehrende ein vollständiges System an und schafft so hoffentlich auch eine höhere Bewusstheit für umfängliche Analysemöglichkeiten.

Der Grammatikunterricht als Teil des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ sollte eben auch die Untersuchung literarischer Texte oder von Schüler- bzw. auch Jugendsprache ermöglichen (vgl. Neuland et al. 2015: 206, Budde et al. 2012: 144). Insbesondere die Anpassung des Gesamtsystems im Bereich der unflektierbaren Wortarten bildet hierfür eine nützliche Basis (vgl. Gornik 2011: 97). Die Untersuchung von Sprachrealität ermöglicht dann auch sinnvolle funktionale und pragmatische Betrachtungen:

Auch der Grammatikunterricht schuldet 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. (Hoffmann 2011: 39)

### 3. Weitere Diskussionspunkte zum Verzeichnis im Spannungsfeld von Linguistik, Sprachdidaktik und Schulpraxis

In der vorbereitenden und begleitenden Diskussion innerhalb des Gremiums für schulgrammatische Terminologie, der AG Grammatikdidaktik, die die Arbeit des Gremiums begleitet hat, und weiteren Tagungen haben sich unter anderem bereits die folgenden potentiellen Kritikpunkte am Verzeichnis abgezeichnet:

1. Kritik am Umfang des Verzeichnisses;
2. Kritik an bestimmten theoretischen Entscheidungen bzw. Kompromissen;
3. Kritik am Verzeichnis als solchem.

Ad 1) Je nach Perspektive (Linguistik, Sprachdidaktik, Schulpraxis) wird das Verzeichnis sowohl als zu knapp als auch als zu umfangreich bewertet. Viele Kürzungen von Termini werden jedoch durch Erläuterungen im Begleitmaterial aufgefangen. Die Frage nach der Notwendigkeit der Exhaustivität des Verzeichnisses wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt diskutiert.

Ad 2) Aus sprachdidaktischer und linguistischer Sicht könnten auch die Heterogenität der theoretischen Grundlagen, die fehlende Darstellung theoretischer Alternativen sowie die bestehenden Kompromisse in Anlehnung an die traditionelle Schulgrammatik kritisch betrachtet werden (vgl. dazu auch Hennig/Langlotz 2020). In

der Diskussion der Auswahl der Termini sowie verschiedener Möglichkeiten der Definitionsformulierung ist eine zentrale Herausforderung, den unterschiedlichen Ansprüchen aller Beteiligten gerecht zu werden. Insofern enthalten die Definitionen Kompromisse zwischen traditioneller Schulgrammatik, Verständlichkeit, didaktischer Kompatibilität und linguistischer Fundierung, die mit den Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Interessensgruppen ausgehandelt wurden (vgl. z. B. zur kritischen Diskussion der weiterhin vorhandenen Termini Hauptsatz und Nebensatz Granzow-Emden 2020). Vor diesem Hintergrund werden unterschiedliche Strategien der produktiven Unschärfe der Definitionen des Verzeichnisses genutzt, um eine größere Anschlussfähigkeit und gewisse Offenheit gegenüber mehreren Lesarten zu ermöglichen (vgl. dazu Hennig i. Dr.). Dies betrifft z. B. die Frage, ob Wortgruppen aus einem Wort oder mehreren Wörtern bestehen können und ob es eine Satzklammer in Nebensätzen gibt. Diese Lösung steht zwar im scheinbaren Widerspruch zum Kriterium der Präzision,<sup>6</sup> eröffnet Lehrenden jedoch einen gewissen Entscheidungsspielraum für ihren Grammatikunterricht.

Grammatikunterricht wird häufig dafür kritisiert, die Gegenstände unzulässig vereinfacht zu präsentieren, „weil er suggeriert, Kategorien seien trennscharf und einfach“ (vgl. Köpcke/Noack 2011: 4). Viele Definitionen des neuen Verzeichnisses enthalten nun den Hinweis, dass es sich um die Definition prototypischer bzw. häufiger Fälle handelt. Das Begleitmaterial stellt im Bereich „Zusätzliche Hinweise“ Herausforderungen der Klassifikation, Grenzfälle und auch Diskussionsaspekte vor. Diese Hinweise ermöglichen einen Zugang zu der Perspektive, dass es auch in Bezug auf die Klassifikation grammatischer Strukturen Zweifelsfälle und Übergangsbereiche gibt, d. h. keine Eindeutigkeit herrscht. Aus den Hinweisen geht teilweise auch hervor, dass es durchaus mehrere Perspektiven auf einen Gegenstand geben kann, d. h. eine grammatische Kategorisierung nichts Unumstößliches oder Naturegegebenes ist.

Ad 3) Insbesondere aus sprachdidaktischer Sicht gerät das neue Verzeichnis als solches teilweise in die Kritik, durch seine Existenz geraten Fragen nach den Lernzielen und der Sinnhaftigkeit eines expliziten, sprachsystematischen Grammatikunterrichts, der terminologisches und begriffliches Wissen vermittelt, wieder verstärkt in das Blickfeld. So ist mit dem neuen Verzeichnis möglicherweise die Gefahr verbunden, dass es als Vorlage für einen „Grammatikunterricht in nuce“ (vgl. Ossner 2012: 125) missverstanden wird bzw. als Ausgangs- und Endpunkt für das Lernen genutzt wird (vgl. Noack/Ossner 2011: 8). Dies kann auch durch die Vorbemerkungen des Verzeichnisses, die diesem Missverständnis vorbeugen wollen, nicht ausgeschlossen werden. Gerade vor diesem Hintergrund halten wir eine begleitende Diskussion der Aufgaben und Grenzen des Verzeichnisses in Lehrerfortbildungen und vergleichbaren Kontexten für sehr wichtig.

---

<sup>6</sup> Es handelt sich ohnehin nur um einen scheinbaren Widerspruch, da die Vorstellung, es könne allgemeingültige, uneingeschränkt eindeutige und auf alle Kontexte übertragbare Definitionen geben, ohnehin eine Illusion ist.

Ein Kritikpunkt am expliziten Grammatikunterricht ist die fehlende Begriffsbildung bzw. das Fehlen eines Verstehens sprachlicher Strukturen. Dabei wird der Grammatikunterricht für das stupide Auswendiglernen von Termini nicht erst seit Einführung des KMK-Verzeichnisses 1982 kritisiert (vgl. Gaiser 1950, Pfeleiderer 1954). Als ein wesentliches Problem des Auswendiglernens von Termini sieht Hoffmann (2016: 23) das Fehlen eines Begreifens. Termini sollten stattdessen Teile von Erkenntnisprozessen bilden und als Teil eines Systems verstanden werden. Im Unterschied zum alten Verzeichnis enthält das neue nun Definitionen und das entstehende Begleitmaterial Beispiele sowie grammatische Proben. Termini werden im Gesamtpaket also als Bezeichnungen für Begriffe präsentiert, die sowohl intensional wie extensional gefasst werden und operativ zugänglich gemacht werden können. Zudem werden in den Definitionen Bezüge zwischen den Analyseebenen transparent gemacht (z. B. von Wortarten und Satzgliedern). Insofern kann das Verzeichnis einen Beitrag zu einer Orientierung bei der Vorbereitung von Grammatikunterricht auf begriffsbildende didaktische Ansätze leisten.

Es gibt natürlich auch didaktische Positionen, die standardisierte Termini und Begriffe für den Grammatikunterricht grundsätzlich ablehnen: z. B. die Forderung nach einem Grammatikunterricht, der eher auf implizites und mimetisches Lernen setzt und der eines strukturierten Inputs und gezielter Aufmerksamkeitslenkung bedarf (vgl. z. B. Hochstadt 2015), nach einem Grammatikunterricht verstanden als reflexionsorientierter Schreibunterricht (vgl. Pohl 2014), nach einem experimentellen Grammatikunterricht, in dem Kategorien durch die Schüler/innen erschlossen werden (vgl. Menzel 1999) etc. Das Verzeichnis selbst schreibt keinesfalls die Nutzung standardisierter Termini im Unterricht vor, diese Entscheidung liegt bei den Gestalter/innen von Kerncurricula und Bildungsplänen. Es ist an uns, der Fachgemeinschaft, dazu beizutragen, dass die Möglichkeiten, die das Verzeichnis bietet, sinnvoll genutzt werden.

Teil der Debatte um den Nutzen von explizitem Grammatikunterricht ist die Frage, ob metasprachliches Wissen dadurch legitimiert werden könne, dass es objektsprachliche Kompetenz befördert. Die Heterogenität der Konzeption von Studien, Operationalisierungen sprachlicher Untersuchungsgegenstände sowie Interpretationsansätze ergibt ein ähnlich ambivalentes Bild wie die Diskussion an sich. Dies geht z. B. aus der Metastudie von Funke (2018) hervor, der insbesondere für Interventionsstudien mit Messung des Einflusses von Grammatikunterricht auf das Schreiben feststellt, dass die Signifikanzgrenze nur sehr knapp verfehlt werde und bei engen Zusammenhängen zu Formulierungsproblemen durchaus Effekte zu beobachten seien (vgl. Funke 2018: 16). Die Diskussion um solche grundsätzlichen Fragen zum Stellenwert des Grammatikunterrichts kann und will das neue Verzeichnis nicht ersetzen.

Schließlich wird teilweise auch die Vereinheitlichung von Bezeichnungen und Begriffen, die mit dem Verzeichnis verbunden ist, in der didaktischen Diskussion kontrovers betrachtet, obwohl sie ein bildungspolitisch unumstrittenes Ziel ist, das

als solches dem alten und neuen Verzeichnis gleichermaßen zugrunde lag bzw. liegt. Einerseits sind damit gewisse Risiken der Fehlinterpretation verbunden, da damit eine gewisse Eindeutigkeit suggeriert und nicht die linguistische Diskussion abgebildet wird (siehe Ad 2). Andererseits ermöglicht die Vereinheitlichung für die Lehrenden, Lehrbuchautor/inn/en sowie Lehrplangestalter/innen eine Orientierung und Planungssicherheit, vor allem beim Übergang von Schulstufen und bei Schulwechseln. Das Verzeichnis könnte gleichzeitig als eine Hilfestellung für die Lehrerbildung dienen, da es einerseits die Relevanz der grammatischen Inhalte des Lehramtsstudiums für den Deutschunterricht stützt und andererseits deutlich werden sollte, dass es keine Grammatik ersetzen kann.

Das neue Verzeichnis bietet für einen Grammatikunterricht, der auf der didaktischen Entscheidung beruht, Sprache mit Schülerinnen und Schülern systematisch analysieren zu wollen und Bezeichnungen für grammatische Kategorien einzuführen oder im Idealfall gemeinsam zu erarbeiten, eine fachlich fundierte, möglichst widerspruchsfreie Orientierung, die in ihrer Systematik und ihren Form-Funktionsbezügen eine deutliche Verbesserung gegenüber dem KMK-Verzeichnis von 1982 darstellt. Es versucht jedoch nicht, grammatik-didaktische Vermittlungsprobleme zu lösen und kann als Anlass zur Diskussion, auch um die Nutzbarmachung grammatischen Wissens für verschiedene Anwendungsbereiche des Deutschunterrichts, verstanden werden.

## Literatur

- Bartnitzky, Horst (2006): Grammatikunterricht in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bergenholtz, Henning/Schaefer, Burkhard (1977): Die Wortarten des Deutschen. Versuch einer syntaktisch orientierten Klassifikation. Stuttgart: Klett.
- Boettcher, Wolfgang (2011): Grammatik-Erkundungen im unwegsamen Gelände. Grammatische Schwächen bei Lehrenden und ihren Arbeitsmaterialien im Bereich des komplexen Satzes – und die Folgen. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik Lehren, Lernen, Verstehen. Berlin u. Boston: de Gruyter. S. 91–125.
- Bremerich-Vos, Albert (2012): Ein kurzer Kommentar zum Beitrag „Grammatische Terminologie in der Schule“. In: Didaktik Deutsch. 19 (33). S. 5–8.
- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Dudengrammatik = Wöllstein, Angelika/Dudenredaktion (Hg.): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Band 9. Berlin: Dudenverlag.
- Funke, Reinold (2018): Working on Grammar at School. Empirical Research from German-Speaking Regions. In: L1-Educational Studies in Language and Literature. (18). S. 1–39.
- Gaiser, Konrad (1950): Wie viel Grammatik braucht der Mensch? In: Pädagogische Provinz. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. 4. S. 590–599.
- Gornik, Hildegard (2011): Überlegungen zu einer didaktischen Modellierung der Partikeln. In: Noack, Christina/Ossner, Jakob (Hg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. In: OBST. (79). S. 93–111.
- Granzow-Emden, Matthias (2019): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.

- Granzow-Emden, Matthias (2020): Sind Haupt- und Nebensatz noch zu retten? Ein Plädoyer für eine widerspruchsfreie Satzlehre. In: *Der Deutschunterricht*. 72 (2). S. 14–24.
- Hennig, Mathilde (2012a): Grammatische Terminologie. Einladung zur Diskussion. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. 40 (3). S. 443–450.
- Hennig, Mathilde (2012b): Grammatik – ja bitte! Grammatikunterricht und Terminologie – Einladung zur Diskussion. In: *Praxis Deutsch*. 39 (232). S. 61–63.
- Hennig, Mathilde (i. Dr.): Das bundesdeutsche „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ 2019. In: *STIMULUS*. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik. Wien: Präsenz Verlag für Literatur und Sprachwissenschaft.
- Hennig, Mathilde/Langlotz, Miriam (2020): Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ 2019. Anliegen, Konzeption, Perspektiven. In: *Sprachreport*. 30 (36). S. 20–31.
- Hochstadt, Christiane (2016): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, Ludger (2011): Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In: Noack, Christina/Ossner, Jakob (Hg.): *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie*. In: *OBST*. (79). S. 33–56.
- Hoffmann, Ludger (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: E. Schmidt Verlag.
- Homberger, Dietrich (1992): Zehn Jahre „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“. Anmerkungen zu einem denkwürdigen Jubiläum. In: *Diskussion Deutsch*. 23. S. 398–403.
- IDS-Grammatik = Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin u. New York: de Gruyter.
- Knobloch, Clemens (2000): Schulgrammatik als Modell linguistischer Beschreibung“. In: Booij, Geert/Lehmann, Christian/Mugdan, Joachim (Hg.): *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin u. New York: de Gruyter 1. Halbband. S. 104–118.
- Knobloch, Clemens/Schaeder, Burkhard (2000): Kriterien für die Definition von Wortarten. In: Booij, Geert/Lehmann, Christian/Mugdan, Joachim (Hg.): *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin u. New York: de Gruyter. S. 674–692.
- Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (2011): Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: dies. (Hg.): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–14.
- Langlotz, Miriam (2020): Auf welcher Grundlage und warum sollte explizites grammatisches Wissen vermittelt werden? In: *Der Deutschunterricht*. 72 (2). S. 5–13.
- Lehmann, Christian (2006): Zur Revision der Bildungsstandards der KMK im sprachlichen Bereich. [http://www.christianlehmann.eu/publ/revision\\_bildungsstandards.pdf](http://www.christianlehmann.eu/publ/revision_bildungsstandards.pdf)
- Menzel, Wolfgang (1999): *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Metzger, Stefan (2017): *Grammatikunterricht mit dem Feldermodell. Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Müller, Christoph (2006): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn et al.: Schöningh. S. 464–475.
- Neuland, Eva/Balsliemke, Petra/Steffen, Hanne (2015): Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 194–209.

- Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Noack, Christina/Ossner, Jakob (2011): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. In: Noack, Christina/Ossner, Jakob (Hg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. In: OBST. (79). S. 7–13.
- Ossner, Jakob (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. In: Didaktik Deutsch. 18 (32). S. 111–126.
- Pasch, Renate/Brauße, Ursula/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (2013): Linguistische Grundlagen der Beschreibung syntaktischer Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Handbuch der deutschen Konnektoren Band 1. Berlin u. Boston: de Gruyter.
- Pfleiderer, Wolfgang (1954): Grammatik und Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht. 7 (6). S. 21–38.
- Pittner, Karin (2014): Kommentare zum Kommentarglied. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. 42 (1). S. 50–57.
- Pohl, Thorsten (2014): Sprachreflexion und Texte verfassen. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 242–265.
- Pohl, Thorsten (2019): Propädeutischer Grammatikunterricht. Eine sprachdidaktische Utopie. In: Betz, Anica/Firstein, Angelina (Hg.): Schülerinnen und Schüler Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 15–42.
- Raasch, Albert (Hg.) (1983): Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht. Tübingen: Narr.
- Rautenberg, Iris/Wahl, Stefan (2019): Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Groß-/ Kleinschreibung. Eine empirische Untersuchung im 2. und 6. Schuljahr. In: Didaktik Deutsch. 24 (46). S. 83–101.
- Wimmer, Rainer (1983): IdS-Stellungnahme zu dem ‚Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke‘. In: Mitteilungen des Instituts für deutsche Sprache 9. S. 5–30.
- Wöllstein, Angelika (Hg.) (2015): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Verzeichnis 2019 = Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. Von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019. <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf>

#### Anschrift der Verfasserinnen:

*Mathilde Hennig, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik, Otto-  
Behaghel-Straße 10 B, 35394 Gießen.*

*[mathilde.hennig@germanistik.uni-giessen.de](mailto:mathilde.hennig@germanistik.uni-giessen.de)*

*Miriam Langlotz, TU Braunschweig, Institut für Germanistik, Bienroder Weg 80, 38106  
Braunschweig.*

*[m.langlotz@tu-braunschweig.de](mailto:m.langlotz@tu-braunschweig.de)*

