

# Inhalt



Seminarmaterialien  
unter [www.granzow-  
emden.de](http://www.granzow-emden.de)

<b>Vorwort</b> .....	1	
<b>1 Wege zur Grammatik</b> .....	3	
1.1 Die implizite Grammatik und die Sprachen in der Sprache oder: Gibt es gutes und schlechtes Deutsch? .....	4	
1.2 Die explizite Grammatik und die Entwicklung des Standard- deutschen. ....	7	
1.3 Warum wir eine andere Schulgrammatik brauchen .....	8	
1.4 Die Säulen der Schulgrammatik. ....	10	
1.5 Das Tor zur Schulgrammatik .....	13	
1.6 Weitere Aspekte für eine bessere Schulgrammatik .....	15	
1.7 Übungen .....	18	
1.8 Verwendete und weiterführende Literatur .....	19	
<b>2 Das Verb als Schlüssel zum grammatischen Verstehen</b> .....	21	
2.1 Warum das Verb nicht als Tätigkeitswort bezeichnet werden sollte .....	22	
2.2 Das Verb und die Satzglieder .....	25	
2.3 Hinweise für den Unterricht. ....	34	
2.4 Übungen .....	36	
2.5 Verwendete und weiterführende Literatur .....	36	
<b>3 Grammatiche Modellbildung</b> .....	37	
3.1 Modellbildung .....	38	
3.2 Sprache als Gegenstand: Begriffsbildung und Terminologie .....	40	
3.3 Form und Funktion in der Natur. ....	43	
3.4 Form und Funktion in kulturell geschaffenen Gegenständen ...	45	
3.5 Form und Funktion in der Sprache .....	46	
3.6 Der Regelbegriff .....	47	
3.7 Muster statt Regeln. ....	49	
3.8 Muster und Markierungen .....	50	
3.9 Normen und Normenvermittlung in der Schule. ....	51	
3.10 Exkurs: Ein <i>e</i> ist nicht nur ein <i>e</i> . ....	53	
3.10.1 Buchstaben und ihre Ordnungsfunktion: Das <i>e</i> als Buchstabe. ....	54	
3.10.2 Grapheme als Schriftzeichen: Das <i>e</i> als Graphem .....	54	

	3.10.3 Silben und ihre Bedeutung für die gesprochene und geschriebene Sprache: Das <i>e</i> als Silbe. . . . .	55
	3.10.4 Morpheme als Bausteine der Sprache: Das <i>e</i> als Morphem . . . . .	56
	3.11 Übungen . . . . .	57
	3.12 Verwendete und weiterführende Literatur . . . . .	58
	<b>4 Die Feldgliederung als zentrales Muster der deutschen Sprache . . . . .</b>	<b>61</b>
	4.1 Die prinzipielle Zweiteiligkeit des Verbs und die Feldgliederung des Satzes. . . . .	62
	4.2 Linkes Verbfeld. . . . .	65
	4.3 Rechtes Verbfeld. . . . .	68
	4.4 Übergangsbereiche der Klammerbildung. . . . .	70
	4.5 Vorfeldbesetzung . . . . .	71
	4.6 Das leere Vorfeld: Der Verberstsatz als markierte Satzform . . . . .	74
	4.7 Nachfeldbesetzung. . . . .	76
	4.8 Didaktische Bedeutung der Feldgliederung und Überblick . . . . .	78
	4.9 Hinweise für den Unterricht. . . . .	80
	4.10 Übungen . . . . .	82
	4.11 Verwendete und weiterführende Literatur . . . . .	83
	<b>5 Formen und Funktionen von satzverbindenden und verweisenden Einheiten. . . . .</b>	<b>85</b>
	5.1 Text- und satzverbindende Einheiten . . . . .	86
	5.2 Sprachliches Zeigen . . . . .	88
	5.3 Adverbien und Adjektive . . . . .	91
	5.4 Subjunktionen und Verbletztsätze – Adverbien und Verbzweitsätze . . . . .	94
	5.5 Konjunktionen als Einheiten jenseits der Feldgliederung . . . . .	99
	5.6 Partikeln . . . . .	101
	5.7 Überblick zu Adverbien, Subjunktionen, Konjunktionen und Partikeln . . . . .	104
	5.8 Übungen . . . . .	106
	5.9 Verwendete und weiterführende Literatur . . . . .	108
	<b>6 Eine neue Satzlehre für die Schule . . . . .</b>	<b>109</b>
	6.1 Warum die schulische Satzlehre problematisch ist . . . . .	110
	6.1.1 Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz. . . . .	110
	6.1.2 Haupt- und Nebensatz . . . . .	114
	6.2 Die drei Satzformen im Deutschen – auch als Grundlage verständiger Kommasetzung . . . . .	117
	6.3 Satzfunktionen . . . . .	124

6.4	Fragen über Fragen . . . . .	125
6.4.1	Ja-Nein-Fragen . . . . .	126
6.4.2	W-Fragen . . . . .	126
6.5	Satzzeichen . . . . .	127
6.6	Übungen . . . . .	128
6.7	Verwendete und weiterführende Literatur . . . . .	129
<b>7</b>	<b>Starke und schwache Verben und die verschiedenen Verbar-</b> <b>ten.</b> . . . . .	<b>131</b>
7.1	Die Stammformen des Verbs . . . . .	132
7.1.1	Schwache Verben . . . . .	132
7.1.2	Starke Verben. . . . .	134
7.1.3	Unregelmäßige Verben. . . . .	136
7.2	Die Unterscheidung verschiedener Verbarten: Vollverben, Hilfsverben, Modalverben . . . . .	138
7.2.1	Entstehung der Verbarten durch Grammatikalisierung . .	139
7.2.2	Funktionsverben . . . . .	139
7.2.3	Die Verben <i>sein</i> und <i>werden</i> als Voll-, Kopula- und Hilfsverb. . . . .	141
7.2.4	Modalverben . . . . .	144
7.2.5	Weitere Verben mit Infinitiv . . . . .	150
7.2.6	Reflexive und reziproke Verben . . . . .	151
7.3	Übungen . . . . .	153
7.4	Verwendete und weiterführende Literatur . . . . .	156
<b>8</b>	<b>Formen und Funktionen des Verbs im Satz</b> . . . . .	<b>157</b>
8.1	Person und Numerus bei Subjekt und finitem Verb . . . . .	158
8.1.1	Person im Singular . . . . .	158
8.1.2	Person im Plural und Überblick . . . . .	161
8.1.3	Imperativformen: Eine besondere zweite Person . . . . .	163
8.2	Das Verb, sein Bezug zur Zeit und die Tempora . . . . .	165
8.3	Verbformen im Aktiv und Passiv (Genus verbi) . . . . .	171
8.4	Die Partizip II-Form zur Bildung von Verbformen. . . . .	173
8.5	Verbformen im Modus Indikativ und Konjunktiv . . . . .	175
8.6	Übungen . . . . .	177
8.7	Verwendete und weiterführende Literatur . . . . .	178
<b>9</b>	<b>Übersicht zu den Verbformen: Aktiv- und Passivformen im</b> <b>Indikativ und Konjunktiv.</b> . . . . .	<b>179</b>
	Hinweise für den Unterricht. . . . .	180
9.1	Präsens. . . . .	181
9.2	Präsensperfekt . . . . .	182
9.3	Futur . . . . .	184



9.4	Futurperfekt	186
9.5	Präteritum	188
9.6	Präteritumperfekt	189
9.7	Konjunktiv Präsens	190
9.8	Konjunktiv Präsensperfekt	192
9.9	Konjunktiv Futur	193
9.10	Konjunktiv Futurperfekt	194
9.11	Konjunktiv Präteritum	195
9.12	Konjunktiv Präteritumperfekt	197
9.13	<i>würde</i> -Konjunktiv	198
9.14	Übungen	199
9.15	Verwendete und weiterführende Literatur	200
	<b>10 Nomen, Nominal- und Präpositionalgruppen</b>	201
10.1	Nomen als zentrale semantische Einheiten	202
10.2	Nomen als lexikalische Einheiten	203
10.3	Nomen als syntaktische Einheiten	204
10.4	Die Feldgliederung eines typischen Satzgliedes	208
10.5	Das linke Nominalfeld: Sprachliches Zeigen als Ausgangspunkt der Nominalgruppe	213
10.6	Zusammenspiel von linkem und rechtem Nominalfeld: Zeigen und Nennen	217
10.7	Exemplarische Analysen der Nominalgruppe	220
10.8	Das leere linke Nominalfeld: Begleiterlose Nominalgruppen	222
10.9	Hinweise für den Unterricht	223
10.10	Übungen	224
10.11	Verwendete und weiterführende Literatur	226
<b>11</b>	<b>Attribute</b>	227
11.1	Adjektivattribute	228
11.2	Genitivattribute	232
11.3	Präpositionalattribute	233
11.4	Appositionen	234
11.5	Relativische Attribute	234
11.6	Abfolge mehrerer Attribute und weitere Attributsarten	237
11.7	Hinweise für den Unterricht	238
11.8	Übungen	241
11.9	Verwendete und weiterführende Literatur	242
	<b>12 Kasus, Numerus und Genus</b>	243
12.1	Genus	244
12.2	Numerus	244
12.3	Kasus	246

12.4	Der Kasus: Die übliche Fragemethode im Unterricht. . . . .	248	
12.4.1	Ein Schulbuchbeispiel. . . . .	249	
12.4.2	Warum man weder Kasus noch Satzglieder mit der Fragemethode einführen sollte. . . . .	252	
12.5	Ein anderer Zugang zum Kasus . . . . .	254	
12.5.1	Rektion der Präpositionen. . . . .	254	
12.5.2	Wechselpräpositionen . . . . .	257	
12.5.3	Rektion der Verben. . . . .	258	
12.5.4	Rektion von Adjektiven . . . . .	260	
12.5.5	Rektion der Nominalgruppe. . . . .	260	
12.5.6	Einheiten, die den Kasus weiterleiten: <i>als</i> und <i>wie</i> . . . . .	261	
12.5.7	Freie Kasus. . . . .	262	
12.5.8	Der Kasus und seine Vermittlung in der Grundschule . . . . .	262	
12.5.9	Unterrichtsmaterial. . . . .	264	
12.6	Übungen . . . . .	267	
12.7	Verwendete und weiterführende Literatur. . . . .	268	
<b>13</b>	<b>Die Deklination der Nominalgruppe</b> . . . . .	269	☞
13.1	Zur Arbeit mit Deklinationstabellen. . . . .	270	
13.2	Zur Ordnung der Kasus und Genera in der Tabelle . . . . .	278	
13.3	Die Deklination der Personalpronomen. . . . .	279	
13.4	Besondere Deklinationsformen der Nomen . . . . .	282	
13.5	Hinweise für den Unterricht. . . . .	284	
13.6	Übungen . . . . .	285	
13.7	Verwendete und weiterführende Literatur. . . . .	286	
<b>14</b>	<b>Die traditionelle Satzgliedlehre</b> . . . . .	287	☞
14.1	Warum wir auf den Prädikatsbegriff verzichten sollten . . . . .	288	
14.2	Die Satzglieder . . . . .	292	
14.2.1	Das Subjekt und subjektlose Sätze . . . . .	292	
14.2.2	Die Objekte . . . . .	297	
14.2.3	Adverbialien. . . . .	301	
14.3	Statt eines Nachworts. . . . .	308	
14.4	Übungen . . . . .	308	
14.5	Verwendete und weiterführende Literatur. . . . .	311	
	Register . . . . .	312	
	Abbildungsnachweise . . . . .	318	

# Vorwort

Für viele, die Deutsch unterrichten oder einmal unterrichten wollen, ist die Grammatik der am meisten mit Unsicherheit, Abneigung oder sogar Angst besetzte Bereich – nicht selten wegen der Erinnerungen an den eigenen Deutschunterricht. Weil man selbst nicht immer verstand, was die Lehrkraft versuchte zu erklären, scheint es sich hier um eine schwierige, vielleicht auch nur intuitiv beherrschbare Geheimwissenschaft zu handeln. Der Rollenwechsel von der Schülerin über die Studentin und Lehramtsreferendarin zur Lehrerin bzw. vom Schüler zum Lehrer erfordert von Ihnen eine erneute und andersartige Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und mit Ihrem grammatischen Wissen. Diese Vorstellung erscheint Ihnen vielleicht aus den unterschiedlichsten Gründen als recht unangenehm: Plötzlich sollen Sie Kinder und Jugendliche mit einem Lernbereich konfrontieren, der eher an Mathematik als an Sprache erinnert, der viele unverständliche Termini enthält und die Wörter der Sprache durch irgendwelche Regeln aufeinander bezieht, wobei jeder einzelnen Regel so viele Ausnahmen entgegenstehen, dass deren Vermittlung wenig reizvoll erscheint. Sie sollen sich mit Inhalten auseinandersetzen, deren Sinn sich Ihnen nie so recht erschlossen hat. Wenn Sie Ihre sprachlichen Kompetenzen, also Ihre Fähigkeit, etwas mündlich oder schriftlich auszudrücken, mit dem in Beziehung setzen, was Sie in Ihrem eigenen Grammatikunterricht gelernt haben, sind für Sie vielleicht keine klaren Verbindungen erkennbar. Trotzdem können Sie die Inhalte des Grammatikunterrichts nicht ignorieren, weil es die Forderungen der Lehrpläne gibt.

Sie sollen einen Bereich vertreten, dem Sie mitunter distanziert oder sogar abgeneigt gegenüberstehen. Bei dieser Vorstellung vermischen sich inhaltliche und persönliche Erwägungen. Wenn Sie sich nicht gut genug in der Grammatik auskennen, könnten Sie die Fragen oder Spitzfindigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Verlegenheit bringen und Ihre fachliche Autorität in Frage stellen. Dann geht es gar nicht mehr alleine um die Inhalte, sondern um Ihr professionelles Selbstverständnis, das an diesem Punkt in Mitleidenschaft gezogen werden könnte. Wer deshalb versucht, die Grammatik im Studium zu umgehen, verschiebt das Problem und trägt dazu bei, dass der Grammatikunterricht seinen schlechten Ruf so beharrlich aufrechterhält. Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, haben Sie sich dieses Buch besorgt.

Wenn Sie sich nach Ihrer Schulzeit nun ein weiteres Mal der Grammatik zuwenden, wird sich Ihnen zeigen, dass Ihr Problem mit dem Grammatikunterricht nicht nur *Ihr* Problem ist. Die Grammatik, die in der Schule unter-

richtet wird, gilt als alte Wissenschaft, die in Anlehnung an die lateinische Grammatik entwickelt wurde. Dass sie so alt ist und in ihren Grundzügen bis in die Antike zurückreicht, gibt ihr eine gewisse Würde. Die Grammatik ist sicherlich der einzige schulische Arbeitsbereich, der sich in seinen Inhalten seit Mitte des 19. Jahrhunderts nur unwesentlich verändert hat. Mit dieser langen Tradition sind aber auch eine Erstarrung und eine Abkoppelung von der modernen Sprachwissenschaft verbunden. Vieles wurde zu sehr vereinfacht und dadurch falsch. An anderen Stellen wurden die theoretischen Defizite durch unverständliche Erklärungen überdeckt. Es machten sich Methoden breit, von denen niemand sagen kann, wofür sie gut sind, und noch immer scheint es im Grammatikunterricht darum zu gehen, möglichst viel abfragbares Wissen zu erzeugen.

Die Grammatik sollte aber im Deutschunterricht keine zusätzliche Belastung sein, sondern die Modelle bereitstellen, die das Leben in einer Schriftkultur erleichtern. Dann geht es im Grammatikunterricht nicht um ein ängstliches Befolgen von Regeln und Vermeiden von Fehlern, sondern um ein beobachtendes und spielerisches Entdecken der Sprache und der Muster, die sie zusammenhalten. Damit kommt Bewusstheit und Lebendigkeit in die Sprache und Schrift – nicht nur für Sie, sondern auch für die Kinder und Jugendlichen, die Sie einmal unterrichten werden.

Nach vielen sehr erfreulichen Rückmeldungen findet sich in dieser dritten Auflage alles, was sich in den beiden vorigen bewährt hat. Als besonders geeignet stellte sich immer wieder das Modell der Feldgliederung heraus, das um exemplarische Textanalysen in Abschnitt 6.2 erweitert wurde. Mit einem solchen Modell lässt sich die ebenso verbreitete wie widersprüchliche Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz überwinden (dazu der neue Abschnitt 6.1.2). Auch seine Übertragung auf die Nominalgruppe und in der Folge auf Satzglieder zeigt die zutiefst menschliche Orientierung an Mustern in der Sprache (dazu der erweiterte Abschnitt 10.4).

Am Ende jeder Einheit finden Sie Übungen, die sich für das Selbststudium und als Impulse für Seminarveranstaltungen eignen. Lösungshinweise gibt es auf der Verlagshomepage ([www.bachelor-wissen.de](http://www.bachelor-wissen.de)) sowie auf meiner Homepage unter [www.granzow-emden.de](http://www.granzow-emden.de). Lehrende finden dort weiterhin in Lehrveranstaltungen erprobte Seminarmaterialien mit Arbeitsblättern, Kopiervorlagen und PDF-Projektionen. All dies wird kontinuierlich überarbeitet und erweitert – im Inhaltsverzeichnis verweist die Maus in der Randspalte auf bereits bestehende Materialien.

Inspiriert und begleitet hat mich bei dieser dritten Auflage Veronika Sabisch – von Herzen Dank! Johannes Luber danke ich für die zahllosen Stunden bei der Entstehung dieses Buches – für die Ideen zur Gesamtkonzeption, die Hartnäckigkeit im Detail und den Humor.

Potsdam, im Juli 2019

Matthias Granzow-Emden

# Wege zur Grammatik

## Inhalt

<b>1.1 Die implizite Grammatik und die Sprachen in der Sprache oder: Gibt es gutes und schlechtes Deutsch?</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Die explizite Grammatik und die Entwicklung des Standarddeutschen</b>	<b>7</b>
<b>1.3 Warum wir eine andere Schulgrammatik brauchen</b>	<b>8</b>
<b>1.4 Die Säulen der Schulgrammatik</b>	<b>10</b>
<b>1.5 Das Tor zur Schulgrammatik</b>	<b>13</b>
<b>1.6 Weitere Aspekte für eine bessere Schulgrammatik</b>	<b>15</b>
<b>1.7 Übungen</b>	<b>18</b>
<b>1.8 Verwendete und weiterführende Literatur</b>	<b>19</b>

In der Sprache gibt es viele Sprachen – Dialekte, Idiolekte, Soziolekte, Gruppensprachen – und letztlich hat jeder Mensch *seine* natürlich erworbene Erstsprache (auch „Muttersprache“ genannt). Diese Sprachen unterscheiden sich in ihrer Lautung, in ihrem Wortschatz und in ihrer impliziten Grammatik. Die vielen Sprachen in der Sprache machen es nötig, dass man sich auf eine gemeinsame Sprache einigt, die jeder verstehen sollte. Ihre Vermittlung steht im Mittelpunkt des Deutschunterrichts – wir nennen diese Sprache auch Standardsprache. Sie hängt eng mit der Schrift zusammen und macht eine explizite Grammatik notwendig. In der langen Tradition des Grammatikunterrichts haben sich jedoch Darstellungsweisen verfestigt, die einem angemessenen Verständnis der expliziten Grammatik und damit auch dem Zugang zur Standardsprache und zu unserer Schriftkultur im Wege stehen.

Überblick

## 1.1 | Die implizite Grammatik und die Sprachen in der Sprache oder: Gibt es gutes und schlechtes Deutsch?

Mit der Sprache haben wir die bemerkenswerte Fähigkeit, Gedanken von einem Kopf in den anderen zu vermitteln. Diese Möglichkeit haben die Generationen in den vielen tausend Jahren vor uns ausgiebig genutzt und dabei Muster geschaffen, die sie immer weiter ausdifferenziert haben. Wenn sprachliche Formen ihre Funktion in einer brauchbaren Weise erfüllten, wurden sie zu einem natürlichen Bestandteil der Sprache. Was wir heute in den vielen Sprachen der Welt an Mustern vorfinden, gehört in einer ganz natürlichen Weise zum Menschen, und die kognitiven Voraussetzungen zum Spracherwerb haben unsere Vorfahren praktischerweise der folgenden Generation immer weitervererbt.

Grammatik im  
Spracherwerb

Der Spracherwerb von Kindern ist so untrennbar mit dem Menschsein verbunden, dass der Linguist Steven Pinker von einem „Sprachinstinkt“ spricht. Jede natürliche Sprache hat eine Grammatik als eine Art Betriebssystem, auf dessen Grundlage die Sprache läuft. Dies erscheint so selbstverständlich, dass sich kaum jemand über diese komplexe Fähigkeit wundert. Niemand erklärt kleinen Kindern, ob und wann Adjektive dekliniert werden und welche Endungen sie als Attribute in Abhängigkeit von Genus, Numerus und Kasus bekommen. Es ist offensichtlich, dass Kinder das Sprechen so nicht lernen würden. Was kleine Kinder beim Spracherwerb tun, lässt sich nicht als ein Reiz-Reaktions-Schema deuten – es kann nicht ausschließlich auf Imitation beruhen. Trotz der mitunter ungrammatischen Eingaben entwickeln sie ein grammatisches Gespür, was in ihrer Sprache möglich ist und was nicht – *ihre Sprache* ist im Übrigen immer eine besondere Ausprägung der Sprache, die von den Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen gesprochen wird und die deshalb auch als Muttersprache bezeichnet wird. Diese Fähigkeit, Grammatik in der Sprache zu erkennen und in den eigenen Sprachgebrauch zu integrieren, gehört zu dem Faszinierendsten, was das menschliche Leben auf der Erde hervorgebracht hat. Die Kinder selbst erleben ihre Sprachfähigkeiten aber nicht als etwas Besonderes. Sie erscheinen ihnen so natürlich wie das Gehen auf zwei Beinen.

Muttersprache

implizite Grammatik  
in den Varietäten

Die Grammatik, die in jeder Sprache in dieser natürlichen Weise steckt, wird als implizite Grammatik bezeichnet. Sie ist da, sie wird natürlich erworben, und in diesem Sinne kann auch kein Mensch sagen, dass er von Grammatik überhaupt keine Ahnung habe. Eine implizite Grammatik steckt in jedem Dialekt des Deutschen und auch in jeder anderen Varietät wie z. B. den Jugendsprachen. In keiner Varietät gibt es „falsche Regeln“. Auch wenn sie noch so sehr von dem abweichen, was wir für normal halten, hat jede Varietät in gleicher Weise ihre Daseinsberechtigung und eine vollwertige Grammatik in dem Sinne, dass sie Formen für alle in dieser Sprache notwendigen Funktionen entwickelt hat. Hierbei Wertungen abzugeben (wie „gutes/schlechtes

Variation als natürli-  
che Gegebenheit in  
der Sprache

Deutsch“ oder „schöner“ und „hässlicher Dialekt“ oder auch „die Jugendlichen verhunzen die Sprache“) ist immer unangemessen und wird der Sache nicht gerecht. Jede Sprache bekommt durch die Menschen, die sie benutzen, ihre Würde und den Status einer vollwertigen Sprache. Wer eine ihm fremde Varietät mit dem Hinweis abwertet, diese Sprache sei „an sich“ unzulänglich oder minderwertig, sucht einen rational erscheinenden Grund, um andere Menschen abzuwerten.

*„Stellen Sie sich vor, Sie sehen einen Naturfilm. Gezeigt werden die üblichen großartigen Aufnahmen von Tieren in ihrem natürlichen Lebensraum. Doch dann klärt Sie der Sprecher über einige bedenkliche Fakten auf. Die Delphine machen falsche Schwimmbewegungen, der Kuckuck ruft zu nachlässig, die Meisen bauen ihr Nest nicht richtig, die Pandabären halten den Bambus in der falschen Pfote, das Lied des Buckelwals enthält verschiedene wohlbekannte Fehler, und die Schreie der Affen sind schon seit Hunderten von Jahren in einem stetigen Verfall begriffen. Wahrscheinlich würden Sie denken: Was um alles in der Welt soll es bedeuten, dass das Lied des Buckelwals einen ‚Fehler‘ enthält? Singt der Buckelwal denn nicht so, wie ein Buckelwal eben singt? Und wer, zum Teufel, ist eigentlich dieser Sprecher? Doch wenn es um die menschliche Sprache geht, glauben die meisten Leute solchen Beurteilungen nicht nur, sondern halten sie sogar für besorgniserregend.“*

Beispiel

(aus: Pinker, Steven:  
Der Sprachinstinkt.  
Wie der Geist die  
Sprache bildet.  
München: Kindler  
1996, S. 431)

Die vielen Sprachen in der Sprache leben von ihrem Spiel mit Mustern auf unterschiedlichsten Ebenen. Zum auffälligsten gehört in den Dialekten der Klang, wenn sich die Laute (Phoneme) unterscheiden oder auch die Sprachmelodie (Prosodie). Unterschiede finden sich auch im Wortschatz und in der Grammatik. Das Schöne an den sprachlichen Varietäten ist die kulturelle Vielfalt, die damit in einem Sprachraum zustande kommt. Dem Individuum vermittelt die eigene Sprache ein Gefühl von „Nestwärme“, wenn man sich unter seinesgleichen bewegt, was zur Gruppenbildung führt. Dies kann aber nicht nur Zusammengehörigkeit bewirken, sondern auch Ab- und Ausgrenzung bedeuten.

Sprache kann soziale  
Gruppen verbinden  
und trennen

Dies und noch mehr kann ein kleines Filmchen illustrieren, das im Internet unter [www.youtube.com/watch?v=27wkJ6KDolk](http://www.youtube.com/watch?v=27wkJ6KDolk) zu finden ist und sichtbar macht, was in der selbstverständlichen Sicht auf schulische Bildung und insbesondere den schulischen Schriffterwerb mitunter in den toten Winkel gerät. Das parodistische Filmchen heißt „Ostdeutsch“ und enthält eine etwas zynische Parodie auf eine Alphabetisierungskampagne. Die wiederum bestand aus mehreren Spots, in denen Menschen durch ihre fehlende Schriftkenntnis in Not geraten. Alle diese Spots enden mit dem Slogan: „Schreib dich nicht ab – Lern lesen und schreiben“.

Beispiel

In der Parodie passiert Folgendes: Ein Kfz-Mechaniker steht vor der geöffneten Motorhaube eines Autos; er raucht und isst ein belegtes Brötchen. Hinter ihm macht sich der Kühler des Autos in einer Dampfwolke Luft; da kommt der Chef vorbei und mahnt seinen Mitarbeiter demonstrativ ab. Diese Abmahnung erfolgt in einer sächsischen Mundart. Dabei beruft er sich ausdrücklich auf die Werkstattordnung, die an der Wand hängt:

Gibbe raus!  
 Keene Feddbemmen fressn!  
 Glozzn off!  
 ORBEIDN!

Der sichtlich eingeschüchterte Mitarbeiter fragt verstört, was das denn heiße und ob er jetzt entlassen sei. Seine Sprache lässt keinen besonderen Dialekt erkennen. Da greift vermittelnd ein weiterer Mitarbeiter mit einer leichten dialektalen Färbung – ebenfalls sächsisch – ein. Er erklärt dem Chef, sein Kollege könne kein Ostdeutsch (wir wissen, dass „Ostdeutsch“ weder ein Dialekt noch sonst eine Varietät des Deutschen ist, sondern allenfalls das, was „Wessis“ dafür halten könnten, aber man sollte Witze ja eigentlich nicht erklären). Die Handlung endet versöhnlich und mit einem Appell: Der Chef legt dem zurechtgewiesenen Mitarbeiter den Arm um die Schultern, entschuldigt sich fast, dass er das nicht gewusst habe und sagt verständnisvoll, dass man da „doch was machen“ müsse. Parallel dazu wird (im Stil einer politischen Aufklärung) ein Schriftband eingeblen-det, das um einen gesprochenen Appell ergänzt wird:

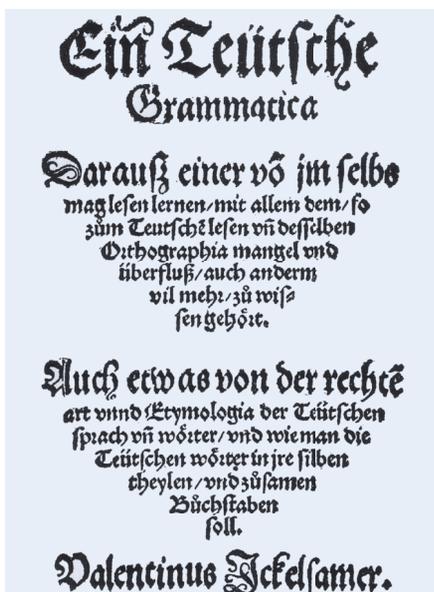
Über 60 Millionen Menschen in Deutschland können nicht richtig Ostdeutsch.  
 „Schreib dich nicht ab. Lerne Ostdeutsch (...).“

Worin liegt nun der Erkenntniswert des Filmchens? Der folgende Gedankengang setzt voraus, dass wir die Vorschriften an der Wand als Standard betrachten: So könnte eine Werkstattordnung in geschriebener Form aussehen. Damit würde sich dann das Ostdeutsche als die überregional gültige Sprache auszeichnen – eben eine, die man im deutschen Sprachraum lesen und schreiben können muss. Die Verfehlungen des Mitarbeiters, der raucht und isst und eben nicht arbeitet, gehen auf die Unkenntnis dieses Standards zurück. „Lerne Ostdeutsch“ heiße im Rahmen des erzählten Filmchens: Setz dich mit der Schrift auseinander – du brauchst sie zur Teilhabe an der Gesellschaft, weil diese Gesellschaft als Schriftkultur existiert. Was also eine Gesellschaft *durch Schrift* zum Standard erhebt, hat eine gewisse Dignität, und es hat sich in aufgeklärten Schriftkulturen bewährt, dass alle Mitglieder dieser Gesellschaft mit *dieser* Sprache – und jenseits des Filmchens in unserer „richtigen Welt“ ist das die deutsche Standardsprache – umgehen können.

## Die explizite Grammatik und die Entwicklung des Standarddeutschen

| 1.2

Die Dialekte und die vielen anderen Varietäten sind der Ursprung in der geschichtlichen Entwicklung der Sprache, die wir heute als das Deutsche bezeichnen. Für die weiteren Überlegungen begeben wir uns zunächst in die Vergangenheit: In einer kleinräumigen mittelalterlichen Gesellschaft spielte die Schrift eine weitaus geringere Rolle als in unserem heutigen Medienzeitalter. Die mündlichen Dialekte bestimmten in vielfältiger und ausgeprägter Form das Leben, und wenn etwas aufgeschrieben werden sollte, führte die Lautorientierung zu unterschiedlichsten Schriftbildern – sogar innerhalb eines Textes. Diese Vielfalt der Schreibung findet sich auch in frühneuhochdeutschen Texten. So enthält das angefügte Textbeispiel aus dem frühen 16. Jahrhundert von Valentin Ickelsamer, den man als einen der ersten Didaktiker des Deutschen bezeichnen kann, drei Schreibweisen für die Konjunktion *und*: *uñ*, *und*, *unnd*.



Entstehung expliziter Grammatiken

| Abb. 1.1

Beispiel Frühneu-  
hochdeutsch

Seit dem Mittelalter stand für Kirche und Wissenschaft das Lateinische als verbindende Sprache zur Verfügung – eine Sprache, die europaweit in Lateinschulen unterrichtet und von allen Gelehrten verwendet wurde. Da es keine natürlichen Sprecher des Lateinischen mehr gab, war die Schrift der einzige Bezugspunkt für die Überlieferung. Im Bemühen, das Geschriebene zu verstehen und in den Lateinschulen vermitteln zu können, wurde die implizite Grammatik des Lateinischen aufgeschrieben, gelehrt und damit explizit gemacht. Zu den bekanntesten Grammatiken gehörte die im vierten nachchristlichen Jahrhundert verfasste Lateingrammatik des Donat Aelius. Sie war *die* Grammatik des Mittelalters, sodass „Donat“ als metonymischer Ausdruck für die Grammatik verwendet wurde. Wenn jemand „seinen Donat nicht beherrschte“, hatte er zu wenig Ahnung von expliziter Grammatik.

... von der impliziten  
zur expliziten  
Grammatik

Mit dem ausgehenden Mittelalter nahm in Europa die Bedeutung der Volkssprachen zu. Die Entwicklung des Buchdrucks und die Reformationsbewegung trugen entscheidend dazu bei, dass sich das Neuhochdeutsche als neue Sprache entwickeln und überregional verbreiten konnte. Diese neue Sprache wurde zur Sprache der Literatur und gedruckter Texte und löste das

Entwicklung von  
Standardsprachen  
aus den Volksspra-  
chen

Lateinische als Wissenschaftssprache ab. Sie wurde zu einer verbindenden Sprache in einem Sprachraum, dessen Grenzen nicht von vornherein feststanden. Dies zeigt bis heute die sprachliche Realität in der Schweiz und in den Niederlanden: Vom heutigen Standarddeutsch sind zahlreiche Schweizer Dialekte etwa gleich weit entfernt wie das Niederländische. Trotzdem betrachten wir das Niederländische als eine eigene Sprache und das Schweizerdeutsche als Dialekt.

Die Schrift war auf mehrfache Weise der Motor für die Entwicklung des Standarddeutschen. Sobald es Texte in deutscher Sprache gab, durfte auch ein Publikum nicht fehlen, das diese Texte lesen konnte. Die Institution Schule, die nach wie vor einer kleinen Elite vorbehalten war, beschränkte sich nicht mehr auf das Lateinische und erweiterte das Lesen- und Schreibenlernen auf die deutsche Sprache. Aus dem Lateinunterricht wurde die Tradition der expliziten grammatischen Unterweisung auf den Deutschunterricht übertragen. Dies zeigt sich bis heute in den grammatischen Einteilungen und dem grammatischen Fachvokabular.

Interessanterweise findet sich in der über 1600 Jahre alten Grammatik des Donat die Reihenfolge seiner acht „Redeteile“ (partes orationis), wie er die Wortarten nannte, im Wesentlichen auch heute noch in der Wortartengliederung im Inhaltsverzeichnis des Grammatikdudens von 2016:

Abb. 1.2 |

„De partibus orationis“	Das Wort
Partes orationis sunt octo,	(...)
nomen	Die flektierbaren Wortarten
pronomen	1 Das Substantiv (Nomen)
verbum	2 Artikelwörter und Pronomen
	3 Das Adjektiv
	4 Das Verb
adverbium	Die nicht flektierbaren Wortarten
participium	1 Das Adverb
coniunctio	2 Die Partikel
praepositio	3 Die Präposition
interiectio.“	4 Junktoren: die Konjunktion und die Subjunktion

### 1.3 | Warum wir eine andere Schulgrammatik brauchen

Probleme der Schulgrammatik

Es ist das Ziel des Deutschunterrichts, die Kinder und Jugendlichen mit der Schrift und der Standardsprache vertraut zu machen. Weil die unterschiedlichen Varietäten mehr oder weniger von der Standardsprache abweichen, kann die Aneignung des Deutschen über die Schrift auch als erster Fremdsprach-

unterricht betrachtet werden. Ob der Grammatikunterricht diesen Prozess in bestmöglicher Weise unterstützt, wird seit vielen Jahrzehnten bezweifelt und führte mitunter sogar zur Forderung, diesen Arbeitsbereich ganz abzuschaffen. Diese Forderung wird in der Praxis zumindest so weit aufgegriffen, dass zahlreiche Lehrkräfte dem Literaturunterricht den Vorzug geben und Grammatikunterricht oftmals nur als ein Abarbeiten von Lehrplanvorgaben stattfinden lassen. Was unter solchen Vorzeichen im Unterricht geschieht, kann keine Begeisterung für das Faszinierende an der Sprache hervorrufen, es ermöglicht keine Einblicke in das System und erscheint weitgehend nutzlos.

Die Ursachen des Dilemmas, in dem sich die Schulgrammatik befindet, sind aber nicht nur an der Basis bei den Lehrkräften zu suchen: Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 1982 ein „Verzeichnis der grammatischen Fachausdrücke“ veröffentlicht. Dieses Verzeichnis distanziert sich ausdrücklich von den verschiedenen Sprachtheorien der modernen Sprachwissenschaft und ist bis heute die verbindliche Grundlage für die Lehrpläne. Dies führt in der Praxis zu mindestens vier Problemen:

- ▶ **Fehlende Definitionen der Fachausdrücke:** Was die grammatischen Fachausdrücke im Einzelnen bezeichnen sollen, bleibt an vielen Stellen ungeklärt. Zu den verschiedenen Termini finden sich in Schulbüchern ganz unterschiedliche Erklärungen. Man verwendet zwar das gleiche Wort, meint aber ganz Unterschiedliches. So wird das Prädikat in Schulbüchern ganz unterschiedlich verstanden und dargestellt – mal als finite Verbform, mal als das Vollverb eines Satzes, manchmal versteht man darunter beides zusammen und manchmal alles, was nicht Subjekt des Satzes ist. Am Ende werden Verb und Prädikat gleichgesetzt, was nicht nur die terminologische Differenzierung fragwürdig erscheinen lässt. Mehr dazu erfahren Sie in den Einheiten 2 und 14.
- ▶ **Irreführende Fachausdrücke:** Im Grammatikunterricht gibt es zahlreiche eingedeutschte Fachausdrücke, die zwar „kindgemäß“ erscheinen, weil sie eine Bedeutung erkennen lassen, aber irreführend sein können. Wer z. B. das Verb als „Tätigkeitswort“ kennengelernt hat, deutet mit diesem Terminus die zentrale Einheit der Grammatik auf unangemessene Weise, was systematische Einsichten verhindern kann. Daneben wird er die wichtigsten und häufigsten Verben wie *sein*, *haben*, *werden*, *bleiben*, *dürfen* nicht als Verben erkennen oder aber sie als Ausnahmen betrachten (→ Abschnitt 2.1).
- ▶ **Isolierte Vermittlung der Fachausdrücke:** Die verbindlichen Termini der KMK-Liste finden sich schon ab der dritten und v. a. in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe in den Lehrplänen. Im Unterricht werden sie mitunter „abgearbeitet“ und nur benannt, ohne dass ihre Bedeutung begrifflich geklärt wird oder übergreifende Muster der Sprache deutlich würden. In höheren Klassen wird dieses meist fragmentarische Wissen oftmals nur

als „schlechtes Gewissen“ eingesetzt; sprachliches Wissen wird somit niemals relevant für das Durchdringen von Sprachstrukturen und kann damit auch nicht das Erschließen von Texten unterstützen.

- ▶ Ausschluss der Wissenschaft: Neuere Erkenntnisse der Sprachwissenschaft bleiben in der Schulgrammatik außen vor (wie z. B. die sog. Wortgruppen, die Feldgliederung des Satzes oder funktionale Aspekte). Eine solche Wissenschaftsferne gibt es sonst in keinem Schulfach – man stelle sich einen entsprechenden Chemie-, Physik- oder Biologieunterricht vor, der 150 Jahre Wissenschaft einfach ignoriert.

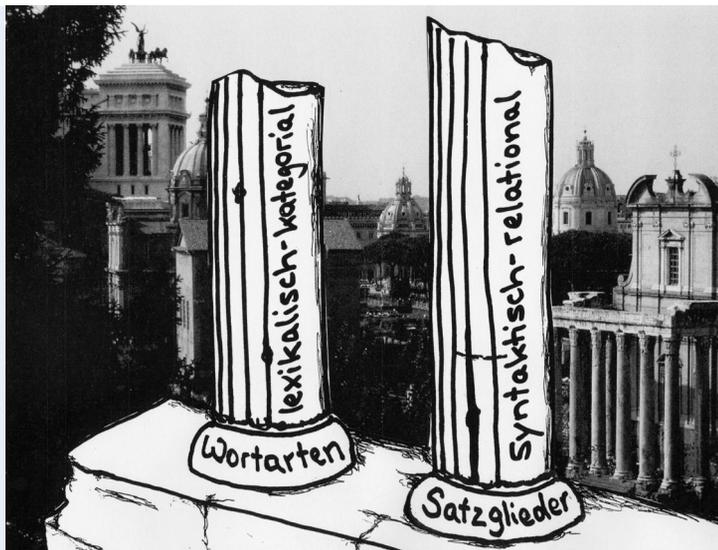
In einem gemeinsamen Projekt bemühen sich seit 2009 Linguisten und Fachdidaktiker in einer deutschlandweiten Arbeitsgruppe, die Defizite des Verzeichnisses von 1982 zu überwinden. Den aktuellen Stand können Sie auf der Webseite [www.grammatischeterminologie.de](http://www.grammatischeterminologie.de) einsehen.

Die unzulänglichen Vorgaben der KMK sind aber nicht der einzige Grund, weshalb der Grammatikunterricht seinen wichtigen Beitrag zur Vermittlung von Schrift und Standardsprache nicht leisten kann. Einen nicht weniger gravierenden Einfluss hat die traditionelle Wortartenlehre, die kategorial angelegt ist. Davon handelt der folgende Abschnitt.

## 1.4 | Die Säulen der Schulgrammatik

Die schulische Grammatik hat zwei Säulen: Die eine ist die Wortartenlehre, die andere ist die Satzgliedlehre. Beide müssen nach den Vorgaben der Lehrpläne im Grammatikunterricht vorkommen, und auch die Lehrwerke für den Deutschunterricht enthalten beides, weil sie sonst nicht zugelassen werden.

Abb. 13 |



# Das Verb als Schlüssel zum grammatischen Verstehen

## Inhalt

<b>2.1 Warum das Verb nicht als Tätigkeitswort bezeichnet werden sollte</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Das Verb und die Satzglieder</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Hinweise für den Unterricht</b>	<b>34</b>
<b>2.4 Übungen</b>	<b>36</b>
<b>2.5 Verwendete und weiterführende Literatur</b>	<b>36</b>

Das Verb ist die wichtigste sprachliche Einheit, wenn man die Grammatik verstehen will. Es ist die formenreichste Einheit der Sprache, hat einen großen Einfluss auf die meisten anderen Einheiten, die in einem Satz erscheinen, und macht einen Satz zum Satz. Insofern kann man den Satz auch als eine Wortgruppe betrachten, die vom Verb bestimmt wird. Für einen ersten Zugang reduziert die Schulgrammatik das Verb als Tu-, Tun- oder Tätigkeitswort auf eine semantische Funktion und lenkt die Sprachaufmerksamkeit in eine Richtung, die von grammatischem Verstehen wegführt. Davon handelt der erste Abschnitt.

Dass das Verb die bestimmende Einheit des Satzes ist, wird sich im zweiten Abschnitt zunächst darin zeigen, dass es Ergänzungen bei sich hat. Solange Ergänzungen im Satz vorhanden sind, erscheinen sie recht unauffällig. Fehlen Ergänzungen, entsteht eine auffallende Leerstelle. Dies wird ein Text von Lorient illustrieren, in dem manches vom üblichen Sprachgebrauch abweicht. Während die Ergänzungen in der Verbbedeutung angelegt sind, können Angaben als vom Verb zugelassene Einheiten für zusätzliche Informationen im Satz sorgen.

Inwiefern das Verb den Satz bestimmt, wird sich auch in den Einheiten 4, 6–9 und 14 zeigen.

Überblick

## 2.1 | Warum das Verb nicht als Tätigkeitswort bezeichnet werden sollte

Tradition des Tätigkeitsworts

Das Verb als „Tätigkeitswort“ oder auch als „Tu-“ oder „Tunwort“ hat eine sehr lange Tradition. In der in Abschnitt 1.2 bereits erwähnten Lateingrammatik, dem „Donat“ aus dem vierten nachchristlichen Jahrhundert, findet sich die folgende Beschreibung:

Verbum est pars orationis cum tempore et persona sine casu aut agere aliquid aut pati aut neutrum significans.

(Das Verb ist ein Redeteil mit temporaler und personaler Markierung ohne Deklination, das ausdrückt, dass man entweder etwas tut oder erleidet oder keines von beidem.)

Die Tradition der semantischen Beschreibung („dass man entweder etwas tut oder erleidet oder keines von beidem“) fand sich lange Zeit auch an prominenter Stelle im Grammatikduden. Bis zu seiner 6. Auflage von 1998 war es üblich, auch das Verb semantisch einzuführen. Die ersten Überschriften zur Untergliederung der Verben waren:

**Das Verb**

(...)

**Bedeutungsgruppen**

(...)

**Tätigkeitsverben (Handlungsverben)**

(...)

**Vorgangsverben**

(...)

**Zustandsverben**

(...)

In 23 der 24 in Brandenburg und Berlin zugelassenen Schulbücher für die 5. Klasse wird das Verb ganz entsprechend mithilfe des semantischen Kriteriums eingeführt – dafür zwei Beispiele:

Abb. 2.1 |

Wort & Co 5, Buchner  
2004, S. 88

Wörter, die eine **Tätigkeit** (z. B. nehmen), einen **Vorgang** (z. B. erscheinen) oder einen **Zustand** (z. B. liegen) beschreiben, nennt man **Verben**.

Abb. 2.2 |

Deutschbuch 5,  
Cornelsen 2004, S. 88



**Verben**

Verben (Tätigkeitswörter) sagen aus, was ist, was geschieht oder was jemand tut, z. B.: „fragen“, „kennen“, „vertauschen“, „haben“.

Damit bewegen sich die Schulbücher im Rahmen der zugelassenen Termini aus dem KMK-Verzeichnis von 1982 (→ Abschnitt 1.3). Nur wenn „der deutsche Ausdruck für einen grammatikalischen Begriff unmissverständlich“ sei, sollte er in der Liste neben dem lateinischen Terminus auftauchen. Der semantisch motivierte Terminus ist aber nicht nur missverständlich, sondern auch in verschiedener Weise irreführend. Der Linguist und Sprachdidaktiker Hans Glinz hat vor längerer Zeit aus einem Textkorpus von 100.000 Wörtern die 25 Verben zusammengestellt, die am häufigsten vorkommen, und zwar in der folgenden Reihenfolge:

Sind Verben  
Tätigkeitswörter?

Die 25 häufigsten Verben im Deutschen (in dieser Reihenfolge):		
<i>sein</i>	<i>kommen</i>	<u><i>halten</i></u>
<i>werden</i>	<u><i>geben</i></u>	<i>bleiben</i>
<i>haben</i>	<u><i>sagen</i></u>	<i>leben</i>
<i>können</i>	<u><i>gehen</i></u>	<i>liegen</i>
<i>müssen</i>	<u><i>sehen</i></u>	<u><i>tun</i></u>
<i>wollen</i>	<u><i>stehen</i></u>	<u><i>sprechen</i></u>
<u><i>machen</i></u>	<u><i>nehmen</i></u>	<i>dürfen</i>
<i>sollen</i>	<i>wissen</i>	
<i>lassen</i>	<i>mögen</i>	

Tab. 2.1

(nach Glinz Sprachbuch 3. Lehrerband, Westermann 1977)

Allenfalls die unterstrichenen zehn Wörter können zur Bezeichnung einer Tätigkeit verwendet werden (ob man z. B. *machen* tun kann, ist eine philosophische Frage ...), sie kommen aber in den 100.000 Wörtern lediglich 1.267 mal vor. Die restlichen fünfzehn Verben, die keine Tätigkeit bezeichnen, erscheinen dagegen 6.551 mal, also fünfmal so häufig. Wenn 60 % der 25 häufigsten Verben *keine* Tätigkeit bezeichnen, müssen sie, sobald man die Kinder und Jugendlichen davon überzeugt hat, dass sie trotzdem „Tätigkeitswörter“ seien, als Ausnahmen erscheinen.

Das Problem besteht aber auch in umgekehrter Hinsicht: In der semantischen Beschreibung der Wortarten im Grammatikduden finden sich Tätigkeiten, Zustände und Ereignisse auch bei den Nomen (dort als „Substantive“ bezeichnet):

Sind Nomen auch  
Tätigkeitswörter?

## Abb. 2.3 |

Duden. Die Grammatik, 9., überarb. Auflage, Dudenverlag 2016, S. 151

## 1.2.1 Gegenständlichkeit: Konkrete und Abstrakte

**Konkrete** (Singular: das Konkretum) nennt man die Substantive, mit denen etwas Gegenständliches bezeichnet wird, zum Beispiel:

Mensch, Mann, Frau, Kind, Fisch, Aal, Blume, Rose, Tisch, Fenster, Auto, Wald, Wasser, Frankfurt, Karl May, Titanic

**Abstrakta** (Singular: das Abstraktum) nennt man die Substantive, mit denen etwas Nichtgegenständliches bezeichnet wird, zum Beispiel etwas Gedachtes. Die folgende Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

Menschliche Vorstellungen: Geist, Seele  
 Handlungen: Schlag, Wurf, Schnitt, Boykott  
 Vorgänge: Leben, Sterben, Schwimmen, Schlaf, Reise  
 Zustände: Friede, Ruhe, Angst, Liebe, Alter  
 Eigenschaften: Würde, Verstand, Ehrlichkeit, Krankheit, Dummheit, Länge  
 Verhältnisse oder Beziehungen: Ehe, Freundschaft, Nähe, Unterschied  
 Wissenschaften, Künste: Biologie, Mathematik, Musik, Malerei  
 Maß- und Zeitbegriffe: Meter, Watt, Gramm, Jahr, Stunde, Mai

Der Terminus „Tätigkeitswort“ ist nicht zuletzt deshalb irreführend, weil prinzipiell jedes Verb auch als Nomen verwendet werden kann:

*Reinhold hat sich beim Klettern verletzt.*

Sie können sich an jedem x-beliebigen Text klarmachen, vor welche Schwierigkeiten Kinder gestellt werden, die mit der semantischen Erklärung einen Begriff des Verbs entwickeln sollen:

## Beispiel

(aus: Potsdamer Neueste Nachrichten (PNN) vom 22.09.2011; Markierungen: M. G.-E.)

**Rechtzeitig beworben**

*Ein fünfjähriger Junge hat sich bei der Polizei in Bocholt beworben. Sein Lebenslauf ist kurz. „Besuch des Kindergartens, Über den Wolken“ ist der einzige Eintrag des kleinen Niklas in der Rubrik „Werdegang“. Das teilte ein Sprecher der Polizei am Mittwoch mit. Im Anschreiben steht: „Ich möchte gerne meine Ausbildung starten, sobald ich den Kindergarten und meine schulische Ausbildung abgeschlossen habe. Zu meinen Hobbys gehört das Spielen mit Polizeiautos.“*

Mit dem Tätigkeitskriterium lässt sich nur ein Bruchteil der Verben (in blau) erkennen. Wenn Sie beispielsweise nach der Tätigkeit im letzten Satz fragen, landen Sie beim *Spielen mit Polizeiautos*, vielleicht auch bei den *Hobbys*, aber nicht beim Verb *gehört*. Hingegen können zahlreiche Nomen im Text mit Tätigkeiten in Verbindung gebracht werden – sie sind im Text unterstrichen. Solche Nomen bzw. als Nomen verwendeten Wörter werden insbesondere von denjenigen falsch geschrieben, die die Definitionen und Erklärungen in Schulbüchern ernst nehmen und anwenden wollen.

Verben wiederum lassen sich im Satz nur selten semantisch identifizieren, weil sie dort in besonderen Formen erscheinen. Fragt man im ersten Satz nach der Tätigkeit, wird man kaum auf die Formen *hat ... beworben* stoßen usw.

Das Problematische an dem Versuch einer semantischen Begriffsbildung liegt aber nur an der Oberfläche darin, dass Wortarten falsch klassifiziert werden. In der Tiefe geht es um viel mehr: Es geht um das eigentliche Ziel des Grammatikunterrichts. Der Horizont der Kinder und Jugendlichen sollte nicht beim Erfassen von Inhaltlichem enden, sondern so erweitert werden, dass sie die Sprache als System begreifen lernen. Dazu gehört auch, sprachliche Formen in Texten fokussieren zu können.

Ein „erster semantischer Zugang“ durchkreuzt dieses Ziel. Mit den semantisch begründeten Termini für syntaktisch begründete Einteilungen wird ein unangemessenes Begriffsverständnis angebahnt, und weil das Verb *die* zentrale Einheit für den Satz ist, kann dabei auch ein angemessenes Verständnis für die gesamte Grammatik verbaut werden. Das falsche Wissen erscheint den Kindern und Jugendlichen zunächst einfach, vielleicht allzu einfach. Im zweiten Anlauf, wenn das Tätigkeitswort zum Verb umgetauft wird, scheint sich nur der Terminus zu ändern, während der unangemessene Begriff, der hinter dem Terminus steht, als früh gelegte und ganz tiefe Spur das grammatische Wissen prägt und mitunter ein Leben lang wirksam ist.

Dies zeigt sich, wenn erfahrene Lehrkräfte, die Schulbücher verfassen, die unangemessene Vermittlung der Wortarten umstandslos auf die sog. Satzgliedlehre übertragen. In sage und schreibe zehn von 24 in Berlin und Brandenburg zugelassenen Schulbüchern wird das sog. Prädikat ausdrücklich als erfragbare Einheit eingeführt – man könne es beispielsweise mit „Was tut“ oder „Was geschieht“ erfragen. Das ist ein kaum zu überbietender Unsinn – wir werden darauf in Abschnitt 14.1 zurückkommen.

In Einheit 4 werden Sie das wichtigste Muster der deutschen Sprache kennenlernen – die sog. Feldgliederung, bei der das Verb die entscheidende Rolle spielt. Am Ende der vierten Einheit finden Sie auch methodische Hinweise, wie ein solcher Verbbegriff bereits in der Primarstufe gebildet werden kann. Warum ein syntaktischer Verbbegriff das Fundament einer didaktisch verantwortbaren Grammatik sein muss, erfahren Sie im folgenden Abschnitt.

Ziel des Grammatikunterrichts

unangemessene Begriffsbildung und die Folgen

## Das Verb und die Satzglieder

| 2.2

Das Verb ist der Schlüssel zum Verständnis der Sprachstruktur. Ob man etwas mitteilt, darstellt, wissen möchte, vermutet usw.: Verbhaltige Einheiten, die wir Sätze nennen, erscheinen beim Sprechen und Schreiben. Sätze sind allgegenwärtig und so selbstverständlich, dass wir uns zunächst einen Text anschauen wollen, der aus vorwiegend zweifelhaften Sätzen besteht.

## Beispiel

(aus: Lorient: Das Frühstücksei, Zürich: Diogenes 2003, S. 77–79 © 2008 Diogenes Verlag AG Zürich)

**Bundestagsrede**

*Meine Damen und Herren, Politik bedeutet, und davon sollte man ausgehen, das ist doch – ohne darum herumzureden – in Anbetracht der Situation, in der wir uns befinden. Ich kann meinen politischen Standpunkt in wenige Worte zusammenfassen: Erstens das Selbstverständnis unter der Voraussetzung, zweitens, und das ist es, was wir unseren Wählern schuldig sind, drittens, die konzentrierte Be-inhal-tung als Kernstück eines zukunftsweisenden Parteiprogramms. Wer hat denn, und das muß vor diesem hohen Hause einmal unmißverständlich ausgesprochen werden. Die wirtschaftliche Entwicklung hat sich in keiner Weise ... Das wird auch von meinen Gegnern nicht bestritten, ohne zu verkennen, daß in Brüssel, in London die Ansicht herrscht, die Regierung der Bundesrepublik habe da – und, meine Damen und Herren ... warum auch nicht? (...)*

Der Text spielt auf unterschiedlichen Ebenen mit den Hörer- bzw. Lesererwartungen. Er enthält viele inhaltsschwere Worte – es gehe um einen „politischen Standpunkt“, um das „Kernstück eines zukunftsweisenden Parteiprogramms“. Trotz vieler Worte ist der Text erstaunlich inhaltsleer. Es erscheinen zahlreiche Verweise, die nicht ausgeführt werden – man könnte von Wegweisern sprechen, die nirgendwohin zeigen; hier nur zwei Beispiele:

Der Einschub im ersten Satz „... und davon sollte man ausgehen ...“ nennt keinen Bezugspunkt, *wovon* man ausgehen sollte.

Im letzten hier wiedergegebenen Satz („Das wird auch von meinen Gegnern nicht bestritten ...“) bleibt unklar, worauf das einleitende *Das* verweist.

Dass der gesamte Text so fragmentarisch wirkt, liegt zum einen daran, dass sich die aneinandergereihten Äußerungen inhaltlich nicht aufeinander beziehen und ihnen damit die inhaltliche Kohärenz fehlt. Wir hätten aber auch Schwierigkeiten, die einzelnen Äußerungen als „Sätze“ oder als abgeschlossene Gedanken zu bezeichnen. Der Grund dafür liegt in Lorient's Umgang mit den Verben. Mit einem Verb ist in einem Satz ein Gedanke eröffnet, der auch abgeschlossen werden muss. Und dagegen verstößt Lorient bereits nach der Anrede:

*Meine Damen und Herren, Politik bedeutet, und davon sollte man ausgehen, das ist doch – ohne darum herumzureden – in Anbetracht der Situation, in der wir uns befinden.*

Ergänzungen des Verbs

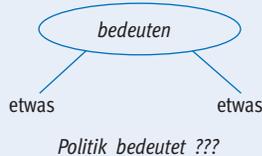
Uns wird also vorenthalten, *was* Politik denn bedeute. Eine solche im Verb angelegte Information wird in Grammatiken als Ergänzung bezeichnet, und das Verb und seine Ergänzungen sind grundlegend für das, was wir sowohl grammatisch als auch inhaltlich als Satz oder Gedanken verstehen.

Zu jedem Verb gibt es ein oder auch mehrere Ergänzungsmuster – sie erinnern an das im Chemieunterricht vermittelte Bild von Atomen, die „ihre

Ärmchen ausstrecken“ und eine bestimmte Anzahl und Art anderer Elemente an sich binden und so zu Molekülen werden. Aus der Chemie wurde auch der Fachterminus „Valenz“ (Wertigkeit) für dieses Phänomen entliehen. Da die Valenz eines Verbs unabhängig ist von seiner Konjugationsform im Satz, nutzen wir für Darstellungen der folgenden Art den Infinitiv, also die Grundform, die auch als Wörterbucheintrag benutzt wird. Das Verb *bedeuten* braucht in seiner hier verwendeten Semantik (inhaltlichen Bedeutung) zwei Ergänzungen und gilt wegen der zwei Ärmchen als zweiwertig:

Valenz

Infinitiv



| Abb. 2.4

Wenn uns jemand sagen möchte, was Politik bedeute, erwarten wir Sätze wie die folgenden:

*Meine Damen und Herren, Politik bedeutet **Arbeit**.*

*Meine Damen und Herren, Politik bedeutet **den Ausgleich unterschiedlichster Interessen**.*

*Meine Damen und Herren, Politik bedeutet, **dass man sich auf Kompromisse einlässt**.*

Das rechte „etwas“ aus der obigen Graphik wird also einmal mit dem Wort *Arbeit*, einmal mit den beiden zusammengehörenden Wortgruppen *den Ausgleich unterschiedlichster Interessen* und ein weiteres Mal mit dem abhängigen Satz *dass man sich auf Kompromisse einlässt* besetzt. Dass wir den *dass*-Satz nicht nur als Ergänzung, sondern gleichzeitig auch als „Satz“ bezeichnen, liegt daran, dass er wiederum ein Verb mit seinen Ergänzungen enthält:



| Abb. 2.5

In der Schule werden die beiden Ergänzungen in Abb. 2.4 als Subjekt und Akkusativobjekt, in Abb. 2.5 als Subjekt und Präpositionalobjekt bezeichnet. Warum wir diese Sichtweise zunächst zurückstellen, erläutert der folgende Kasten.

# Eine neue Satzlehre für die Schule

	Inhalt
<b>6.1 Warum die schulische Satzlehre problematisch ist</b>	<b>110</b>
<b>6.2 Die drei Satzformen im Deutschen – auch als Grundlage verständiger Kommasetzung</b>	<b>117</b>
<b>6.3 Satzfunktionen</b>	<b>124</b>
<b>6.4 Fragen über Fragen</b>	<b>125</b>
<b>6.5 Satzzeichen</b>	<b>127</b>
<b>6.6 Übungen</b>	<b>128</b>
<b>6.7 Verwendete und weiterführende Literatur</b>	<b>129</b>

In Einheit 4 haben wir den Verbzweitsatz als das Hauptmuster im Satz kennengelernt, der mit dem Verbletztsatz und Verberstsatz zwei markierte Muster besitzt. Diese Satzformen sind formal eindeutig bestimmbar und haben wichtige funktionale Komponenten. Mit ihnen werden zwei problematische Modellierungen der Schulgrammatik entbehrlich: Zum einen die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen, zum anderen die widersprüchliche Satzartenlehre, die Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze unterscheidet. Fragen und Aufforderungen sind trotzdem hervorhebenswert unter den unzähligen anderen Sprachhandlungen und ein wichtiger Gegenstand des Sprachunterrichts, aber sie brauchen eine angemessene pragmatische Modellierung.

Die bestehende Satzartenlehre der Schulgrammatik hingegen vermischt formbezogene Aspekte des Satzbaus, funktionale Aspekte von Sprachhandlungen und graphematische Aspekte der Zeichensetzung und sorgt für viel Konfusion in der Schule. Die Trennung all dieser Aspekte macht eine widerspruchsfreie Modellierung der Satzformen möglich und schafft Raum für die vielfältigen Sprachhandlungen, die es neben Aussagen, Fragen und Aufforderungen gibt. Auch die Satzzeichen können so angemessener behandelt werden.

Überblick

## 6.1 | Warum die schulische Satzlehre problematisch ist

Im Grammatikunterricht werden Sätze unter anderem eingeteilt in Aussage-, Aufforderungs- und Fragesatz sowie in Haupt- und Nebensatz. Auf den ersten Blick scheinen diese Theorien Form und Funktion in sich zu vereinen und einen sowohl intuitiven als auch reflektierten Zugang zur Sprache zuzulassen. Auf den zweiten setzen alle diese Einteilungen die Kenntnis und Anwendung von Merkmalsbündeln voraus, die sowohl in sich als auch im Vergleich der schulgrammatischen und sprachwissenschaftlichen Theorien zu unlösbaren Widersprüchen führen.

### 6.1.1 | Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz

Im folgenden Schulbuchbeispiel wird man unmittelbar nach der Erklärung, was es alles gebe, vor den Kopf gestoßen.

Abb. 6.1 |

Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 5. 2. Auflage. Cornelsen 2007, S. 213

**Es gibt Aussagesätze** → **Unsere Klasse ist klasse.**  
**Aufforderungssätze** → **Gib mir den roten Hut!**  
**Fragesätze** → **Wer hat eine interessante Idee?**

Satzzeichen bei Aussagesätzen, Aufforderungssätzen, Fragesätzen

- 6 Schreibe die Sätze ab.  
 Setze einen Punkt, ein Ausrufezeichen oder ein Fragezeichen.  
 Wo sind die Getränke  
 Wir brauchen noch Reis  
 Kommt nicht zu spät
- 7 Schreibe jeweils zwei neue Sätze mit Punkten, Ausrufezeichen und Fragezeichen.

Die eindeutigen Aufforderungen in Aufgabe 6, man solle die Sätze abschreiben bzw. Satzzeichen setzen, enden nicht wie behauptet mit einem Ausrufezeichen, sondern mit einem Punkt.

Was geschieht hier? Wir bekommen eine Aufzählung der Satzarten, die es geben soll. Die Termini mit ihren Bestandteilen Aussage, Aufforderung und Frage sind zunächst auf Sprachfunktionen bezogen. Diese werden mit Satzzeichen in Beziehung gesetzt, wobei nicht klar ist, ob deren Auswahl form- oder funktionsorientiert zu erfolgen hat, weil der zweite Bestandteil der Termini („-satz“) auf Syntaktisches hinweist. Explizit syntaktische Beschreibungen für die drei Satzarten finden sich in der Tat in einigen Schulbüchern, die dabei vom finiten Verb ausgehen: Im Aussagesatz stehe es an zweiter, im Aufforderungs- und in sog. Ja-Nein- bzw. Entscheidungsfragen an erster und in W-Fragen wieder an zweiter Stelle. Die Zuordnungen, die die Schulgrammatik beschreibt, sehen also schematisch so aus:

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Satzform
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	Verbzweitsatz
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	Verberstsatz
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	Verberstsatz
	W-Frage		Verbzweitsatz

Tab. 6.1

Mit dieser linearen Zuordnung entsteht im Grammatikunterricht aber ein großes Durcheinander, weil sie nur für einen kleinen Teil der möglichen Sätze im Deutschen gilt. Dies wollen wir im Folgenden exemplarisch an der Sprachhandlung „Aufforderung“ betrachten und anhand der eben eingeführten Zuordnung jeweils graphisch verdeutlichen. Dabei wird sich zeigen, dass es so gut wie alle Kombinationen zwischen der Sprachhandlung Aufforderung, den drei Satzzeichen und den beiden Verbpositionen gibt. Wir beginnen mit dem obigen Beispielsatz aus dem Schulbuch, der als einziger der linearen Zuordnung entspricht:

Aufforderungen:  
Satzzeichen und  
syntaktische Realisierungsmöglichkeiten

*Gib mir den roten Hut!*

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Satzform
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	Verbzweitsatz
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	Verberstsatz
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	Verberstsatz
	W-Frage		Verbzweitsatz

Tab. 6.2

Auffordern lässt sich z. B. auch mit dem Verb an zweiter Stelle:

*Sie **müssen** hier noch unterschreiben!*

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Satzform
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	Verbzweitsatz
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	Verberstsatz
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	Verberstsatz
	W-Frage		Verbzweitsatz

Tab. 6.3

Die folgenden Sätze sind funktional betrachtet Aufforderungen. Äußerlich erscheinen sie als Fragen, die üblicherweise mit Ja oder Nein beantwortet werden. Dies reicht hier aber nicht aus – vielmehr wird eine Handlung erwartet. Solche Sätze können mit Ausrufe- oder Fragezeichen erscheinen.

*Gibst du mir den Zucker?/Gibst du mir den Zucker!*

*Kommst du endlich?/Kommst du endlich!*

Tab. 6.4 |

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Satzform
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	Verbzweitsatz
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	Verberstsatz
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	Verberstsatz
	W-Frage		Verbzweitsatz

Auch im folgenden Satz ist die Frage – hier als *W-Frage* formuliert – mit einer Aufforderung verbunden. Wer hier mit „Ich“ antwortet, hat den Aufforderungscharakter der Frage nicht verstanden:

*Wer kann mir sagen, wie spät es ist?*

Tab. 6.5 |

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Satzform
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	Verbzweitsatz
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	Verberstsatz
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	Verberstsatz
	W-Frage		Verbzweitsatz

Ebenso wird im folgenden Beispiel üblicherweise keine Antwort erwartet:

*Du bist immer noch nicht fertig?*

Tab. 6.6 |

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Satzform
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	Verbzweitsatz
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	Verberstsatz
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	Verberstsatz
	W-Frage		Verbzweitsatz

Aufgabenstellungen in Schulbüchern verzichten prinzipiell auf Ausrufezeichen, obwohl es sich dabei meistens um Aufforderungen handelt:

- **Wähle** eines der Themen aus und **sammle** dazu relevante Aspekte.
- **Bestimme** zu dem ausgewählten Thema deinen Standpunkt und **formuliere** drei Argumente.
- **Finde** zu deinen Argumenten jeweils ein Gegenargument.

(aus: Tandem Deutsch 5, Kl. 9/10, Schöningh 2007, S. 210)

Tab. 6.7 |

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Satzform
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	Verbzweitsatz
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	Verberstsatz
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	Verberstsatz
	W-Frage		Verbzweitsatz

Bei Aufforderungen, die etwas thematisieren, das der Gesprächspartner als selbstverständlich interpretieren und nicht in Frage stellen soll, wird bisweilen auf ein Ausrufezeichen verzichtet:

*Heute **könntest** du mal den Müll runterbringen.*

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Satzform
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	Verbzweitsatz
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	Verberstsatz
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	Verberstsatz
	W-Frage		Verbzweitsatz

Tab. 6.8

Alle in Tab. 6.3 bis Tab. 6.8 angeführten Beispiele für Aufforderungen tragen die Merkmale von zwei oder sogar allen drei Satzarten der traditionellen Satzartenlehre. Wenn aber nicht geklärt werden kann, welches Merkmal denn nun ausschlaggebend sein soll – Sprachhandlung, Satzzeichen oder Position des Finitums – wird auch der Terminus „Aufforderungssatz“ unbrauchbar.

Ähnliches ließe sich für das Fragen aufzeigen. Alles, was mit Frageintonation geäußert bzw. in der Schrift mit einem Fragezeichen versehen wird, kann zur Frage werden.

Fragen: syntaktische Realisierungsmöglichkeiten

*Dir **gefiel** der Film?*

Insbesondere in Dialogen kann jede Äußerung als Zitat aufgegriffen, dem Gesprächspartner wie ein Spiegel vorgehalten und in Frage gestellt werden:

A: Köln **liegt** am Rhein, Bremen **liegt** an der Elbe.

B: Bremen **liegt** an der Elbe?

Gleichzeitig ist nicht jede als Frage formulierte Äußerung auch als Frage aufzufassen – selbst dann nicht, wenn sie mit einem Fragezeichen endet. Dies gilt insbesondere für rhetorische Fragen, aber auch für Aufforderungen (weitere Bsp. s. o.):

***Sind** wir nicht alle Menschen? (Wir **sind** doch alle fehlbar.)*

***Kannst** du das nicht begreifen? (Ich **halte** dich für etwas begriffsstutzig.)*

***Möchtest** du dir diese Chance entgehen lassen? (**Lass** dir diese Chance nicht entgehen!)*

Ganz so zufällig, wie dies hier erscheinen mag, ist jedoch die Zuordnung zwischen Formen und Funktionen nicht, sonst könnte Sprache nicht funktionieren. Fragen und Aufforderungen brauchen immer Markierungen, die beim Reden über Sachverhalte – also z. B. bei erzählenden und informierenden Sprachhandlungen – üblicherweise fehlen. Eine prototypische Aufforderung hat mit dem Imperativ eine besondere Verbform als Markierung – dazu kommt die markierte Satzform „Verberstsatz“. Zu dieser doppelten Markie-

rung tritt im Schriftlichen das Ausrufezeichen als eine weitere, diesmal graphische Form. Die obigen Beispiele zeigen, dass Aufforderungen nicht immer in dieser prototypischen Weise stattfinden.

Wer mit der herkömmlichen Satzartenlehre versucht, Ordnung in das Sprachsystem zu bringen, erreicht genau das Gegenteil. Diese Satzartenlehre vermischt formale und funktionale Anteile, sodass weder die syntaktisch-formalen noch die funktionalen Muster deutlich werden. Mit den drei Sprachhandlungen Aussage, Frage und Aufforderung geraten im Grammatikunterricht alle anderen Sprachhandlungen, die es gibt, in den toten Winkel. Und genau diese funktionalen Aspekte des Sprachlichen sind es, die im Sprachunterricht ins Bewusstsein treten müssten, indem konkrete Sätze oder Textausschnitte auf Begriffe gebracht werden – z. B. Frage, Aufforderung, Empfehlung, Vorwurf, Glückwunsch, Versprechen u. v. m. Diese Begriffe lassen sich nicht an formalen Äußerlichkeiten, sondern immer nur in der verstehenden Annäherung an Texte erkennen. Solche Deutungen müssen begründet und ausgehandelt werden. Dabei kann es auch zu Überschneidungen in der Interpretation oder auch zu unterschiedlichen Verständnissen kommen – sie zu thematisieren und auszuhalten, ist eine Aufgabe des Deutschunterrichts (→ Abschnitt 6.3).

Aussagen und der  
„Aussagesatz“

Abschließend noch eine Anmerkung zum sog. „Aussagesatz“: Mit diesem Terminus verbaut man zum einen das Verständnis für die Aussage, die eine von vielen möglichen Sprachhandlungen ist. Eine Aussage hat einen Wahrheitswert. Was mit ihr behauptet wird, kann wahr oder falsch sein. Insofern könnte es Sätze mit Modalverben oder Sätze im Konjunktiv nicht als „Aussagesätze“ geben, weil sich diese Formen einem überprüfbaren Wahrheitswert verweigern (→ Abschnitt 7.2.4 und 8.5). Und wenn „Aussage“ im Terminus Aussagesatz bedeuten soll, dass es ganz allgemein um etwas gehe, was man sagen könne, fehlte wiederum eine Abgrenzung zum Frage- oder Aufforderungssatz. Ein Satz mit einem Punkt ist eben ein Satz mit einem Punkt – hier ist es besser, auf einen Terminus zu verzichten.

### 6.1.2 | Haupt- und Nebensatz

Die größte Verwirrung erreicht die Schulgrammatik, wenn es um Haupt- und Nebensatz geht. Die Kriterien für diese Unterscheidung sind alles andere als klar. Widersprüche entstehen zunächst einmal zwischen dem Grammatikdunden und den Darstellungen in Schulbüchern. Zur Illustration werden Sätze aus dem folgenden Textausschnitt verwendet:

Ganz unvermittelt **hat** sie gesagt, sie **führt** heute Nachmittag nach Brüssel. Ob ich enttäuscht **sei**? Ich **habe** sie zum nächsten Bahnhof gebracht. Im Wartesaal **stand** eine Fotokabine, sie **blieb** davor stehen und **wollte** nicht weiter. **Wollen** wir uns fotografieren lassen? **Lass** uns ein paar verrückte Bilder machen! Als ich klein **war**, **ließ** ich mich dauernd fotografieren. Ich **war** besessen davon, mich auf Bildern zu sehen.

Beispiel  
(aus: Meckel,  
Christoph: Licht.  
Erzählung, Mün-  
chen: Nymphenbur-  
ger Verlagshandlung  
GmbH 1978, S. 39f.  
[Ausschnitt leicht  
verändert])

Der Hauptsatz ist nach Duden „ein Teilsatz, der keinem anderen Teilsatz untergeordnet ist“, während der Nebensatz „von einem anderen Teilsatz abhängt, diesem untergeordnet ist“ (s. Grammatikduden Abschnitt 1635). Wenn von Teilsätzen die Rede ist, scheinen die Definitionen auf zusammengesetzte Sätze bezogen zu sein. Der Duden spricht aber darüber hinaus bei allen „einfachen Sätzen“, die gemäß Abschnitt 1633 „auf einem einzigen Prädikat“ beruhen, von Hauptsätzen (Abschnitt 1637). Aus dem obigen Text wären das z.B. die folgenden Sätze:

1. *Ob ich enttäuscht **sei**?*
2. *Ich **habe** sie zum nächsten Bahnhof gebracht.*
3. ***Wollen** wir uns fotografieren lassen?*
4. ***Lass** uns ein paar verrückte Bilder machen!*

Nach Duden können also alle drei Satzformen – Verbzweitsätze wie in 2., Verbletztsätze wie in 1. und Verberstsätze wie in 3. und 4. – als „Hauptsätze“ erscheinen.

Den einfachen Sätzen werden im Duden zusammengesetzte Sätze gegenübergestellt und in Abschnitt 1648, wo es um die Form von Nebensätzen geht, mit Beispielen versehen (die Nebensätze erscheinen hier wie im Duden jeweils in eckigen Klammern; der Fettdruck der finiten Verben wurde von mir ergänzt):

5. *[Wenn wir morgen das Spiel **gewinnen**], **sind** wir Meister.*
6. *[**Siegen** wir dieses Jahr nicht], **müssen** wir es nächstes Jahr überlegter angehen.*
7. *Ich **denke**, [Agnes **wird** nachher auch noch kommen].*

Die Beispiele zeigen, dass Nebensätze genauso wie die Hauptsätze in allen drei Satzformen erscheinen können: Verbletztsatz (5.), Verberstsatz (6.), Verbzweitsatz (7.).

Dies steht im Widerspruch zu den meisten schulgrammatischen Darstellungen, wo es eine Zuordnung Hauptsatz = Verbzweitsatz bzw. Nebensatz = Verbletztsatz gibt. Dies findet sich z.B. in der zweiten Zeile der folgenden Tabelle:

Abb. 6.2 |

deutsch.punkt 3,  
Klett 2006, S. 316© Ernst Klett Verlag  
GmbH

Hauptsätze	Nebensätze
Hauptsätze können alleine stehen.	Nebensätze können nicht alleine, d. h. nicht ohne einen Hauptsatz stehen. Sie sind Hauptsätzen untergeordnet.
Im Hauptsatz steht das konjugierte Verb immer an zweiter Stelle.	Im Nebensatz steht das konjugierte Verb immer an letzter Stelle.
Wenn Hauptsätze mit einem Einleitungswort beginnen, so beginnen sie mit einer nebenordnenden Konjunktion.	Nebensätze beginnen mit einem Einleitungswort. Dieses Einleitungswort kann eine unterordnende Konjunktion, ein Relativpronomen oder ein Fragepronomen sein.
	Nebensätze übernehmen im Satz die Funktion eines Satzglieds oder Satzgliedteils.

Das für den Schulgebrauch prominenteste Kriterium findet sich aber in der ersten Zeile der Tabelle – es wird von fast allen Schulbüchern angeführt. Dieses Kriterium ist an sich schon problematisch, weil nicht geklärt ist, was „alleine stehen“ überhaupt meint.

- ▶ Die meisten Sätze einer natürlichen Sprache sind in einen Text, d.h. in ihren Kontext bzw. ihre Situation eingebunden. Sie sind salopp ausgedrückt soziale Wesen, die nur selten wirklich alleine sind. Das Kriterium, ob ein Satz „alleine stehen“ kann, sorgt für einen isolierenden Blick auf einzelne Sätze. Eine der wichtigsten Grundfunktionen der Sprache – der situations- und kontextabhängige Verweis – wird mit diesem Kriterium zu einer unerwünschten Erscheinung. Im obigen Beispieltext zeigt sich dies z.B. an den in fast allen Sätzen enthaltenen Personalpronomen wie *sie/wir/ich/uns*.
- ▶ In einem zusammengesetzten, mit *und* verbundenen Satz kann das Subjekt entfallen wie der letzte Teilsatz im folgenden Ausschnitt:

*Im Wartesaal **stand** eine Fotokabine, sie **blieb** davor stehen und **wollte** nicht weiter.*

Ohne Subjekt kann ein solcher parataktischer Satz aber nicht mehr „alleine stehen“. Auch der mittlere Teilsatz ist mit dem verweisenden *davor* auf den vorangehenden angewiesen und kann (zumindest semantisch) „nicht alleine stehen“. Nach dem Schulbuchkriterium könnten diese drei Verbzweitsätze fälschlicherweise als Hauptsatz mit zwei Nebensätzen bestimmt werden.

- ▶ Wer dieses Kriterium ernsthaft anwendet, kommt mitunter zu einer gegenteiligen Klassifikation wie der Duden:

7. *Ich denke, Agnes **wird** nachher auch noch kommen.*

8. *Ganz unvermittelt **hat** sie gesagt, sie **fährt** heute Nachmittag nach Brüssel.*

Dem Teilsatz vor dem Komma fehlt jeweils ein in der Valenz des Verbs *denken* bzw. *sagen* angelegtes Satzglied und er kann nicht alleine stehen, wäre also nach dem Schulbuchkriterium ein Nebensatz. Der Teilsatz nach dem Komma kann alleine stehen und er wäre somit der Hauptsatz. Der Grammatikduden klassifiziert dies genau umgekehrt.

Auf den ersten Blick erscheint es bestimmt frustrierend, wenn Sie hier erfahren, dass etwas so Grundlegendes wie die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz bereits in der Theorie so widersprüchlich angelegt ist. Vielleicht nutzen Sie aber auch die Chance, um sich und Ihrem Bemühen in Ihrer eigenen Schulzeit etwas wohlwollender und einfühlsamer zu begegnen: Es war nicht immer die eigene Unzulänglichkeit, wenn Sie etwas nicht verstanden haben.

Eine Chance für die Schulgrammatik besteht darin, sich vom Ballast aller der Termini zu befreien, die im Bereich der Satzlehre Form und Funktion wild vermischen und die für niemanden verständlich sind – fünf dieser Termini haben sie in diesem und im vorigen Abschnitt kennengelernt. Ein solcher Verzicht auf einen unverständigen Gebrauch von Fachterminologie ist etwas völlig anderes als „das Kind mit dem Bade auszuschütten“. Er befreit zu einem nüchternen und verstehenden Blick auf das, was ist. Das Ziel, das die Schulgrammatik mit ihrer Satzlehre verfolgt, ist nicht zuletzt eine angemessene Kommasetzung (s. dazu den folgenden Abschnitt). Diese Fähigkeit lässt sich nicht in Merksätze pressen, die das Gegenteil bewirken, wenn sie missverständlich, verkürzend, widersprüchlich oder in ihrer theoretischen Tiefe unzugänglich für Lernende sind.

## Die drei Satzformen im Deutschen – auch als Grundlage verständiger Kommasetzung

### |6.2

Die drei Satzformen Verbzweitsatz, Verbletztsatz und Verberstsatz sind durch die Position des Verbs im Satz formal eindeutig bestimmbar. Dabei gibt es eine unmarkierte und zwei markierte Formen. Die markierten Formen beinhalten Hinweise an den Hörer bzw. Leser, wie er solche Sätze zu verarbeiten hat. Insofern verbinden sich mit den beiden markierten Satzformen bereits sprachliche Funktionen. Im Folgenden finden sich die wesentlichen Merkmale der drei Satzformen im Überblick.

Markierung durch Satzform

- ▶ Der Verbzweitsatz ist als Hauptmuster die normale Satzform im Deutschen. Er ist typisch für Berichte, Beschreibungen und Erzählungen. Er ist nicht „an sich“ markiert, kann aber durch den Einsatz besonderer sprachlicher Mittel für die allermeisten Sprachhandlungen markiert werden (z. B. durch Modalverben für Aufforderungen, durch *W*-Wörter für Fragen → Abschnitt 6.4.2, durch Konjunktivformen für Wünsche usw.).
- ▶ Der Verbletztsatz ist das Nebenmuster und eine markierte Satzform. Markiertheit hat im Verbletztsatz Signalfunktion für den Hörer oder Leser: „Du musst diesen Satz, um ihn angemessen verstehen zu können, auf eine andere Einheit beziehen.“ Das kann z. B. ein anderer Satz, eine Wortgruppe, eine Wahrnehmung oder ein situativ interpretierbarer Sachverhalt sein.
- ▶ Der Verberstsatz ist eine Art „Passaufmuster“ und ebenfalls eine markierte Satzform. Mit ihr verbindet sich für den Hörer oder Leser folgendes Signal: „Du kannst dich jetzt nicht zurücklehnen und einfach zuhören, wie das beim Verbzweitsatz oft möglich ist. Pass auf, denn es folgt noch etwas, das von dir eine besondere Handlung, Reaktion oder Aufmerksamkeit erfordert.“

Mit dem Eintragen von Sätzen in eine Feldgliederungstabelle zeigen sich die Muster, die wiederum den Gebrauch oder Verzicht von Satzzeichen nahelegen. Dies ist im Handeln erfahrbar, und ein jeder Irrtum beim Eintragen ist eine Chance, hier Bewusstheit zu entwickeln. Das verständige Eintragen ins Felderschema kann zu syntaktischen Erkenntnissen führen und ist deshalb weit mehr als eine Spielerei. Es hat auch spielerische Anteile durch die beglückende Erfahrung des „Richtig-ausgefüllt-Habens“ – ganz ähnlich wie beim Ausfüllen von Kreuzworträtseln oder Sudokus.

In einer Zeile findet sich jeweils ein Satz mit all seinen Ergänzungen, die ggf. durch drei Auslassungspunkte abgekürzt werden können. Jeder „Satz im Satz“, also die untergeordneten Einheiten mit einem finiten und/oder valenztragenden Verb, bekommen zusätzlich eine eigene Zeile. Der Infinitivsatz wird als Variante des Nebenmusters dargestellt (s. Abschnitt 5.4). In dieser didaktisch begründeten Darstellung kann es kein leeres Vorfeld geben. Es wird entweder durch ein Satzglied, durch ein elliptisch ausgelassenes (und nur mitgedachtes) Satzglied, durch ein Kreuz im Verberstsatz oder durch ein mit dem linken Verbfeld verbundenes dunkles Feld im Verbletztsatz bzw. Infinitivsatz gefüllt. Wenn eine Zeile von einer anderen Zeile nicht durch ein Satzschlusszeichen getrennt wird, steht ein Komma oder eine Konjunktion wie *und*.

Dies wird zunächst am Beispieltext des vorigen Abschnitts gezeigt:

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld	Satzform
<i>Ganz unvermittelt</i>	<b>hat</b>	<i>sie</i>	<i>gesagt,</i>	<i>sie ...</i>	Verbzweitsatz (Hauptmuster)
<i>sie</i>	<b>fährt</b>	<i>heute Nachmittag nach Brüssel.</i>			Verbzweitsatz (Hauptmuster)
<i>Ob</i>		<i>ich</i>	<i>enttäuscht sei?</i>		Verbletztsatz (Nebenumuster)
<i>Im Wartesaal</i>	<b>stand</b>	<i>ein Fotokabine,</i>			Verbzweitsatz (Hauptmuster)
<i>sie</i>	<b>blieb</b>	<i>davor</i>	<i>stehen</i>		Verbzweitsatz (Hauptmuster)
<i>[sie]</i>	<b>wollte</b>	<i>nicht</i>	<i>weiter.</i>		Verbzweitsatz (Hauptmuster)
	<b>Wollen</b>	<i>wir uns</i>	<i>fotografieren lassen?</i>		Verberstsatz (Passaufmuster)
	<b>Lass</b>	<i>uns ein paar verrückte Bilder</i>	<i>machen!</i>		(Verberstsatz) Passaufmuster
<i>Als</i>		<i>ich klein</i>	<b>war,</b>		Verbletztsatz (Nebenumuster)
<i>Als ...,</i>	<b>ließ</b>	<i>ich mich dauernd</i>	<i>fotografieren.</i>		Verbzweitsatz (Hauptmuster)
<i>Ich</i>	<b>war</b>	<i>besessen davon,</i>		<i>mich...</i>	Verbzweitsatz (Hauptmuster)
		<i>mich auf Bildern</i>	<i>zu sehen.</i>		Infinitivsatz

Tab. 6.9

Das Erkennen und Abgrenzen von Sätzen auf dieser Grundlage dient dem Textverstehen und führt zur Fähigkeit, Kommas angemessen zu setzen. Anders gesagt: Wenn eine sprachliche Einheit mit „einem“ Satzschlusszeichen aus vielen Sätzen besteht, wenn also in „einem“ Gedanken gleichzeitig viele Gedanken stecken, droht das Ganze unübersichtlich und unverständlich zu werden. Die Kommasetzung als sichtbare Markierung gedanklicher Einheiten ist dann etwas ganz anderes als eine lästige orthographische Pflicht und sie hat einen ganz praktischen Zweck: Sie bringt Ordnung in die Gedanken.

Die Feldgliederung kann auch bei komplexeren Texten zur Klärung der Struktur beitragen, wenn bei oberflächlicher Betrachtung die Verben an allen möglichen Stellen zu stehen scheinen. Insbesondere zeigt sich dies im Umfeld der wörtlichen Rede, die als eine in der Valenz von Verben wie *sagen*, *fragen*,

wörtliche (= direkte)  
Rede

*meinen* angelegte Ergänzung betrachtet werden kann. Solche kommen im folgenden Beispieltext „*Der Fuchs und die Gänse*“ immer wieder vor. Bereits beim ersten „Satz“ A wird deutlich, dass die direkte Rede als Ergänzung zum vorangehenden Verb *sprach* dient. Auch in der Einheit D kann die ganze direkte Rede der Gans als Ergänzung zum vorangehenden Verb *sagte* betrachtet werden, auch wenn in dieser direkten Rede zwei Einheiten mit einem Punkt als Satzschlusszeichen vorkommen. In diesem Sinne endet jede der folgenden Einheiten A–H entweder mit einem Satzschlusszeichen oder aber mit einem schließenden Anführungszeichen.

Beispiel

(Grimm, Jacob und Wilhelm: Kinder- und Hausmärchen Nr. 86, geringfügig verändert)

### ***Der Fuchs und die Gänse***

- A. *Der Fuchs kam einmal auf eine Wiese, wo eine Herde schöner fetter Gänse saß, da lachte er und sprach: „Ich komme ja wie gerufen, ihr sitzt hübsch beisammen, so kann ich eine nach der andern auffressen.“*
- B. *Die Gänse gackerten vor Schrecken, sprangen auf, jammerten und baten um ihr Leben.*
- C. *Der Fuchs aber wollte auf nichts hören und sprach: „Da ist keine Gnade, ihr müsst sterben.“*
- D. *Endlich nahm sich eine das Herz und sagte: „Sollen wir armen Gänse doch einmal unser jung frisch Leben lassen, so erzeige uns die einzige Gnade und erlaub uns noch ein Gebet, damit wir nicht in unsern Sünden sterben. Hernach wollen wir uns auch in eine Reihe stellen, damit du dir immer die fetteste aussuchen kannst.“*
- E. *„Ja,“ sagte der Fuchs, „das ist billig und ist eine fromme Bitte: Betet, ich will so lange warten.“*
- F. *Also fing die erste ein recht langes Gebet an, immer „Ga! Ga!“, und weil sie gar nicht aufhören wollte, wartete die zweite nicht, bis die Reihe an sie kam, sondern fing auch an „Ga! Ga!“*
- G. *Die dritte und vierte folgte ihr, und bald gackerten sie alle zusammen.*
- H. *(Und wenn sie ausgebetet haben, soll das Märchen weitererzählt werden, sie beten aber alleweile noch immer fort.)*

In der nun folgenden Zeilengliederung lässt sich darstellen, wie sich in einem Text Gedanken aneinanderreihen. Jede Zeile enthält „ihr“ finites Verb, das die Zuteilung zu einer der drei Satzformen begründet. Das finite Verb kann wie in den folgenden Zeilen 1 bis 6 mit dem valenztragenden Verb identisch sein oder aber in zweiteiliger Form erscheinen wie in den Zeilen 7 (mit Modalverb) oder Zeile 36 (mit Tempushilfsverb).

Ein Satz enthält auch die ihm untergeordneten Sätze: In dessen Zeile erscheint die untergeordnete Einheit (ggf. mit Auslassungspunkten wie im Nachfeld der Zeile 1 und 4). Der Satz in Zeile 2 ist dem in Zeile 1 untergeordnet als relatives Attribut (→ Abschnitt 11.5) und bezieht sich auf die

Angabe *auf eine Wiese* in Zeile 1; die wörtliche Rede in den Zeilen 5 bis 7 ist Ergänzung zum Verb *sprechen* in Zeile 4.

1	<i>Der Fuchs</i>	<b>kam</b>	<i>einmal auf eine Wiese,</i>		<i>wo...</i>	A
2	<i>wo</i>		<i>eine Herde schöner fetter Gänse</i>	<b>saß,</b>		
3	<i>da</i>	<b>lachte</b>	<i>er</i>			
und 4	<i>[er]</i>	<b>sprach:</b>			<i>„Ich...“</i>	
5	<i>„Ich</i>	<b>komme</b>	<i>ja wie gerufen,</i>			
6	<i>ihr</i>	<b>sitzt</b>	<i>hübsch</i>	<i>beisammen,</i>		
7	<i>so</i>	<b>kann</b>	<i>ich eine nach der andern</i>	<i>auffressen.“</i>		

Die nächsten Teile B und C enthalten jeweils vier finite Verben und bekommen deshalb jeweils vier Zeilen. Das Subjekt aus Zeile 8 wird in allen folgenden Sätzen übernommen und erscheint in den Vorfeldern in Klammern. Durch diese Übernahme besteht der Satz in Zeile 10 aus nur einem Wort.

8	<i>Die Gänse</i>	<b>gackerten</b>	<i>vor Schrecken,</i>			B
9	<i>[sie]</i>	<b>sprangen</b>		<i>auf,</i>		
10	<i>[sie]</i>	<b>jammerten</b>				
und 11	<i>[sie]</i>	<b>baten</b>	<i>um ihr Leben.</i>			

12	<i>Der Fuchs aber</i>	<b>wollte</b>	<i>auf nichts</i>	<i>hören</i>		C
und 13	<i>[er]</i>	<b>sprach:</b>			<i>„Da...“</i>	
14	<i>„Da</i>	<b>ist</b>	<i>keine Gnade,</i>			
15	<i>ihr</i>	<b>müsst</b>		<i>sterben.“</i>		

Teil D enthält alle drei Satzformen. Satz 18 formuliert mit der impliziten Frage eine Bedingung, deren Folge in Zeile 19 im Vorfeld mit *so* eingeleitet wird; in Zeile 20 steht das finite Verb im Imperativ (→ Abschnitt 8.1.3). Deutlich wird bei dieser Darstellung auch die momentane Unterlegenheit der Gänse durch die beiden begründenden Sätze mit *damit* in den Zeilen 21 und 23 (wer die Oberhand hat, muss sein Handeln nicht begründen).

D	16	Endlich	<b>nahm</b>	sich eine das Herz		
	und 17	[sie]	<b>sagte:</b>			„Sollen...“
	18		<b>„Sollen</b>	wir armen Gänse doch einmal unser jung frisch Leben	lassen,	
	19	so	<b>erzeige</b>	uns die einzige Gnade		
	und 20		<b>erlaub</b>	uns noch ein Gebet,		damit...
	21	damit		wir nicht in unsem Sünden	<b>sterben.“</b>	
	22	Hernach	<b>wollen</b>	wir uns auch in eine Reihe	stellen,	damit...
	23	damit		du dir immer die fetteste	aussuchen <b>kannst.“</b>	

Teil E enthält in Zeile 24 im Vorfeld eine satzäquivalente Einheit – ein einzelnes Ja müsste also eine eigene Zeile beanspruchen. Hier ist das Ja einfach Ergänzung zum finiten und valenztragenden Verb *sagte*, die nach dieser Zustimmung in vier Teilsätzen in den Zeilen 25 bis 28 fortgeführt wird. Zeile 27 enthält einen vollständigen Verberstsatz aus einem Wort – die Imperativform macht (wie bereits oben in Zeile 20) das Subjekt entbehrlich (→ Abschnitt 8.1.3).

E	24	„Ja,“	<b>sagte</b>	der Fuchs,		„das...“
	25	„das	<b>ist</b>	billig		
	und 26	[das]	<b>ist</b>	eine fromme Bitte:		
	27		<b>Betet,</b>			
	28	ich	<b>will</b>	so lange	warten.“	

In Zeile 29 findet sich im Nachfeld eine Konkretisierung des zuvor angeführten Gebetes, die auch als Satz mit Auslassung dargestellt werden könnte: *immer (gackerte sie) „Ga! Ga!“*

Zeile 31 ist Bezugssatz zu Zeile 30 und zu Zeile 32. Insofern erscheint im Vorfeld der Zeile 31 der begründende Satz mit *weil ...* und im Nachfeld der darauf folgende Satz mit *bis ...*

29	Also	<b>fing</b>	die erste ein recht langes Gebet	an,	immer „Ga! Ga!“	F
und 30	weil		sie gar nicht	aufhören <b>wollte,</b>		
31	weil...,	<b>wartete</b>	die zweite nicht,		bis...	
32	bis		sie an die Reihe	<b>kam,</b>		
sondern 33	[sie]	<b>fing</b>	auch	an	„Ga! Ga!“	
34	Die dritte und vierte	<b>folgte</b>	ihr,			G
und 35	bald	<b>gackerten</b>	alle zusammen.			

Teil H zeigt, inwiefern das in Abschnitt 6.1.2 verwendete Schulbuchbeispiel, das Hauptsätzen die nebenordnende und Nebensätzen die unterordnende Konjunktion (= Subjunktion) zuordnet, völlig Unterschiedliches vermischt: Subjunktionen gehen einher mit Verbletzstellung und greifen damit ein in die Syntax. Nebenordnende Konjunktionen hingegen stehen außerhalb der Syntax, sie verbinden nur und sie verändern nichts an der Feldgliederung. Die nebenordnenden Konjunktionen sind nicht an irgendeine Satzform gebunden und können bei allen Satzformen auftauchen (also auch bei Verbletztsätzen wie in Zeile 36, der in seinem Bezugssatz in Zeile 37 im Vorfeld erscheint).

(Und 36	wenn		sie	ausgebetet <b>haben,</b>		H
37	(Und wenn...,	<b>soll</b>	das Märchen	weitererzählt werden,		
38	sie	<b>beten</b>	aber alleweil noch immer	fort.)		

# Register

## A

Abfolge mehrerer Attribute 237  
abhängiger Satz. Siehe Verbletztsatz  
Ablaut. Siehe starke Verben  
Ableitung 57  
Abtönungspartikel 102, 105  
Adjektiv 70 f., 91 f., 101 f., 142 f., 173 f.,  
209, 211, 218, 222, **228 ff.**, **274 f.**  
– Ableitungen vom Verb 230 f.  
– Ableitungen von Adverbien 231  
– Ableitungen von Nomen 231  
– absolute Adjektive 230  
– Adjektivattribut 92, 209, 211,  
**228 ff.**, **274 f.**  
– Adjektivergänzung zum Kopulaverb  
**92 f.**, 142 f., 260  
– Adjektivgruppe 211, 229  
– adverbiales Adjektiv 93  
– Deklination 92, 228, **274 ff.**  
– Komparation 70, **231 f.**  
– Komparativ 231  
– Komparierbarkeit 232  
– Partizip I 229 f.  
– Partizip II 142, **173 f.**, 228 f.  
– Positiv 231  
– prädikatives Adjektiv. Siehe  
Adjektivergänzung zum Kopulaverb  
– Qualitätsadjektive 230  
– Rektion von Adjektiven mit  
Kopulaverb 260  
– relative Adjektive 230  
– Semantik 230  
– Suffix 230 f.  
– Superlativ 231  
– Vergleichsformen 231  
Adjektivattribut 92, 209, 211, **228 ff.**,  
**274 f.**  
Adjektivgruppe 211, 229  
Adjunktor 261  
Adkopula 92  
Adverb 89, **91–98**, 101 f., 104 f., 231 f.,  
303  
– Adverbattribut 238  
– Adverbgruppe 103 f., 303  
– Präpositionaladverb 91  
– Semantik 93  
Adverbiale 13, 28, 30 f., 93, 262,  
**301–308**  
adverbiale Bestimmung. Siehe  
Adverbiale  
Adversativadverbiale 307  
Agens 172  
Akkusativ 246–263, 269–284  
– Akkusativattribut 238  
– Akkusativergänzung 171, 297–301

– Akkusativobjekt 13, 171, 253, 260,  
270, **297–301**  
– Casus obliquus 247  
– freier Akkusativ 262  
Aktionsarten 168  
Aktiv **171 f.**, 181–198  
*als* und *wie* 261  
analytische Verbbildung 66  
Aneignung 8  
Angabe 28, **30 f.**, 35, 228  
Antwortpartikel 104  
Apposition 234  
Artikel. Siehe Begleiter  
Artikel (bestimmter/unbestimmter) 219  
Asterisk 31  
Attribut 13, 28, 209, **227–240**, 272 ff.,  
292, 298, 302  
– Adjektivattribut 92, **228 ff.**, **274 f.**  
– Adverbattribut 238  
– Akkusativattribut 238  
– Apposition 234  
– Genitivattribut 221, **232 f.**, 237,  
260 f., 272  
– Infinitivattribut 238  
– Präpositionalattribut **233**, 237  
– relatives Attribut 234 ff.  
– Verbletzattribution 238  
Aufforderung 74 f., 110 ff., 124, 190,  
199, 262  
Aufforderungssatz 109, 113 f., 124  
Ausklammerung 76  
Ausrufezeichen 110–114, **127 f.**  
Aussage 114, 175  
Aussagesatz 110–114

## B

Begleiter 14, 91 f., 204–216, **217–224**,  
244 ff., 273 ff.  
– Begleiterlosigkeit 48, 221, **222 f.**  
– Deklination 270–279  
– *der* 218 ff., 272–278  
– *ein* 218 ff., 272–278  
– Nullartikel 221 f.  
– Possessivum 221, 249, 273, 279  
Begriffsbildung 40 ff.  
bestimmter Artikel 219  
Betrachtzeit 168 ff.  
Bezugssatz 95 f., 123, 126  
*bleiben* 138, 141 f.  
Buchstabe 54

## C

Casus obliquus 233, 247  
Casus rectus 247

## D

Dativ 246–263, 269–284  
– Casus obliquus 233, 247  
– Dativergänzung 297–301

– Dativobjekt 252 ff., 258 ff., 270,  
**297–301**  
– Dativus commodi 262  
– Dativus ethicus 262  
– Dativus incommodi 262  
– Dativus iudicantis 262  
– freie Dativformen 262  
– Pertinenzdativ 262  
Deixis 88 ff., 159, 213–219. Siehe auch  
Zeigen  
Deklination 57  
– *n*-Deklination 282 ff.  
Deklination der attributiven Adjektive  
211, 274 f.  
Deklination der Nominalgruppe  
269–284  
– Deklination der attributiven  
Adjektive 211, 274 f.  
– Deklination der Begleiter 270–279  
– Deklination der Personalpronomen  
279 ff.  
– schwache Deklinationsformen 274 ff.  
– starke Deklinationsformen 273 ff.  
Demonstrativum 235  
deontische Lesart 147 f.  
Derivation 57  
Deutsch 7 f.  
– gutes Deutsch 5 f.  
– schlechtes Deutsch 5 f.  
Deutschunterricht 8 ff., 15 ff., 51 ff.,  
247 ff.  
Dialekt 5 f.. Siehe auch Varietät  
Diathese. Siehe Genus verbi  
Diphthong 55  
direkte Rede 120  
Direktionaladverbiale 306  
disjunktiv 253 f.  
diskontinuierlich 63, 291  
Donat 7 f., 22  
dritte Person 158, 160 ff.  
Durativadverbiale 307  
*dürfen* 138, 145–150

## E

Eigennamen 204, 217 f., **222**  
Eigenschaftswort 231  
Einzahl. Siehe Singular  
Ellipse 75  
Entscheidungsfrage 126  
epistemische Lesart 148 f.  
Ereigniszeit 168 f.  
Ergänzung 21, **26–35**, 63 f., 66 f., 69,  
71, 82, 143, 146, 228, 237, 252 f.,  
258 f., 287–308  
– fakultativ 31  
– obligatorisch 31 f.  
Ergänzungsfrage 127  
Ersatzprobe 252, 255, 295  
erste Person 158–163

Erststellung des finiten Verbs. Siehe Verberstsatz  
 Erweiterungsprobe 223  
 explizite Grammatik 7f.

## F

fakultativ 31  
 Fall. Siehe Kasus  
 Feldgliederung der Nominalgruppe 208f.  
 Feldgliederung des Satzes **61–83**, 94–99, 104f., **117–123**, 208–213  
 – Hauptmuster des Satzes 118  
 – leeres Vorfeld 74f.  
 – linkes Verbfeld 65ff.  
 – Mittelfeld 62, 77f.  
 – Nachfeld 62, 76ff.  
 – Nebensterne des Satzes 118  
 – Passaufmuster des Satzes 118  
 – rechtes Verbfeld 68ff.  
 – Verberstsatz **74f.**, 117–122  
 – Verbletztsatz **94–98**, 117–123  
 – Verbzweitsatz 62, 66f., 71, 94, 96, **117–123**  
 – Vorfeld 62, **71ff.**  
 – Vorvorfeld 100  
 Feldgliederung eines Satzgliedes 208–213  
 Femininum 221, **244**, 245f., 270–284  
 Finaladverbiale 308  
 finites Verb **65ff.**, 95, 110, **158**, 166, 176, 181–198, 208, 234, 291–295  
 – Erststellung des finiten Verbs. Siehe Verberstsatz  
 – Letztstellung des finiten Verbs. Siehe Verbletztsatz  
 – Zweitstellung des finiten Verbs. Siehe Verbzweitsatz  
 Flexion 56f., 232. Siehe auch Deklination und Konjugation  
 – flektierbar 8  
 – flektierende Sprache 246, 254f.  
 – nicht flektierbar 91, 101, 232  
 Fokuspartikel 102ff.  
 Form und Funktion 4, **43ff.**, 53ff., 110  
 Frage 74f., 111, 113, **125ff.**, 249, 253  
 – indirekte Frage 126  
 – Intonation 113, 125f.  
 – Ja-Nein-Frage 110–114, **126**  
 – *W*-Frage 110–114, 126f.  
 Fragehandlungen 110ff., 124ff.  
 Fragemethode 13, 28, 248–254, 287  
 Fragesatz 110–114  
 Fragewort 94, 102, 126, 248, 252ff.  
 Fragezeichen 110–114, 127f.  
 freier Akkusativ 262  
 freier Dativ 262  
 freier Genitiv 262  
 Frequentiadvverbale 305, 307

Frühneuhochdeutsch 7  
 Funktionsverb 138ff.  
 Funktionsverbgefüge 32, 71f., **139ff.**, 301  
 Funktionswörter 11  
 Funktion und Form 4, **43ff.**, 53–57, 110  
 Futur 143, 165f., 176, **184f.**  
 Futur I. Siehe Futur  
 Futur II. Siehe Futurperfekt  
 Futurperfekt 165f., 170, 176, **186f.**

## G

gebeugtes Verb. Siehe finites Verb  
 Gegenwart 165f., 174  
 generische Beschreibung 219  
 Genitiv 248–263, 270–284  
 – Casus obliquus 247  
 – Genitivattribut 221, **232f.**, 237, 260f., 272  
 – Genitivergänzung 297–301  
 – Genitivobjekt 260, 270, **297–301**  
 Genus beim Nomen **244**, 270–284  
 Genus beim Personalpronomen 158, 279f.  
 Genus beim Possessivum 221  
 Genus beim Relativum 236  
 Genus verbi **171f.**, 181–199  
 Geschlecht 171, 244  
 geschrieben 42, 52, 55  
 gesprochen 52, 54f., 182  
 Gliedsatz 28, 292  
 Gradpartikel. Siehe Intensitätspartikel  
 Grammatikalisierung 45, 139, 141, 143, 173f., 230, 257  
 grammatische Kategorie. Siehe Wortarten  
 grammatische Muster 49ff. Siehe auch Muster  
 grammatische Norm 51ff.  
 grammatische Proben 46  
 – Ersatzprobe 252, 255, 295  
 – Erweiterungsprobe 223  
 – Umformprobe 146, 149, 172, 239  
 – Umstellprobe 239  
 – Weglassprobe 31, 233, 240, 300ff.  
 grammatische Regel 47ff.  
 Graphem 55  
 Graphematik 53f.  
 Großschreibung von Nomen 201–224  
 Grundform des Verbs. Siehe Infinitiv  
 gute Schulgrammatik 40

## H

Hauptmuster des Satzes 118  
 Hauptsatz 114ff.  
 Hilfsverb **29**, 66, 138, **141ff.**, 149, 181–199  
 – *haben* als Hilfsverb 29, 138, 173, 182f.  
 – Perfekthilfsverb 173f., 182f.  
 – *sein* als Hilfsverb 29, 138, **141ff.**, 173, 182f.

– *werden* als Hilfsverb 138, 143, **184ff.**  
 – *werden* als Passivhilfsverb 143, **174**, 181–199  
 historisches Präsens 167, 181  
 Hörerdeixis 159  
 Hypotaxe 67, 100

## I

Illokutionen 124  
 Imperativ 74, 113, **163ff.**  
 Imperfekt. Siehe Präteritum  
 implizite Grammatik 4–6  
 Indikativ **175f.**, 181–189  
 indirekte Frage 126  
 indirekte Rede 190  
 infinite Verbformen **69**, 295ff. Siehe Infinitiv und Partizip II  
 Infinitiv 27, 63, **69**, 97, 133, 135f., 142, 145f., 149f., 229  
 Infinitivattribut 238  
 Infinitivprobe 142  
 Infinitivsatz 97f., 142, 223, 236, 292, **294ff.**  
 Infix 134f.  
 Inhaltswörter 11  
 Instrumentaladverbiale 307  
 Intensitätspartikel 103, 105, 232  
 Interjektion 101  
 Intonation 113, 125f.  
 intransitives Verb 183  
 irreguläre Verbformen. Siehe unregelmäßige Verben

## J

Ja-Nein-Frage 110–114, **126**

## K

Kasus 28, 31, 236, **246–263**, 270–284  
 – Akkusativ 246–263, 269–284  
 – Akkusativattribut 238  
 – Akkusativergänzung 171, 297–301  
 – Akkusativobjekt 13, 171, 253, 260, 270, **297–301**  
 – freier Akkusativ 262  
 – Casus obliquus 233, 247  
 – Casus rectus 247  
 – Dativ 246–263, 269–284  
 – Dativergänzung 297–301  
 – Dativobjekt 252ff., 258ff., 270, **297–301**  
 – freie Dativformen 262  
 – Deklination der Nominalgruppe 269–284  
 – freie Kasus 262f.  
 – Genitiv 248–263, 270–284  
 – Genitivattribut 221, **232f.**, 237, 260f., 272  
 – Genitivergänzung 297–301  
 – Genitivobjekt 260, 270, **297–301**

- Kasusforderung. Siehe Rektion
  - Nominativ 142, **246 ff.**, 256, 259, 270–284, 292
    - Nominativergänzung 142
  - Semantik 256, 259
  - Kasusforderung. Siehe Rektion
  - kategoriale (lexikalische) Wortarteneinteilung **10 ff.**, 131, 203 f.
  - Kategorie. Siehe Wortarten
  - Kategorisierungen der Nominalgruppe 243 ff.
  - Kategorisierungen des Verbs 157 ff.
  - Kausaladverbiale 307
  - Klammerbildung
    - Ausklammerung 76
    - Feldgliederung der Nominalgruppe 208 ff.
    - Feldgliederung des Satzes **61–82**, 94–99, 104 f., **117 ff.**
      - Hauptmuster des Satzes 118
      - leeres Vorfeld 74 f.
      - linkes Verbfeld 65 ff.
      - Mittelfeld 62
      - Nachfeld 62, 76 ff.
      - Nebenmuster des Satzes 118
      - Passaufmuster des Satzes 118
      - rechtes Verbfeld 68 ff.
      - Verberstsatz **74 f.**, 117–122
      - Verbletztsatz **94–98**, 117–123
      - Verbzweitsatz 62, 67, 71, 94, 96, **117–123**
      - Vorfeld 62, 71–76
      - Vorvorfeld 100
  - Kopulaklammer 71
  - Modalklammer 66, 79, 145, 181–199
  - Nominalklammer **208**, 228 f.
  - Passivklammer 66, 79, 181–199
  - Präverbklammer **63 f.**, 79
  - Satzklammer 62, 71
  - Tempusklammer 66, 79, 181–199
  - trennbares Verb **63 f.**, 69 f., 133, 135
  - Verbklammer 61–82. Siehe auch Feldgliederung des Satzes
  - *würde*-Klammer 79, 198
  - KMK (Kultusministerkonferenz) 9 f., 23, 292
  - Komitivadverbiale 307
  - Komma 12, 72 f., 95, 118 f., 127, 297
  - Kommentaradverbiale 307
  - Komparation 70, **231 f.**
    - Komparativ 231
    - Positiv 231
    - Superlativ 231
  - Komparierbarkeit 232
  - Komposition 56 f.
  - Kongruenz 65, 269
  - Konjugation 57, 65, 158–163
  - Konjunktion **99 ff.**, 105, 123
  - Konjunktiv **175 f.**, 190–199
    - Konjunktiv Futur 176, 190, **193**
    - Konjunktiv Futurperfekt 176, 190, **194**
    - Konjunktiv I. Siehe Konj. Präsens/ Konj. Präsensperfekt/ Konj. Futur/ Konj. Futurperfekt
    - Konjunktiv II. Siehe Konj. Präteritum/ Konj. Präteritumperfekt/ *würde*-Konj.
    - Konjunktiv Irrealis. Siehe Konjunktiv Präteritumperfekt
    - Konjunktiv Potentialis. Siehe Konjunktiv Präteritum
    - Konjunktiv Präsens 147, 176, **190 f.**
    - Konjunktiv Präsensperfekt 176, 190, **192**
    - Konjunktiv Präteritum 176, **195 f.**
    - Konjunktiv Präteritumperfekt 176, **197**
    - *würde*-Konjunktiv 147, 175 f., 191, **196, 198 f.**
  - Konnektor 85
  - können* 138, 145–150
  - Konsekutivadverbiale 308
  - Kontext 32, 74, 124, 148 f., 165, 216 f., 300. Siehe auch Situation
  - konzeptionelle Mündlichkeit 52
  - konzeptionelle Schriftlichkeit 52 f.
  - Konzessivadverbiale 307
  - Kopulaklammer 71
  - Kopulaverb 29, 71, 138 f., **141 ff.**, 173 f., 260
  - kulturelle Vielfalt 5
  - Kultusministerkonferenz (KMK) 9 f., 23, 292
- ## L
- Latein 7 f.
  - Laut 5, 49
    - Ablaut. Siehe starke Verben
    - lautliche Markierung 159
    - Lautorientierung 7
    - Phonem 5, **54 f.**
    - Schwa-Laut 55, 133, 164
    - Umlautung 164, 245
  - leeres Vorfeld 74 f.
  - Lehrpläne 9 f.
  - Letztstellung des finiten Verbs. Siehe Verbletztsatz
  - lexikalische/kategoriale Wortarteneinteilung **10 ff.**, 131, 203 f.
  - linkes Verbfeld 65 ff.
  - Lokaladverbiale 306
- ## M
- männlich 171, 244
  - markierte Satzformen 117 f.
  - Markierung 50 f.
    - ... der zweiten Person 159
    - ... des Verberstsatzes 74, 118
    - ... des Verbletztsatzes 95, 118
    - ... durch Großschreibung 202, 204
    - ... durch Intonation 113, 125 f.
    - ... durch Konjunktivformen 175, 195
    - ... durch Passivformen 171
    - ... durch Pluralform 56, 245 f.
    - ... durch Satzzeichen 127
    - ... durch *W*-Wort 127
    - unmarkierte Numerusform 245
    - unmarkierter Kasus 246
    - unmarkierter Modus 175
    - unmarkierter Verbzweitsatz 98, 118
    - unmarkierte Satzzeichen 127
    - unmarkiertes Genus verbi 171
    - unmarkierte Tempusform 181
    - ... von Sprachhandlungen 113
  - Maskulinum 158, 221, **244**, 270–284
  - Matrixsatz. Siehe Bezugssatz
  - medial mündlich 52 f.
  - medial schriftlich 52 f.
  - Mehrzahl. Siehe Plural
  - Mittelfeld 62
  - Mittelwort 173, **229**
    - Mittelwort der Gegenwart. Siehe Partizip I
    - Mittelwort der Vergangenheit. Siehe Partizip II
  - möchte* 145–150
  - Modaladverbiale 307
  - Modalklammer 66, 79, 145, 181–199
  - Modalverb 63, 66, 69, 114, 137 f., **144–150**, 181–199
    - deontische Lesart 147 f.
    - epistemische Lesart 148 f.
  - Modellbildung 38 ff.
  - Modus des Verbs **175 f.**, 181–199
  - mögen* 138, 145–150
  - Morphem 57
    - Deklinationsmorphem 56, 274–284
    - Konjugationsmorphem 56, 158–163
  - Morphologie 56 f.
  - Mündlichkeit. Siehe konzeptionelle Mündlichkeit
  - müssen* 138, 144–150
  - Muster 4 f., 15 f., 26, 32 f., 40, **49 ff.**, 61, 70, 124 f., 132, 136, 210, 306
  - Muttersprache 4, 16, 262
- ## N
- Nachfeld 62, 76 ff.
  - Namen. Siehe Eigennamen
  - narratives Präsens 167
  - n*-Deklination 282 ff.
  - Nebenmuster des Satzes 118
  - nebenordnende Konjunktion. Siehe Konjunktion
  - Nebensatz 114 ff.
  - Negationspartikel 104
  - Nennen 14, 88, 214, 216 f., 222 f.
  - Nennform 246
  - Neutrum 158, 221, **244**, 270–284

- Niederländisch 8, 202  
 Nomen 201–223, 243–263  
 – Deklination 269–284  
 – *n*-Deklination 282 ff.  
 – Genus **244**, 270–284  
 – Großschreibung von Nomen 201–223  
 – Kasus. Siehe Kasus und Nominalgruppe  
 – Numerus **244 ff.**, 270–284  
 – schwache Nomen. Siehe *n*-Deklination  
 – Suffix 244  
 Nominalgruppe 14, 66, 140, 158, **201–224**, 243–285. Siehe auch Begleiter  
 – Deklination 270–284  
 – Feldgliederung der Nominalgruppe 208 ff.  
 – Numerus der Nominalgruppe 270–284  
 – Rektion der Nominalgruppe 260  
 Nominalklammer 208–213, 228 f.  
 Nominativ 142, **246 ff.**, 256, 259, 270–284, 292  
 – Casus rectus 247  
 – Nominativergänzung 142  
 Normen 51 ff.  
 Nullartikel 221 ff.  
 Numerus beim Nomen **244 ff.**, 270–284  
 Numerus beim Verb 158–163  
 Numerus der Nominalgruppe 270–284
- O**  
 Oberbegriff 217  
 Objekt 13, 28, **297–301**  
 – Akkusativobjekt 13, 171, 253, 260, 270, **297–301**  
 – Dativobjekt 252, 258 ff., 270, **297–301**  
 – Genitivobjekt 260, 270, **297–301**  
 – Präpositionalobjekt 233, 260, 297 f., **300**  
 obligatorisch 31 f.  
 obliquier Kasus 233, 247  
 operationale Verfahren. Siehe grammatische Proben  
 Origo 88  
 Orthografie 53, 55, 160  
 – satzinterne Großschreibung 201–224  
 Ortsbestimmung. Siehe Lokaladverbiale
- P**  
 Parataxe 67, 100  
 Partikel 101 ff.  
 – Abtönungspartikel 102, 105  
 – Antwortpartikel 104  
 – Fokuspartikel 102 ff.  
 – Gradpartikel. Siehe Intensitätspartikel  
 – Intensitätspartikel 103, 105, 232  
 – Negationspartikel 104  
 – Reflexivum 151 ff.  
 – Relativum 67, 234 ff.  
 Punkt 110–114, 127 f.
- Q**  
 Quantitätsadverbiale 307
- R**  
 rechtes Verbfeld 68 ff., 73  
 Rederaum 91  
 Redewiedergabe 190  
 reflexive Verben 138, **151 ff.**  
 Reflexivum 151 ff.  
 Regelbegriff 47 ff.  
 Reiz-Reaktions-Schema 4  
 Rektion 246  
 – ... der Nominalgruppe 260  
 – ... der Präpositionen 246, **254–258**  
 – ... der Verben 246, **258 ff.**  
 – ... von Adjektiven mit Kopulaverb 260  
 Rekursivität 73, 212  
 relationale (syntaktische) Wortarteneinteilung **13 ff.**, 204 ff., 224, 292  
 relativisches Attribut 234 ff.  
 Relativsatz. Siehe relativisches Attribut  
 Relativum 67, 234 ff.  
 Restriktivadverbiale 307  
 reziproke Verben 138, **151 ff.**
- S**  
 sächlich 244  
 Satz  
 – abhängiger Satz. Siehe Verbletztsatz  
 – Bezugssatz 95 f., **123**  
 – Hauptmuster des Satzes 118  
 – Hypotaxe 67, 100  
 – Infinitivsatz 97 f., 142, 223, 236, 292, **294 ff.**  
 – Matrixsatz. Siehe Bezugssatz  
 – Nebenumuster des Satzes 118  
 – Parataxe 67, 100  
 – Passaufmuster des Satzes 118  
 – relativisches Attribut 234 ff.  
 – Relativsatz. Siehe relativisches Attribut  
 – Verberstsatz **74 f.**, 117–123  
 – Verbgruppe 14, 25–35  
 – Verbletztsatz **94–98**, 117–123  
 – Verbzweitsatz 62, 66, 71, 94, 96, **117–123**  
 Satzarten 110–114  
 Satzaussage 291  
 Satzformen 117–123  
 Satzfunktionen 124 f.  
 Satzgefüge 67  
 Satzgegenstand 291, **294**  
 Satzglied 28, 71, **208–213**. Siehe auch Satzgliedlehre
- Partizip I 229 f.  
 Partizip II **69**, 142, **173 f.**, 228 f.  
 Partizip Perfekt. Siehe Partizip II  
 Partizip Präsens. Siehe Partizip I  
 Passaufmuster des Satzes 118  
 Passiv 143, 157, **171 ff.**, 181–199  
 – Passivklammer 66, 79, 181–199  
 – Zustandspassiv 143, 174  
 Perfekt. Siehe Präsensperfekt  
 Perfekthilfsverb 173 f., 182 f.  
 Personalform des Verbs. Siehe finites Verb  
 Personalpronomen **158–163**, 279 ff.  
 Person des Verbs 158–163  
 Phonem 5, **54 f.**  
 Plural  
 – Pluralform der Personalpronomen 161 ff., **281**  
 – Pluralform des Begleiters *ein* 221  
 – Pluralformen der Possesiva 221  
 – Pluralformen des Nomens 244 ff.  
 – Pluralformen des Verbs 161–165  
 – Plural in der Nominalgruppe 270–282  
 – Pluralprobe 65  
 Pluraliatantum 246  
 Plusquamperfekt. Siehe Präteritumperfekt  
 Positiv 231  
 Possessivum 221, 249, 273, 279  
 Prädikat 9, 13, **288 ff.**  
 Prädikativum 29, 142  
 Prädikatsnomen 29, 142  
 Präfix **57**, 64, 133, 135  
 Präposition 14, **209**, 233, 236, **254–258**, 272  
 – Präpositionaladverb 91  
 – Präpositionalattribut **233**, 237  
 – Präpositionalgruppe 14, 139 f., **208–213**, 233, 294, 300, 303  
 – Präpositionalobjekt 233, 260, 297 f., **300**  
 – Rektion 246, **254–260**  
 – Wechselpräposition 257 f.  
 Präsens 66, 136 f., 165–170, **181**  
 – historisches Präsens 167, 181  
 – narratives Präsens. Siehe historisches Präsens  
 Präsensperfekt 165–170, 173 f., **182 f.**  
 Präteritopräsentia 137  
 Präteritum 66, 133, 165 ff., **188**  
 Präteritumperfekt 165 f., 189  
 Präverb **63 f.**, 69 f., 135  
 Präverbklammer **63 f.**, 79  
 Proben. Siehe grammatische Proben  
 Pronomen 208–224  
 – Demonstrativum 235  
 – Personalpronomen **158–163**, 279 ff.  
 – Genus beim Personalpronomen 158, 279 f.  
 – Possessivum 221, 249, 273, 279

- Satzgliedlehre 10, 12 f., 25, 28,  
30, 252, **287–308**. Siehe auch  
Attribut; siehe auch Ergänzung und  
Angabe
- Adverbiale 13, 28, 30 f., 93, 262, 292,  
**301–308**
  - Akkusativergänzung 171, 297–301
  - Akkusativobjekt 13, 171, 253, 260,  
270, **297–301**
  - Dativergänzung 297–301
  - Dativobjekt 252 f., 258 ff., 270,  
**297–301**
  - Genitivattribut 221, **232 f.**, 237,  
260 f., 272
  - Genitivergänzung 297–301
  - Genitivobjekt 260, 270, **297–301**
  - Nominativergänzung 142
  - Objekt 13, 28, **297–301**
  - Präpositionalobjekt 233, 260, 297 f.,  
**300**
  - Satzglied 28, 71, **208–213**
  - Subjekt 12, 28, **65 ff.**, 72, 99 f., 142,  
158, 171 f., **292 ff.**. Siehe auch finites  
Verb
    - Infinitivprobe 142
    - Subjektlosigkeit 164, 297
    - Subjektprobe 65
- satzinterne Großschreibung 201–224
- Satzklammer 62, 71 f.. Siehe auch  
Feldgliederung des Satzes und  
Verbklammer
- Satzreihe 67
- Satzverbindung 85–105
- Satzzeichen 128 f.
- Schreiben 42, 52, 55
- Schrift 8, 52
- Schriftkultur 6, 46, 54
- Schriftlichkeit/konzeptionelle Schrift-  
lichkeit 52 f.
- schwache Deklinationsformen 274 ff.
- schwache Nomen. Siehe *n*-Deklination
- schwache Verben 132 ff.
- Schwa-Laut 55, 133, 164
- Schweizerdeutsch 8
- sein* als Hilfsverb 29, 138, **141 ff.**, 173,  
182 f.
- Semantik
- ... bei der Wortarteneinteilung 22 ff.
  - ... der Adjektive 230
  - ... der Adverbialien 304–308
  - ... der Adverbien 93
  - ... der Aktionsarten des Verbs 168
  - ... der Begleiter 220 ff.
  - ... der Komparationsformen 231 f.
  - ... der Modalverben 147 ff.
  - ... der Numerusformen 244
  - ... der Präpositionen 256 f., 305
  - ... der Zeigwörter 89 f.
  - ... des Nomens 202 ff.
- ... des Verbs 66, 71, 168 ff.
  - ... freier Dativformen 262
  - ... und Kasusform 256, 259
- Silbe 55
- Singular 158 ff., 244 ff., 270–284
- Singularformen der Personalprono-  
men 158 ff., **280**
  - Singularformen der Possessiva 221
  - Singularformen des Nomens 244 ff.
  - Singularformen des Verbs 158–165
  - Singular in der Nominalgruppe  
270–284
- Situation 52, 74, 91, 102, 124 f., 165,  
215 f.. Siehe auch Kontext
- sollen* 138, 145–150
- Sprachbewusstheit 47
- Spracherwerb 4
- Sprachhandlung 109–114, 124 f.
- Sprachinstinkt 4
- sprachliche Kompetenz 48
- sprachliches Nennen. Siehe Nennen
- sprachliches Zeigen. Siehe Zeigen
- Sprechen 52, 54 f., 182
- Sprecherdeixis 159
- Sprechzeit 168 f.
- Sprechzeitraum 91
- Stamm des Verbs (Verbstamm) 133
- Stammformen des Verbs 132–138
- Standardsprache 6 f., 16, 49 ff., 253
- starke Deklinationsformen 273 ff.
- starke Verben 134 ff.
- Steigerungsformen. Siehe Vergleichs-  
formen bzw. Komparation
- Stellungsfeldermodell. Siehe  
Feldgliederung
- Sternchen (Asterisk/\*) 31
- Stoffbezeichnungen 223
- Subjekt 12, 28, **65 ff.**, 72, 99 f., 142, 158,  
171 f., **292 ff.**. Siehe auch finites Verb
  - Infinitivprobe 142
  - Subjektlosigkeit 164, 297
  - Subjektprobe 65
- Subjunktion 67 f., **94–98**, 105, 123
- Substantiv. Siehe Nomen
- Substitutivadverbale 307
- Suffix **57**, 133, 230 f., 244
- Superlativ 231
- Symbol 88
- syntaktische/relationale Wortartenein-  
teilung **13 ff.**, 204–215, 224, 292
- synthetische Verbbildung 66
- T**
- Tabellen 15, **42**
- Deklinationstabellen 270–284
  - Konjugationstabellen 158–163
  - Verbtabellen 181–199
- Täter 172
- Tätigkeitswort **22 ff.**, 288
- Temporaladverbale 306 f.
- Tempus **165–170**, 181–199
- Tempusklammer 66, 79, 181–199
- Terminologie 8 f., **40 ff.**
- Text 10, **15**, 17, 46, 52 f., 85–105
- Begleiterverwendung in Texten  
219–223
  - Konnektoren 85
  - Tempusverwendung 167 f.
  - Texte mit Infinitivsätzen 295 ff.
  - Textinhalte und satzinterne  
Großschreibung 202
- Textadverbale 308
- Textraum 91
- topologisches Modell. Siehe Feldglie-  
derung
- transitives Verb 171, 230
- trennbares Verb **63 f.**, 69 f., 133, 135
- Treppengedichte 223
- U**
- Umformprobe 146, 149, 172, 239
- Umlautung 164, 245
- Umstellprobe 239
- unbestimmter Artikel 219 f.
- unregelmäßige Verben 136 ff.
- unterordnende Konjunktion. Siehe  
Subjunktion
- V**
- Valenz **27 f.**, 64, 146, 152
- valenztragendes Verb 66 ff., 208, 236,  
292, 304
- Variante 32 ff., 54, 64, 137, 151 f., 161,  
183, 273, 300. Siehe auch Muster
- Variation 4
- Varietät 4–8, 50, 52, 247, 262
- Verb 21–35, 181–199
- Aktionsarten 168
  - Aktiv **171 f.**, 181–199
  - analytische Verbbildung 66 f.
  - Diathese. Siehe Genus verbii
  - dritte Person 158, 160 ff.
  - erste Person 158–163
  - finites Verb **65 ff.**, 95, 110, **158**, 166,  
176, 181–199, 208, **291 ff.**
    - Erststellung des finiten Verbs.  
Siehe Verberstsatz
    - Letztstellung des finiten Verbs.  
Siehe Verbletztsatz
    - Zweitstellung des finiten Verbs.  
Siehe Verbzweitsatz
  - Funktionsverb 138 ff.
  - Funktionsverbgefüge 32, 71 f.,  
**139 ff.**, 301
  - Futur 143, 165 f., 176, **184 f.**
  - Futur I. Siehe Futur
  - Futur II. Siehe Futurperfekt
  - Futurperfekt 165 f., 170, 176, **186 f.**

- gebeugtes Verb. Siehe finites Verb
  - Gegenwart 165 f., 174
    - Genus verbi **171 f.**, 181–199
  - Grundform des Verbs. Siehe Infinitiv
  - Hilfsverb **29**, 66, 138, **141 ff.**, 149, 181–199
    - *haben* als Hilfsverb 29, 138, 173, 182 f.
    - Perfekthilfsverb 173 f., 183 f.
    - *sein* als Hilfsverb 29, 138, **141 ff.**, 173, 182 f.
    - *werden* als Hilfsverb 138, 143, **184 f.**
    - *werden* als Passivhilfsverb 143, **174**, 181–199
  - Imperativ 74, 113, **163 ff.**
  - Imperfekt. Siehe Präteritum
  - Indikativ **175 f.**, 181–189
  - infinite Verbformen **69**, 295 ff.. Siehe Infinitiv und Partizip II
  - Infinitiv 27, 63, **69**, 97, 133, 135 f., 142, 145 f., 149 f., 229
  - Infinitivprobe 142
  - intransitiv 183
  - irreguläre Verbformen. Siehe unregelmäßige Verben
  - Kategorisierungen des Verbs 157 f.
  - Konjugation 57, 65, 158–163
  - Konjugationsmorphem 56, 158–162
  - Konjunktivformen. Siehe Konjunktiv
  - Kopulaklammer 71
  - Kopulaverb 29, 71, 138, **141 ff.**, 173 f., 260
  - linkes Verbfeld 65 ff.
  - Modalklammer 66, 79, 145, 181–199
  - Modalverb 63, 66, 69, 114, 137 f., **144–150**, 181–199
    - deontische Lesart 147 f.
    - epistemische Lesart 148 f.
  - Modus **175 f.**, 181–199
  - Numerus beim Verb 158–163
  - Partizip I 229 f.
  - Partizip II **69 f.**, 142, **173 f.**, 228 f.
  - Passiv 143, 157, **171 ff.**, 181–199
    - Zustandspassiv 143, 174
  - Passivklammer 66, 79, 181–199
  - Perfekt. Siehe Präsensperfekt
  - Personalform. Siehe finites Verb
  - Person des Verbs 158–163
  - Pluralformen des Verbs 161 ff.
  - Prädikat 9, 13, **288 ff.**
  - Prädikativum 29, 142
  - Prädikatsnomen 29, 142
  - Präfix 64, 133, 135
  - Präsens 66, 136 f., 165–170, **181**
    - historisches Präsens 167, 181
    - narratives Präsens. Siehe historisches Präsens
  - Präsensperfekt 165–170, 173 ff., **182 f.**
  - Präteritopräsentia 137
    - Präteritum 66, 133, 137, 165 f., **188**
    - Präteritumperfekt 165 f., **189**
    - Präverb **63 f.**, 69 f., 135
    - Präverbklammer **63 f.**, 79
    - rechtes Verbfeld 68 ff.
    - reflexive Verben 138, **151 ff.**
    - Rektion der Verben 246, **258 ff.**
    - reziproke Verben 138, **151 ff.**
    - schwache Verben 132 ff.
    - Singularformen des Verbs 158–163
    - Stamm des Verbs (Verbstamm) 133
    - Stammformen des Verbs 132–138
    - starke Verben 134 ff.
    - synthetische Verbbildung 66
    - Tempus **165–170**, 181–199
    - Tempusklammer 66, 79, 181–199
    - transitives Verb 171, 230
    - trennbares Verb **63 f.**, 69 f., 133, 135
    - unregelmäßige Verben 136 ff.
    - Valenz **27 f.**, 64, 146, 152
    - valenztragendes Verb 66 ff., 208, 236, 292, 300, 304
    - Vergangenheit 165
    - Vollverb 29 f., **66 f.**, 138, 141, 146, 297
    - Vorzeitigkeit 186 f.
    - Wertigkeit 27
    - *würde*-Klammer 79, 198
    - Zeitstufe **165 f.**, 181
    - Zustandspassiv 143, 174
    - zweite Person 159–165
  - Verbarten 138–153
  - Verben mit Infinitivforderung 144–150
  - Verbersatz **74 f.**, 117–123
  - Verbgruppe 14, 25–35
  - Verbklammer 61–82. Siehe auch Feldgliederung des Satzes
  - Verbletzattribution 238
  - Verbletztsatz **94–99**, 117–123
  - Verbmodus **175 f.**, 181–199
  - Verbstamm 133
  - Verbtabelle 158–165, 181–199
  - Verb und Zeitbezug 165–170
  - Verbzweitsatz 62, 66, 71, 94, 96, **117–123**
  - Vergangenheit 165
  - Vergegenständlichung 42 f.
  - Vergleichsformen 231
  - verschiebbare Einheiten 42, **80**
  - Verschiebeprobe. Siehe Umstellprobe
  - Verweis. Siehe Zeigen
  - Vollverb 29 f., **66 f.**, 138, 141, 144, 146, 297
  - Vorfeld 62, **71 ff.**
  - Vorstellungsraum 91
  - Vorvorfeld 100
  - Vorzeitigkeit 186 f.
- ## W
- Wechselpräposition 257 f.
  - Weglassprobe 31, 233, 240, 300 ff.
  - weiblich 171, 244
  - werden* als Hilfsverb 138, 143, **184 f.**
  - werden* als Passivhilfsverb 143, **174**, 181–199
  - Werfall/Wesfall ... 248–254
  - Wertigkeit 27
  - W-Frage 110–114, 126 f.
  - Wiedergabe von Äußerungen 190
  - wie* und *als* 261
  - Wiewort 231
  - Wirklichkeitsbezug 147, 176
  - Wissenschaftsferne 10
  - wollen* 138, 145–150
  - Wort 12, 14
  - Wortarten **8**, **10–15**, 23, 25, 80, 85, 93, 206, 212, 218
    - lexikalische/kategoriale Wortarten-einteilung **10 ff.**, 131, 203 f.
    - syntaktische/relationale Wortarten-einteilung **13 ff.**, 204 ff., 224, 292
  - Wortartenlehre 10 ff.
  - Wortbaustein 56
  - Wortbildung **56 f.**, 133
  - Wortgruppe **13 ff.**, 28, 78, 205, 212
    - Adjektivgruppe 209, 229
    - Adverbgruppe 103 f., 303
    - Nominalgruppe 14, 66, 140, 158, **201–224**, 243–285. Siehe auch Begleiter
    - Präpositionalgruppe 14, 139 f., **209–213**, 233, 294, 300, 303
    - Verbgruppe 14, 25–35
  - wörtliche Rede 119
  - würde*-Klammer 79, 198
  - würde*-Konjunktiv 147, 175 f., 191, 196, **198 f.**
  - W-Wort 94, 126 f.
- ## Z
- Zeichensetzung 128 f.
  - Zeigen 14, **88 ff.**, 159, **213–219**, 222 f.
    - Nennen 14, 88, 214, 216, f., 222 f.
    - Origo 88
    - Rederaum 91
    - Sprechzeitraum 91
    - Textraum 91
    - Vorstellungsraum 91
  - Zeitbestimmung. Siehe Adverbiale
  - Zeitbezug 165–170
  - Zeitstufe **165**, 181
  - Zirkumfix 133, 135
  - Zukunft 165 f., 185
  - Zusammensetzung 56
  - Zustandspassiv 143, 174
  - zweite Person 159–165
  - Zweitstellung des finiten Verbs. Siehe Verbzweitsatz