

Angelika Storrer

Grenzgänger: Problemfelder aus didaktischer Sicht

Es gibt zehn Wortarten, und alle zehn machen Ärger. (Mark Twain. Die schreckliche deutschen Sprache)

1 Motivation und Zielsetzung

Wenn sich Lehrer oder Studienanfänger der Germanistik mit Wortarten befassen, tun sie das im Allgemeinen vor dem Hintergrund der sog. "Schulgrammatik", d.h. sie operieren mit den Wortartenbezeichnungen, die in den Richtlinien der KMK¹ vorgegeben sind. Wenn sie sich im Studium oder im beruflichen Alltag des schulischen Deutschunterrichts mit anderen Grammatiken auseinandersetzen oder das vorliegende Handbuch konsultieren, müssen sie zunächst die dort verwendeten Termini und Kategorien an die ihnen bekannten Wortartenbezeichnungen anschließen und verstehen, wie die jeweiligen Kategorien definiert sind. Für das Wort "zehn" im obigen Twain-Zitat beispielsweise hält die "Schulgrammatik" nach KMK eine eigene Wortartenbezeichnung, das "Zahlwort", bereit, während in den meisten Grammatiken und auch in diesem Handbuch Zahlwörter zu den Adjektiven gerechnet werden. Das Wort "es" im selben Zitat würde vermutlich als Personalpronomen eingestuft. Auf die durchaus sinnvolle Frage eines Schülers, für welches Nomen es in diesem Satz denn stehe, findet ein Rat suchender Lehrer in verschiedenen Referenzgrammatiken des Deutschen und auch in diesem Handbuch zwar durchaus Antworten, er muss dafür aber komplexe grammatische Analysen nachvollziehen und neue, feinere Kategorien entwickeln. Wer zu dieser Anstrengung bereit ist, kann daraus durchaus Gewinn ziehen: Am Beispiel der Wortarteneinteilung lassen sich sehr gut allgemeine Einsichten in die Methodik grammatischer Analyse und in die Probleme sprachlichen Kategori-

¹ KMK 1982.

sierens gewinnen, die auch auf andere grammatische Themenbereiche übertragbar sind. Diese Einsichten sind eine wertvolle Grundlage für den Umgang mit induktiven Ansätzen in der Grammatikdidaktik, also Ansätzen, bei denen Schüler eigenständig Kategorien aus sprachlichem Material entwickeln.

In der Praxis der Lehreraus- und -weiterbildung muss dieses Bewusstsein für Methoden und Probleme beim Kategorisieren sprachlicher Einheiten meist erst geschaffen und geschärft werden. Gerade Studienanfänger erwarten häufig, dass „die Sprachwissenschaft“ (oder „der Duden“) eine feste und „richtige“ Menge an Wortarten vorgibt und festlegt, woran diese zu erkennen sind. Abgrenzungsprobleme und Grenzgänger werden dann als Mängel des betreffenden Wortartensystems bewertet. Die Tatsache, dass verschiedene Grammatiken des Deutschen sich in Zahl und Art der Wortarten unterscheiden, wird als verwirrend empfunden. Nach meiner Erfahrung in der universitären Lehrerbildung besteht im günstigen Fall der Wunsch, man möge als „Spezialistin“ festlegen, welches nun das „richtige“ Wortartensystem ist, und dieses erklären. Im ungünstigen Fall senkt die Frustration über die vermeintliche „Uneinigkeit“ der Grammatiker die Bereitschaft, sich überhaupt weiter mit dem Gebiet zu befassen (nach dem Motto: Wenn die Grammatiken sich nicht einigen können, welche und wie viele Wortarten es gibt, brauche ich das auch nicht zu wissen). Ziel dieses Beitrags ist es deshalb, an eingängigen und für die Wortartenkategorisierung im Schulunterricht relevanten Problemfeldern zu erläutern, warum es nicht nur eine, sondern mehrere sinnvolle Einteilungen für Wortarten geben kann und welche „Grenzgänger“ man bei der Wortartenklassifikation im schulischen Grammatikunterricht besonders im Auge behalten muss. Es geht mir dabei nicht darum, wissenschaftliche Kontroversen über die Zuordnung einzelner Fälle nachzuzeichnen und eigene Positionen dazu zu entwickeln – dies ist ja Aufgabe der Spezialartikel, in denen ausführlich Abgrenzungsprobleme, typische „Grenzüberschreitungsphänomene“ und terminologische Alternativen genannt sind. Vielmehr richtet sich mein Beitrag primär an Lehrer und Lehramtsstudierende, die sich unter didaktischer Perspektive mit der Kategorisierung von Wortarten beschäftigen und hierfür das vorliegende Handbuch zu Rate ziehen. Für diese Zielgruppe möchte ich an Fallbeispielen typische Probleme der Wortartenbestimmung diskutieren und dabei transparent machen, warum unterschiedliche Grenzen gezogen werden und weshalb selbst innerhalb ein

und desselben Kategoriensystems bestimmte sprachliche Einheiten nicht eindeutig zugeordnet werden können, sondern sich als „Grenzgänger“ erweisen.

2 Grenzziehung, Grenzüberschreitung und Grenzgänger: Problembereiche bei der Wortartenkategorisierung

Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (WDG)² definiert „Grenzgänger“ als „jmd., der häufig eine Grenze passiert“. Heringer 1989 überträgt das Konzept metaphorisch auf den Bereich der grammatischen Kategorisierung und erörtert entsprechende Phänomene im Bereich der Wortarten exemplarisch an den Kategorien „Präposition“ und „Substantiv“. Ich möchte die Metapher in meinem Artikel aufgreifen und dabei zunächst zwei grundlegende Probleme bei der Diskussion um Kategoriengrenzen unterscheiden:

- 1) *Das Problem der Grenzziehung*: Die Grenzgänger-Metapher impliziert, dass es festliegende Grenzen gibt, zwischen denen ein Wort oder eine Gruppe von Wörtern häufig wechselt, anders gesagt, dass das betreffende Gebiet durch feste Grenzen in Teilgebiete unterteilt ist. Das Problem der Grenzziehung besteht nun genau darin, dass man diese Grenzen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten und unter Verwendung verschiedener formaler und funktionaler Kriterien ziehen kann. Deshalb unterscheiden sich verschiedene Referenzgrammatiken in der Zahl der angenommenen Wortarten, ihrer Benennung und den relevant gesetzten Bestimmungsmerkmalen.³ Dass als Konsequenz davon dieselbe sprachliche Einheit in verschiedenen Grammatiken unterschiedlichen Kategorien zugeordnet wird, macht es aber – in der Metapher der Kategoriengrenzen gedacht – noch nicht zum Grenzgänger. Denn nicht die Einheiten passieren eine Grenze, sondern die Grenzen sind anders gezogen bzw. die Gebiete anders benannt. Wir werden dieses Problem und seine Ursachen in Abschnitt 3 besprechen. Dabei soll auch klar werden, warum bestimmte Einheiten besonders häufig von Kontroversen und Konflikten bei der Festlegung von Kategoriengrenzen betroffen sind.

² Ich beziehe mich auf die Online-Version, die unter www.dwds.de verfügbar ist.

³ Vgl. z.B. Sitta 1984 und die Hinweise in den jeweiligen Spezialartikeln dieses Handbuchs.

2) *Das Problem der Grenzüberschreitung*: Die Metapher des „Grenzgängers“ konturiert den Aspekt, dass bestimmte Wörter häufig eine bestimmte Kategoriengrenze passieren oder in mehreren Funktionen in mehreren Gebieten „tätig“ sind. Hier gibt es individuelle Grenzwechsler, die im Zuge von Grammatikalisierungs- oder Lexikalisierungsprozessen neue Funktionen in einem anderen Gebiet ausüben. Es gibt aber auch Gruppen von Einheiten, die unter systematisch beschreibbaren Prozessen die Grenze wechseln. Hierzu gehören die durch Konversion erzeugten Substantivierungen (z.B. *das Laufen*), aber auch die von Heringer (1989) behandelten substantivierten Adjektive (z.B. *ein Armer, die Armen*), die sich durch spezielle morphologische und syntaktische Eigenschaften von anderen Substantiven unterscheiden. Und schließlich gibt es Wortarten, deren Einheiten prinzipiell in mehreren Funktionen tätig sein können. In Abschnitt 4 möchte ich die verschiedenen Typen von Einzelgängern und Grenzgängern an einschlägigen Beispielen herausarbeiten.

Hinter beiden Problemfeldern stehen Grundfragen der Kategorisierung sprachlicher Einheiten, die hier nur exemplarisch und stark vereinfachend abgehandelt werden. Zur Vertiefung empfehle ich generell die Einleitung und die Artikel B1, B2 und B3 dieses Handbuchs und verweise im Einzelfall auf die Spezialartikel zu den einzelnen Wortarten sowie auf weitere Literatur.

3 Grenzen ziehen: Gründe und Hintergründe für unterschiedliche Systeme zur Wortartenklassifikation

Dass sich verschiedene Grammatiken zum Gegenwartsdeutschen bei der Einteilung von Wortarten erheblich unterscheiden, wurde eingangs erwähnt und ist als Problem natürlich bereits hinlänglich bekannt (z.B. Bergenholtz/ Schaeder 1977, Sitta 1984, Schaeder/Knobloch 2000, Müller 2003). Wenn man exemplarisch die Einteilungen in Helbig/Buscha 1994, GDS 1997 und Duden-4 (2005) vergleicht, so fällt schnell ins Auge, dass sich auch keine dieser Grammatiken mit den sog. „Schulwortarten“ nach KMK 1982 in Deckung bringen lässt.

Diese Unterschiedlichkeit hat mehrere Ursachen. Die wichtigste davon wurde – in verschiedenen Formulierungen – in der Literatur zum Thema immer wieder benannt,

ich möchte exemplarisch Knobloch (1986, 38) zitieren: „Es gibt nicht *eine* „richtige“ Einteilung der Wortarten, sondern viele mögliche. Welche Klassifikation jeweils angemessen ist, bestimmt sich im Grund genommen aus dem *Ziel*, das der Klassifizierende verfolgt.“⁴

Zwei Beispiele: (1) Wer eine Wortarten-Klassifikation anstrebt, mit der sich nicht allein sprachliche Einheiten des Deutschen, sondern auch Einheiten anderer Sprachen zuordnen lassen, muss auf das Kriterium der Flektierbarkeit verzichten und auf über-einzelsprachlich anwendbare Eigenschaften, meist semantischer oder funktionaler Natur, zurückgreifen⁵. (2) Wer eine Wortartenklassifikation für die maschinelle Sprachverarbeitung entwickelt, wird sich eher an syntaktischen und distributionellen Eigenschaften⁶ orientieren, weil diese besser für Verfahren der automatischen Sprachanalyse zugänglich sind als semantische und funktionale Eigenschaften. Für die Zwecke der maschinellen Sprachanalyse ist es weiterhin wichtig, dass alle Einheiten eines zu verarbeitenden Textes einer Klasse zugewiesen werden können. In anderen Anwendungsbereichen hingegen – hierzu zählt auch der schulische Grammatikunterricht – kann man durchaus mit diesen und jenen nicht klassifizierbaren Einzelgängern und „Randgruppen“ leben.

Eine Besonderheit bei der Wortartenklassifikation besteht darin, dass schon die Grundeinheit der Klassifikation, das „Wort“, in unterschiedlicher Weise verstanden werden kann (vgl. B1). Auch hier können für verschiedene Zielsetzung mehrere, voneinander abweichende Präzisierungen zweckmäßig sein. Ein Beispiel: Das sog. Wortartentagging ist ein automatisches Verfahren, bei dem jeder Einheit eines Textes genau eine Wortartenkategorie zugeordnet wird. Wenn ein digitales Textkorpus mit Wortartentags annotiert ist, kann ein Suchwerkzeug beispielsweise gezielt nach dem Adjektiv *modern* suchen, ohne dass auch Treffer für die homographie Verbform *modern* ausgegeben werden. Für das Wortartentagging wird man die Grundeinheit „Wort“ möglichst eng an graphische Eigenschaften binden, also „Wort“ als Einheit zwischen zwei Spatien verstehen. Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf das gewählte Kategoriensystem: Beispielsweise benötigt man eine Kategorie für ab-

⁴ Hervorhebungen im Original.

⁵ Vgl. dazu Kaltz 2000, Knobloch/Schaeder 2000 sowie die jeweiligen sprachtypologischen Ausführungen in den Einzelartikeln dieses Handbuchs.

⁶ Vgl. die Klassifikation in Bergenholtz/ Schaeder 1977 oder das Stuttgart-Tübingen-TagSet STTS (Thielen & Schiller 1996), das inzwischen von vielen Programmen zur automatischen Wortartenerkennung und – annotation genutzt wird.

trennbare Verbpartikeln (also für *an* in *das Schnitzel brennt an*), wenn man bei der Suche für Belege mit dem Verb *anbrennen* auch wirklich alle relevanten Treffer finden möchte. In fast allen anderen Kontexten würde man hingegen *anbrennen* als Grundeinheit der Wortartenbestimmung betrachten und die weitere Analyse der Komponenten dem Bereich der Wortbildung zuordnen.

Eine zweite Ursache für unterschiedliche Grenzziehungen, liegt darin, dass die Wortarten in Grammatikforschung und Grammatikographie eingebunden sind in Kategoriensysteme, mit denen Generalisierungen über sprachliche Formen und Funktionen formuliert werden. Die Leitlinien für die Kategorisierung werden dabei bestimmt durch eine Modellvorstellung von grammatischen Strukturen und Prozessen, einem sog. Grammatikmodell (z.B. Dependenzgrammatik, Funktionale Grammatik, Generative Grammatik, Konstruktionsgrammatik). In einem Grammatikmodell stehen Wortartenkategorien also nicht für sich, sondern bilden ein System von Kategorien für elementarere Einheiten (Phoneme, Morpheme) und komplexere Einheiten (Phrasen, Sätze, Diskurse). Wegen dieser Einbindung in ein theorieabhängiges System ist es nicht ohne weiteres möglich, Wortartenkategorien aus verschiedenen Systemen aufeinander abzubilden oder gar zu mischen. Man kann verschiedene Grammatikmodelle zwar in Bezug auf Kriterien wie Beschreibungs- und Erklärungsadäquatheit (im Hinblick auf eine Einzelsprache oder im Hinblick auf mehrere Sprachen) vergleichen. Da verschiedene Grammatiktheorien aber unterschiedliche Prioritäten setzen und verschiedene grammatische Phänomenbereiche fokussieren, wäre es der Erforschung von Funktion und Struktur natürlicher Sprachen wenig zuträglich, sich auf eine „richtige“ Modellvorstellung festzulegen. Als Preis für diese Pluralität muss man lernen, mit unterschiedlichen Kategoriensystemen und – daraus resultierend mit alternativen Vorschlägen zur Grenzziehung – umzugehen.

Dass sich Wortartenkategorien aus verschiedenen Systemen nicht ohne weiteres aufeinander abbilden lassen, heißt aber nicht, dass sich keine Bezüge zwischen ihnen herstellen lassen. In einigen Fällen unterscheiden sich die Systeme gerade dadurch, dass sie für bestimmte Gruppen von Grenzgängern neue Kategorien oder Subklassen einführen. Ein Beispiel: In fast allen Grammatiken und auch in diesem Handbuch wird angenommen, dass typische Adjektive in drei syntaktischen Funktio-

nen auftreten können: in attributiver Funktion (1), in adverbialer Funktion (2), in prädikativer Funktion (3)

- (1) das gute Wetter in Spanien
- (2) Hier kann man sich gut erholen.
- (3) Gern wären wir gut, anstatt so roh.

Weil die attributive Verwendung von Adjektiven, wie in (1), als besonders charakteristisch gilt, werden die Adjektive zu den flektierbaren Wortarten gerechnet, denn in dieser Funktion passen sie sich in den Kategorien Numerus und Genus dem Bezugsnomen an; zusätzlich spielt die Kategorie des Determinativs eine Rolle⁷. Nun gibt es aber Einheiten wie *quitt* und *schade*, die prinzipiell nur prädikativ gebraucht werden können (z.B. *Das ist schade* und *Wir sind quitt*). In der Schulgrammatik und in den meisten wissenschaftlichen Grammatiken werden sie den Adjektiven zugeordnet; allerdings können sie nicht attributiv verwendet und damit auch nicht flektiert werden (**die quitten Freunde*). Die Grammatik der deutschen Sprache GDS nimmt deshalb – ebenso wie dieses Handbuch (vgl. Artikel C2) – eine eigene Kategorie „Adkopula“ an.

Ein anderes Beispiel: Wir haben bereits in der Einleitung darauf hingewiesen, dass bestimmte Verwendungen des Pronomens *es*, wie in (4), nicht die Eigenschaft eines Personalpronomens aufweisen, auf ein im Vor- oder Nachtext genanntes Wissens-element bezogen zu sein, wie dies z.B. beim typischen Personalpronomen in Satz (5) der Fall ist.

- (4) Es gibt zehn Wortarten.
- (5) Das Auto_[i] war nagelneu und es_[i] hatte ein Schiebedach.

Die Grammatik von Helbig/Buscha (1994), die dem Pronomen „*es*“ ein gesondertes Kapitel widmet⁸, unterscheidet das „Prowort *es*“, wie es im Satz (5) auftritt, von der Verwendung als „formales Subjekt“ in (4). Weiterhin unterscheiden sie die als „Korrelat (Platzhalter)“ bezeichnete Verwendungsweise, die sich an den Sätzen (6) und (7) verdeutlichen lässt.

⁷ *Das gute Wetter* vs. *ein gutes Wetter*; vgl. Artikel C2 dieses Handbuchs.

⁸ Helbig-Buscha (1994: Kapitel 6, 393-400).

(6) Es_[i] ist ihm nicht gelungen, die Wortart zu bestimmen_[i].

(7) Es_[i] hat sich gestern ein Unfall_[i] ereignet.

Im Fall von Beispiel (6) ist relativ einsichtig, was mit der „Platzhalter“-Funktion gemeint ist: Das es steht im Hauptsatz als Platzhalter-Element für den Infinitivsatz, der die Valenzstelle des Subjekts einnimmt. Wenn diese Stelle nicht durch einen Infinitivsatz, sondern durch eine Nominalgruppe im Nominativ gefüllt ist, wie in (6'), wird das es überflüssig, wie (6') zeigt:

(6') Die Bestimmung der Wortart ist ihm nicht gelungen.

Der Unterschied zwischen Falltyp (4) und Falltyp (7) erschließt sich erst auf den zweiten Blick: In Satz (4) nimmt es formal eine Stelle im Valenzrahmen des Verbs ein. Im Satz (7) hingegen hat es nur eine syntaktische Platzhalterfunktion für die eigentliche Subjektstelle, nämlich *der Unfall*. Dies erkennt man auch daran, dass das es wegfällt, sobald das Vorfeld durch das Subjekt selbst (7') oder ein anderes Satzglied (7'') besetzt ist:

(7') Ein Unfall hat sich gestern ereignet.

(7'') Gestern hat sich ein Unfall ereignet.

Am Beispiel der verschiedenen Verwendungsweisen von es lässt sich besonders gut zeigen, wie die Bestimmung von Wortarten die Bestimmung komplexerer Kategorien, z.B. der Satzglieder, beeinflusst. Denn bei einer Satzgliedanalyse wäre im Satz (4) es als Subjekt zu bestimmen. Im Gegensatz dazu lautet das Subjekt in Satz (7) *der Unfall*, in Satz (6) nimmt der Infinitivsatz *die Wortart zu bestimmen* die Subjektstelle ein. Man sieht also, dass die Verfeinerung von Kategorien auf der Wortartenebene nicht nur interessant für Grammatiktheoretiker ist, sondern dass solche Unterschiede auch für einfach erscheinende Grammatikanalyseaufgaben wie das Bestimmen des Subjektes von Sätzen relevant werden können. Nur wer die Unterschiede zwischen den verschiedenen Verwendungsweisen erkennt, kann verstehen, warum gerade

das Bestimmen der Subjektstelle hohe Anforderungen an die Analysekompetenz stellt⁹.

Der Fall des Pronomens *es* zeigt, dass in verschiedenen Grammatiken nicht nur unterschiedlich feine Unterscheidungen gemacht werden. Es kommt auch vor, dass zwar sehr ähnliche Falltypen unterschieden werden, dieselben Falltypen aber unterschiedlich benannt sind. Die Verwendungsweise von *es* in Beispiel (4), bei HB-94 als „formales *es*“ bezeichnet, wird im Handbuchartikel zu den Pronomina C19 (Abschnitt 5.2.4) in Anlehnung an Zifonun (1995) als „verbgesteuertes *es*“ bezeichnet; in der GDS findet sich der Terminus „fixes *es*“ (vgl. GDS, B1, S. 38). Die Duden-Grammatik verwendet die Bezeichnungen „Pseudoaktant“/„unpersönliches *es*“/„formales Subjekt“ (Duden-4, S. 830). Man sieht an diesem Beispiel: Selbst wenn ein bestimmtes Gebiet in verschiedenen Grammatiken ähnlich eingegrenzt ist, können identische oder sehr ähnliche Kategorien unterschiedlich benannt sein. Sehr viel häufiger findet sich aber der umgekehrte Fall: gleich lautende Termini bezeichnen in verschiedenen terminologischen Systemen unterschiedliche Kategorien. Problematisch sind insbesondere die Wortarten, die in diesem Handbuch als „Partikeln“ bezeichnet werden: Intensitätspartikeln, Gradpartikeln, Negationspartikeln, Modalpartikeln, Konnektivpartikeln (vgl. die Erläuterung zur Einteilung in A). Als erstes ist wichtig zu erkennen, dass die im Handbuch gegebene Definition des Terminus „Partikel“ nicht mit der übereinstimmt, die sich in früheren Auflagen der Duden-Grammatik und auch in vielen Schulgrammatiken noch findet. In dieser „schulgrammatischen“ Verwendung bezeichnet „Partikel“ alle nicht flektierbaren Wortarten, also auch die Adverbien, Präpositionen, Junktoren. Dieses Handbuch, aber auch andere Grammatiken wie der aktuelle Duden-4, die GDS und Helbig-Buscha 1994 verwenden den Terminus in einer eingeschränkten Bedeutung. Vorsicht ist auch angesagt bei der Benennung der verschiedenen Partikelsubklassen: Die in diesem Handbuch und in der GDS als Modalpartikel (C14) bezeichnete Kategorie heißt bei Helbig-Buscha 1994 „Modalwort“, im aktuellen Duden-4 „Kommentaradverb“. Umgekehrt wird in der Dudengrammatik der Terminus „Modalpartikel“ synonym zum Terminus „Abtönungspartikel“ verwendet, der auch in diesem Handbuch und in der GDS eingeführt ist. Wichtig für den Rat su-

⁹ Aus diesem Grund plädiert z.B. Menzel in seiner Grammatikwerkstatt dafür, bei der Satzgliedanalyse mit den Adverbialen zu beginnen (Menzel 1999:46f) und die wesentlich komplizierte Bestimmung des Subjekts in die Sekundarstufe zu verlagern. Eine Werkstatteinheit zu Subjekten, die auch die verschiedenen Formen von „*es*“ mit einbezieht, findet sich in Menzel (1999:78ff).

chenden Grammatiknutzer ist es deshalb, sich an den Phänomenen und den Beispielen zu orientieren und sich über diese die terminologischen Entsprechungsbeziehungen zu erschließen. Die wortartenbezogenen Artikel dieses Handbuchs enthalten jeweils Hinweise auf alternative Benennungen und unterstützen damit die Orientierung und Hilfe bei der Rekonstruktion von Bezügen zwischen verschiedenen Terminologien.

4 Formen der Grenzüberschreitung und Grenzgänger

Im vorigen Abschnitt ging es um das Problem, dass die Kategoriengrenzen in verschiedenen Ansätzen zur Wortarteneinteilung unterschiedlich gezogen werden. Aus diesem Grund ist ein und dieselbe Einheit, z.B. das Wort *zehn* im Satz *Es gibt zehn Wortarten*, nach der „schulgrammatischen“ Einteilung nach KMK als Zahlwort zu bestimmen, während sie in diesem Handbuch und in anderen Grammatiken (GDS, Helbig/Buscha 1994, Duden-4) als Subklasse zu den Adjektiven gerechnet wird. Dennoch handelt es sich bei „*zehn*“ nicht um einen Grenzgänger, denn nicht die Einheit überschreitet eine Wortartengrenze, sondern die Grenzen sind in den verschiedenen Grammatiken anders festgelegt. In diesem Abschnitt geht es nun um Einheiten, die bei festliegenden Abgrenzungskriterien, also in ein und demselben Kategoriensystem, die Grenzen wechseln. Dabei möchte ich zwei Fallgruppen unterscheiden: Bei Fallgruppe A gibt es bestimmte Grenzübergänge, die systematisch für ganze Gruppen von Einheiten offen stehen. Bei Fallgruppe B geht es um individuelle Grenzüberschreitungen einzelner Wörter. Aus didaktischer Sicht erscheint mir die Differenzierung zwischen den beiden Fallgruppen sinnvoll, weil Grenzüberschreitungsphänomene vom Typ A als systematische Prozesse des Wortartenübergangs bzw. als Resultat systematischer Überschneidungen in Form oder Funktion verstanden und erlernt werden müssen, während Grenzüberschreitungen vom Typ B den Status von Ausnahmen haben. Dennoch ist die Trennung der Fallgruppen insofern künstlich, als individuelle Grenzgänger natürlich stets auch Hinweise auf die Durchlässigkeit bestimmter Grenzen und auf Präferenzen für bestimmte „Abwanderungsrichtungen“ liefern.

Im Folgenden werde ich die beiden Fallgruppen an möglichst eindeutigen Beispielen erläutern. Mein Ziel ist es, den Blick für Typen von Grenzüberschreitungsphänomenen zu schärfen, um entsprechende weiterführende Hinweise auf Abgrenzungsprob-

leme und Grenzgänger in den einzelnen Artikeln des Handbuchs besser einordnen zu können.

Zur Fallgruppe A rechne ich Phänomene der Grenzüberschreitung, von denen systematisch ganze Gruppen von Einheiten betroffen sind. Hierfür gibt es zwei Ursachen:

- Grenzüberschreitungen, die durch den Wortbildungsprozess der Konversion bedingt sind, werden unter (1) besprochen.
- Grenzwechselphänomene, die darauf zurückgehen, dass Einheiten systematisch mehrere Funktionen ausüben können, die für jeweils unterschiedliche Wortarten als charakteristisch gelten; Beispiele hierfür werden in (2) erläutert.

1) Unter „Konversion“ versteht man ein Wortbildungsverfahren, bei dem neue Wörter allein durch Wortartenwechsel gebildet werden. Ein typisches Beispiel ist die Konversion von Verben zu Substantiven, indem verbale Infinitive substantiviert werden (z.B. *lachen* -> *das Lachen*). Im Deutschen sind speziell die Möglichkeiten, Einheiten anderer Wortarten durch Konversion in Substantive zu überführen, nahezu unbegrenzt – der Übergang ist offen für Pronomina (*das Es*), für Adverbien (*das Hier und Jetzt*) und Konjunktionen (*ohne Wenn und Aber*). Besonders produktiv ist aber die Konversion von verbalen Infinitiven zu Nomina und von Adjektiven zu Nomina. Die Konversion von Adjektiven zu Nomina, z.B. von *schön* zu *die Schöne*, ist für die Grenzgängerproblematik deshalb besonders interessant, weil das Genus des dabei entstehenden Wortbildungsprodukts in Abhängigkeit vom natürlichen Genus des Eigenschaftsträgers (*der Schöne* – *die Schöne*) variiert. Damit fehlt diesen Bildungen ein wesentliches Merkmal von Substantiven, nämlich das Vorhandensein eines „inhärenten“ Genus, das nicht unbedingt mit dem natürlichen Geschlecht des bezeichneten Objekts übereinstimmen muss (vgl. *das Kind*). Auch im Hinblick auf die Flexionseigenschaften unterscheiden sich die nominalisierten Adjektive von anderen Nominalisierungen, indem sie – genau wie die Adjektive – in Abhängigkeit vom Determinativ verschiedene Paradigmen ausbilden (*der Schöne* – *ein Schöner*; *das Wahre* – *ein Wahres*). Ein ähnlicher Fall von systematischen Grenzüberschreitungen liegt vor beim Übergang von den Verben zu Adjektiven, indem die Formen von Partizip I oder II attributiv

oder adverbial verwendet werden (*kochen* -> *kochend*, *gekocht*¹⁰). Auch dieser Übergang wird meist¹¹ der Wortbildungsart „Konversion“ zugerechnet.

- 2) Wenn eine Wortartenklassifikation disjunkt sein soll, d.h. jede Einheit zu genau einer Klasse gehört, dann muss für solche Fälle festgelegt werden, welcher Wortart die bei den Wortbildungsprozessen entstehenden Produkte, die Konvertate, zugeordnet werden. Hier finden sich im Detail unterschiedliche Auffassungen: Meist werden substantivische Konvertate (*das Lachen*, *das Es*) zu den Substantiven gerechnet, mit Ausnahme der aus Adjektiven gebildeten Konvertate vom Typ *die Schöne*, *der Schöne*, *ein Schöner*, die wegen ihrer Besonderheiten bezüglich Genus und Flexion den Adjektiven zugeordnet werden¹². Die GDS (Kap. B1, S.28) unterscheidet terminologisch zwischen der Kategorie des Substantivs, die ein inhärentes Genus und ein substantivisches Flexionsparadigma besitzt, und der weiter gefassten Kategorie des Nomens, die über die Fähigkeit bestimmt ist, als Kopf einer Nominalphrase fungieren zu können, und zu der entsprechend dann auch nominalisierte Adjektive und andere Nominalisierungen gerechnet werden können. Die Partizipien werden meist den Verben zugeordnet, obwohl gerade das Partizip I (*lachend*) typischerweise eher attributiv oder adverbial verwendet wird und insofern, funktional und vom Flexionsparadigma her gesehen, eher den Adjektiven nahe steht.
- 3) Zur Fallgruppe A gehören auch Wortarten, deren Einheiten mehrere systematisch mehrere Funktionen ausüben können, die als charakteristisch für unterschiedliche Wortarten angesehen werden. Diese Fähigkeit zum „Multitasking“ besitzen beispielsweise viele Adjektive: Wie wir in Abschnitt 3 an den Beispielsätzen (1) und (2) illustriert haben, können sie sowohl in attributiver als auch in adverbialer Funktion auftreten. Auch viele Adverbien können in mehreren Funktionen auftreten, u.a. attributiv (in 8) und adverbial (in 9)¹³:

(8) Das Haus dort gehört meinem Vater.

(9) Er wohnt da.

¹⁰ Attributiv verwendet z.B. in: *Das kochende Wasser*, *das hart gekochte Ei*; adverbial verwendet z.B. in *Ich traf ihn kochend in der Küche*, *Er isst das Ei nur gekocht*.

¹¹ Donalies (2002:139) hingegen analysiert die Bildung *kochend* als (explizite) Derivation aus dem Verbstamm *koch* und dem Derivationsuffix *end*.

¹² Vgl. das Kapitel V, Abschnitt 3.2.3. Auch Helbig-Buscha (1994:249FF) unterscheiden zwischen Substantivierungen von Adjektiven (*das Rot*) und substantivisch gebrauchten Adjektiven (*die Schöne*, *der Schöne*).

¹³ Vgl. den Handbuchartikel C4 zur Wortart „Adverb“; die Beispiele sind aus diesem Artikel entnommen.

Von der Grenzgängerproblematik sind diese Fälle deshalb betroffen, weil jeweils eine dieser Funktionen als primär angesehen wird und somit für die Wortartenklassifikation ausschlaggebend ist: Bei den Adverbien wird die adverbiale Funktion als primär gesetzt, bei den Adjektiven die attributive Funktion. In der Grenzgängermetaphorik gedacht sind Adjektive also primär über ihre attributive Verwendbarkeit bestimmt, können aber auch jederzeit die Grenze wechseln und im adverbialen Gebiet adverbiale Funktion ausüben. Umgekehrt sind Adverbien primär im adverbialen Gebiet aktiv, sie können aber ebenfalls die Grenze passieren und attributiv verwendet werden. Diese Überschneidung der Funktionsbereiche macht die Abgrenzung zwischen Adjektiven und Adverbien notorisch schwierig.

In den meisten Grammatiken, und auch in den KMK-Richtlinien¹⁴, wird ein Merkmal als zentral für die Unterscheidung gesetzt, das allerdings nur in der attributiven Funktion überhaupt sichtbar wird: Adjektive sind flektierbar (*das schöne Haus – die schönen Häuser*), während Adverbien zu den unflektierbaren Wortarten zählen (*das Haus dort – die Häuser dort*). Erfahrungsgemäß ist es aber nicht einfach zu motivieren, warum die Festlegung der Wortart in diesem Fall nicht für die Funktion in einem konkreten Kontext, sondern für das gesamte Funktionsspektrum zu treffen ist.

Schließlich kann die Wortartenzuordnung in anderen Fällen ja auch nur im konkreten Verwendungskontext erfolgen, z.B. ist *bis* in Satz (10) als Präposition, in (11) aber als Subjunktorklassifizieren.

(10) Der Zug fährt bis Dortmund.

(11) Ich warte noch, bis wir in Dortmund angekommen sind.

Bei der Unterscheidung von Adverbien und Adjektiven wird dieses Prinzip aufgehoben, d.h., das Wort *gut* in Satz (2) ist ebenso als Adjektiv zu klassifizieren wie in Satz (1), obwohl es in (2) nicht flektiert werden kann. In der Didaktik der Wortarten muss dies als Ausnahme explizit gemacht werden.

Zur Fallgruppe B gehören individuelle Grenzgänger, also Einzelfälle, die in Bezug auf ein bestimmtes Kategoriensystem als Ausnahmen beschrieben werden müssen. Hier lassen sich drei Typen unterscheiden:

¹⁴ KMK (1982:16), vgl. dazu auch im Abschnitt 5, Spiegelpunkt 3.

- 1) In fast jeder Wortartenkategorie gibt es einzelne Einheiten, die nicht alle Eigenschaften aufweisen, die für eine Wortart charakteristisch sind, d.h. die – in der Metapher der Kategoriengrenzen gedacht – an der Peripherie angesiedelt sind. Typische Beispiele für diese Gruppe sind Adjektive wie *lila* oder *klasse* die zumindest in der Schriftsprache auch in attributiver Stellung nicht flektiert werden (*die lila Bluse, der klasse Typ*). Trotz dieser Einschränkungen in der Flexion weisen sie aber typische syntaktische und semantische Merkmale von Adjektiven auf und werden deshalb allgemein den Adjektiven zugerechnet. Diachronisch gesehen neigen diese Einzelfälle dazu, sich in ihren Eigenschaften dem Kern anzunähern; im konkreten Fall bilden einige dieser Adjektive Flexionsformen (*die lilane Bluse, der orangene Pullover*) aus, die zumindest im gesprochenen Deutsch nicht unüblich sind.

- 2) Im Zuge von Prozessen der sog. „Grammatikalisierung“ kommt es immer wieder dazu, dass einzelne Einheiten einer Kategorie in einer anderen Kategorie neue Funktionen übernehmen. Ein Beispiel für solche individuellen Funktionserweiterungen sind Adjektive wie *absolut*, *echt*, die in Sätzen wie (11) und (12) als Intensitätspartikel fungieren (vgl. die Einteilung in C9, Abschnitt 2).

(12) Das ging absolut daneben.

(13) Das ist eine echt coole Bar.

Diachronisch gesehen neigen diese Grenzgänger dazu, sich auszudifferenzieren und als zwei homonyme Einheiten verschiedenen Wortarten anzugehören. In der Zeit des Übergangs sind diese Arten von Grenzgängern aber nur schwer eindeutig zuzuordnen.

- 3) Einzelne Einheiten einer Kategorie bilden Mehrworteinheiten mit anderen Einheiten und büßen dabei genuine Bestimmungsmerkmale ihrer Kategorie ein. Hierzu gehören die in der Rechtschreibdidaktik als „Desubstantivierung“ beschriebenen Prozesse, bei dem ein Substantiv wie *das Heim* in bestimmten Verbindungen wie *er fährt heim, er kommt heim* typische Substantivmerkmale verliert: Es ist nicht flektierbar, nicht artikelfähig und kann in der Regel nicht alleine das Vorfeld be-

setzen, d.h. Sätze wie *Heim kam er erst gegen 12 Uhr* sind stark markiert. Von derartigen Prozessen sind nicht nur Substantive betroffen, sondern auch Präpositionen (*mitnehmen*, *anknüpfen*), Adverbien (*hinabsteigen*, *daherreden*). Für diese Art von Grenzgängen existieren Bezeichnungen wie „Verbpartikeln“ (Duden-4, 706ff), „trennbare Verbteile“ (Helbig-Buscha 1994, Kap.1.11) oder „abtrennbare Verbpräfixe“ (GDS, 51). Diese Kategorien richten sich allerdings nach einem orthographischen Kriterium, nämlich, ob der betroffene Grenzgänger in Infinitiv und Partizip II mit dem Verb zusammengeschrieben wird oder nicht. Zur Frage, welcher Wortart die betreffenden Einheiten in den Positionen angehören, in denen sie vom Verb getrennt auftreten (*er steigt hinab*; *er fährt heim*), gibt es in verschiedenen Grammatiken unterschiedliche Auffassungen.

Für die Wortartenklassifikation machen beide Fallgruppen Probleme, weil die jeweiligen Einheiten synchron nur einen Teil der für eine Wortartenkategorie charakteristischen Merkmale aufweisen. Bei der Fallgruppe A lässt sich eine Zuordnung durch generelle Vereinbarungen regeln (z.B. adverbial gebrauchte Adjektive zählt man zu den Adjektiven und nicht zu den Adverbien; das Partizip I rechnet man zu den Verben). Man sollte sich dennoch bewusst sein, dass man die Entscheidungen in diesen Fällen auch anders treffen könnte. Größere Probleme machen die individuellen Grenzgänger der Fallgruppe B, bei denen Einheiten im Zuge von Prozessen der Grammatikalisierung und der Monoverbierung mit der Zeit ihre funktionalen und auch syntaktischen Eigenschaften verändern und somit in der Übergangsphase nur schwer der einen oder anderen Kategorie zuzuordnen sind. Aus didaktischer Sicht kann man aber aus der Not eine Tugend machen, wenn man sich von der Vorstellung befreit, eine Wortartenklassifikation müsse unbedingt vollständig und disjunkt sein, d.h. alle sprachlichen Einheiten müssten sich restfrei genau einer Wortartenkategorie zuordnen lassen. Für den Grammatikunterricht können gerade die Fälle systematischer und individueller Grenzüberschreitungen ein sehr guter Ausgangspunkt sein, um wesentliche Eigenschaften von Sprache (funktionale Ausdifferenzierung, Grammatikalisierung) aufzuzeigen und Methoden sprachlicher Analyse zu erproben. Ideen hierzu enthält Kapitel D2 dieses Handbuchs.

5 Zum Umgang mit Grenzgängern in der Deutschdidaktik

Die Ausführungen in Abschnitt 3 sollten deutlich gemacht haben, warum aus Sicht der Grammatikforschung wenig fruchtbar wäre, sich auf die eine und richtige Wortartenklassifikation festzulegen. Anders verhält es sich im Hinblick auf den schulischen Grammatikunterricht. Hier ist Einheitlichkeit wünschenswert, damit sich Schüler nach einem Schul- oder Lehrerwechsel nicht jedes Mal auf andere Benennungen und Definitionen für grammatische Kategorien einlassen müssen. Diesem Wunsch nach terminologischer Vereinheitlichung sollten die KMK-Richtlinien (KMK 1982) Rechnung tragen¹⁵, die inzwischen die terminologische Grundlage für die meisten „Schulgrammatiken“ und Lehrbücher liefern. Als Deutschlehrer sollte man allerdings den Status dieser Konventionen und die damit verbundenen Einschränkungen und Probleme kennen:

- 1) Die KMK-Richtlinien liefern kein System von Wortartenkategorien, sondern lediglich Benennungskonventionen in Gestalt einer Liste von Termini. Explizit wurde „auf eine durchgängige Kommentierung ebenso verzichtet wie auf Beispiele“ (KMK 1982, 13). Zu den Termini gibt es also keine Definitionen. Die Liste enthält – mit Ausnahme des Kommentars zur Einordnung der adverbial gebrauchten Adjektive (s.u.) – keine expliziten Vorgaben, nach welchen Kriterien Wörter den einzelnen Termini zugeordnet werden sollen. Um die Liste für schulische Zwecke handhabbar zu machen, müssen in sog. „Schulgrammatiken“ die Termini erst präzisiert werden, d.h., es müssen Kriterien für deren Bestimmung angegeben werden.

- 2) Bei der Präzisierung der Termini sind die Schulgrammatiken aber natürlich nicht frei. Schließlich bestand das Ziel der Liste ja gerade darin, einheitliche Kategorien zur Wortartenbestimmung zu etablieren. Wenn nun verschiedene Schulgrammatiken dieselben Termini in unterschiedlicher Weise bestimmen, konterkarieren sie dieses Streben nach Einheitlichkeit. Die meisten der ausgewählten Termini haben eine lange Traditionen in der Diskussion um die Einteilung von Wortarten (vgl. B2 und Knobloch / Schaeder 2000). Gute Schulgrammatiken nutzen nach bestem Wissen und Gewissen die semantischen, syntaktischen und morphologischen Kriterien, die in dieser Tradition für die entsprechenden Kategorien im Gespräch

¹⁵ Der tabellarische Vergleich grammatischer Termini in ausgewählten Lehrwerken in Kleineidam (1983, 38ff) vermittelt einen Eindruck über die terminologische Heterogenität, die mit Einführung der KMK-Liste beseitigt werden sollte.

sind; gerade in den Grenzfällen, wie sie in Abschnitt 4 besprochen wurden, verzichten sie aber meist auf eindeutige Aussagen der Zuordnung.

- 3) Man sollte sich der Möglichkeit bewusst sein, dass verschiedene Schulgrammatiken denselben KMK-Terminus unterschiedlich ausdeuten, sodass gerade Grenz- und Einzelgänger verschieden eingeordnet sein können. Müller (2003, 466), der ebenfalls auf dieses Problem hinweist, nennt als Beispiel eine Schulgrammatik, in der adverbial gebrauchte Adjektive wie *gut* in Satz (2) zu den Adverbien gerechnet werden. Nun ist die Abgrenzung zwischen Adverbien und Adjektiven wegen der in Abschnitt 4 bereits erläuterten Funktionsüberschneidung tatsächlich schwierig. Man hätte prinzipiell die Zuordnung auch anders treffen können; in der Grammatik von Helbig-Buscha 1994 beispielsweise werden adverbial gebrauchte Adjektive als sog. „Adjektivadverbien“ tatsächlich den Adverbien zugeordnet (Helbig-Buscha 1994, Kap. 4). Die KMK-Richtlinien schließen sich in dieser Frage aber eindeutig der Auffassung der meisten deutschen Grammatiken an, adverbial gebrauchte Adjektive den Adjektiven zuzuordnen, auch wenn deren Formen in dieser Funktion nicht flektierbar sind¹⁶.

- 4) Die meisten Schulgrammatiken unterscheiden zehn Hauptwortarten: Nomen, Verb, Adjektiv, Numerale, Artikel, Pronomen, Adverb, Präposition, Konjunktion und Interjektion. Häufig liest man deshalb auch von den zehn Schulwortarten oder der „Zehn-Wortarten-Klassifikation“¹⁷. Allerdings enthält die KMK-Liste nur neun dieser Wortarten – der Terminus „Interjektion“ wird nicht genannt. Dies mag dadurch begründet gewesen sein, dass es sich bei den Interjektionen (→ C10) um Einheiten handelt, denen auch in anderen Klassifikationen ein Sonderstatus eingeräumt wird (z.B. „Satzäquivalente“ in Helbig-Buscha (1994, 529ff) oder „interaktive Einheiten“ in der GDS (GDS, 62ff). Andererseits stellt sich damit natürlich die Frage, wo die Interjektionen und auch die Responsive wie „ja“, „nein“ und „doch“ eingeordnet werden sollen. Damit, dass die meisten Schulgrammatiken „unter der Hand“ die Interjektionen einführen, wurde die Lücke teilweise geschlossen. Dennoch ist es nicht möglich, auf der Basis der KMK-Kategorien alle

¹⁶ In der Anmerkung zur Wortart „Adverb“ findet sich in der KMK-Liste dazu folgender Kommentar: „Adverb: Darunter sind im Deutschen Adverbien wie „sehr“, „schon“, „gestern“ zu verstehen, nicht aber die adverbial verwendeten unflektierten Adjektive“ (KMK 1982, 16).

¹⁷ Z.B. in der für die Lehramtsstudiengänge konzipierten Einführung Volmert (2000: 129f).

lexikalischen Einheiten nach konsistenten Merkmalen eindeutig und vollständig in das vorgegebene Kategoriensystem einzuordnen.

Abschließend möchte ich ein paar generelle Anmerkungen zum Umgang mit den KMK-Wortarten im schulischen Grammatikunterricht machen: Zunächst ist es wichtig, sich der Grenzen, Lücken und Problemfälle der Wortartenzuordnung im Allgemeinen und der schulgrammatischen Einteilung im Besonderen bewusst zu werden. Zu den in Kapitel 4 erörterten Fallgruppen finden sich in den Einzelartikeln zu den Wortarten jeweils weitere Beispiele für systematische und individuelle Grenzüberschreitungsphänomene. Wer an einem deduktiven und systematisch orientierten Grammatikunterricht festhält und entsprechende Klassenarbeiten oder Tests aufsetzt, sollte diese Grenzgänger kennen und die damit verbundenen Schwierigkeiten berücksichtigen. Es wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass sich Wortartenkategorien sehr gut als Prototypenkategorien beschreiben lassen¹⁸: Es gibt Einheiten, die über alle charakteristischen Eigenschaften der Kategorie verfügen, und somit als prototypische Vertreter der Kategorie zu ihrem Kernbereich gehören. Es gibt aber in fast allen Kategorien auch Einheiten, die nur einen Teil der Bestimmungsmerkmale aufweisen und somit an der Peripherie angesiedelt sind. Unter curricularem Aspekt ist es sicher sinnvoll, zunächst mit den prototypischen Vertretern zu beginnen und sich allmählich den weniger eindeutigen Fällen zuzuwenden. Aus vielen Artikeln dieses Handbuchs ist implizit oder explizit¹⁹ die Unterscheidung in Einheiten des Kernbereichs und randständigen Kategorienmitgliedern ersichtlich und kann hierbei die Auswahl erleichtern. Von der Beschäftigung mit systematischen und individuellen Grenzgängern und Grenzbewohnern (=peripheren Einheiten) ausgehend, können dann auch feinkörnigere grammatische Kategorien auf verschiedenen Analyseebenen (Partikeln, Phrasen, verschiedenen Formen von Mehrwortlexemen) sowie sprachliche Prozesse der Grammatikalisierung und der Monoverbierung thematisiert werden. Konzepte zur didaktischen Umsetzung mittels sog. „didaktischer Pfade“ finden sich in Kapitel D2. Hierbei kann auch mit „entdeckenden“, induktiven Methoden gearbeitet werden, bei denen die Schüler und Schülerinnen selbst an der Aufstellung der Kategorien mit

¹⁸ Vgl. z.B. Heringer 1989, Sommerfeldt 1990.

¹⁹ Explizit wird eine Unterscheidung von Kern und Peripherie beispielsweise in Artikel C9 (Intensitätspartikeln) vorgenommen.

Grenzgängerphänomenen konfrontiert werden²⁰. Je nach Klassenstufe können an solche Einheiten auch Reflexionen über generelle Ziele und Methoden der Wortartenklassifikation und Ursachen für Abgrenzungsprobleme verschiedener Art thematisiert werden. Hierzu sollte dieser Artikel erste Anhaltspunkte liefern.

6 Zitierte Literatur

- Bergenholtz, H. / Schaefer, B. (1977) Die Wortarten des Deutschen. Versuch einer syntaktisch orientierten Klassifikation. Stuttgart: Klett
- Duden-4: Duden: Die Grammatik (2005/7) Mannheim: Bibliographisches Institut, Dudenverlag
- GDS: Zifonun, G. / Hoffmann, L. / Strecker, B. et al. (1997) Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin. New York: de Gruyter
- Helbig-Buscha 94: Helbig, G. / Buscha, J. (1994/16) Deutsche Grammatik. München: Langenscheidt
- Heringer, H.J. (1989) Grammatische Grenzgänger. In: Buscha, J. / Schröder, J. (Hg.) Linguistische und didaktische Grammatik. Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: VEB Verlag, 56-64
- Kaltz, B. (2000) Wortartensysteme in der Linguistik. In: Booij, G., Lehmann, C., Mugdan, J. (Hg.): Morphologie: Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 693-707
- Kleineidamm, H. (1983) Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie als schulpraktisches Problem fremdsprachlicher Fächer in Lehrwerken. In: Raasch, A. (Hg.) (1983) Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht. Tübingen: Narr, 29-44
- KMK (1982) Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. Abgedruckt in: Raasch, A. (Hg.) (1983) Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht. Tübingen: Narr, 13-18
- Lübke, D. (2000) Schulgrammatik Deutsch: Vom Beispiel zur Regel. Berlin: Cornelsen
- Menzel, W. (1999) Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Müller, C. (2003) Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, U. et.al. (Hg.) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, 464-475
- Knobloch, C. (1986:) Wortarten in der Schulgrammatik. Probleme und Vorschläge. In: Der Deutschunterricht, Heft 2 / 1986, 37-49

²⁰ Ein Beispiel für eine induktiv aufgebaute Unterrichtseinheit, die sich mit der Klassifikation von Adjektiven und Adverbien und deren Abgrenzungsproblematik beschäftigt, findet sich in der „Grammatikwerkstatt“ (Menzel 1999, 56ff).

- Schaeder, B. / Knobloch, C. (1992) (Hg.) Wortarten. Beiträge zur Geschichte eines grammatischen Problems. Tübingen: Niemeyer
- Schaeder, B. / Knobloch, C. (2000) Kriterien für die Definition von Wortarten. In: Booij, G./ Lehmann, C./ Mugdan, J. (Hg.) Morphologie: Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, 674-792
- Schoebe, G. (2003) Elementargrammatik mit Rechtschreibung und Zeichensetzung. München: Oldenbourg
- Sitta, H. (1984) Wortarten und Satzglieder in deutschen Grammatiken. Ein Überblick. Beiheft zu Praxis Deutsch 68, 1-16.
- Sommerfeldt, K.-E. (1990) Zum System der deutschen Wortarten – Kern und Peripherie der Wortart „Substantiv“. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 11/1, 12-20
- Thielen, C. / Schiller, A. (1996) Ein kleines und erweitertes Tagset für das Deutsche. In: Feldweg, H. / Hinrichs, E.W. (Hg.) (1996): Lexikon und Text: Wiederverwendbare Methoden und Ressourcen zur linguistischen Erschließung des Deutschen. Tübingen, Niemeyer, 193-204
- Zifonun, G. (1995) Minimalia Grammaticalia: Das nicht-phorische es als Prüfstein grammatischer Theoriebildung. In: Deutsche Sprache 23, 39-60