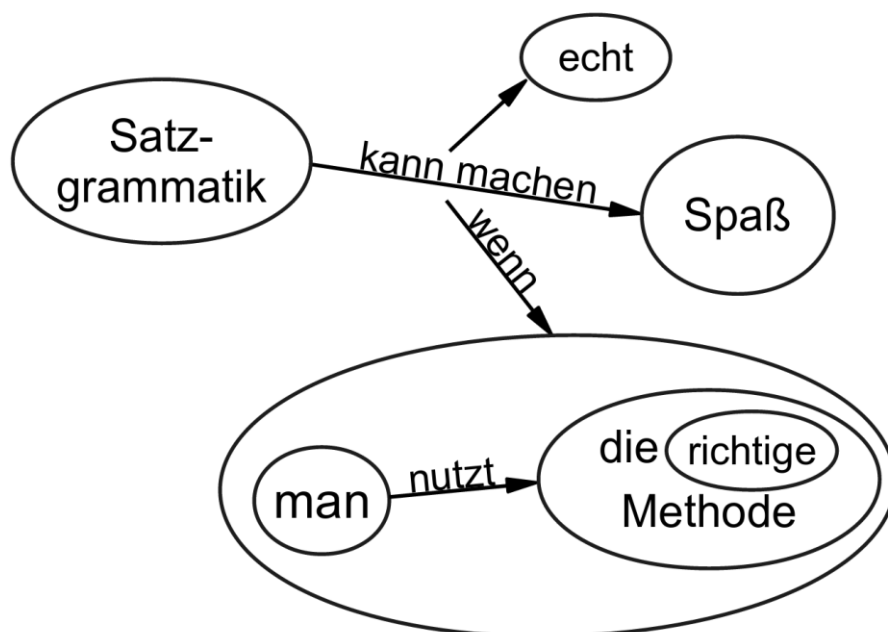


Hans-Georg Müller

Syntaktische Netzwerke

Satzglieder und Satzgrammatik anschaulich unterrichten



Inhaltsverzeichnis

1. Überblick und Zielstellung	3
2. Zur methodischen Vorgehensweise des Beitrages	3
3. Zur Phaseneinteilung der Module	4
4. Fachliche Probleme: Was macht Satzgrammatik so schwierig?	5
4.1. Ablenkungsfaktor Satzreihenfolge	5
4.2. Ablenkungsfaktor Semantik	6
4.3. Das Problem der begrifflichen Abgrenzung	6
4.4. Das Problem der Rekursivität	7
5. Einzelmodule für den Unterricht	7
5.1. Modul 1: Subjekt, Prädikat, Objekt	7
5.2. Modul 2: Arten von Prädikaten und ihre Objekte	9
5.3. Modul 3: Adverbiale und Attribute	12
5.4. Modul 4 (optional): Objekt oder Adverbial? Präpositionalobjekte und freie Dative	15
5.5. Modul 5: (Objekt-)Nebensätze im syntaktischen Netzwerk	19
Sonderproblem: Wohin mit dem „dass“?	20
5.6. Modul 6: Adverbial-, Relativ- und Subjektsätze	21
Adverbialsätze	21
Relativsätze	23
Subjektsätze	23
5.7. Modul 7: Sonderprobleme in syntaktischen Netzwerken	26
Zum Umgang mit <i>sein</i> und anderen Kopulaverben	26
Negation und andere Partikeln	28
Aufzählungen mit <i>und</i> und andere koordinierende Konjunktionen	29
Infinitivkonstruktionen mit „zu“	30
6. Fortgang im Unterricht	32
6.1. Linearisierung	32
6.2. Satztopologie	33
6.3. Passiv	34
6.4. Umwandlung von Satzgliedern	35
7. Didaktische Aspekte zum Einsatz syntaktischer Netzwerke	36
8. Lerntheoretische Aspekte	37
9. Literatur	39

1. Überblick und Zielstellung

Der folgende Beitrag stellt eine Methode vor, mit der Satzgrammatik (Satzgliedanalyse, Nebensatzbestimmung etc.) anschaulich, verständlich und motivierend unterrichtet werden kann. Die Grundidee ist vergleichsweise simpel, aber mehrfach erfolgreich erprobt. Sie besteht vor allem darin, die Sätze und Satzgefüge grafisch so aufzuarbeiten, dass ihre grammatische Struktur intuitiv verständlich wird. Damit können bereits Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5 Satzglieder in einfachen Satzgefügen sicher bestimmen. Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 7 analysieren zuverlässig mehrfach geschachtelte Haupt- und Nebensatzstrukturen.

Die Anschaulichkeit dieser „syntaktischen Netzwerke“ ermöglicht es außerdem, spezifische Probleme der Satzgrammatik grafisch vor Augen zu führen, sie also im wahrsten Sinne des Wortes *einsichtig* zu machen, was in vielen Situationen bereits der halbe Weg zur erfolgreichen Bearbeitung im Unterricht ist.

Der vorliegende Beitrag ist gleichzeitig mehr *und* weniger als eine vollständig ausgearbeitete Unterrichtsreihe: Die Darstellung verzichtet auf eine Einteilung in Einzelstunden, weil der Zeitbedarf je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sein kann. Außerdem kann sich je nach didaktischer Zielstellung die Tiefe der grammatischen Durchdringung stark unterscheiden. Statt fertig durchgeplanter Stundenverläufe bietet der Artikel deshalb:

- unabhängig einsetzbare, aber aufeinander aufbauende grammatische Module, die je nach Zielstellung unterschiedlich kombiniert werden können,
- Vorschläge zur problemorientierten Einführung des jeweiligen Moduls im Unterricht,
- passendes Übungsmaterial für Gruppen-, Partner- und Einzelarbeitsphasen inkl. Lösungen,
- weitere Aufgabenvorschläge zur Durcharbeitung und Vertiefung des Problems,
- begleitende Präsentationsfolien (PowerPoint/Impress/pdf)

Da der Beitrag eine möglichst rasche und unkomplizierte Verwendung im Unterricht intendiert, sind die theoretischen und fachdidaktischen Darstellungen auf ein Minimum beschränkt und an das Ende verlagert, sofern sie nicht zum unmittelbaren Verständnis der Vorgehensweise erforderlich sind.

2. Zur methodischen Vorgehensweise des Beitrages

Nach einer sehr kurzen Diskussion einiger fachlicher Probleme (Kap. 3) und einer knappen Einführung in die lernpsychologisch-didaktische Vorgehensweise (Kap. 4) werden in Kap. 5 die einzelnen Module der Satzgliedanalyse und Nebensatzbestimmung vorgestellt. Die Darstellung beginnt bei den satzgrammatischen Grundlagen (Subjekt, Prädikat, Objekt etc.) und erhöht schrittweise die grammatische Komplexität (Nebensatzarten und -typen, Infinitivkonstruktionen etc.). Den Abschluss des unterrichtspraktischen Teils bilden grammatische Einzelfragen, die je nach Unterrichtszielen verschieden tief integriert werden können, bevor ab-

schließlich sprachdidaktische und lerntheoretische Überlegungen zur Methode der syntaktischen Netzwerke vorgestellt werden.

Jedes einzelne Modul liefert einen didaktisch kommentierten Vorschlag zur problemorientierten Einführung im Unterricht. Wesentliche Erarbeitungsschritte können sowohl an Tafel oder Whiteboard entwickelt als auch von den mitgelieferten Präsentationsfolien begleitet werden. Der Hauptteil des intendierten Unterrichts besteht in Übungs- und Anwendungsphasen, die in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden können und für die ebenfalls Aufgabenvorschläge und Lösungen als Präsentationsfolien bereitstehen.

3. Zur Phaseneinteilung der Module

Die Phasierung des Unterrichts ist innerhalb der Module nicht strikt vorgegeben, folgt aber den Gedanken aus Hans Aebli nach wie vor höchst lesenswerter Arbeit *Zwölf Grundformen des Lehrens* (2011¹⁴). Aebli beschreibt darin einen vierphasigen Lernzyklus aus a) Problemlösung, b) Durcharbeitung, c) Übung und d) Anwendung, an dem sich die folgenden Grundüberlegungen orientieren.

Die *Phase der Problemlösung* ist durch einen kognitiven Konflikt gekennzeichnet, dessen Lösung kreatives Denken erfordert und bei dem neues Wissen aufgebaut wird (vgl. Aebli 2011: S. 296 ff.). Der Vorteil des problemlösenden Lernens liegt in seiner methodischen Offenheit und der Möglichkeit, dass Lernende eigene Lösungsvorschläge anbieten und ausprobieren. Allerdings führt Problemlösen allein noch nicht zu einer sicheren Beherrschung, weshalb es durch weitere Lernphasen gesichert werden muss.

In der *Phase der Durcharbeitung* wird die verallgemeinerbare Grundstruktur des zuvor gelösten Problems herausgearbeitet, indem das neu erworbene Wissen von allen irrelevanten Besonderheiten des Einzelbeispiels gelöst wird (ebd. S. 319 ff.). Es handelt sich also um einen Abstraktionsprozess, der aus der einmaligen Problemlösung eine allgemein anwendbare Lösungsstrategie entwickelt und das erworbene Wissen damit flexibler macht.

In der *Phase der Übung*, die sich oft nahtlos an die Durcharbeitungsphase anschließt, wird diese neu erworbene Strategie wiederholt und gefestigt (ebd. S. 339 ff.), um schließlich in der letzten *Phase der Anwendung* auf neue Sachverhalte übertragen zu werden (ebd. S. 361 ff.). Im günstigsten Fall ergeben sich durch die Anwendung neue Probleme, die ihrerseits wieder gelöst, durgearbeitet und geübt werden müssen, sodass der Lernzyklus von Neuem beginnt.

Für die Thematik der Satzgrammatik ist Aebli's Lernzyklus deshalb besonders ertragreich, weil die Problemlösungsphase mit der Diskussion unterschiedlicher Lösungsansätze motivierend wirkt und die Einstiegshürden bei den Schülerinnen und Schülern verringert. In den anschließenden Durcharbeitungs- und Übungsphasen wird das Erlernte verallgemeinert und gefestigt, wobei in der Untersuchung natürlicher Sätze meist ganz von selbst Beispiele auftreten, die mit dem bisher erarbeiteten Wissensstand noch nicht vollständig analysiert werden können und folglich zu weiteren Problemlösungsphasen einladen.

Der zeitliche Bedarf zur Erarbeitung der einzelnen Module ist von Lerngruppe zu Lerngruppe sehr unterschiedlich und nicht zuletzt abhängig von der erstrebten Verständnistiefe. Die Erfahrung zeigt aber, dass man bei der Erarbeitung der ersten Module mit ein bis zwei Unterrichtsstunden, bei den späteren, insbesondere bei der Analyse von Nebensätzen, mit zwei bis drei Stunden rechnen sollte. Die grammatischen Einzelprobleme sind dagegen oft wesentlich kürzer abzuhandeln.

Innerhalb der einzelnen Module nimmt die problemorientierte Einführung je nach Stärke der Lenkung durch die Lehrkraft ca. 10-20 Minuten ein. Die folgenden Durcharbeitungs- und Übungsphasen lassen sich sinnvoll durch die Arbeit in immer kleineren Lerngruppeneinheiten strukturieren (Gruppenarbeit > Partnerarbeit > Einzelarbeit), um die Sicherheit im Umgang mit der Satzgrammatik systematisch anzubahnen. Starke Lerngruppen wenden die Methode der syntaktischen Netzwerke rasch selbstständig an, aber auch schwächere finden in der Gruppenarbeit meist gut in die Anwendung.

4. Fachliche Probleme: Was macht Satzgrammatik so schwierig?

Satzgliedanalyse und Nebensatzbestimmung sind abstrakte Themen und als solche mit einer motivationalen Hypothek belastet, die sich kaum vermeiden, sondern lediglich lindern lässt. Gleichzeitig zeigt der Lerngegenstand aber auch inhaltliche Eigenarten, die das Verständnis erschweren. Diese müssen methodisch aufgefangen werden, um den Lernerfolg nicht zu gefährden. Dazu zählen insbesondere die folgenden vier Punkte:

4.1. Ablenkungsfaktor Satzreihenfolge

Im Gegensatz zu anderen Sprachen wie etwa dem Englischen hat das Deutsche eine vergleichsweise freie Satzstellung. Lediglich das Prädikat zeigt zwingende Stellungsregularitäten in der sog. Satzklammer. Dennoch treten bestimmte Satzglieder bevorzugt an bestimmten Positionen auf, so etwa das Subjekt, das in sehr vielen deutschen Sätzen an erster Satzgliedposition steht. Bei Schülerinnen und Schülern schleicht sich deshalb oft der Fehler ein, das erste Satzglied grundsätzlich als Subjekt zu betrachten.

- (1) *Karla hat den Hund gestern ausgeführt. (typisch: Subjekt an 1. Position)*
- (2) *Den Hund hat Karla gestern ausgeführt (untypisch: Subjekt nicht an 1. Position)*

Ein ähnliches Problem tritt in Satzgefügen auf, wenn Nebensätze nicht in ihrer typischen Stellung hinter dem Hauptsatz stehen, sondern davor. Häufig werden sie dann fälschlicherweise als Hauptsätze klassifiziert, besonders wenn sie zentrale Informationen des Satzes beinhalten (siehe nächster Abschnitt).

Die Methode der syntaktischen Netzwerke hilft, diese typischen analytischen Fehler zu vermeiden, indem bei der Analyse konsequent von der Satzreihenfolge abstrahiert und den Satz aus seiner linearen Struktur löst. Den Schülerinnen und Schülern fällt die grammatisch-funktionale Zuordnung dadurch deutlich leichter.

4.2. Ablenkungsfaktor Semantik

Außerhalb des Grammatikunterrichts werden Sätze nicht um ihrer grammatischen Funktionen willen geäußert, sondern um kommunikative Absichten zu verfolgen. Um einen Satz richtig zu verstehen, ist zwar das implizite Verständnis seiner grammatischen Struktur unerlässlich, doch lässt sich ein und dieselbe semantische Absicht durch sehr unterschiedliche syntaktische Strukturen realisieren. Lernpsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass Versuchspersonen zwar sehr gut die Inhalte geäußerter Sätze abspeichern, aber nicht deren genaue Grammatik (vgl. Anderson 2001: 134 f.)

Bei der grammatischen Analyse lassen sich Schülerinnen und Schüler oft leicht durch inhaltlich-funktionale Aspekte der Beispielsätze ablenken. So erweist es sich etwa als wesentlich leichter, das Agens eines Satzes zu bestimmen als das Subjekt, denn wer der Handlungsträger des Satzes ist, sagt uns bereits unser voranalytisches Satzverständnis. Da in einer Vielzahl von Sätzen Subjekt und Handlungsträger übereinstimmen, fällt diese Problematik häufig nicht auf, bis in einem Satz Subjekt und Agens auseinandertreten. In diesen Fällen fällt Schülerinnen und Schülern die richtige Zuordnung der Satzglieder signifikant schwerer.

(3) *Max schickt Ben einen Brief. (typisch: Subjekt ist Agens)*

(4) *Max bekommt Ärger mit Ben. (untypisch: Subjekt ist Patiens)*

Methodisch bedarf es daher einer Strategie, durch die die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, vom Inhalt des Satzes zu abstrahieren. Die Methode der syntaktischen Netzwerke gewährleistet dies durch die grafische Aufbereitung der Übungssätze.

4.3. Das Problem der begrifflichen Abgrenzung

Die Schwierigkeiten der semantischen Ablenkung werden noch dadurch verschärft, dass sich Satzglieder grammatisch wie funktional stark ähneln können, sodass eine präzise Abgrenzung auch in sprachwissenschaftlichen Theorien umstritten sein kann. So ist bspw. die Grenzziehung zwischen adverbialer Bestimmung und Präpositionalobjekt nicht trivial und nicht unabhängig von der zugrunde gelegten grammatischen Theorie (vgl. etwa Eisenberg 2004: S. 305-309). Ähnliches gilt für die Grenze zwischen Dativobjekt und freiem Dativ (vgl. ebd. S. 292-299).

(5) *Felix glaubt an seine Schwester. (Bestimmung als Präpositionalobjekt eindeutig)*

(6) *Felix schreibt an seine Schwester. (Bestimmung als Adverbial oder Objekt denkbar)*

Da die Problematik der begrifflichen Abgrenzung keine rein methodische ist, sondern in der grammatischen Theorie selbst liegt, kann sie auch nicht allein durch eine veränderte methodische Herangehensweise gelöst werden. Allerdings erlauben syntaktische Netzwerke durch ihre grafische Darstellung der Satzglieder eine Verbildlichung des Problems und damit eine leichtere Thematisierung im Unterricht.

4.4. Das Problem der Rekursivität

Einer der sprachreflektorisch bedeutsamsten, aber inhaltlich schwierigsten Aspekte der grammatischen Satzanalyse ist der grundsätzlich rekursive Aufbau syntaktischer Strukturen: Sätze bestehen aus Satzgliedern, aber diese können ihrerseits wiederum aus grammatisch vollständigen Sätzen bestehen: Ein Objektsatz *ist* das Objekt des Hauptsatzes, aber gleichzeitig *besteht* er selbst aus Satzgliedern. Praktisch alle subordinierten Nebensätze sind Satzglieder oder Satzgliedteile des jeweils übergeordneten Satzes.¹

(7) *Tanja weiß, dass Freddy Fahrräder reparieren kann. (Objekt des Hauptsatzes)*

(8) *Tanja weiß, dass Freddy Fahrräder reparieren kann. (Objekt des Objektsatzes)*

Viele methodische Ansätze, in denen Satzglieder durch Unterstreichungen oder Einrahmung gekennzeichnet werden, stoßen angesichts der rekursiven Struktur von Satzgefügen schnell an grafische Grenzen: Schülerinnen und Schüler kommen in den Konflikt, Gliedsätze zweifach einordnen zu müssen, nämlich einmal in ihrer Funktion für den übergeordneten Satz, einmal in ihrer internen Struktur, was durch Unterstreichungen oder Einrahmungen schon bei einfachen Satzgefügen kaum mehr übersichtlich zu realisieren ist. Oft wird dann zwar die interne Struktur des Nebensatzes analysiert, doch unterbleibt das Verständnis, dass der Nebensatz gleichzeitig Satzglied des Hauptsatzes ist.

In anderen methodischen Ansätzen wird die hierarchische Hauptsatz-Nebensatz-Struktur durch verschiedene Stufungen der Teilsätze dargestellt, wobei der Nebensatz in der Regel als eine Stufe unter seinem übergeordneten Satz eingeordnet wird. Diese Stufungen sind für Darstellung der hierarchischen Gesamtstruktur des Satzgefüges adäquat, aber auch sie verschleiern die Tatsache, dass Nebensätze integraler Bestandteil des Hauptsatzes sind, nämlich z.B. sein Objekt, sein Subjekt oder eines seiner Adverbiale oder Attribute.

Einer der entscheidenden Vorteile der Methode syntaktischer Netzwerke liegt darin, die rekursive Struktur von Satzgefügen grafisch darstellbar und damit augenfällig zu machen, so dass beide Analyseprobleme erfolgreich vermieden werden können.

5. Einzelmodule für den Unterricht

5.1. Modul 1: Subjekt, Prädikat, Objekt

***Ziel:** Grundverständnis der Funktion der Satzglieder für den Aufbau und die Bedeutung des Satzes. Einführung der Begriffe Subjekt, Prädikat und Objekt.*

Sätze geben Sachverhalte der Welt wieder, indem sie mithilfe von Prädikaten gerichtete Beziehungen zwischen Personen, Gegenständen und Sachverhalten etc. etablieren. Für das einführende Verständnis der Satzgliedanalyse ist es daher grundlegend, den Lernenden zu vermitteln, dass Prädikate (vereinfacht: Verben) nichts anderes tun, als solche Beziehungen zwi-

¹ Eine Ausnahme bilden etwa weiterführende Relativsätze, vgl. Duden-Grammatik 1995: 733 f.

schen den „Mitspielern des Satzes“ (d. i.: den Satzgliedern) zu stiften. Leicht lässt sich das am konkreten Beispiel an Tafel, Whiteboard oder Präsentationsfolie erläutern:



Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3

als auch „Den Mann sieht der Hund“. Wer welche syntaktische Rolle im Satz einnimmt, erkennt man im Deutschen nicht an der Reihenfolge, sondern am Kasus, der durch den Artikel deutlich wird.

Für Schülerinnen und Schüler ist hier ein Vergleich mit dem Englischen erhellend, da die syntaktischen Rollen dort im Gegensatz zum Deutschen nur durch die Satzreihenfolge deutlich werden: Der Satz „The man sees the dog“ kann nur wie in Abb. 2 verstanden werden, nicht

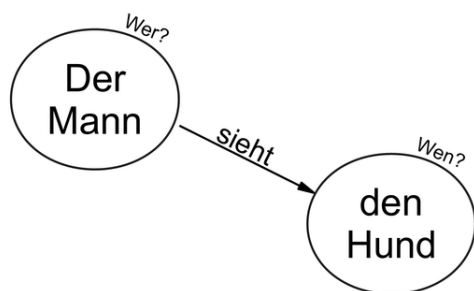


Abb. 4

Ausgehend vom konkreten Bild kann nun ein erstes syntaktisches Netzwerk gezeichnet werden (Abb 4): Jeder „Mitspieler“ wird durch eine Ellipse gekennzeichnet, deren Beziehung zueinander durch den Pfeil verbildlicht wird. Die Ellipse,

Abb. 1 zeigt zwei „Mitspieler“, einen Mann und einen Hund, doch ergibt sich daraus noch kein Satz, sondern lediglich eine Reihe von Möglichkeiten, Sätze zu äußern: Der Mann könnte den Hund sehen, rufen, anlocken oder dressieren. Was für ein Sachverhalt vorliegt, ist ohne Prädikat noch nicht bestimmt. Erst indem die beiden Mitspieler zueinander sprachlich in Beziehung gesetzt werden, ergibt sich ein bestimmter Satz.

Abb. 2 zeigt eine solche Beziehung an: Der Vorgang des Sehens verbindet die beiden Mitspieler, aber er verbindet sie nicht gleichwertig. Die Beziehung geht vom Mitspieler Mann aus und ist auf den Mitspieler Hund gerichtet, was durch den Pfeil verdeutlicht wird. Der daraus resultierende Satz beinhaltet, dass der Mann den Hund sieht und nicht umgekehrt. Dreht man den Pfeil um (Abb. 3), entsteht eine andere Satzbedeutung, obwohl sowohl die Mitspieler als auch die sprachliche Beziehung identisch sind.

Über diese Veranschaulichung wird die Bedeutung der drei grundlegenden Satzglieder Subjekt, Prädikat und Objekt eingeführt: Das Prädikat stiften eine Beziehung zwischen den Mitspielern des Satzes, die vom Subjekt ausgeht und auf das Objekt gerichtet ist.

Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, zu vermitteln, dass die Richtung der Beziehung unabhängig von der Satzreihenfolge ist.

Abb. 3 kennzeichnet sowohl den Satz „Der Hund sieht den Mann“ als auch „Den Mann sieht der Hund“. Wer welche syntaktische Rolle im Satz einnimmt, erkennt man im Deutschen nicht an der Reihenfolge, sondern am Kasus, der durch den Artikel deutlich wird.

Das liegt daran, dass das Englische Subjekt und Objekt nicht durch unterschiedliche Artikel kennzeichnen kann, sondern ausschließlich durch die Satzreihenfolge, sodass jedes Satzglied eine feste Position im Satz einnimmt. Deshalb hat das Englische viel striktere Satzstellungsregeln als das Deutsche.

Ausgehend vom konkreten Bild kann nun ein erstes syntaktisches Netzwerk gezeichnet werden (Abb 4): Jeder „Mitspieler“ wird durch eine Ellipse gekennzeichnet, deren Beziehung zueinander durch den Pfeil verbildlicht wird. Die Ellipse,

von der die Beziehung ausgeht, kennzeichnet das *Subjekt* des Satzes, diejenige, auf die der Prädikatspfeil gerichtet ist, kennzeichnet das *Objekt*. Die Art der Beziehung, das *Prädikat*, wird durch die Beschriftung des Pfeils spezifiziert. Dreht man den Pfeil um, ändern sich die grammatischen Rollen von *Mann* und *Hund*, aber nicht die prädikative Beziehung.

Im Unterricht bietet es sich an dieser Stelle an, die Frageprobe einzuführen bzw. zu wiederholen: Nach dem Subjekt kann mit „Wer/Was“ gefragt werden, nach dem Objekt mit „Wen/Was“. Die Beschriftung der Ellipsen mit den entsprechenden Fragepronomen verdeutlicht diese Zuordnung und trainiert die Anwendung der Frageprobe (Abb. 5).

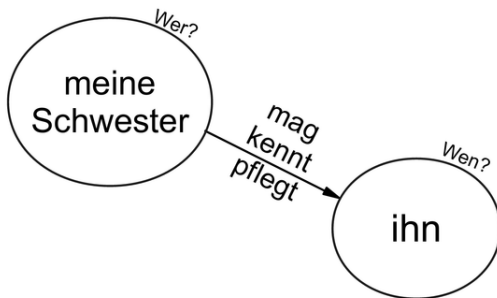


Abb. 5

Die grammatische Beziehung, die durch das erste syntaktische Netzwerk dargestellt wird, bildet die Grundstruktur einer ganzen Reihe deutscher Sätze. Das lässt sich in einer Durcharbeitungsphase deutlich machen, indem Subjekt, Prädikat und Objekt im Netzwerk durch andere Lexeme ersetzt werden (Abb. 5). Durch diesen Austausch, für den die Schülerinnen und Schüler selbst Vorschläge zu passenden Prädikaten und „Mitspielern“ einbringen können,

wird der Satz von der Bindung an den konkreten Inhalt befreit und als abstrakte grammatische Struktur deutlich.

Modul 1 wird mit einer Übungs- und Anwendungsphase fortgesetzt, bei der einfache Sätze mit transitiven Verben analog zu Abb. 4 und 5 in ein syntaktisches Netzwerk eingeordnet werden. Bei den Beispielsätzen sollte darauf geachtet werden, nicht nur einfache Nomen, sondern auch komplexere nominale Gruppen und Pronomen zu verwenden. Ferner ist darauf zu achten, dass die Reihenfolge von Subjekt und Objekt variiert wird, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die Unabhängigkeit des syntaktischen Netzwerkes von der Satzreihenfolge verstehen.

Vorschläge für Übungssätze zu Modul 1 (📄 Download der Aufgaben und Lösungen)

- (1) *Das Bild kostet 500 Euro.*
- (2) *Solche Wetterlagen liebe ich.*
- (3) *Max bestellte einen großen Salat mit Thunfisch.*
- (4) *Diesen Typen kennt niemand.*
- (5) *Papa rasiert sich.*

5.2. Modul 2: Arten von Prädikaten und ihre Objekte

Ziel: Verdeutlichung der strukturbestimmenden Kraft des Prädikats. Unterscheidung unterschiedlicher Objektarten und ihrer Abhängigkeit vom jeweiligen Prädikat.

Das Prädikat dominiert die grammatische Struktur des Satzes und unterscheidet sich in dieser Hinsicht von allen anderen Satzgliedern. Von den grammatischen Vorgaben des Prädikats hängt ab, welche und wie viele Objekte im Satz vorhanden sein dürfen bzw. müssen. Einige

Prädikate erlauben kein Objekt, andere eines oder zwei. Manche Prädikate erlauben Objekte in Nebensatzform, andere nicht. Selbst auf die Art des möglichen Subjekts hat das Prädikat wesentlichen Einfluss (so etwa bei *regnen*, das als Subjekt nur das Pronomen *es* erlaubt). Ziel des zweiten Moduls ist es, diese strukturbestimmende Rolle des Prädikats zu verdeutlichen. Wiederum ist es sinnvoll, vom konkreten Beispiel auszugehen.



Abb. 6

In Abb. 6 wird die Situation des Schenkens bildlich dargestellt. Ein möglicher Satz zur Beschreibung der Situation wäre etwa „Die Frau schenkt dem Kind ein Spielzeug.“ Im problemlösenden Einstieg werden die Lernenden aufgefordert, diesen Satz analog zu den Übungen des ersten Schrittes in einem syntaktischen Netzwerk darzustellen, was angesichts der dreigliedrigen Valenz des Verbs *schenken* nicht ohne Weiteres möglich ist. Den Schülerinnen und Schülern wird deutlich, dass eine weitere Ellipse angefügt werden muss, da ein weiterer „Mitspieler“ hinzugekommen ist. Diese

Dreiwertigkeit ist offenbar eine Eigenschaft des Prädikats, denn *schenken* benötigt einen Schenkenden, einen Empfänger und ein Geschenk, damit der Sachverhalt des Schenkens überhaupt erfüllt ist.

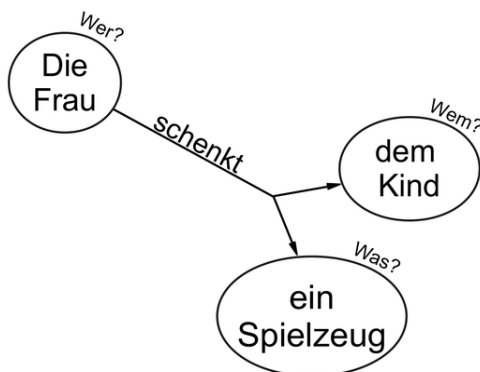


Abb. 7

Für eine passende Darstellung des Satzes im syntaktischen Netzwerk können die Schülerinnen und Schüler zunächst eigene Vorschläge machen. Deutlich werden sollte dabei, dass die prädikative Beziehung weiterhin von *einem* Mitspieler ausgeht, es also weiterhin nur ein Subjekt, gibt, das mit der Frageprobe zweifelsfrei identifiziert werden kann. Dem gegenüber ist das Prädikat gleichermaßen auf beide andere Mitspieler ausgerichtet, die folglich beide Objekte darstellen. Die Unterschiede zwischen beiden Objekten manifestiert sich in den unterschiedlichen Fragewörtern.

Die grafische Umsetzung dieser dreigliedrigen Struktur des Prädikats *schenken* kann durch die Verzweigung des Prädikatspfeiles dargestellt werden. Wenn es zum Ziel des Unterrichts gehört, auch die verschiedenen Objektkasus einzubeziehen, können an dieser Stelle die Begriffe Dativ- und Akkusativobjekt eingeführt werden. Für den weiteren Verlauf des Unterrichts ist diese Unterscheidung aber nicht zwingend erforderlich.

Wichtig ist es hingegen, im Abschluss der Problemlösungsphase zu verdeutlichen, dass die Eigenschaft, ein oder zwei Objekte zu binden, eine *grammatische* Eigenschaft des Prädikats ist, die nicht ausschließlich von seinen semantischen Eigenschaften abhängt. Dieser Umstand kann in einer Durcharbeitungsphase dadurch verdeutlicht werden, dass das Prädikat „schenken“ probenhalber durch „verschenken“ oder „beschenken“ ersetzt wird (Abb. 8, 9).

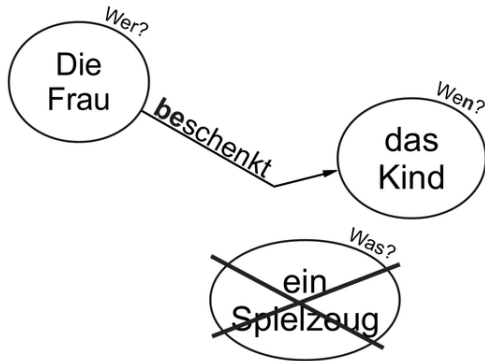


Abb. 8

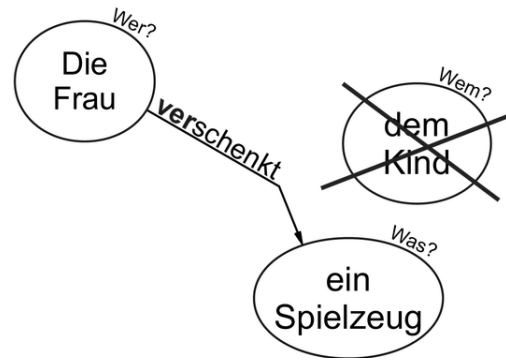


Abb. 9

Obwohl beide Prädikate auf die Situation in Bild 6 passen und weiterhin drei Mitspieler beteiligt sind, erlaubt die Grammatik der Sätze jeweils nur ein Objekt. Bei Verwendung des Prädikats *verschenken* ist es grammatisch beinahe unmöglich, den Empfänger des Geschenkes sprachlich in den Satz zu integrieren.² Ähnliches gilt beim Prädikat *beschenken*, bei dem sich zusätzlich zur Valenz auch der Kasus des Objektes ändert (Frageprobe: *Wen* statt *Wem*, vgl. Abb. 8).

Art und Anzahl der Objekte hängen folglich vom Prädikat ab, sind also primär eine grammatische, erst sekundär eine semantische Eigenschaft des Prädikats (wenngleich die Semantik letztlich die Ursache für die jeweilige Valenz des Verbs ist). Zur Vertiefung dieses Sachverhaltes kann im Unterricht mit weiteren dreigliedrigen Prädikaten (z.B. *rauben/ausrauben*, *geben/weggeben*) experimentiert werden. Analoge Zusammenhänge ergeben sich zwischen semantisch verwandten und aufeinander bezogenen ein- und zweiwertigen Prädikaten wie *liegen/legen*, *stehen/stellen* oder *sitzen/setzen*, deren grammatische Systematik den Schülerinnen und Schülern leicht nachvollziehbar ist.

Nach der problemorientierten Einführung lässt sich die Unterscheidung nach einwertigen, zweiwertigen und dreiwertigen Prädikaten in einer Durcharbeitungsphase festigen. Auf die Einführung von Präpositionalobjekten wird zunächst verzichtet. Sie erfolgt in einem separaten Schritt, weil sie eigene Probleme mit sich bringt, die sich besser an anderen Stellen der Unterrichtssequenz einbinden lassen. Je nach Zeitbudget und Unterrichtszielen kann sie ggf. auch ganz weggelassen werden.

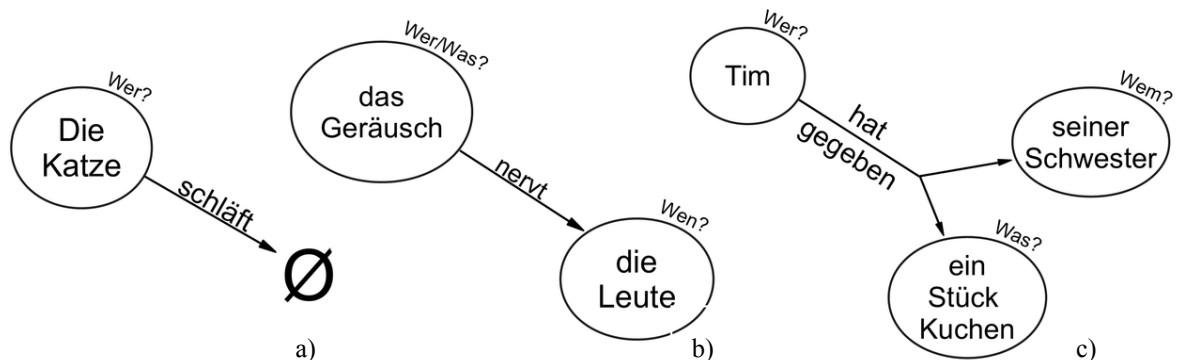


Abb. 10

² Möglich wäre allenfalls ein präpositionales Adverbial mit „an“, das aber stilistisch mindestens markiert ist.

Im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Prädikaten lässt sich auch die Mehrteiligkeit des Prädikats unproblematisch einführen (vgl. Abb. 10c), die je nach Unterrichtsziel verschieden stark vertieft werden kann. Wenn topologische Fragen in der Unterrichtssequenz keine Rolle spielen sollen, genügt es in der Regel, die Schülerinnen und Schüler in den Beispielsätzen mehrteilige Prädikate zu präsentieren, um sie zu analogen Lösungen anzuleiten.

Abgeschlossen wird das Modul durch eine ausführliche Übungs- und Anwendungsphase, für die die folgenden Übungsmaterialien bereitstehen.

Vorschläge für Übungssätze zu Modul 2 (📄 Download der Aufgaben und Lösungen)

- (6) *Ben kocht Bandnudeln.*
- (7) *Sein Bruder borgte ihm den Film.*
- (8) *Die Konzertbesucher gähnten.*
- (9) *Wem hat der Dieb die Geldbörse geklaut?*
- (10) *Mir gefallen lange Kleider mit Ausschnitt.*
- (11) *Der Gesetzgeber verbietet Jugendlichen das Rauchen.*
- (12) *Glaubst du ihm das?*
- (13) *Die Gewerkschaften befürchten große Nachteile.*

Vorschläge für weitere Übungsmöglichkeiten zu Modul 2

Überlege, welche bzw. wie viele Objekte die folgenden Prädikate haben:

- *versprechen*
- *blühen*
- *helfen*
- *betrachten*
- *erwerben*

Finde selbstständig Prädikate, die kein, ein oder zwei Objekte verlangen und zeichne syntaktische Netzwerke damit.

5.3. Modul 3: Adverbiale und Attribute

Ziel: *Erweiterung des einfachen Satzes. Einführung der Begriffe Adverbial und Attribut. Darstellung des beziehungsstiftenden Charakters von Präpositionen und Konjunktionen.*

Adverbiale gelten im Gegensatz zu Subjekt und Objekten als optionale Satzglieder, die nach Belieben eingefügt oder weggelassen werden können. Obwohl die Trennung zwischen obligatorischen und fakultativen Angaben im Detail nicht unerhebliche theoretische Schwierigkeiten verursacht (vgl. Kap. 5.4), soll sie hier als sinnvolle Annäherung an den komplexen Gegenstand übernommen werden. In leistungsstarken Klassen kann eine Diskussion des zugehörigen Sachverhalts zu einem vertieften Problembewusstsein führen. Sie wird im optionalen Modul 4 eingehender dargestellt.

Attribute sind selbst keine Satzglieder, sondern Ergänzungen zu vorhandenen Satzgliedern, mit denen sie in der Regel auch eine topologisch enge Beziehung eingehen, indem sie meist nur gemeinsam verschoben werden können.³

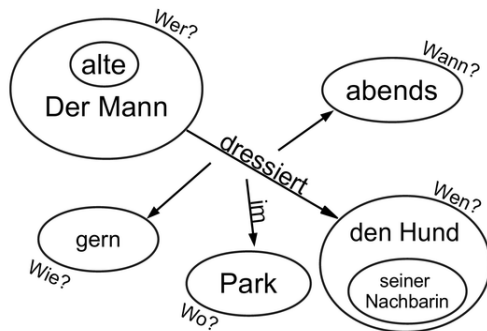


Abb. 11

Abb. 11 zeigt, wie Attribute und Adverbiale gemäß der bisher etablierten grafischen Logik ins syntaktische Netzwerk eingebaut werden können. Die Darstellung verdeutlicht die folgenden Punkte, die auch im problemlösenden Unterrichtsgespräch verdeutlicht werden sollten:

- 1) Adverbiale bestimmen das Prädikat näher, nicht etwa das Subjekt oder Objekt (daher *Ad-Verbum*). Die Ortsangabe *im Park* verortet nicht den Mann oder den Hund, sondern den Vorgang des Dressierens, an welchem Mann und Hund beteiligt sind. Auch die Zeitangabe *abends* kann nur das Dressieren näher beschreiben. Selbst die Modalangabe *gern*, die sich, wie Schülerinnen und Schüler mitunter argumentieren, ja nur auf den Mann bezieht, erläutert in Wirklichkeit das Prädikat näher: Nicht der Mann ist *gern*, sondern er *dressiert gern*.
- 2) Adverbiale werden als freiwillige Angaben eingeführt, die grammatisch nicht zwingend erforderlich sind. Die Pfeile, die vom Prädikat abgehen, zeigen an, dass das Prädikat auch den Adverbialen übergeordnet ist. Dass die Pfeile das Prädikat nicht berühren, sondern einen kleinen Abstand halten, symbolisiert ihren fakultativen Charakter und die daraus resultierende partielle grammatische Unabhängigkeit. Adverbiale Angaben sind in beinahe beliebiger Art und Anzahl an das Prädikat anschließbar.
- 3) Während Adverbien wie *abends* oder *gern* durch einen unbeschrifteten Pfeil an das Prädikat angeschlossen werden, ist es sinnvoll, Präpositionen und Konjunktionen als Pfeilbeschriftungen zu realisieren (*im Park*, vgl. Abb. 11). Damit wird ausgedrückt, dass die Präposition eine grammatische Funktion erfüllt, die in gewisser Weise der des Prädikats ähnelt: Sie stiftet eine Beziehung zwischen Satzgliedern – allerdings nicht zwischen Subjekt und Objekt(en), sondern zwischen Prädikat und adverbialer Angabe. Im Beispiel stiftet die Präposition *im* eine örtliche Beziehung zwischen dem Vorgang der Dressur und dem Park. Gleiches gilt, wie später genauer betrachtet wird, für Konjunktionen (vgl. Modul 5 und 6).
- 4) Attribute werden als zusätzliche Angaben in die Ellipse ihres Bezugsnomens gesetzt. Ihre Einrahmung in eine zusätzliche Ellipse verdeutlicht ihren hinzufügenden Charakter und ermöglicht die Darstellung der inneren Abhängigkeiten durch Nebenordnung oder Verschachtelung: So zeigt Abb. 12a an, dass das Bezugsnomen „Fell“ durch zwei unabhängige Attribute (*dunkle* und *des Hundes seiner Nachbarin*), erweitert wurde, wobei das Genitivattribut *des Hundes* seinerseits attributiv durch *seiner Nachbarin* erweitert wurde. Hier zeigt sich eine erste Möglichkeit zur Realisierung einer rekursiven Struktur (ein Attribut besitzt seinerseits ein

³ Ausnahmen bilden neben Relativsätzen, die teilweise in Distanzstellung zu ihrem Bezugsnomen stehen können, die sog. freien oder gespaltenen Rahmenthemen, vgl. Nolda 2007.

Attribut), die aber nur bei starken Lerngruppen bereits an dieser Stelle eingeführt werden sollte.



Abb. 12

Eine alternative Darstellungsmöglichkeit attributiver Beziehung ist die Kennzeichnung durch Pfeile (Abb. 12b). Sie ist grammatisch expliziter und verdeutlicht stärker, dass zwischen Attributen und ihren Bezugsnomina ähnliche grammatische Beziehungen vorliegen wie zwischen Prädikaten und ihren Objekten oder Adverbialen.⁴ Sie ist allerdings für Schülerinnen und Schüler nicht trivial und sollte nur eingesetzt werden, wenn die Analyse komplexer Attribute ein explizites Unterrichtsziel ist.

Für den problemlösenden Einstieg bietet es sich an, die Lernenden ausgehend von einem bereits besprochenen syntaktischen Netzwerk nach Möglichkeiten zu fragen, wie mithilfe von weiteren Angaben aus dem einfachen Aussagesatz ein komplexerer Satz gebildet werden könnte. In der Regel nennen die Schülerinnen und Schüler sofort temporale, lokale und modale Adverbiale sowie adjektivische und Genitivattribute. Sollten als mögliche Erweiterungen außerdem Nebensätze vorgeschlagen werden, empfiehlt es sich, diese mit Verweis auf die kommenden Unterrichtseinheiten vorerst zurückzustellen.

Es ist durchaus möglich und folgt dem problemorientierten Ansatz des Unterrichts, mit den Schülerinnen und Schülern verschiedene Möglichkeiten zu diskutieren, wie die zusätzlichen Informationen ins Netzwerk zu integrieren sind. Die grafische Logik sowie die oben dargestellten Gründe führen dazu, dass dabei mehr oder weniger zwingend dieselben Ergebnisse entstehen. Alternativ lässt sich die Darstellung freilich auch unter Erläuterung der Gründe durch einen kurzen Vortrag motivieren oder den Vorschlägen der Klasse anpassen.

Nachdem ein erstes syntaktisches Netzwerk im gemeinsamen Unterrichtsgespräch um Adverbiale und Attribute erweitert wurde, empfiehlt sich eine gemeinsame Durcharbeitungsphase anhand eines weiteren einfachen syntaktischen Netzwerkes mit der Aufforderung, gezielt Adverbiale bzw. Attribute einzufügen. Ist die Differenzierung unterschiedlicher Arten adverbialer Bestimmungen (lokal, temporal, modal etc.) explizites Unterrichtsziel, empfiehlt es sich ferner, jedes Adverbial über die Frageprobe näher zu charakterisieren und die jeweilige Frage an der entsprechenden Ellipse zu kennzeichnen. Sollen Adverbiale lediglich als Satzglieder erkannt und von Subjekt und Objekten unterschieden werden, kann dieser Arbeitsschritt wegfallen. Er ermöglicht allerdings eine zusätzliche Durchdringung und damit kognitive Vertie-

⁴ Das Postulat der strukturellen Vergleichbarkeit und Ähnlichkeit syntaktischer bildete bekanntlich einen der Ausgangspunkte der Chomsky'schen X-Bar-Syntax, vgl. Chomsky 1970.

fung des grammatischen Verständnisses, selbst wenn die Unterscheidung verschiedener Adverbiale nicht im Fokus des Unterrichts steht.

Da die nächsten Unterrichtsschritte das Komplexitätsniveau relativ stark erhöhen werden, empfiehlt sich im Anschluss eine intensive Übungs- und Anwendungsphase, die auch durch Behandlung des folgenden, optionalen Moduls vertieft werden kann. So bietet es sich etwa an, durch die bewusste Aufforderung zur Analyse eines Satzes mit freiem Dativ oder Präpositionalobjekt problemlösend auf das folgende Modul überzuleiten, das die analytischen Fähigkeiten der Lernenden vertieft.

Vorschläge für Übungssätze zu Modul 3 (📄 Download der Aufgaben und Lösungen)

- (14) *Den Kaffee habe ich vorhin in der neuen Einkaufspassage gekauft.*
- (15) *Ben hat kürzlich auf der Straße einen 10-Euro-Schein gefunden.*
- (16) *In drei Wochen besucht uns mein Freund aus Madrid.*
- (17) *Nach dem Schlafen putzte sich Lillis Katze jedes Mal ausgiebig.*
- (18) *Sie wird dir morgen im Laufe des Tages ein Zeichen geben.*
- (19) *Seit wann blüht diese Rose?*

Vorschläge für weitere Übungsmöglichkeiten zu Modul (📄)

Der Satz „Fred betrachtete das Mädchen mit dem Fernglas“ ist doppeldeutig. Verdeutliche beide Lesarten, indem du für jede ein syntaktisches Netzwerk erstellst.

Überlege dir einen komplexen Satz mit mindestens einem Objekt und mindestens zwei Adverbialen und zeichne ihn in ein syntaktisches Netzwerk. Gib deine Arbeit an deine Nachbarin/deinen Nachbarn weiter und lass sie/ihn den Satz erschließen. Prüft gemeinsam das Ergebnis.

5.4. Modul 4 (optional): Objekt oder Adverbial? Präpositionalobjekte und freie Dative

Ziel: *Vertiefende Reflexion des bisherigen Erarbeitungsstandes. Kenntnis und Anwendung grammatischer Proben. Vertieftes Verständnis der Unterschiede zwischen Objekt und Adverbial.*

Der folgende Arbeitsschritt dient der Vertiefung und fachlichen Differenzierung des bisher erarbeiteten Lernstandes und bietet zusätzliche Sicherungs- und Übungsmöglichkeiten, bevor im folgenden Modul das komplexe Thema der Nebensätze angegangen wird. Bei Zeitknappheit kann dieses Modul ohne größere Verluste weggelassen werden. In diesem Fall empfiehlt es sich aber, zumindest das Thema Präpositionalobjekte in Modul 2 zu integrieren, da Sätze mit Präpositionalobjekten vergleichsweise häufig sind.

Wie in oben kurz erwähnt ist die Grenze zwischen (obligatorischen) Objekten und (fakultativen) Adverbialbestimmungen nicht immer klar zu ziehen und abhängig von der jeweiligen grammatischen Theorie. Das Kriterium der Weglassbarkeit, das für Adverbiale im Gegensatz zu Objekten gelegentlich angeführt wird, ist keineswegs immer aussagekräftig, denn einer-

seits sind Objekte in spezifischen Kontexten durchaus weglassbar (*Peter isst. Ich höre.* etc.), andererseits kann das Fehlen adverbialer Angaben zu ungrammatischen Sätzen führen (**Ich wohne.*). Es gibt daher eine Reihe weiterer grammatischer Prüfmöglichkeiten (s. u.), die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen sollen. Allerdings lösen diese nicht das eigentliche Grundproblem, dass grammatische Begriffe praktisch immer unscharfe Grenzen haben, deren Ursachen in der jeweiligen grammatischen Theorie liegt, nicht in der Sprache selbst (vgl. Stetter 1989: 307).

Angesichts dieser Tatsache kann sich das Kernziel des Grammatikunterrichts nicht allein darin erschöpfen, eine möglichst eindeutige Trennlinie zwischen Objekt und Adverbial zu ziehen. Wichtiger ist es, bei den Schülerinnen und Schülern ein Problembewusstsein für die analytischen Schwierigkeiten zu wecken und sie mithilfe spezifischer Proben zu einem begründeten grammatischen Urteil anzuleiten. Nur wenn dies gelingt, kann das vielfach beschworene Kompetenzziel erhöhter Sprachbewusstheit (KMK 2003: S. 7) wirklich erreicht werden.

Für den problemorientierten Unterrichtseinstieg bietet es sich an, die unscharfe Grenze zwischen Objekt und Adverbial am konkreten Beispiel zu untersuchen. Dafür kann der Arbeitsauftrag gestellt werden, einen Satz wie (9) im Gegensatz zu (10) zu analysieren:

- (9) *Paula rechnet mit einer Beförderung.*
 (10) *Paula rechnet mit dem Taschenrechner.*

Im Gegensatz zu (10) versetzt Satz (9) die Lernenden angesichts des bisher erarbeiteten Wissensstandes in eine Dilemmasituation: die Präpositionalgruppe *mit einer Beförderung* hat nicht die typische Objektform und ist nicht mit *Wen*, *Wem*, oder *Was* erfragbar. Sie ist andererseits und im Gegensatz zu (10) auch nicht weglassbar, sodass eine Analyse als Adverbial ebenfalls wenig überzeugend wirkt. Die Lösung liegt in der Analyse als Präpositionalobjekt.

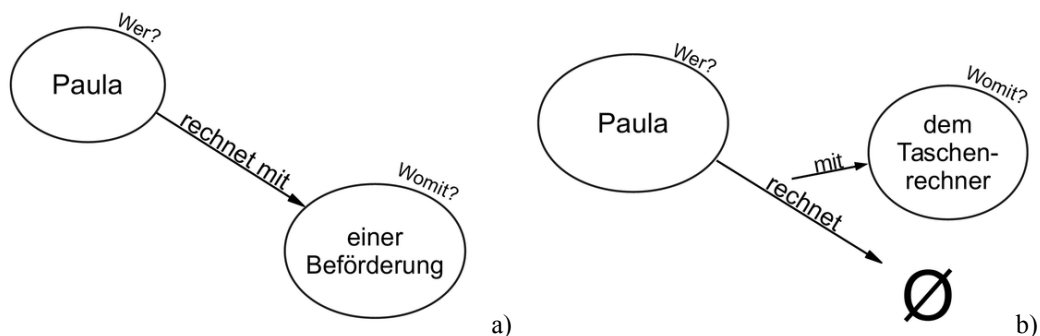


Abb. 13

Bei Präpositionalobjekten besteht zwischen Prädikat und Präposition eine besondere Beziehung, die sich grammatisch darin äußert, dass in der Regel nur eine bestimmte Präposition möglich ist, die nicht durch andere ersetzt werden kann. Bei Adverbialen wie in Abb. 13b ist das anders: Hier könnte „mit“ bspw. durch „auf“ ersetzt werden, selbst wenn das Ergebnis stilistisch grenzwertig ist. Der besondere Charakter der Präposition in Präpositionalobjekten ist ferner daran erkennbar, dass die Präposition in der Regel semantisch leer ist: In Satz (9) hat „mit“ nicht die typische instrumentelle Bedeutung, die der Präposition im adverbialen Kontext eigen ist (Abb. 13b). Ein weiteres leicht handhabbares Kriterium zur Abgrenzung

von Objekt und Adverbial ist die Ersetzbarkeit von Präpositionalobjekten durch Pronominaladverbien (*damit, davon, dabei* etc.). Der Satz „Paula rechnet damit.“ kann der Struktur aus Abb. 13a, aber kaum der aus Abb. 13b zugeordnet werden.

Im syntaktischen Netzwerk wird die Präposition des Präpositionalobjekts daher wie in Abb. 13a direkt auf dem Prädikatspfeil ergänzt und kennzeichnet so die besonders enge Beziehung zwischen Verb und Präposition.⁵ Über die vier Kriterien „Weglassbarkeit des Satzgliedes“, „Bedeutungshaltigkeit der Präposition“, „Austauschbarkeit der Präposition“ und „Ersetzbarkeit durch Pronominaladverbien“ kann in den allermeisten Fällen eine eindeutige Zuordnung zwischen Adverbial und Präpositionalobjekt vorgenommen werden. Im Unterricht empfiehlt es sich, das Problem an einem oder mehreren Beispielsätzen eingehender zu diskutieren, die Proben zu erläutern, in einer Durcharbeitungsphase anzuwenden und anschließend die Unterscheidung anhand mehrerer Beispielsätze üben zu lassen (vgl. Übungsvorschläge unten).

Eine analoge Problemlage ergibt sich bei der Unterscheidung von Dativobjekt und freiem Dativ. Freie Dative werden zu den Adverbialen gerechnet, weil sie fakultativ sind und nicht an die Valenz des Verbs gebunden sind:

(11) *Peter wäscht mir das Auto*

Der freie Dativ in (11) markiert den Nutznießer der Handlung (*dativus commodi*), er ist aber weder obligatorisch, noch vom Prädikat *waschen* vorgegeben, was sich zeigen lässt, indem das Prädikat durch andere transitive Prädikate ersetzt wird (Abb. 16b). Nur bei Prädikaten, die ihrer Valenz nach einen Dativ fordern (wie bei *schenken*, Abb. 16c), liegt auch ein Dativobjekt vor.

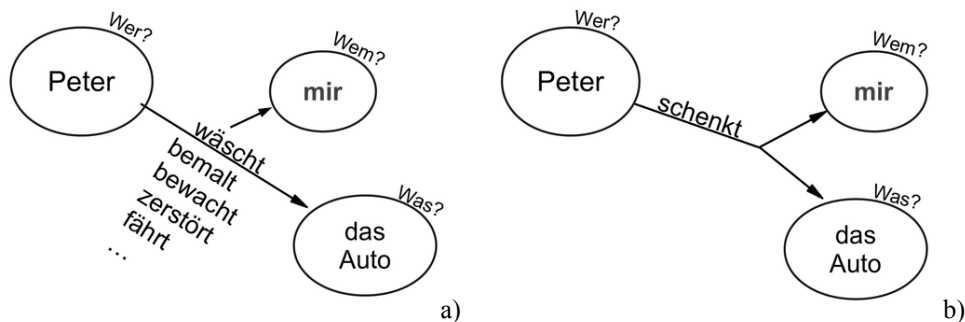


Abb. 14

Im Unterricht können für die Unterscheidung von Dativobjekt und freiem Dativ die Probe auf Weglassbarkeit sowie auf Austauschbarkeit des Prädikats eingeführt werden, die in der Regel zu eindeutigen Urteilen führen.

⁵ Syntaktisch gesehen ist diese Darstellung nicht völlig konsistent, da sie suggeriert, dass „mit“ ein Teil des Prädikats ist. Eine solche Annahme ist zwar attraktiv und theoretisch auch möglich, widerspricht aber gängigen grammatischen Herangehensweisen (vgl. Duden 1995: S. 619 f.). Erfahrungsgemäß wird dieser Umstand aber nicht zum Problem, sondern veranschaulicht vielmehr die besonders enge Beziehung zwischen Prädikat und Präposition.

Vorschläge für Übungssätze zu Modul 4 (📄 Download der Aufgaben und Lösungen)

- (20) *Nach dem Ende der Veranstaltung warteten alle auf den Bus.*
 (21) *Lange hatte die Frau mit dem Mantel auf gutes Wetter gehofft.*
 (22) *Kannst du mir später mal in der Küche helfen?*
 (23) *Auf jeden Fall glaube sie an ihren Sieg.*
 (24) *Später suchen wir uns einen Platz im Grünen.*
 (25) *Es geht mir nur um die Sache.*
 (26) *Alle litten seit dem frühen Morgen unter der Hitze.*
 (27) *Wir sehen uns die Ausstellung heute an.*

Vorschläge für weitere Übungsmöglichkeiten zu Modul 4 (📄)

Entscheide, ob die folgenden Präpositionalgruppen Objekte oder Adverbiale sind. Führe dazu die folgenden Proben durch und trage die Ergebnisse in die Tabelle ein:

	Er denkt <u>an morgen.</u>	Sie laufen <u>auf dem Eis.</u>	Es besteht <u>aus Plastik.</u>	Wir wohnen <u>in Berlin.</u>	Sie wartet <u>vor der Tür</u>	Sie bitten <u>um Zeit.</u>	Er verliebt sich <u>in sie.</u>
Präpositionalgruppe weglassbar?							
Präposition bedeutungshaltig?							
Präposition austauschbar?							
Ersetzbar durch Pronominaladverb?							
Adverbial oder Präpositionalobjekt?							

Sucht in Gruppen nach Prädikaten, die man sinnvoll um einen freien Dativ erweitern kann. Zeichnet für drei geeignete Prädikate ein entsprechendes syntaktisches Netzwerk. Fügt jedem mindestens ein zusätzliches Adverbial und ein zusätzliches Attribut an.

5.5. Modul 5: (Objekt-)Nebensätze im syntaktischen Netzwerk

Ziel: Analyse des inneren Aufbaus syntaktisch komplexer Sätze. Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz. Kenntnis und Verständnis der Funktionsweise von Objektsätzen und Nebensatzeinleitenden Konjunktionen.

In Kap. 4.4 war die immense Bedeutung des Prinzips der Rekursivität für die Analyse zusammengesetzter Sätze angesprochen worden: Hauptsatz-Nebensatz-Verbindungen bilden keine simplen Reihungen, sondern komplexe Verschachtelungen, in denen der Nebensatz ein reguläres Satzglied des Hauptsatzes ist, dessen einzige Besonderheit anderen Satzgliedern gegenüber darin besteht, selbst satzwertig zu sein. Wenn das Verständnis des rekursiven Aufbaus von Satzgefügen ausbleibt, was in vielen traditionellen Ansätzen des Grammatikunterrichts leider oft der Fall ist, fehlt ein wesentliches Strukturmerkmal nicht nur der deutschen Grammatik, sondern der menschlichen Sprache schlechthin. Bezüglich dieser Problematik entfaltet die Methode der syntaktischen Netzwerke ihr besonderes Potenzial, weil sie in der Lage ist, rekursive Strukturen grafisch zu veranschaulichen und damit dieses wichtige grammatische Charakteristikum der Satzgrammatik zu verdeutlichen.

Für die Darstellung komplexer Hauptsatz-Nebensatzstrukturen innerhalb der syntaktischen Netzwerke bedarf es keiner Einführung neuer grafischer Elemente, sondern lediglich einer

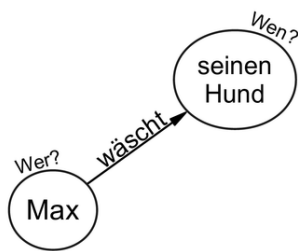


Abb. 15

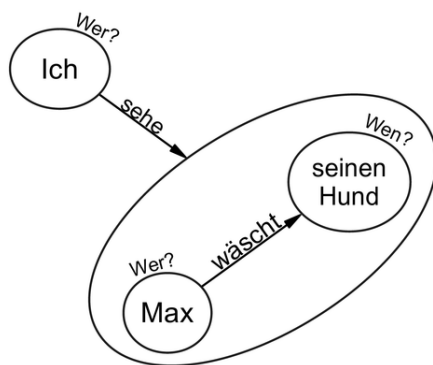


Abb. 16

rekursiven Anwendung der bereits bestehenden. So wird deutlich, dass zwischen Objekt und Objektsatz bzw. zwischen Adverbial und Adverbialsatz kein prinzipieller Unterschied besteht, da es für den Hauptsatz grammatisch unerheblich ist, ob seine Satzglieder als Wort, Wortgruppe oder Nebensatz realisiert werden.

Zur problemorientierten Einführung der Nebensatzeinbindung kann wieder mit einem einfachen, bereits bekannten syntaktischen Netzwerk begonnen werden (Abb. 15). Ausgehend von diesem Satz wird die Frage in den Raum gestellt, wie man ausdrücken könnte, dass jemand den ausgedrückten Sachverhalt beobachtet. In der Regel kommen die Schülerinnen und Schüler selbst auf eine Lösung wie: „Ich sehe, dass Max seinen Hund wäscht.“ Doch wie ist dieser Satz im syntaktischen Netzwerk darstellbar?

Vorschläge der Schülerinnen und Schüler gehen meist in die Richtung, dass ein Prädikatspfeil mit der Beschriftung *sehe* auf das Subjekt *Max* oder auf das Objekt *seinen Hund* deuten solle, doch ist eine solche Analyse nicht hinreichend, da ja nicht nur *Max* oder der *Hund*, sondern der gesamte Sachverhalt Gegenstand des Sehens ist. Bisweilen finden Lerngruppen selbst den Lösungsvorschlag, den ganzen Satz in eine Ellipse zu kapseln und mit dem Prädikatspfeil auf diese Ellipse zu verweisen (Abb. 16). Andernfalls kann die Lösung auch vorgeführt werden (die Konjunktion bleibt zunächst unberücksichtigt, s. u.).

Für den erfolgreichen Fortgang des Unterrichtes ist es an dieser Stelle erforderlich, das entstandene syntaktische Netzwerk aus Abb. 16 gemeinsam zu interpretieren und deutlich zu machen, was die Analyse aussagt: Das Objekt zu *sehen* ist weder *Max* noch *seinen Hund*, sondern der gesamte, ehemals eigenständige Satz. Die Struktur trägt der Tatsache Rechnung, dass man nicht nur Gegenstände und Personen sehen kann, sondern auch die Handlungen und Sachverhalte, in die diese Gegenstände und Personen involviert sind. Deshalb kann das Objekt zu *sehen* nicht nur ein Wort oder eine Wortgruppe, sondern auch ein ganzer Nebensatz sein. Dieser Umstand erklärt auch, warum nicht alle Prädikate Nebensätze als Objekte erlauben. Prädikate wie *hören*, *wissen* oder *wünschen* können Vorgänge und Sachverhalte als Objekt binden. Prädikate wie *essen*, *legen* oder *tragen* hingegen benötigen ein gegenständliches Objekt und erlauben folglich keine Objektsätze. Für die Durcharbeitungsphase bietet es sich daher an, gezielt nach Prädikaten zu suchen, die Objektsätze erlauben bzw. verbieten und beide Gruppen getrennt voneinander im Plenum zu sammeln.

Trotz der grafischen Anschaulichkeit von Hauptsatz-Nebensatzstrukturen im syntaktischen Netzwerk fällt es gerade jüngeren Schülerinnen und Schülern anfangs oft nicht leicht, den Überblick in schwierigeren Satzgefügen zu behalten. Es ist daher ratsam, für Modul 5 eine größere Menge an Übungszeit einzuplanen, bei der auch die Reihenfolge von Haupt- und Objektnebensatz variiert wird. Ist das grundlegende Verständnis für die charakteristische rekursive Verschachtelung von Haupt- und Nebensatz anhand der Objektsätze angebahnt, ist eine Ausweitung auf Adverbial- und Relativsätze in der Regel vergleichsweise leicht. Subjektsätze bereiten erfahrungsgemäß die größten Schwierigkeiten und sollten ggf. gesondert behandelt werden.

Sonderproblem: Wohin mit dem „dass“?

Oft kommt während der Anwendungsphase im Unterricht von selbst die Frage auf, wie mit der Konjunktion „dass“ im syntaktischen Netzwerk umgegangen werden soll, was sich als Thema für eine eigene Problemlösungsphase eignet. Für die grammatische Theorie wäre es am passendsten, der Konjunktion eine Art Gelenkstelle zwischen Prädikat und Nebensatz einzuräumen, wie es auch in verschiedenen grammatischen Theorien getan wird (vgl. Abb. 17a). Diese Art der Lösung ist zwar durchaus praktikabel und kann im Unterricht so auch eingeführt werden. Angesichts der folgenden Module kohärenter und aus didaktischer Sicht zweckmäßiger ist es allerdings, die Konjunktion dem Prädikat zuzuordnen und sie mit auf den Prädikatspfeil zu schreiben (vgl. Abb. 17b), selbst wenn diese Lösung streng genommen den konventionellen grammatischen Ansätzen widerspricht.

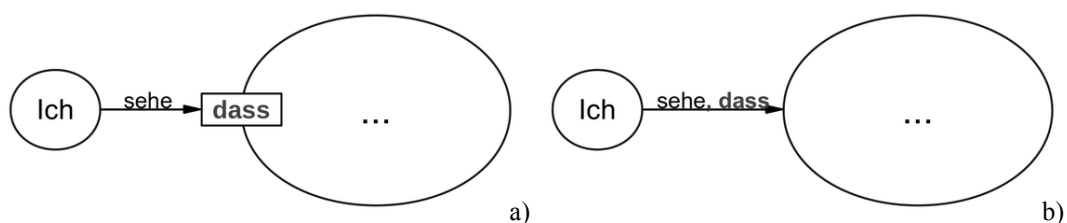


Abb. 17

Lösung 17a verschleiern zwar, dass die Konjunktion bereits zum Nebensatz gehört, passt in der grafischen Umsetzung aber zum Umgang mit Präpositionalobjekten (vgl. Modul 4), da sie der Tatsache Rechnung trägt, dass nur bestimmte Prädikate Objektsätze erlauben. Für 17b spricht darüber hinaus die Kompatibilität mit adverbialen Konjunktionen (vgl. Modul 6) sowie die Möglichkeit, auch die obligatorische Kommasetzung vor *dass* im Netzwerk zu verbildlichen, die bekanntermaßen einen wesentlichen orthografischen Fehlerschwerpunkt ausmacht (vgl. Müller 2007: 132 f.).⁶

Vorschläge für Übungssätze zu Modul 5 (📄 Download der Aufgaben und Lösungen)

- (28) *Wir hoffen, dass der Brief dich rechtzeitig erreicht.*
- (29) *Dass Lotte das gesagt hat, glaube ich gern.*
- (30) *Hast du gewusst, dass sie am Nachmittag mit dem Zug ankommen werden?*
- (31) *Er fragte sich schon lange, ob sie ihn damals veralbert hatte.*
- (32) *Ob es morgen regnen wird, weiß heute niemand sicher.*
- (33) *Die Leute am Bahnsteig hörten voller Ärger, dass die Bahn wieder Verspätung hat.*

Vorschläge für weitere Übungsmöglichkeiten zu Modul 5

Sucht 10 Verben, die einen Objektsatz mit „dass“ oder „ob“ zulassen. Erstellt aus dreien davon ein eigenes syntaktisches Netzwerk mit Haupt- und Nebensatz sowie zusätzlichen Adverbialen und Attributen.

5.6. Modul 6: Adverbial-, Relativ- und Subjektsätze

Ziel: Kenntnis der übrigen Nebensatzarten (Adverbialsatz, Relativsatz, Subjektsatz). Vertiefende Übung der Analyse von Satzgefügen.

Adverbialsätze

Nachdem das Prinzip der Rekursivität am Objektsatz dargestellt und durch Übung gesichert wurde, kann die Perspektive auf andere Nebensatzarten erweitert werden. Dabei zeigt sich in der Regel, dass Adverbialsätze sehr rasch verstanden werden, Relativsätze etwas schwieriger sind und Subjektsätze die meisten Fehler verursachen, weil sie häufig fälschlicherweise als Objektsätze interpretiert werden (s. u.).

Adverbialsätze sind sehr häufig und tauchen oft bereits von selbst in den Satzvorschlägen der Schülerinnen und Schüler auf, sodass sich ein problemlösender Anschluss bisweilen ganz von selbst ergibt. Für ihre Einführung bietet sich der Kausalsatz als prototypisches satzwertiges

⁶ Die Konjunktion nicht dem Nebensatz zuzuordnen, lässt sich schließlich auch historisch motivieren: Diachron hat sich *dass* aus dem Pronomen 3. Pers. Neutr. entwickelt, gehörte also zunächst nicht zum angeschlossenen Nebensatz, sondern als Objekt zum Hauptsatz.

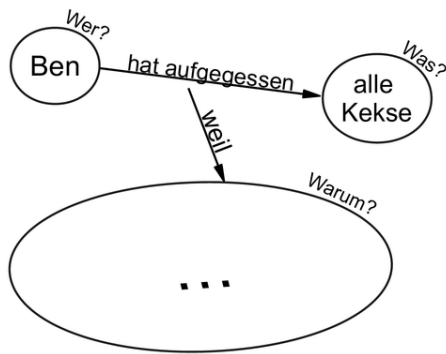


Abb. 18

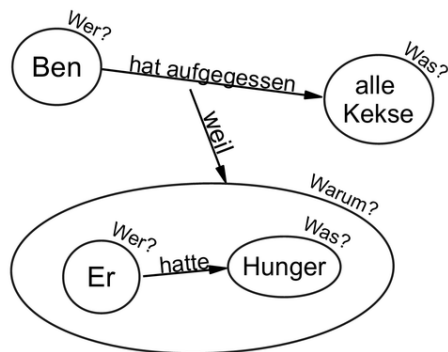


Abb. 19

Adverbial an. Ausgehend von einem einfachen Netzwerk kann der Arbeitsauftrag etwa darin bestehen, dem vorgegebenen Satz eine Begründung anzufügen.

Wurden Nebensatzstrukturen wie in Modul 5 beschrieben, anhand des Objektsatzes eingeführt, kommen Schülerinnen und Schüler oft von selbst auf einen passenden „weil“-Nebensatz und machen passende Vorschläge für die Integration in das syntaktische Netzwerk. Bleiben solche Vorschläge aus, genügt es meist, das vorhandene Netzwerk über einen stummen Impuls um eine Ellipse zu erweitern und den Verbindungspfeil mit „weil“ zu beschriften (Abb. 18), um eine passende Nebensatzstruktur wachzurufen. Je nach Vorschlag der Schülerinnen und Schüler kann nun die Ellipse mit einer passenden Satzstruktur gefüllt werden (Bsp. Abb. 19). Ausgehend von dem erarbeiteten Beispiel empfiehlt sich in der folgenden Durcharbeitungsphase eine Verallgemeinerung der Struktur, wobei die folgenden Punkte herausgestellt werden sollten:

- 1) Adverbialsätze verhalten sich dem Hauptsatz gegenüber nicht anders als andere Adverbiale. Sie sind lediglich ihrer inneren Struktur nach vollständige Nebensätze. Dennoch lassen sie sich wie andere Adverbiale erfragen.
- 2) Die Konjunktion gewährleistet die Verbindung von Haupt- und Adverbialsatz und erfüllt damit eine ganz ähnliche Funktion wie Prädikate zwischen Subjekt und Objekt oder Präpositionen zwischen Prädikat und präpositionaler Nominalgruppe.
- 3) Ebenfalls analog zum Prädikat spezifiziert die Konjunktion die Art der Beziehung zwischen Haupt- und Nebensatz. So stiftet *weil* eine Kausalbeziehung, *als* und *nachdem* ermöglichen Temporalbeziehungen, *wo* und *woher* Lokalbeziehungen etc. Eine mögliche Veranschaulichung dieses Aspektes kann dadurch erreicht werden, dass im gemeinsam erarbeiteten syntaktischen Netzwerk die Konjunktion durch eine andere ausgetauscht wird. Dadurch ist zu beobachten, wie sich die Bedeutung des Satzes durch unterschiedliche Konjunktionen verändert.

Nach der gemeinsamen Erarbeitung, die in der Regel zügig abgeschlossen werden kann, sollte eine Übungsphase zur Sicherung eingeschaltet werden. Bei leistungsstarken Klassen ist bereits eine Mischung von Satzgefügen mit Objekt- oder Adverbialsatz möglich, ggf. sogar von Sätzen, die beide Nebensatzarten beinhalten (siehe Übungsvorschläge).

Relativsätze

Die Einführung der Relativsätze geht analog vonstatten. Ausgehend vom einfachen Satz wird in der Problemlösungsphase die Frage in den Raum gestellt, ob auch Attribute als Nebensätze

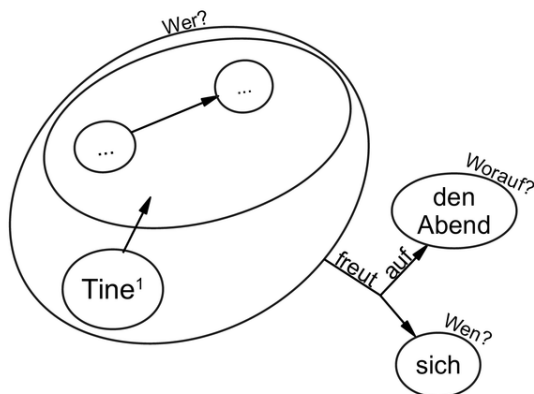


Abb. 20

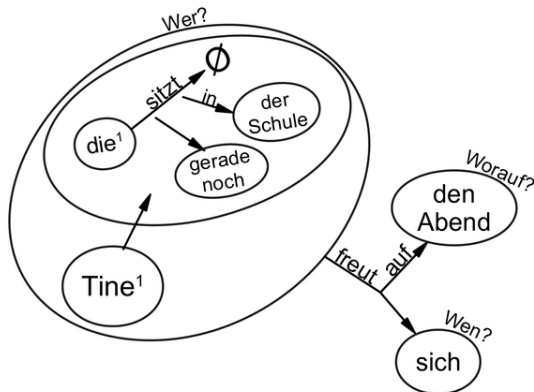


Abb. 21

realisierbar sind. Bisweilen finden Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Sprachgefühls selbst zur Lösung und formulieren einen Relativsatz. Bleibt diese Lösung aus, lässt sich wiederum ein unterstützender Impuls entweder durch Vorgabe einer ungefüllten Relativsatzstruktur (Abb. 20) oder durch Vorgabe eines möglichen Kontextes realisieren.

Die zusätzliche Schwierigkeit von Relativsätzen liegt im Unterricht weniger darin, dass sie als Attribute eingeordnet werden müssen, sondern vor allem im Umgang mit dem Relativpronomen, das als Satzglied erkannt und ins syntaktische Netzwerk eingebunden werden muss. Dieser Punkt ist deshalb so fehlerträchtig, weil das Relativpronomen eine ähnliche verbindende Funktion erfüllt wie Nebensatzeinleitende Konjunktionen, während sein Satzgliedcharakter durch die schwache semantische Füllung nicht unmittelbar eindrücklich ist. Erfahrungsgemäß fällt es den Schülerinnen und Schülern daher schwer, das Relativpronomen als Subjekt (resp. Objekt, Adverbial) zu erkennen, sodass sie die

Frageprobe (*Wer sitzt gerade noch in der Schule?*) in der Regel mit dem Bezugsnomen des Hauptsatzes (*Tine*) und nicht mit dem Relativpronomen (*die*) beantworten. Dieser Punkt muss daher im Unterrichtsgespräch geklärt und anhand passender Beispielsätze durcharbeitend gefestigt werden. Dafür erweist es sich oft als hilfreich, Relativpronomen und Bezugsnomen mit einem gemeinsamen Index (etwa einer hochgestellten Zahl) zu markieren (Abb. 21). Obwohl eine solche Indizierung eine zusätzliche Aufgabe darstellt, erleichtert sie das Verständnis, weil sie die funktionale Zusammengehörigkeit explizit sichtbar und damit grafisch leichter erfahrbar macht.

In der anschließenden Übungsphase sollte darauf geachtet werden, zunächst nur prototypische Relativsätze einzubringen, bei denen das Relativpronomen das Subjekt bildet. Nur wenn diese Erarbeitung sicher funktioniert, sollten auch Relativsätze eingeführt werden, bei denen das Relativum eine andere Satzgliedfunktion einnimmt.

Subjektsätze

Die letzte noch fehlende Gliedsatzart ist der Subjektsatz, der erfahrungsgemäß besondere Schwierigkeiten bereitet und daher nicht bereits in Modul 4 eingeführt wurde, wo es sich

strukturell angeboten hätte. Die Schwierigkeit des Subjektsatzes besteht insbesondere darin, dass Schülerinnen und Schüler ihn schnell mit dem Objektsatz verwechseln, mit dem er viele Ähnlichkeiten besitzt.

Subjektsätze sind vergleichsweise selten und nur mit relativ wenigen Prädikaten realisierbar. Mit den Objektsätzen teilen sie nicht nur dieselben typischen Konjunktionen (insbesondere *dass* und *ob*), sondern häufig auch Ähnlichkeiten in der semantischen Rolle. Der Subjektsatz in Abb. 23 ist nicht Agens des Hauptsatzes, sondern eher Thema. Es ist also kein Zufall, dass Schülerinnen und Schüler den Satz oft fälschlich als Objektsatz interpretieren (vgl. Kap. 4). Eine Klärung ist selbst über die Frageprobe schwer möglich, da Subjektsätze nicht mit *Wer*,

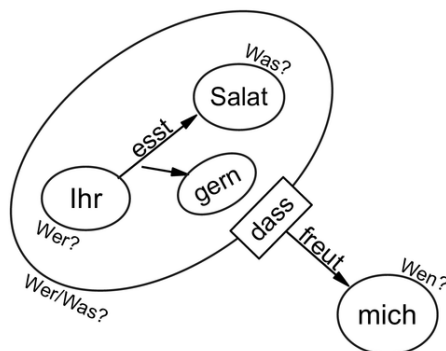


Abb. 23

sondern nur mit *Was?* erfragt werden können. Immerhin lässt sich das tatsächliche Objekt des Hauptsatzes mit hinreichender Sicherheit durch die Frageprobe ermitteln (*Wen freut das?*).

Für die Methode der syntaktischen Netzwerke kommt als grafisches Problem hinzu, dass die Einfügung der Konjunktion ins Netzwerk nicht recht passen will: Schreibt man *dass*, wie in Modul 5 vorgeschlagen, auf den Prädikatspfeil, entsteht eine wenig intuitive Lösung, weil dann die Konjunktion den

Subjektsatz beendet, statt ihn einzuleiten. Das entspricht zwar streng genommen der etablierten grafischen Logik und lässt sich auch grammatisch motivieren, widerspricht aber der Intuition der Schülerinnen und Schüler. Eine Lösungsmöglichkeit besteht entweder in einer grafischen Alternative (s. o.) oder darin, die Konjunktion in Klammern zu setzen. Zu beachten ist, dass diese Frage nicht das grammatische Verständnis betrifft, sondern lediglich die methodische Umsetzung, für die hier möglicherweise noch eine bessere Lösung gefunden werden muss.

Da Subjektsätze sowohl besonders schwierig als auch besonders selten sind, erscheint es ratsam, die Problematik weder im Unterricht noch in einer anschließenden Lernerfolgskontrolle allzu stark zu gewichten. Die Thematik bietet sich an, um bei starken Lerngruppen nach hinreichender Übung mit anderen Nebensatzarten noch einmal eine Problematisierungs- und Durcharbeitungsphase einzufügen, um das bis dahin erarbeitete Wissen erneut zu reflektieren. Dies sollte allerdings erst geschehen, wenn die anderen Nebensatzarten hinreichend sicher analysiert werden. Eine zu frühe Einführung der Subjektsätze stiftet erfahrungsgemäß eher Verwirrung.

Vorschläge für Übungssätze zu Modul 6 (📄 Download der Aufgaben und Lösungen)

a) Adverbialsätze

- (34) *Ich rufe dich an, weil ich deinen Rat brauche.*
- (35) *Als es klingelte, rannten viele noch durch die Gänge.*
- (36) *Sie lösten die Aufgabe, indem sie das Problem aufteilten.*

- (37) *Nachdem der Sturm abgezogen war, liefen die Leute erleichtert nach draußen.*
- (38) *Alle hatten einen Mordsspaß, obwohl sich die Sonne den ganzen Tag hinter Wolken verbarg.*
- (39) *Du hast, wenn ich mich richtig erinnere, noch mein Buch bei dir.*

b) Satzgefüge mit Adverbial und Objektsatz

- (40) *Wenn ihr mich morgen besucht, kann ich Mama fragen, ob sie Pfannkuchen macht.*
- (41) *Ob Jenny noch vorbeikommt, weiß ich nicht, weil sie mich nicht angerufen hat.*
- (42) *Du solltest Micha eine Nachricht schreiben, bevor er erfährt, dass du sein Buch verloren hast.*

c) Satzgefüge mit Relativsatz

- (43) *Das Boot, das am Strand lag, hatte ein großes Leck im Rumpf.*
- (44) *Viele fürchten sich heimlich vor dem Haus, das am Stadtrand steht.*
- (45) *Tim, der es kaum erwarten konnte, sprang ungeduldig hin und her.*
- (46) *Ich habe den Film, der dich so beeindruckt hat, gestern im Kino gesehen.*
- (47) *Mein Onkel, den du seit gestern kennst, wohnt in Peru.*

c) Satzgefüge mit Relativsatz und einer anderen Nebensatzart

- (48) *Der Weg, der hier verläuft, wurde gebaut, als ich noch zur Schule ging.*
- (49) *Wusstest du, dass die Frau, die den Laden leitet, vier Fremdsprachen spricht?*
- (50) *Wenn ich Zeit finde, schreibe ich manchmal Geschichten, die meistens von Tieren handeln.*

d) Satzgefüge mit Subjektsatz

- (51) *Dass alle ihren Kram herumliegen lassen, hat ihn natürlich geärgert.*
- (52) *Mich wundert sehr, dass dieser Film ein Flop geworden ist.*
- (53) *Ob der Flieger heute starten kann, steht noch in den Sternen.*

Vorschläge für weitere Übungsmöglichkeiten zu Modul 6

Suche 10 Konjunktionen, die einen Adverbialsatz einleiten können und bestimme ihre Funktion (temporal, lokal, modal etc.)

Zeichne ein einfaches syntaktisches Netzwerk und füge ihm anschließend mindestens drei Adverbialsätze mit drei verschiedenen Konjunktionen hinzu. Versuche, den Satz anschließend in einer verständlichen Form niederzuschreiben. Achte auf die Kommasetzung.

Suche drei Prädikate, die einen Subjektsatz erlauben.

Analysiere den folgenden verschachtelten Relativsatz in einem syntaktischen Netzwerk:

Derjenige, welcher denjenigen, welcher das Schild, welches an der Brücke, welche über den Fluss führt, steht, umgeworfen hat, anzeigt, erhält eine Belohnung.

5.7. Modul 7: Sonderprobleme in syntaktischen Netzwerken

Ziel: Vertiefende Diskussion grammatischer Probleme. Durcharbeitende Analyse weiterer typischer syntaktischer Strukturen.

Die folgenden Ausführungen sind weniger ein eigener, abschließender Erarbeitungsschritt als vielmehr eine Sammlung von grammatischen Sonderfragen, die bei der Erarbeitung von Beispielsätzen früher oder später auftauchen und problemorientiert behandelt werden können. Syntaktisch gesehen handelt es sich eigentlich nicht um Ausnahmen, sondern um zentrale Bestandteile der deutschen Grammatik. Sonderfälle stellen sie lediglich in dem Sinne dar, dass sich ihre Rolle innerhalb der grammatischen Theorie nicht gänzlich von selbst ergibt, was sich auch in Schwierigkeiten bei der grafischen Umsetzung im syntaktischen Netzwerk niederschlägt. Gerade diese Schwierigkeiten sind es aber, die ihre Untersuchung so wertvoll machen, denn über die Diskussion unterschiedlicher grafischer Lösungen lassen sich grammatische Probleme visualisieren, die auch in der Sprachwissenschaft kontrovers diskutiert werden.

Ziel der folgenden Darstellung ist es, aufzuzeigen, wie die entsprechenden Strukturen mit der Methode der syntaktischen Netzwerke behandelt werden können, welche grafischen Alternativen sich anbieten, und welche Bedeutung jede vermittelt. Über die Diskussion solcher Alternativen kann im Unterricht die Gelegenheit ergriffen werden, grammatische Begriffe ernsthaft zu problematisieren und damit eine vertiefte kognitive Durchdringung anzubahnen.

Es bietet sich an, die Themen jeweils dann zu diskutieren, wenn sie im Unterricht auftauchen, etwa wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eigener Übungssätze selbst auf das Problem stoßen. Eine besondere Berücksichtigung der Reihenfolge ist nicht erforderlich. Nicht selbst entdeckte Sonderfälle können an geeigneter Stelle durch die Lehrkraft thematisiert oder zur Durcharbeitung an das Ende der Unterrichtsreihe gestellt werden.

Zum Umgang mit *sein* und anderen Kopulaverben

Das Hilfs- und Kopulaverb *sein* ist das häufigste Verb des Deutschen, weist aber grammatisch einige Eigenarten auf, die es zusammen mit den anderen Kopulaverben (insbesondere *bleiben* und *werden*) zu einem Sonderfall machen. Nicht die Rede ist hier von der vergleichsweise unproblematischen Verwendung als Hilfsverb, etwa bei der Bildung des Perfekt, wo *sein* einfach einen grammatisch motivierten Teil des Prädikats ausmacht (vgl. oben S. 12). Problematischer ist der Umgang mit den prädikativen Ergänzungen der Kopula, also mit den „Objekten“ von *sein*.

(12) *Franz ist Klassensprecher.*

(13) *Wir sind müde.*

Bsp. 12 wirkt auf den ersten Blick wie ein einfacher Satz mit Subjekt, Prädikat und Objekt und wird von Schülerinnen und Schülern auch intuitiv so behandelt (Abb. 24a).

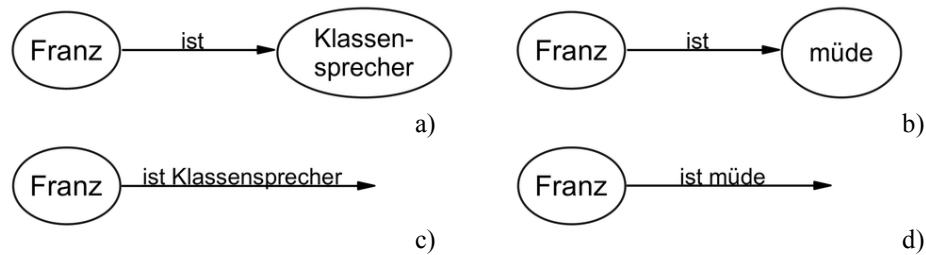


Abb. 24

Allerdings lässt sich zeigen, dass dem scheinbaren Objekt *Klassensprecher* wesentliche Merkmale fehlen, die sonst für Objekte typisch sind. Beispielsweise steht es im Nominativ, nicht im Akkusativ oder Dativ, es lässt keine Passivierung zu, erlaubt aber offenbar eine Besetzung durch ein Adjektiv (Bsp. 24b), was deutlich gegen die Analyse als Objekt spricht. Dieser letzte Punkt eignet sich, um die Analyse 24a im Unterricht zu problematisieren, denn Schülerinnen und Schüler neigen intuitiv dazu, den Satz „Franz ist müde.“ eher wie 24d als wie 24b zu analysieren, also eine Analogie zu komplexen Prädikaten herzustellen.

Einschlägige grammatische Theorien analysieren Prädikatsnomen und -adjektive nicht als Objekte, sondern als Teile des Prädikats (also entsprechend 24c) und d), vgl. etwa Eisenberg 2004: S. 85, Duden 1995: S. 616, Helbig/Buscha 1996: S. 536 ff.). Die Gründe dafür gehen weit in die grammatische Tradition zurück und betreffen nicht zuletzt den Prädikatsbegriff selbst. Sie eignen sich daher kaum für eine Diskussion in der Mittelstufe. Das ist allerdings auch nicht nötig, solange anhand der konkurrierenden Strukturen in Abb. 24 die Problematik der Situation erkannt wird. Im Unterrichtsgespräch festzuhalten sind dabei besonders die folgenden Aspekte:

- 1) Beide Sätze mit *sein* sollten entweder wie 24a/b oder wie 24c/d analysiert werden. Es wäre unsinnig, die Darstellungsarten zu mischen, denn wieso sollte „sein“ mit Nomen eine andere grammatische Struktur darstellen als mit Adjektiven?
- 2) Für 24a spricht die Analogie zu anderen Prädikaten, die typischerweise eine Nominalgruppe als Objekt binden. Gegen diese Variante sprechen die besonderen grammatischen Eigenschaften des „Objekts“, etwa der Kasus Nominativ. Allerdings wäre das allein noch kein zwingender Grund, die Interpretation als Objekt zu verwerfen: Wieso sollte es nicht auch „Nominativobjekte“ geben?⁷
- 3) Für 24d spricht eine andere Analogie, nämlich diejenige zu Prädikaten, in denen *sein* als Hilfsverb auftritt und das Vollverb als Partizip (*Max ist gelaufen*, *Max ist gesättigt* => *Max ist müde*). Wie in seiner Funktion als Hilfsverb trägt *sein* dabei keine semantische, sondern nur eine grammatische Bedeutung, während die prädikative Aussage gänzlich auf dem folgenden Adjektiv liegt. Auch hier besteht also eine Analogie zu anderen mehrteiligen Prädikaten.

⁷ Nicht umsonst ist es insbesondere in semantisch orientierten grammatischen Ansätzen üblich, Subjekt und Objekt(e) unter dem Komplementbegriff zusammenzufassen, vgl. etwa Gunkel et al. 2017: 930.

4) Will man beide Sätze gleich analysieren, wie es These 1) fordert, muss man notwendig in einen sauren Apfel beißen und entweder die Überlegungen aus These 2) oder die aus These 3) ignorieren. Die Entscheidung ist ein echtes sprachwissenschaftliches Urteil und es wäre durchaus eine grammatische Theorie denkbar, die entgegen den etablierten Ansätzen, *sein* als Verb mit Nominativobjekt zuließe. Im Unterricht sollte die Entscheidung schließlich dennoch zugunsten von These 3) fallen, da es zu These 2) stärkere Gegengründe gibt, beispielsweise den, dass Adjektive als mögliche Objekte die Unterscheidung zwischen Objekt und Adverbial noch schwieriger machen (*Max kocht eine Suppe* => [?]*Max kocht gern*).

Die Problematik der Kopulaverben bietet eine Möglichkeit, anhand zweier konkurrierender Visualisierungen zu einer grammatischen Diskussion einzuladen, der Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe durchaus folgen und zu der sie eigene Argumente einbringen können, so dass die Debatte selbst einen wichtigeren Lerninhalt darstellt als ihr Ergebnis. Wenn eine Diskussion grammatischer Probleme im Unterricht nicht intendiert ist, kann die Lösung einfach vorgegeben und Zeit gespart werden. Dennoch bietet die Kopula einen interessanten Einblick in die Art, wie in grammatischen Theorien argumentiert wird. Das Problem ist damit ein Unterrichtsgegenstand, der dem Lernziel vertiefter Sprachbewusstheit gerecht wird.

Negation und andere Partikeln

Negation, insbesondere mit der Partikel *nicht* ist ein wesentlicher Bestandteil der Satzbildung und tritt in Beispielsätzen von Schülerinnen und Schüler oft auf. Es stellt sich daher die Frage, wie die Negationspartikel im syntaktischen Netzwerk integriert werden kann. Im Unterricht ermöglicht diese Frage eine Reflexion des Satzgliedstatus, da Partikeln nicht als Satzglieder gelten,⁸ sowie ein vertiefendes Verständnis der Funktionsweise von Negationen im Satz.

Für die Einbindung der Negationspartikel ins syntaktische Netzwerk bieten sich unterschiedliche grafische Möglichkeiten an, so etwa eine Kapselung in einer eigenen Ellipse (Abb. 25a). Diese Variante trägt der Eigenständigkeit und variablen Stellung von „nicht“ Rechnung, stellt die Partikel aber den Satzgliedern gleich, was sich als wenig günstig erweist, wenn man später Fragen der Satzstellung anfügen will. Sinnvoller erscheint es daher, die Partikel demjenigen Satzglied beizufügen, auf das sie sich bezieht. In vielen Fällen ist dies das Prädikat (Abb. 25b), oft aber auch ein anderes Satzglied (Abb. 25c, d).

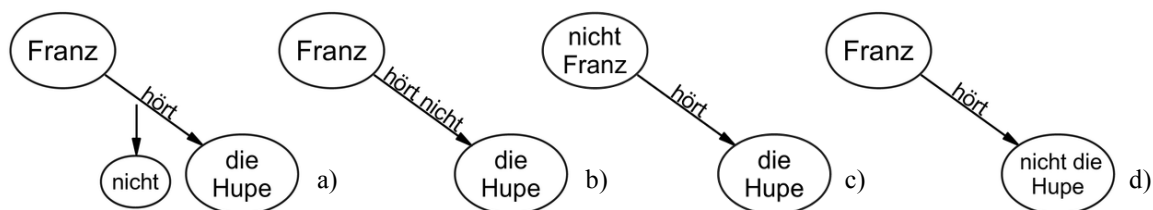


Abb. 25

⁸ Die Nicht-Satzgliedhaftigkeit der Negationspartikel wird in gängigen Grammatiken insbesondere durch die Vorfeldprobe belegt: Wie andere Partikeln kann *nicht* nicht allein im Vorfeld stehen (**Nicht hat Fred den Hund ausgeführt*, aber: *Nicht sind die Leiden erkannt* (Rilke)). Damit lädt das Partikelproblem neben der Diskussion des Satzgliedbegriffs auch zur Einführung oder Wiederholung der Vorfeldprobe ein.

Die grafische Umsetzung 25b-d ist sprachwissenschaftlich gesehen nicht ganz präzise, da sie die Partikel zu einer Art Attribut des jeweiligen Satzgliedes macht (vgl. Eisenberg 2004: S. 219, 231, Helbig/Buscha 1996: 513 f.). Dennoch ist sie eine Näherung, mit der im Unterricht sinnvoll gearbeitet werden kann, verdeutlicht sie doch, dass die Partikel zumindest kein Satzglied ist. Außerdem sind so die feinen semantischen Abstufungen im Netzwerk darstellbar, die durch die Verschiebung von *nicht* im Satz verursacht werden: So kann den Strukturen 25b-d je eine unterschiedliche Bedeutung zugeordnet werden: In b) etwa wird das Erlebnis des Hörens verneint, während in c) und d) nur das genannte Subjekt bzw. Objekt in Frage steht.

Für die Satzgliedanalyse sind Überlegungen zur Funktionsweise der Negation nicht zwingend erforderlich. Hier genügt es in der Regel, Partikeln jeweils einem Satzglied zuzuordnen, was von den Schülerinnen und Schülern meist ohne weitere Problematisierung akzeptiert wird. Eine explizite Problematisierung bietet allerdings die Möglichkeit, Anknüpfungspunkte an andere sprachuntersuchende Themen zu finden.

Aufzählungen mit *und* und andere koordinierende Konjunktionen

Konjunktionen wurden bereits in Modul 2, 5 und 6 erwähnt. Viele von ihnen lassen sich analog zu Präpositionen als Verbindungselemente zwischen Prädikat und Satzgliedern verstehen. Diskussionsbedürftig ist hingegen der Umgang mit *und*, das in selbst erstellten Beispielsätzen oft vorkommt. Dabei ist zwar der grammatische Status recht unproblematisch, es muss aber eine passende grafische Umsetzung im syntaktischen Netzwerk vereinbart werden.

In prototypischen Aufzählungen mit *und* wird ein Satzglied durch mehr als einen „Mitspieler“ realisiert. Die Konjunktion koordiniert diese Mitspieler innerhalb *eines* Satzgliedes und nicht etwa, wie man zunächst annehmen könnte, zwischen mehreren Satzgliedern.⁹ Dieser Umstand lässt sich leicht am Subjekt zeigen, das durch seine Kongruenz zum Prädikat die grammatischen Veränderungen sichtbar macht, die von Aufzählungen verursacht werden:

(14) *Kim hat sich eine Katze gekauft.*

(15) *Kim und Kaja haben (*hat) sich eine Katze gekauft.*

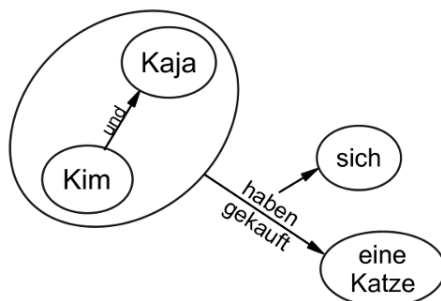


Abb. 26

Dass in (15) das Prädikat im Plural steht, zeigt, dass auch das Subjekt die Eigenschaft Plural besitzen muss. Diese Eigenschaft kommt weder dem ersten noch dem zweiten „Mitspieler“ des Subjektes allein zu, sondern nur ihrer Koordination.

Eine passende Analyse ist folglich Abb. 26. Sie verdeutlicht, dass das Subjekt nicht durch einen der beiden „Mitspieler“ gebildet wird oder dass es gar zwei Subjekte gäbe, sondern dass es genau ein Subjekt gibt, das seinerseits intern mehrteilig ist. Diese Analyse zeigt eine Analogie zu Gliedsätzen,

⁹ Koordinationen mehrerer Satzglieder kommen bisweilen ebenfalls vor, spielen aber für den Grammatikunterricht eine wesentlich geringere Rolle und bleiben hier außen vor. Ihre Analyse erfolgt analog zu Abb. 27.

die ebenfalls nach außen ein einfaches Satzglied darstellen, während ihr besonderer syntaktischer Status als Nebensatz nur intern von Belang ist.

Verwunderlich mag die gerichtete Beziehung von *und* erscheinen, die von aufmerksamen Schülerinnen und Schülern bisweilen hinterfragt wird. Wäre nicht eine ungerichtete Beziehung, also quasi ein Pfeil ohne Spitzen angebracht? In der Tat kann man bei koordinierenden Konjunktionen ohne größere Verluste auf die Pfeilspitze verzichten und damit die grammatische Gleichrangigkeit veranschaulichen. Allerdings ist der Gleichrangigkeit koordinierter Satzglieder in der grammatischen Theorie durchaus fraglich. Es finden sich viele Beispiele von Koordinationen mit „und“, bei der die Koordinationsglieder nicht gleichrangig sind, sodass ihre Reihenfolge nicht verändert werden darf (vgl. auch Breindl 2009):

(16) *Neapel sehen und dann sterben.*

Die festgelegte Reihenfolge der Koordinationsglieder in Beispielen wie (16) wird in Verbindung mit weiteren Gründen als Indiz dafür betrachtet, dass „und“ seine Koordinationsglieder nicht gänzlich gleichrangig verbindet. Wer im Unterricht diesen Aspekt vertiefen will, kann anhand der Analyse weiterer Beispiel eine Diskussion der Angemessenheit anstoßen. Erforderlich ist es in der Regel nicht, sodass für die Untersuchung der Satzgrammatik ist auch eine ungerichtete Beziehung hinreichend ist.

Diskussionsbedürftig ist schließlich noch, wie mit aufgezählten Prädikaten sowie mit koordinierten Hauptsätzen umgegangen werden kann. Letztere lassen sich problemlos analog zur Darstellung des komplexen Subjekts in Abb. 26 analysieren, wobei jeder Teilsatz in einem eigenen Netzwerk analysiert wird (*Kim kauft die Katze und Kaja trägt sie nachhause*). Bei mehrfach besetzten Prädikaten bieten sich Analysen wie in Abb. 26 a) und b) an, je nachdem, ob die Prädikate je eigene Objekte haben oder nicht. Die einzige offene Frage ist dabei, wie die Konjunktion selbst eingebracht werden kann. Der Vorschlag in Abb. 26 ist eine Notlösung, die im Unterricht hinreicht, bis eine bessere grafische Umsetzung gefunden wird.



Abb. 27

Infinitivkonstruktionen mit „zu“

Infinitivkonstruktionen bilden häufig ein eigenständiges Unterrichtsthema, das selten im Zusammenhang der ohnehin komplexen Satzgliedanalyse behandelt wird. Der überwiegende Teil der Schulbücher schweigt sich bei der Satzglied- und Nebensatzanalyse über den Status von Infinitivkonstruktionen aus und behandelt diese lediglich im Rahmen des Orthografieunterrichts. Diese Vorgehensweise ist durchaus problematisch, da sie ein tieferes Verständnis

dafür verhindert, was Infinitivkonstruktionen grammatisch eigentlich sind und in welcher Beziehung sie zu Nebensätzen stehen. Nur wer verstanden hat, dass Infinitivkonstruktionen viele Gemeinsamkeiten mit Gliedsätzen teilen und sich nur in wenigen Punkten von diesen unterscheiden, kann begreifen, warum sie bezüglich der Kommasetzung so ambivalent behandelt werden und wurden.

Für eine in sich geschlossene Unterrichtsreihe zur Satzgliedanalyse müssen Infinitivkonstruktionen nicht zwingend behandelt werden, insbesondere wenn die Erarbeitung anderer Aspekte im Vordergrund steht. Hingegen erweist es sich als einer der Vorteile der Methode syntaktischer Netzwerke, dass ihre Anwendung nach der einmaligen Einführung in der Regel sehr rasch wieder beherrscht wird. Es ist daher durchaus möglich, Infinitivkonstruktionen getrennt und mit besonderem Schwerpunkt auf die Kommasetzung zu behandeln, dabei aber zunächst von der syntaktischen Analyse auszugehen und die Satzgrammatik zu wiederholen.

Grammatisch gesehen entsprechen Infinitivkonstruktionen subjektlosen Nebensätzen. Der Umstand des fehlenden Subjekts kann als ursächlich für den infiniten Charakter des Prädikats angesehen werden, da ohne Subjekt auch keine Kongruenzbeziehung zum Prädikat hergestellt werden kann. Dennoch kann Infinitivkonstruktionen semantisch ein Subjekt zugeordnet werden, das oft mit dem Subjekt des übergeordneten Satzes, manchmal aber auch mit dessen Objekt übereinstimmt. Welches Satzglied logisches Subjekt des Infinitivs ist, hängt vom Prädikat des übergeordneten Satzes ab (vgl. Abb. 28).

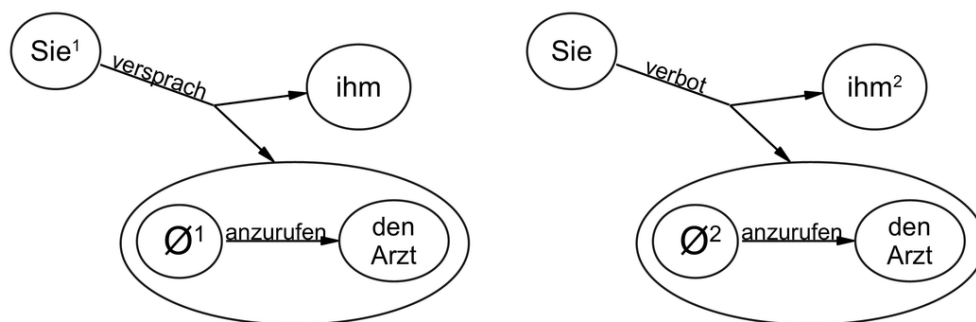


Abb. 28

Die Analyse von Infinitivkonstruktionen ergibt sich folgerichtig aus der grafischen Logik der syntaktischen Netzwerke. Zu beachten ist lediglich, dass das leere Subjekt dennoch mit einer Ellipse gekennzeichnet wird – im Gegensatz etwa zu Prädikaten, die keine Objekte haben. Der Grund hierfür liegt darin, dass bei objektlosen Prädikaten tatsächlich kein Objekt vorhanden ist, während das Subjekt bei Infinitiven logisch erschließbar und nur sprachlich nicht realisiert ist. Die Indexzahl kennzeichnet, welches Satzglied des Hauptsatzes logisches Subjekt der Infinitivkonstruktion ist.

In Unterrichtsreihen, in denen die Kommasetzung von Infinitivkonstruktionen im Mittelpunkt steht, kann ihr besonderer syntaktische Charakter leicht über syntaktische Netzwerke problemlösend eingeführt und anschließend geübt werden. Die strukturelle Nähe der Infinitive zu den Nebensätzen ergibt dabei den passenden Anknüpfungspunkt für die Erläuterung der geltenden Kommaeregeln, da die drei Fälle, in denen Infinitivkonstruktionen obligatorisch kom-

matiert werden (vgl. §75 der amtlichen Regelungen), funktionale Ähnlichkeiten mit anderen kommarelevanten Konstruktionen haben. So bilden etwa genau jene Infinitive, die durch *um*, *ohne*, *als* etc. eingeleitet werden (§75(1)) funktionale Äquivalente zu den Adverbialsätzen, während Infinitive, die von einem Substantiv abhängen (§75(2)), eine enge funktionale Verwandtschaft zu Relativsätzen aufweisen. Infinitivgruppen schließlich, die von einem Korrelat bzw. Verweiswort abhängen (§75(3)), ähneln den Appositionen, da das Korrelat dieselbe Satzgliedposition besetzt wie der Infinitiv.

Lediglich in Subjekt- und Objektfunktion sowie als Bestandteil eines erweiterten Prädikats müssen Infinitive nicht kommatiert werden und es stellt in starken Lerngruppen eine interessante Diskussionsfrage dar, warum ausgerechnet hier auf die obligatorische Kommasetzung verzichtet wurde. Als problemlösenden Einstieg kann darauf verwiesen werden, dass beispielsweise im Englischen Subjekt- und Objektsätze die einzigen Nebensatzarten sind, die nie kommatiert werden.

6. Fortgang im Unterricht

Die Darstellung der einzelnen Module im letzten Kapitel hat gezeigt, dass die Methode der syntaktischen Netzwerke weniger eine Lösung, als vielmehr eine Veranschaulichung grammatischer Probleme bietet, allerdings eine, die für Schülerinnen und Schüler intuitiv leicht erfassbar ist und somit wesentliche Hürden bei der Aneignung grammatischer Kenntnisse überwindet. Für eine dauerhafte grammatische Durchdringung sollte die Methode aber nicht den Endpunkt, sondern lediglich eine Art Steigbügel darstellen, auf den bei zunehmender Fertigkeit immer leichter verzichtet werden kann und der gleichwohl zur Diskussion grammatischer Sachverhalte immer zur Verfügung steht. Im folgenden Abschnitt soll kurz darauf eingegangen werden, wie von der Methode der syntaktischen Netzwerke auf die lineare Analyse von Satzgliedern und Satzgefügen übergeleitet werden kann und welche fernerer Anschlussmöglichkeiten sich für den weiteren Grammatikunterricht bieten.

6.1. Linearisierung

Wird die Satzgliedanalyse mithilfe syntaktischer Netzwerke hinreichend sicher beherrscht, ist es angebracht, schrittweise zu einer netzwerklosen Satzgliedanalyse überzuleiten, die, nachdem das grammatische Verständnis bei den Schülerinnen und Schülern einmal etabliert ist, in der Regel recht einfach angebahnt werden kann. Dabei eignen sich gängige Einrahmungs- und Unterstreichungsverfahren, wie sie oft in Schul- und Übungsbüchern dargestellt werden. Bewährt hat es sich insbesondere, die einzelnen Satzglieder weiterhin einzurahmen und damit ihre Grenzen zueinander deutlich zu machen. Als Äquivalent zur Stellung innerhalb des syntaktischen Netzwerkes können die unterschiedlichen Satzgliedfunktionen durch verschiedene Farben kodiert werden, was sich aber oft als unnötig erweist, sofern die Schülerinnen und Schüler gut mit der Frageprobe zurechtkommen und die Satzgliedfunktion daher auch ad hoc bestimmen können. Wichtig ist es, nach wie vor die besondere Bedeutung des Prädikats herauszuarbeiten, das für die erfolgreiche Anwendung der Frageprobe unerlässlich ist. Analog

zum Prädikatspfeil im syntaktischen Netzwerk bietet sich hier die Unterstreichung als Kennzeichnungsmittel an.

Bei der linearen Analyse von Satzgefügen erweist es sich als wichtiger, die Nebensätze als Satzglieder bzw. Attribute des übergeordneten Satzes zu kennzeichnen, als ihre interne Struktur zu untersuchen, die meist geringe analytische Schwierigkeiten bereitet. Versucht man beides gleichzeitig darzustellen, wird das Ergebnis rasch unübersichtlich. Hier muss je nach angestrebtem Fortgang des grammatischen Unterrichts ein Schwerpunkt gesetzt werden: Zielt die Arbeit eher auf die Einführung bzw. Problematisierung der Kommaeregeln ab, dürfte die interne Struktur als Nebensatz wichtiger sein, da die deutsche Kommasetzung nicht nach dem Satzgliedstatus des Nebensatzes für den Hauptsatz fragt, sondern ausschließlich nach seiner inneren Struktur als finite Prädikation. Deshalb kann es hier sinnvoll sein, von der Kennzeichnung der einzelnen Satzglieder gänzlich abzusehen und eher die beiden markanten Nebensatzbestandteile Konjunktion und Finitum am Anfang und Ende des Nebensatzes durch Einrahmung zu markieren und durch Unterstreichung miteinander in Beziehung zu setzen. Mit dieser Methode wird die kommarelevante Nebensatzstruktur anschaulich, während das Schriftbild auch in Texten mit einfachem Zeilenabstand vergleichsweise übersichtlich bleibt.

Was auch immer für eine Methode angewandt wird; wichtig ist es, am Abschluss der Unterrichtsreihe auf den linearen Charakter des Satzes zurückzukommen, um die grammatischen Analysen im syntaktischen Netzwerk auf die alltäglichen Erfahrungen mit (linearen) Texten zurückzubeziehen und nicht anschlusslos im Raum stehen zu lassen.

6.2. Satztopologie

Die Reihenfolge der Satzglieder innerhalb des deutschen Satzes ist vergleichsweise frei und bildet einen gänzlich anderen grammatischen Funktionsbereich als die klassische Satz(glied)grammatik. Im Deutschen dienen topologische Aspekte zur Unterscheidung unterschiedlicher Satzmodi sowie zur Verdeutlichung von Satzfokus und Hintergrund, erfüllen also insbesondere satzpragmatische Funktionen (vgl. Eisenberg 2004: 395 f.).

Innerhalb der syntaktischen Netzwerke wird bewusst von der Satztopologie abstrahiert, um die Satzgliedstruktur zu veranschaulichen, die von der Satzreihenfolge unabhängig ist. Gerade deshalb eignet sie sich aber auch, um den unabhängigen Beitrag der Reihenfolge der Satzglieder im Satz verständlich zu machen. Ausgehend von ein und demselben syntaktischen Netzwerk lassen sich funktional unterschiedliche Äußerungen ableiten, die ihren Satzgliedern nach dieselbe Struktur aufweisen, aber in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten angemessen sind.

- (17) *Fritz hat den Hund gewaschen.*
- (18) *Den Hund hat Fritz gewaschen.*
- (19) *Hat Fritz den Hund gewaschen?*
- (20) *Gewaschen hat Fritz den Hund.*

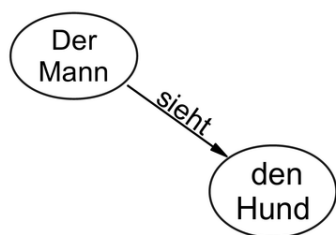
Die Beispiele 17–20 stellen einen Ausschnitt der möglichen topologischen Permutationen ein und desselben syntaktischen Netzwerkes dar. Der Unterschied zwischen ihnen besteht nicht in

der syntaktischen Struktur i. e. S., sondern in der Art des pragmatischen Kontextes, für den jedes der Beispiele passend ist. So ist als Antwort auf die Frage „Wer hat den Hund gewaschen“ Bsp. 18 wesentlich akzeptabler als 17 oder 20, die nur durch Kontrastakzent als passende Antworten gekennzeichnet werden können.

Für topologische Fragestellungen erweist sich die Methode der syntaktischen Netzwerke insofern als sinnvoller Ausgangspunkt, als sie einerseits bei der Identifizierung der einzelnen Satzglieder hilft und damit die systematische Ableitung aller möglichen Satzstellungsvariationen erlaubt, andererseits um zu verdeutlichen, welche Aspekte der Satzbedeutung auf seine syntaktische Struktur und welche auf die gewählte Satzgliedreihenfolge zurückzuführen sind.

6.3. Passiv

Eng an das Thema der funktionalen Satzperspektive im letzten Kapitel schließt sich die Frage der Funktion des Passivs an. Im Passiv trennen sich syntaktischer Satzgliedstatus und die prototypisch damit verbundene semantische Rolle (vgl. Kap. 4.2). Das macht die Analyse des Passivs besonders problematisch, da hier zwei Motivationen auseinandertreten, die in den meisten aktivischen Sätzen zusammenfallen.



Dieser Umstand lässt sich am Ausgangsbeispiel Abb. 1 (Kap. 5.1) verdeutlichen: Die bildliche Darstellung weist *Mann* als Agens aus, von dem die Prädikation des Sehens ausgeht – unabhängig davon, ob der gesamte Sachverhalt im Aktiv oder im Passiv versprachlicht wird. Hingegen ist das syntaktische

Abb. 29

Netzwerk in Abb. 29 nur für den aktivischen Satz kennzeichnend, während die passive Variante

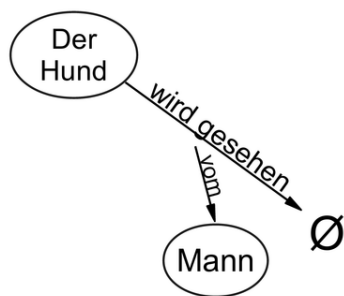


Abb. 30

(*Der Hund wird vom Mann gesehen*, vgl. Abb. 30) nicht den Sachverhalt, wohl aber die syntaktische Struktur ändert, indem das Objekt des Aktivsatzes zum Subjekt des Passivsatzes wird.

Die pragmatische Funktion des Passivs liegt häufig darin, die Maßgaben der funktionalen Satzperspektive zu bedienen, also den Sachverhalt gewissermaßen aus der Sicht desjenigen „Mitspielers“ zu betrachten, der im Aktivsatz das Objekt bildet. Es stellt damit eine sprachliche Möglichkeit dar, zugunsten pragmatischer Aspekte auf die grammatische Struktur des

Satzes Einfluss zu nehmen, was mit einem Auseinanderfallen von semantischer Rolle und syntaktischem Satzgliedstatus bezahlt wird.

Im Grammatikunterricht ist die Thematisierung dieser Problematik eher bei starken Lerngruppen und im Rahmen stilistischer Fragen interessant. Bei Schülerinnen und Schülern, die bei der Bestimmung der Satzglieder noch Unsicherheiten zeigen, kann das Passiv durch seine divergierende Motivation der Satzglieder zu rasch Verwirrung stiften.

6.4. Umwandlung von Satzgliedern

Eine gewinnbringende stilistische Weiterführung satzgrammatischer Fragestellungen kann durch die systematische Beeinflussung der syntaktischen Struktur eines gegebenen Sachverhalts bewerkstelligt werden. Wie im letzten Abschnitt diskutiert kann ein und derselbe Sachverhalt sprachlich durch ganz unterschiedliche Satzstrukturen realisiert werden, so etwa bei passivfähigen Prädikaten durch die Möglichkeit, das Objekt des Aktivsatzes zum (passivischen) Subjekt zu machen und damit den Fokus des Satzes zu verändern. Noch variabler gestalten sich die Möglichkeiten bei nicht-obligatorischen Satzbestandteilen, da die deutsche Satzgrammatik bei der Darstellung der Begleitumstände eines Sachverhalts grammatische Spielräume offenlässt. Auch die interne Struktur eines Adverbials oder Attributs ist in vielen Fällen syntaktisch variabel. In Bsp. 21–23 wird ein und dieselbe Eigenschaft als partizipiale Wortgruppe, als Präpositionalphrase bzw. als Relativsatz dargestellt, was unterschiedliche syntaktische Analysen zur Folge hat.

(21) *der braun gefleckte Hund*

(22) *der Hund mit den braunen Flecken*

(23) *der Hund, der braune Flecken hat*

In analoger Weise lassen sich Prädikationen durch Nominalgruppen darstellen, was als Nominalstil bekannt und berüchtigt ist.

(24) *Die Betrachtung des Hundes durch den Mann*

Schließlich gewährt auch die Wahl der der Satzverknüpfung zu (losen) Satzreihen oder (engeren) Satzgefügen stilistische Freiheiten, die Auswirkungen auf die Verständlichkeit von Texten zeigen.

(25) *Fritz ging unruhig auf und ab. Er hatte noch nicht gefrühstückt.*

(26) *Fritz ging unruhig auf und ab, weil er noch nicht gefrühstückt hatte.*

In Bsp. 25 wird der kausale Zusammenhang beider Aussagen allenfalls nahe gelegt, in (26) hingegen explizit versprachlicht, was die Text- und Informationsstruktur verdichtet, aber auch die Syntax komplexer macht. Während die Texte jüngerer Schülerinnen und Schüler häufig durch eine zu geringe Textdichte auffallen, neigen ältere, texterfahrenere Schreiber bisweilen dazu, ihre Sätze unnötig kompliziert zu gestalten und in ihren Aussagen keinen Schluss zu finden. Die richtige stilistische Entscheidung zu treffen, heißt in der Textproduktion häufig, auf angemessene Weise zwischen beiden Extremen den richtigen Mittelweg zu finden.

Ausgehend von der Methode der syntaktischen Netzwerke lassen sich stilistische Fragestellungen in passender Weise visualisieren und im Rahmen des Unterrichts diskutieren. Ziel ist es dabei, das Problembewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu schärfen und zwischen grammatischen und stilistischen Kenntnissen explizite Verbindungen zu schaffen. Es zeigt sich so, dass Satzgrammatik kein starres Korsett ist, das dem Sprachbenutzer seine Regeln aufzwingt, sondern dass es vielmehr einem Baukasten gleicht, aus dem man je nach Rede- und Wirkungsabsicht Einzelteile auswählt und kreativ zusammenfügt werden können. Syntak-

tische Netzwerke sind in diesem Spiel nichts anderes als die Verbildlichung dieser Bausteine und ihrer Kombinationsmöglichkeiten untereinander.

7. Didaktische Aspekte zum Einsatz syntaktischer Netzwerke

Satzgliedanalyse und Nebensatzbestimmung sind traditionelle Kerngebiete des muttersprachlichen Grammatikunterrichts, die in den Bildungsstandards der KMK (2003: 16) ebenso Erwähnung finden wie in praktisch allen länderspezifischen Lehrplänen des Faches Deutsch.¹⁰ Ihre Erarbeitung dient neben den übergreifenden Kompetenzzielen Sprachbewusstheit und Sprachreflexion vielfältigen unterrichtsrelevanten Belangen, beispielsweise als Grundlage für das Verständnis orthografischer Regeln, als Basis des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts oder als Metasprache für die Reflexion stilistischer und textgestalterischer Fragen.

Trotz dieses grundlegenden Charakters ist die Analyse satzgrammatischer Strukturen bei Schülerinnen und Schülern oft alles andere als beliebt, da sie als trocken, schwer verständlich und wenig motivierend gilt. Die Gründe für diese Einschätzung liegen nicht allein in der Thematik, sondern zum Großteil auch in der unterrichtspraktischen Methodik, die zentrale Schwierigkeiten und inhaltliche Probleme nur bedingt auffängt. Satzgrammatik ist ein komplexer und abstrakter Lerngegenstand mit typischen Stolperfallen, die es abzufedern gilt. Gelingt dies und erleben die Schülerinnen und Schüler daher Lernerfolge, stellt sich zusätzliche Lernmotivation oft von selbst ein. Damit avancieren Satzgliedanalyse und Nebensatzbestimmung zwar nicht zum Lieblingsthema, jedoch steigt die Akzeptanz und damit auch die Nachhaltigkeit des Lernerfolges.

Innerhalb der sprachdidaktischen Forschung ist die Bedeutung grammatischen Wissens für den (mutter-)sprachlichen Kompetenzerwerb umstritten (für einen kompakten und aktuellen Überblick vgl. Feilke, Tophinke 2016: 7). Dabei steht insbesondere die Frage zur Diskussion, welche Rolle explizierbares grammatisches Wissen für den systematischen Aufbau sprachlicher Kompetenzen überhaupt einnimmt. Als sicher kann gelten, dass grammatische Kenntnisse weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für die zunehmende Entwicklung sprachpraktisch relevanter Lese-, Schreib- und Sprechfähigkeiten ist. Nicht einmal für orthografische Kompetenzen konnte bisher eine nennenswerte Auswirkung grammatischer Kenntnisse nachgewiesen werden, obwohl den die Formulierungen der Rechtschreibregeln explizites grammatisches Wissen voraussetzen (vgl. Metz 2005: 105, dazu Müller 2007: 42 f., sowie Funke 2005: 202-203).

Andererseits kann auch kaum behauptet werden, dass grammatische Sprachreflexion für die zunehmende Ausprägung sprachlicher Kompetenzen bedeutungslos ist. Zwar darf es als ausgemacht gelten, dass die Rolle bewusster grammatischer Kenntnisse in einem Großteil der sprachdidaktischen Forschung des letzten Jahrhunderts überbewertet wurde (etwa Helmers

¹⁰ Exemplarisch etwas Rahmenlehrplan für Berlin/Brandenburg Klassen 7-10 (<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/>, S. 32), Kernlehrplan Deutsch für Nordrhein-Westfalen (http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule_gs_deutsch.pdf, S. 19), Jahrgangsstufen-Lehrplan für Bayern (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26291>)

1967: 73-77, Eichler 1998: 236-241). Dennoch entwickelt sich Sprachkompetenz nicht einfach von selbst, sondern profitiert vom Wechselspiel aus Reflexion, Übung und Anwendung, für das Aebli's Lernzyklus (vgl. Kap. 3) ein angemessenes Ausgangsmodell bildet. Die Bedeutung expliziten grammatischen Wissens innerhalb dieses Lernprozesses mag allein darin bestehen, dem Reflexionsprozess ein angemessenes begriffliches Fundament zu verleihen. Wer sich mit anderen über sprachliche Strukturen austauschen will, benötigt eine gemeinsame begriffliche Grundlage, die ihm die Einordnung der eigenen Erfahrungen gewährleistet. Sollten künftige Forschungen erweisen, dass die Bedeutung grammatischen Wissens lediglich in dieser Art der begrifflichen Modellbildung liegen, wäre grammatische Sprachreflexion gleichwohl didaktisch mehr als gerechtfertigt.

Sicher ist in jedem Fall, dass grammatisches Wissen genau dann seine sprachreflektierende Funktion *nicht* erfüllen kann, wenn es an der sprachanalytischen Oberfläche bleibt und die Methoden wie Probleme der grammatischen Sprachbeschreibung, statt sie problemlösend einzuführen, definitiv glattbügelt oder durch gezielte Selektion der Analysebeispiele ausklammert. Die vielen Schwierigkeiten, die in der Darstellung der einzelnen Analysemodule in Kap. 5 zur Sprache gekommen sind, so etwa die unscharfe Grenze zwischen Objekt und Adverbial, die unklare Zuordnung der Partikeln, die uneindeutige Zuordnung der Konjunktion ins Satzgefüge etc., sind keine methodischen Ärgernisse, die es durch möglichst geschickte didaktische Reduktion auszuklammern gilt, sondern der eigentliche Wert des Grammatikunterrichts, da hier die Sprachreflexion beginnt, statt zu enden. Das Ziel modernen Grammatikunterrichts liegt nicht in der sicheren Unterscheidung von Objekt und Adverbial, sondern in all jenen kognitiven Prozessen, die zu einer solchen Unterscheidung befähigen. In diesem Umstand liegt der Grund für die sprachdidaktische Forderung, dass expliziter Grammatikunterricht stets (sprach-)funktional sein muss (vgl. Hoffmann 2006).

8. Lerntheoretische Aspekte

Die Methode der syntaktischen Netzwerke stellt ein konventionalisiertes System zur Visualisierung klassischer satzgrammatischer Annahmen dar. Dieses System besteht namentlich aus zwei zentralen grafischen Zeichen, nämlich der Ellipse, die eine in sich abgeschlossene syntaktische Einheit kapselt (entsprechend in etwa dem sprachwissenschaftlichen Begriff der *Konstituente*), und dem Pfeil, der eine grammatische Beziehung zwischen Konstituenten etabliert. Neben diesen zentralen grafischen Zeichen existieren sprachliche Zeichen, die den semantischen Gehalt der Konstituenten sowie die Art der grammatischen Beziehung spezifizieren und durch die Kennzeichnung der zugehörigen Fragepronomen einen Hinweis auf den grammatischen Status des jeweiligen Satzgliedes liefern. Darüber hinaus wurden in den Modulen in Kap. 5 noch einige grafische Konventionen vereinbart, so etwa die unterschiedliche Anbindung obligatorischer und fakultativer Satzglieder durch verbundene bzw. lose Pfeile.

Die dennoch potenziell unendliche Komplexität möglicher grafischer Strukturen kommt ausschließlich durch die rekursive Verwendung dieser Systemkomponenten zustande. Das bewusst reduktionistische Repertoire grafischer und schriftlicher Zeichen reicht hin, zwar nicht

alle,¹¹ aber doch wesentliche und für den Unterricht zentrale grammatischen Sachverhalte zu verbildlichen.

Die besondere Bedeutung der visuellen Wahrnehmung für die kognitive Reizverarbeitung ist in der lernpsychologischen Forschung seit Langem bekannt (vgl. etwa Anderson 2001: 82-85) und wurde in jüngster Zeit auch durch neuronale Untersuchungen bekräftigt (für einen Überblick vgl. Fahle 2012). Ihre zentrale Bedeutung liegt in der unmittelbaren Zugänglichkeit visueller Informationen für die kognitiven Verarbeitungssysteme, namentlich für das Aufmerksamkeitssystem. Visuelle Vorstellungen helfen dabei, Reize räumlich zu gliedern und für weiterführende geistige Operationen vorzubereiten (vgl. ebd.).

In dieser visuellen Gliederung dürfte der wesentliche Grund für die leichte und intuitive Anwendbarkeit syntaktischer Netzwerke im Unterricht liegen. Die grafische Auflösung des linearen Satzgefüges nötigt zu einer Abstraktion von der Satztopologie und verbildlicht gleichzeitig die unterschiedlichen Funktionen der Satzglieder für das syntaktische Gefüge. Das stark reduzierte Zeicheninventar gewährleistet ein rasches Verständnis und einen Überblick auch bei komplexen Sätzen. Entscheidend ist darüber hinaus die Möglichkeit, den grundsätzlich rekursiven Charakter syntaktischer Strukturen grafisch erfassbar zu machen, der in vielen anderen Unterrichtsreihen zur Satzgrammatik nicht hinreichend deutlich wird.

Die visuelle Aufarbeitung syntaktischer Zusammenhänge innerhalb des syntaktischen Netzwerkes ist damit kein Selbstzweck, sondern dient der kognitiven Begriffsbildung, die weit über das mehr oder minder vage Verständnis der Bedeutung grammatischer Begriffe wie Subjekt, Prädikat oder Objekt hinausgeht und deren Relevanz für die sprachliche Kompetenzbildung in der aktuellen didaktischen Forschung wiederholt infrage gestellt wurde (vgl. Kap. 7). Gemeint ist vielmehr der Prozess der inneren Begriffsbildung, der in der Kognitionspsychologie als Voraussetzung für höhere kognitive Operationen betrachtet wird (vgl. etwa Gzsesik 2002: 98-99). Begriffsbildung in diesem Sinne meint vornehmlich eine kognitive Kategorisierungsleistung im Rahmen der Reizverarbeitung, die nicht zwingend mit der Fähigkeit zur expliziten Versprachlichung einhergehen muss (vgl. Perrig et al. 1993: 65-67). Einen Begriff von einem Erfahrungsinhalt zu haben, heißt, Operationen zu kennen, die auf diesen Erfahrungsinhalt anwendbar sind. Begriffsbildung ist damit das Resultat von Problemlösungsprozessen, nicht die Übernahme verbaler Definitionen (vgl. Aebli 1994a: 47, vgl. auch Bildungsstandards KMK 2003: 9). Hierin liegt der Grund, warum sprachdidaktisch sinnvoller Grammatikunterricht kaum anders als problemlösend angegangen werden kann.

Zur kognitiven Begriffsbildung lädt die Methode der syntaktischen Netzwerke in besonderer Weise ein, da sie den Prozess der grammatischen Analyse zu einer Operation der grafischen Umgestaltung eines linearen Satzgefüges macht. Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede innerhalb der Satzglieder und Satzgliedergänzungen deutlich: Subjekt, Objekt und Adverbial unterscheiden sich grafisch grundlegend vom Prädikat, sind ihrerseits aber

¹¹ Unberücksichtigt bleibt neben der Kennzeichnung von Wortarten beispielsweise die Markierung der Definitheit von Nominalgruppen sowie die Analyse interner grammatischer Merkmale des jeweiligen Satzgliedes (Numerus, Kasus, Modus, Tempus etc.). Diese Aspekte bleiben durch die sprachliche Füllung der Netzwerke zwar verständlich bleiben, erhalten aber keine eigentliche Visualisierung.

lediglich durch die Verortung innerhalb des Netzes unterschieden. Dem gegenüber betont die ähnliche Gestaltung von Prädikat, Präposition und Konjunktion eine funktionale Verwandtschaft, während sich die Unterschiede lediglich aus der Bindung unterschiedlicher Konstituenten ergeben. Der kognitive Begriff, der damit von Satzgliedern und Gliedsätzen aufgebaut wird, besteht weniger darin, was ein Subjekt, ein Prädikat ein Objekt eigentlich *ist*, sondern vielmehr was es *tut*, d. i.: welche Funktion es für das syntaktische Gefüge erfüllt. Diesem Funktionsverständnis gegenüber ist die Kenntnis der zugehörigen Fachbegrifflichkeit letztlich sekundär.

9. Literatur:

Aebli, Hans (1994a) Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett.

Aebli, Hans (2011): Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 14. Aufl. Stuttgart: Klett.

Amtliche Regelungen der deutschen Rechtschreibung (2006). Regeln und Wörterverzeichnis entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung. Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks von 2004. Online verfügbar unter: http://www.duden.de/sites/default/files/downloads/amtliche_Regelungen.pdf, [letzter Zugriff: 09.06.2017]

Anderson, John R. (2001): Kognitive Psychologie. 3. Aufl. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum.

Breindl, Eva (2009): „Additive Konnektoren“. In: Brauae, Ursula, Breindl, Eva (Hgg.): Handbuch der Deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin, Boston: De Gruyter.

Chomsky, Noam (1970): Remarks on Nominalization. In: R. Jacobs und P. Rosenbaum (Hgg.): Readings in English Transformational Grammar. Boston: Ginn, S. 184–221.

Duden, die Grammatik (1995) hg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 5. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Eichler, Wolfgang (1998): Grammatikunterricht. In: Lange, Günter et al. (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. 6. vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 226-257.

Eisenberg, Peter (2004): Grundriss der deutschen Grammatik: Band 2: Der Satz. 2. überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Fahle, Manfred (2012): Perzeptuelles Lernen. In: Karnath, Hans-Otto, Thier, Peter (Hgg.): Kognitive Neurowissenschaften. 3. aktualisierte und erweiterte Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer, S. 79-86.

Feilke, Helmuth, Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 256, S. 4-11.

- Funke, Reinhold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern, Tübingen: Niemeyer.
- Grzesik, Jürgen (2002): Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gunkel, Lutz et al. (2017): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. 2. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Helbig, Gerhard, Buscha, Joachim (1996): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 17. Aufl. Leipzig u. a.: Langenscheidt.
- Helmers, Hermann (1967): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung Dokumentation und Neuausgabe hg. von Juliane Eckhardt unter Mitwirkung von Jörg Diekneite. Stuttgart: Klett.
- Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea, Peschel, Corinna (Hgg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider, S. 20-44.
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [letzter Zugriff: 09.06.2017].
- Metz, Kerstin (2005): Grammatikkenntnisse – Kommasetzung. Eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und Kommasetzungen bei Achtklässlern im Schulvergleich, Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum "Komma nach Gefühl". Implizite und explizite Komma-kompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt/M: Lang.
- Nolda, Andreas (2007). Die Thema-Integration: Syntax und Semantik der „gespaltenen Topikalisierung“ im Deutschen. Studien zur deutschen Grammatik 72. Tübingen: Stauffenburg.
- Perrig, Walter J., Wippich, Werner, Perrig-Chiello, Pasqualina (1993): Unbewusste Informationsverarbeitung, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Stetter, Christian (1989): Gibt es ein graphematisches Teilsystem der Sprache? Die Großschreibung im Deutschen? In: Eisenberg, Peter & Hartmut Günther (Hgg.): Schriftsystem und Orthographie (Reihe Germanistische Linguistik 97), Tübingen: Niemeyer, S. 297-320.