

Matthias Granzow-Emden

Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten



▶ **bachelor-wissen**

Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten

b a c h e l o r - w i s s e n



bachelor-wissen ist die Reihe für die modularisierten Studiengänge

- ▶ die Bände sind auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt
- ▶ das fachliche Grundwissen wird in zahlreichen Übungen vertieft
- ▶ der Stoff ist in die Unterrichtseinheiten einer Lehrveranstaltung gegliedert
- ▶ auf www.bachelor-wissen.de finden Sie begleitende und weiterführende Informationen und Materialien zu diesem Band für Studierende und für Lehrende zum Einsatz in Seminaren und Vorlesungen

b a c h e l o r - w i s s e n

Matthias Granzow-Emden

**Deutsche Grammatik
verstehen und unterrichten**

Unter Mitarbeit von Johannes Luber

narr |
VERLAG

Prof. Dr. Matthias Granzow-Emden lehrt Didaktik der deutschen Sprache am Institut für Germanistik der Universität Potsdam

Idee und Konzept der Reihe: **Johannes Kabatek**, Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© 2013 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.bachelor-wissen.de>
E-Mail: info@narr.de

Satz: Informationsdesign D. Fratzke, Kirchentellinsfurt
Printed in the EU

ISSN 1864-4082
ISBN 978-3-8233-6656-0

Inhalt

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

3.10.3	Silben und ihre Bedeutung für die gesprochene und geschriebene Sprache: Das <i>e</i> als Silbe.	55
3.10.4	Morpheme als Bausteine der Sprache: Das <i>e</i> als Morphem	56
3.11	Übungen	57
3.12	Verwendete und weiterführende Literatur.	58
4	Die Feldgliederung als zentrales Muster der deutschen Sprache	61
4.1	Die prinzipielle Zweiteiligkeit des Verbs und die Feldgliederung des Satzes	62
4.2	Linkes Verbfeld	65
4.3	Rechtes Verbfeld	68
4.4	Übergangsbereiche der Klammerbildung	70
4.5	Vorfeldbesetzung.	72
4.6	Das leere Vorfeld: Der Verberstsatz als markierte Satzform	74
4.7	Nachfeldbesetzung	75
4.8	Didaktische Bedeutung der Feldgliederung und Überblick	78
4.9	Hinweise für den Unterricht	80
4.10	Übungen	83
4.11	Verwendete und weiterführende Literatur.	84
5	Formen und Funktionen von satzverbindenden und verweisenden Einheiten	85
5.1	Text- und satzverbindende Einheiten.	86
5.2	Sprachliches Zeigen.	88
5.3	Adverbien und Adjektive	91
5.4	Subjunktionen und Verbletztsätze – Adverbien und Verbzweitsätze	94
5.5	Konjunktionen als Einheiten jenseits der Feldgliederung	99
5.6	Partikeln	101
5.7	Überblick zu Adverbien, Subjunktionen, Konjunktionen und Partikeln	104
5.8	Übungen	106
5.9	Verwendete und weiterführende Literatur.	108
6	Eine neue Satzlehre für die Schule	109
6.1	Warum die schulische Satzartenlehre problematisch ist	110
6.2	Die drei Satzformen im Deutschen.	114
6.3	Satzfunktionen.	116
6.4	Fragen über Fragen	118
6.4.1	Ja-Nein-Fragen	119
6.4.2	W-Fragen	119
6.5	Satzzeichen	120

6.6	Übungen	121
6.7	Verwendete und weiterführende Literatur.	122
7	Starke und schwache Verben und die verschiedenen Verbarten	123
7.1	Die Stammformen des Verbs	124
7.1.1	Schwache Verben	124
7.1.2	Starke Verben.	126
7.1.3	Unregelmäßige Verben.	128
7.2	Die Unterscheidung verschiedener Verbarten: Vollverben, Hilfsverben, Modalverben	130
7.2.1	Entstehung der Verbarten durch Grammatikalisierung . .	131
7.2.2	Funktionsverben	131
7.2.3	Die Verben <i>sein</i> und <i>werden</i> als Voll-, Kopula- und Hilfsverb.	133
7.2.4	Modalverben	136
7.2.5	Weitere Verben mit Infinitiv	142
7.2.6	Reflexive und reziproke Verben	143
7.3	Übungen	145
7.4	Verwendete und weiterführende Literatur.	148
8	Formen und Funktionen des Verbs im Satz	149
8.1	Person und Numerus bei Subjekt und finitem Verb.	150
8.1.1	Person im Singular	150
8.1.2	Person im Plural und Überblick	153
8.1.3	Imperativformen: Eine besondere zweite Person	155
8.2	Das Verb, sein Bezug zur Zeit und die Tempora.	157
8.3	Verbformen im Aktiv und Passiv (Genus verbi)	163
8.4	Die Partizip II-Form zur Bildung von Verbformen	165
8.5	Verbformen im Modus Indikativ und Konjunktiv	167
8.6	Übungen	169
8.7	Verwendete und weiterführende Literatur.	170
9	Übersicht zu den Verbformen: Aktiv- und Passivformen im Indikativ und Konjunktiv	171
	Hinweise für den Unterricht	172
9.1	Präsens	173
9.2	Präsensperfekt	174
9.3	Futur	176
9.4	Futurperfekt	178
9.5	Präteritum	180
9.6	Präteritumperfekt	181
9.7	Konjunktiv Präsens	182

9.8	Konjunktiv Präsensperfekt	184
9.9	Konjunktiv Futur	185
9.10	Konjunktiv Futurperfekt	186
9.11	Konjunktiv Präteritum	187
9.12	Konjunktiv Präteritumperfekt	189
9.13	<i>würde</i> -Konjunktiv	190
9.14	Übungen	191
9.15	Verwendete und weiterführende Literatur	192
10	Nomen, Nominal- und Präpositionalgruppen	193
10.1	Nomen als zentrale semantische Einheiten	194
10.2	Nomen als lexikalische Einheiten	195
10.3	Nomen als syntaktische Einheiten	196
10.4	Die Feldgliederung der Nominalgruppe	200
10.5	Das linke Nominalfeld: Sprachliches Zeigen als Ausgangspunkt der Nominalgruppe	204
10.6	Zusammenspiel von linkem und rechtem Nominalfeld: Zeigen und Nennen	207
10.7	Exemplarische Analysen der Nominalgruppe	210
10.8	Das leere linke Nominalfeld: Begleiterlose Nominalgruppen	213
10.9	Hinweise für den Unterricht	214
10.10	Übungen	216
10.11	Verwendete und weiterführende Literatur	217
11	Attribute	219
11.1	Adjektivattribute	220
11.2	Genitivattribute	224
11.3	Präpositionalattribute	225
11.4	Appositionen	226
11.5	Relativische Attribute	226
11.6	Abfolge mehrerer Attribute und weitere Attributsarten	229
11.7	Hinweise für den Unterricht	230
11.8	Übungen	233
11.9	Verwendete und weiterführende Literatur	234
12	Kasus, Numerus, Genus	235
12.1	Genus	236
12.2	Numerus	236
12.3	Kasus	238
12.4	Der Kasus: Die übliche Fragemethode im Unterricht	240
	12.4.1 Ein Schulbuchbeispiel	241
	12.4.2 Warum man weder Kasus noch Satzglieder mit der Fragemethode einführen sollte	244

12.5	Ein anderer Zugang zum Kasus.	246
12.5.1	Rektion der Präpositionen.	246
12.5.2	Wechselpräpositionen	249
12.5.3	Rektion der Verben.	250
12.5.4	Rektion von Adjektiven	252
12.5.5	Rektion der Nominalgruppe	252
12.5.6	Einheiten, die den Kasus weiterleiten: <i>als</i> und <i>wie</i>	253
12.5.7	Freie Kasus.	254
12.5.8	Der Kasus und seine Vermittlung in der Grundschule	254
12.5.9	Unterrichtsmaterial.	256
12.6	Übungen	259
12.7	Verwendete und weiterführende Literatur.	260
13	Die Deklination der Nominalgruppe.	261
13.1	Zur Arbeit mit Deklinationstabellen	262
13.2	Zur Ordnung der Kasus und Genera in der Tabelle.	270
13.3	Die Deklination der Personalpronomen	271
13.4	Besondere Deklinationsformen der Nomen	274
13.5	Hinweise für den Unterricht	276
13.6	Übungen	277
13.7	Verwendete und weiterführende Literatur.	278
14	Die traditionelle Satzgliedlehre	279
14.1	Warum wir auf den Prädikatsbegriff verzichten sollten.	280
14.2	Die Satzglieder	284
14.2.1	Das Subjekt und subjektlose Sätze	284
14.2.2	Die Objekte	289
14.2.3	Adverbialien.	293
14.3	Statt eines Nachworts	300
14.4	Übungen	301
14.5	Verwendete und weiterführende Literatur.	303
	Register	304
	Abbildungsnachweise	310

Vorwort

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

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

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

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

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

Dass eine angemessene Auswahl aus den zur Verfügung stehenden Mustern nicht immer so ohne weiteres getroffen werden kann, zeigt der Umgang mit weiblichen und männlichen Personenbezeichnungen: Die konsequente Nennung beider Geschlechter macht einen Text schwerfällig. Damit stößt man/frau spätestens im pronominalen Bereich an Grenzen und sorgt für inhaltliche und grammatische Inkonsistenzen und Irritationen. Mit dem genderpolitisch vielleicht korrekter erscheinenden Gebrauch der weiblichen Formen für beide Geschlechter kommt es zum Widerspruch zum üblichen Muster des generischen Maskulinums, das deshalb in diesem Buch verwendet wird.

Für die kompetente und freundliche Unterstützung in den letzten Monaten danke ich Celestina Filbrandt vom Narr Verlag. Für die umsichtigen Hinweise und die Ausdauer bei der Zusammenarbeit in der Korrekturphase danke ich meiner Mitarbeiterin Stephanie Roseburg. Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Mitarbeiter Johannes Luber, der mich in den letzten beiden Jahren immer wieder auf bereits für überwunden gehaltene Probleme im Geschriebenen hinwies und der Fragen der Konzeption und Gliederung, aber auch der inhaltlichen Darstellung von Anfang an ebenso kritisch wie konstruktiv begleitet hat.

Potsdam, im Januar 2013

Matthias Granzow-Emden

Wege zur Grammatik

Inhalt

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

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

Überblick

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

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

Grammatik im
Spracherwerb

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

Muttersprache

implizite Grammatik
in den Varietäten

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

Variation als natürliche
Gegebenheit in
der Sprache

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

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

Beispiel

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

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

Sprache kann soziale Gruppen verbinden und trennen

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

Beispiel

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

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

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

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

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

Die explizite Grammatik und die Entwicklung des Standarddeutschen

1.2

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

Entstehung expliziter Grammatiken

| Abb. 1.1

Beispiel Frühneuhochdeutsch

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

... von der impliziten zur expliziten Grammatik

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

Entwicklung von Standardsprachen aus den Volkssprachen

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

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

Interessanterweise findet sich in der über 1600 Jahre alten Grammatik des Donat die Reihenfolge seiner acht „Redeteile“ (*partes orationis*), wie er die Wortarten nannte, im Wesentlichen auch heute noch in der Wortartengliederung im Inhaltsverzeichnis des Grammatikdudens von 2009:

Abb. 1.2 |

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

1.3 | Warum wir eine andere Schulgrammatik brauchen

Probleme der Schulgrammatik

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

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

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

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

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

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

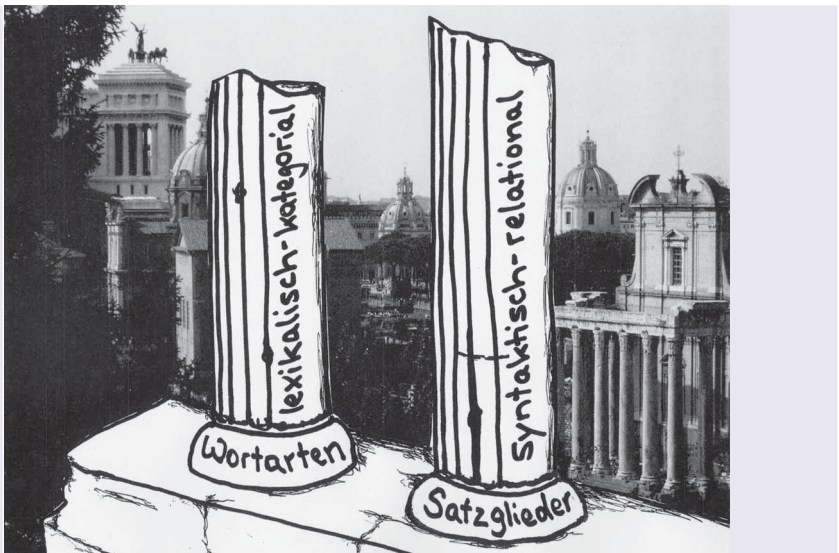
In einem gemeinsamen Projekt bemühen sich seit 2009 Linguisten und Fachdidaktiker in einer deutschlandweiten Arbeitsgruppe, die Defizite des Verzeichnisses von 1982 zu überwinden. Den aktuellen Stand können Sie auf der Webseite www.grammatischeterminologie.de einsehen.

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

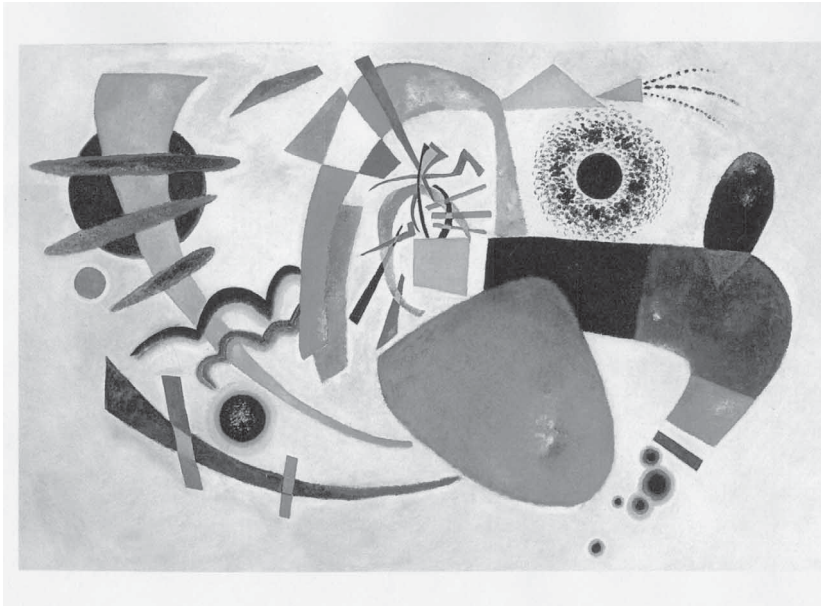
1.4 | Die Säulen der Schulgrammatik

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

Abb. 1.3 |



Die Wortartenlehre als eine der beiden Säulen der traditionellen Grammatik wird kategorial gefasst. Kategoriale meint nichts anderes, als dass die Wörter „an sich“ bestimmten Kategorien – den Wortarten – zugeordnet werden. Wenn wir eine kategoriale Sichtweise einnehmen, ist eine der zentralen Ausgangsfragen, wie viele Wortarten es gebe (fünf oder acht oder zehn ...). Mit dem Nomen, Verb und Adjektiv werden drei Hauptwortarten unterschieden, die als wichtigste Inhaltswörter eine semantische Hauptfunktion haben. Daneben gibt es die Funktionswörter, zu denen traditionell die Pronomen und Artikelwörter, aber auch Präpositionen und Konjunktionen bzw. Subjunktionen gezählt werden, die einen Satz grammatisch zusammenhalten.



| Abb. 1.4

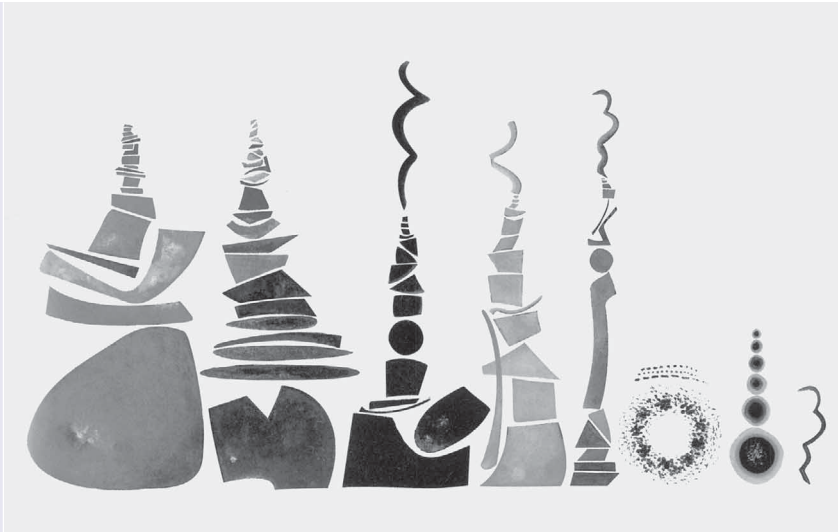
Kandinsky, Wassily:
Roter Fleck II, 1921
(Ausschnitt)



Ein Grammatikunterricht, der in dieser Weise auf Wortartenebene versucht, die Einzelteile zu ordnen, entspricht einer Ordnung, die Urs Wehrli in seinem schönen Buch „Kunst aufräumen“ in ein Bild von Kandinsky bringt – er ordnet in Abb. 1.5 die Formen nach ihrer Farbe (Wehrli's und Kandinskys Originale sind farbig und hier aus technischen Gründen im Zweifarbdruk wiedergegeben). Wir hätten beispielsweise einen blauen Stapel mit Nomen, einen roten mit Verben, einen schwarzen mit Präpositionen usw. Eine solche Ordnung ist ein erheblicher Eingriff in das ursprünglich vorhandene Bild und setzt nicht zuletzt voraus, dass jemand in der Lage ist, die Farben zu erkennen und entsprechend zu ordnen.

Abb. 1.5 |

Wehrli, Urs:
Aufgeräumte Version
von Kandinskys Bild,
2002



relationales Verständ-
nis der Wortarten

Kinder in der Schule können aber, um im Bild zu bleiben, die unterschiedlichen Farben noch nicht unterscheiden. Wortarten lassen sich nicht wie Farben vom bloßen Anschauen erkennen. Zwar gibt es Wörter wie *Sonne* und *schwimmen*, die man als prototypische Vertreter der Nomen oder Verben betrachten mag, aber im folgenden Satz scheinen sich diese Zuordnungen umzukehren:

Nach dem Schwimmen sonne ich mich auf der Liegewiese.

Dieses Beispiel ist keine „Ausnahme“ und alles andere als spitzfindig. Prinzipiell können so gut wie alle Wörter zu Nomen werden (→ Einheit 10). Nomen erscheinen nur im Wörterbuch als kategoriale Einheiten. Um ihre Großschreibung zu beherrschen, braucht man aber ein relationales Wortartenverständnis. Das bedeutet, dass ein Wort nicht ein Nomen „ist“, sondern „als Nomen verwendet wird“, was sich erst in seiner Relation zu anderen Einheiten im syntaktischen Zusammenhang zeigt. Auch die anderen Wortarten können auf eine syntaktische und damit relationale Weise sehr viel angemessener wahrgenommen werden wie die folgende Unterscheidung der Präposition bzw. der Subjunktion *seit* (→ Abschnitt 5.4 und 10.4):

Seit meiner Einschreibung an der Universität ist es mir nicht mehr langweilig.

Seit ich mich an der Universität eingeschrieben habe, ist es mir nicht mehr langweilig.

Erst mit einem relational bzw. syntaktisch begründeten Wortartenbegriff, den wir in diesem Buch entwickeln wollen, wird auch klar, warum im ersten Satz kein Komma stehen darf, während im zweiten eines stehen muss.

Neben der kategorialen Wortartenlehre steht als weitere Säule der traditionellen Grammatik die Satzgliedlehre, die sich relational versteht. Ein Subjekt,

Satzglieder: relatio-
nal und unverständlich

ein Objekt oder ein Adverbiale (= adverbiale Bestimmung) bekommt seine Bezeichnung erst durch sein Verhältnis zum Prädikat im Satz, das mit dem Verb gleichgesetzt wird und ebenfalls für ein Satzglied gehalten wird, was nicht unproblematisch ist (→ Abschnitt 14.1). Der prinzipiell geniale Gedanke der Satzgliedlehre kann aber nirgendwo anknüpfen, weshalb er in der schulischen Praxis reduziert wird auf die Fragemethode: Was man mit „Wen oder was“ erfragen könne, sei ein Akkusativobjekt. Dabei bleibt nicht nur im Dunkeln, was ein Akkusativobjekt sein soll, sondern auch, was die einzelnen Bestandteile Akkusativ und Objekt bedeuten sollen. Wenn Satzglieder komplexer werden und als weitere Bestandteile von Satzgliedern Attribute hinzukommen, ist man mit dem schulgrammatischen Wissen meist überfordert, obwohl gerade an dieser Stelle grammatisches Wissen sinnvoll werden könnte, um die Komplexität der Sprache in den Griff zu bekommen.

Das Problem der beiden traditionellen Säulen ist, dass sie in der Schule sehr unverbunden und unverbindlich nebeneinanderstehen und zu zwei verschiedenen Grammatiktheorien, einer kategorialen und einer relationalen, führen. Das Wissen, das sich die Schülerinnen und Schüler auf der kategorialen Ebene aneignen, führt bereits dort zu Widersprüchen – so z. B. mit der Frage, ob ein substantiviertes Verb ein Substantiv oder ein Verb ist. Der nächste Konflikt kommt spätestens dann, wenn sie von der kategorialen zur relationalen Ebene wechseln und verstehen sollen, warum sie das Verb in der Satzgliedlehre nicht mehr als Verb, sondern als Prädikat bezeichnen müssen. Das Hauptproblem der traditionellen Grammatik liegt also darin, dass die Grammatikvermittlung mit einem kategorialen Wortartenverständnis beginnt und die Wörter dabei in isolierter Form bestimmten Kategorien zugeordnet werden. Dabei verwendet man Erklärungen, die zunächst verständlich erscheinen, aber irreführend sind und das Sprachsystem unangemessen darstellen (→ Abschnitt 2.1).

Das Tor zur Schulgrammatik

In diesem Buch geschieht bereits die Wortartenlehre auf einer relationalen Grundlage. Anders gesagt: Wir gehen von einem syntaktischen Wortartenbegriff aus, der Wörter von Anfang an in ihrem Zusammenspiel mit anderen Wörtern im Satz wahrnimmt. Dieses Zusammenspiel führt zu Wortgruppen. Ein Verständnis für die Wortgruppen und den Satz ist wiederum die Voraussetzung für ein Verständnis der Wortarten. Es kommt – um auf den Kandinsky-Vergleich zurückzukommen – darauf an, z. B. die „roten Formen“ so konsequent wie nur möglich in ihrem Zusammenhang wahrzunehmen. Hierfür könnten nur die roten Elemente farbig hervorgehoben werden, während alle anderen Farben in unterschiedlichen Grautönen in den Hintergrund treten. Die Gesamtgestalt bliebe erkennbar; gleichzeitig könnten einzelne Teile in den Fokus gelangen. Übertragen wir eine solche Sichtweise auf den Satz, kommen von Anfang an die Wortgruppen und damit die relational verstan-

| 1.5

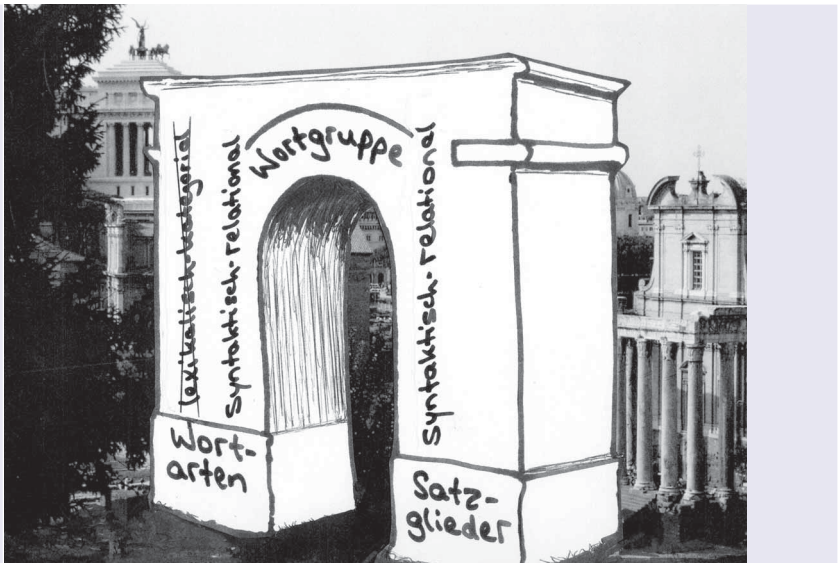
Wortarten im syntaktischen Zusammenhang betrachten

denen Wortarten in den Blick, die für die Darstellung in diesem Buch zentral sein werden. Hierbei geht es v. a. um die folgenden Wortgruppen:

- ▶ Die wichtigste und komplexeste Wortgruppe ist der Satz selbst. Weil die zentrale Einheit des Satzes das Verb ist, können wir den Satz auch als die maximal ausgebaute Verbgruppe betrachten (→ Einheit 2).
- ▶ Die Nominalgruppe aus Begleiter und Nomen hat im Satz den größten Anteil an der Vermittlung von Inhalten. Zum Verständnis der Nominalgruppen spielen die Pronomen und die Sprachfunktionen des Zeigens und Nennens eine wichtige Rolle (→ Einheit 10).
- ▶ Tritt vor eine Nominalgruppe eine Präposition, entsteht eine weitere Wortgruppe – die Präpositionalgruppe (→ Abschnitt 10.4 und 12.5.1 f.).

Ausgehend von diesen drei Wortgruppen lassen sich die meisten grammatischen Erscheinungen verstehen.

Abb. 1.6 |



Ein Wort „ist“ damit nicht ein Verb oder ein Nomen, sondern es wird in der Sprache als Verb oder als Nomen verwendet. Dies bringt drei Vorteile:

1. Das Wortartenverständnis baut sich nicht durch Definitionen auf, sondern wird im Zusammenspiel mit anderen Einheiten erkennbar.
2. Von Anfang an stehen Sätze als die natürlichen Einheiten der Sprache im Mittelpunkt und nicht einzelne Wörter.
3. Es entsteht ein Tor, bei dem die relationalen Wortarten über die Wortgruppen mit den ebenfalls relationalen Satzgliedern verbunden sind (Abb. 1.6).

Wenn wir beim Satz und bei Wortgruppen ansetzen, ist das keine Abstraktion, die die Kinder überfordern würde. Die Kinder und Jugendlichen gehen vielmehr von genau der Sprache aus, die ihnen in Texten begegnet. Texte sind *die Einheiten* der Sprache. Ich gehe hierbei von einem weiten Textbegriff aus – ein Text kann auch aus einem Werbespruch auf einem Plakat bestehen, auf dem das Bild wie eine Situation mit einbezogen wird, und auch das in einer bestimmten Situation Gesagte kann als Text verstanden werden. Ein Text besteht aus Sätzen, und nur im Satz lassen sich Wörter wie *lieb*, *Liebe* und *lieben* unterschiedlichen Wortarten zuordnen. Der relationale Wortartenbegriff ist die Grundlage, um irgendwann auch den kategorialen Wortartenbegriff in Tabellen oder Wörterbüchern zu verstehen. Was man am Ende in Wörterbüchern findet – dass *lieben* als Verb, *seit* aber sowohl als Präposition als auch als Subjunktion aufgelistet wird, ist das *Ergebnis* grammatischer Überlegungen und nicht der Ausgangspunkt.

Texte als Ausgangspunkt der Sprachbeachtung

Wenn man zu solchen Ergebnissen gelangt ist, kann es durchaus sinnvoll sein, das Wissen weiter zu systematisieren – also z. B. Gruppen wie starke und schwache Verben oder Hilfs- und Vollverben zu unterscheiden oder auch die Deklination von Nominalgruppen in Tabellen aufzulisten. Das Sortieren von Formen kann Einheiten in einer Weise ins Bewusstsein heben, wie es in ihrem natürlichen Umfeld in Texten oder Sätzen nicht möglich wäre. Tabellen für den Schulgebrauch sollten aber – wo immer dies möglich ist – den Kontext, die Bedingungen für das Erscheinen bestimmter Formen sichtbar machen. Dieses Prinzip betrifft nicht nur die Arbeit mit Tabellen, es sollte sich in Einführungen, Erklärungen, Tafel- und Heftaufschriften oder auch entsprechenden Wandplakaten wiederfinden. In diesem Buch finden sich solche Tabellen z. B. in Einheit 9 zur Konjugation und in Einheit 13 zur Deklination.

systematisches Wissen auf Wortebene

Weitere Aspekte für eine bessere Schulgrammatik

| 1.6

Im Folgenden seien fünf weitere Aspekte genannt, die uns zu einer besseren Schulgrammatik führen können. Dazu gehört,

1. die Grammatik als ein Modell von Sprache zu verstehen,
2. neuere Erkenntnisse bei der Modellierung einer Schulgrammatik einzubeziehen,
3. Muster in der Sprache zu entdecken,
4. das Zusammenspiel von Form und Funktion zu erkennen und
5. die Vielsprachigkeit im Deutschunterricht wahrzunehmen.

zu 1.: Eine explizite Schulgrammatik kann nichts anderes als ein Modell sein, das die Muster der Sprache beschreibt. Modelle können die Wirklichkeit mehr oder weniger angemessen darstellen (→ Abschnitt 3.1). Das bedeutet, dass die Didaktik eine angemessene Modellierung der Grammatik entwickeln muss – ein Anliegen, zu dem dieses Buch beitragen soll.

zu 2.: In den unterschiedlichen Modellen der Sprachbeschreibung, die in neuerer Zeit entwickelt wurden, gibt es sehr brauchbare Ansätze. Viele lassen sich mit der althergebrachten Grammatik verbinden – die traditionelle Grammatik darf schon deshalb nicht ignoriert werden, weil sie durch ihre Tradierung im Deutschunterricht ein kulturelles Allgemeingut ist. Die Verbindung traditioneller Sichtweisen der Grammatik mit neueren Erkenntnissen bedeutet dabei keinesfalls einen „zusätzlichen Ballast“ für den Unterricht. Diese Erkenntnisse können Brücken zwischen den zum Teil sehr isolierten schulgrammatischen Wissensbeständen sein, sie können auch vieles vereinfachen und dazu beitragen, Widersprüche in der Beschreibung zu vermeiden. In diesem Sinne will dieses Buch neue Aspekte für den Grammatikunterricht aufgreifen.

zu 3.: Bei jedem Handeln entwickeln sich Muster: Es spielt sich etwas ein, das sich bewährt, und was sich bewährt und eingespielt hat, wird zum Muster. Muster finden wir nicht nur in den sozialen Umgangsformen, sondern auch in der Sprache auf allen ihren Ebenen. Dabei entsteht aus den Formen, die sich für bestimmte Handlungszwecke bewähren, die Grammatik einer Sprache. Mit dem sprachlichen Muster können wir einen Denkraum gewinnen, der Sprachliches angemessener darstellen kann als der überkommene Regelbegriff (→ Abschnitt 3.6 ff.).

zu 4.: Das Verhältnis von Form und Funktion wird in der traditionellen Grammatik in sehr undifferenzierter Weise dargestellt. Funktionales bleibt häufig ausgeblendet oder wird in unangemessener Weise auf Formen bezogen. Eine konsequente Reflexion dieses Verhältnisses fehlt jedoch (→ Einheit 3.3 ff.).

zu 5.: Der Deutschunterricht ist in verschiedener Hinsicht vielsprachig: Zum einen bringen alle Kinder „ihre Muttersprache“ mit und erleben die Standardsprache als etwas Fremdes – nicht nur durch das neue Medium der Schrift, sondern auch durch die besondere, von der mündlich gebrauchten Sprache abweichende Konzeption des Schriftlichen. Zum andern hat sich in den deutschsprachigen Ländern die Realität an den Schulen in den vergangenen Jahren grundlegend verändert: Viele Kinder und Jugendliche haben eine andere Muttersprache erworben und müssen sich das Deutsche als Zweitsprache aneignen. Vergleicht man die grammatischen Inhalte des „normalen Deutschunterrichts“ mit denen des Deutsch als Zweit- oder Fremdsprachunterrichts (DaZ/DaF), werden mitunter erhebliche Unterschiede in der Darstellung der Sprachstruktur sichtbar. Während der eine Unterricht in seiner Tradition gefangen und als „Muttersprachunterricht“ konzipiert war – in der irrigen Annahme, die Schülerinnen und Schüler würden schon können und wissen, was sie in diesem Unterricht lernen –, wurde in der DaZ- und DaF-Didaktik nicht nur gesehen, dass es hier etwas zu lernen gibt, sondern es bestand auch die Freiheit, schlüssigere Darstellungen der Grammatik hinzuzuziehen oder zu entwickeln. Solche Erkenntnisse können ebenso den in

einer deutschen Varietät sprechenden Kindern zur Bewusstwerdung dienen. In diesem Sinne möchte die hier dargestellte Grammatik unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden. Denn wider besseren Wissens eine widersprüchliche und für die konkreten Bedürfnisse vielfach nutzlose Grammatik zu unterrichten, ist nicht nur unter ökonomischer Perspektive unverantwortlich, sondern auch unter sozialer, weil dies insbesondere jene zurücklässt, die durch eine andere Erstsprache schwierigere Startbedingungen an deutschen Schulen haben.

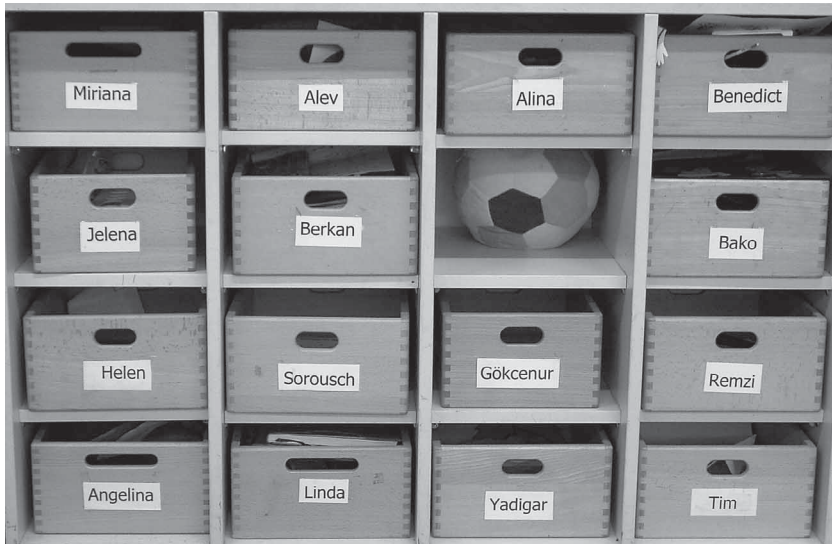


Abb. 1.7

Voraussetzung für einen besseren Grammatikunterricht ist schließlich eine angemessene Erwartung der Lehrkräfte an das, was der Grammatikunterricht zu leisten vermag. Er kann jedenfalls keine „schnelle Lösung“ für sämtliche Sprachprobleme sein. Grammatikunterricht zielt nicht unmittelbar auf den Sprachgebrauch. Zu einem angemessenen Sprachgebrauch kann nur der jahrelange Umgang mit Sprache führen – Zuhören, Sprechen, das Vorgelesen-Bekommen und Lesen von Geschichten und Texten jeglicher Art wirken hierbei zusammen. Der Grammatikunterricht führt zu *Kenntnissen* über Sprache und kann einen bewussten Sprachgebrauch einleiten. Dabei ist die Schrift Ausgangs- und (wenigstens vorläufiger) Zielpunkt des Grammatikunterrichts, worauf auch das Wort Grammatik selbst hinweist (gramma – griech. *der Buchstabe*). Wer schreibt, braucht Grammatik, und wer liest, ist mit einem grammatischen Begleitbewusstsein erfolgreicher. Wo Sprache komplex wird, können grammatische Untersuchungen erhellend sein und das Verstehen von Sprachlichem befördern. Wenn es um die Verstehensmöglichkeiten und Interpretationen literarischer Texte geht, steckt in der grammatischen Analyse ein Potential, das in Schule und Studium noch viel zu wenig genutzt wird.

Führen grammatische Kenntnisse zu einem besseren Sprachgebrauch?

Vermittelt über die Schrift kann auch der mündliche Sprachgebrauch von den grammatischen Kenntnissen profitieren – dies funktioniert aber nicht nach der Formel „Heute gelernt – morgen gekonnt“. Bewusstmachungsprozesse zeigen mitunter sogar den gegenteiligen Effekt: Sie können eine vorübergehende Verunsicherung bewirken – das weiß jeder, der mit einiger Routine ein Musikinstrument spielt und sich dabei überlegt, was seine Finger da eigentlich tun. Auch Kinder sprechen ihre Muttersprache schon recht routiniert, wenn sie in die Schule kommen und werden von der Schrift immer wieder „aufgehalten“, wenn sie lernen, das unbewusst Gekonnte immer besser zu beherrschen.

1.7 | Übungen

- 1 Der Asterixband *Der Große Graben* erschien in unterschiedlichen Ausgaben.

Dr große Graba (Asterix schwätzt Schwäbisch)

Da grosse Grobn (Asterix redt wienerisch)

Dr gross Grabe (Asterix redt Schwyzerdütsch)

Beschreiben Sie an diesem Beispiel das grundlegende Problem, das sich nicht nur historisch bei der Entwicklung einer Standardsprache stellt, sondern auch bei der schulischen Vermittlung der Standardsprache.

- 2 Zeigen Sie an den folgenden beiden Sätzen, welche Probleme mit einem kategorialen Zugang zu den Wortarten verbunden sind:

1. *Das Schreiben lernt man in der Schule.*

2. *Das schreiben wir erst einmal ins Heft.*

3

Beispiel
(Jacob Grimm, 1847,
aus: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/6190/14>)

In der Sprache aber heißt pedantisch, sich wie ein Schulmeister auf die gelehrte, wie ein Schulknabe auf die gelernte Regel alles einbilden und vor lauter Bäumen den Wald nicht sehn; entweder an der Oberfläche jener Regel kleben und von den sie lebendig einschränkenden Ausnahmen nichts wissen, oder die hinter vorgedrungenen Ausnahmen still blickende Regel gar nicht ahnen. Alle grammatischen Ausnahmen scheinen mir Nachzügler alter Regeln, die noch hier und da zucken, oder Vorboten neuer Regeln, die über kurz oder lang einbrechen werden.

Was könnte aus Grimms Beschreibung der Sprachentwicklung für den Grammatikunterricht folgen?

- 4 Die folgende Bundestagsrede von Loriot trägt zwar Züge des Standarddeutschen, weicht aber auch in erheblicher Weise von dem ab, was wir als üblichen Sprachgebrauch betrachten. Zeigen Sie Beispiele für solche Abweichungen.

Meine Damen und Herren, Politik bedeutet, und davon sollte man ausgehen, das ist doch – ohne darum herumzureden – in Anbetracht der Situation, in der wir uns befinden. Ich kann meinen politischen Standpunkt in wenige Worte zusammenfassen: Erstens das Selbstverständnis unter der Voraussetzung, zweitens, und das ist es, was wir unseren Wählern schuldig sind, drittens, die konzentrierte Be-inhal-tung als Kernstück eines zukunftsweisenden Parteiprogramms.

Wer hat denn, und das muß vor diesem hohen Hause einmal unmißverständlich ausgesprochen werden. Die wirtschaftliche Entwicklung hat sich in keiner Weise ... Das wird auch von meinen Gegnern nicht bestritten, ohne zu verkennen, daß in Brüssel, in London die Ansicht herrscht, die Regierung der Bundesrepublik habe da – und, meine Damen und Herren ... warum auch nicht? (...) Aber wo haben wir denn letzten Endes, ohne die Lage unnötig zuzuspitzen? Da, meine Damen und Herren, liegt doch das Hauptproblem. Bitte denken Sie doch einmal an die Altersversorgung. Wer war es denn, der seit 15 Jahren, und wir wollen einmal davon absehen, daß niemand behaupten kann, als hätte sich damals – so geht es doch nun wirklich nicht! Wir haben immer wieder darauf hingewiesen, daß die Fragen des Umweltschutzes, und ich bleibe dabei, wo kämen wir sonst hin, wo bliebe unsere Glaubwürdig-keit? Eins steht doch fest, und darüber gibt es keinen Zweifel. Wer das vergißt, hat den Auftrag des Wählers nicht verstanden. Die Lohn- und Preispolitik geht von der Voraussetzung aus, daß die mittelfristige Finanz-planung, und im Bereich der Steuerreform ist das schon immer von ausschlaggebender Bedeutung gewesen ...

Meine Damen und Herren, wir wollen nicht vergessen, draußen im Lande, und damit möchte ich schließen. Hier und heute stellen sich die Fragen, und ich glaube, Sie stimmen mit mir überein, wenn ich sage ...

Letzten Endes, wer wollte das bestreiten!

Ich danke Ihnen ...

Beispiel

(aus: Lorient: Das Frühstücksei, Zürich: Diogenes 2003, S. 149 f.)

Verwendete und weiterführende Literatur

Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke.

Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wipräch-tiger-Gepfert, Maja (2011): Sprachdi-daktik. Berlin: Akademie Verlag.

Crystal, David (1995): Die Cambridge Enzy-klopädie der Sprache. Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag.

Donatus, Aelius (2009): Die Ars maior des Aelius Donatus. Lateinischer Text und kommentierte deutsche Übersetzung einer antiken Lateingrammatik des

4. Jahrhunderts für den fortgeschritte-nen Anfängerunterricht. Hrsg. v. Axel Schönberger. Frankfurt a. M.: Valentia.

Dudenredaktion (2009) (Hrsg.): DUDEN. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.

Haueis, Eduard (2007): Unterricht in der Lan-dessprache. Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens. Baltmanns-weiler: Schneider.

| 1.8

- Ivo, Hubert (1994):** Muttersprache, Identität, Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Keller, Rudi (2004):** Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht? <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/uploads/media/Sprachverfall.pdf> (Zugriff am 20.12.2012).
- Löffler, Heinrich (2005):** Wie viel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin; New York: de Gruyter, 7–27.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010):** Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 409–426.
- Peyer, Ann (1996):** Forta sano estas la plej alta bono de la homa vivo. Wie funktionieren Wörter in einer künstlichen Sprache? In: Praxis Deutsch 139, 60–64.
- Pinker, Steven (1996):** Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. München: Kindler.
- Rothstein, Björn (2010):** Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- Schneider, Jan Georg (2011):** Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik? Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochensprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 39, 165–187.
- Schneider, Jan Georg; Hackländer, Astrid (2012):** ‚Korrektes Deutsch‘? Eine Spracherkundung im Unterricht. In: Deutschunterricht 4, 38–45.
- www.grammatischeterminologie.de** (Diskussion und Ergebnisse einer Arbeitsgruppe zur Revision der KMK-Liste – Zugriff am 20.12.2012).
- [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Allg Bildung/Verzeichnis-Grammatische-Fachausdruecke.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Allg_Bildung/Verzeichnis-Grammatische-Fachausdruecke.pdf)** (KMK-Liste von 1982 – Zugriff am 20.12.2012).

Das Verb als Schlüssel zum grammatischen Verstehen

Inhalt

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

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

Dass das Verb die bestimmende Einheit des Satzes ist, wird sich im zweiten Abschnitt zunächst darin zeigen, dass es Ergänzungen bei sich hat. Solange Ergänzungen im Satz vorhanden sind, erscheinen sie recht unauffällig. Sind sie aber nicht vorhanden, fällt die Eigenart des Verbs auf, ergänzungsbedürftig zu sein. Dies wird ein Text von Lorient illustrieren, in dem manches vom üblichen Sprachgebrauch abweicht. Während die Ergänzungen in der Verbbedeutung angelegt sind, können Angaben als vom Verb zugelassene Einheiten für zusätzliche Informationen im Satz sorgen.

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

Überblick

2.1 | Warum das Verb nicht als Tätigkeitswort bezeichnet werden sollte

Tradition des Tätigkeitsworts

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

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

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

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

Das Verb

(...)

Bedeutungsgruppen

(...)

Tätigkeitsverben (Handlungsverben)

(...)

Vorgangsverben

(...)

Zustandsverben

(...)

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

Abb. 2.1 |

Wort & Co 5, Buchner
2004, S. 88

Abb. 2.2 |

Deutschbuch 5,
Cornelsen 2004, S. 88

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

Sind Verben
Tätigkeitswörter?

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

Tab. 2.1
(nach Glinz Sprach-
buch 3. Lehrerband,
Westermann 1977)

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

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

Sind Nomen auch
Tätigkeitswörter?

Abb. 2.3 |

Duden. Die Grammatik, 8., überarb. Auflage, Dudenverlag 2009, S. 147 f.

1.2.1 Gegenständlichkeit: Konkreta und Abstrakte

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

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

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

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

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

Reinhold hat sich beim Klettern verletzt.

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

Beispiel

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

Rechtzeitig beworben

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

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

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

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

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

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

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

Ziel des Grammatikunterrichts

unangemessene Begriffsbildung und die Folgen

Das Verb und die Satzglieder

| 2.2

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

Beispiel

(aus: Lorient: Das Frühstücksei, Zürich: Diogenes 2003, S. 149f.)

Bundestagsrede

Meine Damen und Herren, Politik bedeutet, und davon sollte man ausgehen, das ist doch – ohne darum herumzureden – in Anbetracht der Situation, in der wir uns befinden. Ich kann meinen politischen Standpunkt in wenige Worte zusammenfassen: Erstens das Selbstverständnis unter der Voraussetzung, zweitens, und das ist es, was wir unseren Wählern schuldig sind, drittens, die konzentrierte Be-inhal-tung als Kernstück eines zukunftsweisenden Parteiprogramms.

Wer hat denn, und das muß vor diesem hohen Hause einmal unmißverständlich ausgesprochen werden. Die wirtschaftliche Entwicklung hat sich in keiner Weise ... Das wird auch von meinen Gegnern nicht bestritten, ohne zu verkennen, daß in Brüssel, in London die Ansicht herrscht, die Regierung der Bundesrepublik habe da – und, meine Damen und Herren ... warum auch nicht? (...)

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

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

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

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

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

Ergänzungen des Verbs

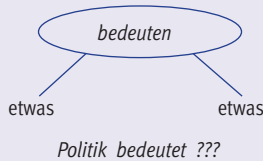
Uns wird also vorenthalten, *was* Politik denn bedeute. Eine solche im Verb angelegte Information wird in Grammatiken als Ergänzung bezeichnet, und das Verb und seine Ergänzungen sind grundlegend für das, was wir sowohl grammatisch als auch inhaltlich als Satz oder Gedanken verstehen.

Zu jedem Verb können wir ein prototypisches Muster anfertigen, das die Ergänzungen veranschaulicht – es erinnert an das im Chemieunterricht ver-

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

Valenz

Infinitiv



| Abb. 2.4

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

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

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

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

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



| Abb. 2.5

Definition

Satzglieder

Die Ergänzungen eines Verbs sind gleichzeitig Satzglieder. Den Terminus Satzglied nutzen wir als einen Oberbegriff, der im Grammatikunterricht die Verständigung erleichtern kann und mehr umfasst als die Ergänzungen. Ein Satzglied hat folgende Merkmale:

- ▶ Ein Satzglied ist eine im Verb angelegte oder vom Verb zugelassene Einheit. „Im Verb angelegt“ sind die Ergänzungen, „vom Verb zugelassen“ sind die sog. Angaben, die wir weiter unten kennenlernen werden.
- ▶ Ein Satzglied kann aus einem Wort, einer Wortgruppe, mehreren Wortgruppen oder auch aus einem Satz, der traditionell als Gliedsatz bezeichnet wird, bestehen.
- ▶ Wenn ein Satzglied aus mehreren Wortgruppen besteht (wie oben ... *den Ausgleich unterschiedlichster Interessen*), gilt eine der Wortgruppen als zentrales Satzglied (hier: die im Verb angelegte Einheit *den Ausgleich*); alle anderen Wortgruppen sind Attribute (hier: das Genitivattribut *unterschiedlichster Interessen*; → Einheit 11).
- ▶ Das Subjekt ist eine Ergänzung des Verbs und gleichzeitig wegen seines Zusammenspiels mit dem finiten Verb eine besondere Ergänzung (im Unterschied zur Valenzgrammatik betrachten wir es nicht einfach als eine Nominativergänzung; → Abschnitt 4.2).
- ▶ Das Verb selbst ist kein Satzglied.

Satzglieder sind aus der traditionellen Grammatik bekannt. Unser Satzgliedbegriff unterscheidet sich insbesondere dadurch, dass wir das Verb bzw. die Verben im Satz nicht als Satzglied betrachten (→ Abschnitt 14.1). Auch verzichten wir auf eine vorschnelle Unterscheidung von Objekten und Adverbialien, die im Grammatikunterricht fast ausschließlich über Frageprozeduren stattfindet. In der schulischen Satzgliedlehre entsteht eine große Konfusion, weil mit der Fragemethode die Rolle sowohl der Kasus als auch der Satzglieder ungeklärt bleibt (→ Einheit 12), weil Wortgruppen und ihre Formen – insbesondere Nominal- und Präpositionalgruppen – nicht in den Blick kommen (→ Einheit 10) und weil semantische und strukturelle Notwendigkeiten durcheinandergeraten.

Das Valenzmodell besitzt für erste Zugänge zum grammatischen Verstehen offensichtliche Vorteile, weshalb es in diesem Buch verwendet wird. Für den Gebrauch an Schulen hat die Kultusministerkonferenz jedoch die traditionelle Satzgliedlehre mit Subjekt, Objekt, Prädikat und Adverbialien verbindlich festgeschrieben. Daher sollen immer wieder Bezüge zur traditionellen Satzgliedlehre hergestellt werden; einen Überblick erhalten Sie in Einheit 14.

Valenzmodell
und traditionelle
Satzgliedlehre

In Loriots Text erscheint nach dem dritten Komma mit der Wortform *ist* ein besonders häufiges Verb, wobei auch hier der Gedanke nicht zu Ende geführt wird. Wir müssen den Gedanken fortführen, um von einem Satz bzw. Teilsatz sprechen zu können:

- ... *das ist doch ein Skandal/kein Geheimnis/eine Selbstverständlichkeit ...*
- ... *das ist doch skandalös/offensichtlich/selbstverständlich ...*

Hier wird das Verb *sein* als sog. Kopulaverb verwendet (→ Abschnitt 7.2.3). Es erinnert an eine mathematische Gleichung:

sein als Kopulaverb

X ist Y

Die fettgedruckten Einheiten werden traditionell als Prädikativum oder Prädikatsnomen bezeichnet. Wir betrachten sie als Satzglieder und Ergänzungen zum Kopulaverb *sein* (zu den adjektivischen Einheiten *skandalös ...* s. Abschnitt 5.3).

In der folgenden, ebenfalls möglichen Fortführung hingegen erscheint das Verb *sein* als Hilfsverb (→ Abschnitt 7.2.3):

sein als Hilfsverb

... das ist doch schon immer so gesehen worden ...

Es sorgt hier für eine bestimmte Tempusform (grammatisch bezeichnen wir die Verbform *ist ... gesehen worden* als Präsensperfekt Passiv; → Abschnitt 8.2, 8.3 und 9.2).

Auch der zweite Absatz beginnt mit einem Satz, dem etwas fehlt:

Wer hat denn, und das muss vor diesem hohen Hause einmal unmissverständlich ausgesprochen werden.

Auch dieser Satz könnte mit zwei grundsätzlich verschiedenen Mustern zu Ende geführt werden. Zum einen könnte das Verb *haben* als Vollverb dienen. Dann hätten wir folgendes Muster:

haben als Vollverb

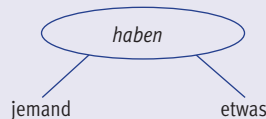


Abb. 2.6

In diesem Sinne könnte der Satz z. B. durch das Satzglied *die tragfähigen Konzepte für die Zukunft* ergänzt werden:

*Wer hat denn, und das muss vor diesem hohen Hause einmal unmissverständlich ausgesprochen werden, **die tragfähigen Konzepte für die Zukunft?***

Das Verb *haben* könnte sich aber auch als Hilfsverb mit unterschiedlichsten Vollverben verbinden, die dann ihrerseits bestimmte Ergänzungen fordern:

haben als Hilfsverb

Wer hat denn (...) eine ganze Legislaturperiode geschlafen?

*Wer hat denn (...) **den Aufschwung** bewirkt?*

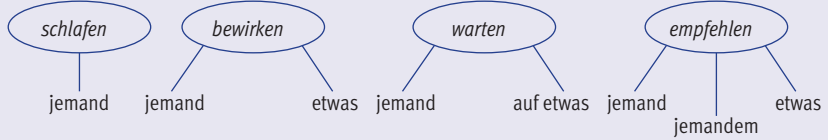
*Wer hat denn (...) **auf den Aufschwung** gewartet?*

*Wer hat denn (...) **der Regierung ein rasches Handeln** empfohlen?*

Hier werden die Sätze nicht mehr von dem Verb *haben* bestimmt. Das Verb *haben* wird als Hilfsverb betrachtet, weil es hier lediglich für eine bestimmte

Tempusform – das Präsensperfekt – sorgt und keine eigene Semantik besitzt. In allen Beispielsätzen hängen Anzahl und Art der Ergänzungen jeweils von dem Vollverb ab, das wir am Satzende direkt vor dem Fragezeichen finden. Wir haben hier ein-, zwei- und dreiwertige Verben; auch die Art der Ergänzungen unterscheidet sich (z. B. nicht nur zwischen *jemand* und *etwas* oder zwischen *jemand* und *jemandem*, sondern auch zwischen *etwas* und *auf etwas*):

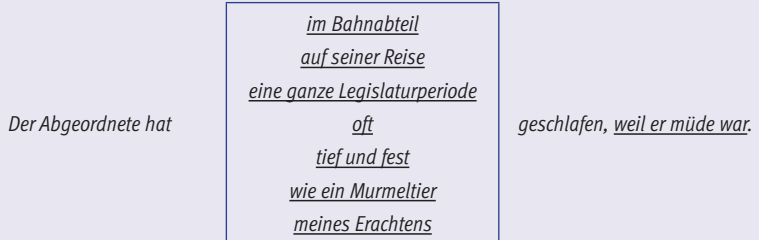
Abb. 2.7 |



Ergänzungen und Angaben

Vielleicht fragen Sie sich jetzt, weshalb *schlafen* aus dem ersten Satz nur als einwertiges Verb erscheint und nur ein Ärmchen ausstreckt (nur die Einheit *wer* ist seine Ergänzung). Die oben angeführte Wortgruppe *eine ganze Legislaturperiode* wird nicht als Ergänzung, sondern als sog. Angabe betrachtet. Während Ergänzungen in der Bedeutung des Verbs angelegt sind, handelt es sich bei Angaben um Satzglieder, die vom Verb zugelassen werden. Das Verb *schlafen* mit seiner Bedeutung, dass ein belebter Organismus zur Ruhe kommt, nimmt als Ergänzung nur das schlafende Lebewesen. Als Angaben können unterschiedlichste Informationen hinzukommen, die im Folgenden unterstrichen sind:

Abb. 2.8 |



Solche Angaben sind zwar grammatisch prinzipiell weglassbar. Das heißt aber nicht, dass sie deshalb prinzipiell weniger wichtig wären. Mitunter tragen sie die wichtigsten Informationen eines Satzes wie die folgenden unterstrichenen Einheiten:

Wir treffen uns morgen um 14 Uhr in der Cafeteria.
Du kannst das Gleis überqueren, wenn der Zug durchgefahen ist.

semantische Einteilung der Adverbialien

In der schulgrammatischen Satzgliedlehre werden die Angaben den sog. Adverbialien (= adverbialen Bestimmungen) zugerechnet und semantisch eingeteilt in Ort, Zeit, Art und Weise und den Grund (→ Abschnitt 14.2.3). Bereits an den bisherigen Beispielen können Sie sehen, dass diese Differen-

zierung nicht ausreicht und auch nicht eindeutig ist: Wie müsste man *oft* oder *meines Erachtens* semantisch einteilen? Gibt die Wortgruppe *auf seiner Reise* Ort oder Zeit an?

Durch den semantischen Fokus der Adverbialien gerät eine wesentliche grammatische Erkenntnis in den Hintergrund – dass ein Satz vom Verb ausgeht. Adverbialien können nicht nur Angaben, sondern auch Ergänzungen sein. So ist im Verb *dauern* ein Adverbiale angelegt, das eine zeitliche Ausdehnung beinhaltet; ein Verb wie *sitzen* braucht üblicherweise ein Adverbiale des Ortes:

*Der Reformprozess dauerte **eine ganze Legislaturperiode/vier Jahre lange/bis zur Sommerpause.***

*Der Abgeordnete sitzt **im Bahnabteil/auf der Treppe/da hinten.***

Mit seinen Ergänzungen gestaltet das Verb den Satz aber nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell:

*Die Partei bewirkt **den Aufschwung.***

*Die Partei schadet **dem Aufschwung.***

*Die Partei wartet **auf den Aufschwung.***

Das Verb *bewirken* fordert die Nominalgruppe *den Aufschwung*, das Verb *schaden* hingegen *dem Aufschwung*. Diese beiden Wortgruppen unterscheiden sich zwar äußerlich durch ihren Kasus; inhaltlich lässt sich ihr Unterschied jedoch nicht ohne Weiteres beschreiben. Eine ganz andere Form fordert das Verb *warten*: Hier kommt das Wort *auf* hinzu und führt zu einer Wortgruppe, die wir in Einheit 10 als Präpositionalgruppe kennenlernen werden. Präpositionalgruppen hängen eng zusammen mit Nominalgruppen, deren Veränderungsmöglichkeiten durch die Kasus in den Einheiten 12 und 13 untersucht werden.

Um Ergänzungen von Angaben zu unterscheiden, wird oftmals die sog. Weglassprobe bemüht: Was fakultativ erscheinen kann, was man also weglassen könne, ohne dass ein Satz ungrammatisch wird, sei eine Angabe; Ergänzungen hingegen seien obligatorisch. Dies ist in beiderlei Hinsicht problematisch: Was wir strukturell als weglassbar betrachten, ist für die Kinder und Jugendlichen oft nicht nachvollziehbar. Angaben können die wichtigsten Informationen eines Satzes beinhalten (s.o.), sodass es zu einem Konflikt zwischen inhaltlicher und syntaktischer Weglassbarkeit kommen kann.

Noch weniger trifft die behauptete Obligatorik der Ergänzungen zu. Die folgenden Abwandlungen unserer drei Sätze erscheinen nämlich zunehmend akzeptabel – das vorangestellte Sternchen (Asterisk) ist übrigens das graphische Zeichen für einen ungrammatischen Ausdruck, das vorangestellte Fragezeichen steht für einen fragwürdigen Ausdruck:

**Die Partei bewirkt.*

?Die Partei schadet.

Die Partei wartet.

Adverbialien als Ergänzungen

strukturelle Forderungen der Verben

Weglassprobe zur Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben?

Ergänzungen als obligatorische Satzglieder?

Während der erste Satz so kaum vorkommen dürfte, wird man in einer bestimmten Äußerungssituation bei den andern beiden einen geeigneten Kontext gedanklich herstellen. Eine Partei, die schadet, schadet jemandem (z. B. *Die Partei schadet unserer Demokratie*), und eine Partei, die wartet, wartet immer *auf etwas* – ob dies ausgesprochen wird oder auch nicht. Ob eine Partei *auf bessere Zeiten, auf die nächsten Wahlen* oder *auf den Aufschwung* wartet, sollte bekannt sein, wenn ein Satz ohne eine solche explizite Ergänzung behauptet wird, die aber implizit vorhanden sein muss. Ergänzungen können also weglassbar sein – insbesondere dann, wenn sie aus dem Kontext hervorgehen oder selbstverständlich mitgedacht werden, wenn sie als nicht relevant erscheinen oder bewusst verschwiegen werden. Insofern erscheint es irreführend, Ergänzungen als obligatorische Satzglieder zu bezeichnen.

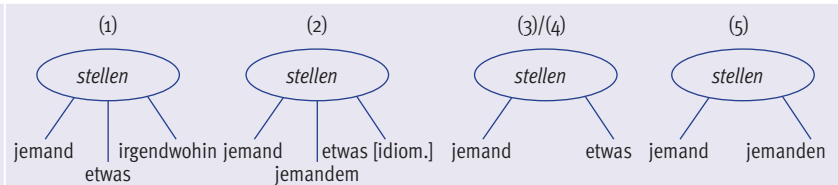
Ergänzungen hängen von der Verbbedeutung ab

Dies ist aber nicht der einzige Grund, weshalb die Anzahl der Verbergänzungen variieren kann. Ein Verb kann unterschiedliche Bedeutungen haben, und diese sind keine Ausnahmen, sondern die erwartbaren Spiele der Sprache, die wir auf allen ihren Ebenen vorfinden und die wir als Varianten bzw. als Muster bezeichnen wollen (→ Abschnitt 3.7). Mit den verschiedenen Bedeutungen verändern sich auch Anzahl und Art der Ergänzungen – wir betrachten dies im Folgenden am Beispiel *stellen*:

- (1) *Der Abgeordnete stellt den Karton in den Keller* – jemand stellt etwas irgendwohin
- (2) *Er stellt seinem Gegner eine Falle/eine Frage/ein Bein* – jemand stellt jemandem etwas (als Funktionsverbgefüge idiomatisch begrenzt; → Abschnitt 7.2.2)
- (3) *Er stellt den Wecker* – jemand stellt etwas (insbesondere auf Uhren bezogen)
- (4) *Er stellt den Wein für die Feier* – jemand stellt etwas (i. S. v. *bereitstellen, spendieren*)
- (5) *Der Polizist stellt den Dieb* – jemand stellt jemanden (i. S. v. *ergreifen* oder *überführen*)

Hier haben wir zwei dreiwertige und zwei zweiwertige „Atommodelle“, wobei sich alle fünf Bedeutungen unterscheiden – auch die mit dem gleichen formalen Schema in den Sätzen (3) und (4):

Abb. 2.9 |



Ergänzungsvarianten bei gleicher Verbbedeutung

Umgekehrt gibt es auch Verben, die bei identischer Bedeutung mit formal unterschiedlichen Ergänzungen versehen werden können. Bei solchen Varianten wird meistens die eine als markiert betrachtet – z. B. als gehobener oder auch als veraltet wirkender Sprachgebrauch.

Ich erinnere mich der Küche meiner Großmutter. Sie war schmal und hell und lief quer auf die Bahnlinie zu. (...)

(Beginn der Kurzgeschichte „Kleist, Moos, Fasane“ von Ilse Aichinger)

Der üblichere Sprachgebrauch sähe wohl so aus:

Ich erinnere mich an die Küche meiner Großmutter.

Mit der Wahl eines bestimmten Verbs stellt sich immer auch die Frage nach der Art und Anzahl der Ergänzungen – dies ist eines der wichtigsten Muster, das man in der Grammatik kennen sollte. Dass es hierbei Varianten geben kann, tut diesem Muster keinen Abbruch. Es gehört zum Wesen des lebendigen Sprachsystems.

Eine weitere Spielart von *erinnern* wird laut Duden umgangssprachlich gebraucht und ist insbesondere im norddeutschen Sprachraum verbreitet. Das „erinnerte Objekt“ steht im Akkusativ, der (intendierte) Träger der Erinnerung wird nicht genannt. Das folgende Beispiel entstammt dem Hertha-BSC-Fan-Blog der Berliner Zeitung:

„Außerdem am Vormittag auf dem Übungsplan: Ecken. Für mich ein gutes Omen, denn ich erinnere den Tag im Trainingslager im Sommer in Feldkirchen an der Donau, als die Spieler gleichfalls vormittags Ecken übten und abends ein Spiel anstand.“

Der Journalist und Sprachhüter Bastian Sick bezeichnet dies als „Amerikanismus, der sich in die deutsche Sprache eingeschlichen hat“ und der unsere Syntax „heimlich“ verändere (vgl. z.B. *I remember the day*, Der Spiegel, Kolumne Zwiebfisch vom 09.06.2004). Als Lehrkraft steht man hier in einem Spannungsfeld zwischen schriftsprachlichen Normen, die es zu vermitteln und zu bewahren gilt, und der natürlichen Lebendigkeit der Sprache, die sich schon immer durch unterschiedlichste Einflüsse verändert hat. Nichts spricht dagegen, im Grammatikunterricht mit Schülerinnen und Schülern über entsprechende Varianten und Veränderungen in der Sprache zu diskutieren – sie können die Sprachsensibilität erhöhen und bewusst machen, dass grammatische Strukturen auch mit ästhetischen Entscheidungen verbunden sein können. Dabei kann sich zeigen, dass die Frage nach „richtigem“ und „falschem Sprachgebrauch“ oftmals nicht weiterführt, weil sie letztendlich nicht entscheidbar ist.

Solche Streitfragen kann man didaktisch nutzen, indem man im Unterricht eine ebenso einfache wie funktional fruchtbare Überlegung anstellt: „Wie ließe sich unser Sprachbeispiel verändern, und wie würden sich dabei die Grammatik und die Semantik ändern?“

Gibt es richtige und falsche Ergänzungen?

Beispiel

(aus: <http://www.immerhertha.de/2011/01/06/verzahnung-bildlich-raumlich-taktikschulung-und-pause-fur-aerts/>)

Das Beispiel *erinnern* in der von B. Sick kritisierten Variante verhält sich grammatisch wie die zweiwertigen Verben *erwähnen* oder *nennen*:

... *ich erinnere/erwähne/nenne den Tag im Trainingslager ...*

Semantisch kommt ein nicht ausgedrückter Hörerbezug hinzu, was bei zahlreichen dreiwertigen Verben mit entsprechendem Hörerbezug (wie *fragen* oder *erklären*) durchaus üblich ist:

Ich frage (Sie), ob das akzeptabel erscheint.

Bastian erklärt (uns), was geht und was nicht.

So findet eine Auseinandersetzung mit der zentralen Eigenschaft der Verben statt – den Gedanken eines Satzes mithilfe mehr oder weniger notwendiger Ergänzungen zu konstituieren. Das Verb eröffnet dabei im Rahmen der Sprache einen mehr oder weniger großen Spielraum, wobei es am Ende nur der mit Sprache handelnde Mensch sein kann, der entscheidet, ob eine Ergänzung notwendig ist oder weggelassen wird.

2.3 | Hinweise für den Unterricht

Das Verb ist die wichtigste Einheit im Satz und wird im Mittelpunkt mehrerer Einheiten in diesem Buch stehen:

- ▶ In Einheit 4 werden wir betrachten, wie es den Satz in Felder untergliedert.
- ▶ Es sorgt für drei unterschiedliche Satzformen, die wichtige Funktionen haben (Einheit 6).
- ▶ Die vielfältigen Verbformen tragen zahlreiche Informationen (Einheit 7 bis 9).

Um das Verb als sprachliche Einheit bewusst zu machen, bieten sich Wortkarten als verschiebbare Einheiten an – dazu finden Sie in Abschnitt 3.2 ein paar theoretische und in Abschnitt 4.9 viele praktische Hinweise.

In dieser Einheit ging es darum, wie das Verb mit anderen Einheiten im Satz zusammenspielt. Dieses Kriterium hat einen semantischen Aspekt – aber nicht als globale Aussage über „die Verben“. Das Semantische sollte immer auf ein einzelnes Verb in seiner Verwendung im Satz bezogen werden. Dabei sind auch Verallgemeinerungen möglich. Bereits Kindern in der Primarstufe leuchtet ein, dass eine als Verb gebrauchte Einheit wie *schenken*

1. jemanden braucht, der schenkt,
2. jemanden, der das Geschenk bekommt und schließlich
3. das Geschenk selbst.

In einem Satz erscheint das Verb *schenken* also oftmals mit drei Ergänzungen.

Das Verb *fressen* braucht

1. ein Tier, das Hunger hat und
2. etwas, das gefressen wird.

Selbst wenn eine dieser semantischen Rollen einmal fehlen sollte wie im Satz *Der Hund frisst*, ist die Ergänzung, was er da frisst, in der Sprache zwar nicht vorhanden, aber in der Realität. Weil es so selbstverständlich ist, dass ein Tier nicht fressen kann, ohne irgendwelche Nahrung in sein Maul zu befördern, ist diese Einheit sprachlich weglassbar (aber trotzdem eine Ergänzung des Verbs *fressen*).

Das Verb *wohnen* hat als Ergänzung einen Ort, an dem jemand wohnt (*Opa wohnt in Berlin/auf dem Dachboden/weit weg*). Diese Ortsergänzung ist im Verb angelegt. Sie kann durch andere Informationen ersetzt werden, wodurch die Nennung des Ortes wegfallen kann (z. B. *Ihr Freund wohnt zentral/schön/teuer*). In einem Vergleich kann das Verb *wohnen* sogar ohne Ergänzung erscheinen (*Kevin wohnt nicht, er haust*).

Die Unterscheidung von Ergänzungen oder Angaben kann jedoch an Grenzen stoßen. Sowohl Mitspieler als auch der Ort als auch das Spielzeug könnten im folgenden Satz als Ergänzungen oder Angaben betrachtet werden:

Der kleine Kevin spielt mit seinen Freunden auf dem Garagendach Fußball.

Die meisten Grammatiken gehen hier von Angaben aus, weil die Informationen nicht in derselben Weise im Verb angelegt sind (vgl. *Die Kinder spielen./ *Die Kinder wohnen.*)

Im Grammatikunterricht sollte es allenfalls um prinzipielle Erkenntnisse zu den Ergänzungen und Angaben von Verben gehen (und nicht um beckenmesserische Unterscheidungen, die am Ende womöglich in einem Grammatiktest gipfeln).

Deshalb könnte man entweder die Bezeichnung Ergänzung mit einer recht großen Toleranz gebrauchen und alle im Verb angelegten oder vom Verb zugelassenen Einheiten, die einen Satz „ganz machen“, als Ergänzung bezeichnen – selbst mit linguistischen Untersuchungsmethoden sind die Abgrenzungen zwischen Ergänzungen und Angaben nicht immer eindeutig zu treffen. Oder aber man verwendet gleich den Oberbegriff Satzglied für die Einheiten, die traditionell als Subjekt, Objekt und Adverbiale bezeichnet werden (→ Einheit 14).

2.4 | Übungen

- 1 Analysieren Sie den Schulbuchausschnitt, den Sie als Abbildung 14.3 auf S. 281 finden. Was ist daran problematisch?

2

Beispiel

(aus: Lorient: Das Frühstücksei, Zürich: Diogenes 2003, S. 150)

(...) Meine Damen und Herren, wir wollen nicht vergessen, draußen im Lande, und damit möchte ich schließen. Hier und heute stellen sich die Fragen, und ich glaube, Sie stimmen mit mir überein, wenn ich sage ... Letzten Endes, wer wollte das bestreiten! Ich danke Ihnen ...

- a) Welche als Verben verwendeten Einheiten haben ihre Ergänzungen; wo fehlen die Ergänzungen?
- b) Obwohl einige Verben ergänzt werden, empfindet man die meisten Sätze als unbefriedigend. Finden Sie hierfür Gründe.
- 3
1. *Der Bus fährt nicht, weil er einen Motorschaden hat.*
 2. *Der Bus fährt in fünf Minuten.*
 3. *Der Bus fährt zum Bundestag.*
 4. *Der Bus fährt die Touristen jede volle Stunde zum Regierungsviertel.*
- a) Stellen Sie die Valenz des Verbs *fahren* in den vier Sätzen dar. Markieren Sie die Ergänzungen und die Angaben.
- b) Diskutieren Sie an diesem Beispiel die Notwendigkeit der Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben im sprachwissenschaftlichen und im schulischen Zusammenhang.

2.5 | Verwendete und weiterführende Literatur

Ágel, Vilmos (2000): Valenztheorie. Tübingen: Narr.

Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München: Iudicium.

Glinz, Hans (1992): Wieviel Grammatik für die Grundschul Kinder – und für die Lehrenden? In: Grundschule 1, 9–14.

Müller, Astrid; Tophinke, Doris (2011): Verben in Sätzen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 226, 4–11.

Spies, Barbara (1989): Zur Aneignung von grammatischem Wissen bei Primarstufenschülern. Untersuchung zum Verständnis der Wortarten. In: Haueis, Eduard (Hrsg.): Sprachbewußtheit und Schulgrammatik. OBST 40, 75–86.

Tesnière, Lucien (1980): Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übers. von Ulrich Engel. Stuttgart: Klett-Cotta.

<http://hypermedia.ids-mannheim.de/evalbu/index.html> (Valenzwörterbuch deutscher Verben – Zugriff am 20.12.2012).

Grammatische Modellbildung

Inhalt

3.1 Modellbildung	38
3.2 Sprache als Gegenstand: Begriffsbildung und Terminologie	40
3.3 Form und Funktion in der Natur	43
3.4 Form und Funktion in kulturell geschaffenen Gegenständen	45
3.5 Form und Funktion in der Sprache	46
3.6 Der Regelbegriff	47
3.7 Muster statt Regeln	49
3.8 Muster und Markierungen	50
3.9 Normen und Normenvermittlung in der Schule	51
3.10 Exkurs: Ein <i>e</i> ist nicht nur ein <i>e</i>	53
3.11 Übungen	57
3.12 Verwendete und weiterführende Literatur	58

Wenn es in Einführungsseminaren um die Modellbildung in der Grammatik geht, sind manche Studierende verwundert: „Es gibt sie doch, ‚die Grammatik‘ – warum sagt man uns nicht, wie sie funktioniert, damit wir sie selbst unterrichten können?“ Eine explizite Grammatik kann niemals auf natürliche Weise im Sprachgebrauch entstehen wie die implizite. Sie ist ein Modell von Sprache, das konstruiert werden muss. Wie bei allen Modellen gibt es dabei vielfältige Möglichkeiten, eine komplexe Wirklichkeit abzubilden – insofern gibt es auch nicht *die eine* Grammatik.

Wenn man die Sprache als komplexe Wirklichkeit untersucht, entstehen Vorstellungen zu ihrer Funktionsweise, die wir auch als Begriffsbildung bezeichnen. Begriffe sind nicht das Gleiche wie die Fachtermini: Die Termini stehen ganz am Ende des Erkenntnisprozesses, wenn das Begriffene eine Bezeichnung erhält. Die grammatische Begriffsbildung

Überblick

braucht eine genaue Beobachtung, wie die Formen und Funktionen in der Sprache zusammenspielen.

Wir wollen zunächst Formen und Funktionen in alltäglichen Zusammenhängen anschauen, um besser zu verstehen, warum dieses Zusammenspiel und die Fähigkeit, Form und Funktion zu unterscheiden, so zentral für grammatisches Nachdenken und den Grammatikunterricht sind.

Mit der Unterscheidung von Formen und Funktionen können wir die vielfältigen Muster in der Sprache angemessener ordnen und begreifen. Solche Muster gibt es auf allen Sprachebenen. Sie können auf vielfältige Weise variiert werden; dabei können wiederum neue Muster entstehen und zu Markierungen werden.

Wer solche Zusammenhänge verstanden hat, kann mit der Vermittlung von sprachlichen Normen angemessener umgehen, die die Institution Schule in einer Schriftkultur zu leisten hat.

3.1 | Modellbildung

Modelle erfüllen nie die gleiche Funktion wie das Original – ein Flugzeugmodell muss weder fliegen noch Personen befördern können. Auch eine Grammatik als Modell der Sprache hat niemals den Anspruch, genau das zu leisten, was das Original – also die Sprache selbst – leistet. Modelle können sich unterscheiden – je nachdem, welchen Benutzerkreis sie im Auge haben, und Modelle stehen immer in der Gefahr, die Wirklichkeit falsch wiederzugeben. Zur Veranschaulichung soll im Folgenden die Sprache mit einer Landschaft verglichen werden. Dieser Vergleich bietet sich deshalb an, weil wir sowohl mit der Landschaft als auch mit der Sprache eine gleichzeitig natürliche und kulturell geschaffene Wirklichkeit vorfinden. Sowohl Landschaft als auch Sprache sind komplex und prinzipiell veränderbar, und von beiden gibt es Modelle als graphisch gestaltete Landkarten bzw. als geschriebene Grammatiken.

Tab. 3.1 |

Landschaft	Sprache
Die Landschaft ist eine gleichzeitig natürliche und kulturell geschaffene Gegebenheit. Lebewesen und auch Menschen können sich in ihr aufhalten und bewegen.	Die Sprache ist gleichzeitig natürlich und kulturell geschaffen. Man nimmt sie als eine soziale Gegebenheit wahr – sie ist einfach da. Ein Mensch kann sprechen, ohne jemals darüber nachzudenken, was er da eigentlich tut.
Sobald ich ein bestimmtes Ziel verfolge, kann eine Orientierung nützlich oder sogar unverzichtbar sein.	Sobald ich ein bestimmtes Ziel verfolge, kann eine Orientierung nützlich oder sogar unverzichtbar sein.
Das Ziel ist der Ort, an dem jemand sein möchte (und immer auch der Weg, der dorthin führt). Es kann aber auch ein Interesse an einer Umgebung bestehen, also die bloße Information, was es wo gibt.	Solche Ziele sind in der Sprache die Schriftaneignung und die willkürliche Verfügbarkeit von Schrift, aber auch der Wunsch, zu wissen und zu verstehen, wie Sprache funktioniert.

Zum Erreichen dieser Ziele ist ein Modell der Landschaft nützlich und notwendig. Ein solches Modell heißt Landkarte.

Es gibt unterschiedliche Karten in unterschiedlichem Maßstab für unterschiedliche Nutzer und Interessen (für Wanderer, Fahrradfahrer, Autofahrer, für Geographen, für Planungszwecke ...)

Eine Karte benutzt verschiedene Symbole, um die Wirklichkeit darzustellen.

Die Nutzer müssen eine Karte lesen und verstehen lernen. Diese Symbole werden in der Legende erläutert.

Die Landschaft muss angemessen dargestellt werden: Die Karte muss Wichtiges enthalten, darf aber nichts hinzuerfinden.

Zum Erreichen dieser Ziele ist ein Modell von Sprache nützlich und notwendig. Ein solches Modell heißt Grammatik.

Es gibt unterschiedliche Grammatiken für unterschiedliche Nutzer und Interessen (für die Schule, zum Erlernen einer Fremdsprache, für die Forschung, für berufliche Zwecke ...)

Eine Grammatik benutzt verschiedene Fachtermini, um die sprachliche Wirklichkeit zu fassen.

Die Nutzer müssen eine Grammatik lesen und verstehen lernen. Die Fachtermini werden dort erläutert.

Die Sprache muss angemessen dargestellt werden: Die Grammatik muss Wichtiges enthalten, darf aber nichts hinzuerfinden.

Ein Modell ist immer etwas anderes als das „Original“ – sonst wäre es eine Verdopplung der Wirklichkeit. Keine Karte verzeichnet jeden Baum, Stein oder Grashalm, und auch eine Grammatik kann nur ausgewählt und musterhaft die Strukturen der Sprache abbilden. Dabei ist es unangemessen, das Modell in Konkurrenz zur Wirklichkeit zu stellen. Das Lesen einer Karte kann das Naturerleben nicht ersetzen, und ebenso wenig kann eine Grammatik mit der Lebendigkeit einer Diskussion oder dem ästhetischen Erlebnis konkurrieren, das gute Literatur ermöglicht. Sie kann aber dazu beitragen, sprachlich Gestaltetes bewusster zu verstehen.



Abb. 3.1

Sowohl an Karten als auch an Grammatiken kann man folgende Minimalforderung stellen: Sie müssen als Modelle die Wirklichkeit angemessen abbilden. Nur dann ist Orientierung möglich. Man kann auch sagen: Wenn eine Karte gut gemacht ist, gewinnt man eine Orientierung. Eine fehlerhafte Karte aber kann geradezu verhindern, ein Ziel zu erreichen. Man wähnt sich auf dem richtigen Weg, der aber in Wirklichkeit in eine ganz andere Richtung führt.

Vor diesem Hintergrund wird es hier immer wieder um schulgrammatische Modelle gehen. Wo sie in die Irre führen, müssen sie verworfen und durch angemessenere ersetzt werden. Das Sprachsystem wird so dargestellt, dass Sie einen Einblick in die wichtigsten Muster und Funktionsweisen der Sprache erhalten. Es ist nicht das Ziel, dass Sie diese Inhalte 1:1 auf den Grammatikunterricht übertragen. Vielmehr soll Ihnen dieses Wissen ermöglichen, den Lerngegenständen im Grammatikunterricht gelassen zu begegnen, weil sie Ihnen vertraut sind und Sie die Schwierigkeiten kennen, die Kinder und Jugendliche damit haben können.

Gleichzeitig kann keine Grammatik alle nur denkbaren Strukturen einer Sprache erschöpfend behandeln – mit den Details nimmt der Umfang zu und die Übersichtlichkeit ab. Eine gute Schulgrammatik ist exemplarisch in dem Sinne, dass wesentliche Muster in der Sprache erkennbar und durch Analogien auf entsprechende Phänomene übertragbar werden. Und wenn exemplarische Grundlagen vorhanden sind, macht es in höheren Klassen oder im Studium auch Freude, einzelne Fragestellungen mithilfe detaillierterer Grammatiken zu vertiefen.

3.2 | Sprache als Gegenstand: Begriffsbildung und Terminologie

alltagssprachliche
Begriffsbildung

Eine Grammatik und eine Landkarte haben ein paar wesentliche Unterschiede, was den üblichen Zugang und die Anschaulichkeit betrifft. Das, was ich auf der Karte in abgebildeter Form vorfinde, ist normalerweise als Phänomen aus der Realität bekannt. Jeder weiß, was eine Straße, ein Fluss, ein Laubwald ist. Zwar sieht jede einzelne Straße oder jeder konkrete Fluss unterschiedlich aus, aber trotz solcher Abstraktionen können wir beides unterscheiden – wir haben in der Realität eine begriffliche Vorstellung entwickelt. „Begrifflich“ meint nun *nicht* in erster Linie, dass wir Wörter für diese Phänomene haben, sondern dass wir uns vorstellen können, was eine Straße und was ein Fluss ist. In zweiter Linie können wir als Menschen nicht anders, als dass wir uns für solche wiederkehrenden Konzepte auch Wörter ausdenken, die als Bezeichnungen in der Lage sind, entsprechende Vorstellungen aufzurufen.

Im alltäglichen Leben werden Begriff und Terminus meistens gleichgesetzt. Wenn jemandem „ein Begriff“ nicht einfällt, ist damit meistens nichts anderes als ein bestimmtes Wort gemeint. Auf den ersten Blick erschiene es befremdend, *Straße* und *Fluss* als die Termini für die gedanklichen Konzepte

zu bezeichnen, die sich damit verbinden. Trotzdem funktioniert eine Sprache bei näherer Betrachtung genau so.

In Wissenschaften werden begriffliche und terminologische Ebene aus guten Gründen zunächst getrennt. Am Anfang steht eine Beobachtung oder eine Erkenntnis, und die Wissenschaft entwickelt daraus eine Theorie. Die Gedanken, die man sich hierbei machen muss, um die Welt besser zu verstehen, könnte man auch als Begriffsbildung bezeichnen. Um sich einen Begriff machen zu können, muss man eine Sache genau untersuchen und ihre Eigenarten und Abhängigkeiten verstehen lernen. Erst daraus können Fachtermini wie die folgenden aus unterschiedlichen Wissenschaften entstehen, die sich auf das schon immer Vorhandene oder auch auf gedankliche Konstrukte beziehen können:

Physik: Atome

Astronomie: Lichtgeschwindigkeit

Sozialwissenschaften: Glück

Jura: gerechtes Urteil

Unterscheidung
Begriff – Terminus

Auch in der Sprache sind die grammatischen Phänomene da, bevor jemand darüber nachdenkt – kleine Kinder verwenden bereits ausgesprochen komplexe Konstruktionen in ihrer Muttersprache. Während aber beim Begehen einer Straße oder dem Betrachten eines Flusses ein Begriff von der sichtbaren Welt entsteht, führt die Verwendung von Präpositionalgruppen *nicht* zu einem Begriff von Präpositionen oder den Kasus, die dabei ausgelöst werden. Sprache wird als Medium verwendet, und die sprachlichen Formen werden ebenso wenig bewusst wie die Luft als Medium der Schallwellenübermittlung.

Sprache als Medium

Wenn man spricht, bezieht sich Sprache auf Gegenstände im weitesten Sinne. Im Grammatikunterricht wird die Sprache aber selbst zum Gegenstand – sie richtet sich auf sich selbst.

Eine solche Sprache über die Sprache, die damit notwendig wird, bezeichnen wir als Metasprache. Das ist deshalb mitunter sehr problematisch, weil es schwerfallen kann, hierbei die Ebenen auseinanderzuhalten. Wenn wir über Wörter, Wortgruppen, Sätze und Texte nachdenken, machen wir diese zum Gegenstand der Betrachtung. Wir verwenden dabei Wörter, Wortgruppen, Sätze und Texte gleichzeitig als Medium und als Metasprache. Die Metasprache ermöglicht uns das Nachdenken und das Reden über die Sprache als Gegenstand.

Metasprache

Zu den einfacheren Problemen gehört, wenn Einheiten bestimmt werden sollen, entsprechende Fragen aber inhaltlich gedeutet werden.

An der Tafel steht „Am Brunnen vor dem Tore, da steht ein Lindenbaum“. Der Lehrer möchte die Satzglieder ermitteln und fragt: „Was ist am Brunnen vor dem Tore?“ Schüler: „Na – ein Lindenbaum!“

Beispiel

Missverständnisse kann es darüber hinaus geben, wenn die im Unterricht verwendeten Fachtermini auch alltagssprachlich besetzt sind (wie z. B. Fall, Objekt, Satz, Ergänzung, Artikel, Aktiv und Passiv, Aussage ...).

Jede Aufforderung zur Sprachanalyse bedeutet ein „Umschalten“ auf eine strukturelle Sichtweise, die von Kindern und Jugendlichen nicht ohne Weiteres eingenommen werden kann. Deshalb sind schriftliche Aufgabenstellungen (oder Begleitnotizen im laufenden Unterricht) prinzipiell sinnvoll, wenn die Aufmerksamkeit auf ein sprachliches Phänomen gelenkt werden soll. Was aber nie fehlen sollte, ist die Sichtbarmachung des zu untersuchenden Gegenstandes: Das Sprachbeispiel, um das es im Unterricht geht, muss aufgeschrieben werden.

Vergegenständlichung: Sprache wird sichtbar

Mit der Schrift bekommt die Sprache eine neue Realität: Sie wird zum sichtbaren Gegenstand und dadurch auch in ihren Formen wahrnehmbar. Wer schreibt, muss über sprachliche Formen nachdenken können, und wer über sprachliche Formen nachdenkt, macht dies auf der Grundlage der Schrift. Daraus ergibt sich die didaktische Forderung nach Vergegenständlichung: Grammatikunterricht braucht an allererster Stelle die Schrift, mit der sprachliche Phänomene sichtbar gemacht werden.

Möglichkeiten der Vergegenständlichung

Was im Unterricht sprachlich untersucht werden soll, muss in geschriebener Form zur Verfügung stehen – als Tafelanschrieb, als Projektion oder als Plakat im Klassenzimmer. Ein ganz wichtiges Mittel sind verschiebbare Einheiten (→ Abschnitt 4.9). Hat man Sprache optisch vor sich, kann man den Fokus auf einzelne Einheiten richten (Morpheme, Wörter, Wortgruppen usw.; indem sie optisch hervorgehoben werden durch Farbe, Unterstreichung usw. Beziehungen zwischen den Einheiten können durch Verbindungspfeile hergestellt werden. Dies alles ist Ihnen wahrscheinlich bekannt, aber gerade so alltägliche Methoden brauchen sichere Kenntnisse des Sprachsystems und eine didaktische Planung, um tatsächlich zum Sprachbewusstsein und zu einer gedanklichen Ordnung beizutragen und nicht durch ein Übermaß an Farben und Pfeilen das Gegenteil zu erreichen.

Tabellen

Eine wichtige Form der Vergegenständlichung sind Tabellen, die besonders gut geplant werden müssen. Auch bei der Arbeit mit Tabellen besteht die eben genannte Gefahr, die Kinder und Jugendlichen zu verwirren. Wenn sie aber gut gemacht sind, bieten sie wie kaum eine andere Darstellungsform die Möglichkeit, das Sprachsystem begreifbar zu machen. Tabellen begegnen Kindern und Jugendlichen auch im Alltag: in Bedienungsanleitungen, in Zeitschriften, in Busfahrplänen usw. Mit dem Prinzip von Tabellen – dass es also darauf ankommt, in waag- und senkrechter Richtung Informationen zusammenzubringen – können Kinder schon sehr früh an einfachen Sachverhalten bei der Arbeit mit Ober- und Unterbegriffen vertraut gemacht werden (z. B. eine Kreuzklassifikation mit den Oberbegriffen bestimmter Lebewesen und Beispielen für typische Vertreter). Die Möglichkeiten der Vergegenständlichung und Hervorhebung sprachlicher Strukturen werden Ihnen an vielen Stellen in

diesem Buch begegnen, insbesondere auch Beispiele und Hinweise zur didaktisch angemessenen Gestaltung von Tabellen. Explizite Hinweise finden Sie insbesondere in Einheit 13 zur Darstellung der Deklinationsformen.

Erst wenn die sprachlichen Formen und Beziehungen durch Vergegenständlichung in den Horizont der Kinder und Jugendlichen gelangt sind, können sie sich einen Begriff davon machen. Bereits im Landschaftsvergleich haben wir gesehen, dass die Begriffsentwicklung von Straße oder Fluss an die Anschauung der Wirklichkeit gebunden ist. Die grammatische Begriffsentwicklung hat als Anschauungsobjekt zu allererst die Schrift. Sobald sich hierbei bestimmte Muster abzeichnen, geschieht das Gleiche wie oben: Wir denken uns Wörter für solche Beobachtungen aus, die als Bezeichnungen in der Lage sind, entsprechende Vorstellungen aufzurufen. In den Wissenschaften spricht man hierbei von einer Fachterminologie.

Nun rufen zahlreiche Termini, die formal gemeint sind, eine funktionale Assoziation hervor – etwas salopp gesagt: Es gibt auch Termini, bei denen „Funktion“ draufsteht, aber „Form“ drin ist. Bei „Passiv“ denken viele ans „Nichtstun“, und mit „Perfekt“ assoziiert man „Vollkommenheit“ oder mit etwas schulgrammatischem Wissen auch „Vergangenheit“. Passiv und Perfekt sind aber Bezeichnungen für ein bestimmtes Zusammenspiel von Verbformen, eine Art Baukastensystem, auf das wir in den Einheiten 8 und 9 zu sprechen kommen. Solche Formen sind (wie alle Formen) mit Funktionen verbunden, und mit ihrem Terminus wird eben *eine* Funktion festgehalten, die man für besonders wichtig hält.

Zur Klärung der beiden Begriffe ist es aufschlussreich, sich Form und Funktion in der Natur und in kulturell geschaffenen Gegenständen bewusst zu machen.

metasprachliche
Begriffsbildung und
die Fachterminologie

Form und Funktion in
der Terminologie

Form und Funktion in der Natur

| 3.3

Egal, wo wir hinschauen: Überall auf der Welt begegnet uns ein Zusammenspiel von Form und Funktion. Manches hat sich im Laufe der Evolution natürlich ergeben. Z. B. finden wir bei Tieren und Menschen eine Öffnung im Körper, die der Nahrungsaufnahme dient. Diese „Form“ ist beim Oktopus, bei einer Heuschrecke oder bei einer Kuh sehr unterschiedlich.

Obwohl sich die Formen äußerlich unterscheiden, sprechen wir in allen Fällen von einer Mundöffnung bzw. von einem Maul und wissen, was damit gemeint ist. Dabei hilft uns nicht nur die Form an sich zu ihrer Identifikation, sondern auch die Lage im Vergleich mit anderen Formen. So erkennen wir bei bestimmten Tieren den Mund an seinem Verhältnis zu anderen Körperteilen – wir suchen zuerst so etwas wie einen Kopf, dann die Augen und die Nase usw. Auch sprachliche Formen existieren in einem Verhältnis zu anderen sprachlichen Formen und werden erst so zu einer bestimmten sprachlichen Form – wir haben dies in der vorigen Einheit am Beispiel des Verbs gesehen.

Die Position einer Form im Verhältnis zu anderen Formen kann damit ein wichtiges Kriterium zu ihrer Identifikation sein.

Die von Säugetieren bekannte Ortung der Mundöffnung klappt bei Weichtieren oder Insekten nicht so ohne Weiteres. Hier haben wir ein anderes Kriterium dafür, was wir als Mundöffnung bezeichnen – eben die Stelle, wo die Nahrung reingeht. Mit der Nahrungsaufnahme beschreiben wir aber keine Form, sondern eine Funktion, der alle Lebewesen nachkommen müssen, um am Leben zu bleiben. Insofern kann auch eine Funktion ein Kriterium zur Identifikation einer Form sein.

Eine Form ist aber nur selten auf eine einzige Funktion festgelegt. Für die Mundöffnung fallen uns weitere Funktionen ein, denen diese Form dienen kann: Menschen nutzen ihn zum Sprechen und zum Küssen und die meisten Säugetiere atmen mit dem Mund. Die Atmung ist zweifellos eine wichtige Funktion für Lebewesen, weil sie den Blutkreislauf mit Sauerstoff versorgt. Diese Funktion ist aber wiederum nicht an die *eine* Form der Mundöffnung gebunden: Es gibt auch eine Nasen- und Kiemenatmung; die Haut kann in begrenztem Umfang Sauerstoff aufnehmen; Wale können sogar mit einer Öffnung im Rücken atmen. Diese Öffnung ist aber nichts anderes als eine in ihrer Lage veränderte Nasenöffnung – trotzdem käme niemand darauf, diese Rückenöffnung als „Nase“ zu bezeichnen. Das heißt aber wieder nichts anderes, als dass unterschiedliche Formen identische Funktionen übernehmen können.

Wenn wir also von einer bestimmten Form (hier: dem Mund) ausgehen, hängt diese eng mit bestimmten Funktionen zusammen (hier z. B. Nahrungsaufnahme, Atmung u. a.). Die Form ist damit eine Art Rohmaterial, etwas, das man von außen wahrnehmen kann, sie ist „da“. Die Funktion hingegen ereignet sich und ist mitunter nur dann wahrnehmbar, wenn die Form in Funktion ist. Oftmals sind bestimmte Funktionen nicht an eine einzige Form gebunden (Nahrungsaufnahme nicht nur über den Mund, sondern auch als Infusion mit Schlauch und Nadel; Atmung über die Nase usw.).

Tab. 3.2 |

Form	Funktion	Andere Formen zur Bewältigung der verschiedenen Funktionen:
Mund	Nahrungsaufnahme	Schlauch und Nadel (Infusion)
	Atmung	Kiemen Nase
	Kommunikation	Gestik, Mimik geschriebene Sprache

Form und Funktion in kulturell geschaffenen Gegenständen

| 3.4

Was für das natürlich Gewachsene gilt, finden wir auch bei allem, was sich der Mensch in seiner Geschichte an kulturellen Gegenständen ausgedacht hat. Das gilt für Knöpfe, Büroklammern und Sicherheitsnadeln ebenso wie für Geschirrspülmaschinen und Windkraftanlagen. Es gilt auch für Kunst und kultische Gegenstände: Überall gibt es ein Verhältnis von Form und Funktion. Aber genauso wie in der Natur haben wir dabei keine 1:1-Zuordnungen.

Bei vielen Formen kann man rekonstruieren, wie sie sich entwickelt haben mögen. Wer Flüssigkeiten zum Mund führen will, kann dafür die hohle Hand nehmen, aber auch jede Hohlform, wie sie in der Natur z. B. als Nussschale vorkommt. Irgendjemand wird die Idee gehabt haben, entsprechende Formen aus Ton oder Metall herzustellen. Das Anbringen eines Stiels erleichterte die Handhabung und führte zu einer Form, die wir Löffel nennen. Ein Löffel kann wiederum nicht nur zur Nahrungsaufnahme verwendet werden, sondern auch beim Kochen zum Abmessen von Zutaten in kleineren Mengen. Er dient damit – etwas allgemeiner – dem Transport von Festem und Flüssigem. Bei sprachlichen Einheiten können wir ebenfalls Formen und Formveränderungen (manchmal mehr oder weniger spekulativ) rekonstruieren; dasselbe gilt für Funktionen, Funktionserweiterungen und -veränderungen. Einen wichtigen Beitrag hierzu leistet die Grammatikalisierungsforschung.

Eine Form wie ein Löffel ist aber nicht auf *eine* Funktion beschränkt – man kann z. B. mit seiner Außenseite etwas zerdrücken oder in seine Innenseite hineinschauen und sich dann auf dem Kopf sehen – letztere Funktion wäre dann, sich zu spiegeln oder auch Spaß zu haben. In Wörterbüchern findet sich als Erklärung für einzelne Einträge üblicherweise die naheliegendste Funktion (s. Abb. 3.2) – Zerdrücken und Spiegeln gehören nicht zu den offiziellen Funktionsweisen eines Löffels. Auch die funktionalen Erklärungen grammatischer

Beispiel

| Abb. 3.2

Duden. Deutsches
Universalwörter-
buch, 6. Auflage,
Dudenverlag 2011

Formen beziehen sich üblicherweise auf Prototypisches, was andere Funktionsweisen nicht ausschließt.

Formvarianten

Und schließlich ist die äußere Gestalt eines Löffels nicht auf eine einzige Form beschränkt – es gibt eine prinzipiell unendliche Möglichkeit für Löffel-designs (was die Länge oder Verzierung des Stiels, die Größe der „schalenartigen Vertiefung“, die Zusammensetzung des verwendeten Metalls etc. angeht). Trotzdem wissen wir, welcher Ausschnitt von Welt mit der Bezeichnung „Löffel“ getroffen werden soll.

einfache und komplexe Formen

Nun ist ein Löffel eine relativ einfache Form. Es gibt auch komplexere Formen wie Maschinen. Hier haben wir ein Zusammenspiel von vielen funktional begründeten Einzelformen, die dem Gesamtzweck der Maschine dienen. Ebenso wie bei kulturell geschaffenen Gegenständen gibt es auch in der Sprache mehr oder weniger komplexe Formen – in der Sprache werden aus Phonemen bzw. Graphemen größere Einheiten und schließlich Texte.

3.5 | Form und Funktion in der Sprache

Natur und Kultur in der Sprache

Das Verhältnis von Form und Funktion in der Grammatik hat Anteile der beiden eben beschriebenen Bereiche. Damit ist Sprache etwas ganz Besonderes: Sie ist evolutionär gewachsen, weil sie zur Natur des Menschen gehört und sich mit den Menschen über die Jahrtausende entwickelt hat. Gleichzeitig können die Sprache und ganz besonders die Schrift als kulturell erarbeitete Werkzeuge betrachtet werden.

Die beiden Einflüsse von Natur und Kultur und das stetige Wechselverhältnis von Form und Funktion machen die Sprache zu einem sehr komplexen Gegenstand – so komplex, dass in Schriftkulturen die Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens an Institutionen delegiert wird, die man Schulen nennt. Manches in der Schrift erscheint nach einer zwölf- oder dreizehnjährigen Schulzeit viel banaler oder selbstverständlicher, als es in Wirklichkeit ist. Und wer Kindern und Jugendlichen die Schrift nahebringen möchte, kann dies besser im Bewusstsein um die Komplexität des Gegenstandes.

grammatische Proben

Jede einzelne sprachliche Form – der Buchstabe, das Graphem, das Phonem, die Silbe, das Morphem, das Wort, die Wortgruppe, der Satz und der Text – muss als Form wahrgenommen werden können, die sich von anderen Formen unterscheidet. Zur Ermittlung grammatischer Formen wurden im Strukturalismus die sog. operationalen Verfahren eingeführt, die in der Schule als grammatische Proben bezeichnet werden. Sie finden sich inzwischen in den meisten Rahmenlehrplänen und sind ein wichtiges Instrumentarium für den Grammatikunterricht. Diese Verfahren ermöglichen sprachliche Untersuchungen, indem sprachliche Formen verändert und verglichen werden. Zu den Veränderungen gehören das Ersetzen, Umstellen, Umformen, Erweitern und Weglassen – Sie werden sie in diesem Buch an vielen Stellen kennen-

lernen (exemplarisch in Abschnitt 11.7). Einen Überblick über die Verfahren finden Sie z. B. im Grammatikduden.

Gleichwohl ergeben sich die Einsichten mithilfe der grammatischen Proben nicht „automatisch“. Die Beurteilung, ob eine veränderte Form angemessen ist oder nicht, ist nur mit einem hinreichenden Sprachgefühl möglich. Dies spricht aber nicht prinzipiell gegen diese Verfahren – allenfalls gegen ihre unreflektierte Anwendung. Wir haben hier ein ähnliches Problem wie beim Schriftspracherwerb: Um das Schreiben zu erlernen, braucht man Sprachbewusstheit. Sprachbewusstheit entwickelt sich aber erst in der Auseinandersetzung mit Schrift. In einer ähnlichen gegenseitigen Bedingtheit können die Proben das grammatische Verstehen unterstützen – allerdings nur, wenn sowohl die Lehrkräfte als auch die Kinder und Jugendlichen wissen, was sie tun.

Dabei sind formale Einsichten kein Selbstzweck. Grammatisches Nachdenken braucht eine Doppelperspektive auf Form *und* Funktion. Wer bei den Formen ansetzt, erkennt durch ihre Funktionen erst ihren Sinn. Und wer sich sprachlichen Funktionen zuwendet, hat es auch mit den Formen zu tun, die als materielle Grundlage dieser Funktionen dienen. Formale Untersuchungen ohne einen funktionalen Bezug geraten formalistisch und sind für die Entwicklung der Sprachbewusstheit und das Erkennen sprachlicher Strukturen nur wenig förderlich. Stellt man z. B. die aus den Formen beobachtbare Regel auf, dass Nomen im Deutschen einen Artikel bei sich haben, ohne nach der Funktion dieses Zusammenspiels zu fragen, werden die artikellosen Nomen zu Ausnahmen, was sie jedoch nicht sind (→ Abschnitt 10.8). Durch eine funktionale Betrachtung hingegen lässt sich das Zusammenspiel sprachlicher Formen verstehend erschließen. Man lernt nicht mehr Regeln und ihre Ausnahmen, sondern man lernt, das Funktionieren der Sprachstrukturen und sprachliche Muster zu verstehen.

Form und Funktion
gehören zusammen

Der Regelbegriff

| 3.6

Wenn ich in Einführungsseminaren zur Grammatik die Studierenden frage, woran sie bei den Stichwörtern Grammatik und Grammatikunterricht denken, werden in erster Linie das farbige Unterstreichen von Wörtern und Satzgliedern, der Unterschied von „richtigem“ und „falschem“ Sprachgebrauch und das Lernen und Wiedergeben von Regeln genannt. Die Redensart „Keine Regel ohne Ausnahme“ scheint in besonderer Weise auf den Grammatikunterricht zuzutreffen. Aber sind es wirklich Regeln, die eine Sprache zusammenhalten und die wir im Grammatikunterricht vermitteln wollen und sollen?

Die meisten Menschen wissen schon recht früh, was in einer Sprache geht und was nicht. Überlegen Sie sich einmal, ob z. B. der folgende Satz grammatisch ist:

Erklären Regeln das
Sprachsystem?

*Frühling lässt sein blaues Band
Wieder flattern durch die Lüfte; (...)*

Auf der einen Seite akzeptieren wir diesen Satz und erheben ihn sogar zur Dichtung. Auf der anderen Seite „stimmt etwas nicht“, was uns der folgende analoge Satz zeigt:

Herbst lässt seine Regenwolken wieder ziehen über den Himmel.

Die meisten Lehrkräfte würden den Satz wahrscheinlich folgendermaßen ergänzen und umstellen:

Der Herbst lässt seine Regenwolken wieder ziehen über den Himmel ziehen.

Solche Korrekturen werden im Deutschunterricht oftmals mit dem Verweis auf „grammatische Regeln“ vorgenommen. Solche Regeln könnten so aussehen:

1. Das Deutsche ist eine Artikelsprache. Nomen bekommen im Deutschen einen Artikel.
2. Wird das Verb *lassen* mit einem Verb im Infinitiv gebraucht, steht das Verb im Infinitiv am Satzende.

Wenn es solche Regeln gäbe, wäre weiter die Frage, warum sich Eduard Mörike nicht daran hält. Und weiter: Müssten wir als Lehrkräfte, die auf Bildungsstandards verpflichtet sind, Mörike die sprachliche Kompetenz absprechen?

Wohl kaum. Was hier geschieht, ist ein Ausdruck für die Lebendigkeit des Sprachsystems. Dieses System funktioniert nicht wie ein mathematisches nach festgelegten Regeln. Regeln folgen üblicherweise einer bewussten Vereinbarung und werden unter Androhung von Sanktionen durchgesetzt. Wer sich in einem Spiel nicht an die Regeln hält, darf nicht mehr mitspielen. Für die Sprache ist es dagegen in vielerlei Hinsicht funktional, mit den Formen zu spielen, und deshalb geschieht dies auch auf allen Ebenen wie der Phonologie, Semantik oder Pragmatik, aber auch der Morphologie und Syntax.

Gleichzeitig kann man aber auch nicht behaupten, Sprache sei „regellos“ im Sinne von „beliebig“. Mörikes Gedicht wäre nicht bekannt geworden, wenn er das Wortmaterial z. B. so angeordnet hätte:

*Frühling sein Band blaues lässt
Lüfte flattern wieder durch die*

Der von Mörike gewählte Gedichtanfang ist vielmehr ein Spiel mit dem Möglichen, und wo auf diese Weise gespielt wird, gibt es Gründe. Sprache funktioniert auch jenseits dessen, was man gemeinhin als grammatische Regel betrachtet – manchmal sogar besser oder im Fall unseres Gedichts schöner, ästhetischer. So entspricht die begleiterlose Form *Frühling* (statt *Der Frühling* ...) einer Verwendung, wie sie bei Personen möglich ist:

*Kevin lässt sein blaues Band
aus dem Fenster flattern.*

Dadurch liegt es nahe, sich den Frühling als Person vorzustellen, als Allegorie, wie wir das auch von der Nymphendarstellung aus Botticellis bekanntem Bild „Der Frühling“ kennen.

Und zur zweiten sprachlichen Besonderheit: Dass auf den Infinitiv *flattern* bei Mörike eine weitere Wortgruppe folgt (*durch die Lüfte*), ist ebenfalls kein Grund, eine Ausnahme auszurufen. Solche „Nachfeldbesetzungen“ haben wichtige Funktionen – wir werden sie in Abschnitt 4.7 genauer betrachten.



| Abb. 3.3

Botticelli, Sandro:
Der Frühling, um
1482 (Ausschnitt)

Muster statt Regeln

Wir wollen uns in diesem Buch von einer Regel-Ausnahme-Grammatik bewusst absetzen. Zum einen suggeriert der Regelbegriff, dass die Grammatik aus einem Arsenal trennscharfer Kriterien bestehe. Zum andern wird eine Regel als ein „Wenn-dann-Verhältnis“ durch jede Ausnahme entkräftet. In vielen Grammatiken wird deshalb inzwischen nicht mehr von Regeln, sondern von Regularitäten gesprochen. In diesem Buch wollen wir das, was in der Sprache beobachtbar und beschreibbar ist, als „Muster“ bezeichnen – ein Begriff, der von Ehlich 1991 verwendet und für die sprachliche Beschreibung noch viel zu wenig gebraucht wird, ihr aber gerechter werden kann.

Mit dem Begriff des Musters haben wir ein für die Schule brauchbares Konstrukt, das unterschiedlichste sprachliche Erscheinungen und grammatische Einteilungen zu erfassen vermag. Wir können z. B. die Dialekte als unterschiedliche Muster der Sprache „im Großen“ auffassen, in denen wiederum die Muster im Lautlichen, im Grammatischen oder auch im Wortschatz variiert werden. Wer z. B. von der „Regel“ spricht, dass die Präposition *wegen* mit dem Genitiv verwendet werde (*wegen des Regens*), unterstellt den süddeutschen Dialekten eine Regelabweichung (oder einen „falschen Sprachgebrauch“), weil dort der Gebrauch mit dem Dativ üblich ist (*wegen dem Regen*). Außerdem weicht auch die Standardsprache von ihrer „Regel“ ab: Im Plural ist es durchaus üblich, *wegen* mit dem Dativ zu verwenden (*wegen den starken*

| 3.7

Muster und sprachliche Vielfalt

Niederschlagen/wegen der starken Niederschläge); besteht hierbei die Nominalgruppe nur aus dem Nomen, ist der Dativ im Standard sogar die einzig mögliche Form (*wegen Niederschlägen/*wegen Niederschläge*).

Für die Grammatik existiert damit ein Spannungsfeld zwischen den musterhaften Beschreibungen und den Musterabweichungen. Das bedeutet keinesfalls, dass wir auf die musterhaften Beschreibungen und ihre Vermittlung in der Schule verzichten sollten. Das Prototypische an der Sprache zu erkennen, ist Basis und Bezugspunkt im Grammatikunterricht. Die Spiele mit den prototypischen Mustern können für die Kinder und Jugendlichen eine intellektuelle Herausforderung sein – es ist das, was die Auseinandersetzung mit Sprache spannend macht. Mit dem Musterbegriff können wir nicht nur der Eigenart der Varietäten, sondern auch der Vielfalt grammatischer Formen und Funktionen in der Standardsprache gerechter werden.

Zusammenfassung

Weil der Regelbegriff den Grammatikunterricht seit jeher dominierte, sollen die Argumente für dessen Ablösung hier nochmals in Stichpunkten zusammengefasst werden:

- ▶ Die Suche nach Regeln schränkt das, was es an der Sprache zu entdecken gibt, auf „Immer wenn ..., dann ...“-Relationen ein. Die Vielfalt sprachlicher Formen und Funktionen wird so vernachlässigt.
- ▶ Ein durch Regeln bestimmtes System kennenzulernen, das durch unzählige Ausnahmen wie in der Grammatik keines zu sein scheint, macht niemandem richtig Freude. Wer immer wieder Ausnahmen findet, ist stets irritiert und verunsichert und meint, die „Regel“ nicht richtig verstanden zu haben. Und wer als Lehrkraft die Regel vermittelt hat, gerät ständig in defensive Situationen, wenn Ausnahmen das Behauptete relativieren: „Aber Sie haben doch gesagt, dass ...!“
- ▶ Muster sind ein verbindendes Kriterium für das Untersuchen von Sprache auf allen Ebenen. Der Begriff erinnert auch an das Spiel mit den Formen in der Kunst und der Ornamentik. Bewährtes wird aufgegriffen und wiederholt, aber auch immer wieder variiert.
- ▶ Der Musterbegriff entlastet die Schulgrammatik. Die meisten „Regeln“ der Schulgrammatik sind nichts anderes als Muster, und deren „Ausnahmen“ sind nichts anderes als das erwartbare Spiel mit dem Muster.

3.8 | Muster und Markierungen

gleichberechtigte Muster

Nun gibt es zwei prinzipiell unterschiedliche Möglichkeiten für Musterbildungen. Zum einen gibt es weitgehend gleichberechtigte Muster, die nebeneinander existieren und mit denen keine Funktionsunterscheidung einhergeht. Ein Beispiel hierfür sind die sog. schwachen Verben, die sich ein gemeinsames Bildungsmuster teilen (wie *flattern – flatterte – geflattert*), während starke Verben jeweils eigene Formen ausgebildet haben (wie *lassen – ließ – gelassen*).

Starke und schwache Verben sind historisch bedingt und üblicherweise nicht mit bestimmten Funktionen verbunden.

Zum ändern gibt es aber auch Musterveränderungen, mit denen das Besondere vom Normalen unterschieden werden kann. So werden wir den Verbzweitsatz als ein Hauptmuster kennenlernen, das mit Verbletz- und Verberstsatz zwei markierte Nebenmuster besitzt. Wenn aus einem Hauptmuster ein besonderes Muster abgeleitet wird, kann dieses besondere Muster mit einem erhöhten Aufmerksamkeitspotential verbunden sein. Dazu seien folgende grundlegende Überlegungen zum Begriff der „Markierung“ ange stellt:

Muster und
Markierung

Sprachliche Muster sind sprachökonomisch sinnvoll – ohne entsprechende Ordnungen würde die Sprache nicht funktionieren.



Das Abweichen von Mustern erfordert eine besondere Anstrengung beim Verstehen.



Diese Anstrengungen führen zu erhöhter Aufmerksamkeit. Dieses Aufmerksamkeitspotential kann bei der Sprachproduktion mehr oder weniger bewusst eingesetzt werden.



Eine Musterabweichung kann sprachgeschichtlich bei häufigem Gebrauch zu einem markierten Muster führen.

Abb. 3.4

Nun könnte man zu Recht einwenden, dass Sprachliches immer irgendwie markiert sei – in der Tat sprechen manche Grammatiken z. B. von Konjugations- oder Kasusmarkierungen. Und mit den Bedeutungen von Wörtern würden immer auch „Marken gesetzt“. In diesem Buch bedeutet Markierung, dass sich besondere sprachliche Formen oder Funktionen von dem Normalen, Üblichen abheben und sich dabei nicht nur das Besondere besser erkennen, sondern auch das Übliche (überhaupt) wahrnehmen lässt. So erscheinen z. B. das Aktiv oder der Indikativ als unmarkierte Verbformen nur nachvollziehbar, wenn man die markierten Formen Passiv bzw. Konjunktiv dagegensetzt (→ Abschnitt 8.3 und 8.5).

Normen und Normenvermittlung in der Schule

3.9

Dass es in der Sprache Muster gibt und dass mit diesen Mustern in unterschiedlichster Weise gespielt wird, bedeutet aber für den Sprachunterricht keinesfalls, die Sprache mit Beliebigkeit zu betrachten und zu vermitteln. Es ist das Ziel des Deutschunterrichts, Kinder und Jugendliche mit der Schrift und der Standardsprache vertraut zu machen und sie in diesem Sinne zu einem

vielfältigen und angemessenen Sprachgebrauch hinzuführen. Dabei sind zwei Faktoren bestimmend:

- ▶ die Unterscheidung von sprachlichen Varietäten auf der einen und dem Konstrukt einer Standardsprache auf der anderen Seite sowie
- ▶ die Schrift, die durch die Sichtbarmachung von Sprache und durch die besonderen Bedingungen ihrer Produktion und Rezeption auch konzeptionell eine besondere Sprache hervorgebracht hat, die sich vom Gesprochenen unterscheidet.

Was in der Sprache „angemessen“ ist, wird durch das soziale Geflecht in einer besonderen Situation bzw. durch kulturell ausgehandelte Notwendigkeiten bestimmter Textsorten bestimmt. „Soziales Geflecht“ meint nichts anderes, als dass sich Menschen in unterschiedlichen Situationen zusammenfinden und dabei Sprache gebrauchen. Wenn wir das Medium betrachten, in dem Sprache übermittelt wird, können wir eindeutig unterscheiden zwischen Gesprochenem auf der einen und Geschriebenem auf der anderen Seite. Der mediale Aspekt der Sprache meint nichts anderes, als dass Sprachliches entweder gesprochen wird und hörbar ist (medial mündlich) oder aber geschrieben und sichtbar ist (medial schriftlich). Neben diesem medialen Aspekt gibt es einen konzeptionellen: Das engere soziale Umfeld erlaubt einen vertrauten Sprachgebrauch. Eine solche Sprache der Nähe wird als „konzeptionell mündlich“ charakterisiert. Typisch hierfür ist der Gebrauch von Dialekten und Varietäten, der Einbezug der Sprechsituation und der gemeinsame Hintergrund, den man mit Gesprächspartnern teilt. Konzeptionelle Mündlichkeit ist jedoch nicht auf Gesprochenes beschränkt, sondern findet sich auch in Geschriebenem, wenn hinreichende Vertrautheit besteht (z. B. in persönlichen Briefen), kann aber auch in literarischen Texten für eine entsprechende Wirkung eingesetzt werden.

Viele Situationen und Texte lassen sich aber mit „dem gewachsenen Schnabel“ nicht bewältigen – weder in produktiver noch in rezeptiver Hinsicht. Sie hängen mit offiziellen Situationen und mit der „Welt der Erwachsenen“ zusammen, und die Schule als Institution bereitet auf diesen besonderen Sprachgebrauch vor. Man spricht hierbei von konzeptioneller Schriftlichkeit – einer Sprache, die den Bedingungen des Schriftgebrauchs gerecht wird. Geschriebenes muss hinreichend explizit sein, weil weder eine Gesprächssituation noch Gestik, Mimik oder Stimmführung das Gemeinte deutlich machen können. Im Schriftlichen ist die Sprache auf sich selbst gestellt. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn Sachverhalte möglichst objektiv dargestellt werden sollen (z. B. in berichtenden, erklärenden oder wissenschaftlichen Texten) oder wenn eine große Verbindlichkeit und die Notwendigkeit einer möglichst eindeutigen Auslegung besteht (z. B. in Gesetzestexten). Ein solcher Anspruch auf Objektivität und Verbindlichkeit lässt sich auch auf Texte übertragen, die zwar mündlich vorgetragen werden, aber die Konzeption des Schriftlichen

medial mündlich/
medial schriftlich

konzeptionelle
Mündlichkeit

konzeptionelle
Schriftlichkeit

übernehmen (z.B. in Nachrichtensendungen oder der Urteilsverkündung vor Gericht) – insofern kann auch Gesprochenes konzeptionell schriftlich sein.

Die Schule als gesellschaftliche Institution trägt zu einem angemessenen Sprachgebrauch bei, wenn sie die Kinder und Jugendlichen für die unterschiedlichen Konzeptionen von Sprache sensibilisiert und sie insbesondere bei der Aneignung konzeptionell schriftlicher Fähigkeiten unterstützt. Den alten Spruch „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ kann man im Kontext von Schrift und Standardsprache folgendermaßen verstehen: Die Schule ist ein geschützter Bereich, in dem Verfehlungen als notwendige Schritte des Lernens betrachtet werden (sollten). Pädagogen begleiten Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg von der Kindheit zum Erwachsensein. Sie spielen mit den Kindern und Jugendlichen unterschiedlichste Situationen durch, schreiben und lesen mit ihnen unterschiedlichste Texte – oftmals auch im Vorgriff auf die Erwachsenenwelt. Viele Texte sind durch ihre besondere und verdichtete Sprache nicht so ohne Weiteres zugänglich. Gerade deshalb sind sie es wert, dass man sich an ihnen „arbeitet“, weil man durch sie etwas über die Welt und über die Sprache lernen kann. Oftmals sind dies literarische Texte, die im Mittelpunkt eines bildenden Deutschunterrichts stehen. Aber auch Gesetzestexte, Medikamentenbeipackzettel, politische Reden, Leitartikel und Kommentare aus Zeitungen, Behördenanträge, Vertragsklauseln usw. können zum Unterrichtsgegenstand werden. Für all diese Texte ist eine Durchdringung der Sprachstruktur, ein Verständnis für die Muster in der Sprache erhellend oder sogar notwendige Bedingung für ein inhaltliches Verstehen.

Von der Sprachstruktur zum Textverstehen

Exkurs: Ein *e* ist nicht nur ein *e*

| 3.10

Der folgende Exkurs behandelt vier zu unterscheidende sprachliche Formen:

- ▶ den Buchstaben
- ▶ das Graphem
- ▶ die Silbe
- ▶ das Morphem

Alle diese Formen spielen für die Schrift eine wichtige Rolle. Buchstabe, Graphem und Silbe sind grundlegend für Orthografie und Graphematik. Für den systematischen Zusammenhang der Grammatik ist hiervon das Morphem die wichtigste Einheit.

Alle vier sprachlichen Formen können in ihrer äußerlichen Gestalt identisch sein. Wir werden dies am Beispiel der Form *e* zeigen, die man als Buchstabe, Graphem, Silbe und Morphem unterscheiden muss.

3.10.1 | Buchstaben und ihre Ordnungsfunktion: Das *e* als Buchstabe

Das *e* als Buchstabe im Deutschen ist zunächst eine äußerlich wahrnehmbare Form. Als Form kann ein Buchstabe in ganz unterschiedlichen Varianten erscheinen – er wird trotz der äußerlichen Unterschiede als die Form *e* wahrgenommen:

Abb. 3.5 |

Dieses *e* ist einer von 26 Buchstaben unseres Alphabets und gehört zum „Rohmaterial“ der Schrift. Aus diesem Rohmaterial entsteht auf den höheren Ebenen der Grapheme, Schreibsilben und Morpheme die Schrift. Die Reihenfolge der Buchstaben im Alphabet ermöglicht eine Ordnung, die in einer Schriftkultur in unterschiedlichsten Zusammenhängen nützlich ist. In Wörterbüchern, Telefonbüchern und anderen Listen werden die Einträge in der Reihenfolge des Alphabets geordnet. Die Reihenfolge a), b), c), d), e) ... kann auch zur Gliederung von Aspekten, Aufgaben u. Ä. dienen. Die Computertastatur ist mit den Buchstaben in einer ganz bestimmten Anordnung beschriftet, die üblicherweise als Ausgabe auf dem Bildschirm erscheinen, wenn man sie drückt. Hier kommen weitere Buchstaben wie ä, ö, ü und ß dazu, außerdem die Ziffern und weitere Schriftzeichen. Auch bei E-Mail- und Internetadressen sorgen die Buchstaben- und andere Schriftzeichenfolgen für Ordnung – sie sind nichts anderes als Codes, die bestimmte Verbindungen durch elektrische Impulse herstellen können (z. B. www.youtube.com/watch?v=27wkJ6KDolk). Schreiben ist aber mehr als ein solches Aneinanderfügen von Schriftzeichen.

3.10.2 | Grapheme als Schriftzeichen: Das *e* als Graphem

Sobald wir schreiben, benutzen wir Grapheme. Viele Grapheme gleichen äußerlich den Buchstaben; ein Graphem kann aber auch aus zwei oder drei Buchstaben bestehen wie z. B. *qu*, *ch* oder *sch*. In Alphabetschriften stehen die Grapheme in einer bestimmten Beziehung zu dem, was man im Gesprochenen hören kann – den Phonemen (Phonem-Graphem-Korrespondenz). Diese Beziehung ist zwar nicht immer eindeutig. Sie ist aber auch alles andere als beliebig und von einer großen Systematik geprägt, wie die jüngeren Forschungen zur Graphematik zeigen.

Die vielfältigsten Phonem-Graphem-Korrespondenzen hat das Graphem *e*, das in den folgenden vier Wörtern für vier unterschiedliche Phoneme steht:

ewig – endlich – ohne – immer

ein Graphem –
unterschiedliche
Phoneme

Das lange und gespannte *e* in *ewig* unterscheidet sich von dem kurzen und ungespannten in *endlich*. Im Wort *ohne* hört man den sog. Zentralvokal Schwa, der ganz ähnlich wie der Reduktionsvokal im Wort *immer* klingt. Eine Form wie das Graphem *e* kann sich weiterhin mit anderen Formen verbinden und Teil eines komplexeren Graphems sein. Dabei bekommt es neue Funktionen – im Folgenden z. B. in den Graphemen *eu* oder *ei* als Teil eines Diphthongs oder im Graphem *ie* als Längezeichen:

treu – eilig – Sieb

Auf der Ebene der Phonem-Graphem-Korrespondenz übernimmt das *e* als Form damit ganz unterschiedliche Funktionen.

Im Alltagsverständnis und auch in manchen pädagogischen Vorstellungen des Schreibenlernens (wie dem „Lesen durch Schreiben“) besteht das Schreiben im Wesentlichen aus einem Aneinanderfügen von Buchstaben. Dies wird aber der Komplexität des Schreibens und Schreibenlernens nicht gerecht.

Silben und ihre Bedeutung für die gesprochene und geschriebene Sprache: | 3.10.3 Das *e* als Silbe

Die Form *e* als Schreibsilbe geht zunächst aus von der rhythmischen Gliederung beim Sprechen. In der Schrift ist die Silbe v. a. bekannt durch die Worttrennung am Zeilenende. Das *e* als Silbe wahrzunehmen, ist im Zusammenhang der Worttrennung zugegebenermaßen etwas gewollt, weil man Wörter wie *E-sel* oder *sä-e* (Saatgut ausbringen in der ersten Person) kaum trennen würde – vor der Rechtschreibreform galt dies sogar als Fehler.

Die Worttrennung am Zeilenende ist es aber nicht, was der Silbe in jüngerer Zeit so viel Aufmerksamkeit bescherte. Sil-ben sind als Sprech-sil-ben die kleinsten lautlichen Einheiten, die auch schon kleine Kinder intuitiv unterscheiden können; dies tun sie bereits im Kindergartenalter in Abzählreimen. Die damit weitgehend übereinstimmenden Schreibsilben liefern beim Lesen optische Hinweise, weil jede Silbe durch genau ein Vokalgraphem gekennzeichnet ist (ein Vokalgraphem kann bei Diphthongen oder einigen Langvokalen auch aus zwei Buchstaben bestehen). Während routinierte Leser dies unbewusst nutzen, kann es Leseanfängern als Hilfe dienen, wenn Texte entsprechend gestaltet werden – z. B. mit einer besonderen Schriftart für Vokalgrapheme und zusätzlichen Abständen an den Silbengrenzen. Eine solche Silbengliederung wirkt einem buchstabierenden Lesen entgegen.

In ihrer wichtigen Bedeutung für die Orthografie wurde die Silbe erst in den letzten zwei Jahrzehnten entdeckt. Noch nicht überall hat dieses so zentrale Wissen für Schriftaneignung und Orthografie den Weg in die Schule gefunden.

3.10.4 | Morpheme als Bausteine der Sprache: Das *e* als Morphem

Die äußerlich wahrnehmbare Form *e* kann aber nicht nur als Buchstabe, Graphem oder Silbe, sondern auch als Wortbaustein, als Morphem erscheinen. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache. Dass wir ein Wort wie *Stein* als bedeutungstragend und damit auch als Morphem betrachten, leuchtet auf den ersten Blick ein. Dass auch ein *|e* Bedeutungen tragen kann, braucht einen zweiten Blick.

e als Wortbildungs-
morphem

Z. B. wird unser nominaler Wortschatz bereichert durch die Verbindung eines Verbstammes mit dem Morphem *|e* – der senkrechte Strich soll in diesem Buch die Morphemgrenze kennzeichnen. Auffällig sind solche Wortbildungen v. a. bei Wörtern, die nicht allzu häufig oder umgangssprachlich erscheinen:

Sie hat da was in der Mach|e.
Deine Schreib|e gefällt mir nicht.

Auch im alltäglichen Wortschatz finden wir diese Wortbildung an vielen Stellen:

die Hilf|e (von helfen)
die Klag|e (von klagen)
die Lieg|e (von liegen)
die Stell|e (von stellen)

Das *e* hat in diesen Beispielen also nicht nur die Funktion, als Graphem für ein bestimmtes Phonem – den schwachtonigen Zentralvokal „Schwa“ – zu dienen. Es hat darüber hinaus die Funktion eines Wortbildungsmorphems, weil hier neue Wörter aus Verbstämmen entstehen, die als Nomen verwendet werden können. So etwas weiß man allerdings nicht vom bloßen Hinschauen, sondern nur vom verstehenden Vergleich analoger Formen. In Wörtern wie *Hütte* oder *Kohle* können wir das *e* am Ende nicht als Wortbildungsmorphem identifizieren – wir kennen kein Morphem *hütt|* und würden *Kohle* nicht auf das Gemüse *Kohl|* beziehen. Hier ist das *e* eben nur ein Graphem für ein Schwa wie im obigen Beispiel *ohne*. Es hat keine weitere Funktion.

e als Konjugations-
oder Deklinations-
morphem

Neben der Wortbildung kann das Morphem *|e* noch andere Funktionen übernehmen. Im folgenden Satz ist es beim Verb ein Konjugationsmorphem für die erste Person, beim Nomen ist es eine Pluralmarkierung, also ein Deklinationsmorphem:

Ich fisch|e die Fisch|e aus dem Teich.

Die Morphologie unterscheidet mit der Wortbildung und der Flexion zwei Bereiche: Bei der Wortbildung geht es um neue Wörter. Sie können durch das Zusammensetzen selbständiger Wortbausteine entstehen, was man als Zusammensetzung bzw. Komposition bezeichnet (z. B. *Wort|bau|stein*). Bekommt ein Wort einen unselbständigen Wortbaustein vorangestellt, nennt man diesen

Baustein Präfix; ein hinten angehängter unselbständiger Wortbaustein heißt Suffix. Das Anhängen unselbständiger Wortbausteine nennt man Ableitung oder Derivation (z. B. *Bleib|e; Be|griff*). Wortbildung kommt auch durch eine Kombination dieser Verfahren zustande (z. B. *Sprach|be|wusst|heit*).


In der Grammatik interessiert uns v. a. die Flexion, die mit der Konjugation von Verben und der Deklination von nominalen Einheiten zwei große Bereiche unterscheidet:



Abb. 3.6

Übungen

3.11

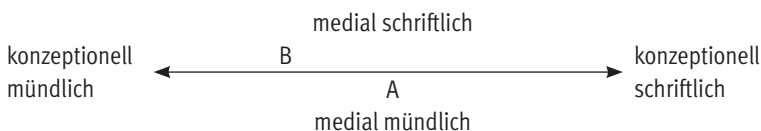
1  Gegeben sei ein Backstein. Reflektieren Sie an diesem Gegenstand das Verhältnis von Form und Funktion.

2 – *Warum hat unser Nachbar seinen Sohn Hamlet genannt?*
 – *Sein oder nicht sein – das ist die Frage.*
 Reflektieren Sie das Verhältnis von Form und Funktion am Beispiel des Wortes *sein*.

3 *Aufschrift auf einer Haarfärbemittelpackung: „Mit unserer Tönung fällt Ihr Haar schon nach dem ersten Versuch gleichmäßig aus.“*

- a) Zeigen Sie an diesem Beispiel, inwiefern man auch in der Semantik von Mustern sprechen kann.
- b) Wie unterscheiden sich die beiden Bedeutungen des Verbs *ausfallen* in syntaktischer Sicht?

4 Der Sprachgebrauch hat einen medialen und einen konzeptionellen Aspekt. Graphisch kann man diesen Unterschied folgendermaßen fassen:



- a) Die Markierung A könnte für ein Vorstellungsgespräch stehen, die Markierung B für einen Brief an eine Freundin. Versuchen Sie, die Graphik zu deuten und den prinzipiellen Unterschied zwischen einer medialen und einer konzeptionellen Sichtweise zu beschreiben.
- b) Tragen Sie in der obigen Graphik die weiteren Großbuchstaben ein:
 C: Brief an die eigenen Eltern
 D: Unterhaltung unter Studierenden
 E: Prüfungsordnung Ihres Studiengangs
 F: Leitartikel in einer Zeitung
 G: Glosse in einer Zeitung
 H: Diskussionsbeitrag in einem Seminar
 I: Urteilsverkündung vor Gericht
 J: SMS-Nachricht an einen Freund
- 5 a) In der Fehlerlinguistik wird der Normfehler vom Systemfehler unterschieden. Nähern Sie sich diesen Begriffen mithilfe folgender Beispiele an:
 Systemfehler: *Die Inbetriebnahme der Lüftungsanlagen sollten nur von geschultem Fachpersonal durchgeführt werden.*
 Normfehler: *Habt ihr eure Atlasse dabei?*
- b) In welchem Verhältnis steht unser Musterbegriff zum System- bzw. zum Normfehler? (Hinweis: Für diesen Aufgabenteil sollten Sie die Lösungshinweise zum Teil a) kennen.)
- 6 Analysieren Sie Form und Funktion des Morphems |en in den beiden unterschiedlichen Erscheinungsweisen von RUFEN:
Kleine Hunde geben ab und zu heulende Töne von sich.
- a) *Mit diesen RUFEN locken sie die Mutter heran.*
 b) *Mit diesen RUFEN holen sie die Mutter heran.*
 c) *Mit diesen RUFEN bringen sie die Mutter zu sich.*
 d) *Mit diesen RUFEN sie die Mutter zu sich.* (aus: Melzer, Florian 2011, S. 167)

3.12 | Verwendete und weiterführende Literatur

- Bredel, Ursula (2007):** Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986):** Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1991):** Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, Dieter (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart, 127–143.
- Eisenberg, Peter; Voigt, Gerhard (1990):** Grammatikfehler? In: Praxis Deutsch 102, 10–15.
- Eisenberg, Peter (2009):** Phonem und Graphem. In: Dudenredaktion (2009)

- (Hrsg.): DUDEN. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 19–94.
- Fuhrhop, Nanna (2009):** Orthografie. 3., aktualisierte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Fuhrhop, Nanna; Müller, Astrid (2010):** Schriftstrukturen entdecken. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 221, 4–13.
- Glinz, Hans (1987):** Grundsätzliches über grammatische Begriffe und grammatische Termini. In: Bausch, Karl-Heinz; Grosse, Siegfried (Hrsg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann, 21–49.
- Gornik, Hildegard; Granzow-Emden, Matthias (2008):** Sprachthematisierung und grammatische Begriffe. In: Didaktik Deutsch Sonderheft 2008, 127–138.
- Gornik, Hildegard (2010):** Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 232–249.
- Haueis, Eduard (2007):** Unterricht in der Landessprache. Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hennig, Mathilde (2012):** Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan-Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Tübingen: Niemeyer, 125–151.
- Melzer, Florian (2011):** Direktes Umgehen mit syntaktischen Strukturen – ein Unterrichtsansatz für die Sekundarstufe I. In: Noack, Christina; Ossner, Jakob (Hrsg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. OBST 79, S. 159–180.
- Müller, Christoph (2003):** Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 464–475.
- Ossner, Jakob (1988):** Funktionale Sprachbetrachtung. Systematische und didaktische Überlegungen. In: Sprachwissenschaft und Sprachpraxis. OBST 39, 82–104.
- Siehr, Karl-Heinz; Berner, Elisabeth (2009) (Hrsg.):** Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien. Potsdam: Universitätsverlag.
- Vygotskij, Lev Semënovič (2002):** Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim; Basel: Beltz.
- Wieland, Regina (2010):** Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren – Grammatikunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 336–359.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Streckler, Bruno (1997):** Grammatik der deutschen Sprache (IDS-Grammatik). Berlin; New York: de Gruyter.

Die Feldgliederung als zentrales Muster der deutschen Sprache

Inhalt

4.1 Die prinzipielle Zweiteiligkeit des Verbs und die Feldgliederung des Satzes	62
4.2 Linkes Verbfeld	65
4.3 Rechtes Verbfeld	68
4.4 Übergangsbereiche der Klammerbildung	70
4.5 Vorfelddbesetzung	72
4.6 Das leere Vorfeld: Der Verberstsatz als markierte Satzform	74
4.7 Nachfelddbesetzung	75
4.8 Didaktische Bedeutung der Feldgliederung und Überblick	78
4.9 Hinweise für den Unterricht	80
4.10 Übungen	83
4.11 Verwendete und weiterführende Literatur	84

In Einheit 2 haben wir das Verb wegen seiner bestimmenden Rolle für die Satzglieder als Schlüssel zum grammatischen Verstehen bezeichnet. Das Verb prägt den Satz aber nicht nur, was seine Ergänzungen angeht. Es strukturiert den Satz auch in Felder, die sich durch die Positionen der Verben im Satz ergeben. Wer dies zum ersten Mal hört, mag zunächst irritiert sein. Denn viele schulgrammatische Darstellungen sehen die Ein-teiligkeit des Verbs als den Normalfall an. Das Verb werde im Satz zum Prädikat, das nur unter bestimmten Bedingungen auch zweiteilig sein könne. In den letzten Jahrzehnten hat sich jedoch in Grammatiken eine Sichtweise durchgesetzt, die von einer prinzipiellen Zweiteiligkeit des Verbs ausgeht und die auch für die Schulgrammatik zu einem ausgesprochen fruchtbaren Muster oder sogar zu *dem* Muster im Grammatikunterricht werden könnte. Ausgehend von der üblichen Form des Verbzweitsatzes lassen sich Verberst- und Verbletztsatz als markierte Muster begreifen.

Überblick

4.1 | Die prinzipielle Zweiteiligkeit des Verbs und die Feldgliederung des Satzes

Feldgliederung des Satzes Prinzipielle Zweiteiligkeit bedeutet, dass jeder Satz generell zwei Positionen für das Verb bereitstellt: ein linkes und ein rechtes Verbfeld, durch die weitere Felder im Satz entstehen.

Terminologie

In den meisten Grammatiken ist von einer linken und einer rechten „Verbklammer“ oder „Satzklammer“ die Rede. Wenn man aber von einer sprachlichen Klammer spricht, meint man *zwei* Positionen, die ein Feld umschließen. Insofern ist es irreführend, auch die einzelne Position als „Klammer“ zu bezeichnen. Die beiden Felder werden hier als das linke und rechte Verbfeld bezeichnet, die zusammen die Verbklammer bilden.

Wer sich die Feldgliederung des Deutschen bewusst gemacht hat, kann beim Verstehen komplexer Sätze, beim eigenen Schreiben und bei der grammatischen Analyse davon profitieren. Dabei kann ein grammatisches Verständnis wachsen, weil es nicht nur in einfachen und konstruierten Sätzen, sondern in prinzipiell allen Sätzen in Texten aller Art wiedergefunden werden kann. Dabei tritt nicht nur das Verb als wichtigste Einheit des Satzes ins Bewusstsein. Mit der Feldgliederung lassen sich auch Wortgruppen und Satzglieder strukturieren – noch bevor sie terminologisch gefasst werden.

Diese Gliederung soll im Folgenden an einer ebenso kurzen wie belanglosen Zeitungsmeldung illustriert werden.

Beispiel

(aus: PNN vom
19.05.2011)

Stalker-Schwein

Mit den Worten „Mir läuft ein Schwein hinterher!“ hat ein Mann in der Nacht zum Mittwoch die Polizei um Hilfe gebeten. Der 34-Jährige wurde das Tier auf der Straße in Neumünster (Schleswig-Holstein) einfach nicht mehr los, nachdem es ihn gesichtet hatte. Eine Funkstreife eilte herbei, Beamte legten dem Hausschwein eine Hundeleine an. Die Polizisten wollten die Sau nicht in ihrem Dienstwagen mitnehmen. Deshalb übernahm die Berufsfeuerwehr den Transport zu einer Tierauffangstelle.

Verbzweitsatz

Vor dem linken Verbfeld befindet sich das Vorfeld, und wenn es besetzt ist, haben wir den für das Deutsche typischen Verbzweitsatz. Zwischen den beiden Verbfeldern befindet sich das Mittelfeld, und nach dem rechten Verbfeld kann bei Bedarf auch ein Nachfeld besetzt werden (s. Tab. 4.1).

Bevor wir in den folgenden Abschnitten die Besetzung der einzelnen Felder genauer untersuchen, betrachten wir, wie die prinzipielle Zweiteiligkeit des Verbs zustande kommen kann.

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
1	<i>Mit den Worten „Mir läuft ein Schwein hinterher!“</i>	<i>hat</i>	<i>ein Mann in der Nacht zum Mittwoch die Polizei um Hilfe</i>	<i>gebeten.</i>	
1.1	<i>„Mir</i>	<i>läuft</i>	<i>ein Schwein</i>	<i>hinterher!“</i>	
2	<i>Der 34-jährige</i>	<i>wurde</i>	<i>das Tier auf der Straße in Neumünster (Schleswig-Holstein) einfach nicht mehr</i>	<i>los,</i>	<i>nachdem es ihn gesichtet hatte.</i>
3	<i>Eine Funkstreife</i>	<i>eilte</i>		<i>herbei,</i>	
4	<i>Beamte</i>	<i>legten</i>	<i>dem Hausschwein eine Hundeleine</i>	<i>an.</i>	
5	<i>Die Polizisten</i>	<i>wollten</i>	<i>die Sau nicht in ihrem Dienstwagen</i>	<i>mitnehmen.</i>	
6	<i>Deshalb</i>	<i>übernahm</i>	<i>die Berufsfeuerwehr den Transport zu einer Tierauffangstelle.</i>		

Tab. 4.1

Im obigen Text ist nur im letzten Satz das rechte Verbfeld unbesetzt. In allen anderen Sätzen wird die Verbkammer durch drei unterschiedliche Konstruktionen sichtbar: Die erste in Zeile 1 verwendet ein Hilfsverb in der linken und eine als Partizip II bezeichnete Verbform im rechten Verbfeld. Diese Konstruktion kennen wir bereits aus Abschnitt 2.2. Eine weitere, ebenfalls häufige Konstruktion erscheint in Zeile 5 mit einem Modalverb und einem Infinitiv.

Alle Zeilen dazwischen enthalten sog. trennbare Verben. Zu ihnen gehören Einheiten im rechten Verbfeld, die auf den ersten Blick nichts „Verbhaftes“ an sich haben: *hinterher*, *los*, *herbei* und *an*. Man versteht diese Einheiten aber nicht „für sich“, sondern im Zusammenhang mit dem linken Verbfeld. In Zeile 4 heißt das Verb nicht *legen*, sondern *anlegen* – das können wir nicht nur intuitiv erkennen, sondern auch, wenn wir uns die Konstruktion aus Zeile 5 entleihen:

Beamte wollten dem Hausschwein eine Hundeleine anlegen.

Die Einheit *an* ist hier also kein eigenes Wort; sie ist auch kein Verb, sondern ein Teil des Verbs, das in neueren Darstellungen als Präverb bezeichnet wird und mit dem finiten Verbteil eine Präverbklammer bilden kann. Das Verb kann also getrennt werden und in diskontinuierlicher Form (*an* zwei Orten im Satz) erscheinen.

Das Verb *anlegen* unterscheidet sich vom Verb *legen* nicht nur in der Bedeutung, sondern auch in seinen Ergänzungen, was in den beiden folgenden Darstellungen sichtbar wird. Satz 4b verwendet eine übertragene Bedeu-

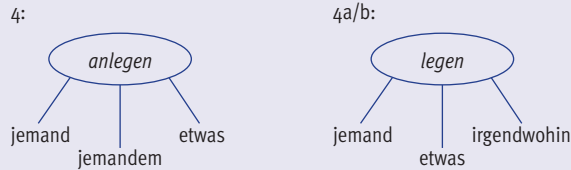
trennbare Verben

tung von *legen* und führt im Vergleich mit Satz 4 zu einem grammatisch sich unterscheidenden, jedoch bedeutungsgleichen Satz, übernimmt dabei aber das grammatische Muster aus 4a (*jemand legt etwas irgendwohin*).

Tab. 4.2 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
4	<i>Beamte</i>	<i>legten</i>	<i>dem Hausschwein eine Hundeleine</i>	<i>an.</i>
4a	<i>Beamte</i>	<i>legten</i>	<i>das Hausschwein in einen Lieferwagen.</i>	
4b	<i>Beamte</i>	<i>legten</i>	<i>das Hausschwein an eine Hundeleine.</i>	

Abb. 4.1 |



Trennbare Verben haben also eigene Wörterbucheinträge und eigene Valenzen. Dabei ist ein bestimmtes trennbares Verb nicht unbedingt auf *eine* Bedeutung und *eine* Valenz festgelegt: Man kann *einem Schwein etwas anlegen*; man kann sich *mit jemandem anlegen*; man kann *Geld in Wertpapiere anlegen* und *ein Schiff kann irgendwo anlegen*.

Präverb und Präfix

Neben *anlegen* kommen in dem Text vier weitere trennbare Verben vor: *hinterherlaufen*, *loswerden*, *herbeieilen* und *mitnehmen*. Alle trennbaren Verben haben eine besondere Betonung – im Infinitiv liegt der Hauptakzent auf dem abtrennbaren Präverb: *hinterhéraufen*, *löswerden*, *herbeieilen*, *mitnehmen*. Diese Betonung haben nicht abtrennbare Präfixe nicht: *verlaúfen*, *beeílen*, *gewínnen*, *entscheíden*. Manche Verben haben eine trennbare und nicht trennbare Variante; dabei ändert sich die Bedeutung. Zu diesen Verben gehören *úmfahren/umfáhren*, *úbersetzen/übersétzen*, *úbergehen/übergéhen*, *dúrchlaufen/durchláufen*, *únterstellen/unterstéllen*. Ein Verb wie *úmfahren* hat also ein Präverb, *umfáhren* hingegen ein Präfix (s. dazu Gernhardts Gedicht).

Beispiel

(aus: Gernhardt, Robert: Später Spagat, Frankfurt a. M.: Fischer 2006, S. 85)

Walderkenntnis

*Ein Männlein steht im Walde
ganz still und stumm.
Wenn ich es nicht umfahre,
dann fahre ich es um.*

Linkes Verbfeld

Im linken Verbfeld erscheint üblicherweise das sogenannte finite Verb. Wörtlich übersetzt hat ein solches Verb sein Ende (oder seine Bestimmung) gefunden: ein „beendetes Verb“. Es wird auch als konjugiertes oder gebeugtes Verb oder als „Personalform des Verbs“ bezeichnet.

Finitheit bezieht sich zunächst auf die grammatische Übereinstimmung (Kongruenz) des Verbs mit einer anderen Einheit im Satz, die traditionell als Subjekt bezeichnet wird, und zwar hinsichtlich der zwei Merkmale Numerus und Person (→ Abschnitt 8.1). Dies können wir an beliebigen Sätzen ausprobieren – das Zusammenspiel von Subjekt und finitem Verb finden wir in den meisten Sätzen des Deutschen:

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
1	Mit den Worten „Mir läuft ein Schwein hinterher!“	hat	ein Mann in der Nacht zum Mittwoch die Polizei um Hilfe	gebeten.
1a	Mit den Worten „Uns läuft ein Schwein hinterher!“	haben	zwei Männer in der Nacht zum Mittwoch die Polizei um Hilfe	gebeten.
1b	Mit den Worten „Mir läuft ein Schwein hinterher!“	habe	ich in der Nacht zum Mittwoch die Polizei um Hilfe	gebeten.

4.2

finites Verb ...

... und das Subjekt

Tab. 4.3

In 1a wird der Numerus des Subjekts verändert (*zwei Männer* statt *ein Mann*); in 1b ist es die Person (*ich* statt *ein Mann*). In beiden Sätzen verändert sich auch das linke Verbfeld.

Subjektprobe

Verändert man hingegen andere Einheiten, behält das finite Verb seine Form:

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
1c	Mit einem lauten Schrei	hat	ein Mann fünf Polizisten um Hilfe	gebeten.

Tab. 4.4

Mit dem Zusammenspiel von finitem Verb und Subjekt hat man eine der wichtigsten Struktureigenschaften des Satzes erfasst – sie bildet den Kern der sog. Konjugation. Dabei ist die Pluralprobe ein geeignetes Verfahren, weil man damit die Satzstruktur begreifen lernt. Warum dies mit der „Wer-oder-was-Frage“ oftmals nicht gelingt, erfahren Sie im Abschnitt 12.4.

synthetische
Verbbildung

Im linken Verbfeld kann aber nicht nur ein Hilfsverb wie in den vorigen Beispielen erscheinen. Auch das valenztragende Verb kann finit werden wie im folgenden Beispiel 1' oder in Zeile 6 im obigen Stalker-Schwein-Text:

Tab. 4.5 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
1'	<i>Mit den Worten „Mir läuft ein Schwein hinterher!“</i>	<i>bat</i>	<i>ein Mann in der Nacht zum Mittwoch die Polizei um Hilfe.</i>		
6	<i>Deshalb</i>	<i>übernahm</i>	<i>die Berufsfeuerwehr den Transport zu einer Tierauffangstelle.</i>		

Wenn das valenztragende Verb ausschließlich im linken Verbfeld erscheint, bleibt das rechte leer. Dies gibt es nur in Sätzen im Präsens und Präteritum (sowohl im Indikativ als auch im Konjunktiv; → Einheit 9). Nur hier können das valenztragende und das finite Verb identisch sein. Damit finden sich sämtliche grammatischen und semantischen Informationen des Verbs im linken Verbfeld. Das finite Verb übernimmt nicht nur Numerus und Person vom Subjekt, sondern signalisiert darüber hinaus „von sich aus“ bestimmte Tempus- oder Modusformen. Man spricht dann von einer synthetischen Verbbildung.

analytische
Verbbildung

Erscheint dagegen wie in Satz 1 ein Hilfsverb im linken Verbfeld, sprechen wir von einer analytischen Verbbildung, die zu einer Verbklammer führt: Hier haben wir wie auch bei den Modalverben (vgl. Satz 5) eine Art Gewaltenteilung:

- ▶ Das Hilfsverb im linken Verbfeld übernimmt als Finitum das grammatische Zusammenspiel mit dem Subjekt.
- ▶ Das Vollverb im rechten Verbfeld sorgt für die Semantik und bestimmt als valenztragendes Verb die Art und Anzahl der Ergänzungen.

Tab. 4.6 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
1	<i>Mit den Worten „Mir läuft ein Schwein hinterher!“</i>	<i>hat</i>	<i>ein Mann in der Nacht zum Mittwoch die Polizei um Hilfe</i>	<i>gebeten.</i>
5	<i>Die Polizisten</i>	<i>wollten</i>	<i>die Sau nicht in ihrem Dienstwagen</i>	<i>mitnehmen.</i>

Die analytische Verbbildung umfasst neben der Tempusklammer insbesondere die Passivklammer (s. Übersicht zu den Verbklammern in Abschnitt 4.8).

Ein ganz ähnliches Muster der Klammerbildung und Gewaltenteilung hat das Deutsche auch in der Nominalgruppe (→ Abschnitt 10.4).

Bei trennbaren Verben kann sich der finite Teil des valenztragenden Verbs im linken und das Präverb im rechten Verbfeld befinden (wie in den Zeilen 1.1, 2, 3 und 4 im Stalker-Schwein-Text).

Das finite Verb wird in Numerus und Person vom Subjekt bestimmt. Im Verbzweitsatz erscheint es im linken Verbfeld.

Das Subjekt wiederum ist eine Ergänzung des valenztragenden Verbs des Satzes. Im valenztragenden Verb sind die Ergänzungen angelegt, die in einem Satz üblicherweise erscheinen. Es ist das Verb, das als Vollverb verwendet wird (→ Abschnitte 2.2 und 7.2). Finites und valenztragendes Verb können bei synthetischer Verbbildung identisch sein.

Definition

Wenn oben behauptet wurde, das linke Verbfeld sei „üblicherweise“ für das finite Verb im Satz reserviert, dann ahnen Sie schon, dass das schöne Muster an einer bedeutsamen Stelle auch durchbrochen wird. Das finite Verb kann aus dem linken Verbfeld verdrängt werden und dabei in das rechte Verbfeld gelangen. Für diese Verbletzstellung sorgen Einheiten, die als Subjunktionen oder Relativa bezeichnet werden. Dabei entsteht ein neues Feld im Satz, das aus Vorfeld und linkem Verbfeld besteht. Dort kann genau eine Einheit als Subjunktion (in Tab. 4.7: *nachdem*, *dass*) oder Relativum (*der*) erscheinen. Dass eine Einheit gleichzeitig Vorfeld und linkes Verbfeld besetzen kann, ist so ziemlich die dickste theoretische Kröte bei der Feldgliederung. Wir wollen sie hier zunächst an drei Beispielen aus Texten, die in diesem Buch vorkommen, illustrieren und in den Abschnitten 5.4 zu den Subjunktionen bzw. 11.5 zu den relativischen Attributen nochmals aufgreifen und vertiefend darstellen.

gemeinsames Feld aus Vorfeld und linkem Verbfeld

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
<i>Der 34-jährige</i>	<i>wurde</i>	<i>das Tier auf der Straße in Neumünster (Schleswig-Holstein) einfach nicht mehr</i>	<i>los,</i>	<i>nachdem es ...</i>
<i>nachdem</i>		<i>es ihn</i>	<i>gesichtet hatte.</i>	
<i>In einem Interview</i>	<i>erklärte</i>	<i>Bahnchef Grube,</i>		<i>dass ...</i>
<i>dass</i>		<i>Bahnkunden keine voreiligen Schlüsse</i>	<i>ziehen dürfen.</i>	
<i>Ich</i>	<i>muß</i>		<i>kommen</i>	<i>wie der Bettler, der ...</i>
<i>der</i>		<i>röchelnd vor Hunger an der Türschwelle</i>	<i>verenden will</i>	

Tab. 4.7

Die Subjunktion oder das Relativum markiert zusammen mit dem finiten Verb im rechten Verbfeld einen solchen Satz als abhängigen Satz, den wir als Verbletztsatz bezeichnen wollen. Sobald ein Satz mindestens einen abhängigen Teilsatz enthält, spricht man in der traditionellen Grammatik von einem Satzgefüge oder einer Hypotaxe. Folgen in einem Satz hingegen gleichwertige Sätze aufeinander, spricht man von einer Satzreihe oder einer Parataxe.

Was Sie bis hierher wissen sollten: Immer wenn in unseren Tabellen Vorfeld und linkes Verbfeld verbunden sind, kann dort kein finites Verb erscheinen. Der Satz in einer solchen Zeile ist ein abhängiger Satz. Wir sprechen hierbei von Verbletztsätzen; die traditionelle Grammatik bezeichnet sie als Neben- und Relativsätze.

4.3 | Rechtes Verbfeld

Im „typisch deutschen Satz“ bleibt man mitunter bis zum Ende des Satzes im Ungewissen, worum es eigentlich geht, weil im rechten Verbfeld essentielle Informationen erscheinen können. Dies wollen wir uns nochmals an Loriots Text aus Abschnitt 2.2 ins Gedächtnis rufen, der uns im folgenden Satz 7 diese Information am Ende sogar verweigert. Die bearbeiteten Sätze 7.1 bis 7.4 in Tab. 4.8 enthalten Möglichkeiten, wie Loriots Satz beendet werden könnte.

In Satz 7.1 und 7.2 verstehen wir das finite Verb im linken Verbfeld als valenztragendes Verb (*jemand hat etwas*), weil das rechte Verbfeld leer bleibt. In Satz 7.3 und 7.4 hingegen erweist sich das finite Verb als Hilfsverb, weil im rechten Verbfeld das valenztragende Verb erscheint. Erst mit seinem Auftreten klären sich die sehr unterschiedlichen Bedeutungen der beiden Sätze.

Tab. 4.8 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
7	<i>Wer</i>	<i>hat</i>	<i>denn, und das muss vor diesem hohen Hause einmal unmissverständlich ausgesprochen werden.</i>	
7.1	<i>Wer</i>	<i>hat</i>	<i>denn (...) die tragfähigen Konzepte für die Zukunft?</i>	
7.2	<i>Wer</i>	<i>hat</i>	<i>denn (...) keinen Plan?</i>	
7.3	<i>Wer</i>	<i>hat</i>	<i>denn (...) den Aufschwung</i>	<i>bewirkt?</i>
7.4	<i>Wer</i>	<i>hat</i>	<i>denn (...) den Aufschwung</i>	<i>verhindert?</i>

Auch literarische Texte spielen mit der Erwartungshaltung, die mit der Verbklammer aufgebaut und am Ende mitunter enttäuscht wird (s. Kafkas Beginn einer Erzählung).

Elf Söhne

Ich habe elf Söhne.

Der erste ist äußerlich sehr unansehnlich, aber ernsthaft und klug; trotzdem schätze ich ihn, wiewohl ich ihn als Kind wie alle andern liebe, nicht sehr hoch ein.

Sein Denken scheint mir zu einfach. (...)

Beispiel

(aus: Kafka, Franz:
Sämtliche Erzählungen, hrsg. v. Paul Raabe, Frankfurt a. M.: Fischer 1970, S. 140)

Zu den häufigsten Einheiten im rechten Verbfeld gehören

- ▶ Präverben von trennbaren Verben
- ▶ Infinitive
- ▶ Partizip II-Formen

infinite Verbformen:
Infinitiv und Partizip II

Die Präverben kennen wir aus dem Stalker-Schwein-Text, und eben ist uns eines bei Kafka begegnet. Infinitive sind die Formen, die Sie auch in Wörterbüchern als die alphabetisch geordneten Einträge der Verben finden. Sie sind hinsichtlich Numerus und Person nicht festgelegt (nicht „zum Ende gebracht“). Im Stalker-Schwein-Text (Tab. 4.1) erscheint weiterhin ein Infinitiv (*mitnehmen* in Zeile 5), wobei das Modalverb *wollten* im linken Verbfeld einen Infinitiv „haben möchte“. Auch eine Partizip II-Form findet sich in diesem Text (*gebeten* in Satz 1). In den eben angeführten möglichen Ergänzungen zu Loriots Text werden die rechten Verbfelder in den Sätzen 7.3 und 7.4 ebenfalls mit solchen Partizipien besetzt (*bewirkt/verhindert*). Partizipien sind wie die Infinitive in Person und Numerus nicht festgelegt und gelten deshalb auch als infinite Verbformen.

Partizip II

Bewusst gelernt haben Sie Partizip II-Formen wahrscheinlich v. a. im Englischunterricht – es ist immer die dritte der drei Stammformen des Verbs (*to go – went – gone, to know – knew – known, to put – put – put* usw.). Insbesondere die Formen der starken Verben musste man lernen, weil sie sich oftmals etwas eigensinnig verhalten. Auch im Deutschen sollten sich Kinder und Jugendliche mit diesen Formen auseinandersetzen und z. B. erkennen, dass die Form *gebeten* nicht von *beten*, sondern von *bitten* kommt (→ Abschnitt 7.1).

Stammformen des Verbs

Während im linken Verbfeld genau eine Einheit erscheint, ist das rechte Verbfeld offen für zwei oder sogar mehr Verben. Es gibt auch kombinierte Klammern, die insbesondere dadurch zustande kommen, dass Hilfs- und Modalverben gleichzeitig erscheinen. Dabei können unterschiedliche Bedeutungen entstehen – je nachdem, ob ein Hilfs- oder ein Modalverb das linke Verbfeld besetzt (vgl. die Sätze 9 und 10 oder 12 und 13). Warum manche Einheiten unterstrichen sind, erfahren Sie in Abschnitt 7.2.4, wenn wir die Modalverben genauer untersuchen.

Tab. 4.9 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
8	<i>Er</i>	<i>hat</i>	<i>einen Schneemann</i>	<i>gebaut.</i>
9	<i>Er</i>	<i>hat</i>	<i>einen Schneemann</i>	<i>bauen wollen.</i>
10	<i>Er</i>	<i>will</i>	<i>einen Schneemann</i>	<i>gebaut <u>haben.</u></i>
11	<i>Die Entscheidung</i>	<i>ist</i>		<i>getroffen worden.</i>
12	<i>Die Entscheidung</i>	<i>hat</i>		<i>getroffen werden sollen.</i>
13	<i>Die Entscheidung</i>	<i>soll</i>		<i>getroffen worden sein.</i>

4.4 | Übergangsbereiche der Klammerbildung

Auch wenn die Verbklammer zu den zentralen Mustern der deutschen Sprache gehört, gibt es auch hier Übergangsbereiche, bei denen nicht ohne Weiteres zu entscheiden ist, ob wir etwas als Verbklammer bezeichnen sollten oder nicht. Und auch hier ist das nicht eine Unzuverlässigkeit oder Regellosigkeit der Grammatik, sondern das erwartbare Spiel der Formen und ihrer Verbindungen.

Präverb als Teil der Verbklammer

Ein solcher Übergangsbereich kann mit dem Auftreten einer Einheit entstehen, die sich mit dem Verb mehr oder weniger eng verbinden kann. Solche Verbindungen werden zu trennbaren Verben, wenn die beiden Bestandteile eine neue, nicht aus ihren Einzelteilen bestehende Gesamtbedeutung bilden wie *krankschreiben* oder *kaltstellen* in den Beispielen 14 bis 17 in der folgenden Tabelle. Bei solchen Verben erscheint der abtrennbare Teil im rechten Verbfeld – entweder zusammen mit dem Verb wie in 14 und 16 oder alleine wie in 15 und 17.

Tab. 4.10 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
14	<i>Hugo</i>	<i>ließ</i>	<i>sich</i>	<i>krankschreiben.</i>
15	<i>Der Arzt</i>	<i>schrieb</i>	<i>Hugo</i>	<i>krank.</i>
16	<i>Sie</i>	<i>wollte</i>	<i>ihren Gegner</i>	<i>kaltstellen.</i>
17	<i>Sie</i>	<i>stellte</i>	<i>ihren Gegner</i>	<i>kalt.</i>

Dass die auch als Adjektiv verwendbare Einheit hierbei ein Teil des Verbs ist, erkennt man nicht zuletzt daran, dass eine Komparationsform nicht möglich wäre:

**Er wollte seinen Gegner kälterstellen.*

Nun gibt es einen Übergangsbereich, „wenn ein einfaches Adjektiv eine Eigenschaft als Resultat des Verbalvorgangs bezeichnet“ („Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung“ vom Februar 2006). Hier hat der Schreiber die Freiheit, getrennt oder zusammenzuschreiben: Wenn man sich für eine Zusammenschreibung wie in Zeile 18 entscheidet, müsste das Verb als trennbares Verb wie in Zeile 19 erscheinen. Entscheidet man sich für Getrennschreibung wie in Zeile 20, wäre *kalt* nicht im rechten Verbfeld zu verorten (Zeile 21). In normaler Schreibung ist zwischen 19 und 21 kein Unterschied sichtbar.

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
18	<i>Wir</i>	<i>müssen</i>	<i>das Dessert</i>	<i>kaltstellen.</i>
19	<i>Wir</i>	<i>stellen</i>	<i>das Dessert</i>	<i>kalt.</i>
20	<i>Wir</i>	<i>müssen</i>	<i>das Dessert kalt</i>	<i>stellen.</i>
21	<i>Wir</i>	<i>stellen</i>	<i>das Dessert kalt.</i>	

Tab. 4.11

Bei sogenannten Kopulaklammern und Funktionsverbgefügen wird die Entscheidung, ob eine Konstruktion als Verbklammer zu betrachten ist oder nicht, an der Schreibung niemals sichtbar:

Kopulaklammer und Funktionsverbgefüge

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
22	<i>Weil sich das Hoch Sepideh in Richtung Süden verlagert,</i>	<i>ist</i>	<i>es im gesamten Mittelmeer- raum weiter</i> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"><i>sonnig</i></div>	
23	<i>Der Notar</i>	<i>setzte</i>	<i>die Familie von der Erbschaft</i> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"><i>in Kenntnis.</i></div>	

Tab. 4.12

Kopulaklammern wie in 22 und Funktionsverbgefügeklammern wie in 23 haben mit der Verbklammer die Tendenz gemeinsam, den Satz in Felder aufzuteilen. Was dafür spräche, auch hier von einer Verbklammer auszugehen, wäre die Semantik des jeweiligen Verbs im linken Verbfeld, das seine spezifische Bedeutung weitgehend eingebüßt hat – die Bedeutung kommt erst durch das rechte Verbfeld zustande, das bei Kopulaverben meist aus einem Adjektiv (→ Abschnitt 5.3) oder einer Nominalgruppe (→ Einheit 10), bei Funktionsverbgefügen meistens aus einer Präpositional- oder Nominalgruppe besteht (→ Abschnitt 7.2.2). Diese semantische Rollenverteilung kennen wir bereits aus dem Zusammenspiel von Hilfs- und Vollverb.

Viele Grammatiken verschieben diese problematische Abgrenzung, indem sie nicht von einer Verb-, sondern von einer Satzklammer ausgehen, worunter nicht nur alle Verbklammern, sondern auch die Klammern durch Kopula

und Funktionsverbgefüge gefasst werden. Dies erscheint auf den ersten Blick sehr elegant, schafft aber ein neues Abgrenzungsproblem zwischen den Klammern von Funktionsverbgefügen und „normalen“ Ergänzungen. Wir hätten dann z. B. im Satz *Ich bin mal wieder sehr hungrig* eine Satzklammer und stünden vor der Entscheidung, ob wir im Satz *Ich habe mal wieder großen Hunger* die Ergänzung *großen Hunger* ebenfalls als Teil der Satzklammer betrachten.

4.5 | Vorfeldbesetzung

Was im Vorfeld eines Verbzweitsatzes erscheint oder erscheinen kann, verstehen wir als ein Satzglied. Das Vorfeld kann prinzipiell durch jedes Satzglied besetzt werden; trotzdem ist seine Besetzung nicht beliebig.

Das Vorfeld wird häufig vom Subjekt besetzt wie in den folgenden Textanfängen 24 und 25 von der Titelseite einer Tageszeitung, weil sich das Subjekt im Verbzweitsatz üblicherweise in der Nähe des finiten Verbs befindet. Ist das Subjekt nicht im Vorfeld zu finden, erscheint es mit großer Wahrscheinlichkeit an der ersten Stelle im Mittelfeld wie in den Zeilen 26 und 27.

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
24	<i>Deutschland und Frankreich</i>	<i>wollen</i>	<i>bis Ende Oktober ein „Gesamtpaket“ zur Lösung der Euro-Schuldenkrise und zur Stützung von Europas Banken</i>	<i>vorlegen.</i>	
25	<i>Der Ex-Beatle Paul McCartney</i>	<i>hat</i>	<i>zum dritten Mal</i>	<i>geheiratet.</i>	
26	<i>Dem Chaos-Computer-Club (CCC)</i>	<i>ist</i>	<i>es nach eigenen Angaben</i>	<i>gelingen,</i>	<i>eine staatliche Software zur Online-Durchsuchung zu entschlüsseln.</i>
27	<i>Nach dem kühlen, aber schönen Wochenende</i>	<i>wird</i>	<i>es jetzt in unserer Region so richtig trübe.</i>		
28	<i>Es</i>	<i>war</i>	<i>einmal ein Mädchen,</i>		<i>das Rotkäppchen genannt wurde ...</i>

Tab. 4.13 |

In den Sätzen 26 und 27 erscheint im Vorfeld nicht das Subjekt, sondern eine Dativergänzung in 26 und eine Zeitangabe in 27. Das Subjekt *es* verweist in Satz 26 auf die Einheit im Nachfeld; in Satz 27 ist *es* ein inhaltsleerer Platzhalter. Eine Verschiebung nach hinten ist hier nicht möglich oder zumindest unüblich (**Dem Chaos-Computer-Club ist nach eigenen Angaben es gelungen, .../?/*Nach dem kühlen, aber schönen Wochenende wird jetzt in unserer*

Region es so richtig trübe). Auf das Vorfeld festgelegt ist die Einheit es in der formelhaften Wendung in Zeile 28.

Was wir im Vorfeld als die normale, unmarkierte Besetzung empfinden, hängt vom einzelnen Text und seiner Themenentfaltung ab. Dies soll exemplarisch an einem kurzen Text gezeigt werden.

Große Kinder, große Sorgen

Wegen „Männergeschichten“ ihrer Tochter hat eine besorgte Mutter in Hildesheim das Jugendamt einschalten wollen. Da die Tochter allerdings 68 Jahre alt ist, lehnte die Behörde – sie sei dafür nicht zuständig – das Ansinnen der 92-jährigen Mutter ab, wie die Polizei gestern mitteilte. Die beiden in einem Haushalt lebenden Frauen waren zuvor wegen des angeblich unziemlichen Verhaltens des „Kindes“ in einen handfesten Streit geraten. Der Polizei sei es gelungen, den Streit zwischen Mutter und Tochter zu beenden.

Beispiel

(aus: PNN vom
24.05.2006)

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
29	Wegen „Männergeschichten“ ihrer Tochter	hat	eine besorgte Mutter in Hildesheim das Jugendamt	einschalten wollen.	
30	Da die Tochter allerdings 68 Jahre alt ist,	lehnte	die Behörde – sie sei dafür nicht zuständig – das Ansinnen der 92-jährigen Mutter	ab,	wie die Polizei gestern mitteilte.
31	Die beiden in einem Haushalt lebenden Frauen	waren	zuvor wegen des angeblich unziemlichen Verhaltens des „Kindes“ in einen handfesten Streit	geraten.	
32	Der Polizei	sei	es	gelingen,	den Streit zwischen Mutter und Tochter zu beenden.

Im Vorfeld der Sätze 29 und 30 erscheint eine begründende Angabe – in Satz 29 in Form einer Präpositionalgruppe, in Satz 30 als Verbletztsatz. Dies schafft eine parallele Struktur: Zuerst geht es um den Grund für das Vorhaben der besorgten Mutter und dann um den Grund für die Ablehnung durch die Behörde. In Satz 31 erscheint das Subjekt im Vorfeld – wir erfahren, was dem in Satz 29 und 30 Beschriebenen vorausging, weshalb hier eine Verbform im Präteritumperfekt (= Plusquamperfekt) verwendet wird (→ Abschnitt 9.6). In Satz 32 geht die betrachtete Zeit in die entgegengesetzte Richtung – wir erfahren, was dem in Satz 29 und 30 Beschriebenen folgt. Im Vorfeld erscheint (wie oben schon in Satz 26) die Dativergänzung zum Verb *gelingen* (*jemandem gelingt etwas*).

Tab. 4.14

Im Vorfeld finden wir üblicherweise genau eine Ergänzung bzw. Angabe, die – wie die Beispiele zeigen – mehr oder weniger komplex sein kann und die auch die Form eines abhängigen Satzes annehmen kann.

Bezugssatz und
abhängiger Satz

Insbesondere Satz 30 macht deutlich, wie wir mit der Feldgliederung auch komplexe Sätze in den Griff bekommen können. Das Zentrum bilden links Verbfeld, Mittelfeld und rechtes Verbfeld, die zusammen mit dem abhängigen Satz im Vorfeld zu einem Verbzweitsatz führen. Dieser Verbzweitsatz ist hier Bezugssatz für einen abhängigen Satz im Nachfeld und beherbergt darüber hinaus einen eingeschobenen Verbzweitsatz im Mittelfeld.

4.6 | Das leere Vorfeld: Der Verberstsatz als markierte Satzform

Der Verbzweitsatz ist ein im Deutschen so häufig vorkommendes Muster, dass uns die Abweichung davon immer besonders erscheint: Dort, wo normalerweise genau ein Satzglied steht, kann auch nichts stehen. Dann beginnt der Satz nicht mit dem Vorfeld, sondern mit dem linken Verbfeld, und dieses „Mit-dem-finiten-Verb-ins-Haus-Fallen“ hat ein implizites Potenzial, das die Sprache mit Vorliebe für solche Sprachhandlungen verwendet, die vom Hörer/ Leser besondere Aufmerksamkeit erfordern.

leeres Vorfeld in
Witzen

Was das ist, ergibt sich aus der spezifischen Situation, aus dem Kontext oder aus der Verwendung bestimmter grammatischer Formen. Besonders schön wird dies an Witzen sichtbar – einer Textsorte, die typischerweise mit Verberststellung beginnt:

Treffen sich zwei Ziegen. Sagt die eine: „Kommste mit in die Disco?“ Sagt die andere: „Nee – hab keen Bock!“

Die Verberststellung *Treffen sich zwei Ziegen ...* signalisiert dem Hörer: „Du musst aufpassen, dass du bei dem Witz, der jetzt folgt, die Pointe nicht verpasst.“ Es ist nämlich nicht nur peinlich, wenn man als Hörer einen Witz nicht versteht, sondern man steht auch als Witzeerzähler etwas dumm da, wenn man die erwünschte Wirkung nicht erzielt.

leeres Vorfeld in
Aufforderungen und
Fragen

Das Signal „Du musst aufpassen ...“ gilt auch für Sprachhandlungen, die eine besondere Interaktion zwischen Sprecher und Hörer einleiten. Zu solchen Sprachhandlungen gehören insbesondere Fragen und Aufforderungen. Aufforderungen können durch das Zusammenspiel mehrerer Markierungen abgesichert werden. Z. B. nutzt das folgende Beispiel neben der Verberststellung die besondere Verbform des Imperativs (→ Abschnitt 8.1.3); im Schriftlichen tragen Aufforderungen oftmals ein Ausrufezeichen:

Nimm dir einen Keks!

In Fragen ist normalerweise eine Aufforderung inbegriffen, wenn man im Gegenzug der Sprachhandlung vom Gegenüber eine Antwort erwartet:

*Geht's da zum Ausgang?
Kennst du die Musik?*

Mitunter erwartet ein Fragesteller als Antwort auf seine Frage keine sprachliche Handlung, sondern eine bestimmte Aktion:

*Kommst du?
Kannst du das mal halten?*

Eine Frage kann außerdem als rhetorische Frage zum Nachdenken auffordern. Aber auch dabei kann sich der Hörer nicht einfach zurücklehnen, sondern muss gedanklich aktiv werden.

*Müssen wir nicht alle sterben?
Hast du sie nicht mehr alle?*

Auch Bedingungen (traditionell „Konditionalsätze“) lassen sich mit dem Verberstsatz formulieren. Man kann sie als eine Art inneren Monolog deuten: Mit dem Verberstsatz stellt man eine Frage, die bei einer positiven Antwort mit einer bestimmten Folge verknüpft ist.

leeres Vorfeld in
Bedingungen

*Fliegen die Schwalben tief, wird es bald regnen.
Fliegen die Schwalben tief? Ja. Dann wird es bald regnen.*

In Briefen, der SMS-Kommunikation und in persönlichen Unterhaltungen verzichten Schreiber bzw. Sprecher mitunter auch auf den expliziten Verweis auf die eigene Person. Auch so kann ein unbesetztes Vorfeld zustande kommen, wobei das fehlende Subjekt durch den Leser bzw. Hörer gedanklich ergänzt wird. Solche Sätze gelten als umgangssprachlich; sie sind Ellipsen und keine Verberstsätze in dem hier beschriebenen funktionalen Sinne:

leeres Vorfeld in
Ellipsen

*Bleibe noch ein paar Tage in Erfurt. Melde mich, wenn ich wieder da bin.
Hab gehört, dass du deine Prüfung geschafft hast. Glückwunsch!*

Nachfeldbesetzung

| 4.7

Wir wollen nun das Feld betrachten, dem bisher am wenigsten Aufmerksamkeit zukam und das nicht in gleicher Weise wie die anderen Felder als Standard des deutschen Satzes betrachtet wird: Als Nachfeld wird bezeichnet, was sich rechts vom rechten Verbfeld und damit außerhalb der Verbklammer befindet. Deshalb bezeichnet man das dort Erscheinende auch als „ausgeklammert“ oder als „Ausklammerung“. Die Ausklammerung ist aber keine Ausnahme im Sprachgebrauch, sondern mit unterschiedlichsten Funktionen verbunden. Sie kann

1. Reparaturfunktion haben,
2. Vergleiche durch Wortgruppen mit *wie* und *als* beinhalten (→ auch Abschnitt 12.5.6),

3. Verbergänzungen und -angaben als Verbletztsätze beinhalten,
4. Einheiten hervorheben,
5. das Mittelfeld entlasten,
6. auch bei Verberst- und -letztätzen erscheinen und
7. bereits in einem vorausgehenden Feld verweisend angekündigt werden.

Diese Funktionen der Nachfeldbesetzung werden im Folgenden an Beispielen illustriert (außerhalb der Tabellendarstellung werden die Nachfeldbesetzungen unterstrichen):

zu 1.: Reparaturfunktion: Vor allem im Mündlichen bietet die Nachfeldbesetzung die Möglichkeit, Informationen nachzuliefern, die im Mittelfeld vergessen wurden.

Du müsstest dich eigentlich freuen über den Job.
Wir wollten in den Zoo gehen am Wochenende.
Anne ist nach Erfurt gefahren mit ihrer Freundin gestern.

zu 2.: Vergleiche: Bei Vergleichen finden wir üblicherweise die Bezugseinheit im Nachfeld:

Tab. 4.15 |
 (aus: Brecht, Bertolt:
 Maßnahmen gegen
 die Gewalt)

	<i>Gerade ich</i>	<i>muß</i>	<i>länger</i>	<i>leben</i>	<i>als die Gewalt.</i>
--	-------------------	------------	---------------	--------------	------------------------

Tab. 4.16 |
 (aus: Kafka, Franz:
 Der Kübelreiter)

	<i>Ich</i>	<i>muss</i>		<i>kommen</i>	<i>wie der Bettler,</i>
	<i>der</i>		<i>röchelnd vor Hunger an der Türschwelle</i>	<i>verenden will (...)</i>	

Dass die Nachfeldbesetzung bei Vergleichen dem Verständnis entgegenkommt, sollen die beiden folgenden Beispiele verdeutlichen:

► mit Nachfeldbesetzung:

Er hat sich in der alten Wohnung wohler gefühlt als in der neuen.
Sie hat schon lange nicht mehr so gelacht wie an diesem Abend.

► ohne Nachfeldbesetzung:

Er hat sich in der alten Wohnung wohler als in der neuen gefühlt.
Sie hat schon lange nicht mehr wie an diesem Abend gelacht.

zu 3.: Verbergänzungen und -angaben im Nachfeld: Sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen kann eine Verbergänzung (oder auch -angabe) als abhängiger Satz ins Nachfeld geraten und ist dann nicht weiter auffällig:

Als Herr Keuner, der Denkende, sich in einem Saale vor vielen gegen die Gewalt aussprach,	merkte	er,		wie die Leute vor ihm zurückwichen und weggingen.
---	--------	-----	--	--

| Tab. 4.17

(aus: Brecht, Bertolt:
Maßnahmen gegen
die Gewalt)

Der 34-Jährige	wurde	das Tier auf der Straße in Neu- münster (Schleswig- Holstein) einfach nicht mehr	los,	nachdem es ihn gesichtet hatte.
----------------	-------	--	------	---

| Tab. 4.18

zu 4.: Hervorhebungen: Das Nachfeld kann eine Einheit wie in den folgenden Beispielen hervorheben. Dies wird in der Literatur vielfach stilistisch genutzt.

*Sie hatte die langen Jahre der Knechtschaft
und die kurzen Jahre der Freiheit ausgekostet
und das Brot des Lebens aufgezehrt bis auf den letzten Brosamen.*

(aus: Brecht, Bertolt: Die unwürdige Greisin – Schlussatz)

*Frühling lässt sein blaues Band
wieder flattern durch die Lüfte; ... (aus: Mörike, Eduard: Er ist's)*

*Und ob ich schon wanderte im finsternen Tal,
fürchte ich kein Unglück, denn du bist bei mir ... (aus Psalm 23)*

Ein Gespenst geht um in Europa.

(aus: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei – Anfang)

zu 5.: Entlastung des Mittelfeldes: Üblich sind Nachfeldbesetzungen auch dann, wenn ansonsten der Abstand zwischen linkem und rechtem Verbfield allzu groß würde. Im folgenden Satz aus Brechts Keuner-Geschichte ist nur eine Kleinigkeit verändert – in Brechts Original heißt es „... *der zeigte einen Schein vor, welcher ausgestellt war ...*“. Der Relativsatz und alle Einheiten, die bis zum abschließenden Punkt noch folgen, stehen im Original im Nachfeld. Der im Folgenden veränderte Text ist zwar grammatisch möglich, trägt aber durch die Distanzstellung des trennbaren Verbs parodistische Züge:

In die Wohnung des Herrn Egge, der gelernt hatte, nein zu sagen, kam eines Tages in der Zeit der Illegalität ein Agent, der zeigte einen Schein, welcher ausgestellt war im Namen derer, die die Stadt beherrschten, und auf dem stand, daß ihm gehören solle jede Wohnung, in die er seinen Fuß setzte; ebenso sollte ihm auch jedes Essen gehören, das er verlange; ebenso sollte ihm auch jeder Mann dienen, den er sähe, vor.

zu 6.: Nachfeldbesetzungen können nicht nur in Verbzweitsätzen vorkommen. Im Original zum eben angeführten Beispiel haben drei Verbletztsätze eine Nachfeldbesetzung:

Tab. 4.19 |

(aus: Brecht, Bertolt:
Maßnahmen gegen
die Gewalt)

(...)	der	zeigte	einen Schein	vor,	welcher ...
	welcher		ausgestellt	war	im Namen derer,
	die		die Stadt	beherrschten	
und	auf dem			stand,	daß ...
	daß		ihm gehören	solle	jede Wohnung,
	in die		er seinen Fuß	setzte;	(...)

zu 7.: Eine Einheit im Nachfeld wird oftmals durch eine verweisende Einheit im Vor- oder v. a. im Mittelfeld angekündigt (in den Beispielen im Fettdruck). Dies kann sowohl der Hervorhebung als auch der Textübersicht dienen.

*Die lange Zeit einer Mondfinsternis entsteht **dadurch**, daß der Erdschatten aufgrund des großen Erddurchmessers um ein Vielfaches größer ist als der Mond (...) Sie hat schon lange nicht mehr **so** gelacht wie an diesem Abend.
Der Polizei sei **es** gelungen, den Streit zwischen Mutter und Tochter zu beenden.*

4.8 | Didaktische Bedeutung der Feldgliederung und Überblick

Das Muster, das wir in diesem Abschnitt mit der Feldgliederung des Satzes kennengelernt haben, ist Ausgangspunkt für zahlreiche weitere grammatische Erkenntnisse:

- ▶ Der Satz bekommt damit eine räumliche Gliederung, die eine gedankliche Vorstellung und einen sprachlichen Zugriff auf die Räume erlaubt.
- ▶ Mit der graphischen Untergliederung lassen sich Wortgruppen und Satzglieder optisch voneinander abheben. Insbesondere im Mittelfeld, in dem unterschiedliche Satzglieder erscheinen können, kann eine Zeilengliederung für eine bessere Übersicht sorgen.
- ▶ Die Feldgliederung und der Fokus auf die zentrale Rolle des Verbs können ein Verständnis für die Zeichen- und insbesondere die Kommasetzung befördern.
- ▶ Sie dient auch dem Leseverständnis, weil man mit den Kenntnissen über den Aufbau des Satzes nicht mehr blind nach Bedeutungen suchen muss, sondern weiß, wo strukturell bedeutsame Verbteile oder Satzglieder gefunden werden können.
- ▶ Neben dem Satz lässt sich auch die Nominalgruppe in entsprechende Felder einteilen und somit nach dem gleichen Muster wahrnehmen (→ Abschnitt 10.4).

Zusammenfassend seien hier die wichtigsten Verbklammern, die uns in diesem Buch begegnen, mit Beispielen zusammengestellt:

- a) Präverbklammer
- b) Modalklammer
- c) Passivklammer
- d)–f) Tempusklammer
- g) *würde*-Klammer

Verbklammern im Überblick

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
a)	<i>Der Vogel</i>	<i>frisst</i>	<i>den Wurm</i>	<i>auf.</i>
b)	<i>Der frühe Vogel</i>	<i>will</i>	<i>den Wurm</i>	<i>fangen.</i>
c)	<i>Der Wurm</i>	<i>wird</i>	<i>leider</i>	<i>aufgefressen.</i>
d)	<i>Der frühe Vogel</i>	<i>hat</i>	<i>den Wurm</i>	<i>gefangen.</i>
e)	<i>Der frühe Vogel</i>	<i>wird</i>	<i>den Wurm</i>	<i>fangen.</i>
f)	<i>Der frühe Vogel</i>	<i>habe</i>	<i>den Wurm</i>	<i>gefangen.</i>
g)	<i>Ein später Vogel</i>	<i>würde</i>	<i>den Wurm nicht</i>	<i>fangen.</i>

Tab. 4.20

Kombinierte Klammern:

- h)/i) Tempus- und Passivklammer
- j) Tempus- und Passiv- und Modalklammer
- k) Tempus- und Modalklammer
- l) Modal- und Tempusklammer
- m) Modal- und Passivklammer
- n) Modal- und Passiv- und Tempusklammer

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
h)	<i>Der Wurm</i>	<i>ist</i>	<i>schon früh</i>	<i>gefangen worden.</i>
i)	<i>Der späte Wurm</i>	<i>wird</i>	<i>nicht</i>	<i>gefangen werden.</i>
j)	<i>Der späte Wurm</i>	<i>hat</i>	<i>nicht</i>	<i>gefangen werden können.</i>
k)	<i>Der späte Vogel</i>	<i>hat</i>	<i>den Wurm nicht</i>	<i>fangen können.</i>
l)	<i>Der späte Vogel</i>	<i>kann</i>	<i>den Wurm nicht</i>	<i>gefangen haben.</i>
m)	<i>Der späte Wurm</i>	<i>will</i>	<i>nicht</i>	<i>gefangen werden.</i>
n)	<i>Der späte Wurm</i>	<i>kann</i>	<i>nicht</i>	<i>gefangen worden sein.</i>

Tab. 4.21

Wie die Formen im Einzelnen gebildet werden, wird in den Einheiten 7 bis 9 systematisch betrachtet.

4.9 | Hinweise für den Unterricht

Das Verb ist nicht nur aus sprachwissenschaftlicher Sicht die wichtigste Einheit für den Satz, sondern auch aus didaktischer. Diese Erkenntnis kann tiefgreifende Konsequenzen für den Unterricht haben.

1. Das Verb lässt sich nicht in einer Klassenstufe und schon gar nicht in einer Unterrichtseinheit abhandeln. Es bestimmt die ganze Schulzeit hindurch den Grammatikunterricht.
2. Das Verb ist nicht „eine Wortart“ neben vier oder neun anderen Wortarten. Es ist *die* Einheit, die den Satz zum Satz macht; was ein Verb ist, erfährt man umgekehrt nur vom Satz her.
3. Basteln Sie Wort- und Morphemkarten als verschiebbare Einheiten, aus denen sich Wortgruppen und Sätze legen lassen. Sie brauchen dafür Karten aus Wellpappe, auf Papier ausgedruckte Wörter und Morpheme, am besten im längsgeteilten A4-Format. Wählen Sie insbesondere für die Primarstufe eine Schrift, die das kleine „a“ als rundes „a“ abbildet, keine Schnörkel besitzt und sich nahe an der geschriebenen Druckschrift befindet (z. B. **Comic Sans MS** oder – etwas nüchterner – **Century Gothic** in fettem Format). Sinnvoll sind auch leere Wortkarten und dicke Stifte, wenn die Kinder oder auch Sie zusätzliche Ideen haben.
4. Wenn Ihnen Magnetkarten wie in Abbildung 4.2 zu aufwändig erscheinen, basteln Sie einen großen Spielplan mit den Satzfeldern für den Boden, oder kleben Sie – falls dies technisch möglich ist – Felder auf dem Klassenzimmerboden mit Klebeband ab – ggf. auch für das Arbeiten in Gruppen an verschiedenen Stellen.
5. Nehmen Sie sich immer wieder für „die letzten fünf Minuten“ Sätze vor, die die Kinder alleine oder in Gruppen aus Wortkarten zusammensortieren sollen. Den Kindern machen solche Zuordnungen Freude – solches Material hat immer Aufforderungscharakter, wie Sie das vielleicht von Spielen wie Scrabble® kennen. Dabei kann man zunehmend mehr Material hinzuziehen, das unterschiedliche Sätze/„Lösungen“ zulässt.

Verschiebbare Einheiten eignen sich in ganz besonderer Weise dafür, ein syntaktisches Verständnis für die Sprache grundzulegen. Bezogen auf das Verb geht es darum, zu erkennen, *wo* es sich befindet. Dass es sich hierbei nicht um abzählbare Positionen, sondern um strukturelle Stellen handelt, ist eine in der Tat anspruchsvolle Erkenntnis, die sich nicht mit dem ersten Einsatz des Materials einstellen kann. Bei der Untersuchung, *wo* sich die Verben befinden, können Sie in verschiedenen Schulstunden den Fokus auf unterschiedliche Aspekte richten:

- ▶ finites Vollverb im linken Verbfeld (die Person oder den Numerus des Subjekts variieren)

- ▶ trennbares Verb im linken und rechten Verbfeld (lassen Sie die Kinder das abtrennbare Präverb selbst abschneiden – das unterstützt den Erkenntnisprozess)
- ▶ Modalverb im linken, Vollverb im rechten Verbfeld (paraphrasieren lassen, wie sich die Bedeutung des Satzes durch unterschiedliche Modalverben verändert)
- ▶ Hilfsverb im linken, Vollverb im rechten Verbfeld (paraphrasieren lassen, wie sich die Bedeutung des Satzes verändert)

oder

- ▶ ein Satzglied im Vorfeld (damit lässt sich der Begriff des Satzgliedes vermitteln, das um Attribute erweitert werden oder auch als abhängiger Satz erscheinen kann)
- ▶ Zusammenspiel Subjekt – finites Verb
- ▶ unbesetztes Vorfeld
- ▶ unterschiedliche Ergänzungen zum Verb
- ▶ Erweiterung um Angaben



Abb. 4.2

Als Lehrkraft können Sie immer wieder unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Zum einen, *wo* sich die Verben im Satz befinden; zum andern, *was* sie im Satz bewirken und mit welchen Einheiten ein Verb zusammenspielt. Dieses letzte Kriterium ist ein semantisches – aber nicht als globale Aussage über „die Verben“, sondern immer am einzelnen Verb (→ Abschnitt 2.3). Wenn man

den Begriff der Ergänzung vermitteln möchte, kann man mit Schnüren die strukturellen Verbindungen zwischen Verben und ihren Ergänzungen herstellen und so veranschaulichen.

Weiterhin kann es sinnvoll sein, das folgende Muster der Feldaufteilung zu vergrößern und für den Tageslichtprojektor zu nutzen. Mit einer Folie lassen sich wie oben entsprechende Wortkarten herstellen.

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld

Für das Klassenzimmer schlägt Stephanie Schönenberg im Praxis Deutsch-Heft 226 eine visuell ansprechende und einprägsame Idee zur Verbklammer vor – das Holzmodell eines „Klammermannes“, der seine Arme mehr oder weniger ausdehnen kann:

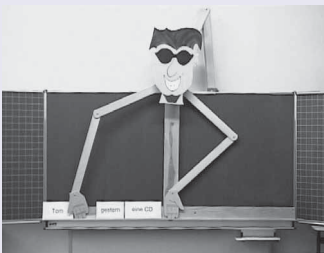


Abb. 4.3 |

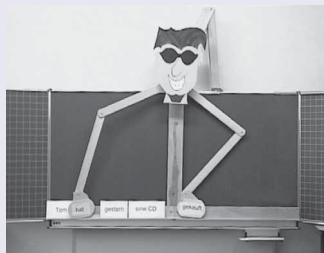


Abb. 4.4 |

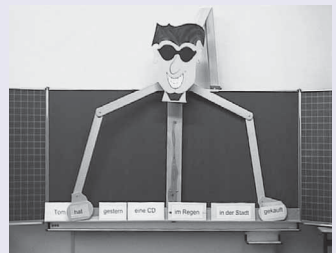


Abb. 4.5 |

Übungen

| 4.10

- 1 *Nachdem er die Funktionsweise des Teleskops durchschaut hatte, hat er durchgeschaut.*

Die Einheit *durchschauen* erscheint hier nicht nur in unterschiedlichen Bedeutungen. Beschreiben Sie weitere Unterschiede.

- 2 Übertragen Sie den folgenden Text (ohne Überschrift) in das topologische Satzfelderschema. Verbletztsätze sollten in einer eigenen Zeile erscheinen.

Dauerausleiher

Ein Australier hat erst nach mehr als 30 Jahren ein Buch in einer Londoner Bibliothek zurückgegeben. Der Marineattaché lieh das Buch 1981 für seine Tochter aus und nahm es versehentlich mit, als er London wieder verließ. In den Händen des Offiziers reiste das Buch mit ihm beruflich um die Welt. Mit dem Strafgeld der Bibliothek von 15 Pence pro Tag müsste der Mann eigentlich 1600 Pfund (1860 Euro) Strafe zahlen. Aber er hatte Glück, weil die Maximalstrafe bei fünf Pfund liegt.

Beispiel
(aus: PNN vom
11.03.2011)

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld

- 3 In den folgenden Beispielen ist in einigen Sätzen das Vorfeld unbesetzt. Beschreiben Sie die Funktionen dieser Nichtbesetzung.

- Kauf dir was Schönes!*
- Treffen sich zwei Rosinen. Fragt die eine: „Warum hast’n du’n Helm auf?“ – „Na, ich muss doch in den Stollen.“*
- Wirst du heut’ noch fertig?*
- Hi Kevin. Schaff es leider nicht ins Kino. Hab starke Bauchschmerzen. Sorry. Meld mich die Woche wieder!*
- Darf ich Sie um einen Gefallen bitten?*

- 4 Markieren Sie in den folgenden Beispielen die Nachfeldbesetzung und beschreiben Sie deren Funktion:
1. *Ich habe schon bessere Bücher gelesen als dieses hier.*
 2. *Er kommt erst morgen, der Elektriker.*
 3. *Ich habe selten so viel dämliches Zeug gehört wie in dieser Vorlesungsreihe.*
 4. *Kommst du mit heute Abend ins Kino?*
 5. *Es ist mir gelungen, den Abgabetermin einzuhalten.*
 6. *Ich kenne die Geschichte eines Mannes, der zum Othello wurde und seine Frau erwürgte zwanzig Jahre nach einer Affäre, die sie angeblich mit seinem besten Freund gehabt hatte.*
- (Botho Strauß)

4.11 | Verwendete und weiterführende Literatur

- Altmann, Hans (1981):** Formen der Herausstellung im Deutschen: Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. Tübingen: Niemeyer.
- Bangel, Melanie (2011):** Wie neue Verben entstehen. Unterrichts Anregungen zur Präfigierung des Verbs. In: Praxis Deutsch 226, 25–29.
- Eisenberg, Peter; Menzel, Wolfgang (2002):** Die Stellung der Wörter im Satz. In: Praxis Deutsch 172, 6–13.
- Haueis, Eduard (1999):** Von ungewissen Gewissheiten – für ein differenziertes Wissen zu Wortgruppen für die Lehrenden. In: Klotz, Peter; Peyer, Ann (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahmen, Reflexionen, Impulse. Baltmannsweiler: Schneider, 155–167.
- Klotz, Peter (1999):** Auf Verbindungen warten können. Von sprachtypischen Klammerstrukturen zu sprachlichem Basiswissen. In: Klotz, Peter; Peyer, Ann (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahmen, Reflexionen, Impulse. Baltmannsweiler: Schneider, 185–199.
- Nübling, Damaris (2008):** Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Schönenberg, Stephanie (2011):** Problemfall Verklammer? Der Klammermann als Basismodell der Satzlehre. In: Praxis Deutsch 226, 12–19.
- Weinrich, Harald (1986):** Klammersprache Deutsch. In: Sprachnormen in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden. Berlin; New York: de Gruyter, 116–145.
- Weinrich, Harald (2007):** Textgrammatik der deutschen Sprache. 4., revidierte Auflage. Hildesheim: Georg-Olms-Verlag.
- Wöllstein, Angelika (2010):** Topologisches Satzmodell. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- www.ids-mannheim.de/service/reform/regeln2006.pdf** („Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung.“ – Zugriff am 20.12.2012).

Formen und Funktionen von satzverbindenden und verweisenden Einheiten

Inhalt

5.1 Text- und satzverbindende Einheiten	86
5.2 Sprachliches Zeigen	88
5.3 Adverbien und Adjektive	91
5.4 Subjunktionen und Verbletztsätze – Adverbien und Verbzweitsätze	94
5.5 Konjunktionen als Einheiten jenseits der Feldgliederung	99
5.6 Partikeln	101
5.7 Überblick zu Adverbien, Subjunktionen, Konjunktionen und Partikeln	104
5.8 Übungen	106
5.9 Verwendete und weiterführende Literatur	108

Sätze und Wortgruppen stehen in Texten nicht unverbunden nebeneinander, sondern werden durch unterschiedliche Einheiten grammatisch und inhaltlich aufeinander bezogen. Dies leisten Wörter, die in neueren Darstellungen funktional als Konnektoren zusammengefasst werden. Daneben gibt es Einheiten, die innerhalb einer Äußerungssituation oder innerhalb eines Textes für Verweise sorgen. Dieses sprachliche Zeigen ist eine weitere zentrale Sprachfunktion, der wir uns nicht nur in dieser Einheit, sondern auch in Einheit 10 zuwenden werden.

Die Auseinandersetzung mit Konnektoren und Zeigwörtern dient nicht nur der Sprachbewusstheit. Ihre Bedeutung für Textproduktion und -rezeption macht sie zu einem unverzichtbaren Lerngegenstand. Es ist jedoch nicht möglich, für funktionale Einheiten syntaktische Wortklassenkriterien aufzustellen, weil funktionale Einteilungen quer durch die formalen Einteilungen der Wortarten verlaufen. Zunächst werden wir die textverbindende oder verweisende Funktion von Einheiten betrachten, die als Adverbien verwendet werden können. Manche Adverbien wiederum haben viel mit Adjektiven gemeinsam.

Überblick

Daneben gibt es weitere, ebenfalls nichtflektierbare Einheiten, die als Partikeln bezeichnet werden, wobei die meisten ihrer Einheiten auch als Adverb oder Adjektiv erscheinen können. In der Schule wurden sie bisher eher stiefmütterlich behandelt – wir betrachten sie am Ende dieser Einheit.

Einen formbezogenen Zugriff erlauben neben den Adverbien als vorfeldfähigen Einheiten auch die Subjunktionen. Sie bewirken eine Verbletzstellung und signalisieren damit eine Abhängigkeit. Konjunktionen hingegen sind Einheiten, die „nur“ verbinden und nichts an der Satzstruktur verändern: Sie stehen außerhalb der Feldgliederung.

5.1 | Text- und satzverbindende Einheiten

Der Text, den wir in dieser Einheit immer wieder aufgreifen werden, ist der Beginn des Romans „Sie da oben, er da unten“ von Cordula Stratmann. Darin sind 71 Wörter bzw. Wortgruppen unterstrichen, die für Verbindungen und Verweise im Text sorgen. Im Grammatikunterricht kann man sich immer wieder den in dieser Einheit behandelten Einheiten intuitiv annähern, indem man Texte danach untersucht, welche Einheiten sie „zusammenhalten“.

Beispiel

(aus: Stratmann,
Cordula: Sie da oben,
er da unten, Köln:
Kiepenheuer und
Witsch 2010)

SO ETWAS₁ hatte sie sich immer völlig anders vorgestellt.

Spektakulärer. Außergewöhnlicher. Auf jeden Fall länger.

Und, nun₃ war es ihr selbst passiert.

Nun₃ lag sie da₄ tot im Flur und₅ fragte sich, wie₆ es dazu₇ gekommen war, dass₈ Dieter sich beim Erwürgen so₉ geschickt anstellte. Ruckzuck war das₁₀ gegangen.

Und₁₁ mit welcher Kraft!

Der untrainierte Dieter! Der Ich-müsste-mal-was-Sport-machen-Dieter!

Ein Wortgefecht, sie macht eine Bemerkung, die₁₂ sie jetzt₁₃ schon wieder₁₄ vergessen hat, da₁₅ springt ihr der Dieter an den Hals, und₁₆ sie kann sich noch nicht mal mehr₁₇ die Haare richten.

Tot. Durch Dieters Hand. Obwohl₁₈ er sogar₁₉ noch unbequemerweise seine Handschuhe trug, weil₂₀ er gerade erst₂₁ hereingekommen war.

Das₂₂ wunderte sie am meisten: dass₂₃ er das tatsächlich mit dem allerersten Versuch hingekriegt hatte. Eben noch₂₄ in der Straßenbahn und nur einen Wimpernschlag später₂₅ die eigene Frau umgelegt. Chapeau!

Dieter war nie₂₆ ein Typ von großer Präzision gewesen. Immer eher alles kommste heut nicht, kommste morgen. Aber₂₇ heute₂₈ hatte er sich von einer vollkommen neuen Seite gezeigt.

Zum letzten Mal₂₉, Diesmal₃₀ war es ihm wohl₃₁ wirklich wichtig gewesen.

Er hatte in ihrer zwölfjährigen Beziehung zwar₃₂ des Öfteren₃₃ angedeutet, dass₃₄ er sich von ihr niemals auf normale Weise trennen könnte, dazu₃₅ sei ihre Verbindung zu außergewöhnlich, aber₃₆ sie hatte das bisher₃₇ immer als Kompliment aufgefasst. Dummerchen!

Und₃₈ nun₃₉ war Dieter weg. Hatte natürlich kalte FüÙe gekriegt. So etwas₄₀ hatte er sich schlieÙlich₄₁ noch nie₄₂ getraut! Er war überhaupt auÙerst angespannt gewesen bei der ganzen Aktion. Die Oberlippe voller SchweiÙperlen und so₄₃.

Seitdem₄₄ er sich den Schnurrbart abrasiert hatte, war ihm immer sofort anzumerken, wenn₄₅ ihn etwas besonders aufregte.

Worüber₄₆ Sabine aber₄₇ am wenigsten hinwegkam, war, dass₄₈ sie ihm in den letzten Tagen₄₉ nichts, wirklich gar nichts angemerkt hatte!

Man hatte nach zwölf Jahren₅₀ doch₅₁ nicht mehr so₅₂ die volle Aufmerksamkeit für den Partner. Und das₅₃ war manchmal₅₅ sehr schade.

DIETER BETRAT das Hotel. Er hatte nach der Tat₅₆ sehr aufgewühlt die gemeinsame Wohnung verlassen und₅₇ war auf direktem Weg zum Flughafen gefahren. Dort₅₈ hatte er Last-Minute einen sehr günstigen Flug Düsseldorf-Münster/Osnabrück ergattert und₅₉ war erst zur Ruhe gekommen, als₆₀ die Maschine endlich abhob. (...)

In seinem Zimmer₆₁ sitzend war er ganz zufrieden, wie rund₆₂ das alles bisher lief. Bis auf das störende Gefühl, dass₆₃ er Sabine ein wenig vermisste. In zwölf Jahren₆₄ gewöhnte man sich eben₆₅ sehr aneinander. Aber das₆₆ hatte er ja₆₇ nun₆₈ gründlich vermässelt. Mit seiner Würge-Aktion heute Morgen₆₉ hatte er direkt für beide die Entscheidung getroffen, dass₇₀ sie sich nie mehr₇₁ wiedersehen würden. (...)

Eine semantisch beschreibbare textverbindende Funktion haben die Einheiten, die Begründungen, Folgen oder Einräumungen einleiten:

weil₂₀, wenn₄₅, obwohl₁₈

Semantisch schwer zu beschreiben ist hingegen eine sehr häufig erscheinende Einheit, die in dem Textausschnitt immerhin sechsmal erscheint:

dass_{8/ 23/ 34/ 48/ 63/ 70}

Auch die textverbindenden Einheiten *und* und *aber* kommen häufig vor. Während die Einheit *und* nur verknüpft, bezieht sich *aber* auf etwas Unerwartetes.

und_{2/ 5/ 11/ 16/ 38/ 53/ 57/ 59} aber_{27/ 36/ 47}

Einige Wörter beziehen sich in komplexer Weise auf das tatsächliche oder unterstellte Vorwissen des erzählenden Protagonisten bzw. des Lesers:

sogar₁₉, wohl₃₁, zwar₃₂, so₅₂, eben₆₅, ja₆₇

Der Romanbeginn enthält zahlreiche Einheiten, die sich auf Zeitliches beziehen. Solche Einheiten ordnen die Ereignisse und erscheinen v. a. in erzählenden Texten. So wird in unserem Textbeispiel mit *nun*₃, das doppelt erscheint, ein Bezug zum aktuellen Geschehen hergestellt, nachdem es zunächst um die Vorstellungen der Protagonistin ging, die sie bisher zu dem einleitend als *so*

etwas vorgestellten Ereignis hatte – worauf *so etwas* verweist, zeigt sich erst im weiteren Textverlauf. Entsprechende Ausführungen wären zu allen folgenden Einheiten möglich:

*jetzt*₁₃, *schon wieder*₁₄, *gerade erst*₂₁, *nur einen Wimpernschlag später*₂₅, *nie*₂₆,
*heute*₂₈, *zum letzten Mal*₂₉, *diesmal*₃₀, *bisher*₃₇, *seitdem*₄₄, *in den letzten Tagen*₄₉,
*nach der Tat*₅₆, *heute Morgen*₆₉, *nie mehr*₇₁

Auf Orte wird nicht so oft verwiesen, aber auch hier gibt es zwei bemerkenswerte Einheiten:

*da*₄, *dort*₅₈

Mit der Einheit *da*₅ wird ein Ortsverweis hergestellt – sie bezieht sich auf die Einheit *im Flur*. Für Verweise im Text sorgen weiterhin einige Einheiten, die wie Begleiter eines Nomens aussehen:

*das*_{10/22/54}, *die*₁₂

Wir werden uns diesen letztgenannten nominalen Einheiten mit Verweis- bzw. Zeigfunktion in Einheit 10 ausführlich zuwenden. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass es zahlreiche weitere Einheiten mit Verweisfunktion gibt – einige davon haben wir eben semantisch nach ihrem Zeit- bzw. Ortsbezug eingeteilt. Wir werden sie im folgenden Abschnitt in funktionaler Perspektive betrachten.

5.2 | Sprachliches Zeigen

Eine der ersten Auseinandersetzungen mit dem sprachlichen Zeigen stammt vom Sprachpsychologen Karl Bühler, der 1934 in seiner Sprachtheorie diese Sprachfunktion vom symbolischen Nennen unterscheidet. In den letzten Jahrzehnten wurden diese zentralen Sprachfunktionen in der Linguistik zum festen Bestandteil funktionaler und pragmatischer Auseinandersetzungen.

Terminologie

In der Fachliteratur finden Sie die Termini *Deixis* bzw. deiktisch für die zentrale Sprachfunktion des Zeigens. Diese Sprachzeichen sind in ganz besonderer Weise situations- bzw. kontextgebunden.

Als Fachtermini im Bereich des sprachlichen Nennens findet man *Symbol* bzw. *symbolisch*. Diese Termini beziehen sich auf die sprachlichen Zeichen, die Dinge und Sachverhalte benennen bzw. bezeichnen.

Origo Als Ausgangspunkt für das Zeigen setzt Bühler einen räumlichen, zeitlichen und personenbezogenen Ausgangspunkt an, den er „Origo“ nennt und der durch die drei sprachlichen Ausdrücke *ich*, *hier* und *jetzt* repräsentiert ist. Jeder Mensch hat zu allen Zeiten seines Seins ein Ich, ein Hier und ein Jetzt. Die Origo ist ein Ausgangspunkt, der uns hilft, die Welt zu ordnen.

Deiktische Prozesse haben ihren Ausgangspunkt in der personalen Unterscheidung von *ich* und *du* und in einem Raumkonzept: Es gibt ein *hier*, und von einem *hier* aus gibt es auch ein *da* und *dort*. Die deiktischen Einheiten haben keine losgelöste Bedeutung wie viele andere Sprachzeichen. Sie können nur in ihrem Umfeld und mit ihren jeweils einmaligen Bezügen angemessen gebraucht und verstanden werden.

Wenn man sich überlegt, was *hier* oder *jetzt* bedeuten, landet man zunächst bei einem recht kleinen Punkt, der Ort oder Zeit beschreibt. Den Punkt kennen wir auch aus der Geometrie. Aber Sprache ist etwas ganz anderes als die Mathematik. Wir sehen an den folgenden Beispielen, dass *hier* keine punktförmige Koordinate angibt, sondern mehr oder weniger ausgedehnt sein kann:

„Becher hier, bitte kommen Sie sofort zu uns, also mir, beziehungsweise, meine Frau ist schon auch noch da, aber tot eben, das heißt, (...)“

Hier ist es warm! (in einer Wohnung, in einer Stadt, in einer Klimazone ...)

Im Unterschied zu den Gasplaneten, die weiter draußen liegen, haben wir hier festen Boden unter den Füßen.

Ebenso wenig ist *jetzt* semantisch auf einen ganz kleinen, quasi punktförmigen Zeitraum zu beschränken:

Ein Wortgefecht, sie macht eine Bemerkung, die sie jetzt₁₃ schon wieder vergessen hat, da springt ihr der Dieter an den Hals, und sie kann sich noch nicht mal mehr die Haare richten.

Sabine ist jetzt tot.

Jetzt, da die Erdkruste erkaltet ist, haben wir bessere Bedingungen, damit sich Leben entwickeln kann.

Zeigwörter wie *hier* und *jetzt* sind bei ihrer Verwendung auf eine angemessene Interpretation angewiesen. Als Ursprung des Zeigens kann man das gestische Verweisen mit dem ausgestreckten Zeigefinger betrachten. Beim verbalsprachlichen Zeigen kommen bestimmte Bedeutungen hinzu: Beim Wort *ich* gibt es eine personale, bei den Adverbien *hier* und *da* eine lokale, bei den Adverbien *jetzt* oder *gestern* eine temporale Zugabe. Diese Bedeutungszugaben sind nicht weiter verwunderlich: Wenn es „reines Zeigen“ – also ganz ohne Nennen – gäbe, würde ein einziges Zeigzeichen ausreichen.

Relativ reines Zeigen haben wir mit dem Zeigwort *da*, mit dessen Hilfe bereits kleine Kinder Orientierungshandlungen durchführen und aus dem sprachgeschichtlich der Begleiter *das* hervorgegangen ist (→ Abschnitt 10.5).

Nun lag sie da, tot im Flur (...)

Ebenfalls bemerkenswert ist *so*. Seinen symbolischen Anteil kann man nur schwer beschreiben. Zunächst einmal kann *so* ein gestisches Zeigen begleiten: Stellen Sie sich vor, Sie gehen in einen Baumarkt und sagen: „Ich brauche eine Schraube, etwa *so* lang“. „So lang“ wird von einer Fingerspreibewegung beglei-

tet. Wenn Ihre Glühbirne kaputt ist und Sie wieder in den Baumarkt kommen und „so eine“ Glühbirne verlangen, dient die mitgebrachte Glühbirne der Demonstration. Sie wollen natürlich nicht „so eine“, weil die, die Sie mitbringen, ja kaputt ist. Sie wollen eine, die in ihren wesentlichen Merkmalen – der Wattzahl, der Form usw. der kaputten entspricht, die aber eben nicht kaputt sein darf.

Ein *so* macht immer ein angemessenes Mitdenken notwendig wie beim Beginn unseres Textes, der auf die vorausgegangene Handlung verweist, die dem Leser aber erst im darauf folgenden Text vorgestellt wird:

So etwas, hatte sie sich immer völlig anders vorgestellt.

Die Einheit *so* hat Eichendorff besonders ausgiebig genutzt; seine Verweise damit sind ausgesprochen bemerkenswert. Im Gedicht *Der verliebte Reisende* verwendet Eichendorff in 28 Strophen 16 Mal dieses Wort, wobei es 13 Mal unklar bleibt, worauf es verweisen soll. In solchen Fällen bindet der Autor den Leser in besonderer Weise in den Text ein: Er muss sich selbst eine Vorstellung bilden, *wie weit ein so weit* ist (vgl. erste Strophe) oder wie es sich anfühlt, wenn man *so froh verweinet* ist (vgl. dritte Strophe) usw.

Beispiel

Joseph von Eichendorff

Der verliebte Reisende

*Da fahr ich still im Wagen,
Du bist so weit von mir,
Wohin er mich mag tragen,
Ich bleibe doch bei dir.*

*Da fliegen Wälder, Klüfte
Und schöne Täler tief,
Und Lerchen hoch in Lüften,
Als ob dein' Stimme rief.*

*Die Sonne lustig scheint
Weit über das Revier,
Ich bin so froh verweinet
Und singe still in mir.*

*Vom Berge geht's hinunter,
Das Posthorn schallt im Grund,
Mein' Seel wird mir so munter,
Grüß dich aus Herzensgrund.*

*Ich geh durch die dunklen Gassen
Und wandre von Haus zu Haus,
Ich kann mich noch immer nicht fassen,
Sieht alles so trübe aus.*

(...)

Dass *so* (ganz ähnlich wie *da*) ein relativ reines Zeigen ermöglicht, also wenig semantische Bestandteile hat, sehen wir beim folgenden Sprachspiel:

Beispiel

Was sagt der Beständige? Heute so, morgen so.

Und was sagt der Unbeständige? Heute so, morgen so.

Die unterschiedlichen Bedeutungen können hier nur durch Betonung angezeigt werden. Wo es um den Beständigen geht, liegt die Betonung auf *heute* und *morgen*; das *so* erscheint jeweils unbetont. Beim Unbeständigen hingegen wird

zweimal *so* betont, und zwar in unterschiedlicher Tonhöhe (üblicherweise beim ersten *so* etwas höher als beim zweiten), was die Unbeständigkeit signalisiert.

Der ausgestreckte Zeigefinger kann nur in der Situation verweisen, und auch das sprachliche Zeigen findet zunächst in Situationen statt. Sprecher und Hörer können im gemeinsamen Raum, der von Ehlich 1987 als Sprechzeitraum bezeichnet wurde, sprachlich auf Dinge verweisen und die Aufmerksamkeit lenken:

Schau mal, was da liegt!
Hier fehlt noch was.
So gefällt mir das aber nicht!

Das Zeigen kann sich auch auf Vorgestelltes, den sog. Vorstellungsraum, beziehen:

Wenn man in die Wohnung reinkommt, ist gleich links ein Fenster; rechts ist eine Nische, da ist die Garderobe, und auf dem Boden liegt Sabine ...

Auch in gesprochenen oder geschriebenen Texten können Zeigwörter für Verweise im Rede- bzw. Textraum genutzt werden:

Nun lag sie da tot im Flur und fragte sich, wie, es dazu, gekommen war, dass Dieter sich beim Erwürgen so geschickt anstellte.
Was hier behauptet wird, ...
Damit könnte einiges geklärt werden.

Wie im letzten Beispielsatz können sich Wörter wie *da* und *hier* mit Präpositionen verbinden:

dabei, dafür, damit, danach ...; hierbei, hiermit, hiervon ...

Solche Einheiten, die auch als Präpositionaladverbien bezeichnet werden, stellen insbesondere in Texten sprachliche Verweise her, dienen der Textkohärenz und sind Ausdruck konzeptioneller Schriftlichkeit. In der Schule kommen diese Einheiten zu kurz, wenn sich der Grammatikunterricht nur auf Wort und Satz beschränkt.

Adverbien und Adjektive

Im vorigen Abschnitt erschienen unter der funktionalen Perspektive des sprachlichen Zeigens v. a. Einheiten, die traditionell den Adverbien zugeordnet werden. Es haben jedoch nicht alle Wörter, die als Adverb verwendet werden können, deiktische Anteile. In diesem Abschnitt wollen wir uns dieser Wortart zunächst formal in Abgrenzung zu den mitunter ganz ähnlichen Adjektiven annähern und in einem weiteren Schritt die traditionelle semantische Untergliederung betrachten, um schließlich auf die Einheiten mit textverbindender Funktion zurückzukommen.

Sprechzeitraum,
Vorstellungsraum
und Rede- bzw.
Textraum

Verbindungen von
Adverbien und
Präpositionen

5.3

Adverbien und Adjektive

Adverbien sind in lexikalischer Sichtweise eine recht heterogene Wortklasse. Morphologisch gelten sie als nicht flektierbar. Mit diesem Kriterium lassen sie sich von den äußerlich mitunter ganz ähnlichen Adjektiven unterscheiden: Während Adjektive in attributiver Position zwischen Begleiter und Nomen erscheinen können und dabei eine Deklinationsendung erhalten, lassen sich Adverbien nicht in dieser Weise gebrauchen.

Weshalb *oft* und *vielleicht* als Adverbien im Wörterbuch stehen, die bedeutungsähnlichen Einheiten *häufig* und *eventuell* aber als Adjektive lexikalisiert werden, zeigt die folgende Gegenüberstellung:

Tab. 5.1 |

Adverb: nicht deklinierbar	Adjektiv: deklinierbar
* <i>der ofte Besuch</i>	<i>der häufige Besuch</i>
* <i>der vielleicht Besuch</i>	<i>der eventuelle Besuch</i>

als Adverbien gebrauchte Adjektive

Gemeinsames Merkmal der Adverbien ist, dass sie im Unterschied zu anderen nichtdeklinierbaren Wörtern alleine das Vorfeld besetzen können. Mitunter werden auch Adjektive und Partizipien in dieser Position als Adverbien betrachtet wie z. B. in der Grammatik von Helbig und Buscha, die im folgenden Satz das Wort *eventuell* als Adverb klassifizieren würden:

Eventuell besucht uns heute jemand.

Im Englischen und in den romanischen Sprachen gibt es für eine solche Einteilung einen gewichtigen Grund, weil Adjektive in dieser Position mit bestimmten Morphemen markiert werden müssen (*|ly* im Englischen, *|mente* im Italienischen, *|ment* im Französischen):

Eventualmente qualcuno noi visita oggi.

syntaktische Untergliederung der Adjektive

Ob es für das Deutsche sinnvoll ist, in den drei folgenden Sätzen alle Einheiten *neuen/zufrieden/tot* als Adjektive zu betrachten, ist umstritten:

Tab. 5.2 |

1.	<i>Aber heute hatte er sich von einer vollkommen neuen Seite gezeigt.</i>	attributives Adjektiv
2.	<i>In seinem Zimmer sitzend war er ganz zufrieden (...)</i>	Adjektiv mit Kopulaverb (prädikatives Adjektiv)
3.	<i>Nun lag sie da tot im Flur (...)</i>	Adverb (adverbiales Adjektiv)

attributives Adjektiv

zu 1.: Die attributive Stellung des Adjektivs *neuen* zwischen Begleiter und Nomen ist die typische für Adjektive – nur hier bekommen sie eine Deklinationsendung. Wir werden diese Formen – die vielfältigen Deklinationsendungen – in Abschnitt 13.1 untersuchen, zuvor aber in Abschnitt 11.1 ihre Funktion als Attribut sowie semantische Aspekte betrachten.

zu 2.: Adjektive mit Kopulaverb werden traditionell als prädikative Adjektive bezeichnet. Eine Untergruppe bilden die in neueren Grammatiken als Adkopula bezeichneten Einheiten, die mit vielen Adjektiven das semantische Merkmal teilen, zur Bezeichnung von Eigenschaften zu dienen, aber nicht attributiv erscheinen können:

Adjektiv mit
Kopulaverb

barfuß, egal, einerlei, getrost, leid, perplex, pleite, quitt, schade, schuld ...

zu 3.: Der traditionelle Terminus „adverbiales Adjektiv“ verweist auf den syntaktischen Terminus Adverbiale (→ Abschnitt 14.2.3). Adverbiale Adjektive können als Adverbiale im Satz erscheinen und sind (wie auch die Adjektive mit Kopulaverben) vorfeldfähig:

Adverb

Tot lag sie nun da im Flur.

Bezeichnet man ein adverbial gebrauchtes Adjektiv wie *tot* als Adverb, könnte man dies insbesondere mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht didaktisch begründen. Dies wäre auch mit Blick auf den syntaktischen Wortartenbegriff in unserem Buch eine konsequente Klassifikation.

Eine als Adverb verwendete Einheit haben wir oben als eine prinzipiell vorfeldfähige Einheit eingeführt. Eine solche Einheit kann damit als Satzglied erscheinen. Als Satzglied wiederum müsste man ein Adverb als Adverbiale bezeichnen – ein Unterschied, der mit der hier vorgenommenen syntaktischen bzw. relationalen Sichtweise kaum ins Gewicht fällt. Der Unterschied zum Satzglied Adverbiale besteht v. a. darin, dass sich der Begriff Adverb auf einzelne Wörter bezieht, während ein Adverbiale auch als Präpositionalgruppe, Nominalgruppe oder abhängiger Satz erscheinen kann (→ Abschnitt 14.2.3).

Abgrenzung der
Adverbien von den
Adverbialen

Adverbien werden wie die Adverbialien semantisch unterteilt nach Ort, Zeit, Art und Weise und Grund (in der lateinischen Fachterminologie: lokal, temporal, modal und kausal). Da der Mensch in Raum und Zeit lebt und die Ursachen in den Ereignissen um ihn herum sucht, können solche semantischen Differenzierungen durchaus zur Sprachbewusstheit beitragen. Sie reichen aber nicht aus, um die semantische Vielfalt der Adverbien zu beschreiben. Wir werden diesen semantischen Aspekt in Einheit 14 nochmals aufgreifen und auf die Adverbialien beziehen.

Semantik der
Adverbien

Die folgende Zusammenstellung enthält Beispiele für nichtdeklinierbare Einheiten, die im Satz als Adverbien erscheinen können. Dass nicht alle diese Wörter auf eine solche Einteilung festgelegt sind, wird sich im folgenden Abschnitt in der Auseinandersetzung mit den Einheiten *da* und *seitdem* zeigen, die mit Verbletztsatz erscheinen können und dann als Subjunktionen gelten.

Folgende Einheiten können als Adverbien verwendet werden:

- a) *gern, immer, möglicherweise, oft, samstags, selten, überall ...*
- b) *außerdem, da, dann, dort, gestern, hier, seitdem, so, trotzdem, vorher ...*
- c) *dafür, dagegen, damit, darauf, darin, davon, deswegen, hierfür, hiermit ...*
- d) *wo, wohin, wann, wie, warum ...*
- e) *weswegen, weshalb, wodurch, wonach, worauf, worüber ...*

Die unter b) und c) versammelten Einheiten haben eine Verweisfunktion. Die Einheiten unter d) und e) lassen sich als *W*-Wörter im Vorfeld als Fragewörter verwenden:

Worüber kam Sabine am wenigsten hinweg?

Sie können aber auch relativisch verwendet werden:

Worüber₄₆ Sabine aber am wenigsten hinwegkam, war, dass sie ihm in den letzten Tagen nichts, wirklich gar nichts angemerkt hatte!

In relativischer Verwendung verändern sie den Satz zu einem Verbletztsatz, der damit als abhängiger Satz markiert wird (→ Abschnitt 11.5). Dies geschieht auch bei den als Subjunktion verwendeten Einheiten, die wir im folgenden Abschnitt betrachten.

5.4 | Subjunktionen und Verbletztsätze – Adverbien und Verbzweitsätze

Als häufigste Subjunktion gilt *dass*. Sie leitet üblicherweise einen abhängigen Satz ein, der als Ergänzung eines übergeordneten Satzes dient:

Er hatte in ihrer zwölfjährigen Beziehung zwar des Öfteren angedeutet, dass₃₄ er sich von ihr niemals auf normale Weise trennen könnte, dazu sei ihre Verbindung zu außergewöhnlich, aber sie hatte das bisher immer als Kompliment aufgefasst.

Verzichten wir auf die Einheit *dass*, erhalten wir einen selbständigen Verbzweitsatz mit der aus Einheit 4 vertrauten Feldgliederung:

*Dieter hatte des Öfteren Folgendes angedeutet:
Er könnte sich von ihr niemals auf natürliche Weise trennen.*

Wir wollen den Unterschied zwischen dem „normalen“ Verbzweitsatz und dem abhängigen Satz, dem wir am Ende von Abschnitt 4.2 bereits begegnet sind, nochmals in der schematischen Darstellung betrachten:

Tab. 5.3 |

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
<i>Er</i>	<i>könnte</i>	<i>sich von ihr niemals auf natürliche Weise</i>	<i>trennen.</i>
<i>(...) dass</i>		<i>er sich von ihr niemals auf natürliche Weise</i>	<i>trennen könnte.</i>

Hier passiert Folgendes:

Verbletztsatz

- ▶ Eine Einheit – hier ist es die sog. Subjunktion *dass* – besetzt die strukturelle Schaltstelle des Satzes, das linke Verbfeld, und blockiert gleichzeitig das Vorfeld.
- ▶ Das Vorfeld kann somit nicht besetzt werden.
- ▶ Dabei wird das finite Verb ans Ende des rechten Verbfeldes verschoben (s. Pfeil), was dieser Konstruktion auch ihre Bezeichnung Verbletztsatz verleiht (zur Terminologie s. Ende dieses Abschnitts).

Die Verbletzstellung ist keine formale Spielerei der Sprache, sondern in einer sehr effektiven Weise ein funktionales Mittel, um die Abhängigkeit des Verbletztsatzes von einer übergeordneten Einheit anzuzeigen.

da als Adverb und als Subjunktion

Zur Verdeutlichung wollen wir eine Einheit betrachten, die sowohl als Adverb im Vorfeld als auch als Subjunktion in der eben beschriebenen Weise erscheinen kann.

Ein Wortgefecht, sie macht eine Bemerkung, die sie jetzt schon wieder vergessen hat, da ₁₅ springt ihr der Dieter an den Hals, und sie kann sich noch nicht mal mehr die Haare richten.

Eine kleine Veränderung in diesem Textausschnitt sorgt für einen völlig anderen Sinn:

Ein Wortgefecht, sie macht eine Bemerkung, die sie jetzt schon wieder vergessen hat, da ihr der Dieter an den Hals springt, und sie kann sich noch nicht mal mehr die Haare richten.

Während im originalen Textausschnitt die als Adverb verwendete Einheit *da* ₁₅ für eine Zäsur sorgt und Dieters Übergriff als plötzliches Geschehen kennzeichnet, verstehen wir den abhängigen *da* -Satz kausal (*da* als Subjunktion): Dieters Sprung an den Hals ist der Grund dafür, die erwähnte Bemerkung wieder vergessen zu haben.

Die Verbletzstellung ist eine syntaktische Markierung; sie hat Signalfunktion für den Hörer, diesen Satz auf eine andere Einheit wie z. B. einen Bezugssatz zu beziehen. Seine enge Zugehörigkeit zum Bezugssatz wird üblicherweise durch Kommasetzung angezeigt.

Funktion der Verbletzstellung

Diese Zugehörigkeit zeigt sich auch inhaltlich: Die Subjunktion *bevor* erscheint im folgenden Beispiel in dem Teilsatz, der sich auf das Geschehen nach dem Mord bezieht. Somit kann verblüffenderweise die Subjunktion *bevor* durch das Adverb *danach* ersetzt werden. Dabei entstehen zwei selbständige Sätze:

- (1a) *Dieter brachte Sabine um, bevor er zum Flughafen fuhr.*
- (1b) *Dieter brachte Sabine um. Danach fuhr er zum Flughafen.*

Umgekehrt könnte die Subjunktion *nachdem* durch das Adverb *davor* ersetzt werden:

- (2a) *Dieter fuhr zum Flughafen, nachdem er Sabine umgebracht hatte.*
- (2b) *Dieter fuhr zum Flughafen. Davor hatte er Sabine umgebracht.*

Die beieinanderstehenden Sätze der vorigen Beispiele sind jeweils bedeutungsgleich. Dabei sind die abhängigen Sätze in (1a) und (2a) jeweils Satzglieder des übergeordneten Bezugssatzes und können auch im Vorfeld dieser Verbzweitsätze erscheinen:

- (1a') *Bevor er zum Flughafen fuhr, brachte Dieter Sabine um.*
- (2a') *Nachdem er Sabine umgebracht hatte, fuhr Dieter zum Flughafen.*

Auch die Sätze (1a) und (1a') bzw. (2a) und (2a') sind bedeutungsgleich.

Die Sätze in (1b) und (2b) sind hingegen jeweils zwei selbständige Verbzweitsätze. Als jeweils „zwei selbständige Gedanken“ sind sie auf ihre Abfolge festgelegt und können nicht umgestellt werden:

- (1b') ? *Danach fuhr er zum Flughafen. Dieter brachte Sabine um.*
- (2b') ? *Davor hatte er Sabine umgebracht. Dieter fuhr zum Flughafen.*

seitdem als Subjunktion

Dass wir eine als Subjunktion verwendete Einheit eines abhängigen Satzes auf den übergeordneten Satz beziehen, soll hier nochmals mit der Feldgliederung veranschaulicht werden. In dem zuerst angeführten Textausschnitt wird *seitdem* als Subjunktion verwendet:

Seitdem₄₄ er sich den Schnurrbart abrasiert hatte, war ihm immer sofort anzumerken, wenn ihn etwas besonders aufregte.

Hier erscheint der abhängige Satz im Vorfeld des Bezugssatzes. Er ist ein Satzglied dieses Bezugssatzes:

Tab. 5.4 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
	<i>Seitdem</i>		<i>er sich den Schnurrbart</i>	<i>abrasiert hatte,</i>	
	<i>Seitdem er sich den Schnurrbart abrasiert hatte,</i>	<i>war</i>	<i>ihm immer sofort</i>	<i>anzumerken,</i>	<i>wenn ihn etwas besonders aufregte.</i>

Die als Subjunktion verwendete Einheit gehört *inhaltlich* nicht zum abhängigen Satz, in dem sie erscheint, sondern zum übergeordneten Bezugssatz.

seitdem als Adverb

Wenn wir nämlich diese Gedankenfolge durch zwei selbständige Sätze ausdrücken, erscheint *seitdem* als Adverb im zweiten Satz:

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
<i>Er</i>	<i>hatte</i>	<i>sich den Schnurrbart</i>	<i>abasiert.</i>	
<i>Seitdem</i>	<i>war</i>	<i>ihm immer sofort</i>	<i>anzumerken,</i>	<i>wenn ...</i>

Tab. 5.5

Nur ein Teil der Einheiten, die als Subjunktion verwendet werden können, sind auch als Adverb verwendbar und umgekehrt.

Wenn in einem Wörterbuch Beispiele wie die folgenden lexikalisch als Adverbien oder Subjunktionen angeführt sind, heißt das nichts anderes, als dass sie sich syntaktisch als Adverbien bzw. als Subjunktionen verwenden lassen:

Adverb – Einheit, die im Vorfeld stehen kann:	Subjunktion – Einheit im linken Verbfeld/Vorfeld mit Verbletzstellung:
<i>danach</i>	<i>nachdem</i>
<i>davor/zuvor</i>	<i>bevor</i>
<i>damals</i>	<i>als</i>
<i>deshalb</i>	<i>weil/da</i>
<i>trotzdem</i>	<i>obwohl</i>

Tab. 5.6

In Abschnitt 11.5 werden wir sehen, dass sich neben den Subjunktionen auch die sogenannten Relativa mit abhängigen Verbletztsätzen verbinden und Bezüge in Texten herstellen können.

Die Auseinandersetzung mit den satz- und textverbindenden Einheiten zeigt ein weiteres Mal, wie Form und Funktion in der Sprache zusammenwirken. Die ausschließliche Betrachtung der Form im Grammatikunterricht erschiene ohne die funktionalen Bezüge als wenig durchschaubare Spielerei. Aber auch eine Beschränkung auf die funktionalen Anteile wäre unbefriedigend, weil die Gründe für die unterschiedlichen Verstehensmöglichkeiten im Dunkeln blieben. Hat man die Funktion der Verbletzstellung erfasst, kann eine Zusammenstellung der als Subjunktionen verwendbaren Einheiten zur Sprachbewusstheit beitragen.

Als Subjunktionen lassen sich beispielsweise die folgenden Einheiten gebrauchen:

- ▶ *als, bevor, bis, da, damit, dass, ehe, falls, indem, nachdem, ob, obwohl, seit, seitdem, sobald, sodass, sofern, soweit, während, weil, wenn, wie ...*
- ▶ mit *zu* + Infinitiv im rechten Verbfeld: *anstatt, ohne, um ...*
- ▶ zweiteilige Subjunktionen: *als ob, anstatt dass, so wie, als dass, als wenn, auf dass ...*

Sog. Infinitivsätze sind abhängige Sätze, bei denen im rechten Verbfeld ein Infinitiv mit *zu* erscheinen kann. Als Subjunktionen können die Einheiten *um, ohne* oder *anstatt* verwendet werden:

Der Wecker war zuverlässig um 6.30 Uhr gegangen, und das lediglich, damit sie stets pünktlich um 8.00 Uhr im Kindergarten erschien, um sich dort von nicht erzeugenen Menschen mit einer Höhe von durchschnittlich 0,90 Meter – 1,20 Meter anschreien zu lassen.

Abhängige Infinitivsätze können auch ohne Subjunktion erscheinen. Dabei bleibt das Feld aus Vorfeld und linkem Verbfeld leer:

Hier war es nämlich ratsam, den Anruf bei der Polizei in möglichst aufgelöster Verfassung zu tätigen.

Die Vorstellung, obduziert zu werden, fand Sabine äußerst unappetitlich.

Auf die Einheit *zu* vor dem Infinitiv verzichten selbständige Infinitivsätze. Sie werden v. a. in Rezepten und Bedienungsanleitungen verwendet (Beispiele s. → Abschnitt 14.2.1).

Verbletztsatz –
Grundstellung des
Satzbaus?

Noch eine vorläufig abschließende Bemerkung zum Verbletztsatz: Einiges spricht dafür, die Letztstellung des Finitums als *die Grundstellung* im deutschen Satzbau anzusehen. Denn nur hier erscheint das Verb als *eine* Einheit – damit ist also zusammen, was zusammengehört. Die generative Grammatik betrachtet das Deutsche in diesem Sinne als SOV-Sprache und setzt das Verb an den rechten Rand (SOV = Subjekt – Objekt – Verb). Auch in der Sprachentwicklung von Kindern gibt es Anzeichen für diese Grundstellung: Wenn die Sprachentwicklung im Alter von etwa zwei Jahren geradezu explodiert, setzen Kinder weitgehend konsequent das Finitum ans Satzende. Hierzu zwei Beispiele meiner Töchter in diesem Alter:

Omi Paket schickt hat.

Papa besser Mützen aufsetzen kann.

Trotzdem wollen wir für unser Grammatikmodell den Verbzweitsatz als Normalfall und als die unmarkierte Form betrachten, was neben der weiteren Sprachentwicklung von Kindern auch der heute übliche Sprachgebrauch des Deutschen nahelegt.

Terminologie

„Verbletztsatz“ meint eigentlich „Finitumletztatz“. Wer das Muster von linkem und rechtem Verbfeld kennt, kann allerdings auch mit dem fachsprachlich bereits verbreiteten Terminus Verbletztsatz eine angemessene begriffliche Vorstellung verbinden. Die traditionelle Grammatik spricht hier von Nebensätzen – ein Terminus, der zusammen mit dem Terminus Hauptsatz ein unglückliches Paar bildet. Die Termini rufen falsche Assoziationen hervor wie z. B., dass der Nebensatz das weniger Wichtige enthalten könnte. Mit der Unterscheidung von Verbzweit-, -letzt- und -erstsätzen werden hingegen wesentliche Unterschiede des Satzbaus, die auch funktional bedeutsam sind, strukturell beschrieben (zusammenfassend → Abschnitt 6.2).

Konjunktionen als Einheiten jenseits der Feldgliederung

5.5

und als Konjunktion

Wie die Subjunktionen und Adverbien können auch Konjunktionen Sätze verbinden. Dabei stehen sie allerdings außerhalb der Feldgliederung, nämlich vor dem Vorfeld. Verbindungen mit *und* sind typisch für den mündlichen Sprachgebrauch; sie finden sich auch in einem sehr frühen Text der Schriftkultur am Anfang der Bibel:

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
1	<i>Am Anfang</i>	<i>schuf</i>	<i>Gott Himmel und Erde.</i>		
2 Und	<i>die Erde</i>	<i>war</i>	<i>wüst und leer,</i>		
3 und	<i>es</i>	<i>war</i>	<i>finster auf der Tiefe;</i>		
4 und	<i>der Geist Gottes</i>	<i>schwebte</i>	<i>auf dem Wasser.</i>		
5 Und	<i>Gott</i>	<i>sprach:</i>			<i>Es werde Licht!</i>
6 Und	<i>es</i>	<i>ward</i>	<i>Licht.</i>		
7 Und	<i>Gott</i>	<i>sah,</i>			<i>dass das Licht gut war.</i>
8	<i>Da</i>	<i>schied</i>	<i>Gott das Licht von der Finsternis</i>		
9 und		<i>nannte</i>	<i>das Licht Tag</i>		
10 und			<i>die Finsternis Nacht.</i>		
11	<i>Da</i>	<i>ward</i>	<i>aus Abend und Morgen der erste Tag.</i>		

(Genesis 1, 1–5) | Tab. 5.7

In acht von elf Zeilen erscheint ein *und* vor dem Vorfeld. Die Sätze 2 bis 4 sind drei eigenständige Sätze: Sie haben jeweils eigene finite Verben und Subjekte. Die Kommas dienen hier der Satzgliederung; nach der neuen Rechtschreibung könnten sie auch weggelassen werden.

Ein *und* kann aber nicht nur ganze Sätze verbinden, sondern auch einen unvollständigen Satz an einen vollständigen anhängen, von dem der unvollständige das Subjekt übernimmt wie in Zeile 9. In einem solchen elliptischen Satz wird das Subjekt implizit ergänzt. Zeile 10 leiht sich neben dem Subjekt aus Zeile 8 zusätzlich das finite Verb aus Zeile 9. Die folgenden, hier in Klammern erscheinenden Einheiten sind nur gedanklich vorhanden:

Tab. 5.8 |

8	<i>Da</i>	<i>schied</i>	<i>Gott das Licht von der Finsternis</i>		
9 und	<i>(Gott)</i>	<i>nannte</i>	<i>das Licht Tag</i>		
10 und	<i>(Gott)</i>	<i>(nannte)</i>	<i>die Finsternis Nacht.</i>		

Man könnte die Zeilen 9 und 10 auch in einer Zeile zusammenfassen und das Mittelfeld als zwei mit *und* verbundene Wortgruppen deuten, die sich auf dasselbe Verb beziehen:

Tab. 5.9 |

9' und	<i>(Gott)</i>	<i>nannte</i>	<i>das Licht Tag und die Finsternis Nacht.</i>		
--------	---------------	---------------	--	--	--

Eine entsprechende „Kurzdarstellung“ finden Sie oben in Zeile 2, die wiederum auch folgendermaßen aussehen könnte:

Tab. 5.10 |

2 Und	<i>die Erde</i>	<i>war</i>	<i>wüst</i>		
und	<i>(die Erde)</i>	<i>(war)</i>	<i>leer, ...</i>		

weitere
Konjunktionen

Die Konjunktion *und* sorgt für eine relativ reine Wortgruppen-, Satz- bzw. Textverbindung. Die folgenden Beispiele zeigen, dass Konjunktionen auch weitergehende semantische Aufgaben übernehmen können:

Dieter war nie ein Typ von großer Präzision gewesen. (...) Aber, heute hatte er sich von einer vollkommen neuen Seite gezeigt.

„Becher hier, bitte kommen Sie sofort zu uns, also mir, beziehungsweise meine Frau ist schon auch noch da, aber tot eben, das heißt, ich wohne hier noch regelmäßig, aber meine Frau wird ja nicht hier bleiben können – ach Gott, ich bin total durcheinander!“

Allein essen machte zwar nicht so viel Spaß, aber wenn ein Koch sein Handwerk so gut verstand wie dieser hier, dann war man beinahe versucht, mit den Speisen zu sprechen, so ernst nahm man sie plötzlich.

Das letzte Beispiel zeigt, dass Konjunktionen nicht nur Verbzweitsätze parataktisch aneinanderreihen, sondern auch zu einer hypotaktischen Konstruktion hinzutreten, sich also mit Verbletztsätzen verbinden können. Dabei können Konjunktion und Subjunktion aufeinander folgen (*aber wenn; und dass ...*). Auch vor einem Verberstsatz kann eine Konjunktion erscheinen:

*Und bleib nicht so lange weg!
Aber bist du auch wirklich da?*

Als satzverbindende Einheit kann eine Konjunktion also prinzipiell vor dem Vorfeld erscheinen – manche Grammatiken sprechen hierbei vom „Vorvorfeld“.

Als Konjunktionen können beispielsweise die folgenden Einheiten gebraucht werden:

und, oder, aber, denn, doch, sondern, beziehungsweise ...

Es gibt auch paarweise auftretende Konjunktionen und Wortverbindungen:

*entweder ... oder; nicht nur ... sondern auch ...
das heißt; es sei denn ...*

Partikeln

In älteren Grammatiken wurden alle Einheiten außer den Adjektiven aus den vorigen Abschnitten mitunter als Partikeln zusammengefasst. Diese Bezeichnung („kleine Teilchen/Wörtchen“) war insbesondere durch ihre Nichtflektierbarkeit motiviert; insofern wurden auch noch die Präpositionen hinzugerechnet. Neuere Ansätze reservieren den Terminus Partikel ausschließlich für Einheiten, die weder als Adverb noch als Präposition, Subjunktion oder Konjunktion und auch nicht als Interjektion (wie *ach, oh, au weia*) verwendet werden und gleichzeitig nichtflektierbar sind. Die meisten Partikeln sind sprachgeschichtlich aus Einheiten hervorgegangen, die als Adverbien verwendbar sind; eine Partikel kann jedoch nicht wie ein Adverb als Satzglied oder Attribut erscheinen.

Partikeln lassen sich ebensowenig wie die Adverbien auf eine bestimmte Funktion im Sprachhandeln festlegen. Deshalb werden sie in Unterkategorien eingeteilt, um die es im Folgenden gehen soll. Wir betrachten dazu das Ende des Textausschnitts aus Abschnitt 5.1:

In seinem Zimmer sitzend war er ganz zufrieden, wie rund das alles bisher lief. Bis auf das störende Gefühl, dass er Sabine ein wenig vermisste. In zwölf Jahren gewöhnte man sich eben₆₅ sehr aneinander. Aber das hatte er ja₆₇ nun gründlich vermasselt.

Die beiden unterstrichenen Einheiten unterscheiden sich von der Bedeutung, die man ihnen zuschreiben würde, wenn man ihnen losgelöst von einem Satz begegnet: Das Wort *eben* kann als Adjektiv einen Unterschied zu *rau* oder *steil* oder *hügelig* beschreiben; im folgenden Satz wird es mit zeitlicher Bedeutung als Adverb verwendet:

Eben saß er noch in der Straßenbahn.

In unserem Textausschnitt aber verbindet *eben*₆₅ in komplexer Weise das, was Dieter hier denkt, mit dem, was die Autorin dem potentiellen Leser an

| 5.6

zur Terminologie
nichtflektierbarer
Wörter

Verwendungsweisen
von *eben*

komplexe Bedeutung
der Partikeln

Wissen über langjährige Beziehungen unterstellt. Das Wörtchen *eben* bezieht sich darüber hinaus auf den Inhalt des vorangehenden Satzes, indem es das *störende Gefühl* rechtfertigt, das wiederum im Widerspruch zu seiner davor behaupteten Zufriedenheit steht.

Nicht ganz so komplex wie die Bedeutung der Einheit *eben*₆₅ ist die der Einheit *ja*₆₇, die zwischen dem Wissen von Sprecher und Hörer vermittelt: „Ich als Sprecher weiß etwas, das du als Hörer zwar ebenfalls weißt, aber ich sage es trotzdem“.

Die häufigere Verwendung von Wörtern wie *ja*, *nein*, *doch* oder *kaum* findet sich jedoch in den Antworten zu Fragehandlungen – wir werden sie weiter unten den Antwortpartikeln zurechnen.

Abtönungspartikeln

Wenn Wörter wie *eben*₆₅ oder *ja*₆₇ das Vor- oder Weltwissen von Sprecher und Hörer und die Situation einbeziehen, ist dies ein erster Indikator für ihren Gebrauch als Abtönungspartikel. Sie können nicht betont werden und auch nicht im Vorfeld erscheinen, damit also kein Satzglied sein. Der Gebrauch von Abtönungspartikeln ist typisch für konzeptionell mündliche Texte.

Als Abtönungspartikeln werden in Grammatiken üblicherweise die folgenden Einheiten angeführt:

aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, erst, halt, ja, jetzt, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl

Wie bereits erwähnt können diese „Wörtchen“ auch in anderer Verwendung erscheinen – z. B. als Konjunktion (*aber, denn*), als Adverb (*jetzt, vielleicht*) oder als Adjektiv (*eigentlich, ruhig*). Deshalb soll im Folgenden ihre Verwendung als Abtönungspartikel an weiteren Beispielen aus dem Roman illustriert werden:

Es war doch ziemlich unbedacht von ihm gewesen, Sabine direkt im Flur umzubringen.

Himmel?! Wie kam er denn jetzt auf Himmel?! Er hätte ja wohl kaum den Aufwand eines Mordes betrieben, wenn Sabine eine Kandidatin für den Himmel gewesen wäre!

Aber jetzt mal ernsthaft: Wie lief das denn eigentlich nach so einem Mord?

„Herr Becher, wie lautet denn Ihre Adresse?“

„Ich weiß gar nicht, wie man das jetzt ausdrückt, bisher also gemeinsame Wohnung, der sich meine Frau aber jetzt durch Tod entzogen hat. (...) Wissen Sie, ich weiß gar nicht, ich hab so was halt noch nie erlebt. Es ist auch meine erste Ehe. (...)“
Wer jemanden tot in der Wohnung liegen hatte, äußerte sich doch in der Regel eher ungeordnet.

Es klingelte. Das war aber flott gegangen.

Fokuspartikeln

Eine weitere Unterkategorie bilden die Fokuspartikeln. Sie erscheinen zusammen mit einem Bezugselement, das den inhaltlichen Fokus eines Satzes bildet und auf dem üblicherweise die Betonung liegt. Die Fokuspartikel selbst erscheint unbetont.

Als Fokuspartikeln können beispielsweise die folgenden Einheiten verwendet werden:

allein, auch, ausgerechnet, bereits, besonders, bloß, einzig, eben, ebenfalls, erst, etwa, gar, genau, gerade, gleich, insbesondere, lediglich, nicht einmal, noch, nur, selbst, schon, sogar, wenigstens, zumal ...

Auch ihre Funktion lässt sich am besten durch Beispiele verdeutlichen:

Obwohl er sogar₁₉ noch unbequemerweise seine Handschuhe trug, weil er gerade₂₁ erst hereingekommen war.

Eben noch₂₄ in der Straßenbahn und nur₂₅ einen Wimpernschlag später die eigene Frau umgelegt.

Er dachte da völlig neu, änderte also lediglich Dieter in Klaus und ließ Becher, den Namen, den er zwölf Jahre lang mit Sabine geteilt hatte, stehen.

Du musst einen Mord auch wenige Stunden später noch vertretbar finden.

Vielleicht machte ihm deswegen auch der Mord an Sabine jetzt so zu schaffen.

Wahrscheinlich waren die Würgemale am Hals schon nicht besonders kleidsam, aber dann noch ein blauer Hintern – das machte sie alles nicht hübscher.

Sabine wurde es im Flur zunehmend langweilig, und auch über Freundschaften dachte man in solch einer Situation schon mal intensiver nach (...) Bei Anne zum Beispiel hatte sie sich selbst auch lange schon nicht mehr gemeldet. Aber aus dieser Haltung hier kam sie jetzt auch unmöglich noch einmal hoch.

Diese Äußerung wäre noch nicht einmal verräterisch im Hinblick auf seine Täterschaft

Ebenfalls mit einem Bezugselement erscheinen Intensitätspartikeln, die auch als Gradpartikeln bezeichnet werden, die im Unterschied zu den Fokuspartikeln mitunter betont werden und die meist mit einem Adjektiv oder Adverb oder einer davon abgeleiteten Einheit eine Wortgruppe bilden. Sie können deren Inhalt verstärken oder abschwächen. In dieser Funktion können beispielsweise die folgenden Einheiten verwendet werden, zu denen anschließend wieder Beispiele erscheinen:

Intensitätspartikeln

beinahe, besonders, einigermaßen, fast, ganz, höchst, nahezu, recht, sehr, überaus, vollkommen, ziemlich, zutiefst ...

Aber heute hatte er sich von einer vollkommen neuen Seite gezeigt.

Er hatte nach der Tat sehr aufgewühlt die gemeinsame Wohnung verlassen und war auf direktem Weg zum Flughafen gefahren. Dort hatte er Last-Minute einen sehr günstigen Flug Düsseldorf–Münster/Osnabrück ergattert und war erst zur Ruhe gekommen, als die Maschine endlich abhob.

In seinem Zimmer sitzend war er ganz zufrieden, wie rund das alles bisher lief.

Er stellte fest: Täter sein ist etwas für die ganz Harten.

Sie hatte auch mal irgendwo gelesen, dass bei Toten das Haar sehr schnell an Glanz verliert.

Es war doch ziemlich unbedacht von ihm gewesen, Sabine direkt im Flur umzubringen.

Dieter war froh, dass das Gespräch recht zügig beendet war, und fand, dass er seine Sache einigermaßen gut gemacht hatte.

Antwortpartikeln Antwortpartikeln wie *ja*, *nein* oder *doch* werden auch als Satzäquivalente bezeichnet, wenn sie als Antwortpartikel erscheinen und so einen ganzen Satz ersetzen können. Dies können zwar auch Adverbien wie *vielleicht* oder *wahrscheinlich*, die den Geltungsbereich einer Behauptung modifizieren können. Als Adverbien können sie im Unterschied zu den Antwortpartikeln aber Satzgliedstatus haben:

Hat Dieter Beweismittel am Tatort zurückgelassen?

ja als Antwortpartikel – Ja. (**Ja hat Dieter Beweismittel am Tatort zurückgelassen.*)

vielleicht als Adverb – Vielleicht. (*Vielleicht hat Dieter Beweismittel am Tatort zurückgelassen.*)

Negationspartikel Eine ausgesprochen wirkungsvolle Partikel ist die Negationspartikel *nicht*. Sie erscheint üblicherweise im Mittelfeld, kann sich auf den ganzen Satz beziehen und dabei den in einem Satz ausgedrückten Sachverhalt umkehren.
nicht

An der Rezeption seines Hotels hatte man ihm diesen Spanier empfohlen, und die Tapas hatten ihn alle nicht enttäuscht.

Und nun würde er gar nicht zu Hause anrufen heute Abend.

Als er in Düsseldorf den Schlüssel ins Schloss seiner Wohnungstür steckte, hätte er nicht sagen können, wie er dorthin gekommen war.

nicht als Fokuspartikel Bezieht sich die Partikel *nicht* auf ein Satzglied, wird sie zu einer Fokuspartikel – z. B. könnte im folgenden Beispiel syntaktisch statt *nicht* auch die Fokuspartikel *lediglich* erscheinen:

Warum hatte in den vergangenen vier Stunden nicht ein einziges Mal das Telefon geklingelt?

5.7 | Überblick zu Adverbien, Subjunktionen, Konjunktionen und Partikeln

Die in den vorigen Abschnitten betrachteten Einheiten lassen sich nur syntaktisch unterscheiden – die jeweils fokussierte Einheit erscheint in diesem Abschnitt fett formatiert. Als Ausgangspunkt dienen uns zwei selbständige Sätze:

Tab. 5.11 |

<i>Sabine</i>	<i>war</i>	<i>von Dieters Aktion nicht begeistert.</i>	
<i>Sie</i>	<i>wollte</i>	<i>nicht so früh</i>	<i>sterben.</i>

Adverbien Adverbien können zwar u. a. Sätze verknüpfen, sind aber nicht auf diese Funktion festgelegt. Als eigenständige Satzglieder können sie unterschiedlichste

Inhalte transportieren und nicht nur im Vorfeld, sondern auch im Mittel- oder Nachfeld erscheinen:

<i>Sabine</i>	<i>war</i>	<i>von Dieters Aktion nicht begeistert.</i>	
Eigentlich	<i>wollte</i>	<i>sie nicht so früh</i>	<i>sterben.</i>

Tab. 5.12

<i>Sabine</i>	<i>war</i>	<i>von Dieters Aktion nicht begeistert.</i>	
<i>Sie</i>	<i>wollte</i>	eigentlich <i>nicht so früh</i>	<i>sterben.</i>

Tab. 5.13

Subjunktionen dienen in erster Linie dazu, Sätze zu verbinden. Sie besetzen das linke Verbfeld und blockieren gleichzeitig das Vorfeld; das finite Verb erscheint am rechten Rand des rechten Verbfeldes:

Subjunktionen

<i>Sabine</i>	<i>war</i>	<i>von Dieters Aktion nicht begeistert.</i>	
weil		<i>sie eigentlich nicht so früh</i>	<i>sterben wollte.</i>

Tab. 5.14

Konjunktionen können Einheiten aller Art miteinander verbinden. Wenn sie Sätze verbinden, erscheinen sie außerhalb der Feldgliederung vor dem Vorfeld.

Konjunktionen

	<i>Sabine</i>	<i>war</i>	<i>von Dieters Aktion nicht begeistert,</i>	
denn	<i>sie</i>	<i>wollte</i>	<i>eigentlich nicht so früh</i>	<i>sterben.</i>

Tab. 5.15

Abtönungspartikeln erscheinen im Mittelfeld, sind weder vorfeldfähig noch betonbar und modifizieren eine Äußerung, indem sie Erwartungen und das Wissen sowohl des Textproduzenten bzw. Protagonisten als auch des Textrezipienten in komplexer Weise einbeziehen.

Abtönungspartikeln

<i>Sabine</i>	<i>war</i>	<i>von Dieters Aktion nicht begeistert.</i>	
<i>Sie</i>	<i>wollte</i>	eben <i>nicht so früh</i>	<i>sterben.</i>

Tab. 5.16

Fokuspartikeln stellen die Einheit, auf die sie sich beziehen, in den Fokus eines Satzes. Die folgende Fokuspartikel *lediglich* fokussiert Sabine und impliziert, dass alle außer Sabine von Dieters Aktion begeistert waren:

Fokuspartikeln

Lediglich <i>Sabine</i>	<i>war</i>	<i>von Dieters Aktion nicht begeistert.</i>	
<i>Sie</i>	<i>wollte</i>	<i>nicht so früh</i>	<i>sterben.</i>

Tab. 5.17

Intensitätspartikeln beziehen sich ebenfalls auf eine andere Einheit und können die mit ihr bezeichnete Eigenschaft verstärken oder abschwächen:

Intensitätspartikeln

<i>Sabine</i>	<i>war</i>	<i>von Dieters Aktion</i> sehr <i>überrascht.</i>	
<i>Sie</i>	<i>wollte</i>	<i>nicht so früh</i>	<i>sterben.</i>

Tab. 5.18

5.8 | Übungen

- 1 Erklären Sie am folgenden Beispiel, was unter Deixis bzw. deiktischen Mitteln zu verstehen ist:
 - „Dann machen wir es so: Eine Woche kein Fernsehen. Ab jetzt.
 - „Jetzt im Sinne von jetzt jetzt oder im Sinne von gleich jetzt?“

(aus: Pastewka, Staffel 4, Folge 3: Das Experiment.)
- 2 Erläutern Sie den Bedeutungsunterschied der folgenden Sätze. Wodurch kommt er zustande?
 1. *Ich weiß gar nicht, wann ich mich das letzte Mal über ein Geschenk von dir gefreut habe.*
 2. *Ich weiß gar nicht, wann ich mich das letzte Mal so über ein Geschenk von dir gefreut habe.*
- 3 Erläutern Sie den Verweis der Einheit *so* in der zweiten Strophe von Eichendorffs Gedicht.

Beispiel

(aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Mondnacht>)

Mondnacht

*Es war, als hätt' der Himmel
Die Erde still geküsst,
Dass sie im Blütenschimmer
Von ihm nun träumen müsst'.

Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,*

*Es rauschten leis' die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.*

- 4 Leise rieselt der Schnee, still und starr ruht der See ...
Die unterstrichenen Einheiten werden in einigen Grammatiken als *adverbial gebrauchte Adjektive* bezeichnet, in anderen als *Adverb*. Wie können diese Termini jeweils begründet werden?

5

Beispiel

(aus: Hesse, Hermann (1907): Die schönsten Erzählungen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7)

Der Wolf

Noch nie war in den französischen Bergen ein so unheimlich kalter und langer Winter gewesen. Seit Wochen stand die Luft klar, spröde und kalt. Bei Tage lagen die großen, schiefen Schneefelder mattweiß und endlos unter dem grellblauen Himmel, nachts ging klar und klein der Mond über sie hinweg, ein grimmiger Frostmond von gelbem Glanz, dessen starkes Licht auf dem Schnee blau und dumpf wurde und wie der leibhaftige Frost aussah. Die Menschen mieden alle Wege und namentlich die Höhen, sie saßen träge und schimpfend in den Dorfhütten, deren rote Fenster nachts neben dem blauen Mondlicht rauchig trüb erschienen und bald erloschen.

Unterstreichen Sie im Text die Einheiten, die in den folgenden Funktionen gebraucht werden:

- als attributives Adjektiv
- als Kopulaverb mit Adjektiv
- als Adverb

6 Der Tischlermeister zum Lehrling: „Du hättest es eben eben machen müssen, dann wäre ich eben nicht so böse geworden.“

- a) In der wörtlichen Rede erscheint dreimal *eben*. Versuchen Sie, allen drei Wörtern unterschiedliche Bedeutungen zuzuordnen und die wörtliche Rede entsprechend zu paraphrasieren.
- b) Welcher Wortart die Einheit *eben* zuzuordnen ist, zeigt sich erst in ihrer Verwendung im Satz. Ordnen Sie den drei Verwendungsweisen Wortarten zu.

7 Die beiden folgenden Sätze sind inhaltlich identisch. Doch die Konstruktionen sind unterschiedlich. Beschreiben Sie diese.

- 1. *Er aß einen Hamburger. Nach dem aß er noch zwei Cheeseburger.*
- 2. *Nachdem er einen Hamburger gegessen hatte, aß er noch zwei Cheeseburger.*

- 8
- 1. *Ich lache, weil ich glücklich bin.*
 - 2. *Ich lache, denn ich bin glücklich.*
 - 3. *Ich lache, dann bin ich glücklich.*
 - 4. *Ich lache, wenn ich glücklich bin.*
 - 5. *Ich lache, aber ich bin nicht glücklich.*

- a) Welcher Wortart die Einheiten nach dem Komma jeweils zuzuordnen sind, zeigt sich erst durch ihre Verwendung im Satz. Tragen Sie die Sätze *nach den Kommas* in das Feldermodell ein. Achten Sie dabei auf die besondere Darstellung der Subjunktionen und Konjunktionen.

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld

- b) Bestimmen Sie auf dieser Grundlage die als Subjunktionen, Konjunktionen und Adverbien verwendeten Einheiten.
- c) Finden Sie zu jeder in b) bestimmten Einheit eine weitere mit demselben syntaktischen Verhalten.

- 9
1. *Franziska hat sich ein Los gekauft. Melanie sagt: „Du hast vielleicht Glück!“*
 2. *Franziska hat den Jackpot geknackt. Melanie sagt: „Du hast vielleicht Glück!“*
- a) In den beiden Szenen ist der von Melanie geäußerte Satz in seiner geschriebenen Form jeweils identisch. Verändern Sie ihn so, dass der jeweilige Inhalt auch im Geschriebenen erkennbar wird.
 - b) Welchen Wortarten ist die Einheit *vielleicht* im 1. bzw. im 2. Satz zuzuordnen?

5.9 | Verwendete und weiterführende Literatur

Bühler, Karl (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Ungekürzter Neudr. d. Ausg. Jena, Fischer, 1934. 3. Auflage. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Diewald, Gabriele (1991): Deixis und Textsorten im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

Ehlich, Konrad (1982): Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen. In: Lämmert, Eberhard (Hrsg.): Erzählforschung. Stuttgart: Metzler, 112–129.

Ehlich, Konrad (1987): so – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In: Rosengren, Inger (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 279–298.

Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Gornik, Hildegard (2011): Überlegungen zur didaktischen Modellierung der Partikeln. In: Noack, Christina; Ossner, Jakob (Hrsg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. OBST 79, 93–111.

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

<http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html> (Grammis: Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim (IDS) – Zugriff am 20.12.2012).

Eine neue Satzlehre für die Schule

Inhalt

6.1	Warum die schulische Satzartenlehre problematisch ist	110
6.2	Die drei Satzformen im Deutschen	114
6.3	Satzfunktionen	116
6.4	Fragen über Fragen	118
6.5	Satzzeichen	120
6.6	Übungen	121
6.7	Verwendete und weiterführende Literatur	122

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

Die bestehende Satzartenlehre der Schulgrammatik hingegen vermischt formbezogene Aspekte des Satzbaus, funktionale Aspekte von Sprachhandlungen und graphematische Aspekte der Zeichensetzung in einer Weise, dass keiner der Bereiche angemessen ins Bewusstsein der Lernenden treten kann. Die Trennung all dieser Aspekte macht eine widerspruchsfreie Modellierung der Satzformen möglich und bietet den vielfältigen Sprachhandlungen, die es neben Aussagen, Fragen und Aufforderungen gibt, einen angemessenen Raum im Sprachunterricht. Auch die Satzzeichen können so angemessener behandelt werden.

Überblick

6.1 | Warum die schulische Satzartenlehre problematisch ist

Traditionell werden Sätze eingeteilt in Aussage-, Aufforderungs- und Fragesätze. Wir haben uns so sehr an diese Einteilung gewöhnt, dass sie uns fast naturgegeben erscheint. Im folgenden Schulbuchbeispiel wird man jedoch unmittelbar nach der Erklärung, was es alles gebe, vor den Kopf gestoßen.

Abb. 6.1 |

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

<p>Es gibt Aussagesätze → Unsere Klasse ist klasse. Aufforderungssätze → Gib mir den roten Hut! Fragesätze → Wer hat eine interessante Idee?</p> <p>6 Schreibe die Sätze ab. Setze einen Punkt, ein Ausrufezeichen oder ein Fragezeichen. Wo sind die Getränke Wir brauchen noch Reis Kommt nicht zu spät</p> <p>7 Schreibe jeweils zwei neue Sätze mit Punkten, Ausrufezeichen und Fragezeichen.</p>	<p>Satzzeichen bei Aussagesätzen, Aufforderungssätzen, Fragesätzen</p>
--	--

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

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

Tab. 6.1 |

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Position des Finitums
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	V2: zweite Satzgliedstelle
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
	W-Frage		V2: zweite Satzgliedstelle

Mit dieser linearen Zuordnung entsteht im Grammatikunterricht aber ein großes Durcheinander, weil sie nur für einen kleinen Teil der möglichen Sätze im Deutschen gilt. Dies wollen wir im Folgenden exemplarisch an der Sprach-

handlung „Aufforderung“ betrachten und anhand der eben eingeführten Zuordnung jeweils graphisch verdeutlichen. Dabei wird sich zeigen, dass es so gut wie alle Kombinationen zwischen der Sprachhandlung Aufforderung, den drei Satzzeichen und den beiden Verbpositionen gibt. Wir beginnen mit dem obigen Beispielsatz aus dem Schulbuch, der als einziger der linearen Zuordnung entspricht:

Aufforderungen:
Satzzeichen und
syntaktische Realisie-
rungsmöglichkeiten

Gib mir den roten Hut!

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Position des Finitums
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	V2: zweite Satzgliedstelle
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
	W-Frage		V2: zweite Satzgliedstelle

Tab. 6.2

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

Sie müssen hier noch unterschreiben!

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Position des Finitums
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	V2: zweite Satzgliedstelle
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
	W-Frage		V2: zweite Satzgliedstelle

Tab. 6.3

Die folgenden Sätze sind funktional betrachtet Aufforderungen. Äußerlich erscheinen sie als Fragen, die üblicherweise mit Ja oder Nein beantwortet werden. Statt einer Antwort wird aber erwartet, dass eine Handlung ausgeführt wird. Solche Sätze können mit Ausrufe- oder Fragezeichen erscheinen.

Gibst du mir den Zucker?/Gibst du mir den Zucker!
Kommst du endlich?/Kommst du endlich!

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Position des Finitums
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	V2: zweite Satzgliedstelle
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
	W-Frage		V2: zweite Satzgliedstelle

Tab. 6.4

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

Wer kann mir sagen, wie spät es ist?

Tab. 6.5 |

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Position des Finitums
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	V2: zweite Satzgliedstelle
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
	W-Frage		V2: zweite Satzgliedstelle

Ebenso wird im folgenden Beispiel üblicherweise keine Antwort erwartet:

Du bist immer noch nicht fertig?

Tab. 6.6 |

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Position des Finitums
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	V2: zweite Satzgliedstelle
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
	W-Frage		V2: zweite Satzgliedstelle

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

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

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

In den folgenden Sätzen wird mit der ersten Person Plural *wir* der wohl etwas zu instruktiv wirkende Imperativ umgangen:

Erinnern wir uns einmal zurück an die vergangene Spielzeit. Da gab es ... (Internetbeleg)

Gehen wir Ihre Symptome mal durch. (Arzt-Patienten-Dialog)

Tab. 6.7 |

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Position des Finitums
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	V2: zweite Satzgliedstelle
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
	W-Frage		V2: zweite Satzgliedstelle

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

Heute könntest du mal den Müll runterbringen.

	Sprachhandlung	Satzzeichen	Position des Finitums
Aussagesatz	Aussage/Mitteilung	. [Punkt]	V2: zweite Satzgliedstelle
Aufforderungssatz	Aufforderung	! [Ausrufezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
Fragesatz	Entscheidungsfrage	? [Fragezeichen]	V1: erste Satzgliedstelle
	W-Frage		V2: zweite Satzgliedstelle

Tab. 6.8

Alle hier angeführten Beispiele für Aufforderungen (außer dem ersten Mustersatz aus dem Schulbuch) tragen die Merkmale von zwei oder sogar allen drei Satzarten der traditionellen Satzartenlehre. Wenn aber nicht geklärt werden kann, welches Merkmal denn nun ausschlaggebend sein soll – Sprachhandlung, Satzzeichen oder Position des Finitums – wird auch der Terminus „Aufforderungssatz“ unbrauchbar.

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

Fragen: syntaktische Realisierungsmöglichkeiten

Dir gefiel der Film?

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

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

B: *Bremen liegt an der Elbe?*

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

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

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

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

Ganz so zufällig, wie dies hier erscheinen mag, ist jedoch die Zuordnung zwischen Formen und Funktionen nicht, sonst könnte Sprache nicht funktionieren. Fragen und Aufforderungen brauchen immer Markierungen, die beim Reden über Sachverhalte – also z. B. bei erzählenden und informierenden Sprachhandlungen – üblicherweise fehlen. Eine prototypische Aufforderung hat mit dem Imperativ eine besondere Verbform als Markierung – dazu kommt dessen Position an der ersten Satzgliedstelle. Zu dieser doppelten Markierung tritt im Schriftlichen das Ausrufezeichen als eine weitere, diesmal graphische Form. Die obigen Beispiele zeigen, dass Aufforderungen nicht immer in dieser prototypischen Weise stattfinden.

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

Aussagen und der
„Aussagesatz“

Abschließend noch eine Anmerkung zum sog. „Aussagesatz“: Mit diesem Terminus verbaut man zum einen das Verständnis für die Aussage, die eine von vielen möglichen Sprachhandlungen ist. Eine Aussage hat einen Wahrheitswert. Was mit ihr behauptet wird, kann wahr oder falsch sein. Insofern könnte es Sätze mit Modalverben oder Sätze im Konjunktiv nicht als „Aussagesätze“ geben, weil sich diese Formen einem überprüfbaren Wahrheitswert verweigern (→ Abschnitt 7.2.4 und 8.5).

Man verbaut aber auch den Blick auf die unzähligen weiteren Sprachhandlungen, die durch „Sätze mit einem Punkt“ möglich sind. Es gibt Versprechen, Vorhersagen, Unterstellungen, Empfehlungen und Ratschläge, und wenn entsprechende Sätze mit einem Punkt beendet und als Aussagesätze bezeichnet werden, versäumt der Sprachunterricht wichtige begriffliche Differenzierungen. Und wenn „Aussage“ im Terminus Aussagesatz bedeuten soll, dass es ganz allgemein um etwas gehe, was man sagen könne, fehlte wiederum eine Abgrenzung zum Frage- oder Aufforderungssatz. Ein Satz mit einem Punkt ist eben ein Satz mit einem Punkt – hier ist es besser, auf einen Terminus zu verzichten.

Als Alternative zur überkommenen Modellierung der Satzarten werden in den folgenden Abschnitten Satzformen, Satzfunktionen und die Satzzeichen voneinander getrennt.

6.2 | Die drei Satzformen im Deutschen

Die drei Satzformen Verbzweitsatz, Verbletztsatz und Verberstsatz sind durch die Position des Verbs im Satz formal eindeutig bestimmbar. Dabei gibt es eine unmarkierte und zwei markierte Formen. Die markierten Formen beinhalten Hinweise an den Hörer bzw. Leser, wie er solche Sätze zu verarbeiten hat. Inso-

fern verbinden sich mit den beiden markierten Satzformen bereits sprachliche Funktionen. Im Folgenden finden sich die wesentlichen Merkmale der drei Satzformen im Überblick.

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

Mit diesen drei Satzformen werden zwei Unterscheidungen der traditionellen Grammatik entbehrlich: Zum einen können wir die problematische Unterscheidung von Aussage-, Aufforderungs- und Fragesätzen aufgeben. Dadurch lassen sich die damit verbundenen Sprachhandlungen angemessener behandeln.

Zum andern kann man auf die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensätzen verzichten – nicht zuletzt, weil sie irreführend und nicht klar definiert ist:

Brauchen wir Haupt- und Nebensätze?

- ▶ Nebensätze werden als Einheiten beschrieben, die nicht alleinestehen könnten. Bei einem situativen oder kontextuellen Bezug ist dies aber durchaus möglich:

Ob sie wohl an mich denkt?

Dass du auch immer zu spät kommst!

- ▶ Dass Hauptsätze im Unterschied zu Nebensätzen alleinestehen könnten, trifft offensichtlich nicht zu, wenn im Vorfeld eines komplexen Satzes ein Verbletztsatz erscheint wie in unserem Beispieltext aus Abschnitt 4.5. Was man als „Hauptsatz“ annehmen müsste, ist im Folgenden unterstrichen:

<i>Da die Tochter allerdings 68 Jahre alt ist,</i>	<u>lehnte</u>	<u>die Behörde</u> <i>– sie sei dafür nicht zuständig – das Ansinnen der 92-jährigen</i> <u>Mutter</u>	<u>ab,</u>	<i>wie die Polizei gestern mitteilte.</i>
--	---------------	--	------------	---

Tab. 6.9

Der Begriff des Verbzweitsatzes erlaubt hingegen, den abhängigen Satz im Vorfeld als Satzglied und als einen Bestandteil des Verbzweitsatzes wahrzunehmen.

- ▶ Ob Hauptsätze Verbzweitsätze sein müssen oder auch Verberstsätze sein können, ist nicht geklärt.
- ▶ Es lässt sich nicht behaupten, dass sich Nebensätze auf Hauptsätze beziehen. Ein abhängiger Satz kann sich auch auf einen anderen abhängigen Satz beziehen wie im folgenden Beispiel:

Tab. 6.10 |

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
<i>Ich</i>	<i>freue mich,</i>		
	<i>wenn</i>	<i>ich</i>	<i>höre,</i>
	<i>dass</i>	<i>sie an mich</i>	<i>denkt.</i>

- ▶ Der Terminus Nebensatz wird mitunter inhaltlich interpretiert: In ihm erscheine die weniger wichtige Information, was offensichtlich nicht zutrifft.
- ▶ Relativsätze werden manchmal zu den Nebensätzen gezählt, mitunter aber auch als eine eigene Art des Verbletztsatzes betrachtet.

Mit der Unterscheidung zwischen Verbzweit- und Verbletztsatz haben wir hingegen ein Kriterium, das sich eindeutig an der Form bestimmen lässt. Die beiden markierten Formen Verbletztsatz und Verberstsatz haben darüber hinaus funktionale Anteile. Weil der Verbletztsatz als abhängige Satzform gilt und sich dabei häufig auf einen anderen Satz bezieht, wollen wir den Terminus Bezugssatz einführen, der in manchen Grammatiken auch als Matrixsatz bezeichnet wird. Die Unterscheidung zwischen Bezugssatz und abhängigem Satz kann immer nur relational und im Einzelfall getroffen werden. Ein Satz kann gleichzeitig *von* einem anderen Satz abhängen und *für* einen anderen Satz der Bezugssatz sein, wie wir im obigen Beispiel gesehen haben. Ein Verbletztsatz kann weiterhin auf eine Situation wie in den oben angeführten alleinstehenden Verbletztsätzen oder über ein Relativum auf eine nominale Wortgruppe oder auf einen kontextuell erschließbaren Sachverhalt bezogen sein (→ Abschnitt 11.5).

Bezugssatz als
relationale Einheit

6.3 | Satzfunktionen

Die Satzfunktionen lassen sich nicht wie die Satzformen auf drei Hauptmuster begrenzen. Hier haben sich aus wiederkehrenden kommunikativen Bedürfnissen zahllose Muster entwickelt. Solche Muster erkennt man aber zunächst nicht an äußeren Formen. Die unterschiedlichen Satzfunktionen haben sich in einem komplexen Zusammenspiel sprachlicher und außersprachlicher Handlungen entwickelt. Wer die Funktionen richtig verstehen möchte, braucht ein

angemessenes Kontext- bzw. Situationsverständnis und muss das gemeinsame Vorwissen der an der Kommunikation Beteiligten einschätzen können.

In der Sprechakttheorie werden solche Sprachhandlungen als Illokutionen bezeichnet. Eine Illokution kann z. B. eine Empfehlung, eine Warnung, eine Beschwichtigung, eine Aufforderung, eine Frage, ein Vorwurf usw. oder auch eine Kombination solcher Sprachhandlungen sein. Was in der Sprache als ein ebenso konkretes wie komplexes Zusammenspiel zwischen den Sprechern erscheint, wird mit den Bezeichnungen für die Illokutionen in Worte gefasst und „auf den Begriff gebracht“, und diese Abstraktion hat einen sehr praktischen Nutzen, wenn wir über Sprachhandlungen reden oder nachdenken wollen.

Illokutionen

In der Schule sollte solchen funktionalen Aspekten genügend Aufmerksamkeit zukommen, weil damit Satz- und Textfunktionen bewusst gemacht und gedanklich verarbeitet werden können. Kennzeichnend für die Illokutionen ist, dass ein und derselbe Satz ganz unterschiedlich gemeint sein kann. An einem einfachen Beispiel: Wenn jemand sagt: „*Die Musik dort ist sehr laut*“, kann dies funktional sowohl als Empfehlung als auch als Warnung verstanden werden. Welche der beiden Illokutionen gemeint ist, wissen die Gesprächspartner normalerweise aus dem Kontext und/oder dem gemeinsamen Vorwissen.

Je häufiger ein bestimmtes Muster gebraucht wird, umso wahrscheinlicher ist es, dass sich in der Sprachgeschichte auch Formen ausgebildet haben, um eine bestimmte Sprachhandlung zu kennzeichnen. Ein sehr häufig auftretendes Muster wäre z. B., dass man jemanden dazu bringen möchte, etwas zu tun. Dass es hierfür neben der Verbform des Imperativs, die am Satzanfang erscheint, viele weitere Möglichkeiten gibt, haben wir in Abschnitt 6.1 in der Auseinandersetzung mit der Aufforderung gesehen.

Sprachhandlungsmuster

Nichts spricht dagegen, besonders wichtigen Sprachhandlungen wie der Frage oder Aufforderung, dem Wunsch oder Ausruf wie in der traditionellen Satzlehre besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Sie sind aber keine eigenen Satzarten, sondern haben bestimmte Funktionen im sprachlichen Handeln, weshalb sie hier nur den funktionalen Terminus *Frage, Aufforderung* etc. (und nicht *Fragesatz, Aufforderungssatz* etc.) erhalten.

Typisch für funktionale Bestimmungen sind Überschneidungen. Beispielsweise kann eine Frage zugleich eine Aufforderung enthalten und ausgerufen werden oder auch als Vorwurf eingesetzt oder interpretiert werden. Und viele der auf Sprachhandlungen bezogenen Termini lassen sich unterschiedlich deuten – eine Ansage ist auf einem Bahnhof etwas anderes als beim Skatspiel.

Trotz unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten oder Bedeutungen sind die funktionalen Begriffe elementar für den Deutschunterricht, weil sich durch sie unterschiedlichste Sprachhandlungen in einem Wort kristallisieren. Um nicht falsch verstanden zu werden: Was eine Beschwichtigung, eine Empfehlung oder ein Zuspruch ist, erfährt man nicht über diese Termini, sondern

nur, indem man eine bestimmte situative Konstellation mit einer besonderen Sprachhandlung in Verbindung bringt. Beispiele hierfür findet man in Texten und anderen Medien, aber auch situativ im Umgang der Schüler untereinander oder inszeniert in Rollenspielen. Durch den Terminus wird dann die konkrete Sprachhandlung zu einer verallgemeinerbaren, zu einem Muster, das man durch den Terminus gedanklich festhalten kann.

verschiedene
Sprachhandlungen

Die folgende Liste kann nur exemplarisch sein und enthält Bezeichnungen für unterschiedliche Sprachhandlungen:

Tab. 6.11 |

Absage	Drohung	Überzeugen
Ansage	Empfehlung	Unterstellung
Aufforderung	Feststellung	Versprechen
Ausruf	Frage	Vorhersage
Aussage	Glückwunsch	Vorwurf
Begründung	Kompliment	Warnung
Behauptung	Mitteilung	Wunsch
Beleg	Ratschlag	Zuspruch
Beschwichtigung	Rhetorische Frage	...
Bitte	Überreden	

6.4 | Fragen über Fragen

Exemplarisch für die Satzfunktionen wollen wir in diesem Abschnitt die Frage betrachten – nicht als *Fragesatz*, sondern (mit einem funktionalen Terminus) als *Frage*. Hierbei wird wiederum das enge Zusammenspiel von Form und Funktion deutlich. Eine Frage knüpft an vorhandenes Wissen an und ermöglicht, durch andere Neues in Erfahrung zu bringen. Dies ist zunächst eine funktionale Bestimmung, die den Zweck des typischen Fragens beschreibt. Weil Fragen eine besondere Interaktion in der Kommunikation darstellen, werden sie durch ein besonderes Satzzeichen formal kenntlich gemacht bzw. markiert.

Fragen als markierte
Sprachhandlungen

Um eine Frage zu signalisieren, stehen im Deutschen mit dem leeren Vorfeld (Verberstsatz) und einer Frageinheit mit *w* im Vorfeld (*W-Frage*) zwei Hauptformen bereit, die als Markierungen betrachtet werden können. Daneben gibt es unterschiedlichste Möglichkeiten, um jemandem ein Informationsdefizit mitzuteilen. Dazu gehört im Mündlichen an erster Stelle ein besonderer Intonationsverlauf, der gegen Ende ansteigen kann. Damit wird der Satz nicht „ordentlich“ beendet und man fordert eine Reaktion des Hörers. Oftmals erscheinen die so intonierten Fragen auch als Rückfrage und wiederholen das zuvor Geäußerte. Im Schriftlichen findet eine entsprechende Markierung durch ein Fragezeichen statt:

Kevin hat nicht angerufen?

Weiterhin kann die Verwendung einer Form in der zweiten Person zur Fragemarkierung beitragen, und es gibt auch einzelne Wörter wie *tatsächlich* im folgenden Satz, die eine Fragehandlung nahelegen können.

Du hast ihn tatsächlich stehen lassen?

Indirekte Fragen in abhängigen Sätzen erhalten kein Fragezeichen, wenn der Bezugssatz nicht als Frage gemeint ist:

Das kommt darauf an, ob du Zeit hast.

Wann kannst du sagen, ob du Zeit hast?

Ansonsten ist das Fragezeichen im Schriftlichen eine ganz universell einsetzbare Markierung, um eine Frage zu kennzeichnen. Das Fragezeichen erscheint auch bei den beiden Hauptformen, die wir uns genauer anschauen wollen.

Ja-Nein-Fragen

| 6.4.1

Es gibt Fragen, die einen ganzen Sachverhalt zur Disposition stellen, der mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann und die als Ja-Nein-Frage oder Entscheidungsfrage bezeichnet werden. Das verbreitetste Muster hierfür ist der Verberstsatz. Das Vorfeld darf aber auch besetzt werden, wenn andere Markierungen vorliegen – im Mündlichen kann es die prosodische Markierung der Intonation, im Schriftlichen die graphische der Zeichensetzung sein.

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
	<i>Gehst</i>	<i>du heute nochmal</i>	<i>weg?</i>
<i>Du</i>	<i>gehst</i>	<i>heute nochmal</i>	<i>weg?</i>

| Tab. 6.12

In der Ausgangsfrage steckt bereits der wesentliche Inhalt der Fragehandlung. Wer so fragt, weiß fast alles zu einem Sachverhalt. Es fehlt lediglich die Information, wie ein Gegenüber diesen Sachverhalt einschätzt. Als Antworten kommen neben „Ja“ und „Nein“ auch alle möglichen Abstufungen vor – neben „Vielleicht“, „Mal sehen“ oder „Kommt drauf an“ auch Zurückweisungen wie „Das sage ich dir nicht“.

W-Fragen

| 6.4.2

W-Fragen haben ein W-Wort im Vorfeld und lassen sich nicht mit Ja oder Nein beantworten. Inhaltlich fokussiert das W-Wort einen bestimmten Ausschnitt der Welt. Dies können Personen sein, wenn das Fragewort *wer*, *wen*, *wem* oder *wessen* lautet; es können Charakterisierungen (*was für ein ...*), Orte (*wo*) und Richtungen (*wohin/woher*) oder Uhrzeiten (*wann*), Mengen (*wie viel*) oder Ursachen (*warum*) erfragt werden usw. Solche Fragewörter werden meistens in Sätze eingebaut. Sie sind dann Teil eines Gedankens, der vom Verb ausgeht. In Abschnitt 2.2 haben wir solche Teile von Gedanken, die vom Verb

ausgehen, als Ergänzungen und Angaben bzw. als Satzglieder kennengelernt. Deshalb heißen *W*-Fragen auch Ergänzungsfragen. Ein weiteres Indiz, dass es sich bei den Fragewörtern um Satzglieder handelt, ist ihre Vorfeldposition. Insofern sind *W*-Fragen Verbzweitsätze. In den *W*-Fragen kann das *W*-Wort als Markierung der Frage betrachtet werden.

6.5 | Satzzeichen

Punkt und Komma
als unmarkierte
Satzzeichen

Die wichtigste Funktion der drei Satzschlusszeichen Punkt, Ausrufezeichen und Fragezeichen sowie des Kommas besteht darin, einen Satz von anderen Sätzen abzugrenzen. Hierbei wird der Satz als formale Einheit betrachtet – als eine Wortgruppe, die vom Verb ausgeht und bestimmte Einheiten mit sich führt. Dass wir Sätze gliedern und voneinander abgrenzen, dient nicht nur dem Satz-, sondern insbesondere dem Textverständnis. Der Punkt am Satzende und das Komma für die interne Satzgliederung sind die normalen, unmarkierten Satzzeichen. Ein Punkt am Satzende wird immer dann gesetzt, wenn es keinen Grund für ein Frage- oder Ausrufezeichen gibt.

Ausrufe- und Frage-
zeichen als markierte
Satzzeichen

Ausrufe- und Fragezeichen sind darüber hinaus kommunikative Schriftzeichen. Sie haben zusätzliche Funktionen, die sich nur funktional bestimmen lassen und davon abhängen, was ein Schreiber ausdrücken möchte.

Das Fragezeichen fordert den Leser zum Innehalten auf. Bei der rhetorischen Frage soll weitergedacht oder das allzu Selbstverständliche bewusst wahrgenommen werden; bei üblichen Fragen findet ein Innehalten als Besinnung auf eine angemessene Antwort statt. Auch bei einzelnen Wörtern oder Wortgruppen kann ein Fragezeichen erscheinen – das Bezeichnete wird damit zur Disposition gestellt.

Das Ausrufezeichen verweist mit seinem Terminus auf einen Aspekt, der offensichtlich nicht immer mit seinem Gebrauch verbunden ist – Sprachhandlungen wie Aufforderungen oder Glückwünsche müssen nicht „ausgerufen“ werden. In neueren Untersuchungen wird seine Funktion so charakterisiert: Mit der Verwendung des Ausrufezeichens verändert sich etwas Grundlegendes im Verhältnis zwischen Schreiber und Leser (vgl. Bredel 2009 und 2010). Die so gekennzeichneten Wörter, Wortgruppen und Sätze erhalten ein besonderes Gewicht – nach dessen Rezeption hat sich beim Leser etwas verändert und er ist ausdrücklich gewarnt, beglückwünscht, aufgefordert usw. Auf eine solche Markierung wird insbesondere dann verzichtet, wenn der Kontext sie entbehrlich macht. So haben Aufgabenstellungen in Schulbüchern eine inhärente Aufforderung – Aufgaben sind dazu da, gelöst zu werden, weshalb sie üblicherweise mit einem Punkt beendet werden.

Ein Schreiber hat für gewöhnlich einen funktional abzuwägenden Spielraum für die Entscheidung, ob er ein Ausrufezeichen setzt. Diese Entscheidung braucht ein gewisses Fingerspitzengefühl. Bedankt man sich bei jemandem und verzichtet dabei auf das Ausrufezeichen, könnte dies so gedeutet

werden, dass man die Zuwendung, auf die sich der Dank bezieht, für allzu selbstverständlich hielt. Umgekehrt sollten beim wissenschaftlichen Schreiben keine Ausrufezeichen verwendet werden. Zwar geht es dabei oftmals um neue Erkenntnisse – das Ausrufezeichen als Kennzeichen einer grundlegenden Veränderung zwischen Schreiber und Leser hat in diesem Kontext aber eine unangenehm belehrende Komponente.

Übungen

| 6.6

1 Kommentieren Sie den folgenden Schulbuchausschnitt aus didaktischer Perspektive:

Satzarten

Es gibt verschiedene Arten von Sätzen. Wir unterscheiden den

- ▶ **Aussagesatz:** *Alle Pfadfinder freuen sich auf die Wanderung.* Er schließt mit einem **Punkt**.
- ▶ **Fragesatz:** *Kommt Maria auch mit?* Er schließt mit einem **Fragezeichen**.
- ▶ **Aufforderungs-, Befehls- und Ausrufesatz:** *Bring eine warme Jacke mit!* Er schließt normalerweise mit einem **Ausrufezeichen**.

In vielen Situationen verwenden wir aber zum Auffordern auch Frage- oder Aussagesätze: „*Gibst du mir mal das Buch?*“ oder „*Du könntest endlich aus dem Weg gehen.*“ Hinter einem Fragesatz verbirgt sich manchmal auch eine Aussage: „*Machen wir nicht alle Fehler?*“

„Höfliche“ Aufforderungen – etwa in Schulbüchern – verzichten auf das Ausrufezeichen: *Diskutiert darüber.*

Beispiel

(aus: Deutschbuch 5, Cornelsen 2006, S. 247)

2 *Der Ehemann zur Ehefrau: „Willst du das ganze Stück Kuchen essen?“*

- a) Benennen Sie die formalen Markierungen der wörtlichen Rede des Ehemannes. Auf welche Sprachhandlung weisen diese formalen Elemente hin?

Die Ehefrau reagiert: „Ich lasse mir von dir nichts verbieten!“

- b) Die Sprachhandlung des Mannes lässt sich funktional auch anders als in Aufgabe a) einordnen. Welche Interpretation legt die Reaktion der Frau nahe?
- c) Um welche Satzform handelt es sich bei der Reaktion der Ehefrau?

3 Inwiefern sind diese Erklärungen aus dem Nachschlageregister eines Schulbuchs problematisch?

Hauptsatz

- ▶ kann im Unterschied zum Nebensatz allein stehen
- ▶ konjugiertes (finites) Verb steht beim Aussagesatz an zweiter Stelle

Nebensatz

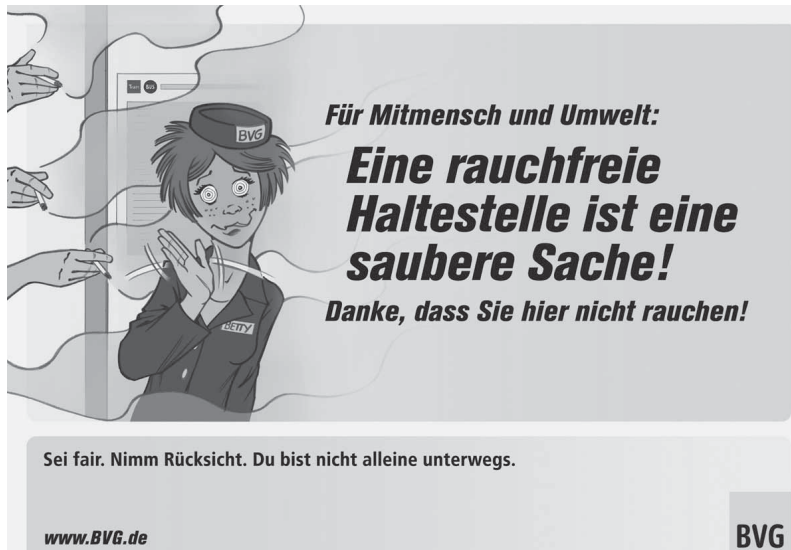
- ▶ ist von einem Hauptsatz abhängig und wird von ihm durch ein Komma getrennt
- ▶ konjugiertes (finites) Verb steht am Ende

Beispiel

(aus: deutsch.werk 5, Klett 2007, S. 265 f.)

- ▶ wird durch eine unterordnende **Konjunktion** (Konjunktionalsatz), ein **Relativpronomen** (Relativsatz) oder ein **Fragewort** eingeleitet
- ▶ kann **Gliedsatz** oder **Attributsatz** sein

- 4 Beschreiben Sie die sprachlichen Formen und Funktionen auf dem folgenden Plakat:



6.7 | Verwendete und weiterführende Literatur

Altmann, Hans (1993): Satzmodus. In: Jacobs, Joachim; von Stechow, Arnim; Sternefeld, Wolfgang; Vennemann, Theo (Hrsg.): Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin; New York: de Gruyter, 1006–1029.

Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen. Band 2: Einfacher Satz. Tübingen: Niemeyer.

Bredel, Ursula (2011): Interpunktion. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Granzow-Emden, Matthias (2011): Kritik an der schulischen Satzlehre und Ansätze

für eine Neumodellierung. In: Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider, 121–137.

Haueis, Eduard (1998): Wie einfach ist der einfache Satz? In: Didaktik Deutsch 4, 33–42.

Searle, John R. (1971): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt: Suhrkamp.

Starke und schwache Verben und die verschiedenen Verbarten

Inhalt

7.1 Die Stammformen des Verbs	124
7.2 Die Unterscheidung verschiedener Verbarten: Vollverben, Hilfsverben, Modalverben	130
7.3 Übungen	145
7.4 Verwendete und weiterführende Literatur	148

Wenn man das Verb als eine Einheit kennengelernt hat, die im linken und/oder rechten Verbfeld erscheint, lässt sich auch die Abstraktion, die im Folgenden stattfindet, bewältigen. Wir wollen hier die Einheiten, die als Verb verwendet werden können, systematisch ordnen und nehmen dabei mitunter auch eine lexikalische Perspektive ein: Bei den Stammformen des Verbs steht Morphologisches im Vordergrund, und auch die Unterscheidung der Verbarten orientiert sich an prinzipiellen Verwendungsmöglichkeiten, wie sie in Wörterbüchern angegeben werden.

Weil Verben eine so große Bedeutung für die Konstitution von Gedanken und Sätzen haben, besitzen sie auch eine sehr differenzierte Morphologie. Zunächst hat jedes Verb für sich eine bestimmte Art der Formenbildung, die wir als schwach, stark und auch unregelmäßig bezeichnen. Diese unterschiedlichen Formen sind historisch gewachsen und nicht mit bestimmten Funktionen verbunden. Die Stammformen sind der Ausgangspunkt für die Bildung der zahlreichen Formen, die das Verb im Satz im Zusammenspiel von linkem und rechtem Verbfeld annehmen kann. Dieses Zusammenspiel werden wir aber erst in Einheit 9 in seiner Systematik betrachten. Darin spielen die verschiedenen Verbarten – Voll-, Hilfs- und Modalverben – eine wichtige Rolle. Die Unterscheidung der Verbarten lässt an den Übergängen, wo ein bestimmtes Verb zwei Verbarten angehört, aufschlussreiche Erkenntnisse über das Entstehen grammatischer Formen zu.

Überblick

7.1 | Die Stammformen des Verbs

Die Bildung der Stammformen des Verbs ist eine morphologische Angelegenheit. Im Deutschen gibt es starke und schwache Verben und solche, die starke und schwache Anteile mischen und als unregelmäßig bezeichnet werden. Die meisten Verbformen eignen sich Kinder als implizite Grammatik im Spracherwerb an, wobei das Muster der schwachen Verben zunächst übergeneralisiert wird – d. h., die Kinder erkennen implizit die Formenbildung der schwachen Verben und übertragen diese auch auf starke und unregelmäßige Verben (z. B. „Die Katze ist zu mir gekommen“; „Ich bin dann schnell nach Hause gegerannt“). Außerdem gibt es zahlreiche Varianten in den Dialekten, die in bestimmten Regionen nicht als auffällig gelten – hier zwei Beispiele aus dem süddeutschen Raum (in Anführungszeichen, um den mündlichen Gebrauch zu signalisieren):

Die Sonne hat gescheint.

Des han i mir denkt. (übersetzt: *Das habe ich mir gedacht.*)

Diese Formen sind nicht „falsch“, sondern einfach nur *anders* als der Standard oder bei Kindern ein Zwischenschritt im Lernprozess. Aufgabe der Schule ist es, den Standard als weitere und in der Schrift übliche Form zu vermitteln. Zu einer expliziten Kenntnis der standardsprachlichen Formen gehört, sie nicht nur intuitiv zu kennen, sondern auch bewusst bilden zu können und damit sprachlich zu beherrschen.

7.1.1 | Schwache Verben

Zunächst wollen wir die sogenannten schwachen Verben betrachten. Sie werden als „schwach“ bezeichnet, weil sie sich dem Hauptmuster der Verbformenbildung anpassen – sie behalten den Infinitivstamm in allen Formen bei und bilden ihre Formen nach dem gleichen Muster. Die meisten Verben im Deutschen haben dieses Bildungsmuster und auch aus anderen Sprachen entlehnte und neu hinzukommende Verben wie z. B. *chauffieren* oder *outsourcen* verwenden es. Wer Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache lernt, schätzt schwache Verben v. a. deshalb, weil sie leicht zu erlernen sind. In der folgenden Auswahl ist der Verbstamm hervorgehoben, was die Morphemstruktur verdeutlicht:

Tab. 7.1 |
Morphemstruktur
schwacher Verben

erste Stammform Infinitiv	zweite Stammform (Präteritumsform 1. u. 3. P. Sg.)	dritte Stammform Partizip II
<i>machen</i>	<i>machte</i>	<i>gemacht</i>
<i>sagen</i>	<i>sagte</i>	<i>gesagt</i>
<i>legen</i>	<i>legte</i>	<i>gelegt</i>
<i>lächeln</i>	<i>lächelte</i>	<i>gelächelt</i>

<i>wandern</i>	<i>wanderte</i>	<i>gewandert</i>
<i>reden</i>	<i>redete</i>	<i>geredet</i>
<i>herbeieilen</i>	<i>eilte ... herbei</i>	<i>herbeigeeilt</i>
<i>umverteilen</i>	<i>verteilte ... um</i>	<i>umverteilt</i>
<i>outsourcen</i>	<i>sourcte ... out</i>	<i>outgesourct</i>
<i>chauffieren</i>	<i>chauffierte</i>	<i>chauffiert</i>
<i>studieren</i>	<i>studierte</i>	<i>studiert</i>
<i>bestellen</i>	<i>bestellte</i>	<i>bestellt</i>

Als Verbstamm bezeichnet man die Form, die übrig bleibt, wenn vom Infinitiv sowohl Präfix bzw. Präverb als auch die Infinitivendung *|en* bzw. *|n* entfernt werden (in Tab. 7.1 in blauer Schrift).

Die Stammformen eines Verbs hingegen sind die drei Formen Infinitiv, Präteritumsform in der 1./3. Person Singular und Partizip II, also die Formen, die in der obigen Tabelle in jeweils einer Zeile erscheinen.

Schwache Verben behalten den Verbstamm in allen drei Stammformen bei, starke und unregelmäßige Verben nicht.

Definition

Während die erste und dritte Stammform aus infiniten Formen bestehen, erscheint die zweite Stammform in der 1. bzw. 3. Person Singular (die Formen der 1. und 3. Person sind im Präteritum immer gleich). An den schwachen Verben lassen sich folgende sprachliche Muster entdecken:

- ▶ Fast alle Verben haben in der ersten Stammform die Infinitivendung *|en*. Wenn der Verbstamm auf *...el|* oder *...er|* endet, entfällt der Schwa-Laut aus phonologischen Gründen und die Infinitivendung lautet *|n* wie bei *lächeln* oder *wandern*.
- ▶ Schwache Verben haben das Morphem *|te|* als Präteritumssignal, dem aus phonologischen Gründen ein zusätzlicher Schwa-Laut vorangehen kann (wie bei *redete*, *rettete*, *öffnete*, *regnete*).
- ▶ Die dritte Stammform hat bei schwachen Verben üblicherweise ein sog. Zirkumfix aus den Morphemen *ge|* und *|t* (bzw. *|et*).
- ▶ Kein Zirkumfix erhalten Verben mit Präfix, trennbare Verben (s. folgende Punkte) und Verben, deren Stamm auf *|ier|* endet (wie *studieren*). Letztere und auch die Verben mit Präfix verzichten in der dritten Stammform auf das Morphem *ge|* (*studieren* – *studierte* – *studiert*; *bestellen* – *bestellte* – *bestellt*).
- ▶ Vor den Stamm kann ein Präfix oder ein Präverb treten. Die Wortbildung mit Präfixen und auch Suffixen bezeichnet man als Derivation; die Bildung mit Präverben wird der Komposition zugerechnet (→ Abschnitt 3.10.4).

Infinitivendung

Präteritumssignal

Zirkumfix

kein Zirkumfix

Wortbildung

- Infix ► Bei trennbaren Verben wird in der dritten Stammform zwischen Präverb und Verbstamm das Morphem *[ge]* eingeschoben. Ein solches eingeschobenes Morphem nennt man Infix. Wenn sich das trennbare Verb mit einem bereits präfigierten Verb verbunden hat (wie bei *umverteilen*), wird kein zusätzliches Morphem eingeschoben (*umverteilt*).

Die Gruppe der schwachen Verben wächst nicht nur durch die Neuankömmlinge aus anderen Sprachen. Manche Verben wechseln die Seiten, sodass aus starken schwache Verben werden. Bei manchen Verben lässt sich dieser Wechsel beobachten, wenn gleichzeitig zwei Formen nebeneinander bestehen, was wiederum nur eine Stammform (wie in *backen*) oder auch beide (wie bei *melken* oder *saugen*) betreffen kann:

backen – (*buk*)/*backte* – *gebacken*
melken – *molk/melkte* – *gemolken/(gemelkt)*
weben – *wob/webte* – *gewoben/gewebt*
saugen – *sog/saugte* – *gesogen/gesaugt*

Bei den ersten drei Verben lässt sich erahnen, wie das Schwinden der starken Form mit der kulturell-gesellschaftlichen Bedeutung des damit Ausgedrückten einhergeht. Eine entsprechende Tendenz zeigt das Verb *saugen*, das in Verbindung mit der technischen Erfindung des Staubsaugers nur die schwache Version erlaubt:

Gierig sog/saugte das Kind an der Flasche.
*Er saugte/*sog die ganze Wohnung.*

7.1.2 | Starke Verben

Historisch älter als die schwache ist die starke Verbbildung. Starke Verben heißen so, weil sie ihre unterschiedlichen Stammformen im Laufe der Sprachgeschichte „durchgesetzt“ und beibehalten haben. Jedes starke Verb hat seine besondere Ablautbildung, die eigens gelernt werden muss. Sie machen sowohl im natürlichen Spracherwerb als auch in der Aneignung des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache mehr Mühe.

Die folgenden Beispiele für starke Verben entstammen einem leicht veränderten Text aus einer Boulevardzeitung, den Sie in Abschnitt 8.2 finden. Den vier schwachen Verben stehen neun starke und zwei unregelmäßige Verben gegenüber. Eine solche Verteilung von starken, schwachen und unregelmäßigen Verben ist durchaus üblich. Zwar gibt es quantitativ weniger starke als schwache Verben; die meisten starken Verben sind aber hochfrequent. Die folgenden starken Verben erscheinen in dem Text:

erste Stammform Infinitiv	zweite Stammform (Präteritumsform 1. u. 3. P. Sg.)	dritte Stammform Partizip II
<i>einschlagen</i>	<i>schlug ... ein</i>	<i>eingeschlagen</i>
<i>einschreiten</i>	<i>schrift ... ein</i>	<i>eingeschritten</i>
<i>kommen</i>	<i>kam</i>	<i>gekommen</i>
<i>brechen</i>	<i>brach</i>	<i>gebrochen</i>
<i>verstehen</i>	<i>verstand</i>	<i>verstanden</i>
<i>helfen</i>	<i>half</i>	<i>geholfen</i>
<i>werden</i>	<i>wurde/ward</i>	<i>(ge)worden</i>
<i>nehmen</i>	<i>nahm</i>	<i>genommen</i>
<i>gehen</i>	<i>ging</i>	<i>gegangen</i>

Tab. 7.2

Morphemstruktur
starker Verben

Starke Verben haben folgende Merkmale:

- ▶ In den drei Stammformen gibt es mindestens einen Vokalwechsel, die sogenannten Ablaute. Daraus lassen sich Gruppen zusammenstellen, die zu Ablautreihen führen: *schreiten*, *streiten* und *gleichen* gehören z. B. zu einer Gruppe (*ei – i – i*: *schreiten – schrift – geschritten*; *streiten – stritt – gestritten*; *gleichen – glich – geglichen*). Vokalwechsel
- ▶ Die zweite Stammform enthält kein spezielles Präteritumsmorphem (wie das *|te|* der schwachen Verben) und kein *|e* in der Endung. Sie sieht aus wie ein Verbstamm. Das besondere und in vielfältiger Weise gebrauchte Verb *werden* weicht davon ab; es besitzt aber neben der heute üblichen Form *wurde* auch die Form *ward*, die sich nur in bestimmten Wendungen oder Texten mit einer langen Tradition erhalten hat (wie z. B. in der Schöpfungsgeschichte; → Abschnitt 5.5). zweite Stammform
- ▶ In der dritten Stammform wird die Ablautform des Verbstamms typischerweise vom Zirkumfix *ge|...|en* umschlossen. Auch hier hat das Verb *werden* die zusätzliche Form *worden*, die allerdings nur im Passiv erscheint. Zirkumfix
- ▶ Besitzt das Verb in der ersten Stammform ein Präfix, erscheint dieses in allen drei Stammformen, und wie bei den schwachen Verben verzichtet die dritte Stammform auf ein zusätzliches *ge|* (z. B. *bekommen – bekam – bekommen*). Präfixverben
- ▶ Bei trennbaren Verben wird in der dritten Stammform (wie bei den schwachen Verben) zwischen das Präverb und den Verbstamm das Infix-Morphem *|ge|* eingeschoben (*eingeschlagen*; *eingeschritten*). Wenn das trennbare Verb ein bereits präfigiertes Verb enthält (wie z. B. *abbekommen*), wird kein zusätzliches Morphem eingeschoben (*abbekommen – bekam ... ab – bekommen*). Infix

An der Lautstruktur des Infinitivs lässt sich nicht erkennen, ob ein Verb stark oder schwach ist (vgl. *geben – gab – gegeben*, aber *leben – lebte – gelebt*) und

auch nicht, wie es gebildet wird (vgl. *fliegen – flog – geflogen*, aber *liegen, lag, gelegen*). Die oben bereits erwähnten Ablautreihen werden manchmal zur Memorierung lautlich entsprechender Verben benutzt, was insbesondere im DaF-Unterricht durch den Gebrauch solcher Verben in Situationen bzw. Texten ergänzt werden muss:

Tab. 7.3 |

<i>singen – sang – gesungen</i> <i>klingen – klang – geklungen</i> usw.	<i>binden – band – gebunden</i> <i>finden – fand – gefunden</i> usw.	<i>sinken – sank – gesunken</i> <i>trinken – trank – getrunken</i> usw.
---	--	---

Entsprechende Listen und Ordnungen finden sich in vielen Grammatiken, wobei oftmals auch die unregelmäßigen Verben aufgenommen werden (z. B. im Grammatikduden 2009, S.491 ff.).

Zwar nahm die Anzahl der starken Verben im Laufe der Sprachgeschichte ab, weil sich viele zu schwachen wandelten. Dass aber ein so frequentes Verb wie *gehen* seine eigenen Formen jemals aufgibt und schwach wird, ist nicht zu erwarten.

7.1.3 | Unregelmäßige Verben

In manchen Grammatiken werden die *starken* Verben als „unregelmäßig“ bezeichnet. Damit wird man diesen Einheiten jedoch nicht gerecht, da ihre Formbildung auf ihre Weise durchaus bestimmten Mustern folgt. Wir wollen deshalb nur solche Verben als unregelmäßig bezeichnen, die vom schwachen oder starken Muster mehr oder weniger abweichen oder beide Muster mischen. Dabei gibt es wieder fast alle Spielarten.

sein und haben

Das häufigste Verb ist *sein*. Seine Häufigkeit und Wichtigkeit im Sprachsystem gestattet ihm eine gewisse Extravaganz. Es hat völlig unterschiedliche Stammformen (*sein – war – gewesen*); besonders bemerkenswert sind seine Konjugationsformen im Präsens – nicht nur wegen der drei unterschiedlichen Phoneme bzw. Grapheme am Wortanfang (*ich bin – du bist – er ist – wir sind ...*). Auffällig ist auch, dass der Infinitivstamm nicht auf *|en* endet (das gibt es sonst nur beim Verb *tun* und den oben erwähnten schwachen Verben, deren Stamm auf *...el|* oder *...er|* endet). Das unregelmäßige Verb *sein* hat nicht zuletzt wegen seiner Partizip II-Form eine große Nähe zu den starken Verben.

Wie das Verb *sein* kann auch *haben* als Hilfsverb verwendet werden. Es hat zwar eine ähnliche Häufigkeit, aber es besitzt vergleichsweise harmlose Unregelmäßigkeiten – zum einen in der zweiten Stammform, aber auch in seinen Konjugationsformen im Präsens, wo in der zweiten und dritten Person das *b* aus dem Stamm phonologisch und graphematisch verschwunden ist:

haben – hatte – gehabt
ich habe – du hast – er hat ...

Unregelmäßigkeit bei den Verben betrifft jedoch meistens eine Mischung aus starken und schwachen Anteilen. Manche Verben verhalten sich in der Ablautbildung stark und besitzen gleichzeitig typische Merkmale der schwachen Verben wie das *|tel|* in der zweiten oder das Zirkumfix *ge|...|t* in der dritten Stammform.

Mischung formaler
Anteile

bringen – brachte – gebracht
denken – dachte – gedacht
kennen – kannte – gekannt
wissen – wusste – gewusst
senden – sandte – gesandt

Das letztgenannte Verb leistet sich darüber hinaus bei gleicher Bedeutung und mit entsprechenden Verwendungsmöglichkeiten eine schwache Variante (*senden – sendete – gesendet*). Eine andere bemerkenswerte Unregelmäßigkeit hat das Verb *wissen*, das in der 1. und 3. Person Präsens identische Formen besitzt und als eines von sieben sogenannten Präteritopräsentia gilt (*ich weiß – er weiß*). Die Endungslosigkeit bei gleichzeitiger Übereinstimmung von 1. und 3. Person Präsens gibt es üblicherweise nur bei starken Verben im Präteritum. Auch wenn Sie sich den Fachterminus nicht merken, sollten Sie diese morphologische Besonderheit kennen, die außerdem nur noch bei den sechs Modalverben auftritt (*sollen, wollen, können, mögen, dürfen, müssen: ich soll – er soll; ich will – er will ...*). Außer dem Verb *sollen* haben alle Modalverben in den Präsensformen im Singular einen Vokalwechsel (*ich will/ich kann/ich mag/ich darf/ich muss*). Einen Vokalwechsel in den Stammformen haben alle Modalverben außer *sollen* und *wollen*; bei *mögen* kommt noch eine konsonantische Veränderung hinzu:

Präteritopräsentia

können – konnte – (gekonnt)
mögen – mochte – (gemocht)
dürfen – durfte – (gedurft)
müssen – musste – (gemusst)

Warum die Partizip II-Formen in Klammern erscheinen, erfahren Sie in Abschnitt 9.2.

Es gibt noch eine weitere Mischung: die schwache Bildung der zweiten und eine starke Bildung der dritten Stammform. Beim Verb *mahlen* lässt sich mit dieser Formenmischung eine homonyme Partizip II-Form vermeiden (vgl. *malen – malte – gemalt*); beim Verb *salzen* ist ein Wechsel ins schwache Lager absehbar.

mahlen – mahlte – gemahlen
küren – kürte – gekoren
salzen – salzte – gesalzen (gesalzt)

Was sich in den unregelmäßigen Verbformen wieder einmal in reicher Variation zeigt, ist das vielfältige Spiel der Sprache mit ihren Formen und Mustern.

7.2 | Die Unterscheidung verschiedener Verbarten: Vollverben, Hilfsverben, Modalverben

Verben können im Satz für ganz unterschiedliche Aufgaben verwendet werden. Die folgende Übersicht unterscheidet die Verbarten in kategorialer Weise und fragt danach, wie sie im Satz erscheinen können. Hilfs- und Modalverben bilden dabei zwei sehr überschaubare Gruppen; Vollverben haben einige Untergruppen, wobei die Kopulaverben in manchen Grammatiken nicht zu den Vollverben gezählt werden. Alle als Hilfsverben bezeichneten Einheiten finden sich auch an anderen Stellen.

Tab. 7.4 |

Vollverben		Hilfsverben	Modalverben
„normale“ Vollverben <i>verlieren</i> <i>finden</i> <i>sein</i> <i>bleiben</i> <i>haben</i> <i>bringen</i> <i>wachsen</i> <i>eingehen</i> <i>passen</i> <i>wissen</i> u. v. a.	Kopulaverben <i>sein</i> <i>bleiben</i> <i>werden</i>	<i>sein</i> <i>haben</i> <i>werden</i>	<i>sollen</i> <i>wollen</i> <i>können</i> <i>mögen</i> <i>müssen</i> <i>dürfen</i> (werden)
reflexive und reziproke Verben <i>sich beeilen</i> <i>sich verlieben</i> <i>sich schämen</i> u. a. <i>sich überwerfen</i> <i>sich anfeinden</i> u. a.			
Funktionsverben <i>(in Erfahrung) bringen</i> <i>(Beobachtungen) anstellen</i> <i>(zur Verfügung) haben</i> <i>(zum Stillstand) kommen</i> <i>(in Betrieb) sein</i> u. v. a.	„Spezialverben“ Verben mit dem Infinitiv: <i>lassen; sehen, hören</i> (u. a. Wahrnehmungsverben) Verben mit zu + Infinitiv: <i>brauchen, haben, sein, wissen, scheinen, drohen, pflegen</i>		

Entstehung der Verbarten durch Grammatikalisierung

| 7.2.1

Wie die unterschiedlichen Verbarten sprachgeschichtlich zustande kommen, beschreibt die Grammatikalisierungsforschung. Sprachliche Einheiten können nicht nur ihre Bedeutung, sondern auch ihr grammatisches Verhalten verändern.

Schauen wir uns zuerst die Bedeutungsveränderung an. Besonders anfällig sind hierfür häufig gebrauchte Verben wie *bringen*, *kommen*, *halten*, *gehen* usw. Irgendjemand verwendet sie irgendwann für irgendeinen neuen Zweck. Wenn andere dies nachmachen, entsteht mit der Zeit ein neuer Verwendungszusammenhang für dieses Wort und eine neue Bedeutung wie in den folgenden Beispielen zum Verb *gehen*:

Bedeutungsveränderung und -erweiterung

- (1) *Das Pferd geht in den Stall.*
- (2) *Die Uhr geht falsch.*
- (3) *Wie geht's dir?*
- (4) *Der Wunsch geht in Erfüllung.*

In Satz (1) hat das Verb *gehen* noch die ursprüngliche Bedeutung *sich auf Beinen fortbewegen*. Nimmt man davon nur den Aspekt der Fortbewegung, ermöglicht dies eine Verwendung wie in (2). In (3) wird mit demselben Verb das allgemeine Befinden thematisiert. Im Englischen wird in diesem Sinne für die entsprechende Frage ein noch weiter grammatikalisiertes Kopulaverb verwendet („*How are you?*“ – **Wie bist du?*“).

Grammatikalisierung kann aber auch dazu führen, dass Muster, die z. B. in Ortsergänzungen wie in (1) üblich sind (*in den Stall*), in Verbindung mit einem bestimmten Nomen zu einem festen Ergänzungsmuster werden. Dies finden wir in sog. Funktionsverbgefügen wie in (4). Hier hat das Verb *gehen* seine Bedeutung weitgehend verloren und wird als Funktionsverb bezeichnet.

Funktionsverben

| 7.2.2

Ein Funktionsverb bildet eine untrennbare Einheit mit einer Nominal- oder Präpositionalgruppe. Geprägt wird die Bedeutung eines solchen Funktionsverbgefüges vom Nomen; die Bedeutung des Verbs hingegen ist verblasst. Von dem Nomen aus lässt sich meist ein Verb finden, das eine ähnliche Bedeutung wie das Funktionsverbgefüge hat.

Funktionsverbgefüge:	bedeutungsähnliches Verb:
<i>in Erfüllung gehen</i>	– <i>erfüllen</i>
<i>in Erfahrung bringen</i>	– <i>erfahren</i>
<i>Beobachtungen anstellen</i>	– <i>beobachten</i>
<i>zum Stillstand kommen</i>	– <i>stillstehen</i>
<i>Anspruch haben auf</i>	– <i>beanspruchen</i>

| Tab. 7.5

Die ergänzenden Bestandteile in Funktionsverbgefügen sind semantisch nicht frei wählbar – z. B. verträgt sich ein gegenteiliger Ausdruck wie in (5) oder ein bedeutungsähnlicher wie in (7) nicht mit einem bestimmten Funktionsverb:

- (5) **Der Wunsch geht in Nichterfüllung.*
- (6) *Er bringt die neuesten Informationen in Erfahrung.*
- (7) **Er bringt die neuesten Informationen in Vertrautheit.*

Abgrenzung Funktions- und Vollverben

Ob die Verbindung von Verb und Nominal- bzw. Präpositionalgruppe als Funktionsverbgefüge betrachtet werden kann, lässt sich nicht immer klar entscheiden. Eine mögliche Operation zur Abgrenzung ist die Erfragbarkeit, die bei Ergänzungen möglich ist und bei Funktionsverbgefügen nicht.

- Ergänzung: *Der Zug kommt um 8 Uhr. – Wann kommt der Zug? ...*
- Funktionsverbgefüge: *Der Zug kommt zum Stillstand. – *Wie (...) kommt der Zug?*

Abgrenzung Funktions- und Hilfsverben

Die Funktionsverben haben mit den Hilfsverben gemeinsam, dass sie nicht die valenztragende Rolle im Satz übernehmen. Im Gegensatz zu den Hilfsverben erfüllen sie aber keinen bestimmten grammatischen Zweck. Funktionsverben sind Teil einer semantischen Konstruktion, die inhaltlich von einer Nominalgruppe getragen wird.

Hier soll zur Diskussion stehen, wie ein Text Verbesserung erfahren kann, indem weniger Funktionsverbgefüge Verwendung finden. Man kann jedem, der etwas Wichtiges zum Ausdruck bringen möchte, den guten Rat erteilen, zumindest den Versuch zu unternehmen, bei der Menge der Funktionsverbgefüge innerhalb eines Textes Zurückhaltung zu üben. Zwar hat es keine Notwendigkeit, umfassend Verzicht zu leisten; wenn man aber zur Vernunft kommt und nur wenige Funktionsverbgefüge in Gebrauch hat, kann man unter Beweis stellen, dass ein guter Text im Zusammenhang damit steht, dass man Überarbeitungen vornimmt.

Nominalstil

Wenn Funktionsverbgefüge gehäuft auftreten, entsteht ein stilistisch bedenklicher Nominalstil (s. Text im Kasten). Trotzdem sind sie eine Bereicherung für die Sprache, weil sie in vielen Fällen für differenziertere Ausdrucksmöglichkeiten sorgen, indem zwischen einem Zustand (Z), einer Zustandsänderung (ZÄ) und dem Bewirken der Zustandsänderung (BZ) differenziert werden kann. Hierfür zwei Beispiele:

- (Z) *stillstehen*
- (ZÄ) *zum Stillstand kommen*
- (BZ) *zum Stillstand bringen*

- (Z) *sich in Abhängigkeit befinden*
- (ZÄ) *in Abhängigkeit geraten*
- (BZ) *in Abhängigkeit bringen*

Während Funktionsverben wie andere Vollverben neue Bedeutungen schaffen und für semantische Differenzierungen sorgen können, bewirken Hilfsverben Grammatisches. Zunächst wollen wir den Blick auf die Grammatikalisierung der Verben *sein* und *werden* richten.

Die Verben *sein* und *werden* als Voll-, Kopula- und Hilfsverb

|7.2.3

Das Verb *sein* wird in den folgenden Sätzen verschiedenen Verbarten zugeordnet:

Vollverb <i>sein</i> :	<i>Anne ist an der Uni.</i>
Funktionsverb <i>sein</i> :	<i>Anne ist immer in Bewegung.</i>
Kopulaverb <i>sein</i> :	<i>Anne ist eine Studentin.</i>
Hilfsverb <i>sein</i> :	<i>Anne ist zum Seminar zugelassen worden.</i>

Hilfsverben haben sich im Laufe der Sprachgeschichte in ihrer spezifischen Funktion aus anderen, bereits vorhandenen Verben entwickelt. Sie finden in unserer Übersicht (→ Tab. 7.4) die Hilfsverben *sein*, *haben* und *werden* auch in anderen Spalten. Wenn Einheiten in ganz unterschiedlicher Funktion verwendet werden, müssen wir im Sprachgebrauch bereits implizit unterscheiden, welche Funktion denn nun erfüllt wird, wobei (wie wir bereits weiter oben schon gesehen haben) eine ursprüngliche Erwartung durch die Verbklammer enttäuscht werden kann:

... bis hierher lässt sich *sein* als Vollverb interpretieren ...
 ↓
 ... im weiteren Verlauf wird klar:
ist = Hilfsverb

Anne ist an der Uni leider doch nicht immatrikuliert worden.

Als Vollverb geht es beim Verb *sein* zunächst um die reine Existenz wie im Satz *Gott ist*. Weil man aber selten Grund für solche existenziellen Aussagen hat, kommt zum reinen Sein häufig eine inhaltliche Ergänzung, womit hier z. B. die Bedeutung *sich befinden* entsteht (*Anne ist an der Uni*). Von der lokalen Verwendung der Präpositionalgruppe wie in *an der Uni* oder *in Berlin* ist es ein kleiner Schritt zum grammatikalisierten Funktionsverb *sein* wie in *Anne ist in Sorge/in Bereitschaft/in Bewegung*.

sein als Vollverb

Davon zu unterscheiden ist die Verwendung des Verbs *sein* als Kopulaverb. Die drei Kopulaverben *sein*, *bleiben* und *werden* verbinden ganz allgemein gesprochen zwei Größen *X* und *Y* und führen zu Sätzen vom folgenden Typ:

sein, bleiben und werden als Kopulaverben

X ist Y.
X bleibt Y.
X wird Y.

Die drei Kopulaverben liegen nicht nur semantisch eng beieinander, indem sie sich auf Bestehendes (*X ist Y*), die Beibehaltung von Bestehendem (*X bleibt Y*)

und das Eintreten in ein Bestehen beziehen (*X wird Y*). Sie haben auch die syntaktische Gemeinsamkeit, dass *X* und *Y* stets im gleichen Kasus, dem Nominativ, erscheinen, was in den folgenden, zugegebenermaßen tautologischen Sätzen deutlich wird:

Der Präsident ist der Vorsitzende. (ebenso: *bleibt/wird*)
Ich bin ich. (ebenso: *bleibe/werde*)

Wenn man bei dem Wort „ist“ an ein Gleichheitszeichen denkt, empfindet man diese sprachliche Besonderheit sogar in einem mathematischen Sinne als logisch. Dabei gilt eine der beiden Einheiten als Subjekt und die andere als Nominativergänzung. In den beiden Beispielen lassen sie sich nicht unterscheiden, weil hier tatsächlich Gleichheit zwischen *X* und *Y* besteht. Aber meistens lässt sich das Subjekt von einer Nominativergänzung durch die sog. Infinitivprobe unterscheiden.

Infinitivprobe zur
Subjektermittlung

Zur Ermittlung des Subjekts verändert man das finite Verb in einen Infinitiv und setzt ihn ans Ende des Satzes. Dabei entsteht zunächst ein ungrammatischer Satz:

Meyer ist Präsident.
 → **Meyer Präsident sein*

Entfernt man das Subjekt, entsteht ein Infinitivsatz:

→ *Präsident sein/Meyer* (aber: **Meyer sein/Präsident*)

Was hierbei also „herausfällt“, ist das Subjekt. Diese Probe funktioniert nicht nur mit dem Verb *sein*:

Die Wahl fand im Juni statt.
 → **Die Wahl im Juni stattfinden*
 → *im Juni stattfinden/Die Wahl*

Das Satzmuster der Kopulaverben wird darüber hinaus verwendet, um die mit *X* bezeichneten Einheiten mithilfe von Adjektiven zu charakterisieren, die auch als Partizip II-Formen erscheinen können:

Der Präsident ist langweilig/klug/gewählt. (ebenso: *bleibt/wird*)

Prädikativum

In Schulgrammatiken werden die als *Y* angeführten Einheiten als Prädikativ, Prädikativum oder auch als Prädikatsnomen bzw. prädikatives Adjektiv bezeichnet. Wir bezeichnen sie in diesem Buch als „Adjektive mit Kopulaverben“, weil wir das Prädikat nicht als Satzglied betrachten und deshalb diesen Terminus nicht benutzen (→ Abschnitt 14.1). Ob solche Einheiten als Teil der Verbklammer im rechten Verbfeld erscheinen, haben wir in Abschnitt 4.4 bereits diskutiert.

Zwar behandeln wir die Einheiten, die für *Y* erscheinen, im valenzgrammatischen Sinne als Ergänzungen der Kopulaverben, die damit nicht im rechten Verbfeld zu verorten sind. Gleichwohl lassen sich hier wie bereits in Abschnitt 4.4 interessante sprachsystematische Übergänge beobachten: Die Einheit *gewählt* lässt sich einerseits wie ein Adjektiv attributiv verwenden und bekommt dabei die Deklinationsendung |e:

der langweilige/kluge/gewählte Präsident

Andererseits lässt sich *gewählt* auch als Verb betrachten. Der Satz *Der Präsident ist gewählt* wird als Zustandspassiv bezeichnet und ist zurückführbar auf den folgenden Passivsatz:

Der Präsident ist gewählt worden.

Hier wäre das finite Verb *ist* nichts anderes als ein Hilfsverb zur Präsensperfektbildung und das Verb *worden* ebenfalls ein Hilfsverb für das Passiv, was wir in den nächsten beiden Einheiten noch systematisch betrachten werden. In einer anderen Tempusform, dem Präteritum, hieße unser Satz

Der Präsident wurde gewählt.

Auch hier können wir in einer synchronen Perspektive (also in der aktuell gebräuchlichen Sprache ohne Hinzuziehen historischer Daten) Grammatikalisierungsprozesse sichtbar machen. Dieser Passivsatz mit dem Passivhilfsverb *werden* wird zu einem Satz mit dem Kopulaverb *werden*, wenn wir das Vollverb *gewählt* durch ein Adjektiv ersetzen:

Der Präsident wurde nüchtern/traurig/verrückt.

Der Präsident wird nüchtern/traurig/verrückt.

Von dieser Version im Präsens aus ist es nur ein kleiner Schritt zur Hilfsverbfunktion für die Futurbildung, wie sie in der traditionellen Grammatik für das Verb *werden* beschrieben wird:

Der Präsident wird nüchtern/traurig/verrückt sein.

Die Verbformen haben sich also mit einer wenigstens im Ansatz nachvollziehbaren Zweckmäßigkeit im Laufe der Sprachgeschichte herausgebildet. Dabei hat das Verb *werden* sowohl syntaktisch als auch semantisch eine große Nähe zu den Modalverben. Es kann sich mit Infinitiven verbinden (im vorigen und dem folgenden Beispiel mit dem Infinitiv *sein*) und deren Bedeutung modifizieren:

Die Mitbewohner von Anne unterhalten sich:

- *Weiß jemand, wo Anne ist?*
- *Sie wird an der Uni sein.*
- *Nein, sie hat gesagt, sie geht ins Schwimmbad*

Zustandspassiv und
Passiv: *sein* und
werden als
Hilfsverben

Damit sind wir in einem weiteren Grenzbereich unserer Klassifizierung angelangt, der uns zu den Modalverben führt.

7.2.4 | Modalverben

Modalverben sind eine kleine, auf den ersten Blick sehr überschaubare Verbart, die es aber in sich hat. Syntaktisch sind sie eine der Hauptursachen für Verbkammern; semantisch lassen sich mit ihnen ebenso unauffällig wie wirkungsvoll Verbbedeutungen modifizieren. Dies wollen wir einleitend am ersten Abschnitt aus Kafkas Erzählung *Der Kübelreiter* betrachten und fokussieren zunächst das Modalverb *müssen*, das hier fünfmal erscheint (Nummerierung und Fettdruck wurden eingefügt):

Beispiel

(aus: Kafka, Franz: Sämtliche Erzählungen, Frankfurt a. M.: Fischer 1970, S. 195)

Der Kübelreiter

*Verbraucht alle Kohle; leer der Kübel; sinnlos die Schaufel; Kälte atmend der Ofen; das Zimmer vollgeblasen von Frost; vor dem Fenster Bäume starr im Reif; der Himmel, ein silberner Schild gegen den, der von ihm Hilfe will. Ich **muß**₍₁₎ Kohle haben; ich darf doch nicht erfrieren; hinter mir der erbarmungslose Ofen, vor mir der Himmel ebenso, infolgedessen **muß**₍₂₎ ich scharf zwischendurch reiten und in der Mitte beim Kohlenhändler Hilfe suchen. Gegen meine gewöhnlichen Bitten aber ist er schon abgestumpft; ich **muß**₍₃₎ ihm ganz genau nachweisen, daß ich kein einziges Kohlenstäubchen mehr habe und daß er daher für mich geradezu die Sonne am Firmament bedeutet. Ich **muß**₍₄₎ kommen wie der Bettler, der röchelnd vor Hunger an der Türschwelle verenden will und dem deshalb die Herrschaftsköchin den Bodensatz des letzten Kaffees einzulösen sich entscheidet; ebenso **muß**₍₅₎ mir der Händler, wütend, aber unter dem Strahl des Gebotes „Du sollst nicht töten!“ eine Schaufel voll in den Kübel schleudern. (...)*

müssen Das Modalverb *müssen* weist in seiner Hauptbedeutung auf einen Zwang hin, wobei in den ersten vier Verwendungen *muß*₍₁₎₋₍₄₎ bemerkenswert ist, dass niemand genannt wird, der diesen Zwang ausübt. Für das erste *muß* erscheint unmittelbar anschließend die Begründung (*ich darf doch nicht erfrieren*), wobei auch das dabei verwendete Modalverb *darf* niemanden nennt, der diese „Nicht-Erlaubnis“, also das Verbot zu erfrieren ausspricht. Mit der Häufung der Modalverben, die auf äußeren Zwang bzw. ein Verbot hinweisen, verstärkt sich die Wirkung des Ausgeliefertseins, die Kafkas Erzählung bestimmt. Auch wenn sich *muß*₍₅₎ auf den Kohlenhändler bezieht, kann sich der damit einhergehende Zwang allenfalls durch die Berufung auf einen moralischen Grundsatz bzw. ein biblisches Gebot legitimieren, was die Verhandlungsposition des Protagonisten nicht gerade stärkt.

Modalverben sind nicht nur semantisch, sondern auch sprachstrukturell interessante Einheiten. In Abschnitt 7.1.3 wurde bereits auf morphologische Besonderheiten der Modalverben hingewiesen; auch in Einheit 4 sind sie uns

mehrfach unter syntaktischen Gesichtspunkten begegnet. Zunächst sollten Sie die sechs „eigentlichen“ Modalverben kennen, die Sie sich am besten über ihre paarweise auftretenden Stammvokale merken können – zwei mit dem Stammvokal *o*, zwei mit *ö* und zwei mit *ü*:

- o-: *sollen* – *wollen*
- ö-: *können* – *mögen*
- ü-: *dürfen* – *müssen*.

Die Form *möchte* ist der Konjunktiv Präteritum des Verbs *mögen*. Diese Form kommt häufiger als die ursprüngliche vor, sodass sie wie ein zusätzliches Modalverb erscheint und in vielen Grammatiken auch so behandelt wird. Daneben gibt es einige Verben, die Ähnlichkeiten mit den Modalverben haben und auf die wir am Ende dieses Abschnitts eingehen werden.

Wir betrachten Kafkas Erzählung nochmals mithilfe der bewährten Feldaufteilung, die sowohl das Typische der Modalverben für die Syntax als auch einige Besonderheiten ihres Gebrauchs veranschaulichen kann:

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
1	<i>Ich</i>	<i>muß</i>	<i>Kohle</i>	<u><i>haben</i></u> ;	
2	<i>ich</i>	<i>darf</i>	<i>doch nicht</i>	<u><i>erfrieren</i></u> ;	
3 (...)	<i>infolgedessen</i>	<i>muß</i>	<i>ich scharf zwischendurch</i>	<u><i>reiten</i></u>	
4 und			<i>in der Mitte beim Kohlenhändler Hilfe</i>	<u><i>suchen</i></u> .	
5 (...)	<i>ich</i>	<i>muß</i>	<i>ihm ganz genau</i>	<u><i>nachweisen</i></u> ,	<i>daß ...</i>
6	<i>Ich</i>	<i>muß</i>		<u><i>kommen</i></u>	<i>wie der Bettler,</i>
7		<i>der</i>	<i>röchelnd vor Hunger an der Türschwelle</i>	<u><i>werden will</i></u>	<i>(...)</i>
8 (...)	<i>ebenso</i>	<i>muß</i>	<i>mir der Händler (...) eine Schaufel voll in den Kübel</i>	<u><i>schleudern</i></u> .	
9	<i>„Du</i>	<i>sollst</i>	<i>nicht</i>	<u><i>töten!</i></u> “	
10	<i>Sobald ich kann,</i>	<i>bezahle</i>	<i>ich's. (...)</i>		
10.1		<i>Sobald</i>	<i>ich</i>	<i>kann, (...)</i>	

| Tab. 7.6

Die wichtigste syntaktische Auswirkung von Modalverben ist die Modalklammer – die Verbindung mit Infinitiven im rechten Verbfeld, die in der Tabelle unterstrichen sind: Die Infinitive *haben*, *erfrieren*, *reiten*, *suchen*, *nachweisen* usw. verdanken dem Modalverb ihre Form und bleiben auch in anderen Tempora infinit, wie die Beispiele 5.1 bis 5.3 in der folgenden Tabelle zeigen. Der Infinitiv ist aber eine rein strukturelle Forderung, der auch andere Einheiten wie das Passivhilfsverb *werden* in Zeile 5.4 nachkommen können. Das

Modalklammer

valenztragende Verb *nachweisen* steht dann im Partizip II (*nachgewiesen*); der entsprechende Satz ohne Modalverb (und auch ohne Infinitiv) steht in Zeile 5.5.

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
5 (...)	<i>ich</i>	<i>muss</i>	<i>ihm ganz genau</i>	<i>nachweisen,</i>	<i>dass ...</i>
5.1	<i>ich</i>	<i>musste</i>	<i>ihm ganz genau</i>	<i>nachweisen,</i>	<i>dass ...</i>
5.2	<i>ich</i>	<i>habe</i>	<i>ihm ganz genau</i>	<i>nachweisen müssen,</i>	<i>dass ...</i>
5.3	<i>ich</i>	<i>werde</i>	<i>ihm ganz genau</i>	<i>nachweisen müssen,</i>	<i>dass ...</i>
5.4	<i>es</i>	<i>muss</i>	<i>ihm ganz genau</i>	<i>nachgewiesen werden,</i>	<i>dass ...</i>
5.5	<i>es</i>	<i>wird</i>	<i>ihm ganz genau</i>	<i>nachgewiesen,</i>	<i>dass ...</i>

Tab. 7.7 |

In allen diesen Umformungen und in den Beispielen aus Kafkas Text modifizieren die Modalverben die Bedeutungen der valenztragenden Verben auf vielfältige Weise. Zwar bleibt deren Valenz erhalten; die Modalverben entfernen sie aber mehr oder weniger von dem, was man in Texten als faktisch gegeben versteht (vgl. *Kohle haben* und *Kohle haben müssen*).

Wenn in einem Satz mit Modalverb kein Vollverb zu finden ist, lässt sich ein solches oft aus dem Kontext oder der Situation erschließen. Dies zeigt sich z. B. im abhängigen Satz in Zeile 10, der so Redundanz vermeidet. Man wird ihn kaum anders verstehen als in 10':

10 *Sobald ich kann, bezahle ich's.*

10' *Sobald ich es bezahlen kann, bezahle ich's.*

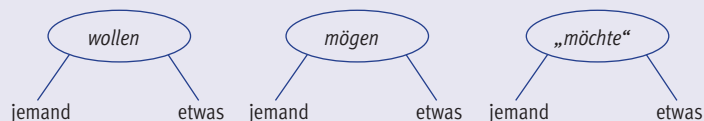
Modalverben in Vollverbfunktion

Modalverben können einerseits zu allen möglichen Verben hinzutreten und dabei deren Bedeutung modifizieren. Sie haben aber andererseits auch Eigenbedeutungen, die einen Satz bestimmen können, wenn kein Vollverb vorhanden ist. Ein Beispiel hierfür finden wir in Kafkas Text ganz am Anfang:

(...) *der Himmel, ein silberner Schild gegen den, der von ihm Hilfe will.*

Insbesondere die Modalverben *wollen* und *mögen* können Vollverbstatus bekommen. Als Vollverb haben diese Modalverben „ihre Ergänzungen“. Da es den Infinitiv **möchten* nicht gibt, führen wir hier die Form der 1./3. Person an.

Abb. 7.1 |



Modalverben treten gewöhnlich zu anderen Verben hinzu und verändern deren Bedeutung. Dabei geht es um den Bezug zur Wirklichkeit (oder auch zu einer gedachten Wirklichkeit in literarischen Texten) bzw. das, was man als faktisch gegeben versteht. Diese Interpretation wird durch Modalverben verändert – man versteht den in einem Satz mit Modalverb ausgedrückten Sachverhalt als weniger faktisch:

Bedeutung der
Modalverben

Anne geht zur Uni.
Anne soll zur Uni gehen.
Anne will zur Uni gehen.
Anne kann zur Uni gehen.
Anne mag zur Uni gehen.
Anne darf zur Uni gehen.
Anne muss zur Uni gehen.

Funktional sind die Modalverben eng verbunden mit anderen Möglichkeiten der Modalisierung, die sich ebenfalls auf den Wirklichkeitsbezug auswirken:

- ▶ Konjunktiv Präsens: *(Man sagt,) Anne gehe zur Uni.*
- ▶ Konjunktiv Präteritum: *Anne ginge zur Uni.*
- ▶ würde-Konjunktiv: *Anne würde zur Uni gehen.*
- ▶ lexikalische Mittel: *Vielleicht/Wahrscheinlich/Bestimmt geht Anne zur Uni.*

Von allen Sätzen ist unser Ausgangssatz *Anne geht zur Uni* am nächsten an der Wirklichkeit – auch wenn er wie im Folgenden fortgesetzt werden kann und der Sachverhalt „zur Uni gehen“ nur auf eine prinzipielle Realität verweist:

Anne geht zur Uni, aber heute ist sie krank.

Modalverben haben Hauptbedeutungen, die auch als deontische Lesarten beschrieben werden. Sie verändern den Sinn von Sätzen, indem semantische Komponenten hinzukommen. Dazu gehören insbesondere

- ▶ Notwendigkeit und Verpflichtung: *Anne muss zur Uni gehen.*
Anne soll zur Uni gehen.
Ich muß Kohle haben.
Du sollst nicht töten.
- ▶ Erlaubnis und Verbot: *Anne darf zur Uni gehen.*
Anne darf nicht zur Uni gehen.
Anne muss nicht zur Uni gehen.
Anne kann zur Uni gehen.
- ▶ Wunsch und Wille: *Anne möchte zur Uni gehen.*
Anne mag nicht zur Uni gehen.
Anne will zur Uni gehen.
- ▶ Fähigkeit und Möglichkeit: *Anne kann gut rechnen.*
Anne kann zur Uni gehen.

deontische Lesart der
Modalverben

Die Bedeutungen der Modalverben ergeben sich üblicherweise erst im und aus dem Kontext, sodass eine Veranschaulichung wie durch diese Beispielsätze didaktisch immer bedenklich ist und auch niemals vollständig sein kann – sie wurde aus Gründen der Kompaktheit und Veranschaulichung trotzdem gewählt. Einige semantische Aspekte zu den angeführten Beispielen sind bemerkenswert:

- ▶ In der Kombination mit *nicht* entstehen Bedeutungsverschiebungen, die insbesondere durch den Vergleich mit dem Gebrauch von Modalverben in anderen Sprachen deutlich werden: *You must not ... – Du darfst nicht ...* usw.
- ▶ Das Verb *mögen* erscheint als ein auf den Willen zielendes Modalverb v. a. in negierter Form (*Anne mag keine Kompromisse/nicht zur Uni ...*). Wo es Zu- oder Abneigung ausdrückt, wird es tendenziell als Vollverb verwendet (*Anne mag ihren Nachbarn/Anne mag ihren Nachbarn nicht*).
- ▶ Das Modalverb *wollen* hat ein Pendant in der Form *möchte*, die einen höflicheren Sprachgebrauch ermöglicht, wenn ein Wunsch an andere gerichtet wird. Das Verb *wollen* wirkt dagegen meist zu direkt und distanzlos.
- ▶ Der Satz *Anne kann zur Uni gehen* erscheint zum einen unter „Erlaubnis“ (mit der Fortsetzung ..., *weil sie die langersehnte Zulassung bekommen hat*), zum andern unter „Möglichkeit“ (mit der Fortsetzung ..., *weil sie viel Geld im Lotto gewonnen hat*). Eine weitere Interpretation wäre mit der konkreteren Bedeutung von *gehen* verbunden (... *weil sie ganz in der Nähe ein Zimmer gefunden hat*).

epistemische Lesart
der Modalverben

Bei den deontischen Lesarten spielt die Einstellung des Sprechers gegenüber dem ausgedrückten Sachverhalt keine Rolle. Solche Einstellungen sind aber zentrales Merkmal der sog. epistemischen Lesart, die insbesondere mit den folgenden Bedeutungen einhergeht:

- ▶ Möglichkeit, Vermutung oder Schlussfolgerung:

*Das Paket kann nur von Anne sein.
Morgen muss es schönes Wetter geben.
Anne und Arne sollen nicht mehr zusammen sein.
Anne will nichts davon gewusst haben.
Sie dürfte älter sein als er.*

Ob eine Einheit in deontischer oder epistemischer Lesart verstanden wird, hängt nicht zuletzt vom Kontext ab. Der bei der deontischen Lesart angeführte Satz *Anne soll zur Uni gehen* lässt sich z. B. auch in epistemischer Lesart und damit anders als eine von außen aufgetragene Verpflichtung verstehen:

- *Hast du schon gehört – Anne soll zur Uni gehen.*
- *Was? Ich dachte, sie macht eine Tischlerlehre.*

Die differenzierten Bedeutungsmöglichkeiten der Modalverben erschließen sich nur im Kontext und insbesondere im Sprachgebrauch. Wenn Kinder und Jugendliche am Anfang des Spracherwerbs stehen (z. B. im DaZ-Unterricht), sollte es zunächst um die wichtigsten Bedeutungen gehen, wobei die Beispiele am besten in Texten erscheinen sollten oder auch in Sätzen, wenn diese mit einer den Satzinhalt darstellenden Illustration verbunden werden.

Besonders komplex können sowohl die Bedeutung als auch die Sprachstruktur geraten, wenn sich Modal- und Hilfsverben überlagern wie in den folgenden Beispielen aus Abschnitt 4.3. Dabei sind die von einem Modalverb ausgelösten Infinitive unterstrichen. Wenn das Modalverb wie in Zeile 13 oder 16 in das rechte Verbfeld gerät, finden wir die infinite Form unmittelbar links daneben. Ein solcher Infinitiv muss nicht immer das valenztragende Verb des Satzes sein (Zeile 16). Eine epistemische Bedeutung der Modalverben erscheint insbesondere für die Zeilen 14 und 17 naheliegend.

Kombination
von Modal- und
Hilfsverben

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
11	<i>Er</i>	<i>will</i>	<i>einen Schneemann</i>	<i><u>bauen.</u></i>
12	<i>Er</i>	<i>hat</i>	<i>einen Schneemann</i>	<i>gebaut.</i>
13	<i>Er</i>	<i>hat</i>	<i>einen Schneemann</i>	<i><u>bauen</u> wollen.</i>
14	<i>Er</i>	<i>will</i>	<i>einen Schneemann</i>	<i>gebaut <u>haben.</u></i>
15	<i>Die Entscheidung</i>	<i>ist</i>		<i>getroffen worden.</i>
16	<i>Die Entscheidung</i>	<i>hat</i>		<i>getroffen <u>werden</u> sollen.</i>
17	<i>Die Entscheidung</i>	<i>soll</i>		<i>getroffen worden <u>sein.</u></i>

Tab. 7.8

Unterrichtshinweis

Bei der gleichzeitigen Verwendung von Hilfs- und Modalverben entstehen komplexere Bedeutungen, die sich zwar systematisieren lassen (z. B. wie verändert sich die Bedeutung des Modalverbs, wenn es im linken bzw. rechten Verbfeld erscheint), deren Betrachtung in der Schule aber auch ohne eine umfassende Systematisierung lohnenswert erscheint. Durch Umformungen und das Vergleichen von Sätzen können deren Bedeutungen bewusst gemacht werden. Dabei sollte man sich nicht auf mündliche Beschreibungen beschränken, sondern auch die ganze Klasse aufschreiben lassen, wie ein bestimmter Satz verstanden werden kann – hier an unserem Beispiel:

Er hat einen Schneemann bauen wollen.

→ *Er hatte die Absicht, einen Schneemann zu bauen.*

Er will einen Schneemann gebaut haben.

→ *Er behauptet, einen Schneemann gebaut zu haben*

Das Suchen nach Formulierungsalternativen fördert das genaue Betrachten und ein angemessenes Verstehen von Sprache. Dabei kann grammatisches Wissen in der Gestalt einer grammatischen Terminologie erscheinen – aber auch ohne sie ist diese Arbeit sinnvoll.

In einem zweiten Schritt lassen sich grammatische Muster herausarbeiten – z. B. die Eigenschaft der Modalverben, einen Infinitiv zu fordern (mit entsprechenden Unterstreichungen). Wenn das Modalverb im linken Verbfeld erscheint, befindet sich der Infinitiv üblicherweise am rechten Rand des rechten Verbfeldes; erscheint das Modalverb im rechten Verbfeld wie in Satz 13 oder 16, ist der Infinitiv links daneben.

7.2.5 | Weitere Verben mit Infinitiv

Das Muster der Modalverben, sich mit einem Verb im Infinitiv zu verbinden, findet sich auch bei anderen Verben. Manche verbinden sich mit dem reinen Infinitiv, manche mit einem Infinitiv + *zu* und manche lassen auch beides zu.

lassen Das Verb *lassen* kann sich prinzipiell mit Infinitiven verbinden und hat dadurch eine große Nähe zu den Modalverben:

Sie ließ den Kaffee stehen/kalt werden.

Sie lässt einen Drachen steigen.

Da ist ein Problem, aber das lässt sich nicht ändern.

Er lässt sein Fahrrad reparieren.

Er ließ dem Freund Grüße bestellen.

Verben mit *zu* + Infinitiv Einige Verben lassen sich mit *zu* + Infinitiv verbinden. Dazu gehören:

brauchen, haben, sein, wissen, scheinen, drohen, pflegen

brauchen Das Verb *brauchen* erscheint dabei meist in negierter Form. Wird *zu* weggelassen, könnte man dies als eine Grammatikalisierungsbewegung hin zu den Modalverben deuten.

Du brauchst nicht gleich in die Luft (zu) gehen.

Wenn Sie einen Wunsch haben, brauchen Sie nur (zu) klingeln.

haben und sein Die Verben *haben* und *sein* können die Bedeutung der Infinitive in ähnlicher Weise wie Modalverben um den Aspekt der Verpflichtung anreichern, wobei sich mit dem Verb *sein* eine passivische Komponente verbindet:

haben + *zu*

Er hat eine Rechnung zu bezahlen. (= Er muss eine Rechnung bezahlen.)

Sie hat ihre Prüfung abzulegen. (= Sie muss ihre Prüfung ablegen.)

sein + *zu*

Der Antrag ist nachzureichen. (Der Antrag muss nachgereicht werden.)

Entsprechende Konstruktionen lassen die Verben *wissen*, *scheinen*, *drohen*, *kommen* und *pflügen* zu – das Verb *wissen* in dieser gehoben wirkenden Verwendung findet sich beispielsweise in Kafkas Erzählung aus Abschnitt 7.2.4:

wissen, scheinen ...

... eine alte, eine sehr alte Kundschaft muß es sein, die mir so zum Herzen zu sprechen weiß.

Sie scheint den Ernst der Lage zu begreifen.

Der Neubau droht einzustürzen.

Sie pflegt ihre Schulden pünktlich zu begleichen.

Reflexive und reziproke Verben

| 7.2.6

Abschließend soll es mit den reflexiven und reziproken Verben um zwei Untergruppen der Vollverben gehen. Wir beginnen mit den reflexiven, weil die reziproken als Spezialfall der reflexiven Verben gelten.

Nimmt man den grammatischen Terminus reflexiv wörtlich, ist er etwas missverständlich. Bei den echten reflexiven Verben ist das Reflexivum *sich* ein Verbbestandteil. Genau diese Gruppe lässt aber eine Reflexivität nicht in gleichem Maße erkennen wie reflexive Verbvarianten oder „unechte“ reflexive Verben.

Das Wort „Reflex“ beziehen wir alltagssprachlich auf irgendetwas, das zurückkommt – z. B. eine unwillkürliche Reaktion auf einen bestimmten Impuls oder auf einen Lichtstrahl, der sich in einer Scheibe spiegelt. In diesem Sinne lassen die reflexiv *gebrauchten* Verben mit dem Reflexivum *sich* tatsächlich Reflexivität erkennen:

reflexiv gebrauchte Verben: Reflexivum = Verbergänzung

	reflexiv gebrauchte Verben	nicht-reflexiver Gebrauch
18	<i>Anne sah sich im Spiegel.</i>	<i>Anne sah ihren kleinen Bruder im Spiegel.</i>
19	<i>Anne hat sich gekämmt.</i>	<i>Anne hat ihren kleinen Bruder gekämmt.</i>
20	<i>Anne hält sich mit Kleinigkeiten auf.</i>	<i>Anne hält ihre Kommilitonin mit Kleinigkeiten auf.</i>

| Tab. 7.9

In allen Beispielen wendet sich das Reflexivum als Ergänzung des Verbs auf das Subjekt zurück:

jemand sieht sich/jemand kämmt sich/jemand hält sich auf usw.

Dabei ist das Reflexivum nur *eine* mögliche Ergänzung und kann durch andere Ergänzungen ersetzt werden:

jemand sieht jemanden oder etwas/jemand kämmt jemanden/jemand hält jemanden oder etwas auf usw.

Bei den „echten“ reflexiven Verben ist das Reflexivum *sich* hingegen ein grammatischer Bestandteil. Es gehört zum Verb, hat aber keine Bedeutung im eigentlichen Sinne (Zeilen 21–23).

„echte“ reflexive Verben: Reflexivum = Verbbestandteil

Tab. 7.10 |

	reflexive Verben	nicht-reflexiver Gebrauch
21	<i>Anne hat sich verlobt.</i>	–
22	<i>Anne erholt sich im Urlaub</i>	–
23	<i>Anne muss sich beeilen.</i>	–

Die „echten“ reflexiven Verben entsprechen also nicht unserem Alltagsverständnis von Reflexivität. Dies zeigen nicht zuletzt bedeutungsähnliche Alternativen zu einem reflexiven Verb, die *nicht* reflexiv gebraucht werden:

- Anne hat sich verlobt.* – *Anne hat geheiratet.*
- Anne erholt sich im Urlaub* – *Anne entspannt im Urlaub.*
- Anne muss sich beeilen.* – *Anne muss schnell sein./Anne muss rennen.*

reflexive Verb-varianten

Bei manchen Verben existiert sowohl eine reflexive als auch eine nicht-reflexive Bedeutungsvariante wie im folgenden Satz:

Als ich dir das versprochen habe, habe ich mich wahrscheinlich versprochen.

Auch in den folgenden Zeilen 24–27 verhalten sich die reflexiven Verbvarianten wie echte reflexive Verben. Der nicht-reflexive Gebrauch hat entweder eine andere Bedeutung wie in Zeile 24, eine andere Valenz wie in Zeile 25 oder sie erlaubt keine gemeinsame Verwendung von Reflexivum und Ergänzung in einem Satz wie die Verben in den Zeilen 26 und 27 – dies wäre bei den reflexiv gebrauchten Verben durchaus möglich (vgl. Zeile 18–20: *Anne sah sich und ihren kleinen Bruder im Spiegel* usw.).

Tab. 7.11 |

	reflexive Verbvarianten	nicht-reflexiver Gebrauch
24	<i>Anne hält sich in Spanien auf.</i>	– (<i>Tür aufhalten</i> oder <i>jemanden aufhalten</i> i. S. v. <i>verzögern</i> sind andere Bedeutungen)
25	<i>Anne freut sich über den Brief.</i>	<i>Der Brief freut Anne.</i>
26	<i>Anne erinnert sich an die schöne Zeit.</i>	<i>Anne erinnert ihren Bruder an die schöne Zeit.</i> <i>? Anne erinnert sich und ihren Bruder an die schöne Zeit.</i>
27	<i>Anne setzt sich auf die Bank.</i>	<i>Anne setzt ihren kleinen Bruder auf die Bank.</i> <i>? Anne setzt sich und ihren kleinen Bruder auf die Bank.</i>

reziprok gebrauchte Verben

Wir beginnen auch hier ganz analog zu den reflexiven Verben mit den reziprok gebrauchten Verben. Sie setzen prinzipiell zwei Mitspieler voraus, die meistens mit dem Subjekt im Plural vorhanden sind.

Tab. 7.12 |

	reziprok gebrauchte Verben	nicht-reziproker Gebrauch
28	<i>Die Bücher ähneln sich.</i>	<i>Die Bücher ähneln einem Telefonbuch.</i>
29	<i>Die Gäste begrüßten sich.</i>	<i>Die Gäste begrüßten den Gastgeber.</i>
30	<i>Die Gäste kannten sich.</i>	<i>Die Gäste kannten den Gastgeber.</i>

Im reziproken Gebrauch lässt sich das Reflexivum *sich* durch das Wort *einander* ersetzen, was die Gegenseitigkeit erkennbar macht. Zu den reziprok gebrauchten bzw. verwendbaren Verben gehören außerdem *sich verstehen, helfen, duzen, hassen, achten, lieben ...*:

Anne versteht Kevin

Kevin versteht Anne.

Anne und Kevin verstehen sich. (= *Anne und Kevin verstehen einander.*)

Ein Subjekt im Singular ist bei reziprok gebrauchten Verben dann möglich, wenn es ein Kollektiv bezeichnet; daneben gibt es die unpersönliche Verwendung mit *man*:

Das Kollegium duzte sich.

Eine Vorstellung der Teilnehmer war nicht notwendig – man kannte sich bereits.

Die reziprok verwendbaren Verben lassen sich immer auch nicht-reziprok verwenden. Dann erscheint statt des Reflexivums eine Verbergänzung; hierbei kann das Subjekt auch im Singular erscheinen (vgl. 28–30; mit Singular: *Das Buch ähnelte einem Telefonbuch* usw.).

Die „echten“ reziproken Verben sind eine sehr kleine Gruppe. Eine nicht-reziproke Verwendung dieser Verben ist nicht möglich, ebenso wenig eine Ersetzung des Reflexivums durch das Wort *einander*.

reziproke Verben

	reziproke Verben	nicht-reziproker Gebrauch
31	<i>Die Parteien hatten sich über lange Jahre angefeindet.</i>	–
32	<i>Wegen der Erbschaft hatten sich die Geschwister überworfen.</i>	–

Tab. 7.13

Übungen

7.3

- 1 Bilden Sie die drei Stammformen der folgenden Verben. Handelt es sich um starke, schwache oder unregelmäßige Verben?

1. Stammform (Infinitiv)	2. Stammform (Präteritumsform 1. u. 3. P. Sg.)	3. Stammform (Partizip II)
<i>sitzen</i>		
<i>setzen</i>		
<i>sprechen</i>		
<i>sagen</i>		
<i>nachdenken</i>		
<i>überlegen</i>		

- 2 Das folgende Gedicht erscheint auf den ersten Blick auch für didaktische Zwecke attraktiv. Inwiefern könnte sein Einsatz im Unterricht problematisch sein?

Beispiel

(aus: Bull, Bruno
Horst (1972): Eine
Katze ging ins Wirts-
haus. München:
Heyne)

Ein schlechter Schüler

*Als ich noch zur Schule gehe,
zählte ich bald zu den Schlaunen,
doch ein Zeitwort recht zu biegen,
bringe immer Furcht und Grauen.*

*Wenn der Lehrer mich ansehte,
spreche ich gleich falsche Sachen,
für die andern Kinder alle
gebte das meist was zum Lachen.*

*Ob die Sonne fröhlich scheinete
oder ob der Regen rinnte:
wenn der Unterricht begann,
sitzt' ich immer in der Tinte.*

*Ob ich schreibte oder leste,
Unsinn machte ich immer,
und statt eifrig mich zu bessern,
werdete es nur noch schlimmer. (...)*

- 3 a) Wie lauten die drei Stammformen der Verben in den beiden folgenden Beispielen?
 1. *Sie hängte das Bild an die Wand.*
 2. *Der Mantel hing lange im Schrank.*
 b) Beschreiben Sie den Unterschied der beiden Verben. Zeichnen Sie hierzu die „Atommodelle“ zu beiden Verben.
 c) Vergleichen Sie das Verhalten des Verbs *hängen* mit den drei Verben *setzen – stellen – legen* und den drei Verben *sitzen – stehen – liegen*. Formulieren Sie dazu Beispielsätze mit diesen Verben nach folgendem Muster:
Er setzt die Figur auf den Schrank./Die Figur sitzt auf dem Schrank.
 Was stellen Sie fest?
 d) Unterschiedliche Stammformen treten auch bei den Verben *erschrecken* und *bewegen* auf. Finden Sie zu jedem Verb zwei unterschiedliche Verwendungen und erläutern Sie die Valenzen.
- 4 a) Wie lauten die drei Stammformen der Verben in den folgenden Beispielpaaren?
 1a) *Ich habe dir einen Brief gesandt.*
 1b) *Er hat den Funkspruch längst gesendet.*
 2a) *In den Fässern gort der Wein.*
 2b) *Es gärte in der Menge.*
 3a) *Leonardo da Vinci schuf die Mona Lisa.*
 3b) *Die Mannschaft schaffte den Ausgleich.*
 4a) *Ich habe die Messer geschliffen.*
 4b) *Sie war über die Straße geschleift worden.*
 b) Was könnten die Gründe für die Verwendung der unterschiedlichen Formen sein?

5 Obwohl in den beiden folgenden Sätzen *hat* als finites Verb erscheint, unterscheiden sie sich erheblich. Woran liegt das?

1. *Er hat viel Geld.*
2. *Er hat viel Geld verloren.*

6

1. *Es ist ja auch wirklich nichts im Fernsehen, was man gern sehen möchte.*
2. *Heute brauchen wir Gott sei Dank überhaupt nicht erst in den blöden Kasten zu gucken.*
3. *Ich laß mir doch von einem Fernsehgerät nicht vorschreiben, wo ich hinsehen soll!*
4. *Was wäre denn heute für ein Programm gewesen?*
5. *Heute ist der Apparat ja nu kaputt.*

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

Bestimmen Sie in den Sätzen die Verben und unterscheiden Sie Vollverben, Kopula-
verben, Hilfsverben und Modalverben.

7 *Als Michelangelo vor einem Marmorblock stand, soll er gesagt haben: „David ist schon in diesem Block, ich muss ihn nur noch herausschlagen!“*

Beschreiben Sie die beiden hier verwendeten Modalverben in ihrer syntaktischen
Auswirkung und in ihrer Semantik.

8 Beschreiben Sie die sprachlichen Mittel der folgenden Werbung eines Medienmarktes
und des Titels einer Fernsehsendung:

1. *So muss Technik.*
2. *Ich kann Kanzler.*

9 In der Schule kursiert der sprachpflegerische Hinweis: „Wer *brauchen* ohne zu
gebraucht, braucht *brauchen* gar nicht zu gebrauchen.“ Diskutieren Sie diesen Hin-
weis und berücksichtigen Sie dabei den folgenden, im Mündlichen möglichen Satz:

Er brauch morgen nicht kommen.

10 Der Text im dunkel hinterlegten Kasten auf Seite 132 enthält 14 Funktionsverbgefüge.
Markieren Sie alle und ersetzen Sie diese durch verbale Ausdrücke. (Bitte beachten
Sie dabei: Auch so entsteht noch nicht unbedingt ein „schöner“, ästhetisch anspre-
chender Text!)

11 *Der Abgeordnete klebt Wahlplakate an die Wand.*

Der Abgeordnete beklebt die Wand mit Wahlplakaten.

- a) Untersuchen Sie, wie das Präfix *be|* den Sinn und die Valenz im zweiten der bei-
den Sätze beeinflusst.
- b) Vergleichen Sie die beiden folgenden Sätze mit den beiden obigen. Versuchen Sie
eine formbezogene und eine inhaltliche Annäherung an die Unterschiede.

Wahlplakate werden vom Abgeordneten an die Wand geklebt.

Die Wand wird vom Abgeordneten mit Wahlplakaten beklebt.

- 12**
1. *Der Fahrer hält den Schirm.*
 2. *Der Fahrer hält einen Mittagsschlaf.*
 3. *Die Ministerin hielt ihre Wahlversprechen.*
 4. *Der Dienstwagen hält.*
 5. *Die Koalition hält.*
 6. *Die Koalition hielt ihre Gesetzesvorlage für einen großen Wurf.*
 7. *Die Ministerin hielt ihre Mitarbeiter an der kurzen Leine.*
 8. *Die Ministerin hielt sich beim Haushaltsentwurf an die Abmachungen.*
- a) Beschreiben Sie für jeden Satz die Semantik des Verbs *halten*.
 - b) Stellen Sie dar, wie sich mit der veränderten Bedeutung auch die Anzahl und Art der Ergänzungen verändern kann.
- 13** *Verbraucht alle Kohle; leer der Kübel; sinnlos die Schaufel; Kälte atmend der Ofen; das Zimmer vollgeblasen von Frost; vor dem Fenster Bäume starr im Reif; der Himmel, ein silberner Schild gegen den, der von ihm Hilfe will.*
- a) Der Beginn von Kafkas Erzählung *Der Kübelreiter* unterscheidet sich von den Satzmustern, die wir in den Einheiten 4 und 5 kennengelernt haben. Beschreiben Sie die Unterschiede.
 - b) Schreiben Sie den Beginn des Kübelreiters so um, dass Sätze entstehen.
 - c) Wie unterscheidet sich die Wirkung des Originaltextes von Ihrer Umarbeitung?

7.4 | Verwendete und weiterführende Literatur

Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen. Band 1: Wort. Tübingen: Niemeyer.

Dudenredaktion (2009) (Hrsg.): DUDEN. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Karrasch, Günter (2011): „Die können sollen, müssen wollen dürfen“. Modalverben in Sätzen. In: Praxis Deutsch 226, 46–52.

Szczepaniak, Renata (2009): Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

<http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html> (Grammis: Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim (IDS) – Zugriff am 20.12.2012).

Formen und Funktionen des Verbs im Satz

	Inhalt
8.1 Person und Numerus bei Subjekt und finitem Verb	150
8.2 Das Verb, sein Bezug zur Zeit und die Tempora	157
8.3 Verbformen im Aktiv und Passiv (Genus verbi)	163
8.4 Die Partizip II-Form zur Bildung von Verbformen	165
8.5 Verbformen im Modus Indikativ und Konjunktiv	167
8.6 Übungen	169
8.7 Verwendete und weiterführende Literatur	170

Das Verb wirkt in ganz besonderer Weise am Zusammenspiel von Form und Funktion mit – wir wollen in dieser und der darauf folgenden Einheit von den Formen des Verbs ausgehen und sie auf Funktionen beziehen. Die Formenvielfalt des Verbs kommt insbesondere durch seine prinzipielle Zweiteiligkeit im Satz zustande. Die grammatischen Informationen, die sich im Zusammenspiel von linkem und rechtem Verbfeld ausdrücken, überlagern sich in konkreten Sätzen immer und führen gleichzeitig zu einer bestimmten Person im Singular oder Plural, einem Tempus, einem Modus und einer Form im Aktiv oder Passiv. Trotzdem ist es üblich, zur Einführung diese Kategorisierungen zu trennen und den Fokus auf jeweils einen Aspekt zu richten.

Die formalen Unterscheidungen des Verbs betreffen

- ▶ Person und Numerus: Diese Kategorisierungen werden nur am finiten Verb sichtbar und werden vom Subjekt eines Satzes bestimmt.
- ▶ das Tempus: Der Zeitbezug ist zwar eine wichtige, aber nicht die einzige Funktion der verschiedenen Tempusformen.
- ▶ das Genus verbi, das auch als Diathese oder einfach Aktiv-Passiv bezeichnet wird: Hier gibt es mit dem Aktiv eine häufigere und mit dem Passiv eine markierte Form.
- ▶ den Modus: Standardmodus ist der Indikativ. Daneben gibt es die besonderen Formen des Konjunktivs. Den Imperativ behandeln wir im Unterschied zur traditionellen Grammatik nicht als Modus, sondern als besondere Verbform der zweiten Person.

Überblick

Die formalen Kategorisierungen korrespondieren mit sprachlichen Funktionen, sind diesen aber nicht eindeutig zugeordnet. Was man beispielsweise funktional als Passiv bezeichnet, lässt sich nicht nur durch die grammatisch als Passiv beschriebenen Formen ausdrücken. Trotzdem ermöglichen die formalen Unterscheidungen eine Ordnung, um den Formenreichtum in den Griff zu bekommen. Ein systematischer Überblick zu den Verbformen folgt in Einheit 9.

8.1 | Person und Numerus bei Subjekt und finitem Verb

Das finite Verb bekommt seine Person- und Numerusmerkmale vom Subjekt des Satzes. Das Subjekt steht immer im Nominativ. Subjekte in der ersten oder zweiten Person gibt es nur als Personalpronomen; Personalpronomen der dritten Person sowie alle anderen Nominalgruppen und auch die satzwertigen Subjekte führen zu einem finiten Verb in der dritten Person. Was bei der Person auf den ersten Blick nach einer sehr formalen Durchnummerierung ausschaut, ist auf den zweiten durchaus funktional – es ist eine Unterscheidung zwischen Sprecher, Hörer und Besprochenem. Die sog. dritte Person – das Besprochene – erscheint im Singular in einem der drei Genera Maskulinum, Neutrum oder Femininum – dies gilt sowohl für Nominalgruppen als auch für Personalpronomen.

Wenn es in den folgenden Abschnitten um die grammatischen Formen geht, werden für die Person die Ordinalzahlen 1./2./3. verwendet; in funktionaler Sicht erscheint auch erste/zweite/dritte Person.

8.1.1 | Person im Singular

Wir unterscheiden bei jedem finiten Verb in Abhängigkeit vom Subjekt drei Personen und zwei Numeri und wollen zunächst die Singularformen betrachten.

Tab. 8.1 |
1. Person Singular

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
Präsens	<i>Ich</i>	<i>versteh</i> e	<i>die Welt nicht mehr.</i>	

Abb. 8.1 |

Die 1. Person im Singular verbindet sich immer mit dem Personal„pronomen“ *ich*. Der Terminus *Personalpronomen* trifft mit seinem ersten Teil durchaus den Sachverhalt – wer *ich* sagen kann, ist eine Person. In der Vorstellung kann auch alles andere wie eine Person behandelt werden, wenn z. B. in Märchen oder anderen fantastischen Geschichten ein Tier oder irgendein Ding durch seine

Fähigkeit zu sprechen diese menschliche Eigenschaft erhält. Der zweite Teil des Wortes (...pronomen) ist allerdings irreführend. *Ich* ist funktional kein „Fürwort“ oder „Stellvertreter für ein Nomen“, wie es die traditionelle Grammatik darstellt, sondern der einzig adäquate Ausdruck, mit dem ein Sprecher auf sich selbst verweisen kann. Dieses Zeigen des Sprechers auf sich selbst wird in der Fachliteratur mit dem Terminus Sprecherdeixis bezeichnet. Weil in gewissem Sinne sich jeder selbst der nächste ist, erscheint die Bezeichnung „1. Person“ für die Einheit *ich* vielleicht etwas egozentrisch, aber funktional durchaus angemessen.

Die zweite Person zielt auf den Hörer und wird als Hörerdeixis bezeichnet. Wenn man sich jemandem zuwendet, wird dieser zur zweitwichtigsten Person in der Gesprächssituation. Dabei gibt es im Deutschen eine weitere Unterscheidung zwischen vertraut/familiär und höflich-distanziert/formell.

2. Person Singular

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
Präsens	<i>Du</i>	<i>versteh|st</i>	<i>die Welt nicht mehr.</i>	

| Tab. 8.2

2. Person vertraut/
familiär

Die vertraut-familiären Formen der 2. Person im Singular gelten als die markiertesten – nicht nur, weil *|st* lautlich markanter ist als *|e*, *|t* oder *|en*. Diese Konjugationsendung findet sich in fast allen Verbformen der vertrauten 2. Person Singular – sowohl in den Präsens- als auch den Präteritumsformen; nur die besonderen Verbformen des Imperativs verzichten darauf. Das Morphem *|st* ist darüber hinaus die einzige Konjugationsendung, die konsequent nur von einer Person genutzt wird (im Präteritum entsprechen sich z. B. die finiten Verben der 1. und 3. Person immer). Diese besondere Markierung erscheint durchaus funktional, weil man für gewöhnlich die größte Aufmerksamkeit dann beansprucht, wenn man sich direkt an jemanden richtet.

| Abb. 8.2

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
Präsens	<i>Warum</i>	<i>versteh|en</i>	<i>Sie die Welt nicht mehr?</i>	

| Tab. 8.3

2. Person höflich-
distanziert/formell

Die höflich-distanzierten Formen der 2. Person entsprechen lautlich den Formen der 3. Person Plural. Deshalb wird das Siezen in der traditionellen Grammatik nicht eigens angeführt bzw. einfach zur 3. Person Plural gepackt – aus didaktischen Gründen sollte man es aber funktional zur zweiten Person rechnen. Dafür gibt es zwei gewichtige Gründe: Zum einen müssen Kinder

Abb. 8.3 |

nach der Primarschulzeit die gesellschaftlichen Konventionen lernen, die mit der Höflichkeitsform verbunden sind. Zum andern gibt es diese 2. Person nicht nur in Gesprächen, sondern auch im Schriftverkehr. Die Konvention der Höflichkeit schlägt sich auch in der Orthografie nieder, wenn man die Großschreibung als Signal für Wichtigkeit und Respekt deutet. Natürlich kann man die Großschreibung auch als

Unterscheidungsschreibung zur kleingeschriebenen 3. Person erklären, die insbesondere wegen der Situationsentbundenheit in der Schrift wichtig ist. Die familiär-vertraute Version *Du, Dich, Dir* bzw. *Ihr/Euch/Euer* kann nach der amtlichen Regelung von 2006 nur dann großgeschrieben werden, wenn man sich wie in Briefen persönlich an jemanden wendet. Ansonsten werden diese Formen immer kleingeschrieben (z. B. in Aufgabenstellungen in Schulbüchern).

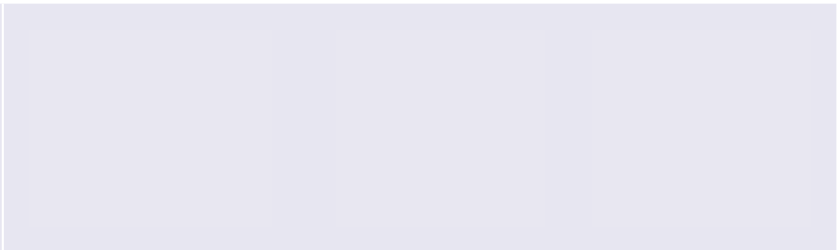
Tab. 8.4 |

3. Person Singular

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
Präsens	<i>Die Studentin</i>	<i>versteh</i>|t	<i>die Welt nicht mehr.</i>	
Präsens	<i>Das Urteil</i>	<i>erschein</i>|t	<i>ihr ungerecht.</i>	
Präsens	<i>Es</i>	<i>geh</i>|t	<i>nicht immer gerecht</i>	<i>zu.</i>
Präsens	<i>Es</i>	<i>regn</i>|et	<i>den ganzen Tag.</i>	

Die Einheiten der 3. „Person“ beziehen sich auf das Besprochene – das muss nicht eine Person sein (weshalb „Person“ hier in Anführungszeichen erscheint), sondern kann sich auf alles Mögliche beziehen. Dabei gibt es im Singular sowohl bei den Personalpronomen als auch bei anderen Nominalgruppen eine Unterscheidung nach drei Genera. Die Personalpronomen der 3. Person dienen insbesondere dazu, einen bereits fokussierten Gegenstand oder Sachverhalt fortzuführen. Darüber hinaus füllt das Pronomen *es* eine strukturelle Lücke, wenn kein anderes Subjekt vorhanden ist (s. die beiden letzten Beispiele in Tab. 8.4).

Abb. 8.4 |



Person im Plural und Überblick

| 8.1.2

Auch im Plural unterscheiden die drei Personen Sprecher(gruppe), Hörer(gruppe) und die besprochenen Gegenstände (im weiten Sinne).

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
Präsens	<i>Wir</i>	<i>versteh|en</i>	<i>die Welt nicht mehr.</i>	

| Tab. 8.5

1. Person Plural

In der 1. Person Plural erscheint immer die Form *wir*, die sich üblicherweise auf mehr als einen Sprecher bezieht. Die dabei entstehenden Gruppenbildungen sind unterschiedlich interpretierbar, wie der folgende Witz zeigt:

- *Du, Schatz, wir kennen uns jetzt seit 20 Jahren – meinst du nicht, wir sollten heiraten?*
- *Klar – aber wer nimmt uns denn noch?*

Wer *wir* verwendet, meint meistens sich selbst und eine andere Person oder sich selbst und viele andere Personen, was man auch als inklusive Bedeutung von *wir* bezeichnet. Daneben gibt es weitere Gebrauchsmöglichkeiten:

- ▶ ein exklusives *wir*: „Wir beide, aber jeder für sich“ (z.B. *Ich habe einen Bruder. Wir haben im gleichen Jahr geheiratet.*)
- ▶ ein *wir*, das den Sprecher ausschließt (z.B. in der folgenden Lehrerfrage: *Haben wir auch alle unsere Hausaufgaben gemacht?*)
- ▶ das Autoren-*wir*, das wir auch in diesem Buch an vielen Stellen verwendet haben.

| Abb. 8.5

In der 2. Person gibt es wie im Singular eine vertraute und eine höflich-distanzierte (formelle) Variante, wobei sich letztere äußerlich nicht vom Singular unterscheidet. Auch hier ist (wie im Singular) die formelle Variante immer und die vertraute in Briefen u. Ä. großzuschreiben.

2. Person Plural

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
Präsens	<i>Ihr</i>	<i>versteh|t</i>	<i>die Welt nicht mehr.</i>	

| Tab. 8.6

2. Person vertraut/
familiär

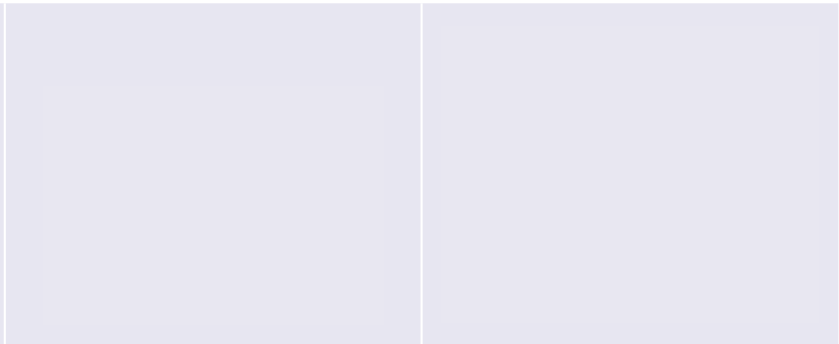
	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
Präsens	<i>Warum</i>	<i>versteh|en</i>	<i>Sie die Welt nicht mehr?</i>	

| Tab. 8.7

2. Person höflich-
distanziert/formell

Abb. 8.6 |

Abb. 8.7 |



Tab. 8.8 |
3. Person Plural

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
Präsens	Warum	versteh|en	die Leute die Welt nicht mehr?	

Abb. 8.8 |



Die Einheiten der 3. „Person“ nennen bzw. verweisen auf Besprochenes im Plural. Eine Unterscheidung nach Genera wie im Singular gibt es dabei nicht. Das Pronomen *sie* entspricht lautlich den formellen Formen der 2. Person, wird hier allerdings kleingeschrieben.

Überblick zu Person und Numerus

Abschließend seien Person und Numerus in den beiden wichtigsten Tempusformen Präsens und Präteritum im Überblick dargestellt. Ein Überblick über sämtliche Tempusformen erfolgt in Einheit 9.

Präsens:

Tab. 8.9 |

Funktion	Singular (schwach bzw. stark)	Plural (schwach bzw. stark)
1. Person Sprecher	<i>ich sag|e bzw. schreib|e</i>	<i>wir sag|en bzw. schreib|en</i>
2. Person Hörer familiär/vertraut Hörer höflich/distanziert	<i>du sag|st bzw. schreib|st</i> <i>Sie sag|en bzw. schreib|en</i>	<i>ihr sag|t bzw. schreib|t</i> <i>Sie sag|en bzw. schreib|en</i>
3. Person Besprochenes	<i>er</i> <i>es sag|t bzw. schreib|t</i> <i>sie</i>	<i>sie sag|en bzw. schreib|en</i>

Präteritum:

Funktion	Singular (schwach bzw. stark)	Plural (schwach bzw. stark)
1. Person Sprecher	<i>ich sag|te bzw. schrieb</i>	<i>wir sag|ten bzw. schrieb|en</i>
2. Person Hörer familiär/vertraut Hörer höflich/distanziert	<i>du sag|test bzw. schrieb|st Sie sag|ten bzw. schrieb|en</i>	<i>ihr sag|tet bzw. schrieb|t Sie sag|ten bzw. schrieb|en</i>
3. Person Besprochenes	<i>er es sag|te bzw. schrieb sie</i>	<i>sie sag|ten bzw. schrieb|en</i>

| Tab. 8.10

Imperativformen: Eine besondere zweite Person

| 8.1.3

Der Terminus Imperativ (von *imperare* – *befehlen*) ist mit einer sehr speziellen Sprachfunktion verbunden: Eine Imperativform wird verwendet, wenn sich ein Sprecher mit einer Bitte, einer Aufforderung oder einem Befehl an einen Hörer wendet. Wegen der hörerorientierten Ausrichtung dieser Sprachhandlung hat sie nur Formen in der zweiten Person. Weil sich das im Imperativ Geäußerte üblicherweise erst noch erfüllen muss, gibt es auch keine Tempusformen, keine Unterscheidung von Aktiv und Passiv und keine Konjunktivformen. Im folgenden Textauszug sind die Imperativformen fett markiert:

Kurt Tucholsky: Ratschläge für einen schlechten Redner

Fang nie mit dem Anfang an, sondern immer drei Meilen vor dem Anfang! Etwa so:

„Meine Damen und meine Herren! Bevor ich zum Thema des heutigen Abends komme, lassen Sie mich Ihnen kurz ...“ (...)

Sprich nicht frei – das macht einen so unruhigen Eindruck. Am besten ist es: du liest deine Rede ab. Das ist sicher, zuverlässig, auch freut es jedermann, wenn der lesende Redner nach jedem viertel Satz mißtrauisch hochblickt, ob auch noch alle da sind. (...)

Sprich mit langen, langen Sätzen – (...) die Nebensätze schön ineinandergeschachtelt (...).

Fang immer bei den alten Römern an und gib stets, wovon du auch sprichst, die geschichtlichen Hintergründe der Sache. (...)

Kümmere dich nicht darum, ob die Wellen, die von dir ins Publikum laufen, auch zurückkommen – das sind Kinkerlitzchen. **Sprich** unbekümmert um die Wirkung, um die Leute, um die Luft im Saale; immer **sprich**, mein Guter. Gott wird es dir lohnen.

Du mußt alles in die Nebensätze legen. **Sag** nie: „Die Steuern sind zu hoch.“ Das ist zu einfach. **Sag**: „Ich möchte zu dem, was ich soeben gesagt habe, noch kurz bemerken, daß mir die Steuern bei weitem ...“ So heißt das.

Beispiel

(aus: Tucholsky, Kurt: Gesammelte Werke. Bd. III, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1960, S. 600, Faltungen von M. G.-E.)

*Trink den Leuten ab und zu ein Glas Wasser vor – man sieht das gern.
 Wenn du einen Witz machst, **lach** vorher, damit man weiß, wo die Pointe ist. (...)
Kündige den Schluß deiner Rede lange vorher **an**, damit die Hörer vor Freude nicht einen Schlaganfall bekommen. (...) **Kündige** den Schluß **an**, und dann **beginne** deine Rede von vorn und **rede** noch eine halbe Stunde. Dies kann man mehrere Male wiederholen. (...)
Sprich nie unter anderthalb Stunden, sonst lohnt es gar nicht erst anzufangen.
 Wenn einer spricht, müssen die andern zuhören – das ist deine Gelegenheit. **Mißbrauche** sie.*

vertraut-familiäre Formen des Imperativs

Für den vertraut-familiären Gebrauch hat der Imperativ eine eigene Form in der zweiten Person Singular; die Pluralform der zweiten Person entspricht äußerlich der üblichen Indikativform. Typisch für Aufforderungen mit dem Imperativ sind sowohl die Verberststellung als auch ein fehlendes Subjekt:

Singular: *Schreib bitte den Brief!*
 Plural: *Schreibt bitte den Brief!*

Die vertraut-familiären Imperativformen im Singular werden zum größten Teil durch den Verbstamm gebildet, dem optional ein |e angehängt werden kann: *fang an/fange an; sag/sage; trink/trinke; lach/lache; red/rede*.

Bei einigen starken Verben wird der Stamm jedoch umgelautet; ein |e kann nicht angehängt werden. Diese Verben erfahren auch in der „normalen“ 2. und 3. Person eine Umlautung. Die folgende Zusammenstellung enthält die häufigsten Formen:

Tab. 8.11 |

<i>befehlen: befehl</i>	<i>helfen: hilf</i>	<i>stechen: stich</i>
<i>brechen: brich</i>	<i>lesen: lies</i>	<i>sterben: stirb</i>
<i>empfehlen: empfehl</i>	<i>messen: miss</i>	<i>treffen: triff</i>
<i>essen: iss</i>	<i>nehmen: nimm</i>	<i>verderben: verdorb</i>
<i>fressen: friss</i>	<i>sehen: sieh</i>	<i>vergessen: vergiss</i>
<i>geben: gib</i>	<i>sprechen: sprich</i>	<i>werfen: wirf</i>

Die Pluralformen kennen diese morphologische Besonderheit nicht; bei ihnen wird dem Verbstamm immer ein |t angehängt: *befiehlt, esst, gebt, lest, seht* usw. Wenn der Verbstamm auf *d*, *t* oder *gn* endet, wird bei den Pluralformen aus lautlichen Gründen ein Schwa-Laut bzw. das Graphem *e* eingeschoben: *redet, ratet, begegnet*.

Da der Verzicht auf das Subjekt bei den vertraut-familiären Formen üblich ist, wirken Imperativsätze *mit* einem Subjekt durch die betonte Hörerdeixis markiert:

Schreib du bitte den Brief!

In der höflich-distanzierten zweiten Person haben sich keine eigenen Imperativformen ausgebildet. Sowohl im Singular als auch im Plural erscheinen sie immer mit dem Subjekt *Sie*. Die Aufforderungsmarkierung erhalten diese Formen durch die Verberststellung:

Singular/Plural: *Schreiben Sie bitte den Brief!*

Der Imperativ ist etwas ganz anderes als Indikativ und Konjunktiv – er ist formal und funktional ausgesprochen spezialisiert und eben nur eine spezielle Form der zweiten Person. Deshalb zählen wir ihn im Unterschied zur traditionellen Grammatik nicht zu den Modi, die wir auf den Indikativ und Konjunktiv beschränken wollen – die traditionelle Einordnung des Imperativs bei den Modi ist eine Verlegenheitslösung. Indikativformen haben keine besondere Markierung und sind sehr universell verwendbar. Konjunktivformen sind hinsichtlich des Wirklichkeitsbezugs markiert (→ Abschnitt 8.5); beide Modi besitzen im Unterschied zum Imperativ Formen in allen Personen und Tempora mit einer zusätzlichen Unterscheidung von Aktiv und Passiv (→ Einheit 9).

höflich-distanzierte
Formen des
Imperativs

systematische
Einordnung des
Imperativs

Das Verb, sein Bezug zur Zeit und die Tempora

| 8.2

Die Erfahrung von Zeit gehört neben der Wahrnehmung des Raumes zu den grundlegenden Dimensionen, denen sich kein Mensch entziehen kann. Natürlich finden sich solche Erfahrungen auch in der Sprache. Es gibt lexikalische Mittel wie *bald*, *heute*, *nachdem*, *seit zwei Stunden*, *am Abend*, *im nächsten Jahr* oder *um 17.25 Uhr am 14. Februar 2013*; Zeitaspekte finden sich weiterhin in Wörtern wie *schnell*, *allmählich*, *dauernd*, *sich beeilen*, *Epoche* usw.

Auch das Verb stellt in vielfältiger Weise einen Bezug zur Zeit her. Diese Funktion führte zu dem Terminus „Zeitwort“, der aber mit Blick auf die vielfältigen lexikalischen Mittel, die ebenfalls einen Zeitbezug haben, für Kinder irreführend ist. Den Zeitbezug bewirken Verben an erster Stelle durch die Verbtempora, die seit jeher zum traditionellen schulgrammatischen Wissen gehören. Wie fast überall spielt auch hier die Unterscheidung von Form und Funktion eine wichtige Rolle:

Verb als „Zeitwort“?

- ▶ Formal unterscheiden wir die sechs *Tempusformen* (kurz: *Tempora*) Präsens, Präsensperfekt, Futur und Futurperfekt, außerdem Präteritum und Präteritumperfekt. Ein bestimmter Satz kann z. B. formal im Präsens stehen, aber nicht „in der Gegenwart“. Das Präsens kann zwar einen Bezug zur Zeit herstellen. Es ist aber keine Zeit; es ist auch keine „Zeit, in der das Verb steht“, sondern eine Form.
- ▶ Funktional kann ein bestimmter Satz auf Zeitliches verweisen. Die zeitliche Einordnung lässt sich erst am konkreten Satz in seiner situativen bzw. kontextuellen Umgebung treffen. Dabei unterscheiden wir die drei *Zeitstufen*

Form und Funktion:
Tempusform und
Zeitbezug

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Man kann z. B. sagen, dass eine Geschichte in der Zukunft *spielt*, aber nicht, dass sie in der Zukunft *steht*. Wenn eine Geschichte in der Zukunft *spielt*, *steht* sie meistens im Präsens oder Futur oder als erzählender Text auch im Präteritum. Viele Sätze sind aber „zeitlos“ gemeint (wie die meisten wissenschaftlichen Texte).

Die hier gewählte Reihenfolge der Tempusformen ist formal begründet: Die ersten vier Tempora enthalten jeweils ein finites Verb im Präsens, die letzten beiden eines im Präteritum. Die Termini orientieren sich an der neuesten Auflage des Grammatikdudens, die auf den ersten Blick gewöhnungsbedürftig, auf den zweiten aber sehr systematisch und konsequent erscheinen. In der folgenden Übersicht werden sie den schulgrammatisch üblichen Termini gegenübergestellt:

Tab. 8.12 |

traditionelle Terminologie	neue Terminologie	Begründung der neuen Terminologie
Präsens	Präsens	
Perfekt	Präsensperfekt	finites Hilfsverb im Präsens + typische Perfektbildung
Futur I	Futur	finites Futurhilfsverb <i>werden</i> + Infinitiv
Futur II	Futurperfekt	finites Futurhilfsverb <i>werden</i> + typische Perfektbildung + Infinitiv <i>haben/sein</i>
Präteritum/Imperfekt	Präteritum	
Plusquamperfekt	Präteritumperfekt	finites Verb im Präteritum + typische Perfektbildung

Bevor wir in Einheit 9 die Tempusformen im Indikativ und Konjunktiv systematisch darstellen, wollen wir uns dem Zeitphänomen in der Sprache funktional annähern. An einem leicht veränderten Text aus einer Boulevardzeitung, der bereits in Abschnitt 7.1.2 als Materialpool für die starken Verben diente, werden wir die Funktionen der verwendeten Tempusformen betrachten und anschließend untersuchen, wie Verben darüber hinaus durch ihre spezifische Semantik auf Zeitliches verweisen. Der Text erscheint zur besseren Lesbarkeit zunächst in normaler Darstellung; für die Analyse verwenden wir unsere Feld- und Zeilengliederung.

Beispiel

Zivilcourage

Karen S. ist auf dem Heimweg, als an der U-Bahn-Station Mehringdamm ein stark alkoholierter Mann auf eine ältere Frau mit einer Bierflasche einschlägt. Als sie einschreitet, kommt es zu einem Gerangel. Der Rowdy stürzt dabei ins Gleisbett und bricht sich den Arm. Das Gericht brummt Karen S. 700 Euro auf – wegen vorsätzlicher Körperverletzung. Die Studentin versteht die Welt nicht mehr. Sie half – und wurde dafür bestraft. Ob sie das nächste Mal vielleicht lieber wegschaut, weiß sie nicht. Nun hat sie sich einen Rechtsbeistand genommen und geht in Revision.

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
1	<i>Karen S.</i>	<i>ist</i>	<i>auf dem Heimweg,</i>		<i>als ...</i>
1.1	<i>als</i>		<i>an der U-Bahn-Station Mehringdamm ein stark alkoholisierter Mann auf eine ältere Frau mit einer Bierflasche</i>	<i>einschlägt.</i>	
2	<i>Als sie einschreitet,</i>	<i>kommt</i>	<i>es zu einem Gerangel.</i>		
3	<i>Der Rowdy</i>	<i>stürzt</i>	<i>dabei ins Gleisbett</i>		
3.1 und		<i>bricht</i>	<i>sich den Arm.</i>		
4	<i>Das Gericht</i>	<i>brummt</i>	<i>Karen S. 700 Euro</i>	<i>auf</i>	<i>– wegen vorsätzlicher Körperverletzung.</i>
5	<i>Die Studentin</i>	<i>versteht</i>	<i>die Welt nicht mehr.</i>		
6	<i>Sie</i>	<i>half</i>			
6.1 – und		<i>wurde</i>	<i>dafür</i>	<i>bestraft.</i>	
7.1	<i>Ob</i>		<i>sie das nächste Mal vielleicht lieber</i>	<i>wegschaut,</i>	
7	<i>Ob sie das nächste Mal vielleicht lieber wegschaut,</i>	<i>weiß</i>	<i>sie nicht.</i>		
8	<i>Nun</i>	<i>hat</i>	<i>sie sich einen Rechtsbeistand</i>	<i>genommen</i>	
8.1 und		<i>geht</i>	<i>in Revision.</i>		

| Tab. 8.13

Im Text finden wir folgende Tempora:

- ▶ Zeilen 1–5: Präsens
- ▶ Zeile 6 und 6.1: Präteritum
- ▶ Zeile 7.1 und 7: Präsens
- ▶ Zeile 8: Präsensperfekt
- ▶ Zeile 8.1: Präsens

Leser werden den Text als Bericht verstehen und die Präsens-Zeilen 1 bis 4 in der Vergangenheit ansiedeln. Da in Zeile 4 von einem Gerichtsverfahren mit Urteilsspruch die Rede ist, erweist sich diese Lesart als angemessen. Eine solche Präsensverwendung wird auch als narratives oder historisches Präsens bezeichnet. Damit lässt sich ein Geschehen aus der Vergangenheit vergegenwärtigen. Das Präsens in Zeile 5 wird man als unmittelbare Reaktion auf das

exemplarische
Analyse der Formen
und Funktionen

narratives/histori-
sches Präsens

Urteil ebenfalls in der Vergangenheit ansiedeln, aber vermuten, dass es in die Gegenwart hineinreicht. Das Präteritum in Zeile 6 kann auf das Geschehen in Zeile 2, das Präteritum in Zeile 6.1 auf das Urteil in Zeile 4 bezogen werden. Weil das Geschehen in Zeile 6 dem in Zeile 6.1 vorausgeht, wäre in Zeile 6 auch das Präteritumperfekt angemessen (*Sie hatte geholfen, ...*). In Zeile 7.1 bezieht sich das Präsens auf die Zukunft, im übergeordneten Bezugssatz (im linken Verbfeld und Mittelfeld in Zeile 7) auf die Gegenwart. Zeile 8 schließlich hat zwar Vergangenheitsbezug; die Auswirkungen dieser Entscheidung wirken aber in die Zukunft hinein, was spätestens durch die Zukunftsbedeutung des Präsenssatzes in Zeile 8.1 deutlich wird. Das Präteritum erschiene in Zeile 8 allenfalls dann angemessen, wenn ein Revisionsurteil bereits vorläge und damit das ganze Verfahren in der Vergangenheit angesiedelt wäre (z. B. *Sie nahm einen Rechtsbeistand und ging erfolgreich in Revision*). Wie in Zeile 8 dient die Präsensperfektform häufig dazu, das Hineinwirken von Vergangenen in die Gegenwart zu beschreiben.

Aktionsarten des Verbs

Die Untersuchung eines Textes in dieser Weise kann zum einen unangemessene Zuordnungen wie „Präsens = Gegenwart“ relativieren. Zum andern lassen sich ausgehend von Texten auch die zeitbezogenen Implikationen darstellen, die in Verben semantisch stecken können:

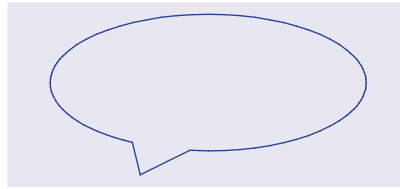
- ▶ In Zeile 1 bezeichnet das Vollverb ... *ist* (*auf dem Heimweg*) einen zeitlich begrenzten Vorgang (z. B. im Unterschied zu *Karen S. ist eine Frau*, was einen Zustand beschreibt, der üblicherweise ein Leben lang anhält).
- ▶ Das Geschehen, das in Zeile 1.1 mit dem Verb *einschlagen* beschrieben wird, enthält meist mehrere aufeinanderfolgende Aktivitäten mit Anfangs- und Endpunkt.
- ▶ In Zeile 2 bezeichnet das Verb *einschreiten* den Moment, der kurz nach dem Entschluss des Einschreitens liegt. Dagegen geht das anschließende Funktionsverbgefüge *zu einem Gerangel kommen* von einem Anfangspunkt und einem sich allmählich steigernden Geschehen aus, das im Moment des Stürzens sein Ende findet (Zeile 3).
- ▶ In den Zeilen 3 und 3.1 beschreiben die Verben *stürzen* und *brechen* ein fast punktförmiges, sich kaum ausdehnendes Ereignis.
- ▶ Dagegen beinhaltet das Verb (*nicht mehr*) *verstehen* in Zeile 5 einen mehr oder weniger ausgedehnten geistigen Zustand usw.

Solche Analysen können in der Schule durchaus erhellend sein und die Sprachbewusstheit fördern. Da die verschiedenen „Aktionsarten“ des Verbs ihre Wirkung nur in Texten entfalten, sollten sie jedoch nicht in isolierter Form zum Unterrichtsgegenstand werden.

Sprechzeit/Ereigniszeit/Betrachtzeit

Neben den Zeitstufen und den Aktionsarten gibt es eine weitere funktionale Unterscheidung von Sprech-, Ereignis- und Betrachtzeit, die zu einem Verstehen der vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten der Tempusformen beitragen kann:

- ▶ Es gibt eine Zeit, während der etwas gesagt bzw. geschrieben wird. In der Fachliteratur fasst man sie als „Sprechzeit“ zusammen.
- ▶ Das, was geäußert bzw. geschrieben wird, kann dabei auf einen Zeitpunkt oder eine Zeitspanne in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft bezogen sein. Diese Zeit bezeichnen wir als Ereigniszeit (auch wenn nur ein Bruchteil von dem, worauf dieser Terminus zielt, als „Ereignis“ im alltags-sprachlichen Verständnis gelten kann).
- ▶ Beim Sprechen oder Schreiben kann man sich auch gedanklich „versetzen“ und ein Ereignis von einem Zeitpunkt oder einer Zeitspanne aus betrachten, der/die in der Vergangenheit oder Zukunft liegt. Diese Zeit nennen wir Betrachtzeit.



| Abb. 8.9
Sprechzeit

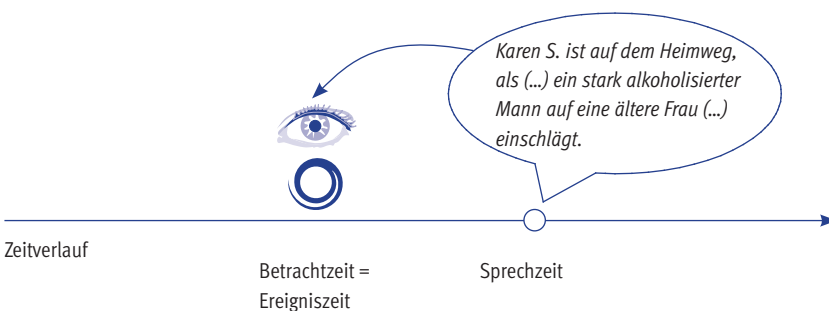


| Abb. 8.10
Ereigniszeit



| Abb. 8.11
Betrachtzeit

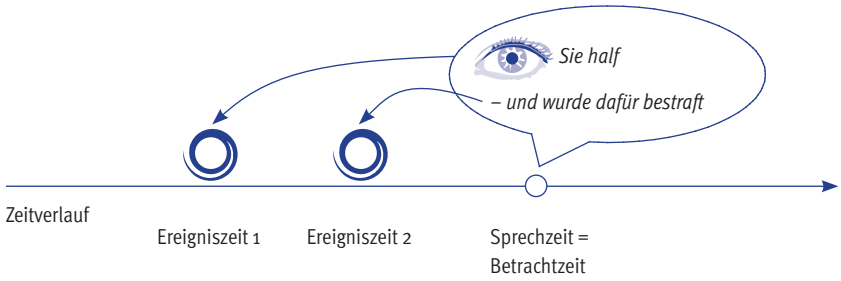
In unserem Zeitungsbericht liegt die Sprechzeit (eigentlich „Schreibzeit“) für das Geschehen in den Zeilen 1 bis 3.1 bestimmt einige Wochen nach der Ereigniszeit, da bereits ein Gerichtsverfahren stattgefunden hat. Für die Beschreibung des Ereignisses wird die Betrachtzeit mit der Ereigniszeit synchronisiert, was wie bei einer Live-Berichterstattung das Präsens als Tempus ermöglicht: Der Schreiber begleitet in seiner Betrachtung Karen S. auf ihrem Heimweg bis zum Armbruch des Rowdys an der U-Bahn-Station.



| Abb. 8.12

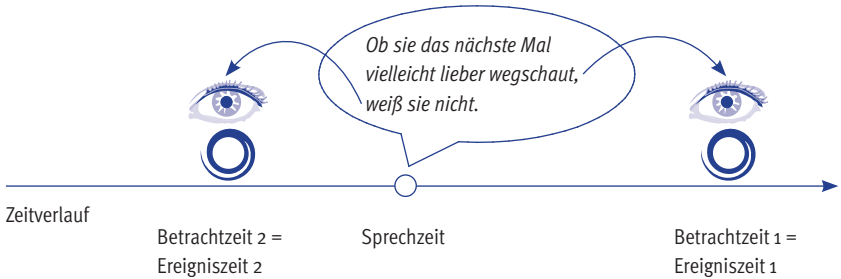
Erst in Zeile 6 wird das Geschehen aus der aktuellen Sicht des Schreibers beschrieben – die Sprechzeit wird gleichzeitig zur Betrachtzeit; die beiden sich unterscheidenden Ereigniszeiten des Helfens bzw. Bestraftwerdens liegen in der Vergangenheit, was sowohl in Zeile 6 als auch in 6.1 zum Präteritum führt (Abb. 8.13).

Abb. 8.13 |



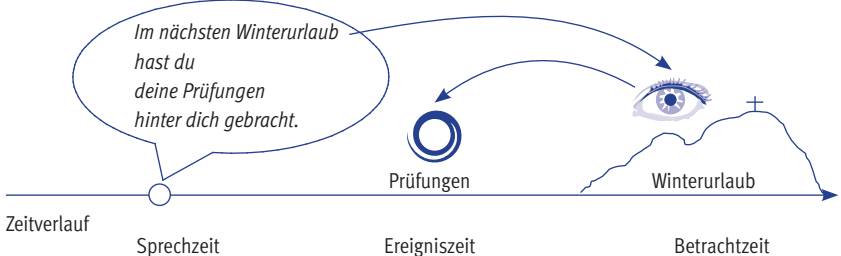
In Zeile 7 befinden sich im untergeordneten Teilsatz Betracht- und Ereigniszeit in der Zukunft (*das nächste Mal* ist ein hypothetisches Ereignis); im übergeordneten Satz (*weiß sie nicht*) fällt die Ereigniszeit zwar ebenfalls mit der Betrachtzeit zusammen. Beides liegt aber bei einer solchen Reportage in der jüngeren Vergangenheit. Dabei erscheint es (wie bereits angedeutet) nicht unbedingt angemessen, das Nichtwissen als „Ereignis“ zu bezeichnen. Das Zusammenfallen von Betracht- und Ereigniszeit ermöglicht sowohl im abhängigen als auch im übergeordneten Satz das Präsens als Tempusform.

Abb. 8.14 |



Die Betrachtzeit kann auch in der Zukunft verankert werden, um von dort auf eine Ereigniszeit zurückzublicken, die ebenfalls in der Zukunft liegt. Dies soll das folgende, jenseits unseres Bezugstextes konstruierte Beispiel zur Beschreibung von Zukünftigem mit der Tempusform Präsensperfekt illustrieren. Die Verwendung der Futurperfektform wäre hier ebenfalls möglich, gäbe dem Sachverhalt aber einen stärker hypothetischen Charakter (*Im nächsten Winterurlaub wirst du deine Prüfungen hinter dich gebracht haben*).

Abb. 8.15 |



Verbformen im Aktiv und Passiv (Genus verbi)

| 8.3

Genus verbi – Aktiv
und Passiv

In einem Satz wird nicht nur ein bestimmtes Tempus verwendet, sondern auch ein Genus verbi. Dieser Fachterminus fasst als Oberbegriff die Unterscheidung von Aktiv und Passiv zusammen. Dass Verben ein Geschlecht haben sollen, erscheint noch etwas absurder als bei den Nomen. Zumindest die sehr alberne Zuordnung Aktiv = männlich/Passiv = weiblich findet sich heute zum Glück nicht mehr in den Schulgrammatiken, aber vielleicht können Sie sich so wenigstens den Fachterminus merken. Funktional und auch formal lassen sich die Aktivformen nur ex negativo eingrenzen: Alles, was formal kein Passiv ist, gilt als Aktiv. Aktiv bezeichnet also die unmarkierte, Passiv die markierte Form. Weil bei Weitem nicht jeder Aktivsatz Aktivität erkennen lässt, erscheint der Terminus in seiner wörtlichen Bedeutung irreführend. Formal stehen z. B. alle folgenden Sätze im Aktiv:

Anne lag schon den ganzen Mittag faul auf dem Sofa und hatte zu gar nichts Lust. Sie froh, weil die Heizung mal wieder ausgefallen war. Da ließ sie ein Taxi kommen, das sie zum Friseur brachte. Dort hat sie die Haare geschnitten bekommen.

Keiner der Sätze taugt so richtig dafür, zu erklären, was denn nun „aktiv“ bedeute. Man würde im Gegenteil v. a. bei den letzten beiden Sätzen vermuten, dass hier so etwas wie Passiv im Spiel ist. Manche Grammatiken beschreiben solche Sätze auch als „passivisch“ oder als *lassen-* bzw. *bekommen-*Passiv.

Der formale Passivbegriff ist aber reserviert für eine Konstruktion mit dem Hilfsverb *werden* und einer Partizip II-Form im rechten Verbfeld. Im obigen Text *Zivilcourage* kommt das Passiv nur einmal vor:

(Sie half –) und wurde dafür bestraft.

Ein analoger Aktivsatz könnte in einem ersten Entwurf so aussehen:

Sie half und das Gericht bestrafte sie dafür.

Nun ist es in einem Rechtsstaat nicht die Aufgabe von Gerichten, zu bestrafen oder zu belohnen, sondern einfach nur, das Recht herzustellen. Der obige Passivsatz umgeht dieses Problem, indem der Auslöser des Geschehens bzw. Sachverhalts einfach ausgespart wurde. Dies geschieht mit einer Konstruktion, die vorzugsweise an sog. transitiven Verben stattfindet:

transitive Verben

Aktivsatz: *Der Richter spricht den Angeklagten frei.*

Passivsatz: *Der Angeklagte wird freigesprochen.*

Der lateinische Fachterminus „transitiv“ (lat. *transire* – hinübergehen) bezieht sich auf das „Hinübergehen“ der Akkusativergänzung (schulgrammatisch „des Akkusativobjekts“) in die Position des Subjekts (s. Pfeil). Transitive Verben sind also solche mit Akkusativergänzung im Aktivsatz, die im Passivsatz zum Subjekt wird. Bei der Umformung vom Aktiv- zum Passivsatz wird das Subjekt

des Aktivsatzes entbehrlich, auch wenn es inhaltlich bei Bedarf in einer Präpositionalgruppe erscheinen kann (*vom Richter/durch den Richter*).

Dieses Beispiel macht übrigens auch deutlich, dass der in manchen Schulgrammatiken gebrauchte Terminus „Leideform“ für das Passiv funktional nicht angemessen ist. Zwar stehen alle folgenden Sätze im Passiv, aber nur im ersten erschiene der Terminus halbwegs einleuchtend, weil in den drei folgenden nicht viel gelitten wird:

Karen wurde bestraft.

Karen ist gelobt worden.

Karen wird geliebt.

Der Auslöser eines Geschehens oder Sachverhalts wird im Passiv ausgespart.

Passiv als täterabgewandte Perspektive

In Passivsätzen besteht die Möglichkeit, den Auslöser eines Geschehens zu verschweigen – in Schulgrammatiken wird das Passiv deshalb auch funktional als „täterabgewandt“ beschrieben. Damit lässt sich aber nicht im Umkehrschluss das Aktiv als „täterzugewandt“ charakterisieren. Zum einen erscheint es etwas eigenartig, wenn im Satz *Kevin liebt Karen* Kevin als „Täter“ bezeichnet wird. Zum andern kann der „Täter“ oder das „Agens“, wie der Auslöser eines Geschehens oder Sachverhalts oft genannt wird, auch in Aktivsätzen ausgespart werden. Für diese Funktion kommen ganz unterschiedliche sprachliche Mittel infrage:

Möglichkeiten einer täterabgewandten Darstellung in Aktivsätzen

Tab. 8.14 |

sprachliche Mittel:	Beispiel:
Verben wie <i>lassen</i> oder <i>bekommen</i>	<i>Karen bekam Lob.</i> <i>Anne ließ sich zur Uni fahren.</i>
<i>sein</i> + <i>zu</i> + Infinitiv	<i>Die Vorschrift ist zu beachten.</i>
<i>gehören</i> + Partizip II	<i>So ein Verhalten gehört verboten.</i>
unpersönliches <i>man</i> als Subjekt	<i>Man bestrafte Karen.</i>
<i>es</i> als Subjektplatzhalter im Vorfeld	<i>Es gelang immer besser, die strittigen Punkte angemessen zu diskutieren.</i>
Unbelebtes als Handlungsauslöser	<i>Die Erkenntnisse zwingen uns zu raschem Handeln.</i>
reflexivische Konstruktionen	<i>Das Problem zeigt sich hier in besonderer Weise.</i>

Solche Darstellungsmittel sind durchaus funktional, weil sie dazu beitragen können, Redundantes einzusparen; weiterhin können sie auch zur Verschleierung von Sachverhalten dienen (indem z. B. Verantwortlichkeiten verschwiegen werden).

Die Partizip II-Form zur Bildung von Verbformen

| 8.4

Eine besondere Rolle für die Bildung der Passiv- und der unterschiedlichen Perfektformen spielt die Partizip II-Form, die wir als „dritte Stammform“ kennengelernt haben und der wir schon mehrfach begegnet sind. Diese Form hat sich in der Sprachgeschichte entwickelt, weil sich so auf sehr elegante Weise der Adjektivbestand erweitern ließ, ohne neue Adjektive erfinden zu müssen. Das, was in vielen Verben als prozessuale Bedeutung steckt, wurde mit der Partizip II-Form auf das Resultat dieses Prozesses fokussiert, und dieses „Ende“ beschreibt bei vielen Verben – ganz ähnlich wie viele Adjektive – eine Eigenschaft. Weil sie einen verbalen Ursprung haben, aber oft als Adjektiv verwendet werden, haben Partizipien auch den deutschen Terminus Mittelwort erhalten.

Verb	Partizip II (Adjektive)
<i>Anne bereitet ein Referat vor.</i>	<i>... das vorbereitete Referat</i> (vgl. <i>das schöne/lange/langweilige Referat</i>)
<i>Anne wäscht ihre Jeans.</i>	<i>... die gewaschenen Jeans</i> (vgl. <i>die neuen/schwarzen/kaputten Jeans</i>)
<i>Anne schließt ihr Studium ab.</i>	<i>... das abgeschlossene Studium</i> (vgl. <i>das mühsame/erfolgreiche Studium</i>)
<i>Anne trinkt einen Wein.</i>	<i>... der getrunkene Wein</i> (vgl. <i>der rote/gute/trockene Wein</i>)

| Tab. 8.15

Wenn nun die Partizip II-Form das Resultat des im Verb ausgedrückten Prozesses adjektivisch fassen kann, lassen sich auch die verschiedenen Verbformen mit Partizip II besser verstehen: Mit dem Getrunkensein ist das Trinken zu einem Ende gekommen, und dies lässt sowohl die Perfekt- als auch die Passivverwendung plausibel erscheinen.

In den unterschiedlichen Perfektformen erscheint meist das Hilfsverb *haben*:

Perfektbildung

Anne hat einen Wein getrunken.
vgl.: *Anne hat einen Wein intus.*

Hier ist allerdings anzumerken, dass sich nicht in jedem Perfektsatz das Hilfsverb *haben* wie hier auf die Bedeutung des Vollverbs *haben* beziehen lässt – es hat sich (wie die gesamte Perfektbildung) grammatikalisiert. Ebenfalls grammatikalisiert hat sich die Perfektbildung mit dem Hilfsverb *sein*, die auf das Kopulaverb *sein* bezogen werden kann:

Kopulaverb + Adjektiv (Präsens): *Das Baby ist müde.*
Präsensperfektbildung mit Hilfsverb + Partizip II: *Das Baby ist eingeschlafen.*

Was die Beispiele weiterhin zeigen, ist die Wirkung der Präsensform *hat* bzw. *ist* auf die Bedeutung der beiden Sätze. Die Präsensformen lassen den im Vollverb ausgedrückten Sachverhalt in die Gegenwart hineinreichen. Das eingeschlafene Baby schläft in der Folge, und auch der getrunkene Wein tut seine Wirkung. Vergleichen Sie dazu die beiden Antwortmöglichkeiten im folgenden Dialog – eine Präteritumsform in der Antwort ist kaum erwartbar:

- *Was ist denn mit Anne los? Warum lacht sie dauernd?*
- *Sie hat einen Wein getrunken./?Sie trank einen Wein.*

Passivbildung

Und auch beim Passiv erscheint die resultative Bedeutung, die in vielen Partizip II-Formen mitschwingt, plausibel. Als Hilfsverb erscheint im Passiv *werden*, das als Kopulaverb eine Zustandsveränderung ausdrückt. Hier entsteht also ein Spannungsverhältnis zwischen einem Resultat (Partizip II) und einer gewissen Dynamik durch Veränderung (*werden*). So wie sich das Kopulaverb *werden* mit einem Adjektiv verbindet, kann es sich in grammatikalisierter Form als Hilfsverb auch mit Verben im Partizip II verbinden und zu Passivformen führen:

Tab. 8.16 |

Kopulaverb <i>werden</i> + Adjektiv	Passiv: Hilfsverb <i>werden</i> + Partizip II
<i>Das Referat wurde leider etwas langweilig.</i>	<i>Das Referat wurde sehr sorgfältig vorbereitet.</i>
<i>Die Jeans werden beim Waschen heller.</i>	<i>Die Jeans werden bei 60 Grad gewaschen.</i>
<i>Das Studium wird bestimmt wundervoll.</i>	<i>Das Studium kann nicht immer in der Regelstudienzeit abgeschlossen werden.</i>
<i>Der Wein wird bei guter Lagerung immer besser.</i>	<i>Der Wein wird am besten bei 18 Grad getrunken.</i>

Zustandspassiv

Eine enge Verbindung zwischen Partizip II-Formen und Adjektiven zeigt sich auch im sog. Zustandspassiv. Im Präsensperfekt Passiv kann bei manchen Verben die resultative Bedeutung hervorgehoben werden, indem das spezielle Passivhilfsverb *worden*, das im Präsensperfekt erscheint, weggelassen wird:

- Präsensperfekt Passiv: *Die Jeans sind gewaschen worden.*
- Zustandspassiv: *Die Jeans sind gewaschen.*

Das Verb *sein* im linken Verbfeld kann in solchen Sätzen sowohl als Hilfsverb gedeutet werden, das vom Präsensperfekt herkommt (→ Abschnitt 9.2), als auch als Kopulaverb, das sich mit einer als Adjektiv verwendeten Partizip II-Form verbindet (→ Abschnitt 7.2.3).

Verbformen im Modus Indikativ und Konjunktiv

| 8.5

„Indikativ“ ist eine formale Bezeichnung für den unmarkierten Modus und betrifft alle Sätze, die nicht im Konjunktiv stehen. Der lateinische Terminus (*indicativus* = zur Aussage geeignet) ist auf die notwendige Bedingung zur Formulierung von Aussagen bezogen. Aussagen sind Behauptungen, die wahr oder falsch sein können. Wenn nun der Indikativ eine notwendige formale Bedingung für Aussagen ist, folgt daraus, dass im Konjunktiv keine Aussagen möglich sind, weil Sätze im Konjunktiv nicht wahr oder falsch sein können. Dass indikativische Sätze nicht auf Aussagen beschränkt sind, haben wir bereits am Ende des Abschnitts 6.1 festgestellt. Auch der deutsche Terminus „Wirklichkeitsform“ ist allenfalls auf eine notwendige Bedingung des Indikativs bezogen – nicht alle Sätze im Indikativ lassen Sachverhalte als wirklich erscheinen. Wir haben beispielsweise gesehen, wie Modalverben den Wirklichkeitsbezug modifizieren (→ Abschnitt 7.2.4); auch lexikalische Mittel wie *wahrscheinlich*, *vielleicht*, *hoffentlich* oder auch *nie*, *nicht* oder *keinesfalls* können das, was man für wirklich hält, durchkreuzen – trotzdem können sie jederzeit in indikativischen Sätzen auftauchen. Der Indikativ ist die unmarkierte Modusform, die Konjunktivformen hingegen sind markiert und haben ein kleineres Funktionsspektrum.

Indikativ

Mit dem Konjunktiv hat das Deutsche Verbformen, um die Faktizität einer Äußerung zu relativieren oder etwas weitergehend einen Sachverhalt als nicht zutreffend darzustellen. Sätze im Konjunktiv sind in diesem Sinne markiert. Während die Darstellung von Sachverhalten „als real“ auf Indikativformen angewiesen ist, beinhalten Konjunktivformen eine gedankliche Grenzüberschreitung. Sie fassen die Welt nicht so, wie sie ist (oder zumindest zu sein scheint), sondern entfernen sie mehr oder weniger von dem, was man als „wirklich“ versteht.

Konjunktiv

Das folgende Gedicht von Heinz Erhardt geht in den ersten beiden Zeilen von einer irrealen Vorstellung aus und beginnt mit dem Konjunktiv Präteritumperfekt (→ Abschnitt 9.12). Was in den folgenden Zeilen (3) bis (6) erscheint, ist zwar ebenso irreal; mit den beiden ersten Zeilen ist aber eine Voraussetzung geschaffen, die hier den Konjunktiv Präteritum bzw. einen *würde*-Konjunktiv in der letzten Zeile ermöglicht und das Geschehen damit als potentiell möglich darstellt:

Der Berg

- (1) *Hätte man sämtliche Berge der ganzen Welt*
- (2) *zusammengetragen und übereinander gestellt*
- (3) *und wäre zu Füßen dieses Massivs*
- (4) *ein ruhiges Meer, ein breites und tief's*
- (5) *und stürzte dann unter Donnern und Blitzen*
- (6) *der Berg in dieses Meer --- na, das würd spritzen!*

Beispiel

(aus: Der große Heinz Erhardt, Oldenburg: Lappar, 2009, S. 239)

Terminologie

Die Termini der Konjunktivformen unterscheiden sich in den Grammatiken. Häufig findet sich die Unterscheidung zwischen Konjunktiv I-Formen, die insbesondere für den Bezug auf wörtliche Rede benutzt werden, und Konjunktiv II-Formen, die den Wirklichkeitsbezug von Äußerungen markieren. Äußerungen im Konjunktiv II sollen nicht als eine Darstellung der Wirklichkeit, sondern als gedankliche Konstruktion verstanden werden.

- ▶ Für den Konjunktiv I gibt es vier Formmuster, die formale Ähnlichkeiten mit der Präsens-, Präsensperfekt-, Futur und Futurperfektbildung haben und die eine temporale Komponente besitzen.
- ▶ Die Konjunktiv II-Formen lassen sich aus dem Präteritum und dem Präteritumperfekt im Indikativ ableiten. Bei diesen Formen wird der temporale Aspekt aber von den Funktionen Möglichkeit/Irrealität dominiert, sodass sie häufig als Konjunktiv Potentialis bzw. Konjunktiv Irrealis bezeichnet werden.

Die Tempusbezeichnungen aus dem Indikativ übernehmen wir im Sinne eines Baukastensystems für den Konjunktiv. Die Termini sollten aber nicht funktional verstanden werden; sie sind lediglich Termini zur Ordnung des Konjunktivs, die es ermöglichen, dessen Formenreichtum sehr einfach in den Griff zu bekommen: Sie sind weitgehend identisch mit den entsprechenden Formen im Indikativ und unterscheiden sich nur im finiten Verb, das in den Konjunktiv I-Formen stets im Konjunktiv Präsens, in den Konjunktiv II-Formen stets im Konjunktiv Präteritum steht. Dies bedeutet gleichzeitig, dass uns das finite Verb im Zusammenspiel mit dem rechten Verbfeld prinzipiell die Identifikation von Indikativ- und Konjunktivformen ermöglicht.

Die in den einzelnen Abschnitten in der folgenden Einheit 9 angeführten Verbformen seien zuvor im Überblick dargestellt:

Tab. 8.17 |

Indikativformen	Konjunktivformen	
Präsens <i>Die Studentin versteht ...</i>	Konjunktiv Präsens <i>Die Studentin verstehe ...</i>	} Konjunktiv I- Formen
Präsensperfekt <i>Die Studentin hat ... verstanden</i>	Konjunktiv Präsensperfekt <i>Die Studentin habe ... verstanden</i>	
Futur <i>Die Studentin wird ... verstehen</i>	Konjunktiv Futur <i>Die Studentin werde ... verstehen</i>	
Futurperfekt <i>Die Studentin wird ... verstanden haben</i>	Konjunktiv Futurperfekt <i>Die Studentin werde ... verstanden haben</i>	
Präteritum <i>Die Studentin verstand ...</i>	Konjunktiv Präteritum <i>Die Studentin verstünde ...</i>	} Konjunktiv II- Formen
Präteritumperfekt <i>Die Studentin hatte ... verstanden</i>	Konjunktiv Präteritumperfekt <i>Die Studentin hätte ... verstanden</i>	
–	würde-Konjunktiv <i>Die Studentin würde ... verstehen</i>	zusätzliche analytische Konjunktiv II- Form

Übungen

1

1 **Fernsehabend**

Ein Ehepaar sitzt vor dem Fernsehgerät. Obwohl die Bildröhre ausgefallen ist und die Mattscheibe dunkel bleibt, starrt das Ehepaar zur gewohnten Stunde in die gewohnte Richtung.



Sie Wieso geht der Fernseher denn gerade heute kaputt?

Er Die bauen die Geräte absichtlich so, daß sie schnell kaputtgehen ...
(Pause)

Sie Ich muß nicht unbedingt fernsehen ...

Er Ich auch nicht ... nicht nur, weil heute der Apparat kaputt ist ... ich meine sowieso ... ich sehe sowieso nicht gern Fernsehen ...

Sie Es ist ja auch wirklich nichts im Fernsehen, was man gern sehen möchte ...
(Pause)

Er Heute brauchen wir Gott sei Dank überhaupt nicht erst in den blöden Kasten zu gucken ...

Sie Nee ...
(Pause)

... Es sieht aber so aus, als ob du hinguckst ...

Er Ich?

Sie Ja ...

Er Nein ... ich sehe nur ganz allgemein in diese Richtung ... aber du guckst hin ... Du guckst da immer hin!

Sie Ich? Ich gucke da hin? Wie kommst du denn darauf?

Er Es sieht so aus ...

Sie Das kann gar nicht so aussehen ... ich gucke nämlich vorbei ... ich gucke absichtlich vorbei ... und wenn du ein kleines bißchen mehr auf mich achten würdest, hättest du bemerken können, daß ich absichtlich vorbeigucke, aber du interessierst dich ja überhaupt nicht für mich ...

Er (fällt ihr ins Wort) Jaaa ... jaaa ... jaaa jaaa ...

Sie Wir können doch einfach mal ganz woandershin gucken ...

Er Woanders? ... Wohin denn?

Sie Zur Seite ... oder nach hinten ...

Er Nach hinten? Ich soll nach hinten sehen? ... Nur weil der Fernseher kaputt ist, soll ich nach hinten sehen? Ich laß mir doch von einem Fernsehgerät nicht vorschreiben, wo ich hinsehen soll!

(Pause)

Sie Was wäre denn heute für ein Programm gewesen?

Beispiel

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

40 Er *Eine Unterhaltungssendung ...*
 Sie *Ach ...*
 Er *Es ist schon eine Un-ver-schämtheit, was einem so Abend für Abend im Fernsehen geboten wird! Ich weiß gar nicht, warum man sich das überhaupt noch ansieht! ... Lesen könnte man statt dessen, Kartenspielen oder*
 45 *ins Kino gehen ... oder ins Theater ... statt dessen sitzt man da und glotzt auf dieses blöde Fernsehprogramm!*
 Sie *Heute ist der Apparat ja nu kaputt ...*
 Er *Gott sei Dank!*
 Sie *Ja ...*
 50 Er *Da kann man sich wenigstens mal unterhalten ...*
 Sie *Oder früh ins Bett gehen ...*
 Er *Ich gehe nach den Spätnachrichten der Tagesschau ins Bett ...*
 Sie *Aber der Fernseher ist doch kaputt!*
 Er *(energisch) Ich lasse mir von einem kaputten Fernseher nicht vorschreiben,*
 55 *wann ich ins Bett zu gehen habe!*

- a) Markieren Sie im Text „Fernsehabend“ von Lorient die finiten Verben; bestimmen Sie Person und Numerus und deren Funktionen.
 - b) *Die bauen die Geräte absichtlich so, daß sie schnell kaputtgehen.*
 Erläutern Sie, inwiefern der Terminus Personalpronomen missverständlich sein kann.
 - c) *Ich gehe nach den Spätnachrichten der Tagesschau ins Bett.*
 Bestimmen Sie die Tempusform dieses Satzes und ihre Funktion.
 - d) Nennen Sie weitere Mittel, die im Text zur Versprachlichung von Zeit verwendet werden.
- 2 Beschreiben Sie die Besonderheit des Imperativs in Form und Funktion in Abgrenzung zu Verbformen im Indikativ und Konjunktiv am folgenden Beispiel:
Repariere bitte den Fernseher!
- 3 Häufig wird behauptet, Futur und Futurperfekt seien Zukunftsformen. Diskutieren Sie diese Behauptung und beziehen Sie dabei den folgenden Minidiskurs mit ein.
 Er: *„Ich finde die Chips nicht.“*
 Sie: *„Wenn sie nicht in der Küche sind, werden sie weg sein.“*
 Er: *„In der Küche sind sie nicht.“*
 Sie: *„Schade, du wirst sie gestern gegessen haben!“*

8.7 | Verwendete und weiterführende Literatur siehe Abschnitt 9.15

Übersicht zu den Verbformen: Aktiv- und Passivformen im Indikativ und Konjunktiv

Inhalt

9.1	Präsens	173
9.2	Präsensperfekt	174
9.3	Futur	176
9.4	Futurperfekt	178
9.5	Präteritum	180
9.6	Präteritumperfekt	181
9.7	Konjunktiv Präsens	182
9.8	Konjunktiv Präsensperfekt	184
9.9	Konjunktiv Futur	185
9.10	Konjunktiv Futurperfekt	186
9.11	Konjunktiv Präteritum	187
9.12	Konjunktiv Präteritumperfekt	189
9.13	<i>würde</i> -Konjunktiv	190
9.14	Übungen	191
9.15	Verwendete und weiterführende Literatur	192

Die Unterscheidung der Tempora, der Modi und der beiden Genera verbi betreffen zunächst formale Aspekte – sie gehören zum Grundwissen in der Schule und fassen das Zusammenspiel bestimmter Verbformen im linken und rechten Verbfeld in eine Terminologie. Dieses Zusammenspiel der Formen wird in dieser Einheit systematisch und anschaulich dargestellt, und zwar immer am gleichen Satz *Der frühe Vogel fängt den Wurm*. Dieser Beispielsatz ermöglicht alle hier vorgesehenen Formen im Indikativ

Überblick

und Konjunktiv sowie im Aktiv und Passiv, die damit vergleichbar werden. Komplex werden die Formen insbesondere durch Modal- und Passivklammern, die in den einzelnen Abschnitten immer in der gleichen Abfolge erscheinen (Aktivsatz ohne/mit Modalverb; Passivsatz ohne/mit Modalverb). Die beiden Verbfelder werden als formbildende Einheiten immer hervorgehoben und mit Beschreibungen gekennzeichnet: Auf sie kommt es bei der Formenbestimmung an. Nach dieser strukturell und optisch immer gleichen Darstellung finden sich Anmerkungen zu Form und Funktion der Kategorisierungen und ggf. weitere Beispiele.

Die Termini und die Anordnung der Indikativ- und Konjunktivformen weichen im Folgenden von der traditionellen Anordnung ab (zur Begründung → Abschnitt 8.2/ Tab. 8.12). Zur besseren Übersicht erscheint jede Tempusform auf einer neuen Seite.

Hinweise für den Unterricht

Mit der folgenden Blankoversion können sich die Schülerinnen und Schüler ggf. auch exemplarisch die Formen der beiden Modi bzw. einzelner Tempora im Aktiv und Passiv durch eigenes Eintragen bewusst machen. Für einen ersten Überblick kann es sinnvoll sein, nur die jeweils ersten Zeilen (also ohne die Modalverben) zu berücksichtigen.

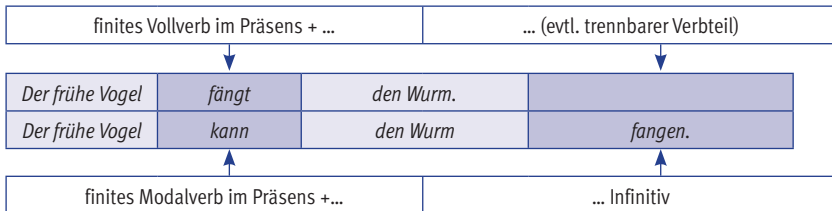
↓	↓		
↑	↑		
↓	↓		
↑	↑		

Präsens

| 9.1

Ein Aktivsatz steht im Präsens, wenn

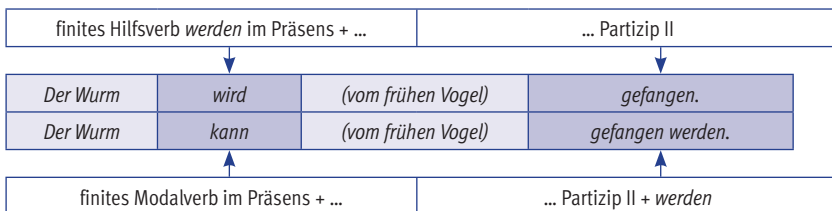
- ▶ die finite Verbform ein Vollverb im Präsens ist oder
- ▶ die finite Verbform ein Modalverb im Präsens ist und im rechten Verbfeld ein Vollverb im Infinitiv erscheint.



| Abb. 9.1

Ein Passivsatz steht im Präsens, wenn sich

- ▶ das finite Passivhilfsverb *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ ein finites Modalverb im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Hilfsverb *werden* im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.



| Abb. 9.2

Wenn es um Zeitliches geht, ist das Präsens wie keine andere Tempusform für alle Zeitstufen verwendbar. Für Gegenwärtiges und Zukünftiges gilt es als Standardtempus:

Anne rennt durch die Wohnung und sucht ihren Schlüssel.

Im nächsten Jahr finden keine Wahlen statt.

1989 fällt die Mauer. (historisches Präsens)

Das Präsens gilt als unmarkierte Tempusform und ist zweifelsohne das flexibelste Tempus – so flexibel, dass es manche Grammatiker als „atemporal“ beschreiben. Dafür spricht, dass für „Zeitloses“ prinzipiell das Präsens verwendet wird:

Unser Sonnensystem liegt in der Milchstraße.

Zwei mal zwei ist vier.

Das Hemd wird bei 60 Grad gewaschen.

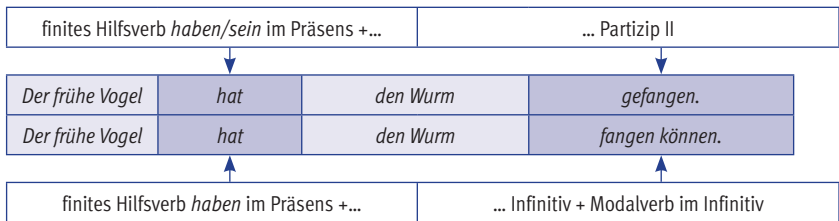
Anne hat den Führerschein.

9.2 | Präsensperfekt

Ein Aktivsatz steht im Präsensperfekt, wenn sich

- ▶ das finite Hilfsverb *haben* oder *sein* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ das finite Hilfsverb *haben* im Präsens mit einem Vollverb im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv verbindet. (Hinweis: Das Modalverb darf in dieser Konstruktion nicht als Partizip II-Form erscheinen: **Der frühe Vogel hat den Wurm fangen gekonnt.*)

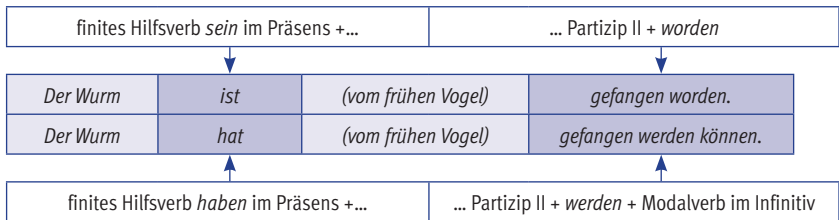
Abb. 9.3 |



Ein Passivsatz steht im Präsensperfekt, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Hilfsverbs *sein* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *worden* im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ das finite Hilfsverb *haben* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.

Abb. 9.4 |



Das Präsensperfekt findet sich insbesondere dann, wenn Vergangenes als in die Gegenwart hineinwirkend dargestellt wird:

- Ich habe die Lösung gefunden.*
- Das Baby ist eingeschlafen.*
- Anne hat ihr Passwort vergessen.*
- Im Wintersemester haben viele mit dem Studium begonnen.*

Im Gesprochenen wird das Präsensperfekt zur Darstellung von Vergangenem dem Präteritum meistens vorgezogen; dabei gibt es regionale Unterschiede.

Die Verbindung mit dem Hilfsverb *haben* oder *sein* ist für die meisten Verben festgelegt. Diese Alternative besteht allerdings nur in Sätzen, die

Perfekthilfsverb
haben oder *sein*

sich in der oberen Zeile von Abbildung 9.3 befinden können, weil nur hier unterschiedliche Vollverben im rechten Verbfeld erscheinen können. In allen anderen Sätzen fordert entweder das Modalverb am rechten Rand des rechten Verbfeldes das finite Hilfsverb *haben* oder die Form *worden* wie in Abb. 9.4 das finite Hilfsverb *sein*. Für DaZ-Lerner gibt es ein paar hilfreiche Hinweise für die Zuordnung. Die meisten Verben verbinden sich mit *haben*. Deshalb ist es ökonomisch, sich die sehr viel geringere Anzahl der Verben mit *sein* besonders bewusst zu machen. Mit *sein* im Perfekt verbinden sich

- ▶ die drei auch als Kopulaverben verwendeten Einheiten *sein*, *bleiben* und *werden*;
- ▶ einige Verben, mit denen sich ein Ortswechsel bezeichnen lässt: *gehen*, *fahren*, *rennen*, *klettern*, *steigen* ...;
- ▶ einige Verben, mit denen sich ein Zustandswechsel bezeichnen lässt: *aufwachen*, *begegnen*, *einschlafen*, *geschehen*, *vorkommen* ...

Einige Verben erfordern mit unterschiedlichen Bedeutungen oder Ergänzungen das eine oder das andere Hilfsverb für die Perfektbildung:

Hilfsverb <i>sein</i>	Hilfsverb <i>haben</i>
<i>Anne ist zur Uni gefahren.</i>	<i>Kevin hat seine Freundin zur Uni gefahren.</i>
<i>Anne ist auf eine Lösung gestoßen.</i>	<i>Kevin hat Anne von der Leiter gestoßen.</i>
<i>Anne ist nach Berlin gezogen.</i>	<i>Kevin hat die Notbremse gezogen.</i>

Tab. 9.1

Das Verb *erschrecken* hat eine intransitive und starke Variante mit dem Hilfsverb *sein* und eine transitive und schwache mit *haben*:

<i>Anne ist bei dem Knall erschrocken.</i>	<i>Kevin hat Anne mit einem Böller erschreckt.</i>
--	--

Tab. 9.2

Bei sehr wenigen Verben sind beide Hilfsverben möglich:

Anne ist/hat in ihrer Jugend viel geschwommen/gerudert/geklettert.

In Passivsätzen im Präsensperfekt findet sich das Perfekthilfsverb *sein* nicht nur in den Sätzen ohne Modalverb, sondern auch im sog. Zustandspassiv:

Der Rasen ist gemäht.
(vgl.: *Der Rasen ist gemäht worden.*)

Perfekthilfsverb *sein*
im Präsensperfekt
Passiv und Zustands-
passiv

Modalverben erscheinen im Präsensperfekt üblicherweise im rechten Verbfeld im Infinitiv und nur dann in der Partizip II-Form, wenn sie als Vollverben verwendet werden (*Er will das nicht* – *Er hat das nicht gewollt*).

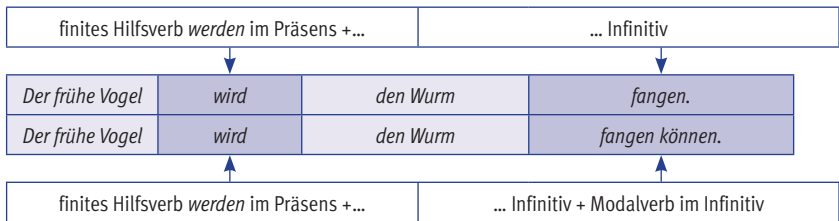
Modalverben im
Präsensperfekt

9.3 | Futur

Ein Aktivsatz steht im Futur, wenn sich

- ▶ das finite Futurhilfsverb *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Infinitiv verbindet oder
- ▶ das finite Futurhilfsverb *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv verbindet.

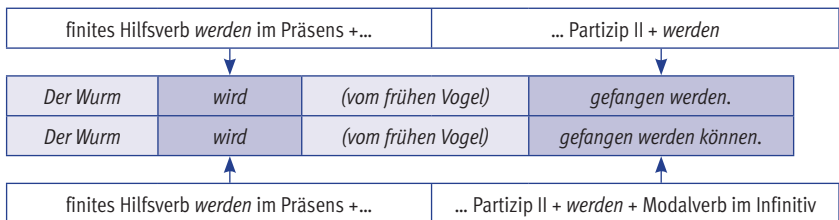
Abb. 9.5 |



Ein Passivsatz steht im Futur, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Futurhilfsverbs *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ die finite Verbform des Futurhilfsverbs *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.

Abb. 9.6 |



Traditionell wird das Tempus Futur funktional mit der Darstellung von Zukünftigem in Verbindung gebracht. Die Hauptbedeutung des Hilfsverbs *werden* ist jedoch die Vermutung – diese Funktion teilt es mit einigen Modalverben:

Wo ist Anne? – Sie wird/dürfte/könnte/muss im Stau stehen.

Wo ist mein Schlüssel? – Er wird/dürfte/könnte/muss im Flur liegen.

Warum schreien die Vögel so? – Es wird/dürfte/könnte/muss Regen geben.

Mit der prinzipiell möglichen Vermutungsbedeutung läge es näher, *werden* nicht als Hilfs-, sondern als Modalverb zu deuten, was zur Folge hätte, dass man alle Futursätze im Deutschen formal als Präsens kategorisieren würde. Das Hilfsverb *werden* kann nämlich an derselben Stelle wie Modalverben in Präsenssätzen erscheinen:

Der frühe Vogel wird/kann/will usw. den Wurm fangen.

Umgekehrt könnte man den Modalverben auch Hilfsverbstatus zuschreiben, wenn sie auf Zukünftiges verweisen – im folgenden Satz steht das Referat halten bei allen möglichen Modalverben noch aus:

Anne soll/will/darf/muss/kann/mag/möchte ein Referat halten.

Auch beim Hilfs- bzw. Modalverb *werden* hat sich die Gültigkeit des Gesagten noch nicht erfüllt. Deshalb eignet es sich gleichermaßen für so unterschiedliche Sprachhandlungen wie Versprechen und Befehle, wenn Sprecher- und Hörerrolle ausgetauscht werden:

Ich werde mich an die Abmachungen halten.

Du wirst dich an die Abmachungen halten.

Dass man in der traditionellen Grammatik *werden* als Hilfsverb für die Futurbildung und nicht als Modalverb betrachtet, mag drei Gründe haben:

1. Es ist kein Präteritopräsentium wie die „Haupt“-Modalverben (im Präsens unterscheidet sich die Verbform der ersten Person *ich werde* von der dritten *er wird*); man hat ihm seine Verwandtschaft also „nicht angesehen“.
2. Seine Präteritumsform ist im Unterschied zu allen Modalverben nicht mit dem Infinitiv kombinierbar:

Sie sollte/wollte/konnte/durfte/musste ... an der Uni sein.

aber: **Sie wurde an der Uni sein.*

3. Weil das Lateinische eigene Futurformen kennt, mag man im Deutschen auch danach gesucht haben und wurde bei dieser Konstruktion fündig.

Vielleicht haben Sie oben beim Satz *Es wird Regen geben* zu Recht eingewandt, dass damit doch etwas Zukünftiges ausgedrückt werde. Nun ist alles, was in der Zukunft liegt, mehr oder weniger wahrscheinlich – es kann immer etwas dazwischenkommen. Insofern ist „Vermutung“ die Hauptfunktion der Konstruktion mit *werden* – im Einzelfall kann es von einer temporalen Interpretation überlagert werden.

Weil wir in diesem Buch die Tempusformen zu allererst als Formen betrachten, sollen hier die Einteilungen Futur (traditionell Futur I) und Futurperfekt (traditionell Futur II) trotzdem beibehalten werden.

9.4 | Futurperfekt

Ein Aktivsatz steht im Futurperfekt, wenn sich

- ▶ das finite Futurhilfsverb *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Infinitiv des Hilfsverbs *haben* oder *sein* (wie im Präsensperfekt) verbindet oder
- ▶ das finite Futurhilfsverb *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Infinitiv des Hilfsverbs *haben* oder *sein* (wie im Präsensperfekt) und einem infiniten Modalverb verbindet.

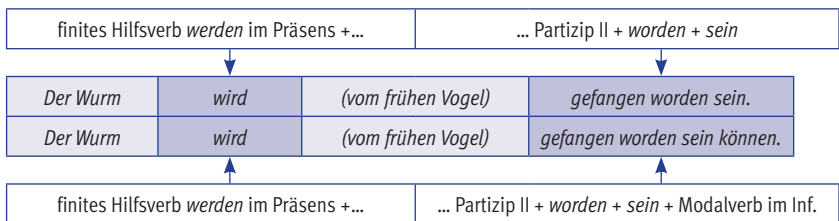
Abb. 9.7 |



Ein Passivsatz steht im Futurperfekt, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Futurhilfsverbs *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *worden* und dem Infinitiv des Hilfsverbs *sein* verbindet oder
- ▶ die finite Verbform des Futurhilfsverbs *werden* im Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *worden* und dem Infinitiv des Hilfsverbs *sein* und einem infiniten Modalverb verbindet.

Abb. 9.8 |



Das Futurperfekt ist eigentlich kein zusätzliches Tempus, sondern eine modale Verbform, mit der sich Vermutetes oder Zukünftiges mit der zusätzlichen Komponente Vorzeitigkeit ausdrücken lässt.

– *Weißt du, wo meine Grammatik ist?*

Vermutung: – *Du wirst sie mal wieder verliehen haben!*

Bezug auf Zukünftiges: – *Wenn du lange genug suchst, wirst du sie bald gefunden haben.*

Auch im Futurperfekt lassen sich wie im Futur die Formen von *werden* durch andere Modalverben (wie *müssen/können/dürfen*) ersetzen:

<i>Der frühe Vogel</i>	<i>wird/muss/kann</i>	<i>den Wurm</i>	<i>gefangen haben.</i>
<i>Er</i>	<i>wird/will/soll</i>	<i>einen Schneemann</i>	<i>gebaut haben</i>

| Tab. 9.3

In beiden Sätzen entfernt die Einheit im linken Verbfeld den im Satz dargestellten Sachverhalt vom faktisch Gegebenen und sorgt gleichzeitig durch die Präsensform für eine Vergegenwärtigung. Ein weiteres Spannungsverhältnis entsteht zum rechten Verbfeld, wo mit dem Hilfsverb *haben* und einer Partizip II-Form eine für das Perfekt typische Konstruktion erscheint. Die Verwendung der Modalverben wird hierbei als epistemisch bezeichnet (→ Abschnitt 7.2.4).

Präsens- und Perfektanteile im Futurperfekt

Unter temporalem Aspekt wird v. a. die im Perfekt enthaltene Vorzeitigkeit wirksam. Ebenso wie *gebaut haben* bezieht sich auch *gefangen haben* auf Vergangenes.

Wie beim Futur beeinflusst beim Futurperfekt die grammatische Person die Sprachhandlung. Bei einer Verbindung mit der ersten Person liegt ein Versprechen nahe, mit der zweiten eine Aufforderung und mit der dritten Person eine Vermutung:

Morgen werde ich alles erledigt haben.

Morgen werden Sie alles erledigt haben.

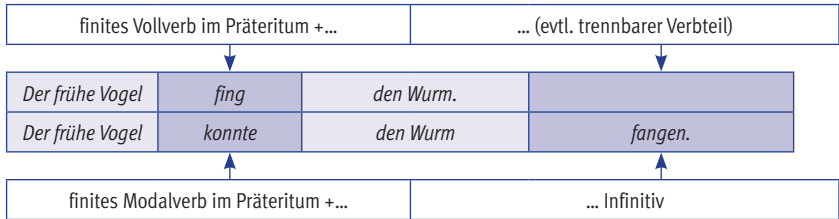
Morgen wird er alles erledigt haben.

9.5 | Präteritum

Ein Aktivsatz steht im Präteritum, wenn

- ▶ die finite Verbform ein Vollverb im Präteritum ist oder
- ▶ die finite Verbform ein Modalverb im Präteritum ist und im rechten Verb-
feld ein Vollverb im Infinitiv erscheint.

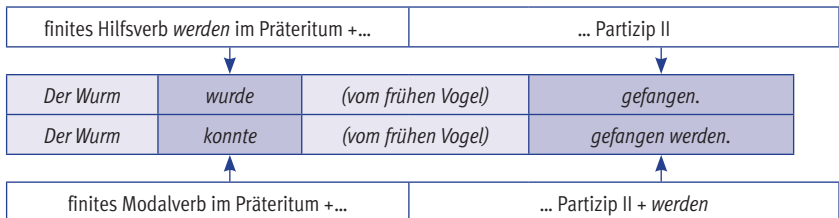
Abb. 9.9 |



Ein Passivsatz steht im Präteritum, wenn sich

- ▶ das finite Passivhilfsverb *werden* im Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II im rechten Verb-
feld verbindet oder
- ▶ ein finites Modalverb im Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv im rechten Verb-
feld verbindet.

Abb. 9.10 |



Funktional verweist das Präteritum üblicherweise auf Vergangenes. Es ist das Standardtempus für Berichte und Erzähltes:

Zum gleichen Bach kamen ein Wolf und ein Lamm, um dort zu trinken. Der Wolf stand oben am Wasser, das Lamm ein Stück abwärts ... (Äsop)

Für Gegenwärtiges und Zukünftiges ist der Gebrauch des Präteritums nur eingeschränkt und insbesondere im Mündlichen im informellen Kontext der Verben *sein* und *haben* möglich; bei Vollverben ist dieser Gebrauch weniger wahrscheinlich.

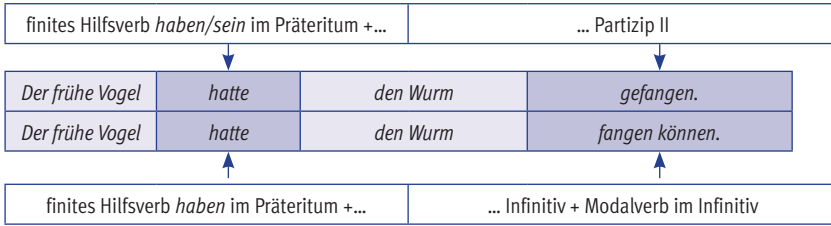
„Wie war nochmal deine Telefonnummer?“
 „Wer hatte Pizza Salami?“
 ? „Wer spielte morgen gegen Hertha?“

Präteritumperfekt

| 9.6

Ein Aktivsatz steht im Präteritumperfekt, wenn sich

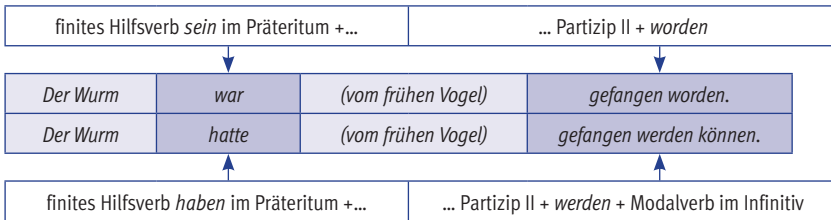
- ▶ das finite Hilfsverb *haben* oder *sein* im Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ das finite Hilfsverb *haben* im Präteritum mit einem Vollverb im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv verbindet.



| Abb. 9.11

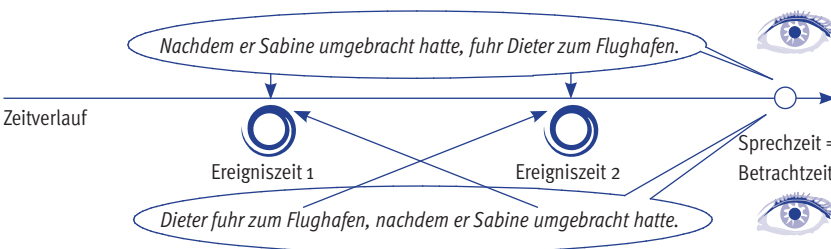
Ein Passivsatz steht im Präteritumperfekt, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Hilfsverbs *sein* im Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *worden* im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ das finite Hilfsverb *haben* im Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.



| Abb. 9.12

Präteritumperfekt bedeutet nicht „besonders lange her“, sondern wird als relationale Tempusform verwendet. Üblicherweise wird es auf einen Sachverhalt bezogen, der chronologisch weiter zurückliegt als ein anderer, der wiederum meist im Präteritum erscheint.



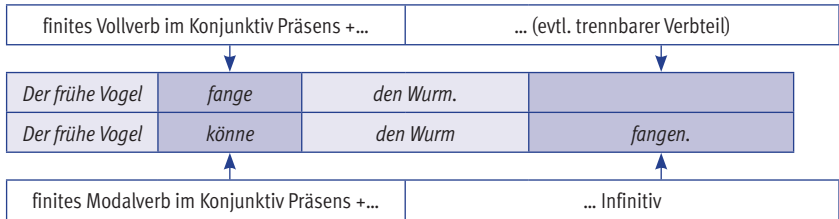
| Abb. 9.13

9.7 | Konjunktiv Präsens

Ein Aktivsatz steht im Konjunktiv Präsens, wenn

- ▶ die finite Verbform ein Vollverb im Konjunktiv Präsens ist oder
- ▶ die finite Verbform ein Modalverb im Konjunktiv Präsens ist und im rechten Verbfeld ein Vollverb im Infinitiv erscheint.

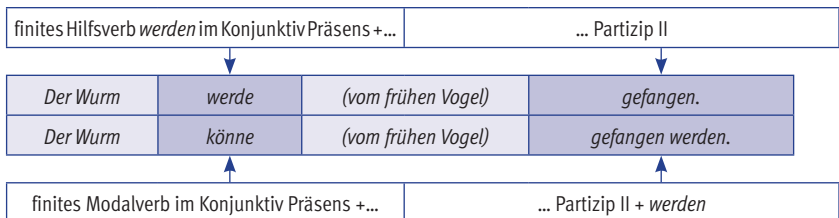
Abb. 9.14 |



Ein Passivsatz steht im Konjunktiv Präsens, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Passivhilfsverbs *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ die finite Verbform eines Modalverbs im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.

Abb. 9.15 |



Bezug auf Äußerungen anderer

Die Formen im Konjunktiv Präsens, Konjunktiv Präsensperfekt, Konjunktiv Futur und Konjunktiv Futurperfekt können für die sog. indirekte Rede, den Bezug auf Äußerungen anderer, verwendet werden und signalisieren, dass dafür keine Haftung übernommen wird. Dies ist die häufigste Verwendung dieser Formen:

Konjunktiv Präsens: *In der Zeitung stand, der Minister trete zurück.*

Konjunktiv Präsensperfekt: *In der Zeitung stand, der Minister sei zurückgetreten.*

Konjunktiv Futur: *In der Zeitung stand, der Minister werde zurücktreten.*

Konjunktiv Futurperfekt: *Er prophezeite ihr, der Minister werde vor der nächsten Wahl zurückgetreten sein.*

weitere Funktionen

Daneben erscheint der Konjunktiv Präsens in fachsprachlichen Texten wie z. B. Aufgabenstellungen in der Geometrie, in Rezepten zur Markierung einer Aufforderung oder bei Wünschen im religiösen Kontext:

*Gegeben sei ein Kreis mit dem Mittelpunkt M und einem Radius von 4 cm. (...)
 Man nehme einen halben Liter Milch, zwei Eier, 500 g Mehl und gebe alles in eine Schüssel. (...)
 Der Herr behüte dich./Möge dein Weg ...*

Die Konjunktiv Präsens-Formen werden vom Präsensstamm abgeleitet und lassen sich im Konjugationsmuster von Verben an einigen Stellen äußerlich nicht von den indikativischen Präsensformen unterscheiden. Bei solchen Formgleichheiten, die in den folgenden Tabellen durchgestrichen sind, werden Konjunktiv Präsens-Formen häufig durch Konjunktiv Präteritum- oder würde-Formen ersetzt.

Funktion	Singular	Ersatzformen	Plural	Ersatzformen
1. Person Sprecher	<i>ich fange</i>	<i>ich finge</i> <i>ich würde fangen</i>	<i>wir fangen</i>	<i>wir fingen</i> <i>wir würden fangen</i>
2. Person familiär/vertraut 2. Person höflich/distanziert	<i>du fangest</i> <i>Sie fangen</i>	<i>Sie fingen</i> <i>Sie würden fangen</i>	<i>ihr fanget</i> <i>Sie fangen</i>	<i>Sie fingen</i> <i>Sie würden fangen</i>
3. Person Besprochenes	<i>er</i> <i>es fange</i> <i>sie</i>		<i>sie fangen</i>	<i>sie fingen</i> <i>sie würden fangen</i>

Tab. 9.4

Übersicht Konjunktiv Präsens und Ersatzformen bei starken Verben

Bei schwachen Verben gibt es noch mehr Formgleichheiten – nur in der dritten Person im Singular und den familiär-vertrauten Formen der zweiten Person unterscheiden sich die Präsensformen im Konjunktiv und Indikativ. Wenn sich darüber hinaus die Form im Konjunktiv Präteritum nicht von der indikativischen Form des Präteritums unterscheidet, wird häufig die würde-Form verwendet.

Funktion	Singular	Ersatzformen	Plural	Ersatzformen
1. Person Sprecher	<i>ich baue</i>	<i>ich baute</i> <i>ich würde bauen</i>	<i>wir bauen</i>	<i>wir bauten</i> <i>wir würden bauen</i>
2. Person familiär/vertraut 2. Person höflich/distanziert	<i>du bauest</i> <i>Sie bauen</i>	<i>Sie bauten</i> <i>Sie würden bauen</i>	<i>ihr baut</i> <i>Sie bauen</i>	<i>Sie bauten</i> <i>Sie würden bauen</i>
3. Person Besprochenes	<i>er</i> <i>es baue</i> <i>sie</i>		<i>sie bauen</i>	<i>sie bauten</i> <i>sie würden bauen</i>

Tab. 9.5

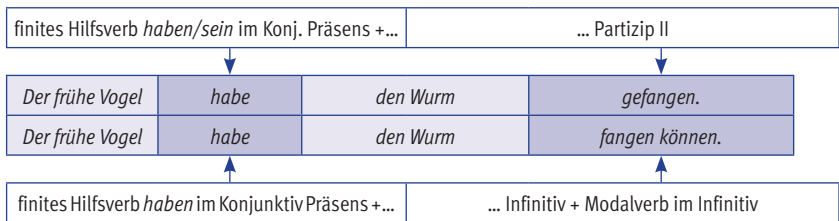
Übersicht Konjunktiv Präsens und Ersatzformen bei schwachen Verben

9.8 | Konjunktiv Präsensperfekt

Ein Aktivsatz steht im Konjunktiv Präsensperfekt, wenn sich

- ▶ das finite Hilfsverb *haben* oder *sein* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ das finite Hilfsverb *haben* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv verbindet. (Hinweis: Das Modalverb darf hier nicht als Partizip II-Form erscheinen: **Der frühe Vogel habe den Wurm fangen gekonnt.*)

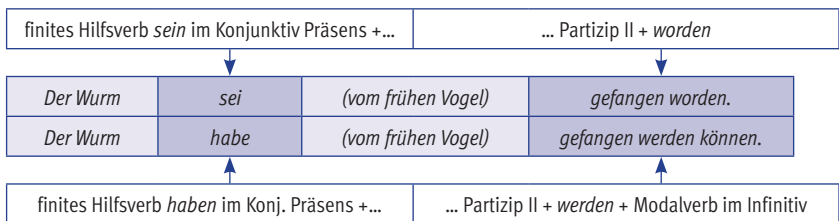
Abb. 9.16 |



Ein Passivsatz steht im Konjunktiv Präsensperfekt, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Hilfsverbs *sein* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *worden* im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ das finite Hilfsverb *haben* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.

Abb. 9.17 |



Die Formen des Konjunktiv Präsensperfekts signalisieren üblicherweise eine Vorzeitigkeit zur Betrachtzeit. Sie werden wie die Formen des Konjunktiv Präsens insbesondere für den Bezug auf Äußerungen anderer verwendet:

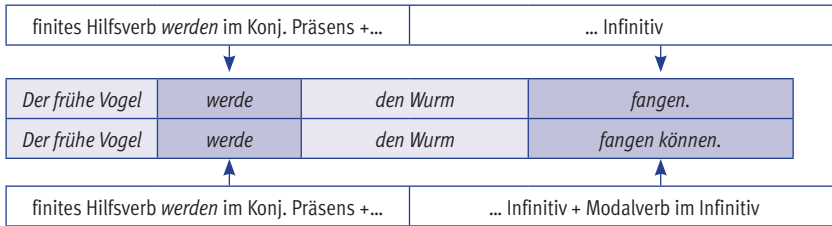
In der Zeitung stand, der Minister sei zurückgetreten.

Konjunktiv Futur

| 9.9

Ein Aktivsatz steht im Konjunktiv Futur, wenn sich

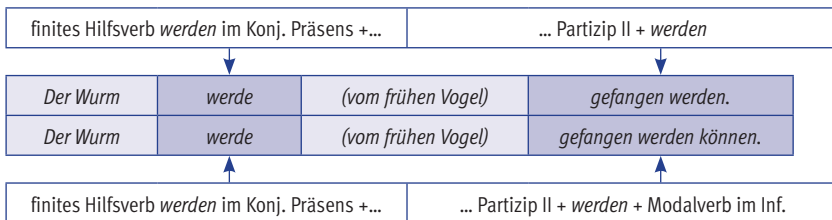
- ▶ das finite Futurhilfsverb *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Infinitiv verbindet oder
- ▶ das finite Futurhilfsverb *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv verbindet.



| Abb. 9.18

Ein Passivsatz steht im Konjunktiv Futur, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Futurhilfsverbs *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ die finite Verbform des Futurhilfsverbs *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet



| Abb. 9.19

Funktional werden die Formen im Konjunktiv Futur wie die bisher betrachteten Konjunktivformen insbesondere für den Bezug auf Äußerungen anderer verwendet. Die besprochenen Sachverhalte sind meist auf Vermutetes oder Zukünftiges bezogen:

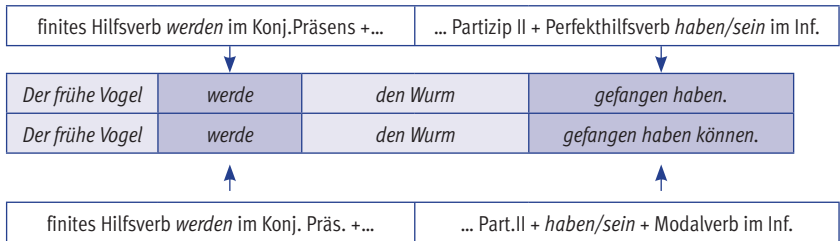
In der Zeitung stand, der Minister werde zurücktreten.

9.10 | Konjunktiv Futurperfekt

Ein Aktivsatz steht im Konjunktiv Futurperfekt, wenn sich

- ▶ das finite Futurhilfsverb *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Infinitiv des Hilfsverbs *haben* oder *sein* (wie im Präsensperfekt) verbindet oder
- ▶ das finite Futurhilfsverb *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Infinitiv des Hilfsverbs *haben* oder *sein* (wie im Präsensperfekt) und einem infiniten Modalverb verbindet.

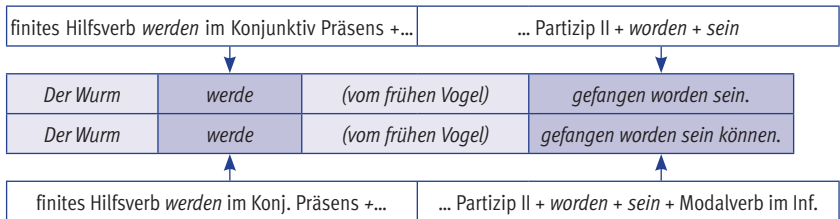
Abb. 9.20 |



Ein Passivsatz steht im Konjunktiv Futurperfekt, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Futurhilfsverbs *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *worden* und dem Infinitiv des Hilfsverbs *sein* verbindet oder
- ▶ die finite Verbform des Futurhilfsverbs *werden* im Konjunktiv Präsens mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *worden* und dem Infinitiv des Hilfsverbs *sein* und einem infiniten Modalverb verbindet.

Abb. 9.21 |



Auch die Formen im Konjunktiv Futurperfekt erscheinen v. a. für den Bezug auf Äußerungen anderer. Die besprochenen Sachverhalte sind meist auf Vermutetes oder Zukünftiges bezogen:

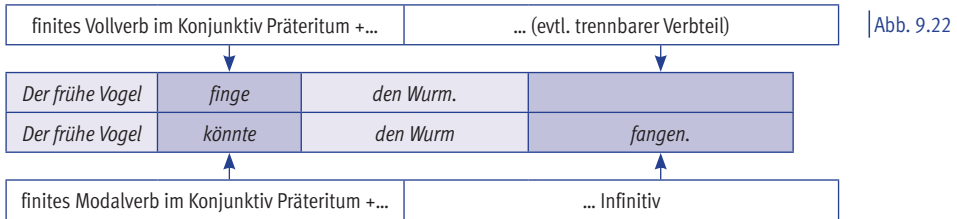
Er prophezeite ihr, der Minister werde vor der nächsten Wahl zurückgetreten sein.

Konjunktiv Präteritum

| 9.11

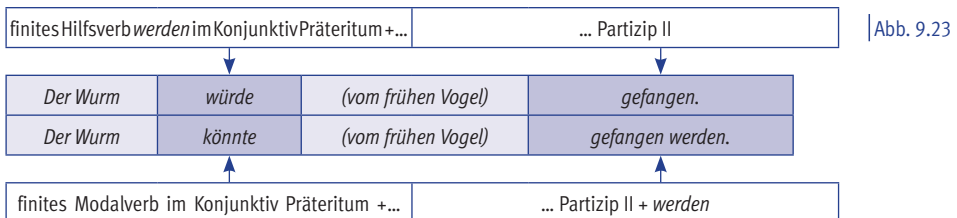
Ein Aktivsatz steht im Konjunktiv Präteritum, wenn

- ▶ die finite Verbform ein Vollverb im Konjunktiv Präteritum ist oder
- ▶ die finite Verbform ein Modalverb im Konjunktiv Präteritum ist und im rechten Verbfeld ein Vollverb im Infinitiv erscheint.



Ein Passivsatz steht im Konjunktiv Präteritum, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Passivhilfsverbs *werden* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ ein finites Modalverb im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.



Konjunktiv Präteritum-Formen markieren den Wirklichkeitsbezug von Äußerungen, die nicht als eine Darstellung der Wirklichkeit, sondern als gedankliche Konstruktion verstanden werden sollen. Der für diese Formen ebenfalls gebräuchliche Terminus Konjunktiv Potentialis verweist auf die Hauptfunktion dieser Formen, sich auf Nicht-Faktisches, aber prinzipiell Mögliches zu beziehen – häufig in Verbindung mit konditionalen Konstruktionen:

Wenn ich mehr Bafög bekäme, müsste ich weniger arbeiten.

Der Minister träte zurück, wenn man ihm strafbares Handeln nachweisen könnte.

Konjunktiv Präteritum-Formen werden auch in Rollenspielen von Kindern und als Ausdruck der Höflichkeit verwendet:

Du wärest die Mutter und ich das Kind und wir hätten ein kleines Baumhaus ...

Könnten Sie .../Hätten Sie .../Wäre es möglich, .../Ich hätte gern ...

Einige Konjunktiv Präteritum-Formen haben äußerliche Entsprechungen mit den indikativischen Formen. Wenn die Formen nicht zu unterscheiden sind, wird der *würde*-Konjunktiv häufig als Ersatz verwendet.

Tab. 9.6 |
Übersicht
Konjunktiv
Präteritum und
Ersatzformen bei
starken Verben

Funktion	Singular	Ersatzform	Plural	Ersatzform
1. Person Sprecher	<i>ich finge</i>		<i>wir fingen</i>	<i>wir würden fangen</i>
2. Person familiär/vertraut 2. Person höflich/distanziert	<i>du fingest</i> <i>Sie fingen</i>	<i>Sie würden fangen</i>	<i>ihr finget</i> <i>Sie fingen</i>	<i>Sie würden fangen</i>
3. Person Besprochenes	<i>er</i> <i>es finge</i> <i>sie</i>		<i>sie fingen</i>	<i>sie würden fangen</i>

Die schwachen Verben haben im Konjunktiv Präteritum und im Indikativ Präteritum die gleichen Formen; auch sie werden häufig durch die *würde*-Formen ersetzt.

Tab. 9.7 |
Übersicht
Konjunktiv
Präteritum und
Ersatzformen bei
schwachen Verben

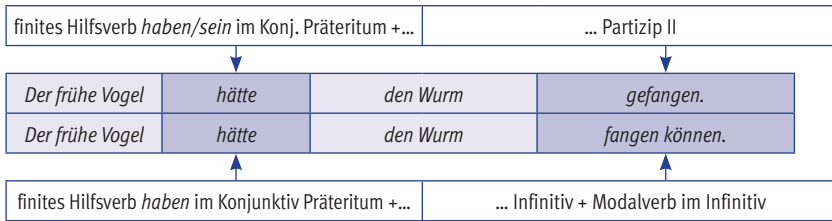
Funktion	Singular	Ersatzform	Plural	Ersatzform
1. Person Sprecher	<i>ich baute</i>	<i>ich würde bauen</i>	<i>wir bauten</i>	<i>wir würden bauen</i>
2. Person familiär/vertraut 2. Person höflich/distanziert	<i>du bautest</i> <i>du würdest bauen</i> <i>Sie bauten</i> <i>Sie würden bauen</i>		<i>ihr bautet</i> <i>ihr würdet bauen</i> <i>Sie bauten</i> <i>Sie würden bauen</i>	
3. Person Besprochenes	<i>er</i> <i>es baute</i> <i>sie</i>	<i>er</i> <i>es würde bauen</i> <i>sie</i>	<i>sie bauten</i>	<i>sie würden bauen</i>

Konjunktiv Präteritumperfekt

| 9.12

Ein Aktivsatz steht im Konjunktiv Präteritumperfekt, wenn sich

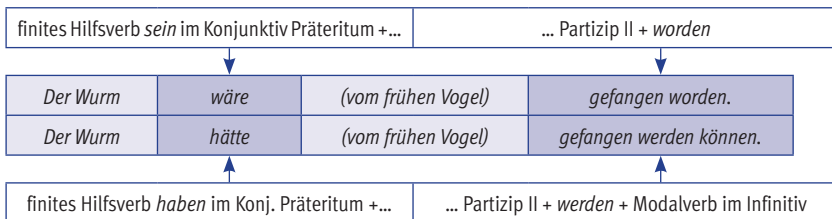
- ▶ die finite Verbform des Hilfsverbs *haben* oder *sein* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II verbindet oder
- ▶ die finite Verbform des Hilfsverbs *haben* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv verbindet



| Abb. 9.24

Ein Passivsatz steht im Konjunktiv Präteritumperfekt, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Hilfsverbs *sein* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *worden* im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ das finite Hilfsverb *haben* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.



| Abb. 9.25

Formen im Konjunktiv Präteritumperfekt ermöglichen ebenfalls gedankliche Konstruktionen, die sich meist auf Sachverhalte beziehen, die in der Vergangenheit *nicht* stattgefunden haben und deshalb als unreal verstanden werden:

*Hätte ich den Antrag rechtzeitig abgeschickt, wäre das Geld schon da.
Wenn Ramos das Tor geschossen hätte, wäre das ganze Spiel anders verlaufen.*

Wenn sich Sätze im Konjunktiv Präteritumperfekt auf Nichtvergangenes beziehen, liegen die Gründe für den als unreal beschriebenen Sachverhalt üblicherweise in der Vergangenheit:

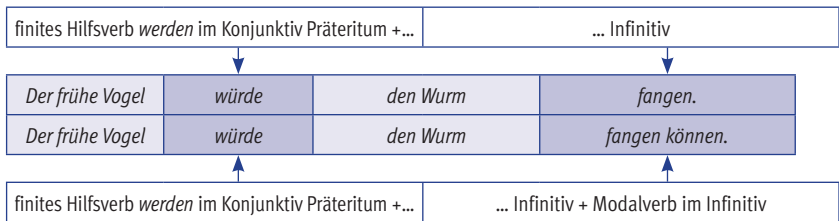
Die Kündigung ist ärgerlich – mein Mietvertrag wäre aber sowieso abgelaufen.

9.13 | würde-Konjunktiv

Ein Aktivsatz steht im *würde*-Konjunktiv, wenn sich

- ▶ das finite Hilfsverb *werden* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Infinitiv verbindet oder
- ▶ das finite Hilfsverb *werden* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv verbindet.

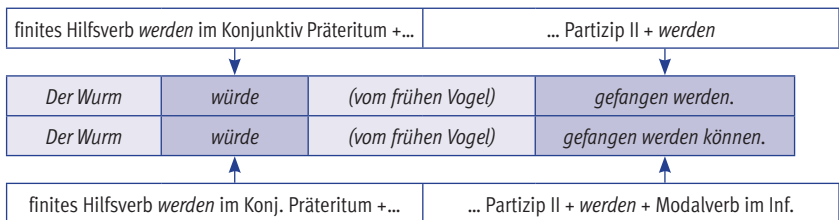
Abb. 9.26 |



Ein Passivsatz steht im *würde*-Konjunktiv, wenn sich

- ▶ die finite Verbform des Hilfsverbs *werden* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet oder
- ▶ die finite Verbform des Hilfsverbs *werden* im Konjunktiv Präteritum mit einem Vollverb im Partizip II und dem Passivhilfsverb *werden* im Infinitiv und einem Modalverb im Infinitiv im rechten Verbfeld verbindet.

Abb. 9.27 |



Mit dem *würde*-Konjunktiv existiert eine Form, deren finites Verb wie in den anderen Konjunktiv II-Formen im Konjunktiv Präteritum steht und die deshalb oftmals auch zum Konjunktiv II gezählt wird. Im Indikativ besitzt er kein Pendant. Funktional ist die *würde*-Konjunktivform sehr universell verwendbar und kann die meisten Konjunktivformen ersetzen. Eine solche Ersatzform ist immer dann sinnvoll, wenn eine Konjunktivform mit einer indikativischen zusammenfällt (s. Tabellen in den Abschnitten 9.7 und 9.11).

Weil die analytischen *würde*-Formen einfacher zu bilden sind, werden sie mitunter generell den anderen Konjunktivformen vorgezogen, weshalb wiederum sprachpflegerisch ambitionierte Lehrkräfte das Deutsche als „*würde*-lose Sprache“ bezeichnen. Damit wird das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, weil die *würde*-Form mit den Ersatzformen eine wichtige Funktion und darüber

hinaus auch konventionalisierte Verwendungsbereiche besitzt (z. B. in Bewerbungsschreiben oder Aufforderungen):

Über Ihre Einladung würde ich mich freuen.

Ich würde Sie gerne sprechen. (? Ich spräche Sie gerne.)

Übungen

| 9.14

1 Die Form *haben* + Partizip II wird häufig zur Darstellung eines Ereignisses verwendet, das in der Vergangenheit stattgefunden hat, aber einen Bezug zur Gegenwart herstellen soll. Inwiefern besitzen die sprachlichen Formen das Potenzial für diese Funktion?

2 Auf den ersten Blick scheinen sich die beiden folgenden Sätze in ihrer grammatischen Struktur zu entsprechen. Wo liegen die Unterschiede?

Kevin wird bald entlassen.

Kevin wird bald gehen.

3 *Nachdem er die Welt gerettet hatte, gönnte sich Superman ein Eis.*

Beschreiben Sie die Verwendung der Tempora. Beziehen Sie sich dabei auf die Sprechzeit, Betrachtzeit und Ereigniszeit.

4 *Gott erhalte Tante Gertrud – aber bald!*

Analysieren Sie das Sprachspiel inhaltlich und formal.

5 In der Sprachwissenschaft wird behauptet, dass sich der Sprachbau im Deutschen zunehmend von einem synthetischen in einen analytischen wandelt. Diskutieren Sie diese These an den Tempus- und Konjunktivformen.

6 Beschreiben Sie Form und Funktion des Verbs *sein* in den folgenden Beispielen:

1. *Die Müdigkeit ist verschwunden.*

2. *Der Zaun ist frisch gestrichen.*

3. *Der Kollege ist verrückt.*

7 Im folgenden Text erscheint das Verb *werden* in unterschiedlicher Funktion. Diskutieren Sie, in welcher Verwendung Sie es als Kopula-, Modal- bzw. Hilfsverb deuten würden.

1 ***Sieben Milliarden Menschen: Mehr und weniger***

Wir werden immer schneller immer mehr. Wir werden immer schneller immer weniger. Ende Oktober, so haben die Vereinten Nationen ausgerechnet, wird der siebenmilliardste Mensch auf der Erde seine Augen aufschlagen. Eine schier

5 *unvorstellbare Zahl. Der Anteil der Europäer indes wird geringer. Auf den ersten*

Beispiel

(aus: PNN vom
04.05.2011, S. 8)

Blick könnte man meinen, dann wird es hier eben leerer und bequemer, anderswo eben enger und unbequemer. Gleichzeitig könnten Firmen undenkbar viele Produkte dorthin verkaufen und die Menschen außerhalb Europas den Reichtum des Westens mehren. Doch die Rechnung geht nicht auf. Viele dieser Menschen werden in den Armenhäusern Afrikas oder Asiens geboren, sie haben kaum Chancen, eine Schule zu besuchen oder einen Arzt. Das verheißt nichts Gutes. Und es heißt: steigende Lebensmittelpreise, mehr Umweltprobleme. Für alle. Dann wird es auch in Europa unbequemer. Offenbar ist es allerdings nicht so, dass vor allem Arme sich nicht ums Morgen scheren: Mehr als 200 Millionen Frauen sagen zum Beispiel, sie würden gern verhüten, hätten aber nicht die Möglichkeit. Frauen in wenig entwickelten Ländern zu unterstützen, hat Wirkung weit darüber hinaus.

9.15 | Verwendete und weiterführende Literatur

- Dudenredaktion (2009) (Hrsg.):** DUDEN. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.
- Köller, Wilhelm (1997):** Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider.
- Rothstein, Björn (2007):** Tempus. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Sayatz, Ulrike (2011):** Aus zwei Richtungen sprechen. Aktiv- und Passivformen des Verbs. In: Praxis Deutsch 226, 40–45.
- Topalovic, Elvira (2011):** Gestern, heute, morgen ... Zeit in der Sprache – Zeit in Verben. In: Praxis Deutsch 226, 53–59.
- Uhl, Benjamin (2011):** *Sein oder haben?* – Das ist hier die Frage. Unterrichts Anregungen zur Perfektbildung. In: Praxis Deutsch 226, 20–24.
- Weinrich, Harald (2001):** Tempus. Besprochene und erzählte Welt. 6., neu bearbeitete Auflage. München: Beck.
- <http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html>** (Grammis: Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim (IDS) – Zugriff am 20.12.2012).
- www.ids-mannheim.de/service/reform/regeln2006.pdf** („Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung.“ – Zugriff am 20.12.2012).

Nomen, Nominal- und Präpositionalgruppen

	Inhalt
10.1 Nomen als zentrale semantische Einheiten	194
10.2 Nomen als lexikalische Einheiten	195
10.3 Nomen als syntaktische Einheiten	196
10.4 Die Feldgliederung der Nominalgruppe	200
10.5 Das linke Nominalfeld: Sprachliches Zeigen als Ausgangspunkt der Nominalgruppe	204
10.6 Zusammenspiel von linkem und rechtem Nominalfeld: Zeigen und Nennen	207
10.7 Exemplarische Analysen der Nominalgruppe	210
10.8 Das leere linke Nominalfeld: Begleiterlose Nominalgruppen	213
10.9 Hinweise für den Unterricht	214
10.10 Übungen	216
10.11 Verwendete und weiterführende Literatur	217

Kenntnisse zum Nomen sind im Deutschen v. a. wegen seiner Großschreibung wichtig. Dies ist eine Besonderheit des deutschen Schriftsystems. Sie erleichtert dem Leser das inhaltliche Erfassen von Texten. Wenn man bedenkt, um wie viel mehr gelesen als geschrieben wird, erscheint die satzinterne Großschreibung auch durchaus funktional. Gleichzeitig gilt sie seit jeher als der fehleranfälligste Bereich der Rechtschreibung und ist damit nicht nur für die Schreiber eine besondere Herausforderung, sondern auch für die Lehrkräfte, die dies unterrichten müssen.

In dieser Einheit soll einführend gezeigt werden, inwiefern die Schwierigkeiten mit der satzinternen Großschreibung mit der traditionellen lexikalischen bzw. kategorialen Vermittlung des Nomens im Deutschunterricht zusammenhängen. Deshalb wollen wir

Überblick

einen syntaktischen, an der Wortgruppe orientierten Zugang zum Nomen herstellen, der uns zur Nominal- und Präpositionalgruppe führt. Dieser Zugang zielt nicht nur auf die praktische Beherrschung der Großschreibung, sondern vermittelt auch elementares sprachsystematisches Wissen. Die Nominalgruppe lässt sich darüber hinaus als ein Zusammenspiel von Zeigen und Nennen betrachten. Dieser funktionale Ansatz soll insbesondere einem vertiefenden Verstehen der sprachlichen Strukturen und der Sprachbewusstheit dienen.

10.1 | Nomen als zentrale semantische Einheiten

gemäßigte
Kleinschreibung
vs. satzinterne
Großschreibung

Nicht wenige Lehrkräfte und Didaktiker haben sich v. a. in den 1980er Jahren für eine gemäßigte Kleinschreibung im Deutschen starkgemacht. Ob es sinnvoll sei, die übliche Großschreibung von Nomen nach der damals bevorstehenden Rechtschreibreform beizubehalten, wurde ausführlich und kontrovers diskutiert.

satzinterne
Großschreibung und
das Erfassen von
Textinhalten

Erstaunt hat in diesem Zusammenhang ein Versuch mit dem Niederländischen, einer Schrift mit gemäßigter Kleinschreibung. Texte wurden so verändert, dass die Nomen wie im Deutschen großgeschrieben wurden. Das Lesetempo der Niederländer wurde aber nicht langsamer, sondern schneller. Das war erstaunlich, weil die so veränderten Texte von der Lesegewohnheit der Niederländer abwichen. Dies erklärte man sich so: Durch die Großschreibung werden in Texten die wichtigsten inhaltstragenden Einheiten visuell markiert. Was „inhaltstragend“ bedeutet, soll die folgende Gegenüberstellung verdeutlichen: In der linken Spalte finden Sie einen kurzen Zeitungstext, den Sie bereits aus Abschnitt 2.1 kennen, aus dem die Nomen entfernt wurden. In der rechten Spalte erscheinen nur die Nomen und Namen. Obwohl sie weniger als ein Drittel der Wörter des Textes ausmachen, vermitteln sie den wesentlichen Inhalt des Textes:

Beispiel

Rechtzeitig beworben

Ein fünfjähriger _____ hat sich bei der _____ in _____ beworben. Sein _____ ist kurz. „_____ des _____“ ist der einzige _____ des kleinen _____ in der _____. Das teilte ein _____ der _____ am _____ mit. Im _____ steht: „Ich möchte gerne meine _____ starten, sobald ich den _____ und meine schulische _____ abgeschlossen habe. Zu meinen _____ gehört das _____ mit _____.“

Junge – Polizei –
Bocholt – Lebenslauf – Besuch –
Kindergartens – ‚Über den Wolken‘ – Eintrag
– Niklas – Rubrik – ‚Werdegang‘ –
Sprecher – Polizei – Mittwoch – Anschreiben
– Ausbildung –
Kindergarten – Ausbildung –
Hobbys –
Spielen – Polizeiautos

Nomen als lexikalische Einheiten

| 10.2

Die großzuschreibenden Nomen ermöglichen dem Leser also eine schnelle inhaltliche Orientierung im Text. Die für die Schule wichtige Frage besteht nun aber darin, ob sich vermitteln lässt, was ein Nomen „ist“. Betrachtet man die Darstellungen in den meisten Lehrwerken, scheint dies auf den ersten Blick so zu sein:

| Abb. 10.1

Wortstark 5. Themen und Werkstätten für den Unterricht, Schroedel 2003, S. 230

Die meisten schulischen Modellierungen erklären das Nomen zunächst mit seiner Bezeichnungsfunktion für Gegenständliches. Diese lexikalische Bestimmung trifft durchaus zu. Nun versuchen aber die meisten Darstellungen, diese Bezeichnungsfunktion auf Gefühle und Gedanken auszuweiten. Dies ist äußerst problematisch, wenn Schülerinnen und Schüler die satzinterne Großschreibung beherrschen wollen: Gefühle lassen sich nämlich nicht nur mit Nomen bezeichnen – sonst müsste man Wörter wie *verliebt* oder *unheimlich* konsequenterweise großschreiben.

Und wenn man das Beispielwort *Fantasie* als Gedanken bezeichnet, wären *fantastisch* und *fantasieren* wohl ebenfalls Nomen. Außerdem fassen wir Gedanken für gewöhnlich nicht in Wörtern, sondern in Sätzen.

Wenn wir versuchen, die Nomen unseres obigen Textes nach den im Lehrwerk genannten Kategorien zu ordnen, bringen wir allenfalls die Hälfte davon unter:

Lebewesen	Gegenstände und Sachen	Gefühle und Gedanken	?
<i>Junge</i>	<i>Wolken (?)</i>	–	<i>Bocholt</i>
<i>Polizei (?)</i>	<i>Lebenslauf(?)</i>		<i>Besuch</i>
<i>Sprecher</i>	<i>Eintrag</i>		<i>Werdegang</i>
<i>Niklas</i>	<i>Anschieben</i>		<i>Mittwoch</i>
	<i>Polizeiautos</i>		<i>Ausbildung</i>
			<i>Kindergarten</i>
			<i>Hobbys</i>
			<i>Spielen</i>

| Tab. 10.1

Manche der Zuordnungen erscheinen problematisch: Steht *Polizei* für die Lebewesen, die diesen Beruf ausüben, oder für eine Institution? Sind Wolken „Gegenstände“ oder „Sachen“? Bezeichnet *Lebenslauf* das Stück Papier, auf dem er ausgedruckt ist, oder das, was er beinhaltet? Solche Fragen führen im Unterricht auf Nebengleise – sie lassen sich zum einen nicht eindeutig beantworten, aber auch die richtige Schreibung wird so nicht beherrschbar und der Lerngegenstand erscheint komplizierter, als er in Wirklichkeit ist. Zwar können alle diese Wörter „allein mit einem Artikel“ stehen und erfüllen damit die erste Erklärung aus dem Lehrwerk, aber dieses Kriterium trifft nicht nur auf die als Nomen verwendeten Einheiten zu – z. B. könnte man im Satz *Morgen treffen wir uns um drei* folgende Nomen annehmen: *der/das Morgen*; *das Treffen*; *das Wir*; *die Drei*.

Pointiert formuliert passiert in der Schule Folgendes: Die Kinder bekommen ab der dritten Klasse eine Erklärung zum Nomen; anschließend haben Lehrkräfte und die Jugendlichen sechs bis neun Schuljahre Zeit, um deren Unzulänglichkeiten zu reparieren.

Dass sich der lexikalische Nomenbegriff trotzdem so hartnäckig in der Schule hält, könnte historische Gründe haben: Zu den ersten Wörtern, die im Mittelalter großgeschrieben wurden, gehörte das, was in religiösen Texten wichtig erschien; so z. B. die Bezeichnungen für Gott und Religiöses – sog. *Nomina Sacra*. Die Großschreibung wurde übernommen für Eigennamen, dann für die Bezeichnungen von Menschen, Tieren und Pflanzen. Nach den Lebewesen wurden die Bezeichnungen für die substantiell wahrnehmbare Welt mit Großbuchstaben markiert („Substantiv“). Dieses semantisch motivierte Konzept hat sich in der Entwicklung unserer Schrift aber in ein syntaktisches gewandelt, das man für eine Beherrschung der satzinternen Großschreibung kennen muss.

10.3 | Nomen als syntaktische Einheiten

Im Satz können so gut wie alle Wörter als Nomen erscheinen. Sie finden in keinem Wörterbuch die großgeschriebenen Einträge *Betreiben*, *Wir* oder *Danach* aus den folgenden Sätzen:

Das Betreiben einer Ölheizung braucht eine Genehmigung.

Aktion Mensch – Das Wir gewinnt. (Werbung)

Man denkt nur selten an das Danach.

Alle diese Nomen haben einen Begleiter bei sich. Solche Beobachtungen führen im Deutschunterricht zu dem oben bereits erwähnten Hinweis, dass man Nomen daran erkenne, dass sie entweder einen Begleiter bei sich haben oder dass man einen Begleiter vor sie setzen könne. Wenn man sich daran orientiert, könnte der Satz *Der kleine Mann seufzt laut* folgendermaßen geschrieben werden:

**Der Kleine mann Seufzt Laut.*

Warum?

- ▶ Vor *Kleine* steht ein Begleiter, also Großschreibung.
- ▶ Vor *mann* kann kein Begleiter stehen (**der Kleine der mann*), also Kleinschreibung
- ▶ Vor *seufzt* kann ein Begleiter stehen: **Der Kleine mann, der Seufzt Laut*; also Großschreibung.
- ▶ Vor *Laut* kann ein Begleiter stehen (*der Laut*), also Großschreibung.

Wir haben also mit der konsequenten Befolgung unserer Regel fast alles falsch gemacht. Dieses Beispiel karikiert das Problem, aber es zeigt auch, dass man ein angemessenes syntaktisches Wissen braucht, um die satzinterne Großschreibung zu beherrschen.

Deshalb wollen wir im Folgenden einen syntaktischen Begriff des Nomens zugrunde legen, der das Nomen nicht in isolierter Form erklärt, sondern als eine Einheit im Satz betrachtet, was uns mit der Nominalgruppe zu einer weiteren Wortgruppe führt. Der dabei entstehende Nomenbegriff ist notwendig, wenn man die Rechtschreibung beherrschen will.

Wir gehen von einem in Funke 2005 vorgestellten Verfahren aus, das die Sprachbewusstheit fördern kann, weil sich auch intuitiv die äußerlich gleichen, aber jeweils als Verb oder Nomen verwendeten Einheiten unterscheiden lassen:

An unserem Kaninchenstall hängt ein Vorhängeschloss.

- a *Dieses SCHLOSS machte ich zu.*
- b *Dieses SCHLOSS sperrte ich ab.*
- c *Dieses SCHLOSS klinkte ich ein.*
- d *Dieses SCHLOSS ich ab.*

Beispiel 1

(aus: Funke 2005, S. 188)

Die Schülerinnen und Schüler waren bei ihrer Abschlussfeier mit ihrer Rektorin nicht zufrieden.

- a *Die REDE immer so unverständlich.*
- b *Die REDE war nur schwer verständlich.*
- c *Die REDE erschien vielen zu schwierig.*
- d *Die REDE hat kaum jemandem gefallen.*

Beispiel 2

Als Zugabe hörten wir vom Schulchor ein Lied von Shakira.

- a *Das SINGEN die immer mit viel Begeisterung.*
- b *Das SINGEN begeisterte auch das Publikum.*
- c *Das SINGEN viele nochmals auf dem Nachhauseweg.*
- d *Das SINGEN wir auch manchmal im Unterricht.*

Beispiel 3

Die in Großbuchstaben geschriebenen Einheiten werden entweder als Nomen oder als Verb verwendet. Für eine richtige Schreibung hilft ein isoliertes Wortartenwissen nicht – man muss erkennen, wie das Wort im konkreten Satz verwendet wird:

- ▶ Im ersten Beispiel verweisen die Einheiten im Vorfeld auf dasselbe – es geht immer um das im einleitenden Satz erwähnte Vorhängeschloss, aber nur in den ersten drei Sätzen wird das Schloss explizit genannt, während in d nur darauf verwiesen wird.
- ▶ Im zweiten Beispiel wird in Zeile a mit der Einheit *die* im Vorfeld auf die Rektorin verwiesen; Zeilen b–d thematisieren dagegen die Rede auf der zuvor erwähnten Abschlussfeier.
- ▶ In 3a, c und d verweist die Einheit im Vorfeld auf das einleitend erwähnte Lied; in b greift hingegen die Nominalgruppe *das Singen* das Gesamtgeschehen des einleitenden Satzes auf.

Diese Unterscheidungen verweisen uns nochmals auf den zentralen Unterschied zwischen einer lexikalischen und einer syntaktischen Perspektive auf die Wortarten: Die lexikalische fragt danach, welcher Wortart ein Wort im Wörterbuch zugerechnet werden soll. Dies setzt jedoch ein umfassendes grammatisches Wissen voraus – dazu gehört ein Überblick über die prinzipiellen Verwendungsmöglichkeiten eines Wortes und seine flektierten und unflektierten Formen auch jenseits einer konkreten Verwendung im Satz. Das lexikalische Wortartenverständnis ist damit letztendlich abstrakter als das syntaktische.

Bei den Nomen kommt noch hinzu, dass sie lexikalisch gar nicht eingrenzbar sind, weil prinzipiell jedes Wort als Nomen verwendet werden kann. Anders gesagt: Nomen können jederzeit durch ihr Zusammenspiel mit anderen Einheiten im Satz zustande kommen und bilden mit diesen anderen Einheiten eine Nominalgruppe. Dieses Zusammenspiel ist aber alles andere als systemlos. Dieses System zeigt sich am besten mit unserem Feldermodell:

Tab. 10.2 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
1	An unserem Kaninchenstall	hängt	ein Vorhängeschloss.		
a	Dieses SCHLOSS	machte	ich	zu.	
b	Dieses SCHLOSS	sperrte	ich	ab.	
c	Dieses SCHLOSS	klinkte	ich	ein.	
d	Dieses	SCHLOSS	ich	ab.	

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
2	<i>Die Schülerinnen und Schüler</i>	<i>waren</i>	<i>bei ihrer Abschlussfeier mit ihrer Rektorin nicht zufrieden.</i>		
a	<i>Die REDE</i>	<i>REDE</i>	<i>immer so unverständlich.</i>		
b	<i>Die REDE</i>	<i>war</i>	<i>nur schwer verständlich.</i>		
c	<i>Die REDE</i>	<i>erschien</i>	<i>vielen zu schwierig.</i>		
d	<i>Die REDE</i>	<i>hat</i>	<i>kaum jemandem</i>	<i>gefallen.</i>	

Tab. 10.3

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
3	<i>Zum Schluss</i>	<i>hörten</i>	<i>wir vom Schulchor ein Lied von Shakira.</i>		
a	<i>Das</i>	<i>SINGEN</i>	<i>die immer mit viel Begeisterung.</i>		
b	<i>Das SINGEN</i>	<i>begeisterte</i>	<i>auch das Publikum.</i>		
c	<i>Das</i>	<i>SINGEN</i>	<i>viele nochmals auf dem Nachhauseweg.</i>		
d	<i>Das</i>	<i>SINGEN</i>	<i>wir auch manchmal im Unterricht.</i>		

Tab. 10.4

10.4 | Die Feldgliederung der Nominalgruppe

Für die Nominalgruppe lässt sich eine ganz analoge Struktur modellieren, wie wir sie bereits vom Satz her kennen. Dies erinnert an Fraktale – das sind Formen, bei denen sich die Struktur der Gesamtgestalt auch im Kleinen wiederfindet. Fraktale findet man beispielsweise in Eiskristallen oder auch Pflanzen wie z. B. Farnen.

Abb. 10.2 |

In der Nominalgruppe gibt es wie im Satz eine Klammerbildung – die Satz- und die Nominalklammer sind etwa zur gleichen Zeit bereits im Althochdeutschen entstanden (vgl. Ágel 1996). Beide Klammern haben gemeinsam, dass im linken Feld die strukturell wichtigste Einheit erscheint: Im Satz ist es das finite Verb, in der Nominalgruppe ein Pronomen oder ein Begleiter. In der rechten Klammer findet sich üblicherweise die inhaltlich wichtigere Einheit: Im Satz erscheint dort oft das valenztragende Verb, in der Nominalgruppe das Nomen:

<i>habe</i>	...	<i>abgeschlossen</i>
<i>dieses</i>	...	<i>Schloss</i>
<i>werde</i>	...	<i>reden</i>
<i>die</i>	...	<i>Rede</i>
<i>konnte</i>	...	<i>singen</i>
<i>das</i>	...	<i>Singen</i>

Wir können damit sowohl für den Satz als auch für die Nominalgruppe ein ganz ähnliches Muster zugrundelegen:

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
	<i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>dieses Schloss</i>	<i>abgeschlossen.</i>	
Präpositions- feld	linkes Nominalfeld	nominales Mittelfeld		rechtes Nominalfeld	nominales Nachfeld
	<i>dieses</i>			<i>Schloss</i>	

Tab. 10.5

Auf den ersten Blick mag diese Darstellung als theoretische Spielerei erscheinen. Sie kann aber dazu beitragen, auch beliebig komplexe Nominalgruppen in den Griff zu bekommen. Eine Nominalgruppe aus linkem und rechtem Nominalfeld kann über eine Erweiterungsprobe komplexer werden: Im nominalen Mittelfeld, das man auch als mittleres Attributsfeld bezeichnen könnte, können deklinierte Adjektive erscheinen, die wiederum um Partikeln oder Präpositionalgruppen erweitert sein können und dann komplexe Adjektivgruppen bilden; im nominalen Nachfeld, das man auch als nachgestelltes Attributsfeld bezeichnen könnte, können unterschiedlichste Attribute erscheinen (→ Einheit 11):

Präpositions- feld	linkes Nominalfeld	nominales Mittelfeld	rechtes Nominalfeld	nominales Nachfeld
	<i>dieses</i>	<i>alte, ganz schön verrostete, schon von meinem Großvater benutzte</i>	<i>Schloss</i>	<i>an unserem Kaninchenstall</i>

Tab. 10.6

Wie bereits der Satz wird auch diese Wortgruppe durch die beiden dunkel markierten Felder zusammengehalten. Unter bestimmten Bedingungen kann hier nur das eine oder das andere besetzt sein. Der Begleiter kann z. B. fehlen, wenn das Nomen Individuen bezeichnet (also bei Eigennamen) oder auch, wenn nicht zählbare Substanzen bezeichnet werden. Beides lässt sich am besten über das funktionale Konzept von Zeigen und Nennen verstehen, das in den folgenden Abschnitten entwickelt wird.

Fehlt hingegen das Nomen, ändert sich in traditioneller Sichtweise die Wortart des linken Nominalfeldes – der Begleiter (bzw. das Artikelwort) wird zum Pronomen. In der Tat kann ein Wort wie *dieses* als Begleiter oder als Pronomen verwendet werden, und es gibt gute Gründe, die Einheit im linken Nominalfeld als die grundlegendere zu betrachten: Sie ist – ganz ähnlich wie das finite Verb für den Satz – strukturell die wichtigere und Ausgangspunkt für einen syntaktischen Begriff des Nomens (vgl. das obige Beispiel 1a: *Dieses Schloss machte ich zu*; *Dieses machte ich zu*; aber: **Schloss machte ich zu*). Auch dazu erfahren Sie mehr in den folgenden Abschnitten zum Zeigen und Nennen.

Präpositionalgruppe

Einer Nominalgruppe kann prinzipiell eine Präposition vorausgehen – der lateinische Terminus verweist auf diese syntaktische Möglichkeit (lat. praepo- nere – voranstellen); eher selten im Deutschen sind nachgestellte „Präpositi- onen“, die dann auch als Postpositionen bezeichnet werden (z. B. *meiner Mei- nung nach; den Bestimmungen zufolge*). Die Verbindung aus Präposition und Nominalgruppe wird als Präpositionalgruppe bezeichnet. Die Präposition fordert von der folgenden Nominalgruppe einen bestimmten Kasus – diesen Aspekt werden wir in Abschnitt 12.5 systematisch darstellen.

Die folgende Illustration zur Präpositionalgruppe und zum Satz soll ver- anschaulichen, wie die Feldgliederung auch komplexe Wortgruppen durch- schaubar macht:

Tab. 10.7 |

Präpositions- feld	linkes Nominalfeld	nominales Mittelfeld	rechtes Nominalfeld	nominales Nachfeld
<i>an</i>	<i>diesem</i>	<i>alten, ganz schön verrosteten, schon von meinem Großvater benutzten</i>	<i>Schloss</i>	<i>an unserem Kaninchenstall</i>

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
	<i>An diesem alten, ganz schön verrosteten, schon von meinem Großvater benutzten Schloss an unserem Kaninchen- stall</i>	<i>hänge</i>	<i>ich sehr.</i>		

Terminologie

Nominalgruppe = Nominal
Präpositionalgruppe = Präpositional

Was in den meisten Grammatiken als Nominal- oder Präpositionalgruppe bezeichnet wird, könnte man schulgrammatisch auch einfach als Nominal oder als Präpositional bezeichnen. Dies würde einen abstrakten Gruppenbegriff vermeiden, der „Gruppen“ mit nur einem Element zulässt.

Ein Nominal ist eine mehr oder weniger erweiterte Wortgruppe, die mindestens ein Pronomen oder ein Nomen enthält. Enthält sie beide Einheiten, wird das Pronomen als Begleiter bezeichnet.

Ein Präpositional ist eine Wortgruppe, die typischerweise aus einer Präposition und einem Nominal besteht. Das Nominal steht dabei nie im Nominativ. Statt eines Nominals können auch einzelne Wörter oder auch ein weiteres Präpositional erscheinen (z. B. *von dort, bis bald, seit gestern; für dumm verkaufen, blau in blau, fünf vor zwölf; bis auf ihn, bis an den Rand*).

Die hier trotzdem verwendete Terminologie Nominalgruppe/Präpositionalgruppe hat hingegen den Vorteil, den Wortgruppengedanken, der zentral für neuere linguistische Ansätze und auch für dieses Buch ist, stärker zu betonen.

Dass die Nominal- und Präpositionalgruppen neben der Verbgruppe in diesem Buch so viel Aufmerksamkeit bekommen, lässt sich auch quantitativ begründen. In dem oben bereits verwendeten Text gehören fast dreiviertel aller Wörter, nämlich 51 von 69, zu den unterstrichenen Nominal- bzw. den doppelt unterstrichenen Präpositionalgruppen. Wenn wir die 11 Verben mit den 51 Wörtern aus Nominal- und Präpositionalgruppen addieren, sind das 62 von 69 Wörtern und damit 90 % der Wörter im Text:

Rechtzeitig beworben

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

Beispiel

(aus: PNN vom
22.09.2011)

Die 15 Nominalgruppen sind in Tabelle 10.8 in drei Spalten aufgeteilt:

- ▶ In der ersten Spalte sind beide Nominalfelder besetzt. Als Begleiter erscheinen neben *ein* und *der* auch Formen von *mein* und *sein*.
- ▶ In der zweiten Spalte ist nur das linke Nominalfeld mit den Pronomen *ich* bzw. *das* besetzt
- ▶ In der dritten Spalte ist nur das rechte Nominalfeld besetzt.

Nominalgruppen		Präpositionalgruppen	
<i>ein fünfjähriger Junge</i>	<i>ich</i>	<i>Besuch</i>	<i>bei der Polizei</i>
<i>sein Lebenslauf</i>	<i>ich</i>	<i>Werdegang</i>	<i>in Bocholt</i>
<i>des Kindergartens</i>	<i>das</i>		<i>Über den Wolken</i>
<i>der einzige Eintrag</i>			<i>in der Rubrik</i>
<i>des kleinen Niklas</i>			<i>am Mittwoch</i>
<i>ein Sprecher</i>			<i>im Anschreiben</i>
<i>der Polizei</i>			<i>zu meinen Hobbys</i>
<i>meine Ausbildung</i>			<i>mit Polizeiautos</i>
<i>den Kindergarten</i>			
<i>meine schulische Ausbildung</i>			
<i>das Spielen</i>			

Tab. 10.8

Im Unterschied zur Schulgrammatik wollen wir die Pronomen nicht als „Fürwörter“ betrachten, die eine Nominalgruppe ersetzen können. Ihre wichtigste Funktion ist der Verweis, was uns bereits in Abschnitt 5.2 als sprachliches Zeigen begegnet ist. Diese Funktion des Pronomens bleibt auch mehr oder weniger erhalten, wenn es als Begleiter verwendet wird. Sprachliches Zeigen gilt als die wichtigste Funktion des Begleiters neben der Mengenbildung.

In der traditionellen Modellierung der Nominalgruppe stehen meistens die Nomen als die inhaltstragenden Einheiten im Mittelpunkt. Pronomen und Begleiter haben aber weitaus mehr als eine Hilfsfunktion in der Sprache. Sie tragen in bemerkenswerter Weise dazu bei, die Hörer bzw. Leser in Situationen bzw. Texten zu orientieren – darum soll es in der folgenden Auseinandersetzung mit sprachlichem Zeigen gehen.

10.5 | Das linke Nominalfeld: Sprachliches Zeigen als Ausgangspunkt der Nominalgruppe

Nominalgruppen:
mehr als ein Bezeich-
nen der Dinge

Steven Pinker beschreibt in seinem „Sprachinstinkt“ die Sprache als bemerkenswerte Fähigkeit und als „Wunder der Natur“: „Wir können im Geist unseres Gegenübers mit höchster Präzision ganz bestimmte Bilder entstehen lassen. Dabei denke ich nicht an Telepathie oder Gedankenkontrolle oder andere fixe Ideen aus den Grenzwissenschaften. (...) Indem wir nichts anderes tun, als mit dem Mund Geräusche zu produzieren, können wir im Gehirn anderer Personen neue und präzise Gedankenkombinationen erzeugen.“ (S. 17)

Sprache gehört zu dem Natürlichsten und Selbstverständlichsten, sodass man das Wundern darüber manchmal vergisst. Und das Wundern und Staunen und „Sich-Begeistern“ ist immer wieder ein guter Ausgangspunkt, wenn wir uns mit der Sprache im Sprachunterricht auseinandersetzen. Wenn Sprache ausschließlich symbolische Funktion hätte – also das Benennen, Bezeichnen der Dinge in der Welt, dann wäre nicht klar, wie die Sprache damit mehr leisten könnte als eine „Verdopplung der Wirklichkeit“. Sprache ist mehr – sie deutet und ordnet die Welt, stellt gemeinsame Orientierungen auf bestimmte Sachverhalte her und schafft eine eigene Denkwelt – eine neue Ebene neben der materiellen Welt, die erst durch Sprache existent und zugänglich wird. Nominalgruppen sind beim Aufbau dieser Denkwelten in ganz besonderer Weise beteiligt. Dem Wesen der Nominalgruppe kann man sich funktional annähern, indem man es als ein Zusammenspiel von Zeigen und Nennen betrachtet. Dabei ist die Zeigfunktion mit den Pronomen, die Nennfunktion v. a. mit den Nomen verbunden.

Sind Pronomen
„Fürwörter“?

In der traditionellen Grammatik werden Pronomen mit der Übersetzung „Fürwort“ zu „Stellvertretern eines Nomens“ erklärt. Die Ersatz- oder Stellvertreterfunktion trifft jedoch nicht den Kern der Leistung der Pronomen; gleichzeitig wird mit dieser Kennzeichnung die gemeinsame Verweiskfunktion der Pronomen ausgeblendet.

Bereits in Abschnitt 8.1.1 haben wir festgestellt, dass die Einheit *ich* keine Nomen ersetzt, sondern den einzig adäquaten Ausdruck für die Sprecherrolle darstellt. Mit einem *ich* wird jeweils aktuell verwiesen auf eine Person, die etwas sagt oder schreibt, und der Verweis bzw. das Zeigen ist die ursprüngliche Funktion, auf die sich alle Pronomen zurückführen lassen.

Verweiskfunktion der
Pronomen

Dies gilt auch für die Einheit *das*, die sich sprachgeschichtlich zurückführen lässt auf das Wort *da*. Die Einheit *da* spielt nicht nur sprachhistorisch eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Pronomen und Nominalgruppen. Sie hat auch ontogenetisch – also für die Entwicklung des Individuums – eine Schlüsselrolle beim Spracherwerb, weil sie die verbale Kommunikation einleitet. Eine der ersten kommunikativen Handlungen bei ganz kleinen Kindern ist das gegenseitige Anschauen und Lächeln (also die Übernahme einer bestimmten Emotion). Bald darauf können die Kinder dem Blick folgen – man schaut irgendwo hin, und das Kind tut das auch. Der Augenkommunikation folgen die Anfänge der verbalen Kommunikation. Die Kleinkinder zeigen auf alles, was sie bemerken, was sie haben wollen oder was ihnen sonst irgendwie kommentierungswürdig erscheint. Oftmals begleiten sie dieses Zeigen mit einem „Da!“. Was sie dabei tun, ist eine Orientierungshandlung: Sie lenken die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf Dinge hin und freuen sich, wenn es funktioniert, mit ihren noch recht begrenzten sprachlichen Möglichkeiten relativ viel zu bewirken.

das und da

Die Verwendung von *da* ist nicht allein kleinen Kindern vorbehalten, sondern ein universelles Mittel, um eine gemeinsame Orientierung herzustellen. Der folgende Dialog in einem Bahnabteil wäre mathematisch betrachtet widersprüchlich:

- *Entschuldigung, ist da frei?*
- *Da nicht, aber da schon.*

Wenn Sie *da* durch eine mathematische Variable ersetzen, erhalten Sie in der Antwort *X nicht, aber X schon*. Sprache ist aber etwas anderes als Mathematik. In unserem Beispiel geht es nicht um Logik, sondern um die Orientierung eines Anderen in einer bestimmten Situation. Die sprachliche Handlung ist verbunden mit einer Zeigegeste, die mit dem zweiten *da* einen anderen Platz als mit dem ersten fokussiert. Genauso wie beim Kind wird das sprachliche *da* begleitet – durch Finger-, Hand- oder Körpergeste; oft auch durch die Blickrichtung.

Bereits in Abschnitt 5.2 haben wir in der Auseinandersetzung mit den Adverbien gesehen, dass sprachliches Zeigen nicht in jedem Fall an gestisches Zeigen gekettet ist. Es hat sich sprachlich mit bestimmten Einheiten von der Gestik losgemacht.

Aus der Einheit *da*, die eine gemeinsame Fokussierung im Raum ermöglicht, entstand im Laufe der Sprachgeschichte das Verweiswort *das*. Es ist im Unterschied zu *da* nicht auf Orte beschränkt und kann sich wie in unserem

Text auf mehr oder weniger komplexe Sachverhalte beziehen – *das* im Vorfeld in Zeile 4 verweist auf die gesamte Zeile 3:

Tab. 10.9 |

3	<u>„Besuch des Kindergartens „Über den Wolken““</u>	<u>ist</u>	<u>der einzige Eintrag des kleinen Niklas in der Rubrik „Werdegang“.</u>		
4	Das	teilte	ein Sprecher der Polizei am Mittwoch	mit.	

Hier und in den weiteren Beispielen dieses Abschnitts werden die verweisenden Einheiten fett formatiert; die Einheiten, auf die verwiesen wird bzw. werden kann, erscheinen unterstrichen.

In der folgenden Frage bezieht sich *das* auf ein Ding – allerdings noch unabhängig vom grammatischen Genus des bezeichneten Gegenstandes.

Soll ich Ihnen **das** einpacken? *das*: das Bild/den Salat/die Flasche

Das Zeigsystem hat sich in unserer Sprache immer weiter differenziert. Während das Pronomen *das* noch sehr universell verweisen kann, sind *der* oder *die* auf Nomen in einem bestimmten Genus bezogen.

Ich meine **den** dort. *den*: den Wagen/das Auto/die Limousine

Im Unterschied zur traditionellen Grammatik, die das Pronomen als Stellvertreter der Nominalgruppe beschreibt, wollen wir die Blickrichtung umkehren. Pronomen sind *keine* Fürwörter und *keine* Stellvertreter anderer Einheiten. Sie können aber auf Unterschiedlichstes verweisen – was das jeweils ist, ergibt sich aus der Situation oder dem Kontext. Für die Nominalgruppe sind Pronomen damit die ursprünglicheren Einheiten, die immer dann alleine verwendet werden können, wenn sie mit ihrer Verweisfunktion genügend Orientierung ermöglichen.

Wenn Sie zu einem Fahrradhändler gehen, können Sie auf das Angebot Bezug nehmen und sagen *Ich möchte das hier kaufen*. Hier genügt der alleinige Verweis durch ein Pronomen. Wenn Sie zuhause erzählen, was Sie Neues vor der Tür stehen haben, kommt ein Nennen hinzu. Haben Sie das Fahrrad zuvor schon einmal gemeinsam besichtigt oder in einem Prospekt angeschaut, ist das Fahrrad „zeigbar“ und Sie können einen Satz wie unten äußern. Das Pronomen – im Laden noch ausschließlich verweisend verwendet – tritt nun zum nennenden Nomen hinzu und signalisiert, dass der Zuhörer das Genannte geistig identifizieren kann.

Ich habe das Fahrrad gekauft.

Ist der Kauf für Ihren Zuhörer eher überraschend, die Information also neu, tritt an die Stelle des verweisenden *das* ein Wort, das wie im folgenden Satz

eine strukturelle Ersatzfunktion für etwas prinzipiell Zeigbares übernimmt und dabei signalisiert, dass der Zuhörer das Genannte noch nicht identifizieren kann. Semantisch beinhaltet das Wort *ein* auch eine Menge – eben „1“ Fahrrad.

Ich habe ein Fahrrad gekauft.

Standardsprachlich ist es nicht üblich, in dieser Nominalgruppe auf einen Begleiter zu verzichten:

**Ich habe Fahrrad gekauft.*

Wenn in Nominalgruppen auf einen Begleiter verzichtet werden kann, hat dies meistens einen Grund, der sich ebenfalls auf das Konzept von Zeigen und Nennen beziehen und so verstehen lässt (→ Abschnitt 10.8).

Pronomen können in einer bestimmten Situation also auf etwas verweisen – das Wort *ich* auf den Sprecher, das Wort *das* z. B. auf einen ganzen Satz oder auf einen Gegenstand. Einige der Pronomen haben im Laufe der Sprachgeschichte die Funktion übernommen, als Begleiter Nomen an sich zu binden. Im Sprachgebrauch geschieht dies immer dann, wenn sprachliches Zeigen alleine nicht ausreicht – das Fahrrad z. B. nicht im Sichtfeld steht und zusätzlich benannt werden muss.

Da der Terminus Pronomen durch seine Assoziation mit Für- oder Ersatzwort zu einer unangemessenen Begriffsbildung beitragen kann, könnte man als Alternative die Begleiter und Pronomen als „Pränomen“ zusammenfassen – dieser Terminus wäre sowohl auf die Voranstellung des Begleiters in der Nominalgruppe beziehbar als auch auf die strukturelle Bedeutung des linken Nominalfeldes. Weil das nominale Mittelfeld und das nominale Nachfeld ausschließlich Attribute enthalten, könnten sie entsprechend bezeichnet werden. Damit kämen für die Nominalfelder auch folgende Termini infrage:

Terminologie

Präpositionsfeld	Pränomenfeld	mittleres Attributsfeld	Nomenfeld	nachgestelltes Attributsfeld
------------------	---------------------	-------------------------	------------------	------------------------------

| Tab. 10.10

Zusammenspiel von linkem und rechtem Nominalfeld: Zeigen und Nennen

| 10.6

Im rechten Nominalfeld erscheinen die Nomen. Für die Wahrnehmung der Welt leisten sie Erstaunliches.

Nomen als individualisierende Marken:
Namen

Als Eigennamen haben sie individualisierende Funktion. In unserem Beispieltext am Ende von Abschnitt 10.4 erscheinen drei Namen: *Niklas*, *Bocholt*, *Über den Wolken*. Namen tragen in erster Linie Personen und Orte – es ist einfach praktisch, im sozialen Miteinander andere Menschen identifizieren

zu können oder Orte eindeutig zu bezeichnen, damit man sich verabreden kann. Namen können auch mehrteilig sein wie der Name für die Institution „Über den Wolken“; der kleine Niklas hat einen Nachnamen, der ihn genauer identifizierbar macht.

Nomen als Bezeichnungen

Etwas ganz anderes als Namen sind Bezeichnungen, mit denen wir zunächst einmal die sichtbare Welt benennen und ordnen können. Hier geht es bereits um eine abstraktere Wahrnehmung der Welt, weil dabei Klassen oder auch Hierarchien gebildet werden. Z. B. hat ein *Fahrrad* bestimmte Merkmale: Es ist ein Fahrzeug mit zwei Rädern, das mit Muskelkraft bewegt werden kann. Das Wort *Zweirad* wiederum ist ein Oberbegriff zu *Fahrrad*, aber auch Mopeds sind Zweiräder. Das Wort *Fahrzeug* wiederum ist ein weiterer Oberbegriff für vieles, was Räder hat. Die Erkenntnis, dass es Wörter gibt, mit denen sich die sichtbare, substantielle bzw. gegenständliche Welt sprachlich fassen und ordnen lässt, hat den Nomen wie schon erwähnt auch den Terminus Substantiv eingebracht. Doch nur ein kleiner Teil der Nomen bezeichnet Substanzen, also das, was man „sehen und anfassen kann“. Die Sprache hat das Konzept, mit dem sie zunächst auf Gegenständliches Bezug nehmen kann, durch einen einfachen Trick ausgedehnt, sodass prinzipiell alles wie ein Gegenstand behandelt werden kann. Sie verwendet Pronomen, mit denen man immer auch auf Gegenständliches verweisen kann, in einer neuen Funktion: In Sätzen können Pronomen eine Begleitfunktion übernehmen. Pronomen mit Begleitfunktion werden zu Begleitern und lassen die begleiteten Einheiten wie Gegenstände erscheinen. So, wie man auf materiell wahrnehmbare Gegenstände Bezug nehmen kann, kann man durch die Konstruktion der Nominalgruppe gedankliche Gegenstände aller Art schaffen:

Pronomen in Begleitfunktion

- ▶ *ein Lebenslauf* ist zunächst ein gedankliches Konstrukt: Bestimmte Informationen zu einer Person, die v. a. Ausbildung und Beruf betreffen, werden in einem Wort fassbar. Gleichzeitig bezeichnet *Lebenslauf* auch einen Gegenstand, wenn man damit das Stück Papier meint, auf dem sich eine entsprechende Auflistung befindet.
- ▶ *ein Besuch* bezeichnet keinen Gegenstand, sondern ein Verhalten von Menschen, die andere Menschen oder auch eine Institution mit einer bestimmten Absicht aufsuchen. Zwar weiß jeder, was ein *Besuch* ist, aber eine genaue verbale Definition, was alles zu einem Besuch gehört und wann ein Besuch ein Besuch ist, erscheint wiederum recht komplex.
- ▶ *das Spielen* macht die entsprechende Beschäftigung zu einem gedanklichen Gegenstand, der im Satz nicht mehr als Verb, sondern als Satzglied verwendet werden kann.

Übersicht zu den Pronomen und Begleitern

Pronomen und Begleiter sind nicht wie die Nomen beliebig erweiterbar, sondern sie haben eine relativ klar abgrenzbare Anzahl von Wörtern, die als Begleiter oder Pronomen verwendet werden können. In der folgenden Über-

sicht soll zunächst deutlich werden, dass alle Einheiten, die als Begleiter gelten, auch als Pronomen verwendet werden können. Als Begleiter verwendbare Einheiten bilden also eine Teilmenge der Pronomen. Eine solche Übersicht kann auch als sukzessiv erweiterbares Plakat im Klassenzimmer aufgehängt werden – ausgehend von den wichtigsten Pronomen *ich, du, er ...* und den wichtigsten Begleitern/Pronomen *der* und *ein*, die nach und nach um weitere Einheiten ergänzt werden:

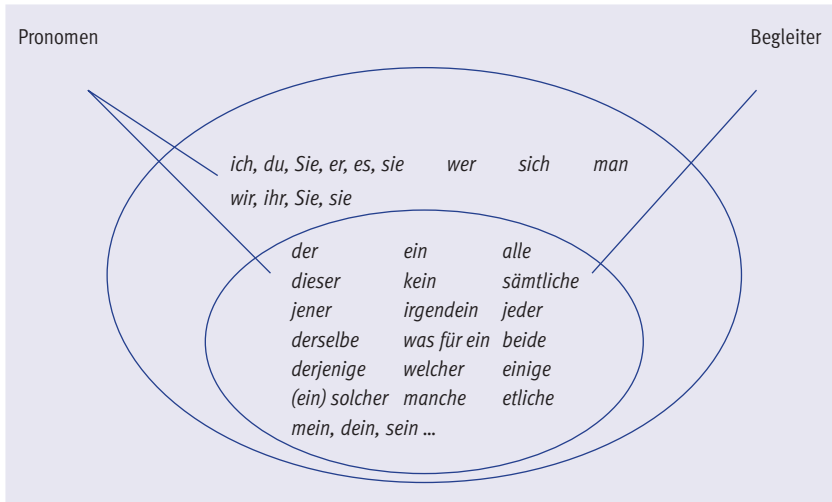


Abb. 10.3

Als Begleiter werden im Wesentlichen die Einheiten betrachtet, die prinzipiell die Funktion der wichtigsten Begleiter *der* oder *ein* übernehmen können und dabei nicht mit beliebigen anderen Begleitern kombiniert werden können – also alleine oder nur mit ausgewählten anderen Begleitern das linke Nominalfeld besetzen (wie z. B. *die beiden Kinder* oder *in dieser unsrer Schule*). Wie überall im Sprachsystem gibt es auch hier Randbereiche der Wortarteneinteilung. So haben die Einheiten *etwas*, *nichts*, *jemand* und *niemand* begleiterähnliche Funktion, wenn sie Adjektive zu Nomen machen (*etwas Neues*, *nichts Besonderes ...*).

In Grammatiken werden Begleiter meist als Artikel oder Artikelwörter bezeichnet, wobei die Formen von *der* und *ein* am häufigsten erscheinen. Diese beiden Einheiten haben eigene Termini und werden traditionell als bestimmter und unbestimmter Artikel bezeichnet. Auch wenn diese Bezeichnungen in der Grammatikgeschichte zu festen Wendungen geworden sind, werden sie in diesem Buch bewusst vermieden. Die Bezeichnung „bestimmt“ bzw. „unbestimmt“ ist schon deshalb unhaltbar, weil sie auf eine spezifisch sprachliche Weise falsch ist.

Terminologie

Gibt es einen
„bestimmten
Artikel“?

Nicht der Begleiter an sich ist bestimmt oder unbestimmt – genau dies steckt aber sprachlich in den Termini bestimmter bzw. unbestimmter Begleiter. Als „bestimmt“ könnte man allenfalls bezeichnen, wie ein Sprecher den Bezug einer Nominalgruppe verstanden haben will (wie im Satz „*Ich möchte das Fahrrad kaufen*“ vs. „*Ich möchte ein Fahrrad kaufen*“). Grammatisch angemessen müsste man dann aber von einem „bestimmenden“ bzw. „nicht bestimmenden“ Begleiter/Artikel sprechen. Im folgenden Abschnitt, der aus einer Geschichte stammen könnte, würde man *des Morgens* wohl eher als unbestimmt, *eines Morgens* hingegen als bestimmt beschreiben:

Seit Jahren passierte immer das Gleiche: Des Morgens kam der Milchmann, danach fütterte der alte Mann seine Hühner (...). Aber eines Morgens geschah etwas Besonderes: Ein Bote kam und teilte dem alten Mann mit, dass (...)

Für Kinder und Jugendliche werden die Ziele des Sprachunterrichts konterkariert, wenn eine deutsche, prinzipiell verstehbare Fachterminologie mit den Spracherfahrungen nicht kompatibel ist.

Die beiden Begleiter *der* und *ein* haben so viele Verwendungsbereiche, dass ihre üblichen Termini das Sprachbewusstsein eher verunsichern als erhellen. So lassen sich beide Begleiter in einer Verwendung, die als generisch bezeichnet wird und mit der man sich auf ganze Klassen beziehen kann, oftmals bedeutungsgleich gebrauchen:

Der Wal ist ein Säugetier.

Ein Wal ist ein Säugetier.

Der Bachelor-Abschluss soll für einen Beruf qualifizieren.

Ein Bachelor-Abschluss soll für einen Beruf qualifizieren.

Ein generisches *der* verweist auf jede einzelne Erscheinung, auf die sich das Nomen beziehen kann; das generische *ein* hingegen wird exemplarisch verstanden – was für das beliebig Ausgewählte gilt, gilt für alle.

Wann welcher Begleiter verwendet wird, hat in einer Begleitersprache zum einen sprachsystematische Gründe, weil es einen prinzipiellen Begleiterzwang gibt. Daneben entscheidet der Sprecher bzw. Schreiber, wie er verstanden werden will – wie er den Hörer bzw. Leser orientieren möchte, was fokussiert werden und welche Menge gebildet werden soll. Dies wollen wir in der folgenden exemplarischen Analyse betrachten.

10.7 | Exemplarische Analysen der Nominalgruppe

In unserem Text, den wir hier nochmals in seiner Feldgliederung anführen, erscheinen die Nominalgruppen mit Formen der Begleiter *ein* und *der*, *mein* und *sein*, daneben einige begleiterlose Nominalgruppen sowie die oben bereits betrachteten Pronomen *das* und *ich*.

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
1	<i>Ein fünfjähriger Junge</i>	<i>hat</i>	<i>sich bei der Polizei in Bocholt</i>	<i>beworben.</i>	
2	<i>Sein Lebenslauf</i>	<i>ist</i>	<i>kurz.</i>		
3	<i>„Besuch des Kindergartens ,Über den Wolken“</i>	<i>ist</i>	<i>der einzige Eintrag des kleinen Niklas in der Rubrik „Werdegang“.</i>		
4	<i>Das</i>	<i>teilte</i>	<i>ein Sprecher der Polizei am Mittwoch</i>	<i>mit.</i>	
5	<i>Im Anschreiben</i>	<i>steht:</i>			<i>„Ich möchte ...“</i>
5.1	<i>„Ich</i>	<i>möchte</i>	<i>gerne meine Ausbildung</i>	<i>starten,</i>	<i>sobald ich ...</i>
5.2	<i>sobald</i>		<i>ich den Kindergarten und meine schulische Ausbildung</i>	<i>abgeschlossen habe.</i>	
6	<i>Zu meinen Hobbys</i>	<i>gehört</i>	<i>das Spielen mit Polizeiautos.“</i>		

Tab. 10.11

Wir betrachten einige der Nominalgruppen; die Zahlen stehen für die Zeilen in der Tabelle:

1 *ein fünfjähriger Junge*: Wird in einem Text eine Person, ein Gegenstand oder Sachverhalt zum ersten Mal genannt, wird üblicherweise der Begleiter *ein* verwendet. Was so eingeführt wird, muss keinesfalls „unbestimmt“ sein – somit wäre auch hier der Terminus „unbestimmter Artikel“ ungeeignet. Der Begleiter *ein* entlastet in dieser Verwendung den Hörer davon, das mit dem Nomen Bezeichnete identifizieren zu müssen. Eine solche Einführung darf nur einmal erscheinen – nun ist der Junge bekannt. Danach ist eine thematische Fortführung mit dem Pronomen *er* möglich. Eine Bezugnahme ist auch mit anderen nominalen Einheiten möglich (z. B. *der Junge, der Kleine, das Kind*).

Es gibt auch Texte, in denen das Muster der hörerentlastenden Einführung durchbrochen wird, indem von Anfang an Formen des Begleiters *der* verwendet werden, was dem Leser Bekanntheit suggeriert und für einen unvermittelten Beginn sorgt. In Zeitungsberichten erschiene dies sehr befremdend; in Kurzgeschichten wie der folgenden von Ilse Aichinger ist der unvermittelte Beginn hingegen ein übliches Stilmittel:

Das Fenster-Theater

Die Frau lehnte am Fenster und sah hinüber. Der Wind trieb in leichten Stößen vom Fluss herauf und brachte nichts Neues. Die Frau hatte den starren Blick neugieriger Leute, die unersättlich sind (...)

4 *ein Sprecher der Polizei*: Zwar wird der *Sprecher* hier neu eingeführt – der Begleiter *ein* hat in diesem Sinne Entlastungsfunktion. Hier könnte aber auch

der Sprecher stehen, insofern der Sprecher ein Teil der Polizei ist, die bereits erwähnt wurde – man könnte es als Weltwissen betrachten, dass eine Polizei einen Sprecher haben kann. Ein Verzicht auf einen Begleiter wäre hier jedoch nicht möglich. Auch die attributiv angebundene Nominalgruppe *der Polizei* muss mit Begleiter erscheinen – er hat strukturelle Funktion, indem er den Genitiv markiert und die Zugehörigkeit des Genitivattributs zur Bezugsnominalgruppe *ein Sprecher* kennzeichnet.

Possessiva 2 *sein Lebenslauf*: Die traditionell als Possessivpronomen bezeichnete Einheit *sein* kennzeichnet den *Lebenslauf* als zum bereits erwähnten Jungen gehörig. Possessiva drücken nicht nur semantische Zugehörigkeit aus, sondern haben immer auch Verweisfunktion – sie sind wie die Personalpronomen in drei Personen im Singular und Plural kategorisiert (→ Abschnitt 8.1 und 13.3):

Tab. 10.12 |

	Singular	Plural
1. Person	<i>mein Lebenslauf</i>	<i>unser Lebenslauf</i>
2. Person vertraut/familiär	<i>dein Lebenslauf</i>	<i>euer Lebenslauf</i>
2. Person höflich/formell	<i>Ihr Lebenslauf</i>	<i>Ihr Lebenslauf</i>
3. Person Maskulinum	<i>sein Lebenslauf</i>	} <i>ihr Lebenslauf</i>
3. Person Neutrum	<i>sein Lebenslauf</i>	
3. Person Femininum	<i>ihr Lebenslauf</i>	

6 *das Spielen mit Polizeiautos*: Mit dem Begleiter wird *das Spielen* zu einer Nominalgruppe und zu einem gedanklichen Gegenstand, auf den verwiesen und über den etwas behauptet werden kann; es kann also im Unterschied zum Verb *spielen* als Satzglied verwendet werden. Zweifelsohne kommt der Ausdruck von einem Verb her. Er wird aber nicht als Verb verwendet – das linke Verbfeld ist im Satz in Zeile 6 bereits anders besetzt. Der gesamte Ausdruck könnte als Satzglied nur gemeinsam im Vorfeld erscheinen:

Das Spielen mit Polizeiautos gehört zu meinen Hobbys.

Pluralform des Begleiters *ein*

Als Attribut dieses Satzgliedes erscheint die Präpositionalgruppe *mit Polizeiautos*. Bemerkenswert ist der fehlende Begleiter. Ein entsprechendes Nomen im Singular müsste allerdings einen Begleiter tragen (*das Spielen mit einem Polizeiauto*, aber **das Spielen mit Polizeiauto*). Da der Begleiter *ein* u. a. auch mengenbildend als „eins“ verstanden werden kann, besitzt er keine Pluralform – linguistisch spricht man hier von einem Nullartikel.

1 *bei der Polizei in Bocholt*: Obwohl diese komplexe Präpositionalgruppe im einleitenden Satz erscheint, muss im ersten Teil der Gruppe der Begleiter *der* verwendet werden. Es gehört zum selbstverständlichen Weltwissen, dass es in jeder Stadt „die Polizei“ als Institution gibt. Hieß es *bei einer Polizei*, wäre man als Leser zu Recht irritiert, weil man nicht wüsste, warum die Polizei

als „dem Hörer unbekannt“ vorgestellt wird. Etwas anderes wäre es, wenn es um eine bestimmte Dienststelle ginge. Weil es in jeder Stadt mehrere Polizeiwachen gibt, erschiene nur die erste der folgenden Versionen plausibel; die zweite würde man so verstehen, dass es in Bocholt nur eine Polizeiwache gibt:

Ein fünfjähriger Junge hat bei einer Polizeiwache in Bocholt angerufen.

Ein fünfjähriger Junge hat bei der Polizeiwache in Bocholt angerufen.

Die Nominalgruppe in der Präpositionalgruppe *in Bocholt* kann hingegen nur begleiterlos erscheinen. Dies ist typisch für Namen: Sie werden individualisierend verwendet. Mit der Nennung *Bocholt* soll der Hörer die eine Stadt gedanklich aufrufen. Insofern könnte der Begleiter keine weitere Orientierung bieten.

begleiterlose Namen

3 *der einzige Eintrag des kleinen Niklas in der Rubrik „Werdegang“*: Im ersten Teil dieser komplexen Nominalgruppe (*der einzige Eintrag*) könnte das Nomen nicht alleine erscheinen. Jedoch könnte das Adjektiv die Begleiterfunktion übernehmen, da es mengenbildend verstanden werden kann und damit eine begleitertypische Funktion erfüllen würde:

„Besuch des Kindergartens ‚Über den Wolken‘ ist einziger Eintrag des kleinen Niklas in der Rubrik „Werdegang“.

Auch hier zeigt sich, dass es nicht Regeln sind (wie z. B. „Nomen haben einen Begleiter“), sondern Muster, die den Sprachgebrauch bestimmen und dass Wörter die Funktionen anderer Wörter übernehmen können.

In der darauf folgenden Nominalgruppe *des kleinen Niklas* braucht man den Begleiter strukturell zur Kennzeichnung des Genitivattributs. Die anschließende Präpositionalgruppe *in der Rubrik „Werdegang“* enthält zum einen den Begleiter *der* in der Nominalgruppe – der nominale Ausdruck *Rubrik* ist Teil des in Zeile 2 genannten Lebenslaufs und befindet sich dadurch bereits im Horizont des Lesers, es kann also wegen der bereits erfolgten Einführung darauf verwiesen werden. Hingegen hat das Nomen „*Werdegang*“ als weiter untergeordnetes Attribut nur nennende und konkretisierende Funktion (→ Abschnitt 11.4).

Das leere linke Nominalfeld: Begleiterlose Nominalgruppen

| 10.8

Unser Ausgangspunkt in der Auseinandersetzung mit Zeigen und Nennen war, dass Pronomen auch alleine eine Nominalgruppe bilden können. Wenn eine nennende Einheit hinzukommt, übernimmt das Pronomen die Funktion eines Begleiters. Begleiter und Nomen bilden ein Grundmuster des Deutschen. Nomen erscheinen prinzipiell nicht ohne einen Begleiter, der dabei verschiedene Funktionen übernimmt – zu den wichtigsten gehören die Orientierungsfunktion und die Mengenbildung. Das „prinzipielle“ Erscheinen lässt wie erwartet auch begleiterlose Nominalgruppen zu – also Nominalgruppen

mit Nullartikel. Sie sind aber keine Ausnahmen, sondern mit dem Konzept von Zeigen und Nennen nachvollziehbar.

begleiterlose
Eigennamen

Bei den Eigennamen haben wir bereits gesehen, wie sie sich in das Konzept von Zeigen und Nennen einfügen lassen, weil Eigennamen einen individuellen Bezugspunkt haben und bei ihrer Nennung für ein Verständnis beim Empfänger bereits eine bestimmte kognitive Adresse zur Verfügung stehen muss. Weil damit einem Hörer ein mit einem Eigennamen bezeichnetes Individuum bereits bekannt ist, wird jedes weitere Zeigen überflüssig:

„Anne hat gerade nach dir gefragt.“

Ein Begleiter ist aber trotzdem möglich – nicht nur als Sprachvariation, wie sie in vielen Dialekten vorkommt. Wenn die durch den Namen gegebene „Adresse“ nicht eindeutig ist, kann explizites Zeigen durch einen Begleiter hinzukommen. Attribute helfen dabei, diese Adresse zu sichern:

„Die Anne aus dem Einführungsseminar hat gerade nach dir gefragt.“

begleiterlose
Stoffbezeichnungen

Bei Stoffbezeichnungen dagegen verhält es sich genau entgegengesetzt. Eine unbestimmte Masse oder ein Material „an sich“ ist gerade nicht in einem individuellen Sinne zeigbar und benötigt deshalb keine gemeinsame Orientierung von Sprecher und Hörer:

Er hatte Dreck an den Schuhen.

Holz ist nicht so lange haltbar wie Stahl.

Geld regiert die Welt.

Das heißt nicht, dass bei Stoffbezeichnungen nicht gezeigt werden könnte. Wo es also um den konkreten Dreck, das konkrete Holz oder Geld geht, muss gezeigt werden.

„Den Dreck machst du aber weg!“

„Wo ist das Holz aus der Garage?“

„Das Geld, das ich dir geliehen habe, ...“

Vergleich Nominal-
und Verbkammer

Bezogen auf die Feldgliederung der Nominalgruppe (→ Abschnitt 10.4) haben begleiterlose Nominalgruppen ein leeres linkes Nominalfeld. Auch bei der Feldgliederung des Satzes gibt es in Infinitivsätzen die Möglichkeit eines unbesetzten linken Verbfeldes (→ Abschnitt 5.4 und 14.2.1).

10.9 | Hinweise für den Unterricht

Die prinzipiellen Erweiterungsmöglichkeiten der Nominalgruppe in ihrem Mittelfeld können didaktisch zu ihrer Bewusstmachung genutzt werden. Für die Einführung in der Grundschule haben sich die sog. Treppengedichte bewährt, die mit der syntaktischen Erweiterbarkeit der Nominalgruppen spielen:

die Ameise
die kleine Ameise
die kleine, fleißige Ameise
macht sich
auf eine Reise
auf eine lange Reise
auf eine lange, beschwerliche Reise

Diese Methode macht deutlich, dass nicht einfach die Einheit großzuschreiben ist, vor der ein Begleiter erscheint, sondern die Bezugseinheit, die am rechten Rand der Wortgruppe steht. Mit dieser prinzipiellen Erweiterbarkeit der Nominalgruppe lässt sich ein syntaktischer Wortartenbegriff grundlegen:

das Warten
das ermüdende Warten
das lange ermüdende Warten
verhindert,
dass wir starten

Diese Methode wird ausführlich in Röber-Siekmeyer 1999 oder auch in Günther/Nünke 2005 beschrieben. Sie kann insbesondere durch eigene Gedichte der Kinder ein Bewusstsein für die Nominalgruppe aufbauen.

Die Nomen am rechten Rand der Nominalgruppe können zunächst als Treppenwörter bezeichnet werden. Ein solcher Terminus eignet sich, weil er syntaktisch motiviert ist. Nicht geeignet hingegen sind Bezeichnungen wie „substantiviertes Verb“ oder „substantiviertes Adjektiv“, weil solche Termini eine kategoriale und eine relationale Sichtweise auf die Wortarten vermischen.

Terminologie

Die in Abschnitt 10.3 verwendete Methode von Funke 2005 wird sicherlich bald in vielen Lehrwerken zu finden sein. Die Wortgruppe, die sich in einem von vier Sätzen von den anderen unterscheidet, ist zwar immer eine Nominalgruppe; sie unterscheidet sich aber dadurch, dass sie als Nominalgruppe entweder ein Nomen enthält oder auch nicht. Insofern kann diese Methode zu einem angemessenen Begriff von Pronomen, Begleiter und Nomen beitragen.

Weil wir ein intuitives Wissen darüber haben, wie Sätze aufgebaut sind, finden Kinder auch ohne explizite Grammatikkenntnisse hier die richtigen Lösungen. Ab welchem Sprachentwicklungsstand die nominale Feldgliederung als paralleles Muster zur Feldgliederung des Satzes zu einer angemessenen Vorstellung von der Nominalgruppe führen kann, müsste empirisch untersucht werden.

10.10 | Übungen

- 1 *Ein Ehemann kommt schlechtgelaunt nach Hause, wirft sich in den Sessel und greift nach der Zeitung. Sagt die Ehefrau: „Du solltest dir ein Beispiel an unserem Nachbarn nehmen – der nimmt seine Frau erst mal in den Arm und küsst sie zärtlich, wenn er nach Hause kommt. Warum tust du das nicht auch?“ – Sagt der Ehemann: „Du bist lustig! Ich kenne die Frau doch gar nicht!“*

Dieser Witz kommt auf eine spezifisch sprachliche Weise zustande. Zeigen Sie, welche Einheit die Mehrdeutigkeit ermöglicht.

- 2 *Wenn alle reingehen, gehen nicht alle rein, aber wenn nicht alle reingehen, gehen alle rein.*
- Dieses Sprachspiel ist mathematisch betrachtet widersprüchlich. Denken Sie sich eine Situation, auf die das Sprachspiel zutreffen und als sinnvoll erscheinen könnte.
 - Beschreiben Sie den Beitrag der Pronomen zum Funktionieren des Sprachspiels.
- 3 *Die Kinder würden gerne BASTELN und Werken als Schulfach haben.*
- Dieser Satz kann zwei Bedeutungen haben – je nachdem, ob BASTELN groß- oder kleingeschrieben wird. Paraphrasieren Sie diese beiden Möglichkeiten in eindeutiger Weise.
 - Erläutern Sie das Zusammenspiel der verbalen und nominalen Einheiten in den beiden Bedeutungsmöglichkeiten des Ausgangssatzes.
- 4 Begründen Sie die unterschiedliche Schreibung der unterstrichenen Wörter im folgenden Beispiel.
- Er hat Schuld./Ich habe Angst.*
 - Er ist schuld./Mir ist angst.*
- 5 *Zum Lachen geht der Schulleiter in den Keller.
Der Schulleiter geht in den Keller, um dort zu lachen.*
- Anne hat nichts zu essen.
Karen kommt zu spät zum Essen.*
- In den beiden Satzpaaren findet sich jeweils eine Einheit, der einmal *zu* und einmal *zum* vorausgeht. Zeigen Sie, inwiefern die folgende Klein- bzw. Großschreibung grammatisch begründet werden kann.
- 6 *Fragt die junge Auszubildende: „Was darf’s denn sein?“ Sagt der Kunde: „200 Gramm Leberwurst – aber von der groben.“ Sagt sie: „Tut mir leid, die Chefin ist heute nicht da, aber ich bediene Sie auch gerne.“*

- a) Schreiben Sie die unterstrichene Äußerung so auf, wie sie die Auszubildende verstanden hat.
- b) Beschreiben Sie – auch mithilfe grammatischer Proben – den Unterschied zwischen Version a) und der unterstrichenen Äußerung. Wie kommt er zustande?

Verwendete und weiterführende Literatur

| 10.11

- Ágel, Vilmos (1996):** Finites Substantiv. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 24, 16–57.
- Bredel, Ursula (2010):** Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin; New York: de Gruyter, 217–234.
- Fuhrhop, Nanna (2009):** Orthografie. 3., aktualisierte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Funke, Reinold (1995):** Grammatik in Funktion. Beobachtungen zu Groß- und Kleinschreibfehlern in Diktaten. In: Deutschunterricht 48, 430–434.
- Funke, Reinold (2005):** Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.
- Granzow-Emden, Matthias (2002):** Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“. Tübingen: Stauffenburg.
- Günther, Hartmuth; Nünke, Ellen (2005):** Warum das Kleine großgeschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Duisburg: Gilles und Francke.
- Noack, Christina (2006):** Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein. In: Praxis Deutsch 198, 36–43.
- Nübling, Damaris (2008):** Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Röber-Siekmeier, Christa (1999):** Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig u. a.: Klett.
- Schübel, Adelbert (2009):** Von der Norm zur Vielfalt – Brauchen wir noch eine Substantivgroßschreibung? In: Siehr, Karl-Heinz; Berner, Elisabeth (2009) (Hrsg.): Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichtsansetzungen – Unterrichtsmaterialien. Potsdam: Universitätsverlag, 25–46.
- Weinrich, Harald (1986):** Klammersprache Deutsch. In: Sprachnormen in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden. Berlin; New York: de Gruyter, 116–145.

Attribute

Inhalt

11.1 Adjektivattribute	220
11.2 Genitivattribute	224
11.3 Präpositionalattribute	225
11.4 Appositionen	226
11.5 Relativische Attribute	226
11.6 Abfolge mehrerer Attribute und weitere Attributsarten	229
11.7 Hinweise für den Unterricht	230
11.8 Übungen	233
11.9 Verwendete und weiterführende Literatur	234

An vielen Stellen haben wir in der vorigen Einheit gesehen, wie das typische Muster der Nominalgruppe aus verweisendem Begleiter und Nomen auf vielfältige Weise erweitert werden kann (auch dann, wenn sie in einer Präpositionalgruppe erscheint):

ein fünfjähriger Junge
ein Sprecher der Polizei
bei der Polizei in Bocholt
 „Wo ist das Holz aus der Garage?“
 „Das Geld, das ich dir geliehen habe, ...“

Solche Erweiterungen einer Nominalgruppe werden traditionell als Attribute bezeichnet (lat. attribuere – beifügen).

Ein Attribut erscheint zwar wie ein Satzglied in Form einer Wortgruppe, aber es hat nicht die gleiche Selbständigkeit. Ein Attribut ist immer Teil eines Satzgliedes. Deshalb kann es auch nicht alleine im Vorfeld erscheinen. Attribute liefern weitere Informationen zum Inhalt einer Nominalgruppe und können deren Bedeutung präzisieren.

Überblick

An verschiedenen Stellen in den vorigen Einheiten haben wir gesehen, wie sich die sprachliche Komplexität erhöht, wenn ein Satz in einem Satz erscheint. In ganz ähnlicher Weise können Nominalgruppen als Attribute zu anderen Nominalgruppen hinzutreten und deren Komplexität erhöhen. Diese Attribute können wiederum Attribute mit sich führen. Solche rekursiven Strukturen in der Sprache sind einer der Gründe dafür, dass man mit einer endlichen Anzahl von Wörtern in einer Sprache eine unendliche Anzahl von Sätzen bilden kann. Durch Attribute verdichten sich Texte, weil sich mit ihnen viel Information in vergleichsweise wenigen Worten unterbringen lässt. Diese Verdichtung stellt höhere Anforderungen an die Sprachnutzer, wenn beim Lesen und Verstehen die durch Attribute erweiterten Satzglieder wieder aufzulösen sind. Je komplexer die Satzglieder werden, umso mehr entfernen sie sich vom natürlich erworbenen Sprachgebrauch der Kinder und Jugendlichen.

Bei der Auseinandersetzung mit Attributen geht es um die Aufgabe des Sprachunterrichts, zu den typisch schriftsprachlichen Strukturen einen Zugang zu schaffen. Die in Abschnitt 10.4 eingeführte Feldgliederung der Nominalgruppe dient dabei nicht nur dem Einblick ins Sprachsystem, sondern auch dazu, die Komplexität in den Griff zu bekommen und das inhaltliche Sprachverstehen zu unterstützen.

11.1 | Adjektivattribute

Zu den wichtigsten Erweiterungen einer Nominalgruppe gehören Adjektivattribute. Sie erscheinen zwischen Begleiter und Nomen; typisch für Adjektivattribute sind ihre Deklinationseendungen, die wir in Abschnitt 13.1 systematisch untersuchen werden. Die Deklinationseendungen erscheinen in den folgenden Beispielen abgesetzt und fett markiert; die jeweils thematisierten Attributsarten werden in der ganzen Einheit unterstrichen:

*ein fünffährig|er Junge – der fünffährig|e Junge – die fünffährig|en Jungen
 der einzig|e Eintrag – einzig|er Eintrag – mit einem einzig|en Eintrag
 des klein|en Niklas – der klein|e Niklas
 meine schulisch|e Ausbildung – nach meiner schulisch|en Ausbildung*

Partizip II-Formen als
Adjektive

Als Adjektive können auch Partizipien verwendet werden, die ebenfalls Deklinationseendungen erhalten. Da die Partizipien von Verben herkommen, können sie als Attribut Ergänzungen und Angaben wie ein entsprechendes Verb im Satz bekommen, was die sogenannte Nominalklammer – also den Raum zwischen Begleiter und Nomen – erheblich ausdehnen kann:

Über den richtigen Weg in die nach der Atomkatastrophe von Fukushima beschlossen|e Energiewende wird immer offener gestritten. (Beginn des Leitartikels der PNN vom 29.03.2012)

Über den richtigen Weg in die von der Bundesregierung unmittelbar nach der Atomkatastrophe von Fukushima beschlossene Energiewende wird immer offener gestritten.

Der Raum innerhalb der Nominalklammer wird dabei für einen satzähnlichen Gedanken genutzt. So attribuierte Nominalgruppen können bereits vorhandenes Wissen aktivieren, ohne die darin enthaltenen Sachverhalte thematisch in den Mittelpunkt zu rücken. Dies geschieht, wenn man den Gedanken, der sich in den attribuierten Nominalgruppen befindet, als eigenen Satz formuliert.

Unmittelbar nach der Atomkatastrophe von Fukushima wurde von der Bundesregierung die Energiewende beschlossen. Über den richtigen Weg dorthin wird immer offener gestritten.

Weil sie sowohl verbale als auch adjektivische Anteile in sich haben, werden Partizipien in der Schulgrammatik auch als Mittelwort bezeichnet. Dabei werden zwei Formen unterschieden. Das Partizip II kann das, was im Herkunftsverb als prozessuale Bedeutung steckt, auf das Ergebnis fokussieren, das bereits abgeschlossen ist (*die beschlossene Energiewende*). Daher kommen die Termini „Partizip Perfekt“ oder „Mittelwort der Vergangenheit“, die als Formbezeichnungen allerdings irreführend sein können.

Daneben gibt es Partizip I-Formen, die semantisch im weitesten Sinne Gleichzeitigkeit ausdrücken können und schulgrammatisch auch als „Partizip Präsens“ oder „Mittelwort der Gegenwart“ bezeichnet werden. Sie kommen zwar vom Verb, lassen sich aber nicht als Verb, sondern nur adjektivisch verwenden. In attributiver Verwendung können sie wie ein Verb oder eine Partizip II-Form Ergänzungen bei sich haben und eine Adjektivgruppe bilden:

Partizip I-Formen als Adjektive

die ein Gesetz beschließende Bundesregierung

Gebildet wird das Partizip I aus der Infinitivform eines Verbs, der die Endung |*d* angehängt wird.

denkend, hängend, spielend, verweisend ...

Das Verb *sein* bekommt als Partizip I (*seiend*) einen „normalen“ Infinitiv mit der Endung |*en* zugrunde gelegt.

Bei häufiger Verwendung finden sich solche Formen auch als Adjektive im Wörterbuch. Manche existieren neben dem Verb mit einer ähnlichen Häufigkeit:

anziehend, bedeutend, berechnend, entscheidend, erfrischend, dauernd ...

Manche werden sogar häufiger verwendet als die ursprünglichen Verben:

belebend, dringend, verheerend, zermürend

Einige haben sich semantisch verselbständigt, sodass man beim Gebrauch kaum mehr an das Ursprungsverb denkt:

bedeutend, fesselnd, reizend, spannend ...

Die vom Verb *währen* abgeleitete Form *während* hat sich grammatikalisiert und wird kaum noch als Partizip I, sondern meistens als Präposition oder Subjunktion verwendet.

Insbesondere die Einheiten, die sich auch als Adjektive im Wörterbuch finden, sind nicht nur attributiv verwendbar, sondern auch als Adjektiv mit Kopulaverb:

ein entscheidender Moment
Der Moment war entscheidend.

Semantik der Adjektive Eine semantische Untergliederung der als Adjektiv verwendbaren Einheiten kann in funktionaler Perspektive sinnvoll und im Grammatikunterricht ein interessanter Unterrichtsgegenstand sein. Die Einteilung hat heuristischen Wert – es lassen sich semantische Gemeinsamkeiten von Wörtern entdecken; dabei gehen die Gruppen ineinander über. Es geht also nicht um eindeutige Abgrenzungen. Die Untergliederung erfolgt hier lexikalisch und orientiert sich an Eisenberg 2006:

absolute Adjektive Absolute Adjektive bezeichnen Eigenschaften und können sich beispielsweise auf Farbe oder Form beziehen oder auch von einem Verb abgeleitet sein:

blau, hellgrün, rund, gerade, quadratisch, geprüft, immatrikuliert, verheiratet ...

relative Adjektive Ein relatives Adjektiv braucht ein Vergleichsobjekt, um seine Bedeutung zu entfalten.

alt – jung/neu, breit – schmal, eng – weit, dick – dünn/schlank, groß – klein, hoch – nieder/tief, lang – kurz ...

Ein hoher Raum ist hoch im Vergleich zur Durchschnittshöhe von Räumen, aber üblicherweise sehr viel niedriger als ein hoher Berg. Die Bedeutungen relativer Adjektive werden oftmals übertragen (z. B. *ein hohes Alter, ein hoher Preis*); dabei entstehen unterschiedliche Gegensatzpaare (z. B. *alt – jung; alt – neu*).

Qualitätsadjektive Qualitätsadjektive haben Merkmale der beiden bisher genannten Gruppen und beziehen sich auf Durchschnittsnormen, die in einem als positiv oder negativ bewerteten Bereich liegen können:

gesund – krank, ehrlich – unehrlich, gut – böse/schlecht, schön – hässlich, klug – dumm, fleißig – faul, fröhlich – traurig, höflich – unhöflich ...

Ableitungen vom Verb Adjektive mit dem Suffix *|bar* können insbesondere von transitiven Verben abgeleitet werden. Was das ursprüngliche Verb ausdrückt, wird im Adjektiv zu einer optionalen Eigenschaft:

ausleihbar, anwendbar, erklärbar, essbar, dehnbar, erziehbar, formbar, regierbar, waschbar ...

Ableitungen mit dem Suffix |ig beschreiben Eigenschaften, indem sie das vom Nomen Bezeichnete als Vergleichsgröße nutzen:

Ableitungen von Nomen

anständig, aufwändig, eilig, farbig, gelenkig, lebendig, neblig, sandig, schuldig, würdig ...

Ableitungen mit dem Suffix |lich bedeuten „in der Art“ des vom Nomen Bezeichneten oder beziehen eine Eigenschaft auf das vom Nomen Bezeichnete in allgemeinerer Art:

ärztlich, gefährlich, jährlich, natürlich, menschlich, peinlich, schriftlich, wissenschaftlich ...

Ableitungen mit dem Suffix |isch signalisieren Zugehörigkeit im weiten Sinne:

französisch, kosmetisch, kritisch, politisch, syntaktisch, technisch ...

Ableitungen von Adverbien mit dem Suffix |ig sind nur attributiv verwendbar (z. B. *die heutigen Nachrichten; mit sofortiger Wirkung*):

Ableitungen von Adverbien

einstig, dortig, heutig, nachherig, sofortig, sonstig ...

An der Grenze zwischen Adverbien und Adjektiven stehen Einheiten, die sich semantisch wie Adverbien wie z. B. *gern, umsonst, vielleicht ...* verhalten und attributiv erscheinen können:

angeblich, augenscheinlich, mutmaßlich, vermeintlich, vermutlich ...

Die Beispiele machen deutlich, dass der Terminus Wiewort nicht unproblematisch ist. Damit verbindet man in der Schule die Absicht, die Adjektive mit der Wie-Frage zu ermitteln. Aber gerade die attributiv verwendeten Adjektive sind auf diese Weise nicht erfragbar, weil die deklinierte Form nicht als Antwort taugt:

zur Terminologie

- *Aber heute hatte er sich von einer vollkommen neuen Seite gezeigt.*
- *Wie ist die Seite?*
- **neuen*

Der Terminus Eigenschaftswort ist zwar nicht auf alle, aber dennoch auf die als typisch geltenden Adjektive beziehbar.

Ein weiteres semantisches Merkmal vieler als Adjektiv verwendbarer Einheiten ist ihre Komparierbarkeit. Komparation bezeichnet die drei Vergleichsformen (z. B. *neu – neuer – neuest*), die wiederum als Positiv (*neu*), Komparativ (*neuer*) und Superlativ (*neuest* | bzw. *am neuesten*) bezeichnet werden. In Schulbüchern werden diese Formen als „Steigerungsformen“ bezeichnet. Hier ist als deutscher Terminus Vergleichsformen vorzuziehen – eine *ältere Dame* ist übli-

Komparation von Adjektiven

cherweise jünger als eine *alte Dame* und ein *neueres Kleid* ist nicht ganz neu – hier ist der Komparativ keine Steigerungs-, sondern eine Abschwächungsform. Der Terminus Vergleichsform verbindet die beiden Möglichkeiten.

Komparation ist kein typisch syntaktisches, sondern ein semantisches Phänomen. Zahlreiche als Adjektiv verwendbare Einheiten wie *jährlich*, *tot* oder *schwanger* gelten als nicht komparierbar. Dies ist aber keine syntaktische Einschränkung – wenn jemand die Komparative *toter* oder *schwangerer* verwendet, versteht man, was damit gemeint sein könnte.

Im Unterschied zu den meisten grammatischen Darstellungen wird hier die Komparation nicht zur Flexion gezählt, sondern zur Wortbildung (→ Abschnitt 3.10.4). Für diese Sichtweise spricht auch, dass manche als Adverbien verwendeten Einheiten, die prinzipiell als nicht flektierbar gelten, ebenfalls Komparationsformen besitzen (*oft* – *öfter* – *am öftesten*).

Weitere Vergleichsformen sind durch Ableitungen mit vorangestellten Wortbausteinen (Derivation), durch Komposition oder durch Intensitätspartikeln möglich:

Derivation	<i>megateuer, superklug, hyperkorrekt, ultraflach, ultrakrass, ural, urkomisch ...</i>
Komposition	<i>bildhübsch, hocherotisch, nagelneu, saukalt, schweineteuer, tieftraurig ...</i>
mit Intensitätspartikeln	<i>besonders fleißig, enorm weit, höchst bedenklich, sehr gut, überaus wichtig, vollkommen ratlos, ziemlich traurig</i>

Neubildungen durch Derivation entstehen insbesondere in Werbetexten oder in der Jugendsprache. Manche davon sind Modeerscheinungen, gehen mitunter aber auch in die Standardsprache ein. Die Vergleichsformen mit Intensitätspartikeln sind hingegen nicht so sehr der Mode unterworfen.

Während adjektivische Attribute und ihre Ergänzungen ihren Platz zwischen Begleiter und Nomen haben, befinden sich die folgenden Attributsarten rechts der Nominalklammer.

11.2 | Genitivattribute

Nur das Genitivattribut kann sich einer Nominalgruppe als Nominalgruppe – also ohne Präposition – anschließen. Neben dem Genitivattribut gibt es kein entsprechendes Akkusativ- oder Dativattribut (das in manchen Grammatiken so bezeichnete Akkusativattribut hat einen sehr eingeschränkten Verwendungsbereich; → Abschnitt 11.6).


Das Genitivattribut erlaubt auf sehr ökonomische Weise Präzisierungen von Nominalgruppen. Deshalb findet man in den Leitartikeln von Zeitungen besonders viele Genitivattribute – mit diesem sprachlichen Mittel lassen sich Informationen verdichten.

Eine Nominalgruppe kann genau ein Genitivattribut an sich binden, das sich ihr unmittelbar anschließt:

der einzige Eintrag des kleinen Niklas

Weil das Genitivattribut auch eine Nominalgruppe ist, kann dieses wiederum ein Genitivattribut an sich binden, das seinerseits ebenfalls durch ein Genitivattribut erweitert werden kann usw., wodurch eine Kettenstruktur entsteht:

*Ein Blick in die Zukunft zeigt
die Notwendigkeit einer Diskussion der Folgen einer Energiewende.*



Das vorige Beispiel zeigt auch, dass nominale Einheiten ganz ähnlich wie die Verben ergänzungsbedürftig sein können. Wenn von einer *Notwendigkeit* gesprochen wird, erwartet man die Information, *was* notwendig sei; wenn dies eine *Diskussion* ist, erwartet man die Information, *was* da diskutiert werde; wenn dies *Folgen* sind, fehlt die Information, von welchen Folgen die Rede ist. Insofern ist zur Identifikation von Attributen die mitunter bemühte Weglassprobe untauglich.

Attribute: Untauglichkeit der Weglassprobe

Was im Deutschen genitivisch angeschlossen werden kann, braucht in flexionsärmeren Sprachen wie dem Englischen eine zusätzliche Präposition:

ein Sprecher der Polizei
**a speaker the police*
a speaker of the police

Auch in manchen Dialekten des Deutschen wird der Genitiv vermieden und es entstehen entsprechende Konstruktionen:

ein Sprecher von der Polizei

Deshalb sind Genitivformen vielen Kindern und Jugendlichen aus ihrem Sprachgebrauch nicht bekannt und müssen nicht zuletzt deshalb im Deutschunterricht thematisiert werden. Ein Unterrichtsbeispiel zur Vermittlung von Genitivattributen in der Grundschule finden Sie in Granzow-Emden 2003 (s. weiterführende Literatur).

Präpositionalattribute

| 11.3

Präpositionalattribute bestehen aus Präpositionalgruppen. Sie können auch über ein anderes Attribut hinweg mit einer Nominalgruppe verbunden sein:

das Spielen mit Polizeiautos
der einzige Eintrag des kleinen Niklas in der Rubrik „Werdegang“



Alle Präpositionen fordern („regieren“) in der auf sie folgenden Nominalgruppe einen der drei obliquen Kasus (Akkusativ, Dativ oder Genitiv). Wir werden dieses syntaktische Verhalten in Abschnitt 12.5 eingehender betrachten. Präpositionalgruppen können auch als Ergänzungen oder Angaben des Verbs erscheinen und sind dann selbständige Satzglieder, die traditionell als Präpositionalobjekte oder als Adverbialien bezeichnet werden (→ Einheit 14).

11.4 | Appositionen

Im eben verwendeten Beispiel erscheint nach der Präpositionalgruppe eine weitere unterstrichene Einheit:

der einzige Eintrag des kleinen Niklas in der Rubrik „Werdegang“

Beide unterstrichenen Einheiten gehören eng zusammen; „Werdegang“ steht wiederum in einem attributiven Verhältnis zur Nominalgruppe *der Rubrik* und wird als Apposition bezeichnet. Eine ähnliche Beziehung besteht im Folgenden zwischen *des Kindergartens* und dem Namen der Institution, der als Ganzes eine Apposition darstellt. Auch Ortsnamen können in dieser Weise als Apposition erscheinen:

*„Besuch des Kindergartens Über den Wolken“
die Universität Potsdam
die Autobahn Hamburg – Berlin*

Daneben werden Nachnamen sowie durch Komma abgetrennte Einschübe als Appositionen betrachtet:

Dirk Hoffmann, Sprecher der Polizei in Bocholt, teilte hierzu mit: ...

In Maß-, Mengen- oder Behälterangaben können Nomen unmittelbar aufeinander folgen. Weil das erste Nomen die Form des Begleiters bestimmt, gilt auch hier das zweite als Apposition:

*Sie trank eine Flasche Wein/ein Glas Wein (aber: ... einen Wein).
Er kaufte einen Sack Kartoffeln, eine Kiste Obst und ein Paar Schuhe.
Niklas aß eine Menge Süßes.*

11.5 | Relativische Attribute

Relativische Attribute erscheinen als Relativsätze in der Satzform Verbletztsatz – das finite Verb erscheint am Satzende. Sie verwenden damit das typische Muster von abhängigen Sätzen. An der Gelenkstelle – also dort, wo sonst die Subjunktion erscheint – haben sie eine verweisende Einheit, ein sog. Relativpronomen (= Relativum). Es verweist üblicherweise auf eine nominale Einheit im übergeordneten Satz, und man muss den Verweis nachvollziehen, um den Relativsatz zu verstehen. Relativsätze können das Textverstehen erschweren und sind ein typisches sprachliches Mittel der Schriftlichkeit.

Im folgenden Satz verweist das Relativum *die* auf die Nominalgruppe *meine schulische Ausbildung*, die wir als Bezugsnominal bezeichnen:

Tab. 11.1 |
die als Relativum

	Dem Kindergartenbesuch	wird	<i>meine schulische Ausbildung</i>	folgen,
	<u>die</u>		<u>ich in zehn bis zwölf Jahren</u> <u>hoffentlich erfolgreich</u>	<u>abgeschlossen</u> <u>habe.</u>

In abhängigen Sätzen mit Subjunktion (hier: *sobald*) hingegen wird ein Bezug zum gesamten übergeordneten Satz hergestellt (also zur ersten der beiden Zeilen):

	„Ich	möchte	gerne meine Ausbildung	starten,
	<i>sobald</i>		ich den Kindergarten und meine schulische Ausbildung	abgeschlossen habe.

Tab. 11.2
sobald als Subjunktion

Zur Illustration sei ein weiteres Beispiel angeführt, bei dem zunächst das Relativum *das* auf die Nominalgruppe *mein Bier* verweist. Für ein angemessenes Verständnis muss der Hörer den Verweis auf das Bierglas und das darin enthaltene Getränk nachvollziehen:

	Es	ist	mein Bier,	
	<u>das</u>		<u>ich</u>	<u>trinke.</u>

Tab. 11.3
das als Relativum

Die Subjunktion *dass* im nächsten Beispiel verweist hingegen auf den gesamten Satz der ersten Zeile, der dabei nur als Redewendung im Sinne *Es ist meine Angelegenheit ...* verstanden werden kann, während sich der *dass*-Satz nicht auf eine aktuelle Flüssigkeitszufuhr, sondern auf ein Alkoholproblem bezieht:

	Es	ist	mein Bier,	
	<i>dass</i>		ich	trinke.

Tab. 11.4
dass als Subjunktion

Mit dem Relativum haben relativische Attribute eine verweisende Einheit, die es ihnen ermöglicht, auch über andere Satzglieder im Satz hinweg attributive Beziehungen herzustellen:

	Meiner schulischen Ausbildung	blicke	ich mit Freude	entgegen,
	<u>die</u>		ich in zehn bis zwölf Jahren hoffentlich erfolgreich	abgeschlossen habe.

Tab. 11.5
die als Relativum

Die Abhängigkeit des Relativsatzes lässt sich üblicherweise auflösen, indem die verweisende Einheit nicht in einem Verbletztsatz, sondern in einem Verbzweitsatz erscheint. Das Pronomen behält seine verweisende Funktion – traditionell wird es dann als Demonstrativpronomen (= Demonstrativum) bezeichnet:

	Meiner schulischen Ausbildung	blicke	ich mit Freude	entgegen.
	Die	habe	ich in zehn bis zwölf Jahren hoffentlich erfolgreich	abgeschlossen.

Tab. 11.5
die als Demonstrativum

Genus und Numerus des Relativums werden bestimmt vom Bezugsnominal, während sein Kasus vom valenztragenden Verb im Relativsatz abhängt. Im folgenden Beispiel bleibt das Relativum im Femininum und erscheint in der vom Verb *entgegenblicken* geforderten Form *der*:

Tab. 11.7 |
der als Relativum
(Dativ Femininum)

	<i>Dem Kindergartenbesuch</i>	<i>wird</i>	<i>meine schulische Ausbildung</i>	<i>folgen,</i>
	<i>der</i>		<i>ich mit Freude</i>	<i>entgegenblicke.</i>

Neben dem Relativum *der* werden auch Formen der Einheit *welcher* relativisch verwendet; es gilt allerdings als stilistisch schwerfällig:

Tab. 11.8 |
welcher als Relativum

	<i>Dem Kindergartenbesuch</i>	<i>wird</i>	<i>meine schulische Ausbildung</i>	<i>folgen,</i>
	<i>welcher</i>		<i>ich mit Freude</i>	<i>entgegenblicke.</i>

Das Relativum *welcher* kann verwendet werden, um eine Häufung gleicher relativischer Anschlüsse zu vermeiden wie in Zeile 3 im folgenden Text, der uns in Abschnitt 4.7 bereits begegnet ist:

Tab. 11.9 |
(aus: Brecht, Bertolt:
Maßnahmen gegen
die Gewalt)

1	<i>In die Wohnung des Herrn Egge, der ... (Zeile 1.1),</i>	<i>kam</i>	<i>eines Tages in der Zeit der Illegalität ein Agent, ... (Zeile 2)</i>		
1.1	<i>der</i>		<i>gelernt</i>	<i>hatte,</i>	<i>... (Zeile 1.2)</i>
1.2			<i>nein</i>	<i>zu sagen,</i>	
2	<i>der</i>	<i>zeigte</i>	<i>einen Schein</i>	<i>vor,</i>	
3	<i>welcher</i>		<i>ausgestellt</i>	<i>war</i>	<i>im Namen derer,</i>
4	<i>die</i>		<i>die Stadt</i>	<i>beherrschten,</i>	
5 und	<i>auf dem</i>			<i>stand,</i>	
6	<i>daß</i>		<i>ihm gehören</i>	<i>solle</i>	<i>jede Wohnung,</i>
7	<i>in die</i>		<i>er seinen Fuß</i>	<i>setzte (...)</i>	

Dieser komplexe Satz enthält zahlreiche weitere Abhängigkeiten, die man für ein Textverstehen implizit oder auch explizit rekonstruieren muss: In Zeile 1.2 erscheint ein Infinitivsatz, der keine Attributs-, sondern eine Ergänzungsfunktion zum übergeordneten Satz in Zeile 1.1 einnimmt (*der gelernt hatte*: jemand lernt etwas). Zeile 1.1 wiederum ist Attribut zum Attribut *des Herrn Egge* aus Zeile 1. Zeile 3 ist Attribut zur Nominalgruppe *einen Schein* aus Zeile 2; Zeile 4 ist Attribut zur Nominalgruppe *derer* aus dem Nachfeld in Zeile 3.

Präposition +
Relativum

Einem Relativum kann wie anderen Nominalgruppen auch eine Präposition vorangehen. Im vorigen Beispiel bezieht sich das Relativum *auf dem* (Masculinum) in Zeile 5 auf *einen Schein* in Zeile 2; die ganze Präpositionalgruppe

auf dem ist gleichzeitig eine Art Ortsergänzung zum Verb in Zeile 5 (*irgendwo steht etwas*); die andere Ergänzung (*etwas*) findet sich in Zeile 6 und 7. Entsprechend bekommt das Relativum *in die* in Zeile 7 seine Präposition vom Verb *setzen* in derselben Zeile; es bezieht sich auf *jede Wohnung* in Zeile 6. Was sich hier kompliziert anhören mag, sind genau die Rekonstruktionen, die man für ein angemessenes Textverstehen gedanklich nachvollziehen muss.

Ein relativischer Bezug auf Orte ist durch das flexionslose Relativum *wo* möglich:

wo als Relativum

Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen?

Ein relatives *wo* bezieht sich häufig auf eine Präpositionalgruppe oder ein Adverb:

Sie studierte in Heidelberg, wo sie auch ihre Jugend verbracht hatte.

Sie studiert dort, wo andere Urlaub machen.

Die flexionslose und damit vergleichsweise einfache Struktur der relativischen Verwendung von *wo* hat v. a. in der Umgangssprache und in Dialekten zu seiner recht universellen Verwendung geführt:

? Deutsch ist das Fach, wo ich am liebsten mag.

Eine quasi-relativische Verwendung ermöglichen die Einheiten *wer* – bezogen auf Personen – und *was* – bezogen auf Gegenstände und Sachverhalte. Im folgenden Beispiel ist der Verbletztsatz Subjekt des übergeordneten Satzes:

Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.

Im folgenden Beispiel ist der Verbletztsatz Ergänzung zu *hören* (*jemand hört etwas*). Relativisch wird er, wenn man *das* als Bezugsnominal hinzufügt:

Ich habe (das) gehört, was du gesagt hast.

Abfolge mehrerer Attribute und weitere Attributsarten

| 11.6

Folgen in einem Satz mehrere Attribute aufeinander, gibt es ein typisches Muster für die Abfolge:

1. Genitivattribut,
2. Präpositionalattribut,
3. relatives Attribut:

Der Haftbefehl der Schweiz gegen nordrhein-westfälische Steuerfahnder, der in der vorigen Woche viel Empörung ausgelöst hatte, stellte für kurze Zeit das bereits verabredete Steuerabkommen infrage.

Abschließend seien weniger häufige Attribute mit Beispielen angeführt:

▶ Adverbattribut:

Die Frau dort ist meine Dozentin.

▶ Infinitivattribut:

In der Angst, das Beste zu verpassen, meldete er sich für alle Seminare an.

▶ Verbletzattribut:

Den Hinweis, dass man die Schrauben nochmals anziehen muss, hatte er übersehen.

Wegen der Ungewissheit, ob er auch wirklich den Herd ausgeschaltet und das Fenster geschlossen hatte, ging er nochmals zurück in seine Wohnung.

▶ Akkusativattribut: Akkusativattribute können nicht in einer so universellen Weise wie Genitivattribute verwendet werden und sind im Wesentlichen auf Zeitliches beschränkt:

Die Veranstaltung nächsten Mittwoch muss leider entfallen.

11.7 | Hinweise für den Unterricht

Ob ein Satzglied als ein Attribut oder als eigenständiges Satzglied gedeutet wird, hat Auswirkungen auf das Verständnis des sprachlich Vermittelten. Der folgende Witz spielt mit dieser Möglichkeit, weil er unterschiedlich interpretiert werden kann:

- „Ich möchte gern das grüne Messgewand im Schaufenster anprobieren.“
- „Sehr gern, Hochwürden. Sie können aber auch die Ankleidekabine benutzen.“

Anwendung grammatischer Proben

Wenn Schüler versuchen, diese Doppeldeutigkeit nur vom gegebenen Text her aufzulösen, schillern die beiden Bedeutungen hin und her. Es kann dabei durchaus passieren, dass in einem Moment die Pointe und im nächsten die weniger spektakuläre Bedeutung erfasst wird. Eine Annäherung an die beiden Bedeutungsmöglichkeiten kann hier durch Umformulierungen stattfinden, die dabei die Funktion grammatischer Proben bekommen. Diese können zunächst intuitiv erfolgen, indem versucht wird, den Ausgangssatz so zu gestalten, dass die darauf erfolgende Antwort entweder schlüssig oder unmöglich wird. Dabei können beispielsweise folgende Varianten entstehen:

- (1) *Ich möchte gern im Schaufenster das grüne Messgewand anprobieren.*
- (2) *Im Schaufenster möchte ich gern das grüne Messgewand anprobieren.*
- (3) *Das grüne Messgewand möchte ich gern im Schaufenster anprobieren.*
- (4) *Ich möchte gern das grüne Messgewand anprobieren, und zwar im Schaufenster.*
- (5) *Das grüne Messgewand im Schaufenster möchte ich gern anprobieren.*

- (6) *Ich möchte gern das grüne Messgewand, das im Schaufenster hängt, anprobieren.*
- (7) *Ich möchte gern das grüne Messgewand anprobieren, das im Schaufenster hängt.*
- (8) *Das grüne Messgewand möchte ich gern anprobieren, das im Schaufenster hängt.*
- (9) *Ich möchte gern das grüne, im Schaufenster hängende Messgewand anprobieren.*
- (10) *Ich möchte gern das grüne Messgewand aus dem Schaufenster anprobieren.*

Mit den Umformulierungen findet bereits grammatische Arbeit statt – auch wenn dies den Schülerinnen und Schülern nicht unmittelbar bewusst ist. Die Umstellprobe in (1) bis (3) und (5) und die Umformprobe in (4) und (6) bis (10) heben inhaltlich die Doppeldeutigkeit (und damit den Witz) auf.

In den Fällen (1) bis (4) erscheint die Antwort des oder der Angestellten schlüssig. Mit der Einheit *im Schaufenster* wird jedes Mal ein Ort angegeben, an dem das im Satz ausgedrückte Geschehen lokalisiert ist. Sie wird dabei nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Position im Satz deutlich von der Einheit *das grüne Messgewand* getrennt. Die größte Nähe besteht in (1), wo die beiden Einheiten zwar noch nebeneinander, aber in umgekehrter Reihenfolge erscheinen. Neben der Nähe kann also auch die Abfolge einen Hinweis auf die inhaltliche Deutung liefern. In (1) bis (4) wird die Einheit *im Schaufenster* als selbständige Einheit aufgefasst, die nicht von der Einheit *das grüne Messgewand* abhängt; terminologisch wird sie als Ortsangabe oder traditionell als Adverbiale des Ortes gefasst (→ Abschnitt 14.2.3).

Auch in den Versionen (5) bis (10) wird lokalisiert. Der Ort *im Schaufenster* betrifft aber nicht das gesamte im Satz ausgedrückte Geschehen (also das beabsichtigte Umkleiden), sondern nur die Ergänzung *das grüne Messgewand*. Die Information zum Ort ist damit kein selbständiges Satzglied, sondern ein Attribut. Die Ergänzung *das grüne Messgewand* bekommt damit neben der Farbe ein weiteres Merkmal zur Identifikation. In (5) findet die Operation des Umstellens (Verschiebens) statt, alle weiteren Operationen können als Umformungen bezeichnet werden, weil sich das sprachliche Material verändert. Daran können die wesentlichen Merkmale des Attributs erkannt werden, so z. B. die inhaltliche Zugehörigkeit, die sich in der räumlichen Nähe im Satz zeigen kann. Während diese räumliche Nähe auch im doppeldeutigen Ausgangssatz bestand, ergibt sich mit seiner Besetzung des Vorfeldes ein Hinweis auf die enge Zusammengehörigkeit, weil es nur dort eindeutig zu einem einzigen Satzglied wird. Dieser Satz ist nicht mehr wie in (1) bis (4) interpretierbar. Die relativischen Attribute in (6), (7) und (8) haben eine zunehmende räumliche Distanz. Hier übernimmt das Relativum *das* eine Zeigfunktion und überbrückt die Distanz zwischen den zusammengehörigen Einheiten.

Nicht jede Umformung eines Attributs verändert den Sinn eines Satzes. So kann ein Adjektivattribut das Gleiche bedeuten wie ein relatives:

das grüne Messgewand
= *das Messgewand, das grün ist*

Ein präpositionales Attribut kann nicht nur die Präposition wechseln, sondern auch zu einem relativen oder einem adjektivischen (mit Partizip I-Form) werden:

das grüne Messgewand im Schaufenster:
= *das grüne Messgewand aus dem Schaufenster*
= *das grüne Messgewand, das im Schaufenster hängt*
= *das grüne, im Schaufenster hängende Messgewand*

Wird das Verb *hängen* wie im letzten Beispiel als Partizip I adjektivisch in die Nominalgruppe eingebunden, kann es dieselben Ergänzungen und Angaben wie bei seiner Verwendung im Satz tragen; damit erhöht sich die Komplexität der Wortgruppe.

Die hier verwendeten grammatischen Proben können das Verstehen unterstützen und sind damit keine Spielerei, sondern ein Mittel zur Annäherung an einen Text. Dabei sind nicht alle Proben in gleicher Weise hilfreich. So erscheint die Weglassprobe als nicht geeignet zum Erkennen der Satzstruktur: Der Witz beruht auf der funktionalen Doppeldeutigkeit der Einheit *im Schaufenster* als Attribut bzw. als Adverbiale. In beiden Funktionen könnte sie weggelassen werden.

Sinn der Fach-
terminologie und der
Proben

Mit den beiden Bedeutungsalternativen des Witzes geht ein prinzipieller grammatischer Unterschied einher. Insofern ist es sinnvoll, mit fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern den Unterschied zwischen Satzgliedern und Attributen auch terminologisch zu fassen.

Die Umformungen können darüber hinaus die Möglichkeiten und Grenzen der grammatischen Verfahren aufzeigen. Was hier der sprachlichen Analyse dient, wird von ihnen auch beim Verfassen eigener Texte ständig mehr oder weniger bewusst angewandt. Streichungen, Ersetzungen und das Verschieben von Einheiten sind die notwendigen Operationen bei der Überarbeitung eigener Aufsätze, um diese angemessener, verständlicher und leserfreundlicher zu gestalten.

Übungen

| 11.8

- 1 *Auf dem Marktplatz hat die Polizei am Nachmittag eine Prügelei mit Schlagstöcken beendet.*
 - a) Dieser Satz besitzt eine spezifisch sprachlich-strukturelle Doppeldeutigkeit. Erklären Sie die beiden Bedeutungen und verzichten Sie dabei auf linguistische Fachsprache.
 - b) Stellen Sie mithilfe einer grammatischen Probe die eine Bedeutung dar. Tun Sie dann das gleiche für die andere Bedeutung.
 - c) Erklären Sie, warum der Satz zweideutig ist. Verwenden Sie dabei grammatische Fachausdrücke.

- 2 *Das neue Fahrrad meiner Schwester mit dem gelben Sattel, das vor der Tür stand, ist umgefallen.*

Das Vorfeld dieses Satzes enthält ein komplexes Satzglied. Analysieren Sie die Bezüge der daran beteiligten Einheiten und verwenden Sie dabei eine angemessene Fachterminologie.

- 3 Das normale adjektivische Attribut (wie z. B. in *das neue Fahrrad*) hat zwei besondere Merkmale, die es von allen anderen Attributsarten unterscheidet: Eines betrifft seine syntaktische Stellung, das andere ist morphologisch bedingt. Beschreiben Sie.

- 4 Bestimmen Sie im folgenden Text von Botho Strauß die Attribute.

Der Arglose

Ich kenne die Geschichte eines Mannes, der zum Othello wurde und seine Frau erwürgte zwanzig Jahre nach einer Affäre, die sie angeblich mit seinem besten Freund gehabt hatte. Er entdeckte Indizien für ihre Untreue erst im Nachlass seines Freunds, den er nicht mehr zur Rede stellen konnte.

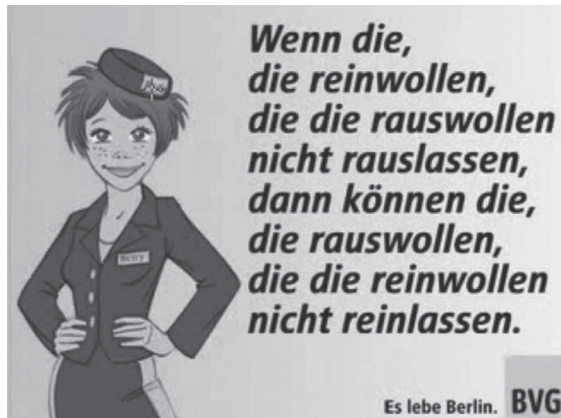
Der Gedanke ließ ihn nicht mehr los, dass seine Frau, die er unverbrüchlich liebte, ihn zwanzig Jahre in dieser elenden Täuschung eingesperrt hatte. In Wahrheit aber konnte er den Gedanken an seine Arglosigkeit nicht ertragen. Den Gedanken, dass sie ihn in seiner Arglosigkeit zwanzig Jahre lang still beobachtet, wenn nicht gar bemitleidet hatte. Sein Mangel an Argwohn brachte ihn nachträglich zur Raserei.

Nicht die, die ihn vermutlich betrogen hatte, wollte er töten, sondern jene einzige Zeugin seiner erbärmlichen Arglosigkeit.

Beispiel

(aus: Strauß,
Botho: Mikado,
München: Deutscher
Taschenbuchverlag
2009, S. 98)

5



- a) Der Hinweis auf einem Plakat im öffentlichen Nahverkehr spielt mit dem sprachlichen Verweis der Einheit *die*, die achtmal erscheint. Worauf verweisen die acht Wörter?
- b) Wie würden Sie die Kommas im Text setzen? Begründen Sie.

11.9 | Verwendete und weiterführende Literatur

Eichinger, Ludwig M. (1993): Vom Nutzen der Nominalklammer. Eine funktionale Erklärung für die Reihenfolge gestufter Adjektivattribute im Deutschen. In: Vuillaume, Marcel; Marillier, Jean-François; Behr, Irmtraud (Hrsg.): Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe. Tübingen: Narr, 85–104.

Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Fuhrhop, Nanna; Thieroff, Rolf (2005): „Was ist ein Attribut?“ In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 33, 306–342.

Granzow-Emden, Matthias (2003): Oh wie gut, dass niemand weiß? Zur grammatischen Kategorienbildung in der Grundschule. In: Grundschule 5, 35–39.

Granzow-Emden, Matthias (2008): Der Relativsatzautomat: Ein Fragespiel. In: Deutschunterricht Heft 2, 36–40.

Kasus, Numerus und Genus

Inhalt

12.1 Genus	236
12.2 Numerus	236
12.3 Kasus	238
12.4 Der Kasus: Die übliche Fragemethode im Unterricht	240
12.5 Ein anderer Zugang zum Kasus	246
12.6 Übungen	259
12.7 Verwendete und weiterführende Literatur	260

Nominalgruppen erscheinen im Satz in deklinierter Form. Wir wollen die zur Deklination gehörenden Kategorisierungen in dieser Einheit zunächst trennen und in der darauf folgenden Einheit in tabellarischen Übersichten wieder zusammenführen. Die Trennung erscheint sinnvoll, weil sich Kasus, Numerus und Genus grammatisch grundlegend unterscheiden. Auch auf die anschließende Zusammenführung kann man nicht verzichten, weil die drei Kategorisierungen im Sprachgebrauch immer gemeinsam erscheinen.

Das Genus der lexikalisierten Nomen ist üblicherweise formal festgelegt; der Numerus ist eine funktionale und semantisch bedingte Kategorisierung. Der Kasus hingegen lässt sich nur syntaktisch verstehen. Im Satz fordern v. a. Präpositionen und Verben bestimmte Kasus im Zusammenspiel mit Nominalgruppen. Dieses Zusammenspiel sollte man kennen, wenn man die Sprache als System verstehen möchte – in dieser Einheit werden deshalb systematische Zugangsmöglichkeiten zum Kasus im Mittelpunkt stehen. Die in der Schule meist eingesetzte Fragemethode kann einen solchen Zugang jedoch nicht leisten.

Überblick

12.1 | Genus

Genus und
Geschlecht

Ein lexikalisiertes Nomen – also ein Wort, das im Wörterbuch als Nomen angeführt ist, hat im Deutschen üblicherweise ein bestimmtes Genus und steht im Maskulinum, Neutrum oder Femininum. Genus ist eine grammatische Kategorisierung, die vom Nomen ausgeht und an die anderen Einheiten einer Nominalgruppe weitergegeben wird. In der schulgrammatischen Tradition wurde statt Genus auch der Terminus „Geschlecht“ bzw. männlich/weiblich/sächlich verwendet. Dies ist irreführend, weil es auch Personenbezeichnungen im Neutrum gibt – *das Kind* oder *das Mitglied* bezeichnen keine Sache. Darüber hinaus korrespondiert das Genus nur bei wenigen Nomen mit einer natürlichen Geschlechtszugehörigkeit: *der Mann, die Frau, der Junge* (aber *das Mädchen*), *der Schüler, die Schülerin, der Sprecher, die Sprecherin, der Kater* (aber *die Katze* als Sammelbezeichnung für beide Katzengeschlechter). Meistens ist das Genus ein rein formales Merkmal – die Gründe für die Genuszuweisung liegen für die meisten Nomen in der tiefen Vergangenheit der Sprachgeschichte. Nur wenige Nomen lassen ihr Genus an äußerlichen Merkmalen erkennen:

- ▶ Nomen mit den Suffixen |*ung*, |*heit*, |*keit* und |*schaft* sind immer Feminina: *die Markierung, die Bewusstheit, die Aufmerksamkeit, die Wissenschaft*
- ▶ Nomen mit den Suffixen |*chen* und |*lein* sind immer Neutra: *das Sternchen, das Männlein*
- ▶ Die Bezeichnungen für Tage, Monate und Jahreszeiten sind meistens Maskulinum: *der Montag, der Januar, der Frühling* (aber: *das Frühjahr*)

Wer Deutsch als Erstsprache gelernt hat, besitzt meist eine weitgehende Sicherheit in der Genuszuweisung. Für DaF- und DaZ-Lerner stellt sie jedoch eine besondere Schwierigkeit dar; deshalb finden Sie in DaF-Grammatiken und Lehrwerken weitere Zuordnungsmuster neben den eben genannten. Sie können die Sicherheit bei der Genuszuordnung unterstützen; daneben ist das spielerische Üben des Grundwortschatzes mit Begleitern sinnvoll (z. B. nach dem Memory®-Prinzip mit Bild- und Wortkarten). Ohne die Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Texten und dem möglichst vielfältigen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Situationen kann die Aneignung der Zweitsprache jedoch nicht gelingen.

12.2 | Numerus

Die meisten lexikalisierten Nomen besitzen mit dem Singular und Plural zwei unterschiedliche Formen. Diese Formen werden semantisch verwendet zur Unterscheidung von „1“ (Singular) und „2 oder mehr“ (Plural) des mit dem Nomen Bezeichneten. Damit stimmen beim Numerus Form und Funktion weitgehend überein.

Die besondere Schwierigkeit für Spracherwerb und -aneignung sind die jeweils eigenen Pluralformen eines jeden Nomens, die man lernen muss und die man den Wortformen nicht ansieht. Z. B. haben die äußerlich ähnlichen Wörter *der Nagel* und *die Nadel* die Pluralformen *die Nägel* bzw. *die Nadeln*; das Lexem *die Mutter* besitzt nicht nur die Pluralform *die Mütter* – im Schraubenbereich heißt sie *die Muttern*.

Die im Deutschen möglichen Pluralformen werden in der folgenden Tabelle an Verwandtschaftsbezeichnungen gezeigt – beim Pluralmorphem |e geht es um Familienmitglieder im weiteren Sinne:

Pluralmorphem	Singularform	Pluralform
|e	<i>der Freund</i> <i>der Hund</i>	<i>die Freund|e</i> <i>die Hund|e</i>
|en	<i>die Frau</i> <i>die Enkelin</i> <i>die Schwägerin</i>	<i>die Frau|en</i> <i>die Enkelinn|en</i> <i>die Schwägerinn|en</i>
|n	<i>die Schwester</i> <i>die Tante</i> <i>der Vetter</i>	<i>die Schwester|n</i> <i>die Tante|n</i> <i>die Vetter|n</i>
|er	<i>das Kind</i>	<i>die Kind|er</i>
[Nullmorphem]	<i>der Enkel</i> <i>der Onkel</i>	<i>die Enkel</i> <i>die Onkel</i>
[Umlautung]	<i>der Vater</i> <i>die Mutter</i> <i>die Tochter</i> <i>der Bruder</i> <i>der Schwager</i>	<i>die Väter</i> <i>die Mütter</i> <i>die Töchter</i> <i>die Brüder</i> <i>die Schwäger</i>
[Umlautung] |e	<i>der Sohn</i>	<i>die Söhn|e</i>
[Umlautung] |er	<i>der Mann</i>	<i>die Männ|er</i>
|s	<i>die Oma</i> <i>der Opa</i> <i>der Onkel</i>	<i>die Oma|s</i> <i>die Opa|s</i> <i>die Onkel|s (ugs.)</i>
	– –	<i>die Eltern</i> <i>die Geschwister</i>

Tab. 12.1

Die Tabelle, die nur die Wörterbucheinträge und damit die Nominativformen enthält, lässt bereits erahnen, was tatsächlich in allen Kasus zutrifft: Während im Singular drei Genera unterschieden werden, ist diese Unterscheidung im Plural neutralisiert – die Begleiter für Nomen im Maskulinum, Neutrum und Femininum unterscheiden sich nicht.

Der Singular gilt als die unmarkierte, der Plural als die markierte Form, was sich formal in den Endungen, der Umlautung und einer Kombination

von beidem zeigen kann. Wenn sich Singular und Plural beim Nomen nicht unterscheiden, der Plural also mit dem sog. Nullmorphem gebildet wird (*der Enkel – die Enkel*), markiert der Begleiter die Nominalgruppe. Deshalb gibt es keine Nomen im Femininum, die ihren Plural mit dem Nullmorphem bilden – eine formale Unterscheidung zwischen Singular und Plural könnte so nicht gesichert werden.

Nomen ohne
unterschiedliche
Numerusformen

Manche Nomen wie *Obst, Mehl, Ruhe* oder *Schutz* werden nur im Singular verwendet. Andere Nomen, die als Pluraliatantum bzw. Pluraletantum bezeichnet werden, kennen nur eine Pluralform (z. B. *die Kosten, die Ferien, die Leute*).

12.3 | Kasus

Ein wesentliches Kennzeichen des Deutschen als einer flektierenden Sprache sind die Kasusformen. Jede Nominalgruppe hat einen Kasus. Der Kasus hat sehr viele und sehr unterschiedliche Funktionen. Viele davon sind historisch gewachsen und aus heutiger Perspektive nicht unmittelbar einleuchtend. Wer die Kasus im Deutschen erfassen möchte, braucht für die allermeisten Erscheinungen einen doppelten Blick:

- ▶ Einerseits gibt es die sichtbaren Formveränderungen der Nominalgruppen. Neben der Form *ich* gibt es die Formen *mich* oder *mir*, und alle drei Wörter verweisen auf dasselbe – die Sprecherrolle. Ein semantischer Unterschied lässt sich nicht feststellen. Es gibt die Formen *die Frau* und *der Frau*, und niemand würde dies als Geschlechtsumwandlung auffassen.
- ▶ Daneben gibt es Einheiten, die solche Formveränderungen auslösen, was in der Fachterminologie als Regieren bzw. Rektion bezeichnet wird. Es heißt *ohne mich*, aber *mit mir*; entsprechend *ohne die Frau*, aber *mit der Frau*. Was hier die Präpositionen auslösen, geschieht in den beiden folgenden Satzpaaren durch die unterschiedlichen, aber weitgehend bedeutungsgleichen Verben:

Sie beglückwünscht mich. *Sie gratuliert mir.*
Sie beglückwünscht die Frau. *Sie gratuliert der Frau.*

Obwohl sich Präpositional- und Verbalgruppen strukturell erheblich unterscheiden, können sie bei Nominalgruppen die gleichen Formen auslösen (vgl. z. B. *mit mir/gratuliert mir*). Der Kasus ist damit eine Art innersprachlicher Code; mit Termini wie Akkusativ oder Dativ sollen solche analogen Formveränderungen erfasst werden.

Nominativ als
Normalform

Wenn man von *Formveränderungen* spricht, braucht man einen Bezugspunkt, eine Ausgangsform (wir könnten auch Normalform, Nennform oder unmarkierte Form sagen). In unserem Beispiel leuchtet es intuitiv ein, *ich* oder *die Frau* als die Normalform, eine Form wie *mir* oder *der Frau* als veränderte

Form zu betrachten. Als Normalform gilt im Deutschen der Nominativ; in Wörterbüchern finden wir die Einträge in dieser Form. Manche Grammatiken bezeichnen diesen Kasus als Casus rectus – das bedeutet „aufrechter Fall“, den man von Akkusativ, Dativ und Genitiv als den drei „schiefen Fällen“, den Casus obliqui (Sg.: Casus obliquus), unterscheidet.

Die Kasus sind selbstverständlicher Bestandteil des natürlichen Spracherwerbs – zumindest in der Varietät, die ein Kind erwirbt. Dabei gibt es Übergangsformen – z. B. äußern dreijährige Kinder Sätze wie „*Bleibst Du bei mich?*“. Ein Verbessern wäre hier unangebracht – Eltern antworten einfach „*Ja, ich bleibe bei Dir*“, und die fünfjährigen Kinder beherrschen dann meist die üblichen Formen. Der natürliche Spracherwerb bezieht sich aber immer auf eine bestimmte Varietät, z. B. einen bestimmten Dialekt. Varietäten weichen vom Schriftgebrauch mehr oder weniger ab. So kennen viele Dialekte keinen Genitiv und verwenden seit jeher andere Formen:

Standardsprache: *Die Glückwünsche seiner Kollegen freuten ihn.*

Dialekt: *Die Glückwünsche von seinen Kollegen freuten ihn.*

wegen + Genitiv (Standard): *Wegen des Krachs konnte er nicht schlafen.*

wegen + Dativ (im Dialekt): *?Wegen dem Krach konnte er nicht schlafen.*

Zum Genitivgebrauch gibt es aber auch gegenläufige Tendenzen, die einem Bemühen um „Überkorrektheit“ entspringen mögen:

*gemäß + Genitiv (statt Dativ): *Hast Du Dein Aussehen gemäß Deines Vorbildes geändert?* (Internetbeleg)

Betrachtet man die Vermittlung einer angemessenen Standardsprache als Aufgabe der Schule, gibt es im Bereich der Kasus also etwas zu tun. Im didaktischen Umfeld wird die Kasusbeherrschung jedoch mitunter relativiert, weil auch ohne korrekten Kasusformen dem Sinn von Sprachliches vermittelt werden könne (wie in diesen Satz). Diese Relativierung führt dazu, dass man sich im Deutschunterricht mit sehr wenig zufrieden gibt: Man beschränkt sich auf eine bestimmte Methode, die sogenannte Fragemethode. In den folgenden Abschnitten wird sich zeigen, dass sich mit dieser Methode nichts Brauchbares über die Kasus lernen lässt. Diejenigen, die Probleme mit der angemessenen Kasusverwendung haben – und das sind an unseren Schulen nicht nur die Kinder und Jugendlichen, die in ihrem Dialekt oder in der Umgangssprache etwas anderes gelernt haben, sondern auch alle, die Deutsch als Zweitsprache lernen – erfahren nicht, woran diese Probleme liegen und wie sie zu beheben wären.

Explizite Kenntnisse zum Kasussystem sollte man nun zunächst von denen erwarten, die als Lehrkräfte eine Sprache studiert haben. Dazu gehört auch, unterscheiden zu können, was man über die Kasus wissen kann und was nicht. Man kann z. B. wissen, dass ein bestimmtes Verb oder eine bestimmte Präpo-

sition einen bestimmten Kasus fordert. *Warum* aber das eine Verb oder die eine Präposition den einen Kasus und die anderen Einheiten einen anderen fordern, lässt sich letztendlich ebenso wenig erklären wie die Ursache, weshalb eine bestimmte Lautfolge wie [tɪ] ein bestimmtes Möbelstück bezeichnet.

Aufgabe der Lehrkräfte ist es, das Formensystem der Kasus im Rahmen des Verstehbaren den Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Ausgangspunkt sollten dabei die Phänomene an sich sein, also das Zusammenspiel der kasusauslösenden Einheiten und der Nominalgruppen, die sich dabei verändern können. Wie aus solchen Beobachtungen eine Ordnung hergestellt werden kann, wird im Abschnitt 12.5 hergeleitet und in tabellarischen Überblicken in Einheit 13 gezeigt.

12.4 | Der Kasus: Die übliche Fragemethode im Unterricht

Wenn in der Schule die Kasus thematisiert werden, tauchen dabei meistens die Fragewörter *wer/wen/wem/wessen* und auch *was* auf. Die Kasus und die Fragewörter werden bis in die Terminologie hinein gleichgesetzt, wenn der Nominativ als *Werfall*, der Genitiv als *Wesfall* usw. bezeichnet wird. Im Grammatikunterricht wird viel Energie darauf verwendet, entsprechende Fragen zu stellen und Kasus und/oder Satzglieder zu ermitteln. Dabei verwendet man ein Verfahren, das mit einem einfachen Input und Output an die Klarheit mathematischer Operationen erinnert.

Abb. 12.1 |

Die Wessen-Frage soll also zu einer Form im Genitiv führen. Dieses Verfahren erscheint erstens blind, weil zwischen der Nominalgruppe im Genitiv, dem Genitivattribut und einer Ergänzung im Genitiv bzw. dem Genitivobjekt nicht differenziert wird, zweitens unzuverlässig, weil die Wessen-Frage zahlreiche Nominalgruppen im Genitiv nicht identifizieren kann (s. Beispiel 1 im Kasten), und drittens falsch, weil es Genitivattribute mitunter nur um den Preis eines unangemessenen, „zurechtgebogenen“ Fragens oder auch gar nicht ermitteln

kann (s. Beispiel 2 und 4) und weil die Wessen-Frage Nominalgruppen in allen möglichen Kasus ermittelt, solange diese ein Possessivum als Begleiter haben (s. Beispiel 3 und 4). Das Verfahren ist aber auch deshalb unbrauchbar, weil – wenn es denn einmal funktioniert – ein bestimmtes Fragewort – eben „Wessen“ – auf einen Terminus (Genitiv) verweist, über den man am Ende lediglich weiß, dass Einheiten, die so benannt werden, mit „Wessen“ zu ermitteln seien.

In den folgenden Sätzen 1 und 2 stehen die unterstrichenen Einheiten im Genitiv, können aber mit der Wessen-Frage nicht ermittelt werden. Dagegen könnte in Satz 3 das Subjekt *sein Buch* für eine Genitivform gehalten werden („Wessen Buch wurde zum Welterfolg?“). In 4 verweist die Wessen-Frage ebenfalls auf einen Nominativ („Wessen Buch war es?“), während die Genitivform *des Jahres* nicht ermittelt wird.

- 1 Während der Buchtage fand eine Lesung mit Friedrich Müller statt.
- 2 Der Autor des Romans „Aus allen Wolken“ hatte im Januar letzten Jahres einen Unfall.
- 3 Sein Buch wurde zum Welterfolg.
- 4 Es war auch mein Buch des Jahres.

Beispiel

Sowohl die Kasus an sich als auch die Satzglieder werden in der Schule erfragt und benannt, ohne dass der Unterschied von Kasus und Satzgliedern geklärt und das Benannte begrifflich erfasst würde. Das Ziel dieser Bemühungen scheint darin zu liegen, am Ende in einer Klassenarbeit zu überprüfen, ob die Kinder und Jugendlichen zu irgendwelchen Beispielsätzen Fragen stellen können, die ihnen lediglich Informationen liefern, die in diesen Sätzen schon vorkommen, um sie mit einem Fachterminus zu versehen, den sie nicht verstehen. Ein solch unsinniges Tun unterbindet nicht nur die Freude, die jede verstehende Auseinandersetzung mit den Dingen in der Welt – und dazu gehört eben auch die Sprache – mit sich bringt, sondern es führt die Kinder und Jugendlichen vor und lässt sie erkennen, dass sich das Fragenstellen nicht lohnt (allenfalls extrinsisch motiviert, um eine gute Note zu bekommen).

In der Auseinandersetzung mit den Fragen in Abschnitt 6.4 haben wir gesehen, dass Fragen jenseits der Kasusermittlungen geniale Sprachhandlungen sind, mit denen man sich der eigenen Wissensbestände vergewissern und sie erweitern kann um das Wissen anderer. Ein solches, auf Erkenntnis ausgerichtete Fragen sollte im Deutschunterricht an unterschiedlichsten, aber geeigneten Gegenständen geübt werden.

Ein Schulbuchbeispiel

| 12.4.1

Den grotesken Unsinn der Fragemethode parodiert Christian Morgenstern in der Begegnung eines Werwolfs mit einem verstorbenen Dorfschullehrer sehr humorvoll:

Beispiel

(aus: Morgenstern,
Christian: Gesammelte Werke, hrsg. v. Clemens Heselhaus, Bd. I: Galgenlieder, Palmström, Weyarn: Seehamer 1998, S. 90 f.)

Der Werwolf

*Ein Werwolf eines Nachts entwich
von Weib und Kind und sich begab
an eines Dorfschullehrers Grab
und bat ihn: „Bitte, beuge mich!“*

*Der Dorfschulmeister stieg hinauf
auf seines Blechschilds Messingknauf
und sprach zum Wolf, der seine Pfoten
geduldig kreuzte vor dem Toten:*

*„Der Werwolf“ – sprach der gute Mann,
„des Weswolfs, Genitiv sodann,
dem Wemwolf, Dativ, wie mans nennt,
den Wenwolf, – damit hats ein End.“*

*Dem Werwolf schmeichelten die Fälle,
er rollte seine Augenbälle.
„Indessen“, bat er, „füge doch
zur Einzahl auch die Mehrzahl noch!“*

*Der Dorfschulmeister aber mußte
gestehn, dass er von ihr nichts wusste.
Zwar Wölfe gäb's in großer Schar,
doch ‚Wer‘ gäbs nur im Singular.*

*Der Wolf erhob sich tränenblind –
er hatte ja doch Weib und Kind!!
Doch da er kein Gelehrter eben,
so schied er dankend und ergeben.*

Das Gedicht ist über 100 Jahre alt – es ist nicht zuletzt ein historischer Beleg für die Beständigkeit bestimmter Brauchtümer in einer staatlichen Institution, seien sie auch noch so eigenartig. Nun kann das Gedicht durchaus zur Belustigung derer dienen, die mit der Kasusfragemethode konfrontiert wurden oder die als Lehrkräfte diese selbst praktizieren. Für Kinder und Jugendliche, die diese Praktiken noch nicht über sich ergehen lassen mussten, ist der Witz des Dialogs, der sich aus der Begegnung von Werwolf und Zombie-Dorfschullehrer ergibt, allerdings nicht nachvollziehbar.

In einem Schulbuch wird aber genau dieses Gedicht verwendet, um in einer fünften Klasse das Thema Kasus einzuführen. Dabei zeigen sich verschiedene Unzulänglichkeiten – Sie finden die Aufgaben auf der folgenden Seite. Zunächst sollen sich die Kinder inhaltlich mit Werwölfen auseinandersetzen und sich mithilfe eines Lexikons informieren (Aufgabe 1). Wem aber der *Werwolf* in diesem Gedicht zum ersten Mal begegnet, versteht auch den Witz der Pseudodeklination *Weswolfs*, *Wemwolf*, *Wenwolf* nicht. Genau darum geht es aber, wenn in der zweiten Aufgabe nach dem „Fehler“ des Dorfschullehrers gefragt wird. Damit dürften eben diese Formen gemeint sein, die als Sprachspiel den schulischen Brauch parodieren. Aber ein Sprachspiel ist eben ein Sprachspiel und kein „Fehler“. Was dagegen als unangemessen bezeichnet werden könnte, ist die fehlende syntaktische Struktur der Äußerung – dass mit den Begleitern alle vier Kasus angezeigt werden, ohne dass ein Grund für diese Formen vorläge: *Der Werwolf, (...) des Weswolfs, Genitiv sodann, dem Wemwolf, Dativ, wie mans nennt, den Wenwolf, – damit hats ein End*. Niemand würde dieses Gebilde als einen Satz bezeichnen; es ist lediglich eine Aufzählung unterschiedlicher Deklinationsformen. Ein entsprechendes, von jeder konkreten Sprachverwendung abstrahierendes Tun wird den Schülerinnen und Schülern in den Aufgaben 4, 5 und 7 zugemutet: Sie sollen in

1. Den Dingen Namen geben – Substantive

- 1 Schlagt in einem Lexikon nach, was ein Werwolf ist. Vergleicht die Vorstellungen, welche die Menschen früher von einem solchen Wesen hatten, mit seinem Verhalten im Gedicht.
- 2 Erklärt dem Dorfschullehrer, welchen Fehler er gemacht hat.
- 3 Schreibt die verschiedenen Fälle (**Kasus**) des Fragewortes *Wer* heraus. Überlegt, warum es *wer* nicht im Plural geben kann.
- 4 Beugt (dekliniert) das Substantiv im Singular und Plural grammatikalisch korrekt. Unterstreicht die deklinierten Formen des Artikels und die Endungen des Substantivs.

Kasus	Singular	Plural
Nominativ	<i>der Werwolf</i>	...
Genitiv	...	...
Dativ	...	...
Akkusativ	...	...

- 5 Dekliniert die folgenden zusammengesetzten Wörter im Singular und Plural.

Riesenschlange Einhorn Glücksdrache

- 6 Erklärt die Regel für die Deklination zusammengesetzter Wörter.
- 7 Ergänzt die Formen des bestimmten und unbestimmten Artikels Femininum und Neutrum im Singular und Plural. Was fällt euch auf?

Kasus	Singular				Plural			
	Femininum		Neutrum		Femininum		Neutrum	
Nominativ	<i>die</i>	<i>eine</i>	<i>das</i>	<i>ein</i>	...	...	...	...
Genitiv	<i>der</i>	<i>einer</i>	<i>des</i>	<i>eines</i>	...	...	...	...
Dativ	...	...	...	...	...	...	...	...
Akkusativ	...	...	...	...	...	...	...	...

- 8 Untersucht, in welchen Fällen das Substantiv *Werwolf* bzw. *Wolf* in dem Gedicht vorkommt.
 - Bestimmt dazu die Satzglieder mit Hilfe der W-Fragen: Wer? Wessen? Wem? Wen?
 - Ordnet in einer Tabelle die Satzglieder den Fällen zu.

<i>Wer entwich?</i>	<i>der Werwolf</i>	<i>Nominativ</i>	<i>Subjekt</i>
...

Arbeitstechnik
Unbekannte
Begriffe klären
Seite 16

Wortbildung
Seite 164ff.

Satzglieder
Seite 220–222

Abb. 12.2
deutsch.werk 1 Gymnasium. Arbeitsbuch für das 5. Schuljahr. Klett 2004, S. 187

Aufgabe 4 „das Substantiv“, in Aufgabe 5 die „zusammengesetzten Wörter“ und in 7 „die Formen des bestimmten und unbestimmten Artikels“ durchdeklinieren, ohne einen Anhaltspunkt zu haben, wie die Deklinationsformen zustande kommen. Auch zur Beantwortung der Aufgaben 3 und 8 fehlen die Voraussetzungen. Selbst wenn es den Schülerinnen und Schülern möglich wäre, die Tabelle in Aufgabe 8 zu erstellen, verbliebe das Ganze in unverständlichen Benennungsprozeduren. In Aufgabe 8 wird – auf dieser Seite zum ersten Mal und sehr unvermittelt – die Satzgliedebene beschriftet, womit dann wahrscheinlich alles, was einen Dativ hat, für ein Dativobjekt gehalten wird.

12.4.2 | Warum man weder Kasus noch Satzglieder mit der Fragemethode einführen sollte

Die Fragemethode wird in der Schule sowohl zur Einführung der Kasus als auch der Satzgliedlehre verwendet. So werden zwei sehr unterschiedliche, auch für sich genommen recht komplexe sprachliche Phänomene miteinander vermischt und mitunter sogar für dasselbe gehalten. Diese Vermischung ist der Grund für ständige Irritationen im Grammatikunterricht und steht einem Verstehen der sprachlichen Strukturen im Weg. Wer sich hierbei um ein Verständnis bemüht und scheitert, sieht dies als eigene Unzulänglichkeit, obwohl es sich um eine Unzulänglichkeit der Methode und grammatischen Modellbildung handelt.

Wenn Sie sich nun fragen, warum diese Methode manchmal doch funktioniert, so liegt das daran, dass sie eine Ersatzprobe darstellt: Wird eine Ergänzung zu einem Verb mit einer Person im Dativ gefüllt, so stellt sie ein sog. Dativobjekt dar und kann durch ein *Wem* ersetzt werden:

*Rotkäppchen begegnet der Großmutter.
Wem begegnet Rotkäppchen?*

Die Einfachheit dieser Operation kann allerdings auf vielfältige Weise durchkreuzt werden: So kann ein Dativobjekt auch anderes als Personen bezeichnen; dann ist die *Wem*-Frage zumindest zweifelhaft:

*Dieser Theorie begegnet man in unterschiedlichen Darstellungen.
? Wem begegnet man in unterschiedlichen Darstellungen?*

Außerdem muss man bei der Auswahl des Fragewortes den richtigen Kasus bereits intuitiv beherrschen, um „richtig“ fragen zu können:

*Rotkäppchen trifft die Großmutter.
Wen trifft Rotkäppchen?
Rotkäppchen begegnet der Großmutter.
Wem begegnet Rotkäppchen?*

Eine Ergänzung kann weiterhin nicht nur als Nominalgruppe, sondern auch als Satz erscheinen und ist dann nur mit einem vieldeutigen *Was* erfragbar:

*Rotkäppchen sieht, dass ihre Großmutter sich verändert hat.
Was sieht Rotkäppchen?*

Während es valenztheoretisch angemessen erscheint, den *dass*-Satz einfach als eine Verbergänzung zu betrachten, würde man hier schulgrammatisch weiterhin von einem Akkusativobjekt ausgehen.

Nun ist die Fragemethode dermaßen weit verbreitet – sie ist *das* Verfahren im Grammatikunterricht schlechthin, das Ihnen auf Ihrem Berufsweg begegnen wird wie ein Schnupfen. Deshalb seien zum Überblick nochmals die Punkte zusammengestellt, die gegen dieses Verfahren sprechen und die Sie ggf. auch als Argumentationsgrundlage in Fachkonferenzen nutzen können (wobei Sie als Novizen immer ein gewisses Fingerspitzengefühl brauchen, damit Ihre Einwände als fundierte fachliche Diskussion und nicht als Besserwisserei verstanden werden):

- ▶ Die Methode vermittelt allenfalls ein Wissen, das sich auf das Benennen sprachlicher Einheiten beschränkt. Wer eine Einheit als „Dativobjekt“ bezeichnen kann, hat damit weder die Eigenart des Kasussystems noch den Begriff des Objekts erfasst.
- ▶ Das „richtige Fragen“ in diesem Bereich lässt sich nicht lernen. Es setzt einen sicheren Gebrauch der Standardsprache bereits voraus (z. B. kann man *jemanden* beeindrucken, aber *jemandem* imponieren usw.). Dies betrifft v. a. die Kinder und Jugendlichen, die durch ihren Dialekt oder eine andere Erstsprache diese Sicherheit nicht haben können.
- ▶ „Richtiges Fragen“ im Sinne der Methode kann zu einem unangemessenen Fragen anleiten. Auf der Suche nach dem Kasus stellt man zum Satz *Kevin schläft auf der Matratze* die Frage „Auf wem schläft Kevin?“ (anstatt „Wo ...“); zum Satz *Katrin freut sich auf den Sonntag* fragt man „Auf wen oder was freut sich Katrin?“ und verhindert so die Aneignung des standardsprachlich angemessenen Fragewortes „Worauf freut sich Katrin?“ oder auch der inhaltlich weiterführenden Frage „Warum freut sich Katrin?“. Mit der augenscheinlich unproblematischen Methode („Fragen kann jeder“) entsteht ein Formalismus, weil die formale Bestimmung das pragmatisch angemessene Fragen verdrängt.
- ▶ Weiterhin wird in der Schule mitunter alles, was man erfragen kann, für ein Objekt gehalten. In unserem Beispiel *Kevin schläft auf der Matratze* wird nicht nur unangemessen gefragt („Auf wem schläft Kevin?“); die Antwort *auf der Matratze* wird wegen des Signalwortes *wem* für ein Dativobjekt (statt eines Adverbials des Ortes) gehalten.
- ▶ Auch ein „richtiges Fragen“ im Sinne der Methode führt nicht automatisch zum richtigen Benennen der damit herausgelösten Einheit. Dies zeigt sich v. a. bei der „Wer oder was“- bzw. „Wen oder was“-Frage. Zwei mit *oder* verbundene Einheiten werden normalerweise disjunktiv verstanden: Das Erscheinen der einen Einheit schließt die andere Einheit aus (z. B. *Morgen*

ist Dienstag oder Mittwoch – beides gleichzeitig ist nicht möglich). Es entspricht insofern dem „unverbildeten“ Sprachgebrauch, im Satz *Ich erkenne das Problem* in der Einheit *das Problem* einen Nominativ zu vermuten (mit einem disjunktiven *oder* lässt sich genauso gut „*Wer oder was erkenne ich?*“ wie „*Wen oder was ...*“ oder auch „*Wie/warum/wohin oder was ...*“ fragen).

12.5 | Ein anderer Zugang zum Kasus

Im Folgenden wird eine Annäherung an die Kasus versucht, die sich auf die sprachlichen Erscheinungen selbst konzentriert und dabei die Fachtermini zu den Kasus zunächst vermeidet. Dies hat seinen Grund darin, dass durch die verbreitete Fragemethode die Kasusbezeichnungen Akkusativ, Dativ etc. die zugeordneten Fragewörter reflexartig auslösen und so das eigentliche sprachliche Phänomen verstellen können. Ein entsprechender Verzicht kann im schulischen Unterricht zur bewussten Aneignung dieser sprachlichen Erscheinung beitragen. Die Unterscheidung der Kasus ist eine recht abstrakte Angelegenheit, die sich nicht vom bloßen Hinschauen erschließt; gleichwohl ist ein bewusstes Hinschauen eine der beiden Voraussetzungen für ein Erkennen. Die andere ist das Herstellen von Analogien.

Die hier gewählte Vorgehensweise kann ab der 7. Klasse als Modell für den Unterricht dienen, wenn man die spezifischen Voraussetzungen der jeweiligen Klasse berücksichtigt und entsprechend modifiziert. Im Anschluss folgt ein Vorschlag, mit dem ab der dritten Klasse entsprechende Formunterschiede entdeckt werden können. Die Tabellen sollten die Kinder und Jugendlichen dabei immer selbst oder mit gegenseitiger Unterstützung ausfüllen. Die Nominalgruppen in der jeweils fokussierten Kasusform werden in den folgenden Abschnitten unterstrichen.

12.5.1 | Rektion der Präpositionen

Das Phänomen, dass sich nominale Einheiten in ihrer Form verändern, ohne dass sich ihre Bedeutung verändert, ist in flektierenden Sprachen unterschiedlich ausgeprägt. Im Englischen beispielsweise finden wir solche Formveränderungen nur noch vereinzelt. So verzichtet das Personenzeigwort *you* auf unterschiedliche Kasusformen:

You have to know: I can't live with or without you.

Du musst wissen: Ich kann nicht mit dir und nicht ohne dich leben.

Der Form *you* stehen in der deutschen Übersetzung die drei Formen *du*, *dich* und *dir* gegenüber. Wo sich im Englischen die beiden Präpositionen auf eine einzige Form beziehen können (*with or without you*), wird es im Deutschen aufwändiger. Auch wenn die drei Formen *du*, *dich* und *dir* das Gleiche bedeu-

ten, müssen im Deutschen hier diese drei unterschiedlichen Formen erscheinen, weshalb die beiden folgenden Zeilen nicht grammatisch sind:

*... mit oder ohne dich

*... mit oder ohne dir

Wir wollen diese Erscheinung systematisch ordnen – eine im strengen Sinne logische Erklärung, warum das Deutsche diese Formen „will“, gibt es nicht.

Nun ist auch das Englische eine flektierende Sprache, und was auf den ersten Blick gleich aussieht, unterscheidet sich trotzdem – allerdings auf eine hier unsichtbare Weise. Im folgenden Satz, der ganz analog zum obigen aufgebaut ist, verändert sich das Personalpronomen *I* zur Form *me*:

I think you can't live with or without me.

Ich denke, du kannst nicht mit mir und nicht ohne mich leben.

Wenn wir dieses begrenzte Datenmaterial sortieren, lässt sich schon Wesentliches erkennen:

englische Ausgangsform:	<i>I</i>	<i>you</i>
veränderte Form: <i>with or without ...</i>	<i>... me</i>	<i>... you</i>

Tab. 12.2

deutsche Ausgangsform:	<i>ich</i>	<i>du</i>
veränderte Form 1: <i>ohne ...</i>	<i>... mich</i>	<i>... dich</i>
veränderte Form 2: <i>mit ...</i>	<i>... mir</i>	<i>... dir</i>

Tab. 12.3

Die Veränderungen, die die Präpositionen *with* und *without* bzw. *mit* und *ohne* fordern, sind ein typisches Merkmal einer flektierenden Sprache. Die Formen, die in den Zeilen sichtbar werden, sind die Realisierungen der verschiedenen Kasus.

Nun sehen wir im Englischen eine Veränderung der Form *I* zu *me*, wenn sie zusammen mit den Präpositionen *with or without* gebraucht wird. Weil es eine solche Form *me* gibt, steht auch das danebenliegende *you* in einem Kasus, der allerdings nicht sichtbar wird. Ein ähnliches Phänomen können wir ebenso im Deutschen beobachten. Wenn wir anstelle der Personalpronomen Bezeichnungen für unterschiedliche Haustiere einsetzen, können wir ebenfalls Veränderungen beobachten. Die hierfür ausgewählten Tiere finden sich im Wörterbuch unter den Stichwörtern *Hund, m; Schaf, n; Katze, f*. Damit wissen wir, dass es sich um die Ausgangsformen *der Hund, das Schaf* und *die Katze* handelt. Bei dem folgenden Verfahren kommt eine wichtige grammatische Probe zum Zug, die sog. Ersatzprobe. Was an einer bestimmten Stelle ersetzt werden kann, hat entsprechende grammatische Eigenschaften.

Tab. 12.4 |

<i>Ich kann nicht</i>	<i>mit</i>	<i>dir</i> <i>dem Hund</i> <i>dem Schaf</i> <i>der Katze</i>	<i>und nicht</i>	<i>ohne</i>	<i>dich</i> <i>den Hund</i> <i>das Schaf</i> <i>die Katze</i>	<i>leben.</i>
-----------------------	------------	---	------------------	-------------	--	---------------

Hier wird deutlich, dass die Präposition *mit* Formen auslöst, die sich allesamt von der Ausgangsform unterscheiden. Dagegen stehen bei der Präposition *ohne* zwei Formen, die sich unterscheiden (*dich; den Hund*); zwei weitere haben keinen äußerlich wahrnehmbaren Unterschied zur Ausgangsform (*das Schaf; die Katze*). In Analogie zu den veränderten Formen sprechen wir auch bei den an der Oberfläche gleichbleibenden Formen davon, dass sie einen Kasus tragen – Kasus ist also auch im Deutschen ein Phänomen, das an den Formen manchmal nicht sichtbar wird und trotzdem da ist.

Damit können wir auch die obige Tabelle erweitern:

Tab. 12.5 |

Ausgangsform	<i>ich</i>	<i>du</i>	<i>der Hund</i>	<i>das Schaf</i>	<i>die Katze</i>
veränderte Form 1: <i>ohne ...</i>	<i>mich</i>	<i>dich</i>	<i>den Hund</i>	<i>das Schaf</i>	<i>die Katze</i>
veränderte Form 2: <i>mit ...</i>	<i>mir</i>	<i>dir</i>	<i>dem Hund</i>	<i>dem Schaf</i>	<i>der Katze</i>

Während die Wörter in einer Spalte die jeweils gleiche Semantik haben, besitzen auch die drei Zeilen mit dem Kasus eine Gemeinsamkeit, die von kompetenten Sprechern und Schreibern nicht so ohne Weiteres wahrgenommen wird, weil sie bereits im natürlichen Spracherwerb weitgehend unreflektiert realisiert und meist ebenso unreflektiert auf die Schrift übertragen wurde. Reflexion kann z. B. dann einsetzen, wenn jemand über die Form *der Frau* stolpert („Ist das dann ein Maskulinum?“), wenn sich attributive Adjektive zwischen Begleiter und Nomen schieben, die dekliniert werden müssen, oder wenn an irgendeiner Stelle einmal das Sprachgefühl versagt.

Präpositionen lösen bei den Nominalgruppen, die ihnen üblicherweise folgen, Kasus aus. Wir können auch sagen: Eine Präposition regiert in der Wortgruppe, die zu ihr gehört, einen bestimmten Kasus. Dabei haben wir uns bisher mit der „veränderten Form 1“ auf den Akkusativ und mit der „Form 2“ auf den Dativ beschränkt. Es gibt auch Präpositionen, die den Genitiv regieren. Der Nominativ hingegen wird von Präpositionen nie ausgelöst.

Zu den Präpositionen, die den Akkusativ regieren, gehören die folgenden Einheiten:
für, durch, gegen, ohne, um ...

Zu den Präpositionen, die den Dativ regieren, gehören die folgenden Einheiten:
aus, bei, mit, nach, seit, von, zu ...

Schließlich gibt es auch Präpositionen, die den Genitiv regieren:
außerhalb, innerhalb, oberhalb, statt, trotz, unterhalb, während, wegen ...

Nur die Präpositionen mit Genitivforderung nehmen sprachgeschichtlich zu, weil aus Nominal- oder Präpositionalgruppen, die ja prinzipiell ein Genitivattribut fordern können (→ Abschnitt 11.2), über Grammatikalisierung neue Präpositionen mit Genitivforderung entstehen. Manchen Präpositionen ist ihre Herkunft vom Nomen noch anzusehen (*dank, kraft, trotz* ...). Die amtliche Regelung lässt in den folgenden Fällen offen, ob man in der Schreibung von einer Präposition oder von einer Präpositionalgruppe mit einem Nominal auszugehen hat:

anstelle/an Stelle; aufgrund/auf Grund; aufseiten/auf Seiten; mithilfe/mit Hilfe; vonseiten/von Seiten; zugunsten/zu Gunsten; zulasten/zu Lasten; zuungunsten/zu Ungunsten

Wechselpräpositionen

| 12.5.2

Die meisten Präpositionen regieren einen ganz bestimmten Kasus. Es gibt aber auch die folgende Gruppe von genau neun Präpositionen, die den Akkusativ oder Dativ regieren können: *in – an – auf – über – unter – vor – hinter – neben – zwischen*.

auf + Akkusativ: Sie legt das Buch auf den Tisch.

auf + Dativ: Das Buch liegt auf dem Tisch.

Wegen dieses Rektionswechsels nennt man diese Präpositionen „Wechselpräpositionen“. Der „Wechsel“ ist bei lokaler Bedeutung mit den Bedeutungsalternativen „Richtung“ (bei Akkusativ) bzw. „Ort“ (bei Dativ) verbunden; die Kasusverwendung hat damit auch eine funktionale Komponente.

Die Wechselpräpositionen sind leicht memorierbar: Alle lassen sich in einem Schaubild mit zwei Häusern ihrer Bedeutung entsprechend eindeutig „verorten“. Das geht mit den anderen Präpositionen nicht:

| Abb. 12.3

Wechselpräpositionen werden jedoch nicht nur für die Bezeichnung räumlicher Verhältnisse gebraucht, sondern auch für zeitliche. Dabei erscheint meist der Dativ:

vor + Dativ: Vor dem nächsten Treffen hatte er noch etwas Zeit.

in + Dativ: In zwei Jahren kann viel passieren.

Wenn es zu einer auf die Zeit bezogenen Konstruktion eine analoge gibt, die auf den Raum bezogen sein könnte und wenn dort der Akkusativ erschiene, finden sich auch Wechselpräpositionen mit dem Akkusativ:

vor + Akkusativ: Vor das nächste Treffen wollte er kein anderes legen.

in + Akkusativ: In diese zwei Jahre hatte er große Hoffnungen gesetzt.

12.5.3 | Rektion der Verben

Im Folgenden beobachten wir, wie sich die Wörter *ich* und *du* als Ergänzungen im Satz verändern können. Wenn in einem Satz beide Wörter vorkommen, kommt meistens der Kasus ins Spiel. Er kann die Rollen im Satz signalisieren:

(1) *Ich sehe dich.*

(2) *Du siehst mich.*

Wir können hier eine Art Übermarkierung feststellen. Der gleiche Sachverhalt ließe sich auch mit geringerem formalem Aufwand darstellen; etwa **Ich sehe du/*Du siehst ich* oder auch noch minimalistischer: **Ich du sehen/*Du ich sehen*. Entsprechende Formen gibt es durchaus in den Sprachen der Welt, die dadurch nicht primitiver, sondern nur anders sind.

Betrachten wir weitere Sätze mit erster und zweiter Person:

(3) *Ich unterstütze dich.*

(4) *Ich beglückwünsche dich zu deiner Wahl.*

(5) *Ich frage dich, ob es morgen schönes Wetter gibt.*

Andere Verben hingegen passen nicht in dieses Muster, obwohl sie in ihrer Bedeutung Ähnlichkeiten mit den eben angeführten aufweisen:

(3') **Ich helfe dich.*

(4') **Ich gratuliere dich zu deiner Wahl.*

(5') **Ich antworte dich, dass es morgen regnen soll.*

Die Sätze 3' bis 5' lassen sich einfach reparieren, indem die Form *dich* durch die Form *dir* ersetzt wird:

(6) *Ich helfe dir.*

(7) *Ich gratuliere dir zu deiner Wahl.*

(8) *Ich antworte dir, dass es morgen regnen soll.*

Wenn man wieder fragt, was der Unterschied zwischen *dich* und *dir* sei, hilft die Semantik nicht weiter. Die Bedeutung ist die gleiche – *dich* und *dir* verweisen beide auf den Hörer. Insofern haben wir es auch hier mit einer formalen Spielerei der Sprache zu tun. Wir können nun (wie oben bei den Präpositionen *ohne* und *mit*) die Formen vergleichen, die sich mit den beiden Verben aus (3) und (6) verbinden können (man könnte hierfür natürlich ebenso die Verben aus (4) und (7) oder aus (5) und (8) verwenden).

Nominativ	<i>ich</i>	<i>du</i>	<i>wir</i>	<i>ihr</i>	<i>der Hund</i>	<i>das Schaf</i>	<i>die Katze</i>
veränderte Form 1: <i>Ich unterstütze ...</i>	<i>mich</i>	<i>dich</i>	<i>uns</i>	<i>euch</i>	<i>den Hund</i>	<i>das Schaf</i>	<i>die Katze</i>
veränderte Form 2: <i>Ich helfe ...</i>	<i>mir</i>	<i>dir</i>	<i>uns</i>	<i>euch</i>	<i>dem Hund</i>	<i>dem Schaf</i>	<i>der Katze</i>

Tab. 12.6

Hierbei stellen wir Folgendes fest: Was bei den Präpositionen als „veränderte Form 1“ erscheint, finden wir in exakter Übereinstimmung bei den Verben. Entsprechendes gilt für die „Form 2“. Dieses Phänomen wird mit den Fachtermini Akkusativ (Form 1) und Dativ (Form 2) auf einen Begriff gebracht. Sie bezeichnen Formveränderungen, die auf ganz unterschiedliche Weise zustande kommen können – hier durch Verben und in den vorigen Abschnitten durch Präpositionen.

Nicht alle Verben lösen genau einen Kasus aus. In Einheit 2 haben wir gesehen, dass unterschiedliche Verben eine unterschiedliche Anzahl und Art von Ergänzungen fordern können und dass sich dies sogar bei einem ganz bestimmten Verb unterscheiden kann.

Eine kleine Auswahl von Verben, die sich bezüglich ihrer Ergänzungen gleich verhalten können, ist im Folgenden aufgelistet. Umfangreichere Listen finden Sie insbesondere in Grammatiken für den DaF-Unterricht (z. B. Helbig/Buscha).

Verben mit Nominativergänzung: *sein, werden, bleiben, heißen ...*

Verben mit Akkusativergänzung: *beglückwünschen, beeindrucken, treffen, unterstützen; anrufen, bauen, bewundern, holen, interessieren, lieben, mögen, schlagen, sehen, suchen, trösten, verstecken, zeichnen ...*

Verben mit Dativergänzung: *gratulieren, imponieren, begegnen, helfen; absagen, danken, fehlen, folgen, gehören, gleichen, passen, schaden, schmeicheln, schwerfallen, trauen, widersprechen, winken, zuhören ...*

Verben mit Genitivergänzung: *sich annehmen, bedürfen, sich entsinnen, sich erfreuen, sich vergewissern ...*

Verben mit Akkusativ- und Dativergänzung: *abnehmen, antun, beibringen, berichten, bescheinigen, beweisen, bieten, ermöglichen, erzählen, geben, heimzahlen, leihen, raten, schenken, überlassen ...*

Verben mit Akkusativ- und Genitivergänzung: *anklagen, berauben, entbinden, überführen ...*

Präpositionalobjekte Verben können aber nicht nur Kasus regieren, sondern auch Präpositionen, die wiederum einen Kasus auslösen (hier: *jemand wehrt sich gegen jemanden/ gegen etwas*):

sich wehren + gegen + Akkusativ: Er wehrte sich gegen die Angriffe.

Dass dabei ein Verb nicht nur eine Präposition, sondern auch deren Kasusforderung mitbestimmen kann, zeigt der folgende Vergleich:

denken + an + Akkusativ: Sie dachte an ihren Großvater.

hängen + an + Dativ: Sie hing an ihrem Großvater.

Die Präposition *an* ermöglicht als Wechselpreposition eine Verbindung mit Akkusativ oder mit Dativ. Welcher Kasus folgen muss, bestimmt aber das Verb. Die Schulgrammatik bezeichnet solche Ergänzungen als Präpositionalobjekte – unabhängig vom Kasus, der dabei erscheint. Die anderen in einem Verb angelegten Nominalgruppen in einem bestimmten Kasus werden traditionell als Akkusativ-, Dativ oder Genitivobjekt bezeichnet (→ Abschnitt 14.2.2).

12.5.4 | Rektion von Adjektiven

Kopulaverben können mit einem Adjektiv erscheinen, das seinerseits eine Ergänzung fordert, die in einem bestimmten Kasus steht:

mächtig + Genitiv: Sie war des Ungarischen mächtig.

nützlich + Dativ: Der Hinweis war ihm nützlich.

gewöhnt + Akkusativ: Sie ist das frühe Aufstehen gewöhnt.

Auch andere Ergänzungen sind hier möglich wie z. B. zwei Nominalgruppen in bestimmten Kasus, eine Präpositionalgruppe oder ein dass-Satz:

schuldig + Dativ + Akkusativ: Er blieb ih die Antwort schuldig.

interessiert + an + Dativ: Sie ist an einer Lösung interessiert.

stolz + dass-Satz: Er ist stolz, dass er die Prüfung bestanden hat.

12.5.5 | Rektion der Nominalgruppe

Eine Nominalgruppe kann eine weitere Nominalgruppe im Genitiv an sich binden. Wir haben solche Konstruktionen in Abschnitt 11.2 als Genitivattribute kennengelernt:

Sie hat sich die Telefonnummer des Bruders ihrer Nachbarin notiert.

Die meisten Genitive im Deutschen sind Genitivattribute; Genitive als Verbforderung (sog. Genitivobjekte) sind hingegen selten (→ Abschnitt 14.2.2). Eine Nominalgruppe kann prinzipiell eine andere im Genitiv nach sich zie-

hen. Insofern kann auch eine Präpositionalgruppe, die aus einer Präposition und einer Nominalgruppe besteht, ein Genitivattribut bei sich haben:

Sie wartet auf die Ziehung der Lottozahlen.

Einheiten, die den Kasus weiterleiten: *als* und *wie*

| 12.5.6

Es gibt zwei Wörter, die sich wie eine Präposition mit einer Nominalgruppe verbinden können, aber im Unterschied zu den Präpositionen keine eigene Kasusforderung haben, sondern den Kasus einer Bezugseinheit weiterleiten: *als* und *wie*. Mit ihnen finden Zuordnungen und Vergleiche statt. Wegen ihrer Verbindungsfunktion zu anderen Nominalgruppen werden *als* und *wie* auch als Adjunktoren bezeichnet. Ein solcher Terminus ist allemal sinnvoller, als die beiden Einheiten den Konjunktionen zuzuschlagen, mit denen sie als verbindende Einheiten allenfalls den funktionalen Gesichtspunkt des Verbindens teilen. Im Grammatikunterricht kann man bei einer so kleinen Wortklasse durchaus auf einen eigenen Terminus verzichten. Viel wichtiger ist, ihre Gemeinsamkeit mit den Präpositionen zu kennen, aber auch zu wissen, warum sie nicht zu den Präpositionen gezählt werden.

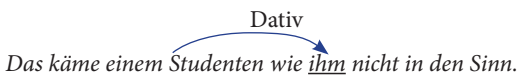
Die Wortgruppen mit *als* und *wie* können ein Bezugsnominal haben, dessen Kasus sie aufgreifen und an „ihre“ Nominalgruppe weiterleiten:

Nominativ

Ein Student wie er konnte sich das leisten.

Akkusativ

Einen Studenten wie ihn hatte sie noch nie zuvor getroffen.

Dativ

Das käme einem Studenten wie ihm nicht in den Sinn.

Nominativ

Als reicher Student hatte er viele Freunde.

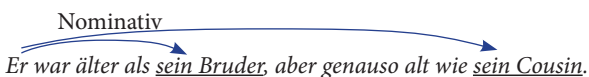
Akkusativ

Sie hatte ihn als einen freundlichen Menschen kennengelernt.

Dativ

Kevin hatte mit ihm als seinem schärfsten Konkurrenten so seine Probleme.

Auch in Vergleichen wird der Kasus auf diese Weise weitergegeben:

Nominativ

Er war älter als sein Bruder, aber genauso alt wie sein Cousin.

Dativ

Das Studieren fiel ihm leichter als seinem Bruder – fast so leicht wie seinem Cousin.

12.5.7 | Freie Kasus

Freie Kasus sind vergleichsweise selten, sollen aber nicht unerwähnt bleiben. Hier gibt es keine andere Einheit, die den Kasus fordert oder ermöglicht. Freie Kasus erscheinen insbesondere im Akkusativ und Genitiv; als schulgrammatische Satzglieder werden sie den Adverbialien zugerechnet:

freier Akkusativ: *Den ganzen Tag regnete es.*

freier Genitiv: *Eines Tages rief sie ihn an.*

Ob es freie Dativformen gibt, ist in der Forschung umstritten. Manche Theorien bezeichnen sie als Objekte, andere als Adverbialien. Die folgenden Unterscheidungen sind semantische, was eine Nähe zu den Adverbialien nahelegt (→ Abschnitt 14.2.3): Der Dativus commodi bzw. incommodi bezeichnet üblicherweise Personen, zu deren Gunsten oder Ungunsten etwas geschieht:

Sie brachte ihrem Freund ein Paket zur Post.

Sie wäscht ihrem Kind die Haare.

Er hat ihr das Auto zu Schrott gefahren.

Der Pertinenzdativ bezeichnet meist eine Person, wenn einer ihrer Körperteile im selben Satz thematisiert wird:

Der Präsident schüttelte der Ministerin die Hand.

Sie trat ihm ins Schienbein.

Als Dativus iudicantis bezeichnet man den Dativ des Urteilenden:

Die Erklärung erschien ihr zu schwierig.

Die Musik war ihm zu laut.

Der Dativus ethicus erscheint häufig im Mündlichen als Ermahnung oder Aufforderung und bezeichnet eine Person, die ein emotionales Interesse an dem im Satz Dargestellten hat:

Komm mir ja nicht zu spät!

Dass Du mir keinen Schnupfen kriegst!

Du bist mir so einer!

Dass es solche freien Kasus gibt, ist aber kein Widerspruch zu der Beobachtung, dass Kasus normalerweise eine Einheit brauchen, die sie auslösen.

12.5.8 | Der Kasus und seine Vermittlung in der Grundschule

Bereits Kinder können sich dem formalen Charakter der Kasus annähern, indem sie ihn spielerisch als einen Code in der Sprache erkennen. Die Methode ist auch in Klassen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen der Kinder anwendbar. Wer eine deutsche Varietät als Muttersprache erworben hat, kann dabei sehen, wie differenziert er „richtige Formen“ kennt, ohne zu

wissen, warum diese Formen die richtigen sind. Diese Erkenntnis kann zu einer respektvollen Haltung gegenüber Kindern mit anderen Muttersprachen führen, die sich solche Formen mitunter sehr viel mühevoller aneignen müssen.

Das Verfahren wendet auf systematische und kontrollierte Art und Weise das operationale Verfahren der Ersatzprobe an – eine Kopiervorlage findet sich im Anschluss. Zunächst wird mit sechs unterschiedlichen zweistelligen Verben ausprobiert, welche Einheiten in ein gegebenes Satzmuster eingefügt werden können. Dies geschieht so, dass jeder Satzrahmen mit einer Zahl von 1 bis 6 versehen ist und die Kinder die Begleiter von *Wolf* und *Großmutter* ergänzen und anschließend überprüfen, in welchem Satzrahmen welche Form verwendet wurde. Dadurch entsteht für jede der Formen ein bestimmter Code (134 entspricht hier dem Akkusativ, 256 dem Dativ). Die Zahlenfolge ist natürlich völlig willkürlich. Sie soll zeigen, dass an den Stellen, wo z. B. *dem Wolf* eingefügt wurde, auch *der Großmutter* stehen kann. Insofern gibt es neben der *inhaltlichen* Gemeinsamkeit von *den/dem Wolf* und *die/der Großmutter* auch eine *strukturelle* Gemeinsamkeit zwischen *den Wolf/die Großmutter* und *dem Wolf/der Großmutter*. Aufgabe 3 erweitert diese Einsicht auf das Personalpronomen *ich*.

In einem weiteren Schritt wird in Aufgabe 4 der Versuch auf Präpositionen angewandt. Auch hier zeigt sich, dass in einen bestimmten, von einer Präposition vorgegebenen Rahmen nur Einheiten aus den Sätzen 1, 3 und 4, in einen anderen Rahmen nur die der Sätze 2, 5 und 6 eingefügt werden können. In diesem Sinne lernen die Kinder den Kasus als eine Art Code in der Sprache kennen. Und das ist er auch – nicht mehr und nicht weniger.

Dieses Wissen lässt sich sukzessive ausbauen und erweitern – z. B. am gegebenen Material um eine systematische Untersuchung von Nominalgruppen im Neutrum oder im Plural oder der anderen Personalpronomen. Dass bei den hier vorgestellten Aufgaben zunächst auf den Genitiv verzichtet wurde, liegt nicht nur daran, dass Verben mit Genitivforderung im Deutschen seltener und weniger gebräuchlich sind. Es ist eine didaktisch begründete Komplexitätsreduktion, um das Wesen des Kasus verstehbar zu machen. Gerade der Genitiv braucht aber eine intensive Auseinandersetzung, weil seine Formen in vielen Dialekten nicht gebräuchlich sind und insofern gelernt werden müssen.

12.5.9 | Unterrichtsmaterial

Aufgabe 1

a) Fülle in der letzten Spalte alle Zeilen aus:

Tab. 12.7 |

1	<i>Rotkäppchen</i>	<i>traf</i>	<u>den</u> Wolf <u>ihn</u> ___ Großmutter ___
2	<i>Rotkäppchen</i>	<i>begegnete</i>	_____ _____ _____
3	<i>Rotkäppchen</i>	<i>besuchte</i>	_____ _____ _____
4	<i>Rotkäppchen</i>	<i>beschenkte</i>	_____ _____ _____
5	<i>Rotkäppchen</i>	<i>half</i>	_____ _____ _____
6	<i>Rotkäppchen</i>	<i>vertraute</i>	_____ _____ _____

- b) Sicherlich weißt du noch, was in dem Märchen alles passiert. Überlege dir, ob die Sätze in dieser Tabelle stimmen. Wenn nicht, kannst du die entsprechende Zeile in der letzten Spalte einklammern.
- c) Überlege dir, woher du weißt, welche Form jeweils einzutragen ist. (Achtung: Ist die Antwort wirklich so einfach?)

Aufgabe 2

Untersuche die Formen, die du in den Sätzen 1 bis 6 verwendet hast. Fülle dazu die Lücken der folgenden Kästchen aus. Vergleiche anschließend die entstandenen Zahlenfolgen.

den Wolf

ihn

1 3 4

die

Großmutter

— — — —

___ *Wolf*

—

— — —

—

—

— — —

Aufgabe 3

Stell dir vor, du würdest in dem Märchen mitspielen. Untersuche, welche Formen in welchen Sätzen vorkommen können und vergleiche die Zahlenfolgen.

- 1 *Rotkäppchen traf* ___
- 2 *Rotkäppchen begegnete* ___
- 3 *Rotkäppchen besuchte* ___
- 4 *Rotkäppchen beschenkte* ___
- 5 *Rotkäppchen half* ___
- 6 *Rotkäppchen vertraute* ___

mich

— — —

mir

— — —

Aufgabe 4

- a) Probiere nun wie in Aufgabe 1 und 3 in den folgenden vier Sätzen, welche Kästchen aus Aufgabe 2 und 3 du jeweils einsetzen kannst. Was stellst du fest?
- b) Welche Wörter bewirken hier die unterschiedlichen Formen? Kreise sie ein.

<p><i>Rotkäppchen bringt Geschenke für</i></p>	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> _____ _____ _____ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> _____ _____ _____ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> _____ _____ _____ </div> </div>
<p><i>Rotkäppchen bringt Geschenke zu</i></p>	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> _____ _____ _____ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> _____ _____ _____ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> _____ _____ _____ </div> </div>
<p><i>Rotkäppchen tanzte um</i></p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Code:</p> <p>_____</p> </div>
<p><i>Rotkäppchen tanzte mit</i></p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Code:</p> <p>_____</p> </div>

Übungen

| 12.6

- 1 Diskutieren Sie den folgenden Merkkasten unter didaktischer Perspektive:

Jedes **Substantiv** (Nomen) hat ein **Geschlecht** (Genus), das man am bestimmten Artikel eindeutig erkennen kann. Man unterscheidet:

- ▶ **männlich** (maskulin): *der Junge; ein Junge,*
- ▶ **weiblich** (feminin): *die Frage; eine Frage,*
- ▶ **sächlich** (neutral): *das Kleid; ein Kleid.*

Substantive kommen im **Singular** (Einzahl) und im **Plural** (Mehrzahl) vor. Einzahl und Mehrzahl nennt man auch die „Normen des Numerus“.

Beispiel

(aus: Deutsch plus 5, Cornelsen/Volk und Wissen 2004, S. 67)

- 2 Bilden Sie den Plural der folgenden Anglizismen und vergleichen Sie die Pluralform im Englischen mit der, die im Deutschen verwendet wird.

1. *Smoothie, Bodyguard, Snack, Notebook, Model, Update, Download, Shop, Nerd, Highlight, Chip, Fan, E-Mail*
2. *Burger, Center, Biker, Laser, Outsider, Reporter, Manager, Scanner, Computer, Sprayer, Surfer, Teenager, Toaster, Trailer*

- 3 Die Methode des Fragens führt nicht, wie vielfach behauptet wird, zu den Kasus, sondern zu mehr oder weniger komplexen Satzgliedern. Fragen Sie z. B. im folgenden Satz nach dem Dativobjekt: „Wem folgte das Gericht?“ Welche Beobachtungen machen Sie?

Das Gericht folgte der Argumentation eines Sachverständigen, der den Sachverhalt anders als die Staatsanwaltschaft beschrieb.

- 4 Wie kommen die Formen der unterstrichenen Einheiten zustande?

1. *Das ist der Autor, der dieses Jahr den Literaturnobelpreis gewonnen hat.*
2. *Die Welt beglückwünscht den Autor für diese Auszeichnung.*
3. *Nach dem Autor hielt auch der Vorsitzende des Komitees eine lange Rede.*
4. *Das berühmteste Werk des Autors wurde in mehr als dreißig Sprachen übersetzt.*

- 5 *Seit seiner Kündigung hatte er Geldprobleme.*

- a) Ermitteln Sie den Kasus der Nominalgruppe *seiner Kündigung*.
- b) Vergleichen Sie den Satz in a) mit dem folgenden in semantischer und syntaktischer Perspektive. Berücksichtigen Sie in Ihrer Darstellung auch das Komma im zweiten Satz.

Seit ihm gekündigt wurde, hatte er Geldprobleme.

- 6 Beschreiben Sie die unterschiedliche Bedeutung der folgenden Sätze. Wie kommt sie zustande?

1. *Der kleine Nils hatte Kevin als Experte in grammatischen Fragen etwas voraus.*
2. *Der kleine Nils hatte Kevin als Experten in grammatischen Fragen etwas voraus.*

- 7 Bestimmen Sie den Kasus der unterstrichenen Wörter:
1. *Sie wollte weder mit noch ohne Bello in den Urlaub.*
 2. *Sie fühlte sich mit und ohne Auto mobil.*
 3. *Fährt er mit oder ohne uns ans Meer?*
 4. *Fährt er mit oder ohne euch ans Meer?*

12.7 | Verwendete und weiterführende Literatur

Granzow-Emden, Matthias (2006): Wer oder was erschlägt man besser nicht mit einer Klappe? Kasus und Satzglieder im Deutschunterricht. In: Becker, Tabea; Peschel, Corinna (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider, 87–104.

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

Sayatz, Ulrike (2009): Von Denkmälern und Denkmalen, Balkons und Balkonen, Anfängen dieses Jahres und diesen Jahres: Die Vermittlung von System, Norm und Variation in der Schule am Beispiel der Nominalflexion. In: Siehr, Karl-Heinz; Berner, Elisabeth (Hrsg.): Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien. Potsdam: Universitätsverlag, 65–82.

Die Deklination der Nominalgruppe

Inhalt

13.1 Zur Arbeit mit Deklinationstabellen	262
13.2 Zur Ordnung der Kasus und Genera in der Tabelle	270
13.3 Die Deklination der Personalpronomen	271
13.4 Besondere Deklinationsformen der Nomen	274
13.5 Hinweise für den Unterricht	276
13.6 Übungen	277
13.7 Verwendete und weiterführende Literatur	278

Wenn die Nominalgruppe aus Begleiter, attributivem Adjektiv und Nomen besteht, stimmen ihre Formen zwar grammatisch in Numerus und Kasus überein, sodass viele Grammatiken von einer Kongruenz sprechen. Für diese Übereinstimmungen gibt es aber nur wenige formbezogene Anhaltspunkte, weshalb die Deklination der Nominalgruppe auf den ersten Blick recht undurchschaubar erscheint. Das heißt aber nicht, dass sie deshalb systemlos wäre – sonst könnte man als kompetenter Sprachnutzer nicht mit so großer Sicherheit angemessene von unangemessenen Formen unterscheiden. Eine solche Sicherheit können Lerner mit anderer Muttersprache jedoch nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit erlangen, und Dialektsprecher haben hierbei ebenfalls Probleme. Trotz der Mehrsprachigkeit in den meisten Klassenzimmern wird im Deutschunterricht dieser wichtige und gleichzeitig auch komplexeste Bereich des Deutschen weitgehend ausgespart. In den Lehrwerken wird er nur selten thematisiert, sodass Lehrkräfte hier keine Unterstützung für die systematische Auseinandersetzung bekommen. Im DaF-Bereich ist die Deklination der Nominalgruppe zwar ein selbstverständlicher Unterrichtsgegenstand, jedoch scheinen die zahlreichen Tabellen, die DaF-Lehrwerke und Grammatiken anbieten, wegen der Unüberschaubarkeit der möglichen Formen kaum erlernbar zu sein.

In dieser Einheit soll gezeigt werden, dass es in der Nominalgruppe ein wesentliches Prinzip für die Deklinationsformen gibt mit offensichtlichen Parallelen zum sog. Perso-

Überblick

nalpronomen in der dritten Person. Zwar hat die Arbeit mit Tabellen keinen besonders guten Ruf und kommt im Deutschunterricht nur selten vor, weil viele Lehrkräfte sie als Ausweis für einen formalistischen Grammatikunterricht betrachten. Tabellen bieten aber bei reflektierter Verwendung und didaktisch sinnvollem Einsatz eine Möglichkeit zur Vergegenständlichung der Sprache, auf die man keinesfalls verzichten sollte. Wo sich die hier gewählten Darstellungsweisen von den schulgrammatischen Darstellungen unterscheiden, finden Sie entsprechende Hinweise und Begründungen.

13.1 | Zur Arbeit mit Deklinationstabellen

Die Tabelle 13.7 am Ende dieses Abschnitts enthält alle in diesem Abschnitt thematisierten Formen im Überblick. Ihr Gebrauch in der Schule setzt jedoch die Arbeit mit einer weniger komplexen Tabelle voraus, die für die einführende Auseinandersetzung mit der Deklination im Unterricht gedacht ist.

Deklinationstabellen haben für die Darstellung der Wortgruppen mit Nomen vier Spalten: drei für die unterschiedlichen Genera und eine für den Plural – die Pluralformen für alle drei Genera entsprechen sich nämlich. Weiterhin haben die Tabellen vier Zeilen für die vier Kasus im Deutschen. Zur Orientierung für die Nutzer kommt eine weitere Zeile ganz oben hinzu, die die drei Generaspalten und die Pluralspalte kennzeichnet; ganz links erscheint eine Spalte zur Kennzeichnung der Kasus.

Zur optischen Unterscheidung von Singular und Plural können in der oberen Orientierungszeile Bildchen erscheinen – hier sind es die in den Tabellen beispielhaft gewählten Tiere.

Die linke Orientierungsspalte enthält nicht nur die Bezeichnungen für die vier Kasus, sondern auch exemplarische Sätze mit einer Leerstelle, in der eine Nominalgruppe in einem bestimmten Kasus erscheinen muss, der von einer anderen Form in diesem Satz regiert wird. So kann man die Deklinationsformen am sprachlichen Phänomen selbst und gleichzeitig systematisch und gesteuert durch die vorgegebene Ordnung der Tabelle kennenlernen.

Für den Nominativ ist dies ein Satz mit fehlendem Subjekt:





Wer wartet denn da? Oh, ... wartet auf mich.

Für die anderen Kasus erscheint in Tabelle 13.1 ein Satz mit fehlender Verbergänzung, die traditionell als Akkusativ-, Dativ- oder Genitivobjekt bezeichnet wird:





Ich füttere ...

Ich helfe ...

Ich erfreue mich ...

	Maskulinum Sg. 	Neutrum Sg. 	Femininum Sg. 	Mask./Neut./Fem. Pl. 
Wer wartet denn da? Oh, ...				
Nominativ	... wartet auf mich.	... wartet auf mich.	... wartet auf mich.	... warten auf mich.
Ich füttere ...				
Akkusativ				
Ich helfe ...				
Dativ				
Ich erfreue mich ...				
Genitiv				

Tab. 13.1

	Maskulinum Sg. 	Neutrum Sg. 	Femininum Sg. 	Mask./Neut./Fem. Pl. 
Wer wartet denn da? Oh, ...				
Nominativ	... wartet auf mich.	... wartet auf mich.	... wartet auf mich.	... warten auf mich.
Ich gehe ohne ... spazieren.				
Akkusativ				
Ich gehe mit ... spazieren.				
Dativ				
Anstelle ... hätte ich lieber eine Maus. Der Hunger ... ist riesig. Genitiv				

Tab. 13.2

In Tabelle 13.2 wird für jeden obliquen Kasus ein Satz mit einer Präposition angeführt, die eine eindeutige Kasusforderung besitzt. Diese Nominalgruppen gehören zur Präposition und gelten auch in der Schulgrammatik niemals als Objekte:

- Ich gehe ohne ... spazieren.*
- Ich gehe mit ... spazieren.*
- Anstelle ... hätte ich lieber eine Maus.*





Für den Genitiv erscheint zusätzlich ein Satz mit einem Genitivattribut als Leerstelle:

Der Hunger ... ist riesig.

Mit den beiden Versionen kann der formale Charakter der Kasus deutlich werden, wie er in Abschnitt 12.5 entwickelt wurde: Obwohl Verben und Präpositionen grammatisch ganz unterschiedliche Einheiten sind, regieren sie in Nominalgruppen bestimmte Formen, die sich gleichen können und dann mit einem formalen Terminus (Akkusativ etc.) bedacht werden.

Ein angemessener Zugang zum System erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler die Tabelle selbst ausfüllen. Dabei können sie sich gegenseitig unterstützen. Diese Arbeit kann nicht nur systematische Einsichten, sondern auch das Verständnis füreinander fördern – dass es nicht selbstverständlich ist, so viele verschiedene Formen immer fehlerfrei zu verwenden, besonders dann, wenn man diese Sprache nicht von klein auf gelernt hat.





Tab. 13.3 |

	Maskulinum Sg. 	Neutrum Sg. 	Femininum Sg. 	Mask./Neut./Fem. Pl. 
Wer wartet denn da? Oh, ... Nominativ	der Hund dieser Hund ... wartet auf mich.	das Schaf dieses Schaf ... wartet auf mich.	die Katze diese Katze ... wartet auf mich.	die Tiere diese Tiere ... warten auf mich.
Ich füttere ... Ich gehe ohne ... spazieren. Akkusativ	den Hund diesen Hund	das Schaf dieses Schaf	die Katze diese Katze	die Tiere diese Tiere
Ich helfe ... Ich gehe mit ... spazieren. Dativ	dem Hund diesem Hund	dem Schaf diesem Schaf	der Katze dieser Katze	den Tieren diesen Tieren
Ich erfreue mich ... Anstelle ... hätte ich lieber eine Maus. Der Hunger ... ist riesig. Genitiv	des Hundes dieses Hundes	des Schafs dieses Schafs	der Katze dieser Katze	der Tiere dieser Tiere

Es ist sinnvoll, die Tabelle den Kindern und Jugendlichen mehrfach zur Verfügung zu stellen und mit unterschiedlichen Begleitern ausfüllen zu lassen – zunächst mit den Begleitern *der* und *dieser* wie in Tabelle 13.3, die meistens dieselben Endungen tragen (*d|er/dies|er*; *d|en/dies|en* etc.; Varianten gibt es bei den Formen *d|as – dies|es* und *d|ie – dies|e*). Die hier fett markierten Endungen werden traditionell als stark bezeichnet.

starke Deklination

Tab. 13.4

	Maskulinum Sg. 	Neutrum Sg. 	Femininum Sg. 	Mask./Neut./Fem. Pl. 
Wer wartet denn da? Oh, ... Nominativ	ein Hund mein Hund ... wartet auf mich.	ein Schaf mein Schaf ... wartet auf mich.	eine Katze meine Katze ... wartet auf mich.	Tiere meine Tiere ... warten auf mich.
Ich füttere ... Ich gehe ohne ... spazieren. Akkusativ	einen Hund meinen Hund	ein Schaf mein Schaf	eine Katze meine Katze	Tiere meine Tiere
Ich helfe ... Ich gehe mit ... spazieren. Dativ	einem Hund meinem Hund	einem Schaf meinem Schaf	einer Katze meiner Katze	Tieren meinen Tieren
Ich erfreue mich ... Anstelle ... hätte ich lieber eine Maus. Der Hunger ... ist riesig. Genitiv	eines Hundes meines Hundes	eines Schafs meines Schafs	einer Katze meiner Katze	(-) meiner Tiere

Als nächstes trägt man Nominalgruppen mit den Begleitern *ein|* und *mein|* in die Tabelle ein (vgl. Tab. 13.4). Im Plural wird der Begleiter *ein* durch Begleiterlosigkeit ersetzt; im Genitiv Plural fehlt eine entsprechende Form. Im Singular haben alle diese Begleiter dieselben Endungen, z. B. im Dativ Femininum: *ein|er Katze*; *mein|er Katze*. Auch der Begleiter *unser|* und die anderen Possessiva (*dein|*, *sein|*, *ihr|*, *Ihr|*, *euer|*) erhalten genau die gleichen Endungen (*Ich helfe unser|er Katze* usw.). An fast allen Stellen tragen diese Begleiter starke Endungen. Beim Ausprobieren werden Sie aber feststellen, dass an genau drei Stellen der Tabelle keine Endungen vorkommen: im Nominativ Maskulinum, im Nominativ Neutrum und im Akkusativ Neutrum – diese Stellen werden uns gleich bei den attributiven Adjektiven nochmals beschäftigen.

... *ein|* Hund wartet auf mich.

... *ein|* Schaf wartet auf mich.

Ich füttere *ein|* Schaf.

	Maskulinum Sg. 	Neutrum Sg. 	Femininum Sg. 	Mask./Neut./Fem. Pl. 
Wer wartet denn da? Oh, ... Nominativ	der dicke Hund ... wartet auf mich.	das schwarze Schaf ... wartet auf mich.	die kleine Katze ... wartet auf mich.	die lieben Tiere ... warten auf mich.
Ich füttere ... Ich gehe ohne ... spazieren. Akkusativ	den dicken Hund	das schwarze Schaf	die kleine Katze	die lieben Tiere
Ich helfe ... Ich gehe mit ... spazieren. Dativ	dem dicken Hund	dem schwarzen Schaf	der kleinen Katze	den lieben Tieren
Ich erfreue mich ... Anstelle ... hätte ich lieber eine Maus. Der Hunger ... ist riesig. Genitiv	des dicken Hundes	des schwarzen Schafs	der kleinen Katze	der lieben Tiere

Tab. 13.5 |

Deklination der
attributiven Adjektive





Wird die Nominalgruppe mit den Begleitern *der* oder *dieser* um ein attributives Adjektiv erweitert, so tragen diese die sogenannten schwachen Endungen |e bzw. |en (Tab. 13.5). Sie verteilen sich in unserer Tabelle auf eine Weise, die sich gut einprägen lässt: Man kann die |en-Endungen so einkreisen, dass sich daraus eine Ente ergibt (Tab. 13.6). Die beiden Morpheme *en + e* lassen sich auch als (kleingeschriebene) *ente* lesen.


Attributive Adjektive können aber auch starke Endungen tragen. Sie werden genau dann stark dekliniert, wenn kein anderes Mitglied der Nominalgruppe die starke Endung trägt. Das ist üblicherweise dann der Fall, wenn der Begleiter fehlt:

Mit fett|em Speck fängt man Mäuse.
Alle mögen frisch|es Brot.

Im Genitiv Maskulinum und Genitiv Neutrum wird das sog. Genitiv-s am Nomen als starke Deklination sendung betrachtet, weshalb das attributive Adjektiv auch bei Begleiterlosigkeit schwach dekliniert:

Trotz schlecht|en Wetters fand das Spiel statt.

	Maskulinum Sg. 	Neutrum Sg. 	Femininum Sg. 	Mask./Neut./Fem. Pl. 
Wer wartet denn da? Oh, ... Nominativ	der dick|e Hund ... wartet auf mich.	das schwarz|e Schaf ... wartet auf mich.	die klein|e Katze ... wartet auf mich.	die lieb|en Tiere ... warten auf mich.
Ich füttere ... Ich gehe ohne ... spazieren. Akkusativ	den dick|en Hund	das schwarz|e Schaf	die klein|e Katze	die lieb|en Tiere
Ich helfe ... Ich gehe mit ... spazieren. Dativ	dem dick|en Hund	dem schwarz|en Schaf	der klein|en Katze	den lieb|en Tieren
Ich erfreue mich ... Anstelle ... hätte ich lieber eine Maus. Der Hunger ... ist riesig. Genitiv	des dick|en Hundes	des schwarz|en Schafs	der klein|en Katze	der lieb|en Tiere



Tab. 13.6

Die Begleiter vom Typ *ein|, kein|* und *mein|* haben an den oben erwähnten drei Stellen keine Endungen (im Nominativ Maskulinum, im Nominativ Neutrum und im Akkusativ Neutrum ... vgl. Tabelle 13.4). Auch dort übernehmen die Adjektive die starke Endung.

- ... ein dick|er Hund wartet auf mich.
- ... ein schwarz|es Schaf wartet auf mich.
- Ich füttere ein| schwarz|es Schaf.

Die Tabelle auf der folgenden Doppelseite enthält die wesentlichen Strukturen der in diesem Abschnitt dargestellten Nominalgruppendeduktion. Ihre Komplexität erfordert vorab einige Hinweise zu ihrer Anordnung und zu den verwendeten Symbolen:

Abb. 13.1

13.2 | Zur Ordnung der Kasus und Genera in der Tabelle

Vielleicht haben Sie sich gefragt, weshalb die Kasus in der Tabelle nicht so angeordnet sind, wie Sie das in der Schule vielleicht gelernt haben, wenn der Nominativ als erster Fall, der Genitiv als zweiter, der Dativ als dritter und schließlich der Akkusativ als vierter Fall bezeichnet und die Genera in der Reihenfolge *der – die – das* genannt wurden. Der erste Grund für eine andere Reihenfolge ist die Übersichtlichkeit der Formen, die sich dabei ergibt. In der hier favorisierten Darstellung, die in DaF- bzw. DaZ-Lehrwerken und auch im neuen Grammatikduden (wenigstens an einigen Stellen) verwendet wird, entstehen im Unterschied zur traditionellen Darstellung zahlreiche Felder, die durch Formgleichheit zusammenhängen und die man sich dadurch besser einprägen kann:

Tab. 13.8 |

traditionelle Darstellung:				
	Mask.	Fem.	Neutr.	Plural
Nom.	<i>der</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Gen.	<i>des</i>	<i>der</i>	<i>des</i>	<i>der</i>
Dat.	<i>dem</i>	<i>der</i>	<i>dem</i>	<i>den</i>
Akk.	<i>den</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>

Tab. 13.9 |

neue Darstellung:				
	Mask.	Neutr.	Fem.	Plural
Nom.	<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die</i>	<i>die</i>
Akk.	<i>den</i>	<i>das</i>	<i>die</i>	<i>die</i>
Dat.	<i>dem</i>	<i>dem</i>	<i>der</i>	<i>den</i>
Gen.	<i>des</i>	<i>des</i>	<i>der</i>	<i>der</i>

Der zweite Grund für diese Reihenfolge ist das Sprachsystem selbst: Der Akkusativ ist der zweithäufigste Kasus nach dem Nominativ und er steht in Konkurrenz zum Dativ – v. a. bei vielen Verben, die entweder eine Ergänzung im einen oder im anderen Kasus oder aber in beiden Kasus haben wollen. Auch die Wechselpräpositionen werden mit Akkusativ oder mit Dativ gebildet. Der Genitiv hingegen hebt sich von den anderen beiden obliquen Kasus ab: Als Verbforderung erscheint er kaum mehr; ist aber *der* Attributskasus (→ Abschnitt 11.2).

Drittens erscheint die neue Darstellung vor dem Hintergrund des natürlichen Spracherwerbs plausibel. Kinder erwerben zuerst den Nominativ, dann den Akkusativ, dritter Kasus ist der Dativ. Den Genitiv als vierten Kasus erwerben (wie schon vielfach erwähnt) nicht alle Kinder auf natürliche Weise. Eine entsprechende Reihenfolge lässt sich ebenso im ungesteuerten Zweitspracherwerb beobachten. Das heißt nun keinesfalls, dass der Genitiv weniger

wichtig wäre. Gerade dieser Kasus muss gelernt werden – nicht, um ihn aus sprachpflegerischen Gründen zu retten, sondern um ihn auch Dialektsprechern und Kindern mit anderer Erstsprache verfügbar zu machen. An vierter und letzter Position ist der Genitiv auf eine angemessene Weise exponiert.

Die Deklination der Personalpronomen







| 13.3

Die folgende Tabelle lässt sich genauso nutzen wie die Tabellen aus den obigen Vorlagen. Es spricht sogar einiges dafür, das Prinzip der Nominaldeklination an den Personalpronomen einzuführen, weil das Zusammenspiel aus Begleitern, attributiven Adjektiven und Nomen vergleichsweise komplex ist. Bei den Personalpronomen steckt die ganze Deklination in einem Wort, das seine Bedeutung (z. B. Sprecher- oder Hörerverweis) beibehält, während es sich in seiner Form verändert.







Die Bilder in der Kopfzeile illustrieren die Funktion der unterschiedlichen Personalpronomen. Insbesondere die formellen, höflich-distanzierten Formen der zweiten Person sollten die Kinder und Jugendlichen kennenlernen, weil sie die meisten Menschen in ihrem sozialen Umfeld üblicherweise duzen.

Im Genitiv erscheinen die Personalpronomen sehr selten. Interessant ist, dass aus den Formen im Genitiv (wie *meiner*, *deiner*, *Ihrer* etc.), die funktional Zugehörigkeit ausdrücken können, die Possessiva abgeleitet werden, die als Pronomen und Begleiter Entsprechendes leisten können.





Funktional interessant erscheint an den Formen der dritten Person, dass sie lautlich weitgehend mit dem Begleiter *der* übereinstimmen (s. Übersicht in Tabelle 13.7). Allerdings fehlt der verweisende Anteil *d* (→ Abschnitt 10.5). Dies entspricht ihrer Funktion: Sie verweisen nur schwach auf bereits eingeführte Gegenstände und führen dabei ein bereits eingeführtes Thema fort. Insofern ist die Deixis der Einheiten *er*, *ihn* oder *sie* schwächer als die der Einheiten *der*, *den* oder *die*.

	erste Person Sg.: Sprecher	zweite Person Sg.: Hörer		„dritte Person“ Sg.: Besprochenes (Personen, Dinge ...)		
		vertraut/familiär 	höflich/distanziert 	Maskulinum 	Neutrum 	Femininum 
Nominativ	Das bin ...	Das bist ...	Das sind ...	Das ist ...	Das ist ...	Das ist ...
Sie unterstützt ... Sie geht ohne ... spazieren. Akkusativ						
Sie hilft ... Sie geht mit ... spazieren. Dativ						





Tab. 13.10 |

	erste Person Sg.: Sprecher	zweite Person Sg.: Hörer		„dritte Person“ Sg.: Besprochenes (Personen, Dinge ...)		
		vertraut/familiär 	höflich/distanziert 	Maskulinum 	Neutrum 	Femininum 
Nominativ	Das bin ... ich	Das bist ... du	Das sind ... Sie	Das ist ... er	Das ist ... es	Das ist ... sie
Sie unterstützt ... Sie geht ohne ... spazieren. Akkusativ	mich	dich	Sie	ihn	es	sie
Sie hilft ... Sie geht mit ... spazieren. Dativ	mir	dir	Ihnen	ihm	ihm	ihr

Tab. 13.11 |

	erste Person Pl.: Sprechergruppe	zweite Person Pl.: Hörergruppe		„dritte Person“ Pl.: Besprochenes (Personen, Dinge ...)
		vertraut/familiär 	höflich/distanziert 	
Nominativ	Das sind ...	Das seid ...	Das sind ...	Das sind ...
Sie unterstützt ... Sie geht ohne ... spazieren. Akkusativ				
Sie hilft ... Sie geht mit ... spazieren. Dativ				

Tab. 13.12

	erste Person Pl.: Sprechergruppe	zweite Person Pl.: Hörergruppe		„dritte Person“ Pl.: Besprochenes (Personen, Dinge ...)
		vertraut/familiär 	höflich/distanziert 	
Nominativ	Das sind ... wir	Das seid ... ihr	Das sind ... Sie	Das sind ... sie
Sie unterstützt ... Sie geht ohne ... spazieren. Akkusativ	uns	euch	Sie	sie
Sie hilft ... Sie geht mit ... spazieren. Dativ	uns	euch	Ihnen	ihnen

Tab. 13.13

13.4 | Besondere Deklinationsformen der Nomen

Die Singularformen der Nomen im Femininum sind in allen vier Kasus gleich. Dagegen haben wir bei den Formen im Maskulinum und Neutrum gesehen, dass sich ihre Genitivformen üblicherweise durch das Endungsmorphem |s bzw. |es von den anderen Kasusformen abheben.

Dativ-*n* im Plural

Ein weiteres typisches Kasusmorphem existiert im Plural aller drei Genera: Wo es lautlich möglich ist, wird zusätzlich zur Pluralendung (→ Abschnitt 12.2) im Dativ der Pluralform ein |*n* angehängt:

die Freund|e – den Freund|e|n
die Kind|er – den Kind|er|n
die Enkel – den Enkel|n
die Mütter – den Mütter|n
die Söhn|e – den Söhn|e|n
die Männ|er – den Männ|er|n
die Geschwister – den Geschwister|n

Dativ-*e* im Singular

Im Singular hat sich bei einigen, meistens einsilbigen Nomen im Maskulinum und Neutrum in manchen Wendungen die sprachgeschichtlich ältere Dativendung |*e* erhalten:

in diesem Sinn|e
im Grund|e genommen
in Zug|e der Einsparungen
behutsam zu Werk|e gehen

n-Deklination von Nomen im Maskulinum

Im Maskulinum gibt es einige lexikalisierte Nomen, die in den obliquen Kasus im Singular und in allen Pluralformen ein |*n* oder |*en* angehängt bekommen. Die meisten von ihnen bezeichnen Lebewesen.

Sie werden traditionell als schwache Nomen oder als *n*-Deklination bezeichnet.

Tab. 13.14 |

	Maskulinum Singular	Maskulinum Plural
Nominativ	<i>der Mensch</i>	<i>die Mensch|en</i>
Akkusativ	<i>den Mensch|en</i>	<i>die Mensch|en</i>
Dativ	<i>dem Mensch|en</i>	<i>den Mensch|en</i>
Genitiv	<i>des Mensch|en</i>	<i>der Mensch|en</i>

Hier ist ein Sprachwandel zu beobachten – im Internet finden sich Einträge wie die folgenden:

Was macht den Mensch zum Menschen?
Delfin steht dem Mensch an Intelligenz kaum nach ...

Einige Maskulina der *n*-Deklination lassen sich semantisch, andere auch morphologisch ordnen – hier einige Beispiele:

► Personenbezeichnungen:

der Beamte, der Bote, der Christ, der Erbe, der Fürst, der Gatte, der Held, der Insasse, der Kollege, der Kunde, der Laie, der Nachkomme, der Narr, der Neffe, der Prinz, der Zeuge ...

► Tierbezeichnungen:

der Affe, der Bär, der Bulle, der Hase, der Löwe, der Rabe ...

► Staatsangehörigkeitsbezeichnungen auf |e:

der Chinese, der Chilene, der Däne, der Deutsche, der Finne, der Franzose, der Grieche, der Pole, der Schwede, der Türke ...

► Berufsbezeichnungen auf |oge:

der Biologe, der Pädagoge, der Psychologe ...

► Fremdwörter und Personen- und Berufsbezeichnungen auf |ant, |at, |ent, |et, |ist, |nom u. a.:

*der Demonstrant, der Diamant, der Konsonant ...
 der Adressat, der Automat, der Bürokrat, der Demokrat, der Kandidat ...
 der Dozent, der Präsident, der Quotient, der Student ...
 der Athlet, der Magnet, der Prophet, der Planet ...
 der Astronom, der Ökonom ...
 der Chirurg, der Doktorand, der Katholik, der Philosoph, der Pilot ...*

► Im Genitiv Singular entfällt in der *n*-Deklination üblicherweise das Genitiv-s. Nur wenige Wörter kombinieren die *n*-Deklination mit einem Genitiv-s:

	Maskulinum
Nominativ	<i>der Buchstabe</i>
Akkusativ	<i>den Buchstabe|n</i>
Dativ	<i>dem Buchstabe|n</i>
Genitiv	<i>des Buchstabe|n|s</i>

| Tab. 13.15

ebenso: *der Funke, der Gedanke, der Name, der Wille ...*

► Nur ein Nomen im Neutrum hat vergleichbare Formen, wobei sich wie bei allen Neutra Nominativ- und Akkusativform entsprechen:

Tab. 13.16 |

	Neutrum
Nom.	<i>das Herz</i>
Akk.	<i>das Herz</i>
Dat.	<i>dem Herz|en</i>
Gen.	<i>des Herz|en|s</i>

13.5 | Hinweise für den Unterricht

Um die Deklinationsformen zu üben, bietet sich ein Spiel an, das Sie auch im Heft Praxis Deutsch 202 finden. Ausgangspunkt ist die einführend verwendete Blankotabelle (Tab. 13.1 oder 13.2), die Sie als Spielplan auf A4 oder A3 vergrößern. Außerdem brauchen Sie Kärtchen in zwei, drei oder vier verschiedenen Farben (für zwei bis vier Mitspieler). Auf den 16 Kärtchen einer bestimmten Farbe stehen 16 Nominalgruppen wie in den ausgefüllten Tabellen 13.3, 13.4 oder 13.5. Sie können diese Tabellen als Kopiervorlagen benutzen, auf verschiedenfarbiges Papier kopieren und die 16 Felder mit den Nominalgruppen ausschneiden (lassen).

Kurze Spielanleitung „Drei in einer Reihe“:

Zwei, drei oder vier Mitspieler sitzen nebeneinander. Zur Vorbereitung empfiehlt es sich, das Spielfeld gemeinsam auszulegen – jedes Kärtchen an seinen Platz.

Zum Spiel:

Jeder Mitspieler bekommt die 16 Kärtchen einer Farbe. Die Kärtchen liegen verdeckt auf dem Tisch. Im Uhrzeigersinn wird jeweils ein Kärtchen gezogen, auf die (bzw. eine) passende Stelle auf dem Spielfeld gelegt und laut vorgelesen. Bereits liegende Kärtchen können zugedeckt werden und erhalten dann eine andere Farbe. Wer zuerst drei Kärtchen in einer Reihe (waagrecht/senkrecht/diagonal) platziert hat, hat gewonnen.

Varianten:

- ▶ Wer zuerst vier Kärtchen in einer Reihe (waagrecht/senkrecht/diagonal) platziert hat, hat gewonnen.
- ▶ Die Regeln bleiben die gleichen, nur wird offen gespielt ...
- ▶ Verschiedene Kärtchen verwenden: *der dicke Hund; den dicken Hund ...; ein Hund, einen Hund ...; ein dicker Hund ...*
- ▶ ...

Bei diesem Spiel geht es nicht nur um Glück, sondern auch um Taktik, weil insgesamt vier Formen doppelt erscheinen. Nur im Maskulinum finden sich für jeden der vier Fälle eindeutige Kasusmarkierungen. Deshalb muss sich der Mitspieler entscheiden, ob z. B. das Kärtchen *der Katze* auf dem Dativ- oder Genitivfeld für eine eigene Reihe erfolgversprechender erscheint und ob auf dem einen oder anderen Feld bereits das Kärtchen eines Mitspielers liegt, der kurz vor dem Ziel steht. Auch im Nominativ und Akkusativ finden sich (außer

im Maskulinum) jeweils die gleichen Formen – die Zusätze „... wartet/warten auf mich“ in den Tabellen 13.3, 13.4 oder 13.5 können vorab entfernt werden.

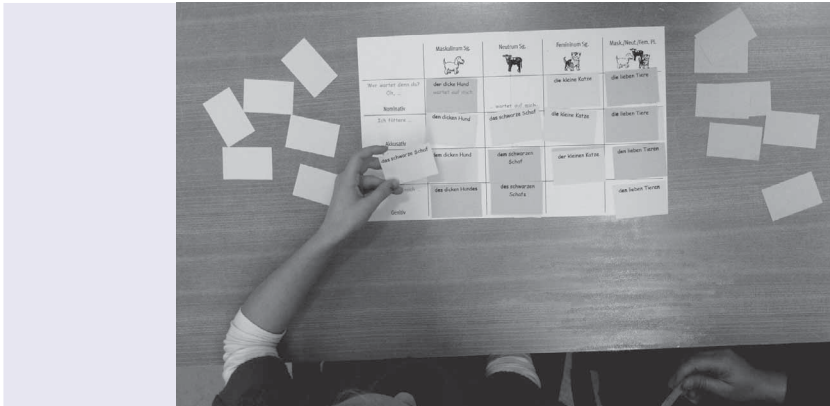


Abb. 13.2

Ein ganz wichtiges Spielprinzip ist das laute Vorlesen dessen, was man gelegt hat. Dabei ist ein Wechsel der Tabellen mit Verben (Tabelle 13.1) oder Präpositionen (Tabelle 13.2) sinnvoll. Gerade Kinder mit anderer Erstsprache werden so auch im alltäglichen Sprachgebrauch mehr und mehr über die Formen verfügen, ohne darüber nachzudenken. Denn gerade im Bereich der Kasusbeherrschung kommt es auf ein automatisiertes Wissen bzw. Können an: Niemand stellt sich bei jedem Verb, bei jeder Präposition die Frage, ob ihnen ein Akkusativ oder ein Dativ folgt, um dann endlich etwas zu sagen.

Spielvarianten: Bei zwei Mitspielern bietet sich die Variante „Vier in einer Reih“ an. Taktisch anspruchsvoller wird das Spiel, wenn offen gespielt wird. Die Mitspieler ordnen ihre Kärtchen so an wie auf der Kopiervorlage (diese kann hierfür auf ein weißes Papier kopiert werden). Ansonsten bleiben die Regeln dieselben. Man darf sich aber hierbei nicht nur auf die eigene Dreier- bzw. Viererreihe konzentrieren, sondern muss auch entsprechende Pläne der Mitspieler verhindern. Dabei bilden sich immer wieder unterschiedliche Koalitionen unter den Mitspielern.

Übungen

1

Entdecken Sie die zahlreichen kultur- und bauhistorischen Kostbarkeiten und lassen Sie sich von der romantischen Altstadt beeindrucken. Sie gilt als größtes Flächen- denkmal Deutschlands und verzaubert Gäste und Einwohner mit mittelalterlichem Flair und faszinierender Geschichte.

Ob alt ehrwürdiges Kloster, imposante Kirchen, der Erfurter Schatz oder prachtvolle Patrizierhäuser – Die Thüringer Landeshauptstadt bietet Geschichte zum Anfassen! [...]

Beispiel

(aus: www.erfurt-tourismus.de, Zugriff am 29. 11. 12)

Eines der Wahrzeichen der Stadt Erfurt ist die Krämerbrücke, die längste durchgehend mit Häusern bebaute und bewohnte Brücke Europas. Die Krämerbrücke ist das interessanteste Profanbauwerk Erfurts, sie wurde zunächst aus Holz und 1325 aus Stein errichtet. Ursprünglich war die 120 m lange Krämerbrücke mit 62 schmalen Häusern bebaut, die später auf 32 Häuser zusammengefasst wurden. Von den beiden ehemaligen Brückenkopfkirchen an den beiden Enden der Brücke existiert heute noch die östliche Ägidienkirche (imposanter Turmausblick, Di–So 11–17 Uhr). Auf der Krämerbrücke befinden sich Galerien und Lädchen mit Thüringer Blaudruckstoffen, handbemalter Keramik, Lauschaer Glas, Schmuck, Holzschnitzereien sowie unter anderem Unstrut-Weinen, die zum Verweilen und zum Entdecken der Historie einladen.

- a) In einigen Nominalgruppen sind attributive Adjektive unterstrichen. Zeigen Sie, wie der Kasus in diesen Wortgruppen zustande kommt.
 - b) Bestimmen Sie neben dem Kasus auch den Numerus und das Genus der Nominalgruppen, in denen die unterstrichenen Adjektive erscheinen.
 - c) Welche der unterstrichenen Adjektive sind schwach und welche stark dekliniert?
- 2 Betrachten Sie die unterstrichenen Formen in den folgenden Beispielen. Beide Varianten existieren im aktuellen Sprachgebrauch. Warum könnten manche Grammatiken wie z. B. der Duden die erste Variante bevorzugen? Und wie könnte die Existenz der Form *diesen Jahres* in Beispiel 2 erklärt werden?
1. Im Mai dieses Jahres feierten sie die Stadtgründung vor 1270 Jahren.
 2. Im Mai diesen Jahres feierten sie die Stadtgründung vor 1270 Jahren.

13.7 | Verwendete und weiterführende Literatur

Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 3., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

Belke, Gerlind; Geck, Martin (2007): Das Rumpelfax: Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichung für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

Gallmann, Peter (1990): Kategoriell komplexe Wortformen. Das Zusammenwirken von Morphologie und Syntax bei der Flexion von Nomen und Adjektiv. Tübingen: Niemeyer.

Granzow-Emden, Matthias (1998): Die Deklination der Substantivgruppe.

Didaktische Überlegungen zur tabellarischen Darstellung. In: Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 279–295.

Granzow-Emden, Matthias (2007): Drei in einer Reih'. Im Falle eines Falles: Ein Deklinationsspiel. In: Praxis Deutsch 202, 24–29.

Thieroff, Rolf; Vogel, Petra M. (2009): Flexion. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Wegener, Heide (1995): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.

Die traditionelle Satzgliedlehre

Inhalt

14.1 Warum wir auf den Prädikatsbegriff verzichten sollten	280
14.2 Die Satzglieder	284
14.3 Statt eines Nachworts	300
14.4 Übungen	301
14.5 Verwendete und weiterführende Literatur	303

Den Satzgliedern sind wir in diesem Buch bereits an vielen Stellen begegnet – ab Einheit 2 mit den Ergänzungen und Angaben sowie dem Subjekt als einer besonderen Ergänzung. Dabei haben wir die traditionelle Satzgliedlehre bisher zurückgestellt. Zum einen, weil der Satz als eine vom Verb ausgehende Einheit einfacher darzustellen ist; zum andern, um die mitunter reflexartig ausgelöste Fragemethode auszublenden, die sich mit Termini wie Objekt oder Adverbiale automatisch einstellt, wenn Sie die Satzglieder über die Fragemethode kennengelernt haben. Diese Methode kann zwar einen einfachen Zugriff auf die Satzglieder ermöglichen – dabei muss man sich aber sehr bewusst sein, was man tut, und dieses Bewusstsein können Schulkinder noch nicht haben. Die Methode sollte also nicht den Ausgangspunkt im Grammatikunterricht bilden,

- ▶ weil sie für die Kinder und Jugendlichen nicht so einfach zu handhaben ist, wie es die Modellierungen in fast allen Schulbüchern nahelegen,
- ▶ weil sich das „richtige Erfragen“ in der Praxis so aufwändig gestaltet, dass Ermittlungs- und Benennungsprozeduren dominieren und
- ▶ weil dadurch der Einblick in die Bedeutungen und die grammatische Gestaltung eines Satzes verstellt wird (→ Abschnitt 12.4).

Gleichwohl kann man die Idee der Satzgliedlehre, die Vielfalt der sprachlichen Strukturen im Satz in wenigen Relationen darzustellen, als genial bezeichnen. Das meiste von dem, was Sprache und damit auch die prinzipiell unbegrenzten Denkmöglichkeiten ausmacht, lässt sich mit einem sehr kleinen Arsenal an Satzgliedern fassen: einem Subjekt, den Objekten und den Adverbialien; als weitere Bestandteile von Satzgliedern kommen Attribute hinzu – wir haben sie bereits in Einheit 11 betrachtet.

Überblick

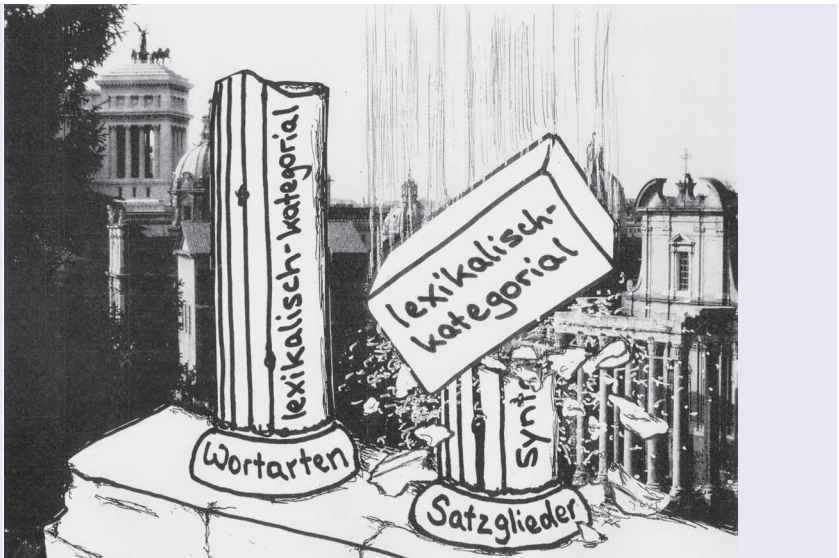
Bevor wir uns im zweiten Abschnitt den Satzgliedern anhand authentischer Texte aus didaktischer Perspektive annähern, werden wir im ersten Abschnitt in Abgrenzung zur traditionellen Grammatik feststellen, dass das Prädikat gar kein Satzglied ist.

14.1 | Warum wir auf den Prädikatsbegriff verzichten sollten

Im Grammatikunterricht geschieht die Einführung des Prädikats als höhere Weihe, wenn es nicht mehr um Wortarten, sondern um Satzglieder geht. Dabei erfährt das Verb im Satz eine Wandlung und soll als Prädikat nicht nur anders heißen, sondern auch etwas anderes sein. Dieser mystische Wandel wird aber nur dann notwendig, wenn die Wortarten lexikalisch eingeführt wurden (→ Abschnitt 1.4).

Problematisch ist die Umbenennung insbesondere dann, wenn man auch die Satzglieder lexikalisch-kategorial (und nicht syntaktisch-relational) einführt und dabei an der semantischen Erklärung – das Verb als Tätigkeitswort – festhält, womit wir uns in Abschnitt 2.1 auseinandergesetzt haben. Dann wird die relationale Säule der Satzglieder durch die semantische bzw. lexikalische Sichtweise auf die Wortarten erschlagen:

Abb. 14.1 |



In immerhin zehn von 24 in Berlin und Brandenburg zugelassenen Schulbüchern wird das Prädikat als eine Einheit dargestellt, bei der man nach dem Tun bzw. dem Geschehen in einem Satz fragen müsse – hierfür drei Beispiele:

| Abb. 14.2

Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 5. 2. Auflage, Cornelsen 2007, S. 257

| Abb. 14.3

P.A.U.L. D.5. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Schöningh 2004, S. 268

| Abb. 14.4

deutsch.werk 1 Gymnasium. Arbeitsbuch für das 5. Schuljahr. Klett 2004, S. 220

Auch die funktionalen Erklärungen für das Prädikat sind oftmals fernab der sprachlichen Realität. Betrachten wir ein Beispiel aus einem Schulbuch für die siebte Klasse:

Abb. 14.5 |

Deutsch plus 7.
2. Auflage, Cornelsen 2006

Das Prädikat drücke aus, „was getan wird bzw. geschieht“ – man überprüfe diese Behauptung an den folgenden Sätzen:

Der Ball ist rund.

Ein Spiel dauert 90 Minuten.

Das Runde muss ins Eckige.

Alle Beispiele beziehen sich auf den Fußball.

Man darf grammatische Merksätze nicht wörtlich nehmen.

In keinem der Sätze lässt sich ein Tun oder Geschehen erkennen. Im Schulbuchbeispiel erfahren wir weiterhin, dass das Verb das „Zentrum des Satzes“ sei. Diese Feststellung kann nur syntaktisch gemeint sein im valenzgrammatischen Sinne – dass also das Verb eine wichtige Rolle spielt, wenn es um die Anzahl und Art der Mitspieler im Satz geht. In semantischer Perspektive betrachten Schülerinnen und Schüler wohl eher *Dirk* oder *den Datenhelm* als „Zentrum des Satzes“ – warum das Prädikat *nimmt* so wichtig sein soll, müssen sie sich selbst zusammenreimen.

Schließlich könnten aufmerksame Schülerinnen und Schüler auch hier eine prinzipielle Erfragbarkeit des Prädikats ableiten. Selbst im konstruierten Beispielsatz des Merkkastens versagt das Verfahren: Kein Mensch würde auf die Frage *Was macht Dirk* die Antwort „nimmt“ bzw. „Dirk nimmt“ formulieren. Der Wunsch nach einem grammatischen Verfahren – der Erfragbarkeit des Prädikats – geht zulasten des natürlichen Sprachgebrauchs. Hierbei wird Kindern und Jugendlichen unter der Hand ein unangemessener Sprachgebrauch nahegelegt. Das Prädikat als erfragbare Einheit darzustellen, mag daher kommen, dass es traditionell zu den Satzgliedern gezählt wird. Fragt man aber umgekehrt, was ein Satzglied sein soll, kommt man zu einer Reihe von Merkmalen, von denen keines auf das traditionelle Prädikat zutrifft:

Tab. 14.1

Was wir in Grammatiken und Schulbüchern über Satzglieder erfahren:	... aber:
– Satzglieder sind verschiebbare Einheiten.	Das sogenannte Prädikat ist nicht verschiebbar.
– Ein Satzglied kann ins Vorfeld verschoben werden.	Das linke Verbfeld kann nicht vor sich selbst stehen – mit dem finiten Verb ist also ein wesentlicher Teil des sogenannten Prädikats nicht vorfeldfähig.
– Ein Satzglied kann komplex sein, also aus mehreren Wortgruppen bestehen, die zusammengehören und meist nebeneinander stehen.	Das sogenannte Prädikat erscheint in seiner zweiteiligen Form im Verbzweitsatz diskontinuierlich im linken und rechten Verbfeld.
– Ein Satzglied kann normalerweise nur als Ganzes ins Vorfeld verschoben werden.	Vom sogenannten Prädikat kann allenfalls das rechte Verbfeld im Vorfeld erscheinen.
– Semantisch tragen die Satzglieder die Mitspielerrollen des Satzes (wie Agens, Patiens, Rezipient etc.).	Das sogenannte Prädikat trägt niemals eine Mitspielerrolle, vielmehr teilt es den Satzgliedern ihre Rollen zu.
– Satzglieder sind erfragbare Einheiten.	Das sogenannte Prädikat lässt sich nicht erfragen.

Wenn die als Prädikat bezeichnete Einheit keines der Merkmale erfüllt, die zur Definition für Satzglieder verwendet werden, so liegt nahe, dass diese Einheit gar kein Satzglied ist. Das relationale Verb haben wir in Abschnitt 2.2 als den Ausgangspunkt des Satzes kennengelernt. Diese Einheit im linken und/oder rechten Verbfeld ist kein Satzglied wie die Ergänzungen und Angaben, sondern die Einheit, die diese Satzglieder fordert bzw. zulässt. Anders gesagt: Mit einem syntaktisch-relationalen Verbverständnis sind Verben auch in der Satzgliedlehre nichts anderes als Verben.

Nun mag es durchaus Lehrkräfte geben, die einen Verzicht auf das Prädikat schon deshalb ablehnen, weil es zum Kern der schulgrammatischen Tradition gehöre. Hier muss darauf verwiesen werden, dass diese Tradition Brüche hat, weil sich das Prädikat in den letzten Jahrzehnten begrifflich verändert hat. Der ursprüngliche Prädikatsbegriff fasste all das in einem Satz als Prädikat, was nicht Subjekt war – ein Satz bestand aus dem Satzgegenstand (dem Subjekt) und der Satzaussage (dem Prädikat), wobei zum Prädikat auch die Ergänzungen und Angaben im Satz gehörten. Der neuere Prädikatsbegriff hingegen wird mit dem Verb gleichgesetzt und ist als wenig einleuchtende Umbenennung nichts anderes als eine terminologische Grube, die man den Kindern gräbt.

14.2 | Die Satzglieder

Das Verb als
Ausgangspunkt bei
der Satzgliedanalyse

Ein relationales Wortartenverständnis ist mit einer relationalen Satzgliedlehre kompatibel – über die Wortgruppen gelangt man zu den Satzgliedern. Dabei kommt der Verbanalyse eine besondere Bedeutung zu. Zu ermitteln sind linkes und rechtes Verbfeld sowie das valenztragende Verb. Ein valenztragendes Verb hat in seiner Verwendung im Satz eine ganz spezifische Bedeutung, die zu den Satzgliedern führt; umgekehrt zeigen die Satzglieder durch ihren Inhalt und ihre syntaktischen Merkmale (z. B. Kasus) die spezifische Bedeutung des Verbs an. Dieser grundlegende Gedanke begegnete uns bereits in Abschnitt 2.2 am Beispiel des Verbs *stellen*.

Ausgehend von den Verben lassen sich vorab die Verbzweit- von den Verbletztsätzen unterscheiden (Verberstsätze kommen fast ausschließlich in dialogischen Texten vor). Was im Vorfeld eines Verbzweitsatzes erscheinen kann, ist üblicherweise ein Satzglied. Das valenztragende Verb verbindet sich mit Satzgliedern, die typischerweise als Nominal- oder Präpositionalgruppe, als Satz (traditionell: Gliedsatz) oder – bei Kopulaverben – als Adjektiv mit Kopulaverb erscheinen. Ein Satzglied kann komplexer werden, wenn es sich seinerseits mit Wortgruppen verbindet, die wir in Übereinstimmung mit der traditionellen Grammatik als Attribute bezeichnen (→ Einheit 11).

Abhängige Verbletztsätze mit einer Subjunktion sind meistens ein Satzglied, abhängige Infinitivsätze können Satzglied oder Attribut sein, und Relativsätze sind meistens Attribute. Damit hat man eine erste Orientierung für die Analyse komplexerer Sätze.

In Einheit 2 haben wir die Satzglieder in Ergänzungen und Angaben unterteilt. Für *eine* Ergänzung – das Subjekt – haben wir wegen ihrer besonderen grammatischen Bedeutung den traditionellen Terminus beibehalten. Auf den traditionellen Terminus verzichtet haben wir bisher zum einen bei den Objekten und den Adverbialien, aber auch diese Termini lassen sich mit einer entsprechenden Begriffsbildung in einen valenzorientierten Ansatz integrieren, sodass man sich als Lehrkraft mit der neuen Modellbildung im Kopf nicht außerhalb der Verordnungen befindet, die durch Lehrpläne und KMK-Liste vorgegeben sind.

14.2.1 | Das Subjekt und subjektlose Sätze

Folgende Merkmale kennzeichnen das Subjekt:

- ▶ es erscheint als nominaler Ausdruck im Nominativ oder als Satz
- ▶ es bestimmt das finite Verb in Person und Numerus
- ▶ es erscheint in den meisten Sätzen
- ▶ es erscheint nicht in Infinitivsätzen
- ▶ es erscheint typischerweise im Vorfeld oder direkt nach dem finiten Verb
- ▶ es ist eine Ergänzung des Verbs

Darüber hinaus gibt es in Schulbüchern Kennzeichnungen, die nicht nachvollziehbar erscheinen, weil die Grenze zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Ebene nicht geklärt ist oder weil sie eine Allgemeingültigkeit suggerieren, die es so nicht gibt. Die meisten Beschreibungen nehmen dabei eine semantische Perspektive ein (ganz ähnlich wie bei der kategorialen Beschreibung der Wortarten) und verfehlen damit das syntaktisch-relationale Wesen der Satzglieder.

Subjekt in Lehrwerken

- ▶ Subjekt als „Gegenstand des Satzes, über den das Prädikat etwas aussagt“ (Kombi Deutsch 5, Buchner 2007, S. 156)
- ▶ Subjekt als „Ausgangspunkt eines Geschehens“ (Deutsch plus 7, Cornelsen 2002, S. 62)
- ▶ Subjekt „gibt an, wer oder was etwas tut bzw. was geschieht“ (Wort & Co 5, Buchner 2004, S. 124)
- ▶ Subjekt sagt, „wer oder was es ist, wovon im Satz die Rede ist“ (Praxis Sprache 5, Westermann 2004, S. 195)
- ▶ Subjekt sagt meistens „wer der Täter einer Handlung ist“ (wortstark 5, Schroedel 2003, S. 247)
- ▶ Subjekt als „Täter, Verursacher, Gegenstand des Satzes“ (D 5, Schöningh 2004, S. 293)
- ▶ Subjekt als „Verursacher einer Handlung“ (P.A.U.L. D. 7, Schöningh 2006, S. 325)

Zunächst betrachten wir die Subjekte in einer Inhaltszusammenfassung zu einem Film aus einer Fernsehzeitschrift und überprüfen daran die Kennzeichnungen aus den Schulbüchern. Die Subjekte erscheinen hier in Fettdruck, die Verbfelder in blauer Schrift:

Der Herr der Ringe – Die Gefährten

- (1) Nur einen magischen Ring **braucht der finstere Sauron noch,**
- (2) **um den ganzen Kontinent Mittel Erde zu unterwerfen.**
- (3) **Das Kleinod befindet sich im Besitz des ahnungslosen Hobbits Frodo** (Elijah Wood).
- (4) Als **Gandalf (Ian McKellen)** ihn **aufklärt,**
- (5) **ist es vorbei mit Frodos friedlichem Leben im sonnigen Auenland:**
- (6) **Der Ring muss vernichtet werden.**
- (7) Mit einem multikulturellen Expeditionsteam (Hobbits, Elben, Zwerge, Menschen) **bricht Frodo auf** ins Herz der Finsternis ...
- (8) **Die „Mutter aller Fantasieromane“ galt als unverfilmbar,**
- (9) **bis Peter Jackson der ganz große Wurf gelang –**
- (10) **mit atemberaubender Kulisse und modernster Tricktechnik.**

Beispiel

(aus: TV Spielfilm vom 18. 12. 2011)

Der kurze Text enthält bis auf Satz (5) keine besonders komplexen Subjekte. Von einem „Täter“ zu sprechen erscheint bereits in Satz (1) als bedenklich,

Subjekt als „Täter“?

weil die mit dem Subjekt bezeichnete Person nichts tut, sondern ein Defizit hat (Sauron *braucht* den Ring).

Infinitivsätze haben
kein Subjekt

Der Infinitivsatz (2) hat kein finites Verb, und wo kein finites Verb ist, fehlt üblicherweise auch das Subjekt (s. Ende dieses Abschnitts).

Subjekt als Satz-
gegenstand?

In Satz (3) könnte man auf den ersten Blick die Beschreibung „Gegenstand des Satzes“ für das Subjekt für angemessen halten – manche Lehrwerke verwenden ja auch den deutschen Terminus „Satzgegenstand“ für das Subjekt. Dadurch entsteht aber ein Widerspruch zu Satz (1), wo derselbe Ring als Objekt des Satzes erscheint.

philosophischer und
sprachwissenschaftlicher
Subjektsbegriff

In den Kennzeichnungen zum Subjekt in den Lehrwerken wird deutlich, wie man sich um eine funktionale Annäherung an den Subjektsbegriff bemüht. Dabei beziehen sie sich offensichtlich auf die aus der philosophischen Tradition stammende Unterscheidung zwischen einem erkennenden Subjekt und dem außerhalb von ihm liegenden Objekt, die auch Alltagssprachlich verwendet wird, wenn von einem „komischen Subjekt“ oder dem „Objekt der Begierde“ die Rede ist.

In der Sprache kann sich aber dieses Verhältnis umkehren: Der schöpferisch tätige Regisseur wird in Satz (9) zum Objekt, sein Werk (*der ganz große Wurf*) hingegen zum Subjekt des Satzes. Hier käme allenfalls die Subjektsbeschreibung „wovon im Text die Rede ist“ infrage, die aber so vieldeutig interpretiert werden kann, dass sich dadurch die Eigenart des Subjekts nicht erschließen lässt.

formale und funktionale
Bestimmung des
Subjekts

Um das Subjekt zu definieren, hat die schon mehrfach erwähnte formale Beschreibung die umfassendste Gültigkeit: Das Subjekt bestimmt das finite Verb in Person und Numerus. In funktionaler Perspektive lässt sich das Subjekt schwer fassen. Man könnte es allenfalls als Ausgangspunkt eines Gedankens fassen, der durch den ganzen Satz vollendet wird. Eine solche funktionale Bestimmung können die Kinder und Jugendlichen besser nachvollziehen, wenn sie das formale Zusammenspiel im Satz über verschiebbare Einheiten kennengelernt haben (→ Abschnitt 4.9). Zur Identifikation des Subjekts eignen sich Proben mit Einheiten, die zwischen der Person oder dem Numerus variieren. Wir haben solche Proben bereits in Abschnitt 4.2 vorgestellt.

es als Platzhalter-
subjekt

Ein etwas sperriges Subjekt finden wir in Satz (5): Zum Kopulaverb *sein* gehört das Adverb *vorbei*, als Subjekt hätten wir zunächst die Einheit *es*, die auf die Präpositionalgruppe *mit Frodos friedlichem Leben im sonnigen Auenland* verweist. Diese Präpositionalgruppe ist zwar das inhaltliche Subjekt, aber eine Präpositionalgruppe kann kein Subjekt sein. Die Einheit *es* hat also nur Platzhalterfunktion. Wenn wir auf diesen Platzhalter verzichten, müssen wir auch auf die Präposition in dem inhaltlichen Subjekt verzichten, damit dieses im Nominativ erscheinen kann (*mit Frodos friedlichem Leben ...* → *Frodos friedliches Leben ...*):

*Als Gandalf ihn aufklärt,
ist Frodos friedliches Leben im sonnigen Auenland vorbei: (...)*

Der Satz (5) zeigt damit ein etwas ungewöhnliches Spiel eines Satzgliedes, weil es diskontinuierlich (also getrennt) erscheint. Die Trennung wird hier möglich, weil die verweisende Einheit *es* für eine Verbindung der beiden Teile sorgt.

Bereits in Abschnitt 4.5 haben wir gesehen, dass die Einheit *es* strukturell als Nominalgruppe eingesetzt werden kann, wo es kein logisches bzw. inhaltlich bestimmtes Subjekt gibt. Solche Subjekte sind operational nicht zugänglich:

*Es regnet nur nachts im sonnigen Auenland.
Auch in diesem Satz gibt es ein Subjekt.*

Ein Subjekt kann auch als Satz erscheinen. Das finite Verb steht dann in der 3. Person Singular. Dies kann im zweiten der beiden folgenden Sätze mit der Einheit *es* begründet werden, die als Platzhalter dient, wenn sich das Subjekt erst im Nachfeld inhaltlich zeigt:

Subjekt als Satz

*Den Ring zu vernichten, gelang dem Expeditionsteam erst in der dritten Folge.
Es gefiel Sauron gar nicht, dass der Ring vernichtet werden sollte.*

Der Vergleich der folgenden Beispiele zeigt, dass auch ein Zitat als Ganzes zum Subjekt werden kann:

*Im letzten Abschnitt steht, dass der Film als unverfilmbar galt.
Im letzten Abschnitt steht: „Die ‚Mutter aller Fantasieromane‘ galt als unverfilmbar, bis Peter Jackson der ganz große Wurf gelang (...).“*

Subjekte, die als Satz erscheinen, lassen sich am besten mit einer Ersatzprobe nachweisen. Für die Ersatzprobe eignet sich ein Nomen mit dem Genus Maskulinum, da sich nur im Maskulinum alle vier Kasus unterscheiden (→ Einheit 13):

*Im letzten Abschnitt steht der letzte Gedanke/der größte Blödsinn ...
Den Ring zu vernichten ... (s. o.): Der erfolgreiche Abschluss/Der Durchbruch gelang dem Expeditionsteam erst in der dritten Folge.*

Weil das Subjekt in fast jedem Satz erscheint, ist es nicht besonders auffällig. Dagegen kann sein Fehlen auffallen. Insofern können auch subjektlose Sätze zur Bewusstheit beitragen, was Subjekte sind.

subjektlose Sätze

In Textsorten wie Kochrezepten und Bedienungsanleitungen erscheinen üblicherweise subjektlose Sätze, und weil das Subjekt für das finite Verb sorgt, erscheinen in Rezepten fast ausschließlich infinite Verbformen:

Beispiel

Apfelpannkuchen

Zutaten für drei Portionen:

- 4 Eier
- 150 g Mehl
- 100 ml kohensäurehaltiges Wasser
- 150 ml Milch
- 1 Pck. Vanillezucker
- 50 g Zucker
- 1 Apfel
- 1 Prise Salz
- Öl und evtl. Butter zum Ausbacken



Abb. 14.6 |

Zubereitung:

Eiweiß und Eidotter trennen und das Eiweiß schaumig schlagen. Die weiteren Zutaten außer dem Apfel in eine Schüssel geben und mit einem Mixer mischen. Anschließend den Eischnee unterheben.

Den Apfel schälen, in kleine Scheiben schneiden und zum Teig geben. Etwas Öl in der Pfanne erhitzen und den Teig beidseitig ausbacken, bis der Pfannkuchen goldbraun ist. Man kann den Apfel auch weglassen.

Weil in Infinitivsätzen das finite Verb fehlt und damit das linke Verbfeld nicht besetzt ist, gehören Mittelfeld und rechtes Verbfeld zur Grundausrüstung von Infinitivsätzen:

Tab. 14.2 |

	Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbfeld
			<i>Eiweiß und Eidotter</i>	<i>trennen</i>
<i>und</i>			<i>das Eiweiß schaumig</i>	<i>schlagen.</i>
			<i>Die weiteren Zutaten außer dem Apfel in eine Schüssel</i>	<i>geben</i>
<i>und</i>			<i>mit einem Mixer</i>	<i>mischen.</i>
			<i>Anschließend den Eischnee</i>	<i>unterheben.</i>
			<i>Den Apfel</i>	<i>schälen,</i>
			<i>in kleine Scheiben</i>	<i>schneiden</i>
<i>und</i>			<i>zum Teig</i>	<i>geben.</i>
			<i>Etwas Öl in der Pfanne</i>	<i>erhitzen</i>
<i>und</i>			<i>den Teig beidseitig</i>	<i>ausbacken,</i>
		<i>bis</i>	<i>der Pfannkuchen goldbraun</i>	<i>geworden ist.</i>
	<i>Man</i>	<i>kann</i>	<i>den Apfel auch</i>	<i>weglassen.</i>

Der Verzicht auf das Subjekt ist in solchen Textsorten funktional, weil sonst der angesprochene Leser bzw. ein unpersönliches *man* mit wiederholender Penetranz im Mittelpunkt stehen würde und nicht mehr die Sache, die hergestellt werden soll. Ebenfalls möglich, aber nicht weniger penetrant wären Passivsätze (*Eiweiß und Eidotter werden getrennt und das Eiweiß wird schaumig geschlagen ...*). Nur in den beiden letzten Zeilen gibt es jeweils ein Subjekt (*der Pfannkuchen; man*) und jeweils ein finites Verb (*ist; kann*).

Infinitivsätze sind auch Sätze

Infinitivsätze werden mitunter nicht als Sätze anerkannt, weil ihnen Subjekt und finites Verb fehlten. Dabei stellt sich natürlich die Frage, wie man die obigen Einheiten dann nennen sollte. Wir wollen sie aus sprachsystematischen Gründen ebenfalls als Sätze betrachten.

Abhängige Infinitivsätze, denen wir bereits in Abschnitt 5.4 begegnet sind, werden wie Verbletztsätze durch Komma von ihrer Bezugseinheit abgetrennt bzw. durch ein Satzschlusszeichen abgeschlossen, weil sie von einem valenztragenden Verb ausgehen und üblicherweise ihre Ergänzungen (außer eben dem Subjekt) bei sich haben.

abhängige Infinitivsätze

Den Plan, Apfelpfannkuchen zu backen, hatte sie schnell wieder aufgegeben, weil sie keine Äpfel hatte.

Aber man braucht nicht unbedingt Äpfel, um Apfelpfannkuchen zu backen.

Infinitivsätze könnte man auch als strukturelles Pendant zu den Nominalgruppen ohne Begleiter betrachten (→ Abschnitt 10.8).

Die Objekte

| 14.2.2

Traditionell werden die Objekte syntaktisch und formorientiert eingeteilt. Folgende Objekte werden unterschieden:

traditioneller Objektsbegriff

- ▶ Ein Objekt kann in Form einer Nominalgruppe in einem bestimmten Kasus erscheinen. Die Nominalgruppe bekommt den Kasus vom Vollverb des Satzes zugeteilt. Zusammen mit den zugehörigen Attributen wird es als Akkusativ-, Dativ- oder Genitivobjekt bezeichnet.
- ▶ Präpositionalobjekte bekommen vom Vollverb des Satzes eine Präposition mit einer bestimmten Kasusforderung zugewiesen.
- ▶ Statt eines kasusbestimmten Objekts kann ein abhängiger Satz erscheinen, der in der Schulgrammatik die gleiche Bezeichnung bekommt wie das kasusbestimmte Objekt, das dort stehen könnte. Solche Gliedsätze werden also auch als Akkusativ-, Dativ-, Genitiv- oder Präpositionalobjekt bezeichnet.

Darüber hinaus gibt es in den meisten Lehrwerken Kennzeichnungen, die problematisch sind:

Objekte in Lehrwerken

- ▶ Das Objekt antwortet auf bestimmte Fragen, wobei dem Akkusativobjekt „wen oder was ...?“, dem Dativobjekt „wem ...?“ und dem Genitivobjekt

„wessen ...?“ zugeordnet werden. Präpositionalobjekte werden mit einem Frageadverb erfragt („worauf/woran/worunter ...?“), manchmal auch „auf was“ etc.).

Tab. 14.3 |

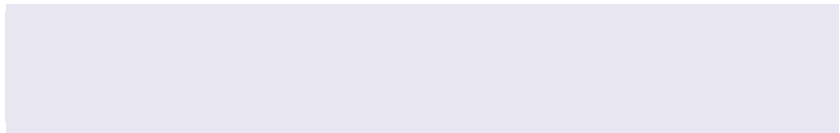
(aus: deutsch.ideen
5. Schroedel 2005,
S. 295)



► Es wird als notwendiges bzw. nicht weglassbares Satzglied bezeichnet.

Abb. 14.7 |

Kombi-Buch
Deutsch 5, Buchner
2010, S. 158



In der folgenden Kolumne finden sich die Verbfelder in blauer und die Objekte in fetter Schrift. Die Objekte sind unterstrichen, wenn sie als Sätze erscheinen. Attribute, die zu einem Objekt gehören, sind unterstrichelt.

Beispiel

(aus: Harald Martenstein im Tagesspiegel vom 24. 10. 2010)

Wo die Preise stabil sind

- (1) Eine der größten politischen Sensationen der vergangenen Wochen **bestand in der Ankündigung der Bahn,**
- (2) **ihre Preise** im nächsten Jahr nur im Nahverkehr zu erhöhen.
- (3) Im Fernverkehr **bleiben** die Preise stabil, zum Teil über viele Monate!
- (4) Zwar **gibt es** in Deutschland **Firmen,**
- (5) die **ihre Preise** manchmal über mehrere Jahre stabil halten.
- (6) Aber **von der Bahn hätte** niemand **einen solchen Schritt** erwartet.
- (7) In einem Interview **erklärte** Bahnchef Grube,
- (8) **dass Bahnkunden keine voreiligen Schlüsse ziehen dürften.**
- (9) Vor allem dürften sie nicht **darauf hoffen,**
- (10) **dass die Züge pünktlich fahren oder funktionieren.**
- (11) Wörtlich: „Es **wird** weiterhin **Herausforderungen geben,** und zwar nicht nur im Winter“ – **den Winter kann man eh vergessen!** –, „sondern mindestens noch rund drei Jahre.“
- (12) 25 Zeilen später im gleichen Interview **sagte** der Bahnchef:
- (13) „Bis 2014 **werden die Kunden gelegentlich mit Einschränkungen rechnen müssen.**“

- (14) Da *habe ich nachgerechnet* und *bin* zu dem Ergebnis gekommen,
 (15) dass es bis 2014 nicht drei Jahre voller Herausforderungen *sind*, sondern sogar vier.
 (16) Ich *stelle* mir dann **den Besitzer einer Currywurstbude** vor,
 (17) der **seine Friteuse** nicht gewartet hat,
 (18) jetzt *sagt* er,
 (19) dass er bis 2014 **seine Currywürste** gelegentlich kalt servieren muss.
 (20) Zum Ausgleich für diese Herausforderung *würde* er **die Preise** 2011 nicht erhöhen,
 (21) aber nur für die Würste, die in die Wohnung *geliefert* werden.
 (22) Im Nahverkehr *wird* die Wurst teurer. (...)

Akkusativobjekte sind die häufigste Objektart – wir finden sie in den folgenden Sätzen:

Akkusativobjekt

- (2) *ihre Preise*
 (5) *ihre Preise*
 (6) *einen solchen Schritt*
 (8) *keine voreiligen Schlüsse*
 (11) *Herausforderungen; den Winter*
 (16) *den Besitzer einer Currywurstbude*
 (17) *seine Friteuse*
 (20) *die Preise*

Auch die abhängigen Sätze in (8) oder (13) werden als Akkusativobjekte bezeichnet, was eine gewisse Abstraktion bedeutet. Sie stehen nicht im Akkusativ, sondern vertreten eine Einheit, die im Akkusativ stehen müsste. In Satz (7) ist durch das Verb *erklären* der Satz (8) angelegt; in Satz (12) ist durch das Verb *sagen* die wörtliche Rede in Satz (13) angelegt (*jemand erklärt etwas/ jemand sagt etwas*).

Die obige Kolumne enthält weder Dativ- noch Genitivobjekte. Dativobjekte (im Folgenden unterstrichen) erscheinen häufig als weiteres Objekt neben Akkusativobjekten (fett markiert) – z. B. in Verbindung mit Verben im semantischen Umfeld von *geben*:

Dativobjekt

- Die Bahn *versprach* ihren Kunden, **die Preise nur im Nahverkehr zu erhöhen.**
 Die Bahn *empfiehlt* ihren Kunden, **im Winter viel Zeit mitzubringen.**
 Der Currywurstbudenbesitzer *verpachtet* der Bahn **seinen Wagen.**
 Die Bahn *verweigerte* der Zeitung **ein Interview.**

Dativobjekte können auch die einzige Verbergänzung neben dem Subjekt sein:

- Stabile Preise *nützen* den Kunden.
 Die Kunden *konnten* der Fahrpreiserhöhung nicht zustimmen.

Genitivobjekt Genitivobjekte (hier doppelt unterstrichen) sind die seltensten Objekte im heutigen Deutsch:

Der Winter bedarf besonderer Vorkehrungen.

Präpositionalobjekt Auch eine Präpositionalgruppe kann als Objekt betrachtet werden, wenn deren Präposition bereits im valenztragenden Verb angelegt ist. In Satz (1) fordert das Verb *bestehen* die Präposition *in* mit einer Nominalgruppe im Dativ. In einem Präpositionalobjekt hat die vom Verb geforderte Präposition ihre ursprüngliche Bedeutung aufgegeben – als „ursprünglich“ könnte man hier eine Ortsbedeutung annehmen, die sich mit *in* verbinden kann. Wenn das Verb eine Wechselpräposition fordert (→ Abschnitt 12.5.2), legt es auch die Kasusforderung der Präposition fest – ob also die Wechselpräposition mit dem Akkusativ oder dem Dativ erscheinen muss. Während in unserem Text in Zeile (1) das Verb *bestehen* mit der Präposition *in* und einem Dativ erscheint, erscheint das Verb *investieren* mit der äußerlich gleichen Wechselpräposition, die aber einen Akkusativ bei sich hat:

Die Bahn investierte zu wenig in die Wartung der Züge.

Auch wenn hier Akkusativ oder Dativ erscheinen, spricht die traditionelle Grammatik nicht von Akkusativ- oder Dativobjekten. Üblicherweise fordert ein Verb mit Präpositionalobjekt eine ganz bestimmte Präposition (wie *warten auf*). Bei manchen Verben gibt es Varianten: *bestehen in/aus*; *schwärmen von/für*; *kämpfen mit/gegen/für*; *sich eignen für/zum*.

Präpositionalobjekte erscheinen auch in den Sätzen (6) und (9)/(10): In Satz (6) hat das Verb *erwarten* neben dem Subjekt *niemand* und dem Akkusativobjekt *einen solchen Schritt* das Präpositionalobjekt *von der Bahn* (jemand erwartet etwas von jemandem). In Satz (9) fordert das Verb *hoffen* neben dem Subjekt ebenfalls ein Präpositionalobjekt (*jemand hofft auf etwas*). Dieses Präpositionalobjekt wird zunächst realisiert durch die verweisende Einheit *darauf*, die auf den abhängigen Satz (10) verweist. Erschienen dieser Satz im Vorfeld, entfielen der Verweis:

*Dass die Züge pünktlich fahren oder funktionieren,
dürften sie nicht hoffen.*

Auch ein solcher abhängiger Satz wird traditionell als Präpositionalobjekt bezeichnet, weil er das Präpositionalobjekt ersetzt.

Weglassprobe In der Schule wird zum Ermitteln von Objekten häufig die Weglassprobe herangezogen: Sie seien notwendige Satzglieder, weil sie zu einem grammatisch vollständigen Satz gehörten und seien deshalb nicht weglassbar. Auf die meisten Objekte aus dem obigen Text trifft dies zu. Trotzdem ist die Weglassprobe kein zuverlässiges Verfahren zur Ermittlung von Objekten, weil Objekte auch weggelassen werden können, wenn sie inhaltlich mitgedacht werden, im Kontext erscheinen oder wenn die mit ihnen vermittelte Information nicht interessiert:

Die Bahn *empfiehlt ihren Kunden, im Winter viel Zeit mitzubringen.*
 Der Currywurstbudenbesitzer *verpachtet der Bahn seinen Wagen.*
 Die Bahn *verweigerte der Zeitung ein Interview.*

Die Weglassprobe ist auch deshalb problematisch zum Erkennen von Objekten, weil das Weglassen von Satzgliedern die Verbbedeutung maßgeblich verändern kann und man sich dann quasi in einem anderen Satz befindet:

„*Bis 2014 werden die Kunden gelegentlich mit Einschränkungen rechnen müssen.*“

Ich stelle mir dann den Besitzer einer Currywurstbude vor, der seine Friteuse nicht gewartet hat, (...)

Objekte sind also mitunter weglassbar. Trotzdem verbindet die Objekte, dass sie valenzgrammatisch Verbergänzungen sind. Dass die Objekte nicht die einzigen Ergänzungen unter den Satzgliedern sind, haben wir bereits beim Subjekt erfahren, das als eine spezielle Verbergänzung gilt, und auch Adverbialien können als Ergänzung erscheinen.

Objekte als
Ergänzungen

Das Objekt ist ein Gegenbegriff zu den Adverbialien, um die es im folgenden Abschnitt gehen wird. Wir können das Objekt aber auch als Gegenbegriff zum Subjekt verstehen. Dies betrifft zum einen Formales – ein Objekt kann nicht im Nominativ stehen, das Subjekt kann nur im Nominativ stehen. Zum andern betrifft es auch die Terminologie, wenn man die Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt auf die bereits oben erwähnte philosophische Tradition bezieht. Während sich der philosophische Subjektbegriff auf den mit Bewusstsein ausgestatteten Menschen beschränkt, kann in der Sprache das Verb dieses Subjekt-Objekt-Verhältnis umkehren:

Objekt als Gegenbe-
griff zum Subjekt

Der Student interessiert sich für den Aushilfsjob.
Den Studenten interessiert der Aushilfsjob.

Der Gebrauch einer philosophischen Idee für die Sprachbeschreibung kann also schnell an Grenzen geraten. Mit dem Abschied vom Terminus „Objekt“ verliert man deshalb nicht die grundlegende Idee der Sprachbeschreibung, sondern nur ein Etikett, das seinerseits auch schon eine Umdeutung erfahren hatte.

Adverbialien

14.2.3

Als Adverbialien werden die Satzglieder bezeichnet, die nicht Subjekt, Objekt, Ergänzung eines Kopulaverbs oder Teil eines Funktionsverbgefüges im Satz sind. Durch die Vielfalt ihrer Erscheinungsmöglichkeiten lassen sie sich am einfachsten durch den Ausschluss der anderen Satzglieder definieren; sie werden dadurch auch zu einer Art Restklasse.

Während die Objekte syntaktisch und formorientiert eingeteilt werden, finden wir bei Adverbialien eine semantische Unterscheidung. Die traditionell

am häufigsten genannten Untergliederungen sind Ort, Zeit, Art und Weise und Grund; sie sind aber bei Weitem nicht die einzigen.

zur Terminologie

Terminologisch finden sich folgende Varianten – wir verwenden in diesem Buch hiervon die erste:

- ▶ das Adverbale – Pl. die Adverbialien
- ▶ das Adverbial – Pl. die Adverbiale
- ▶ die adverbiale Bestimmung
- ▶ die Umstandsbestimmung

In Grammatiken und Schulbüchern erscheinen zum Adverbale oft die folgenden Merkmale:

- ▶ Sie „sind diejenigen Satzglieder, die man am leichtesten erkennen kann. Sie können nämlich durch Fragen wie **wo?**, **wann** und **wie?** ermittelt werden.“ Unterschieden werden „drei Arten von adverbialen Bestimmungen“: des Ortes, der Zeit und der Art und Weise (wortstark 5, Schroedel 2003, S. 244)
- ▶ Adverbialien seien „Satzglieder, die Angaben über die **näheren Umstände** von Ereignissen enthalten (...) [und] zum Verständnis eines Satzes/Textes notwendig, grammatisch unbedingt nötig sind sie nicht. Man kann Adverbiale weglassen, ohne dass ein Satz grammatisch unvollständig wird.“ (Wort & Co 5, Buchner 2004, S. 127)

Dass sie grammatisch nicht „unbedingt nötig“ seien, wird in manchen Lehrwerken auch auf die Weglassprobe bezogen – was man weglassen könne, ohne dass ein Satz ungrammatisch werde, sei ein Adverbale (z. B. Deutschprofi A4, Oldenbourg 2006, S. 207; Tandem 3, Schöningh 2005, S. 286). Dies ist ein ebenso wenig brauchbares Kriterium zur Erfassung dieser Satzglieder wie die umgekehrte Behauptung für die Objekte, wie der folgende Beispieltext zeigen wird. Wir betrachten zunächst einen Text mit 21 Adverbialien, die hier unterstrichen sind. Attribute, die zu einem Adverbale gehören, sind unterstrichelt; die Verben sind blau markiert:

Beispiel

(aus: Rowling,
Joanne K.: Harry
Potter und der
Orden des Phönix.
Hamburg: Carlsen
2003, S. 7)

Dudley unnachtet

- (1) *Der bislang heißeste Tag des Sommers neigte sich dem Ende zu*
- (2) *und eine schläfrige Stille lag über den großen wuchtigen Häusern des Ligusterwegs.*
- (3) *Autos, die normalerweise glänzten, standen staubig in den Einfahrten,*
- (4) *und Rasenflächen, die erst smaragdgrün waren, lagen verdorrt und gelbstichig da –*
- (5) *wegen der Dürre war es verboten worden,*
- (6) *sie mit Gartenschläuchen zu wässern.*
- (7) *Die Bewohner des Ligusterwegs, die sich nun nicht mehr wie üblich mit Auto-
waschen und Rasenmähen die Zeit vertreiben konnten, hatten sich in die
Schatten ihrer kühlen Häuser zurückgezogen*

- (8) *und die Fenster weit aufgestoßen in der Hoffnung,*
 (9) *eine vermeintliche Brise hereinzulocken.*
 (10) *Der einzige Mensch, der noch draußen war, ein Teenager, lag in einem Blumenbeet vor Nummer vier flach auf dem Rücken.*
 (11) *Es war ein schlaksiger, schwarzhaariger Junge mit Brille,*
 (12) *der ausgezehrt und leicht ungesund wirkte wie jemand,*
 (13) *der in kurzer Zeit recht schnell gewachsen war.*

Wir beginnen mit einer syntaktischen Betrachtung der verwendeten Wortgruppen. In der folgenden Auflistung werden die Adverbialien, die im Text als Verbergänzung dienen, zusätzlich fett markiert. Bei ihnen würde die oben erwähnte Weglassprobe einer angemessenen Analyse im Weg stehen – ohne sie wären die Sätze nämlich ungrammatisch. Die meisten Adverbialien sind Präpositionalgruppen:

- (2) *über den großen wuchtigen Häusern des Ligusterwegs*
 (3) *in den Einfahrten*
 (5) *wegen der Dürre*
 (6) *mit Gartenschläuchen*
 (7) *in die Schatten ihrer kühlen Häuser*
 (8) *in der Hoffnung*
 (10) *in einem Blumenbeet vor Nummer vier*
 (10) *flach auf dem Rücken*
 (13) *in kurzer Zeit*

Quantitativ an zweiter Stelle stehen bei den Adverbialien die Adverbgruppen. Von ihnen haben die Adverbialien ihre Bezeichnung: Adverbialien sind die Satzglieder, die üblicherweise durch eine als Adverb verwendete Einheit realisiert werden können (→ Abschnitt 5.3):

- (3) *normalerweise*
 (3) *staubig*
 (4) *einst*
 (4) *verdorrt und gelbstichig*
 (8) *weit*
 (12) *ausgezehrt und leicht ungesund*
 (13) *recht schnell*

Ebenfalls häufig sind abhängige Sätze, zu denen wir Beispiele aus weiter oben verwendeten Texten anführen:

Da die Tochter allerdings 68 Jahre alt ist, lehnte die Behörde (...) das Ansinnen der 92-jährigen Mutter ab, wie die Polizei gestern mitteilte.
Als Herr Keuner weggegangen war, fragten ihn seine Schüler nach seinem Rückgrat.

Der 34-Jährige wurde das Tier auf der Straße in Neumünster einfach nicht mehr los, nachdem es ihn gesichtet hatte.

Auch Wortgruppen mit den Konjunktionen *als* und *wie* sowie Nominalgruppen können als Adverbialien erscheinen; sie dienen häufig als Vergleiche:

(7) *wie üblich*

(12) *wie jemand, der (...)*

Eher untypisch sind Nominalgruppen als Adverbialien:

Des Morgens kam der Milchmann, danach fütterte der alte Mann seine Hühner.

Den ganzen Tag schien im Auenland die Sonne.

Dieses Jahr werden die Fahrpreise im Fernverkehr nicht erhöht.

In dieser formalen Darstellung haben wir uns an der Häufigkeit orientiert, wie die einzelnen Wortgruppen in Texten vorkommen. An den beiden Rändern – den Präpositionalgruppen als den typischen Erscheinungsweisen von Adverbialien und den Nominalgruppen als deren seltensten Erscheinungsweisen – entstehen manchmal Abgrenzungsschwierigkeiten zum Objekt.

Präpositionalgruppen können nur dann Objekt sein, wenn ihre Präposition im Verb angelegt ist und die Präposition ihre ursprüngliche Bedeutung aufgegeben hat. Wird eine Präpositionalgruppe als Adverbiale verwendet, kann sie zwar als Ergänzung im Verb angelegt sein (wie die Einheiten in den Sätzen (2), (3) und (10)), diese Ergänzungen sind aber normalerweise nicht auf eine ganz bestimmte Präposition festgelegt:

Der Junge lag in einem Blumenbeet/hinter einem Blumenbeet/neben einem Blumenbeet.

Am anderen Rand und damit relativ selten erscheint eine Nominalgruppe als Adverbiale. Wenn eine Nominalgruppe so verwendet wird, hat sie einen freien Kasus und hat feste Formen (*eines Tages/eines Morgens/dieses Jahr/die ganze Strecke/meines Erachtens/frohen Mutes/guter Dinge ...*). Sie können unabhängig vom valenztragenden Verb zu einem Satz hinzutreten. Wenn Nominalgruppen hingegen als Objekte erscheinen, bekommen sie ihren Kasus vom Verb zugeteilt (→ Abschnitt 12.5.3 und 14.2.2).

Wir können die Adverbialien nicht nur formal, sondern auch nach ihrer Semantik einteilen, wie das in der Schulgrammatik seit jeher gemacht wird. In den meisten Lehrwerken findet sich die Untergliederung in drei oder vier Adverbialien; manche unterscheiden jedoch zunächst nur Ort und Zeit (z. B. Deutsch plus Kl. 5, Cornelsen 2007, S. 225); Art und Weise und Grund werden später nachgereicht (Deutsch plus Kl. 7, Cornelsen 2006, S. 64). Wir versuchen im Folgenden, die Adverbialien aus unserem Text den vier üblichen Untergliederungen zuzuteilen:

Tab. 14.4

Adverbiale des Ortes	Adverbiale der Zeit	Adverbiale der Art und Weise (und des Mittels)	Adverbiale des Grundes
(1) <u>über den großen wuchtigen Häusern des Ligusterwegs</u>	(4) <u>einst</u>	(3) <u>staubig</u> (4) <u>verdorr und gelbstichig</u> (6) <u>mit Gartenschläuchen</u>	(5) <u>wegen der Dürre</u> (8/9) <u>in der Hoffnung, eine vermeintliche Brise hereinzulocken</u>
(3) <u>in den Einfahrten</u>		(8) <u>weit</u>	
(7) <u>in die Schatten ihrer kühlen Häuser</u> (direktional)		(12) <u>ausgezehrt</u> (12) <u>leicht ungesund</u> (7) <u>wie üblich</u>	
(10) <u>in einem Blumenbeet vor Nummer vier</u>			
(10) <u>flach auf dem Rücken</u>			

Das Adverb *normalerweise* sperrt sich gegen eine eindeutige semantische Einteilung. Man könnte es einerseits in eine Reihe mit Adverbialien stellen, die sich auf Häufigkeit und Rhythmus von Vorgängen oder Ereignissen beziehen wie *alle zwei Stunden* oder *wöchentlich*. Dieser Untergliederung werden ebenso als Adverbialien verwendbare Adverbien wie *selten*, *oft*, *fast immer* zugerechnet, die weniger festgelegte Rhythmen beschreiben. Sie werden auch als frequentative Adverbialien bezeichnet. Wir könnten andererseits *normalerweise* auch als Adverbiale der Bedingung deuten, weil es die Bedingung des Normalseins („wenn es normal zugeht“) beinhaltet. Die Einheiten *wie üblich* in Satz (7) und *wie jemand ...* in den Sätzen (12)/(13) sind Vergleiche, die mitunter als eigene Untergliederung erscheinen. Eine mehrdeutige Interpretation erlaubt auch die Einheit *25 Zeilen später* aus der Kolumne des vorigen Abschnitts als Adverbiale des Ortes oder als Adverbiale der Zeit:

25 Zeilen später im gleichen Interview sagte der Bahnchef: (...)

Ort und Zeit sind nicht nur über die Relativitätstheorie miteinander verbunden, sondern auch sprachlich. So werden Präpositionen, die Ortsrelationen herstellen können, für Zeitliches verwendet (*vor fünf Minuten, in einem Jahr ...*) oder für die Angabe von Gründen (z. B. *vor: Der Junge lag vor Erschöpfung auf dem Boden*). Auch Verben können ihre Bedeutung entsprechend verändern:

Der Junge liegt im Blumenbeet.

Der Termin liegt im Januar.

Weil Ort und Zeit so nah beieinander liegen können und sich mitunter auch gar nicht unterscheiden lassen, fasst die IDS-Grammatik Ergänzungen des Ortes und der Zeit zum Situativkomplement zusammen:

Der Unfall passierte auf der Reise/bei einer Wanderung/im Urlaub.

Die übliche semantische Einteilung der Adverbialien ist aber trotzdem kein Fehltritt der Analyse wie die viel kritisierte Bezeichnung von Verben als Tätigkeitswörter. Wir befinden uns nämlich bei der Satzgliedanalyse bereits auf einer relationalen Ebene, wenn wir vom Verb aus die Satzglieder wahrgenommen haben. Bei den Adverbialien kommen die semantischen Einteilungen als funktionale Aspekte zu der zunächst etwas nüchternen Analyse der syntaktischen Abhängigkeiten hinzu. Sie enthalten Erkenntnismöglichkeiten, auf die man im Grammatikunterricht nicht verzichten sollte: Mit den semantischen Einteilungen kommen Muster des Weltbezugs in den Blick, die für ein funktionales Sprachverständnis aufschlussreich sind. Bestimmte Aspekte kommen dabei besonders häufig vor: Der Mensch lebt in Raum und Zeit und deutet vieles als ein Zusammenspiel von Ursache und Wirkung, und diese Gegebenheiten finden sich auch in der Sprache – Adverbialien des Ortes, der Zeit und des Grundes können üblicherweise zu einem Gedanken bzw. einem Satz hinzukommen, weshalb diese Adverbialien besonders häufig sind. Die anderen Arten der Adverbialien lassen sich entsprechend deuten – bei der Beschreibung von Sachverhalten spielen z. B. Adverbialien der Art und Weise oder des Mittels eine wichtige Rolle.

Wie viele Untergliederungen von Adverbialien ganz genau notwendig sind, kann nicht eindeutig beantwortet werden, weil die Welt und die Ausdrucksbedürfnisse zu vielfältig sind, um sie in vier, zehn oder zwanzig Kategorien unterzubringen. Die Einteilung erfolgt üblicherweise nach semantischen Klassen, die mit deutschen oder lateinischen Fachtermini bezeichnet werden. Die lateinischen haben den Vorteil, dass sie sich vom alltagssprachlichen Gebrauch der entsprechenden deutschen Wörter abheben und ihren metasprachlichen Gebrauch deutlich anzeigen. Die deutschen Termini sind aber für eine semantische Analyse durchaus angemessen und können in der Schule einen schnelleren Zugang zu diesem Lerngegenstand ermöglichen. Zudem können sie zu einer Begriffsbildung beitragen, weil man über die Termini in Verbindung mit sprachlichen Beispielen zunehmend abstrakte Relationen begreifen lernt wie Grund, Folge, Zweck, Bedingung oder Einräumung („wirkungsloser Gegengrund“). Auch wenn die semantischen Einteilungen nicht immer eindeutig vorgenommen werden können, bedeuten sie damit sprachliches Lernen im besten Sinne.

In Grammatiken finden sich die folgenden Einteilungen:

Tab. 14.5 |

lateinischer Terminus	deutscher Terminus	Beispiel (unterstrichen)
Lokaladverbiale	Adverbiale des Ortes	<i>Autos standen staubig <u>in den Einfahrten</u>. <u>Im Auenland</u> wird die Wurst teurer.</i>
Direktionaladverbiale	Adverbiale der Richtung	<i>Die Bewohner des Ligusterwegs (...) hatten sich <u>in die Schatten ihrer kühlen Häuser</u> zurückgezogen.</i>

lateinischer Terminus	deutscher Terminus	Beispiel (unterstrichen)
Temporaladverbiale	Adverbiale der Zeit	<i><u>Dieses Jahr</u> werden die Fahrpreise im Fernverkehr nicht erhöht. Was <u>heute</u> passiert, steht <u>morgen</u> in der Zeitung. <u>Seitdem er sich den Schnurrbart abrasiert hatte</u>, war ihm immer sofort anzumerken, wenn ihn etwas besonders aufregte.</i>
Durativadverbiale	Adverbiale der Zeitdauer	<i>Zwar gibt es in Deutschland Firmen, die ihre Preise manchmal <u>über mehrere Jahre</u> stabil halten.</i>
Frequentativadverbiale	Adverbiale der Häufigkeit	<i>Die Bahn erhöht <u>jährlich</u> ihre Preise. Die WM findet <u>alle vier Jahre</u> statt.</i>
Modaladverbiale	Adverbiale der Art und Weise	<i>Rasenflächen, die einst smaragdgrün waren, lagen <u>verdorr</u> und <u>gelbstichig</u> da (...)</i>
Instrumentaladverbiale	Adverbiale des Mittels	<i>(...) wegen der Dürre war es verboten worden, sie <u>mit Gartenschläuchen</u> zu wässern.</i>
Komparationsadverbiale	Adverbiale des Vergleichs	<i>Die Bewohner des Ligusterwegs, die sich nun nicht mehr <u>wie üblich</u> mit Autowaschen und Rasenmähen die Zeit vertreiben konnten, (...) (...) der ausgezehrt und leicht ungesund wirkte <u>wie jemand</u>, der in kurzer Zeit <u>recht schnell</u> gewachsen war.</i>
Adversativadverbiale	Adverbiale des Gegensatzes	<i><u>Während die erste Folge ein großer Erfolg wurde</u>, floppte die Fortsetzung.</i>
Substitutivadverbiale	Adverbiale der anderen Möglichkeit	<i><u>Anstatt sich zu entschuldigen</u>, machte er ihr Vorwürfe.</i>
Komitativadverbiale	Adverbiale der Begleitung	<i><u>Mit einem multikulturellen Expeditionsteam</u> (Hobbits, Elben, Zwerge, Menschen) bricht Frodo auf ins Herz der Finsternis. <u>Ohne seine Jacke</u> geht er nirgendwo hin.</i>
Konditionaladverbiale	Adverbiale der Bedingung	<i><u>Bei Unwetter</u> haben die Züge meistens Verspätung. <u>Wenn die Friteuse ausfällt</u>, werden die Würste kalt serviert.</i>
Restriktivadverbiale	Adverbiale der Einschränkung	<i>Du kannst vorbeikommen, <u>außer wenn du schon etwas vorhast</u>.</i>
Quantitätsadverbiale	Adverbiale des Maßes	<i>Das Gericht brummt Karen S. <u>700 Euro</u> auf – wegen vorsätzlicher Körperverletzung. Kalte Würste kosten <u>die Hälfte</u>. Die Sitzung dauerte <u>zwei Stunden</u>. Frodo lief <u>einen Kilometer</u>.</i>

lateinischer Terminus	deutscher Terminus	Beispiel (unterstrichen)
Kommentaradverbiale		<i>Da die Tochter allerdings 68 Jahre alt ist, lehnte die Behörde (...) das Ansinnen der 92-jährigen Mutter ab, <u>wie die Polizei gestern mitteilte</u>. Die Reaktion war <u>meines Erachtens</u> überzogen. Frodo ist <u>wahrscheinlich</u> überfordert.</i>
Kausaladverbiale	Adverbiale des Grundes	<i>(...) <u>wegen der Dürre</u> war es verboten worden, sie mit Gartenschläuchen zu wässern.</i>
Konzessivadverbiale	Adverbiale der Einräumung/des wirkungslosen Gegengrundes	<i><u>Obwohl das Buch als unverfilmbar galt</u>, gelang Jackson der ganz große Wurf. Das Buch galt als unverfilmbar. <u>Trotzdem</u> gelang Jackson der ganz große Wurf.</i>
Konsekutivadverbiale	Adverbiale der Folge	<i>Die Friteuse fiel aus, <u>sodass die Würste kalt serviert werden mussten</u>.</i>
Finaladverbiale	Adverbiale des Zwecks und Ziels	<i><u>Um den Film zu drehen</u>, ging Jackson nach Neuseeland. <u>Damit der Film ein Erfolg wird</u>, überließ er nichts dem Zufall. Der Film eignet sich <u>zur Unterhaltung</u>.</i>
Textadverbiale		<i><u>Zum einen</u> möchte sie ein gutes Verhältnis zu ihren Schülerinnen haben, <u>zum andern</u> muss sie auch ihre Autorität zeigen.</i>

14.3 | Statt eines Nachworts

Vergessen Sie alles ...

Wenn Sie irgendwann als Lehrkraft an eine Schule kommen, werden Sie vermutlich schon bald den Satz hören: „Nun vergessen Sie mal alles, was Sie an der Universität gehört haben. Sprachwissenschaft mag ja eine nette Gedankenspielerei sein, aber wir machen es hier eben so, wie wir es schon immer machen.“

Wenn Sie am Anfang Ihres Studiums stehen, haben Sie in diesem Buch etwas ganz Ähnliches erfahren (nur andersrum): Gehen Sie kritisch mit dem um, was Sie in der Schule gelernt haben und was in Büchern steht. Versuchen Sie, das zu verstehen, was in der Schule den Kindern und Jugendlichen beigebracht werden soll, und was Sie selbst nicht richtig verstehen, könnte auch für die Schülerinnen und Schüler problematisch sein.

In diesem Buch ging es um eine didaktische Betrachtung der Grammatik. Didaktik ist in erster Linie die Auswahl aus der Fülle von Gegenständen, die es in einem Ausschnitt „von Welt“ gibt, und nicht alle Details sind gleich wichtig, wenn man die Muster eines Systems wie der Sprache verstehen möchte. Unser Blick auf die Welt hat sich in den letzten Jahrzehnten in einer Weise ausdifferenziert, dass der damit verbundene Wissenszuwachs für den Gebrauch

an Schulen sehr sorgfältig geordnet werden muss. Natürlich kann man den Fortschritt auch ignorieren und Traditionen pflegen, obwohl man es besser weiß. Diese Situation haben wir in der offiziellen Schulgrammatik. Wer selbst denken und verstehen möchte, wird sich damit nicht zufrieden geben.

Übungen

14.4

- 1 Sie haben folgende Magnetkarten als verschiebbare Einheiten für die Tafel hergestellt (vgl. Abb. 4.2 auf S. 81). Was können Kinder und Jugendliche daran in grammatischer Hinsicht lernen?

<i>der</i>	<i>früh</i>	<i>er</i>	<i>Vogel</i>	<i>Wurm</i>	<i>such</i>	<i>t</i>			
<i>der</i>	<i>früh</i>	<i>e</i>	<i>Vogel</i>	<i>Wurm</i>	<i>friss</i>	<i>t</i>			
<i>der</i>	<i>ein</i>	<i>en</i>	<i>Vogel</i>	<i>Wurm</i>	<i>fress</i>	<i>t</i>			
<i>den</i>	<i>ein</i>	<i>en</i>	<i>Vogel</i>	<i>Wurm</i>	<i>schmeck</i>	<i>e</i>			
<i>den</i>	<i>dem</i>	<i>ge</i>	<i>er</i>	<i>ihn</i>	<i>auf</i>	<i>auf</i>	<i>hat</i>	<i>will</i>	<i>.</i>

- 2 Stellen Sie sich vor, Sie müssten im Praktikum eine Unterrichtseinheit erarbeiten, die zum Merkkasten „Die notwendigen Satzglieder: Prädikat – Subjekt – Objekt“ hinführt (s. Abbildung 14.4). Diskutieren Sie diesen Schulbuchausschnitt.
- 3
1. *Schild an einem Tresen: „In betrunkenem Zustand können wir Sie leider nicht bedienen!“*
 2. *Und jetzt singe ich „Am Brunnen vor dem Tore“, sagt die Gastgeberin. „Sehr vernünftig“, meint der Gast, „hier drinnen hört Ihnen sowieso keiner mehr zu.“*
 3. *Er zu ihr: „Ich nehme dich zu meiner Frau!“ Sie zu ihm: „Was soll ich denn bei deiner Frau?“*

Bestimmen Sie die Satzglieder, die für die Doppeldeutigkeit dieser Beispiele verantwortlich sind.

- 4
1. *Das Bild hängt an der Wand.*
 2. *Die alte Frau hängt an ihrer Vergangenheit.*
 3. *Der Nachbar steht auf dem Balkon.*
 4. *Der alte Mann hofft auf bessere Zeiten.*
- a) Alle Sätze enthalten jeweils eine Präpositionalgruppe, haben aber unterschiedliche Funktionen. Ermitteln Sie diese.
- b) Wie unterscheiden sich die jeweils gleichen Präpositionen in semantischer Hinsicht?

- 5 In einem Schulbuch fand sich in der ersten Auflage folgende Aufgabe. Worauf weist der Fehler hin?

Genitiv-Objekt: Kennst du dich aus bei den Tieren?
wessen?

Die Jungen _____ nennt man Frischlinge.
Das Weibchen _____ nennt man Fähe.
Die Jungen _____ heißen Ferkel.
Der Vater _____ heißt Hahn.
Das Junge _____ nennt man Fohlen.

- 6
1. *Der bislang heißeste Tag des Sommers neigte sich dem Ende zu und eine schläfrige Stille lag über den großen wuchtigen Häusern des Ligusterwegs.*
 2. *Die beiden in einem Haushalt lebenden Frauen waren zuvor wegen des angeblich unziemlichen Verhaltens des „Kindes“ in einen handfesten Streit geraten.*
 3. *Als Gandalf ihn aufklärt, ist es vorbei mit Frodos friedlichem Leben im sonnigen Auenland: Der Ring muss vernichtet werden.*
 4. *Der Winter bedarf bei der Bahn besonderer Vorkehrungen.*
 5. *Eine der größten politischen Sensationen der vergangenen Wochen bestand in der Ankündigung der Bahn, ihre Preise im nächsten Jahr nur im Nahverkehr zu erhöhen.*
 6. *Ich stelle mir dann den Besitzer einer Currywurstbude vor, der seine Friteuse nicht gewartet hat, jetzt sagt er, dass er bis 2014 seine Currywürste gelegentlich kalt servieren muss.*
 7. *Seit Jahren passierte immer das Gleiche: Des Morgens kam der Milchmann, danach fütterte der alte Mann seine Hühner (...). Aber eines Morgens geschah etwas Besonderes: Ein Bote kam und teilte dem alten Mann mit, dass (...)*
 8. *Die lange Zeit einer Mondfinsternis entsteht dadurch, dass der Erdschatten aufgrund des großen Erddurchmessers um ein Vielfaches größer ist als der Mond (...)*
 9. *Dieter vergewisserte sich der allgemeinen Zustimmung.*
- a) Unterstreichen Sie die Nominalgruppen im Genitiv.
b) Ermitteln Sie in den Sätzen folgende Einheiten:
- Genitivobjekte
 - Adverbialien als Präpositionalgruppe
 - Adverbialien als freien Genitiv
 - Genitivattribute
 - Attribute als Präpositionalgruppe
 - andere Arten des Genitivs
- 7
1. *Aufgrund ihrer besonderen Sachkunde gab es keine Probleme.*
 2. *Das ist kein Wunder bei ihrer besonderen Sachkunde.*

3. *Dazu bedarf es ihrer besonderen Sachkunde.*
4. *Das danken wir ihrer besonderen Sachkunde.*
5. *Das ist das Ergebnis ihrer besonderen Sachkunde.*

Auf den ersten Blick scheint es sich bei den fünf unterstrichenen Phrasen um fünf identische Nominalgruppen zu handeln.

- a) Analysieren Sie die Kasus mithilfe grammatischer Proben. Wie kommen die Kasus zustande?
- b) Begründen Sie, welche der Nominalgruppen Satzglieder und welche nur Teil eines Satzgliedes sind?

- 8** Vergleichen Sie die unterstrichenen Wortgruppen nach ihrem Kasus und als Satzglieder. Verwenden Sie dabei grammatische Proben sowie die valenzgrammatische Darstellung („Atommodell“).

Wer hat denn eine ganze Legislaturperiode geschlafen?

Wer hat denn eine ganze Legislaturperiode verschlafen?

Verwendete und weiterführende Literatur

14.5

- Dürscheid, Christa (2012):** Syntax. Grundlagen und Theorien. Mit einem Beitrag von Martin Businger. 6., aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eisenberg, Peter (2006):** Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Glinz, Hans (1995):** Die leidige Grammatik [und weitere Aufsätze]. In: Praxis Schule 5–10, Heft 4, 6–24.
- Gornik, Hildegard; Weise, Anja (2009):** „Da steckt immer *wem* drin, wer was kriegt.“ Den Begriff „Objekt“ entwickeln. In: Praxis Deutsch 214, 18–24.
- Granzow-Emden, Matthias (2006):** Wer oder was erschlägt man besser nicht mit einer Klappe? Kasus und Satzglieder im Deutschunterricht. In: Becker, Tabea; Peschel, Corinna (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider, 87–104.
- Haider, Hubert (1994):** „(Un-)heimliche Subjekte“. In: Linguistische Berichte 153, 372–385.
- Heidolph, Karl Erich; Flämig, Walter; Motsch, Wolfgang (1984):** Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie Verlag.
- Musan, Renate (2009):** Satzgliedanalyse. 2., aktualisierte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Pittner, Karin (1999):** Adverbiale im Deutschen. Untersuchung zu ihrer Stellung und Interpretation. Tübingen: Stauffenburg.
- Wieland, Regina; Melzer, Florian (2010):** ‚Was ist ein Satzglied?‘ – Unterschiedliche Zugänge zu einer grammatischen Einheit: Anregungen für die 5. Klassenstufe. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 457–466.

Register

A

- Abfolge mehrerer Attribute 229
- abhängiger Satz. Siehe Verbletztsatz
- Ablaut. Siehe starke Verben
- Ableitung 57
- Abtönungspartikel 102, 105
- Adjektiv 70 f., 91–93, 101 f., 134 f., 165 f., 201, 209, 213, **220–224**, **266 f.**
 - Ableitungen vom Verb 222 f.
 - Ableitungen von Adverbien 223
 - Ableitungen von Nomen 223
 - absolute Adjektive 222
 - Adjektivattribut 92, **220–224**, **266 f.**
 - Adjektivgruppe 201, 221
 - Adjektiv mit Kopulaverb **92 f.**, 134 f., 252
 - adverbiales Adjektiv 93
 - Deklination 92, 220, **266 f.**
 - Komparation 70, **223 f.**
 - Komparativ 223
 - Komparierbarkeit 224
 - Partizip I 221 f.
 - Partizip II 134, **165 f.**, 220 f.
 - Positiv 223
 - prädikatives Adjektiv. Siehe Adjektiv mit Kopulaverb
 - Qualitätsadjektive 222
 - Rektion von Adjektiven mit Kopulaverb 252
 - relative Adjektive 222
 - Semantik 222
 - Suffix 222 f.
 - Superlativ 223
 - Vergleichsformen 223
- Adjunkt 253
- Adkopula 93
- Adverb 89, **91–94**, 94–98, 101 f., 104 f., 223 f., 295
 - Adverbattribut 230
 - Adverbgruppe 103 f., 295
 - Präpositionaladverb 91
 - Semantik 93
- Adverbiale 13, 28, 30 f., 93, 254, 284, **293–300**
- adverbiale Bestimmung. Siehe Adverbiale
- Adversativadverbiale 299
- Agens 164
- Akkusativ 238–255, 261–276
 - Akkusativattribut 230
 - Akkusativergänzung 163, 289–293
 - Akkusativobjekt 13, 163, 245, 252, 262
 - Casus obliquus 239
 - freier Akkusativ 254

- Aktionsarten 160
- Aktiv **163 f.**, 173–191
- als und wie 253
- analytische Verbbildung 66
- Aneignung 8
- Angabe 28, **30 f.**, 35, 73, 220
- Antwortpartikel 104
- Apposition 226
- Artikel. Siehe Begleiter
- Artikel (bestimmter/unbestimmter) 209 f.
- Asterisk 31
- Attribut 13, 28, 201, 207, **219–232**, 264–266, 284, 290, 294
 - Adjektivattribut 92, **220–224**, **266 f.**
 - Adverbattribut 230
 - Akkusativattribut 230
 - Apposition 226
 - Genitivattribut 212, **224 f.**, 229, 252 f., 264
 - Infinitivattribut 230
 - Präpositionalattribut **225**, 229
 - relativisches Attribut 226–229
 - Verbletzattribut 230
- Aufforderung 74, 110–113, 117, 182, 191, 254
- Aufforderungssatz 109, 113 f., 117
- Ausklammerung 75
- Ausrufezeichen 110–114, **120 f.**
- Aussage 114, 167
- Aussagesatz 110–114

B

- Begleiter 14, 92, 196–207, **207–215**, 236–238, 265–267
 - Begleiterlosigkeit 48, 212, **213 f.**
 - Deklination 262–271
 - *der* 209–213, 264–270
 - *ein* 209–213, 264–269
 - Nullartikel 212, 214
 - Possessivum 212, 241, 265, 271
- Begriffsbildung 40–43
- bestimmter Artikel 209 f.
- Betrachtzeit 160–162
- Bezugssatz 74, 95 f., **116**
- bleiben* 130, 133 f.
- Buchstabe 54

C

- Casus obliquus 225, 239
- Casus rectus 239

D

- Dativ 238–255, 261–276
 - Casus obliquus 239
 - Dativergänzung 289–293
 - Dativobjekt 244 f., 250–252, 262, **289–293**

- Dativus commodi 254
 - Dativus ethicus 254
 - Dativus incommodi 254
 - Dativus judicantis 254
 - freie Dativformen 254
 - Pertinenzdativ 254
 - Deixis 88–91, 151, 204–210. Siehe auch Zeigen
 - Deklination 57
 - *n*-Deklination 274–276
 - Deklination der Nominalgruppe 261–276
 - Deklination der attributiven Adjektive 266 f.
 - Deklination der Begleiter 262–271
 - Deklination der Personalpronomen 271–273
 - schwache Deklinationsformen 266–269
 - starke Deklinationsformen 265–269
 - Demonstrativum 227
 - deontische Lesart 139 f.
 - Derivation 57
 - Deutsch 7 f.
 - gutes Deutsch 4 f.
 - schlechtes Deutsch 4 f.
 - Deutschunterricht 8–10, 15–18, 51–53, 239 f.
 - Dialekt 5 f.. Siehe auch Varietät
 - Diathese. Siehe Genus verbi
 - Diphthong 55
 - Direktionaladverbiale 298
 - disjunktiv 245 f.
 - diskontinuierlich 63, 283
 - Donat 7 f., 22
 - dritte Person 150, 152–155
 - Durativadverbiale 299
 - dürfen* 130, 137–142
- ## E
- Eigennamen 196, 201, 207 f., **214**
 - Eigenschaftswort 223
 - Einzahl. Siehe Singular
 - Ellipse 75
 - Entscheidungsfrage 119
 - epistemische Lesart 140 f.
 - Ereigniszeit 160–162
 - Ergänzung 21, **26–35**, 63 f., 66 f., 72, 81 f., 135, 138, 220, 244, 250–252, 279–300
 - fakultativ 31
 - obligatorisch 31 f.
 - Ergänzungsfrage 120
 - Ersatzprobe 244, 247, 287
 - erste Person 150–155
 - Erststellung des finiten Verbs. Siehe Verberstsatz
 - Erweiterungsprobe 201, 214
 - explizite Grammatik 7 f.

- F**
 fakultativ 31
 Fall. Siehe Kasus
 Feldgliederung der Nominalgruppe 200–204
 Feldgliederung des Satzes **61–82**, 94–99, 104 f.
 – leeres Vorfeld 74 f.
 – linkes Verbfeld 65–68
 – Mittelfeld 62
 – Nachfeld 62, 75–78
 – rechtes Verbfeld 68–70
 – Verberstsatz **74 f.**, 114–116
 – Verbletztsatz **94–98**, 114–116
 – Verbzweitsatz 62, 67, 72, 94, 96, **114–116**
 – Vorfeld 62, 72–74
 – Vorvorfeld 101
 Femininum 150, 236, 238, 262–276
 Finaladverbiale 300
 finites Verb **65–68**, 72, 95, 110, **150**, 158, 168, 173–191, 200, 283, 284–287
 – Erststellung des finiten Verbs. Siehe Verberstsatz
 – Letztstellung des finiten Verbs. Siehe Verbletztsatz
 – Zweitstellung des finiten Verbs. Siehe Verbzweitsatz
 Flexion 56 f., 224. Siehe auch Deklination und Konjugation
 – flektierbar 8
 – flektierende Sprache 238, 246 f.
 – nicht flektierbar 92, 101, 224
 Fokuspartikel 102–105
 Form und Funktion 4, **43–47**, 53–57
 Frage 74 f., 113, 117, **118–120**, 241, 245
 – indirekte Frage 119
 – Intonation 113, 118
 – Ja-Nein-Frage 110–113, **119**
 – W-Frage 110–114, 119 f.
 Fragehandlungen 118–120
 Fragemethode 13, 28, 240–246, 279
 Fragesatz 110–114
 Fragewort 94, 102, 119, 240, 244–246
 Fragezeichen 110–114, **120 f.**
 freier Akkusativ 254
 freier Dativ 254
 freier Genitiv 254
 Frequentiadvverbale 299
 Frühneuhochdeutsch 7
 Funktion und Form 4, **43–47**, 53–57
 Funktionsverb 130
 Funktionsverbgefüge 32, 71 f., 130, **131–133**, 293
 Funktionswörter 11
 Futur I. Siehe Futur
 Futur II. Siehe Futurperfekt
 Futur 135, 157 f., 168, **176 f.**
 Futurperfekt 157 f., 162, 168, **178 f.**
- G**
 gebeugtes Verb. Siehe finites Verb
 Gegenwart 157 f., 166
 generische Beschreibung 210
 Genitiv 240–255, 262–276
 – Casus obliquus 239
 – Genitivattribut 212, **224 f.**, 229, 252 f., 264
 – Genitivergänzung 289–293
 – Genitivobjekt 252, 262, **289–293**
 Genus beim Nomen **236**, 262–276
 Genus beim Personalpronomen 150, 271 f.
 Genus beim Possessivum 212
 Genus beim Relativum 228
 Genus verbi **163 f.**, 173–191
 Geschlecht 163, 236
 geschrieben 42, 52, 55
 gesprochen 52, 54 f., 174
 Gliedsatz 28, 284
 Gradpartikel. Siehe Intensitätspartikel
 Grammatikalisierung 45, 131, 133, 135, 165 f., 222, 249
 grammatische Kategorie. Siehe Wortarten
 grammatische Muster 49–51. Siehe auch Muster
 grammatische Norm 51–53
 grammatische Proben 46
 – Ersatzprobe 244, 247, 287
 – Erweiterungsprobe 201, 214
 – Umformprobe 138, 141, 163, 231
 – Umstellprobe 231
 – Weglassprobe 31, 225, 232, 292–295
 grammatische Regel 47–50
 Graphem 55
 Graphematik 53, 54
 Großschreibung von Nomen 193–215
 Grundform des Verbs. Siehe Infinitiv
 gute Schulgrammatik 40
- H**
 Hauptsatz 98, 115
 Hilfsverb **29**, 66, 130, **133–135**, 141, 173–191
 – *haben* als Hilfsverb 29, 130, 165, 174 f.
 – Perfekthilfsverb 165 f., 174 f.
 – *sein* als Hilfsverb 29, 130, **133–135**, 165, 174 f.
 – *werden* als Hilfsverb 130, 135, **176 f.**
 – *werden* als Passivhilfsverb 135, **166**, 173–191
 historisches Präsens 159, 173
 Hörerdeixis 151
 Hypotaxe 68, 100
- I**
 Illokutionen 117
 Imperativ 74, 113, **155–157**
- Imperfekt. Siehe Präteritum
 implizite Grammatik 4–6
 Indikativ **167 f.**, 173–191
 indirekte Frage 119
 indirekte Rede 182
 infinite Verbformen **69**, 287. Siehe Infinitiv und Partizip II
 Infinitiv 27, 63, **69**, 97, 125, 127 f., 134, 137 f., 141 f., 221
 Infinitivattribut 230
 Infinitivprobe 134
 Infinitivsatz 97 f., 134, 214, 228, 284, **286–289**
 Infix 126 f.
 Inhaltswörter 11
 Instrumentaladverbiale 299
 Intensitätspartikel 103, 105, 224
 Interjektion 101
 Intonation 113, 118
 intransitives Verb 175
 irreguläre Verbformen. Siehe unregelmäßige Verben
- J**
 Ja-Nein-Frage 110–113, **119**
- K**
 Kasus 28, 31, 202, 228, **238–255**, 262–276
 – Akkusativ 238–255, 261–276
 – Akkusativattribut 230
 – Akkusativergänzung 163, 289–293
 – Akkusativobjekt 13, 163, 245, 252, 262, **289–293**
 – freier Akkusativ 254
 – Casus obliquus 225, 239
 – Casus rectus 239
 – Dativ 238–255, 261–276
 – Dativergänzung 289–293
 – Dativobjekt 244 f., 250–252, 262, **289–293**
 – freie Dativformen 254
 – Deklination der Nominalgruppe 261–276
 – freie Kasus 254
 – Genitiv 240–255, 262–276
 – Genitivattribut 212, **224 f.**, 229, 252 f., 264
 – Genitivergänzung 289–293
 – Genitivobjekt 252, 262, **289–293**
 – Kasusforderung. Siehe Rektion
 – Nominativ 134, 150, 202, **238 f.**, 248, 251, 262–276
 – Nominativergänzung 134
 – Semantik 248, 251
 Kasusforderung. Siehe Rektion
 kategoriale (lexikalische) Wortarteneinteilung **10–13**, 123, 195 f.
 Kategorie. Siehe Wortarten

Kategorisierungen der Nominalgruppe 235

Kategorisierungen des Verbs 149 f.

Kausaladverbiale 300

Klammerbildung

– Ausklammerung 75

– Feldgliederung der Nominalgruppe 200–204

– Feldgliederung des Satzes **61–82**, 94–99, 104 f.

– leeres Vorfeld 74 f.

– linkes Verbfeld 65–68

– Mittelfeld 62

– Nachfeld 62, 75–78

– rechtes Verbfeld 68–70

– Verberstsatz **74 f.**, 114–116

– Verbletztsatz **94–98**, 114–116

– Verbzweitsatz 62, 67, 72, 94, 96, **114–116**

– Vorfeld 62, 72–74

– Vorvorfeld 101

– Kopulaklammer 71

– Modalklammer 66, 79, 137, 173–191

– Nominalklammer **200–202**, 220 f.

– Passivklammer 66, 79, 173–191

– Präverbklammer **63 f.**, 79

– Satzklammer 62, 71 f.

– Tempusklammer 66, 79, 173–191

– trennbares Verb **63 f.**, 69–71, 125, 127

– Verbklammer 61–82. Siehe auch Feldgliederung des Satzes

– *würde*-Klammer 79, 190

KMK (Kultusministerkonferenz) 9, 10, 23, 284

Komitivadverbiale 299

Komma 12, 95, 120, 289

Kommentaradverbiale 300

Komparation 70, **223 f.**

– Komparativ 223

– Positiv 223

– Superlativ 223

Komparationsadverbiale 299

Komparierbarkeit 224

Komposition 56 f.

Konditionaladverbiale 299

Kongruenz 65, 261

Konjugation 57, 65, 150–155

Konjunktion **99–101**, 105

Konjunktiv **167 f.**, 182–191

– Konjunktiv Futur 168, 182, **185**

– Konjunktiv Futurperfekt 168, 182, **186**

– Konjunktiv I. Siehe Konj. Präsens/

Konj. Präsensperfekt/Konj. Futur/

Konj. Futurperfekt

– Konjunktiv II. Siehe Konj. Präteritum/

Konj. Präteritumperfekt/*würde*-Konj.

– Konjunktiv Irrealis. Siehe Konjunktiv Präteritumperfekt

– Konjunktiv Potentialis. Siehe

Konjunktiv Präteritum

– Konjunktiv Präsens 139, 168, **182 f.**

– Konjunktiv Präsensperfekt 168, 182, **184**

– Konjunktiv Präteritum 168, **187 f.**

– Konjunktiv Präteritumperfekt 168, **189**

– *würde*-Konjunktiv 139, 167 f., 183, 188, **190 f.**

Konnektor 85

können 130, 137–142

Konsekutivadverbiale 300

Kontext 32, 74, 117, 140 f., 157, 206,

292. Siehe auch Situation

konzeptionelle Mündlichkeit 52

konzeptionelle Schriftlichkeit 52 f.

Konzessivadverbiale 300

Kopulaklammer 71

Kopulaverb 29, 71, 130, **133–135**, 165 f., 252

kulturelle Vielfalt 5

Kultusministerkonferenz (KMK) 9, 10, 23, 284

L

Latein 7 f.

Laut 5, 49

– Ablaut. Siehe starke Verben

– lautliche Markierung 151

– Lautorientierung 7

– Phonem 5, **54 f.**

– Schwa-Laut 55, 125, 156

– Umlautung 156, 237

leeres Vorfeld 74 f.

Lehrpläne 9 f.

Letztstellung des finiten Verbs. Siehe Verbletztsatz

lexikalische/kategoriale Wortarteneinteilung **10–13**, 123, 195 f.

linkes Verbfeld 65–68

Lokaladverbiale 298

M

männlich 163, 236

markierte Satzformen 114–116

Markierung 50 f.

– ... der zweiten Person 151

– ... des Verberstsatzes 74, 115

– ... des Verbletztsatzes 95, 115

– ... durch Großschreibung 194, 196

– ... durch Intonation 113, 118

– ... durch Konjunktivformen 167, 187

– ... durch Passivformen 163

– ... durch Pluralform 56, 237 f.

– ... durch Satzzeichen 120

– ... durch W-Wort 120

– ... von Sprachhandlungen 113

– unmarkierte Besetzung des Vorfeldes 73

– unmarkierte Numerusform 237

– unmarkierte Satzzeichen 120

– unmarkierte Tempusform 173

– unmarkierter Kasus 238

– unmarkierter Modus 167

– unmarkierter Verbzweitsatz 98, 115

– unmarkierte Satzzeichen 120

– unmarkiertes Genus verbi 163

– unmarkierte Tempusform 173

Maskulinum 150, 212, **236**, 262–276

Matrixsatz. Siehe Bezugssatz

medial mündlich 52 f.

medial schriftlich 52 f.

Mehrzahl. Siehe Plural

Mittelfeld 62

Mittelwort 165, **221**

– Mittelwort der Gegenwart. Siehe

Partizip I

– Mittelwort der Vergangenheit. Siehe Partizip II

möchte 137–142

Modaladverbiale 299

Modalklammer 66, 79, 137, 173–191

Modalverb 63, 66, 69, 114, 129, 130,

136–142, 173–191

– deontische Lesart 139 f.

– epistemische Lesart 140 f.

Modellbildung 38–40

Modus des Verbs **167 f.**, 173–191

mögen 130, 137–142

Morphem 57

– Deklinationsmorphem 56, 266–276

– Konjugationsmorphem 56, 150–155

Morphologie 56 f.

Mündlichkeit. Siehe konzeptionelle Mündlichkeit

müssen 130, 136–142

Muster 4 f., 15 f., 26, 32 f., 40, **49–51**, 61, 70, 117 f., 124 f., 128, 200, 298

Muttersprache 4, 16, 254

N

Nachfeld 62, 75–78

Namen. Siehe Eigennamen

narratives Präsens 159

n-Deklination 274–276

nebenordnende Konjunktion. Siehe

Konjunktion

Nebensatz 98, 115 f.

Negationspartikel 104

Nennen 14, 88, 204, 206, 208, 213 f.

Nennform 238

Neutrum 150, 212, **236**, 262–276

Niederländisch 8, 194

Nomen 193–215, 235–255

– Deklination 261–276

– *n*-Deklination 274–276

– Genus **236**, 262–276

– Großschreibung von Nomen 193–215

- Kasus. Siehe Kasus und Nominalgruppe
 - Numerus **236–238**, 262–276
 - schwache Nomen. Siehe *n*-Deklination
 - Suffix 236
 - Nominalgruppe 14, 67, 132, 150, **193–215**, 235–277. Siehe auch Begleiter
 - Deklination 262–276
 - Feldgliederung der Nominalgruppe 200–204
 - Numerus der Nominalgruppe 262–276
 - Rektion der Nominalgruppe 252
 - Nominalklammer **200–202**, 220 f.
 - Nominativ 134, 150, 202, **238 f.**, 248, 251, 262–276
 - Casus rectus 239
 - Nominativergänzung 134
 - Normen 51–53
 - Nullartikel 212, 214
 - Numerus beim Nomen **236–238**, 262–276
 - Numerus der Nominalgruppe 262–276
 - Numerus beim Verb 150–155
- O**
- Oberbegriff 208
 - Objekt 13, 28, **289–293**
 - Akkusativobjekt 13, 163, 245, 252, 262, **289–293**
 - Dativobjekt 244, 250–252, 262, **289–293**
 - Genitivobjekt 252, 262, **289–293**
 - Präpositionalobjekt 225, 252, 289 f., **292**
 - obligatorisch 31 f.
 - obliquer Kasus 225, 239
 - operationale Verfahren. Siehe grammatische Proben
 - Origo 88
 - Orthografie 53, 55, 152
 - satzinterne Großschreibung 193–215
 - Ortsbestimmung. Siehe Lokaladverbale
- P**
- Parataxe 68, 100
 - Partikel 101–105
 - Abtönungspartikel 102, 105
 - Antwortpartikel 104
 - Fokuspartikel 102–105
 - Gradpartikel. Siehe Intensitätspartikel
 - Intensitätspartikel 103, 105, 224
 - Negationspartikel 104
 - Partizip I 221 f.
 - Partizip II **69**, 134, **165 f.**, 220 f.
 - Partizip Perfekt. Siehe Partizip II

- Partizip Präsens. Siehe Partizip I
- Passiv 135, 149, **163–166**, 173–191
 - Passivklammer 66, 79, 173–191
 - Zustandspassiv 135, 166
- Perfekt. Siehe Präsensperfekt
- Perfekthilfsverb 165 f., 174 f.
- Personalform des Verbs. Siehe finites Verb
- Personalpronomen **150–155**, 271–273
- Person des Verbs 150–155
- Phonem 5, **54 f.**
- Platzhalter 72, 164, **286 f.**
- Plural
 - Pluralformen der Possessiva 212
 - Pluralformen der Personalpronomen 153–155, **273**
 - Pluralform des Begleiters *ein* 212
 - Pluralformen des Nomens 236–238
 - Pluralformen des Verbs 153–157
 - Plural in der Nominalgruppe 262–274
 - Pluralprobe 65
- Pluraliatantum 238
- Plusquamperfekt. Siehe Präteritumperfekt
- Positiv 223
- Possessivum 212, 241, 265, 271
- Postposition 202
- Prädikat 9, 13, **280–283**
- Prädikativum 29, 134
- Prädikatsnomen 29, 134
- Präfix **57**, 64, 125, 127
- Präposition 14, **202**, 225, 228, **246–250**, 264
 - nachgestellte Präposition 202
 - Postposition 202
 - Präpositionaladverb 91
 - Präpositionalattribut **225**, 229
 - Präpositionalgruppe 14, 131 f., **202**, 225, 286, 292, 295
 - Präpositionalobjekt 225, 252, **289–292**
 - Rektion 238, **246–252**
 - Wechselpreposition 249 f.
- Präsens 66, 128 f., 157–162, **173**
 - historisches Präsens 159, 173
 - narratives Präsens. Siehe historisches Präsens
- Präsensperfekt 157–162, 165 f., **174 f.**
- Präteritopräsentia 129
- Präteritum 66, 125, 157–160, **180**
- Präteritumperfekt 157 f., **181**
- Präverb **63 f.**, 67, 69, 70, 127
- Präverbklammer **63 f.**, 79
- Proben. Siehe grammatische Proben
- Pronomen 200–215
 - Demonstrativum 227
 - Personalpronomen **150–155**, 271–273

- Genus beim Personalpronomen 150, 271 f.
- Possessivum 212, 241, 265, 271
- Reflexivum 143–145
- Relativum 67, 226–229
- Punkt 110–114, 120 f.

Q

Quantitätsadverbale 299

R

- rechtes Verbfeld 68–70
- Rederaum 91
- Redewiedergabe 182
- reflexive Verben 130, **143 f.**
- Reflexivum 143–145
- Regelbegriff 47–50
- Reiz-Reaktions-Schema 4
- Rektion 238
 - ... der Nominalgruppe 252
 - ... der Präpositionen 238, **246–250**
 - ... der Verben 238, **250–252**
 - ... von Adjektiven mit Kopulaverb 252
- relationale (syntaktische) Wortarteneinteilung **13–15**, 196–199, 215, 284
- relativisches Attribut 226–229
- Relativsatz. Siehe relativisches Attribut
- Relativum 67, 226–229
- Restriktivadverbale 299
- reziproke Verben 130, **143–145**

S

- sächlich 236
- Satz
 - abhängiger Satz. Siehe Verbletztsatz
 - Bezugssatz 74, 95 f., **116**
 - Hypotaxe 68, 100
 - Infinitivsatz 97 f., 134, 214, 228, 284, **286–289**
 - Matrixsatz. Siehe Bezugssatz
 - Nebensatz 98, 115 f.
 - Parataxe 68, 100
 - relativisches Attribut 226–229
 - Relativsatz. Siehe relativisches Attribut
 - Satz ... (s. u.)
 - Verberstsatz **74 f.**, 114–116
 - Verbgruppe 14, 25–35
 - Verbletztsatz **94–98**, 114–116
 - Verbzweitsatz 62, 67, 72, 94, 96, **114–116**
- Satzarten 110–114
- Satzaussage 283
- Satzformen 114–116
- Satzfunktionen 116–118
- Satzgefüge 68
- Satzgegenstand 283, **286**
- Satzglied 28, 72. Siehe auch Satzgliedlehre

- Satzgliedlehre 10, 12 f., 25, 28, 30, 244, **279–300**. Siehe auch Attribut; siehe auch Ergänzung und Angabe.
- Adverbiale 13, 28, 30 f., 93, 254, 284, **293–300**
 - Akkusativergänzung 163, 289–293
 - Akkusativobjekt 13, 163, 245, 252, 262, **289–293**
 - Dativergänzung 289–293
 - Dativobjekt 244 f., 250–252, 262, **289–293**
 - Genitivattribut 212, **224 f.**, 229, 252 f., 264
 - Genitivergänzung 289–293
 - Genitivobjekt 252, 262, **289–293**
 - Nominativergänzung 134
 - Objekt 13, 28, **289–293**
 - Präpositionalobjekt 225, 252, 289 f., **292**
 - Satzglied 28, 72
 - Subjekt 12, 28, **65–67**, 72, 99, 134, 150, 163 f., **284–287**. Siehe auch finites Verb
 - Infinitivprobe 134
 - Platzhalter 72, 164, **286 f.**
 - Subjektlosigkeit 156, 289
 - Subjektprobe 65
- satzinterne Großschreibung 193–215
- Satzklammer 62, 71 f. Siehe auch Feldgliederung des Satzes und Verbklammer
- Satzreihe 68
- Satzverbindung 85–105
- Satzzeichen 120 f.
- Schreiben 42, 52, 55
- Schrift 8, 52
- Schriftkultur 6, 46, 54
- Schriftlichkeit/konzeptionelle Schriftlichkeit 52 f.
- schwache Deklinationsformen 266–269
- schwache Nomen. Siehe *n*-Deklination
- schwache Verben 124–126
- Schwa-Laut 55, 125, 156
- Schweizerdeutsch 8
- sein* als Hilfsverb 29, 130, **133–135**, 165, 174 f.
- Semantik
- ... bei der Wortarteneinteilung 22–25
 - ... der Adjektive 222
 - ... der Adverbialien 296–300
 - ... der Adverbien 93
 - ... der Aktionsarten des Verbs 160
 - ... der Begleiter 210–213
 - ... der Komparationsformen 223 f.
 - ... der Modalverben 139–141
 - ... der Präpositionen 249 f., 297
 - ... der Numerusformen 236
 - ... der Zeigwörter 89 f.
 - ... des Nomens 194–196
 - ... des Verbs 66, 71, 160–162
 - ... freier Dativformen 254
 - ... und Kasusform 248, 251
- Silbe 55
- Singular 150–152, 236–238, 262–276
- Singularformen der Possessiva 212
 - Singularformen der Personalpronomen 150–152, **272**
 - Singularformen des Nomens 236–238
 - Singularformen des Verbs 150–157
 - Singular in der Nominalgruppe 262–276
- Situation 52, 74, 91, 102, 117 f., 157, 205, 206, 207. Siehe auch Kontext
- sollen* 130, 137–142
- Sprachbewusstheit 47
- Spracherwerb 4
- Sprachhandlung 110–114, 116–118
- Sprachinstinkt 4
- sprachliche Kompetenz 48
- sprachliches Nennen. Siehe Nennen
- sprachliches Zeigen. Siehe Zeigen
- Sprechen 52, 54 f., 174
- Sprecherdeixis 151
- Sprechzeit 160–162
- Sprechzeitraum 91
- Stamm des Verbs (Verbstamm) 125
- Stammformen des Verbs 124–130
- Standardsprache 6–8, 16, 49–53, 245
- starke Deklinationsformen 265–269
- starke Verben 126–128
- Steigerungsformen. Siehe Vergleichsformen bzw. Komparation
- Stellungsfeldermodell. Siehe Feldgliederung
- Sternchen (Asterisk/*) 31
- Stoffbezeichnungen 214
- Subjekt 12, 28, **65–67**, 72, 99, 134, 150, 163 f., **284–287**. Siehe auch finites Verb
 - Infinitivprobe 134
 - Platzhalter 72, 164, **286 f.**
 - Subjektlosigkeit 156, 289
 - Subjektprobe 65
- Subjunktion 67 f., **94–98**, 105
- Substantiv. Siehe Nomen
- Substitutivadverbiale 299
- Suffix 57, 125, 222 f., 236
- Superlativ 223
- Symbol 88
- syntaktische/relationale Wortarteneinteilung **13–15**, 196–199, 215, 284
- synthetische Verbbildung 66
- T**
- Tabellen 15, **42**
- Deklinationstabellen 262–276
 - Konjugationstabellen 150–155
 - Verbtabelle 173–191
- Täter 164
- Tätigkeitswort **22–25**, 280
- Temporaladverbiale 299
- Tempus **157–162**, 173–191
- Tempusklammer 66, 79, 173–191
- Terminologie 8 f., **40–43**
- Text 10, **15**, 17, 46, 52 f., 85–105, 114
- Begleiterverwendung in Texten 210–213
 - Konnektoren 85
 - Tempusverwendung 159 f.
 - Texte mit Infinitivsätzen 287–289
 - Textinhalte und satzinterne Großschreibung 194
 - Themenentfaltung 73
- Textadverbiale 300
- Textraum 91
- topologisches Modell. Siehe Feldgliederung
- transitives Verb 163, 222
- trennbares Verb **63 f.**, 69–71, 125, 127
- Treppengedichte 214 f.
- U**
- Umformprobe 138, 141, 163, 231
- Umlautung 156, 237
- Umstellprobe 231
- unbestimmter Artikel 209 f.
- unregelmäßige Verben 128–130
- unterordnende Konjunktion. Siehe Subjunktion
- V**
- Valenz **27 f.**, 64, 138, 144
- valenztragendes Verb 66–68, 200, 228, 284, 292, 296
- Variante 32–34, 54, 64, 124, 129, 143 f., 153, 175, 265, 292. Siehe auch Muster
- Variation 4
- Varietät 4–8, 50, 52, 239, 254
- Verb 21–35, 173–191
- Aktionsarten 160
 - Aktiv **163 f.**, 173–191
 - analytische Verbbildung 66
 - Diathese. Siehe Genus verbi
 - dritte Person 150, 152–155
 - erste Person 150–155
 - finites Verb **65–68**, 72, 95, 110, **150**, 158, 168, 173–191, 200, 283, 284–287
 - Erststellung des finiten Verbs. Siehe Verberstsatz
 - Letztstellung des finiten Verbs. Siehe Verbletztsatz
 - Zweitstellung des finiten Verbs. Siehe Verbzweitsatz
 - Funktionsverb 130
 - Funktionsverbgefüge 32, 71 f., 130, **131–133**, 293
 - Futur I. Siehe Futur

- Futur II. Siehe Futurperfekt
 - Futur 135, 157 f., 168, **176 f.**
 - Futurperfekt 157 f., 162, 168, **178 f.**
 - gebeugtes Verb. Siehe finites Verb
 - Gegenwart 157 f., 166
 - Genus verbi **163 f.**, 173–191
 - Grundform des Verbs. Siehe Infinitiv
 - Hilfsverb 29, 66, 130, **133–135**, 141, 173–191
 - *haben* als Hilfsverb 29, 130, 165, 174 f.
 - Perfekthilfsverb 165 f., 174 f.
 - *sein* als Hilfsverb 29, 130, **133–135**, 165, 174 f.
 - *werden* als Hilfsverb 130, 135, **176 f.**
 - *werden* als Passivhilfsverb 135, **166**, 173–191
 - Imperativ 74, 113, **155–157**
 - Imperfekt. Siehe Präteritum
 - Indikativ **167 f.**, 173–191
 - infinite Verbformen **69**, 287. Siehe Infinitiv und Partizip II
 - Infinitiv 27, 63, **69**, 97, 125, 127 f., 134, 137 f., 141 f., 221
 - Infinitivprobe 134
 - intransitiv 175
 - irreguläre Verbformen. Siehe unregelmäßige Verben
 - Kategorisierungen des Verbs 149 f.
 - Konjugation 57, 65, 150–155
 - Konjugationsmorphem 56, 150–155
 - Konjunktivformen. Siehe Konjunktiv
 - Kopulaklammer 71
 - Kopulaverb 29, 71, 130, **133–135**, 165 f., 252
 - linkes Verbfeld 65–68
 - Modalklammer 66, 79, 137, 173–191
 - Modalverb 63, 66, 69, 114, 129, 130, **136–142**, 173–191
 - deontische Lesart 139 f.
 - epistemische Lesart 140 f.
 - Modus **167 f.**, 173–191
 - Numerus beim Verb 150–155
 - Partizip I 221 f.
 - Partizip II **69**, 134, **165 f.**, 220 f.
 - Passiv 135, 149, **163–166**, 173–191
 - Zustandspassiv 135, 166
 - Passivklammer 66, 79, 173–191
 - Perfekt. Siehe Präsensperfekt
 - Person des Verbs 150–155
 - Personalform. Siehe finites Verb
 - Pluralformen des Verbs 153–155
 - Prädikat 9, 13, **280–283**
 - Prädikativum 29, 134
 - Prädikatsnomen 29, 134
 - Präfix 64, 125, 127
 - Präsens 66, 128 f., 157–162, **173**
 - historisches Präsens 159, 173
 - narratives Präsens. Siehe historisches Präsens
 - Präsensperfekt 157–162, 165 f., **174 f.**
 - Präteritopräsentia 129
 - Präteritum 66, 125, 157–160, **180**
 - Präteritumperfekt 157 f., **181**
 - Präverb **63 f.**, 67, 69, 70, 127
 - Präverbklammer **63 f.**, 79
 - rechtes Verbfeld 68–70
 - reflexive Verben 130, **143 f.**
 - Rektion der Verben 238, **250–252**
 - reziproke Verben 130, **143–145**
 - schwache Verben 124–126
 - Singularformen des Verbs 150–155
 - Stamm des Verbs (Verbstamm) 125
 - Stammformen des Verbs 124–130
 - starke Verben 126–128
 - synthetische Verbbildung 66
 - Tempus **157–162**, 173–191
 - Tempusklammer 66, 79, 173–191
 - transitives Verb 163, 222
 - trennbares Verb **63 f.**, 69–71, 125, 127
 - unregelmäßige Verben 128–130
 - Valenz **27 f.**, 64, 138, 144
 - valenztragendes Verb 66–68, 200, 228, 284, 292, 296
 - Verb... (s.u.)
 - Vergangenheit 158
 - Vollverb 29 f., **66 f.**, 130, 133, 138, 289
 - Vorzeitigkeit 178 f.
 - Wertigkeit 27
 - *würde*-Klammer 79, 190
 - Zeitstufe **157 f.**, 173
 - Zustandspassiv 135, 166
 - zweite Person 151–157
- Verb und Zeitbezug 157–162
- Verbarten 130–145
- Verben mit Infinitivforderung 136–143
- Verberstsatz **74 f.**, 114–116
- Verbgruppe 14, 25–35
- Verbklammer 61–82. Siehe auch Feldgliederung des Satzes
- Verbletzattribut 230
- Verbletztsatz **94–98**, 114–116
- Verbmodus **167 f.**, 173–191
- Verbstamm 125
- Verbtabellen 150–156, 173–191
- Verbzweitsatz 62, 67, 72, 94, 96, **114–116**
- Vergangenheit 158
- Vergegenständlichung 42 f.
- Vergleichsformen 223
- verschiebbare Einheiten 42, **80**
- Verschiebeprobe. Siehe Umstellprobe
- Verweis. Siehe Zeigen
- Vollverb 29 f., **66 f.**, 130, 133, 138, 289
- Vorfeld 62, 72–74
- Vorstellungsraum 91
- Vorvorfeld 101
- Vorzeitigkeit 178 f.
- W**
- Wechselpräposition 249 f.
- Weglassprobe 31, 225, 232, 292–295
- weiblich 163, 236
- werden* als Hilfsverb 130, 135, **176 f.**
- werden* als Passivhilfsverb 135, **166**, 173–191
- Werfall/Wesfall ... 240–245
- Wertigkeit 27
- W-Frage 110–114, 119 f.
- wie* und *als* 253
- Wiedergabe von Äußerungen 182
- Wiewort 223
- Wirklichkeitsbezug 139, 168
- Wissenschaftsferne 10
- wollen* 130, 136–142
- Wort 12, 14
- Wortarten 8, **10–15**, 23, 25, 80, 85, 93, 198, 201, 209
- lexikalische/kategoriale Wortarten-einteilung **10–13**, 123, 195 f.
 - syntaktische/relationale Wortarten-einteilung **13–15**, 196–199, 215, 284
- Wortartenlehre 10–13
- Wortbaustein 56
- Wortbildung **56**, 125
- Wortgruppe **13–15**, 28, 78, 197, 202
- Adjektivgruppe 201, 221
 - Adverbgruppe 103 f., 295
 - Präpositionalgruppe 14, 131 f., **202**, 225, 286, 292, 295
 - Nominalgruppe 14, 67, 132, 150, **193–215**, 235–277. Siehe auch Begleiter
 - Verbgruppe 14, 25–35
- würde*-Klammer 79, 190
- würde*-Konjunktiv 139, 167 f., 183, 188, **190 f.**
- W-Wort 94, 119 f.
- Z**
- Zeichensetzung 120 f.
- Zeigen 14, **88–91**, 151, **204–210**, 213 f.
- Nennen 14, 88, 204, 206, 208, 213 f.
 - Origo 88
 - Rederaum 91
 - Sprechzeitraum 91
 - Textraum 91
 - Vorstellungsraum 91
- Zeitbestimmung. Siehe Adverbiale
- Zeitbezug 157–162
- Zeitstufe **157**, 173
- Zirkumfix 125, 127
- Zukunft 158, 177
- Zusammensetzung 56
- Zustandspassiv 135, 166
- zweite Person 151–157
- Zweitstellung des finiten Verbs. Siehe Verbzweitsatz

Abbildungsnachweise

- Abb. 1.1: Fechner, Heinrich (1972/1882) (Hrsg.): Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts. Mit einer bisher ungedruckten Abhandlung über Valentinus Ickelsamer von Friedrich Ludwig Karl Weigand. Reprograf. Nachdr. der Ausg. Berlin 1882. Hildesheim u. a.: Olms, o. S.
- Abb. 1.2: Schönberger, Axel (2009): Die Ars maior des Aelius Donatus. Frankfurt a. M.: Valentia, S.40; Duden. Die Grammatik, 8., überarb. Auflage. Mannheim: Dudenverlag 2009, Inhaltsverzeichnis.
- Abb. 1.3: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 1.4: Wassily Kandinsky, Roter Fleck II/© VG Bild-Kunst, Bonn 2012.
- Abb. 1.5: Ursus Wehrli, Kandinskys Roten Fleck aufräumen, erschienen in: Ursus Wehrli, Kunst aufräumen, Copyright © 2002 Kein & Aber AG, Zürich – Berlin.
- Abb. 1.6: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 1.7: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 2.1: Wort & Co. 5, Sprachbuch für Gymnasien, Bamberg: C. C. Buchners Verlag, 3. Auflage 2007, S. 88.
- Abb. 2.2: S. 88 (Ausschnitt) aus Deutschbuch 5, Neue Ausgabe, 2. Aufl., 4. Druck 2008/06 © Cornelsen Schulverlage Berlin.
- Abb. 2.3: Duden – Die Grammatik © 2009 Bibliographisches Institut/Sauerländer, Mannheim.
- Abb. 2.4–2.9: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 3.1: Rad-, Wander- und Gewässerkarte „Havelseen 3, Werder – Potsdam“, M. 1:35.000, mit freundlicher Genehmigung des Verlages. © Verlag grünes herz®, Dr. Lutz Gebhardt e. K., Am Hang 27–28, 98693 Ilmenau/Thür., Tel. (0 36 77) 4 66 28-0, Fax 4 66 28-80, www.gruenes-herz.de.
- Abb. 3.2: Duden – Deutsches Universalwörterbuch © 2011 Bibliographisches Institut/Sauerländer, Mannheim.
- Abb. 3.3: bpk/Alfredo Dagli Orti.
- Abb. 3.4–3.6: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 4.1–4.2: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 4.3–4.5: © Schöenberg, Stephanie: Problemfall Verklammer? Der Klammermann als Basismodell der Satzlehre. In: Praxis Deutsch 226 (2011), S. 14.
- Abb. 6.1: S. 213 (Ausschnitt) aus Doppel-Klick 5, 2. Aufl., 2. Druck 2007/06 © Cornelsen Schulverlage Berlin.
- Abb. 7.1: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 8.1–8.8: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 8.9–8.15: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 9.1–9.27: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 10.1: aus: wortstark 5, © Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig, S. 230.
- Abb. 10.2–10.3: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 12.1: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 12.2: Abb. aus: Maximilian Nutz u. a.: deutsch.werk 1 Gym SB. © Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2004.
- Abb. 12.3: © Matthias Granzow-Emden.
- Tab. 13.1–13.16: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 14.1: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 14.2: S. 257 (Ausschnitt) aus Doppel-Klick 5, 2001 © Cornelsen Schulverlage Berlin.
- Abb. 14.3: P. A. U. L. D. 5, Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch – Für Gymnasien, © Schöningh Verlag, Paderborn 2002, Ausschnitt aus S. 268.
- Abb. 14.4: Abb. aus: Maximilian Nutz u. a.: deutsch.werk 1 Gym SB. © Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2004.
- Abb. 14.5: S. 62 (Ausschnitt) aus Deutsch plus 7, 2. Aufl., 1. Druck 2006/06 © Cornelsen Schulverlage Berlin.
- Abb. 14.6: © Matthias Granzow-Emden.
- Abb. 14.7: Gottlieb Gaiser/Karla Müller (Hrsg.): Kombi Buch Deutsch 5, Lese- und Sprachbuch für Gymnasien, Neue Ausgabe Bayern, Bamberg: C. C. Buchners Verlag, 2. Auflage 2007, S. 158.
- Tab. 14.3: aus: deutsch.ideen 5, © Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig 2005, S. 295.

Beispiele

- S. 19; 26 und 36: Liorot: Das Frühstücksei. Gesammelte dramatische Geschichten mit Doktor Klöbner und Herrn Müller-Lüdenscheidt, Herrn und Frau Hoppenstedt, Erwin Lindemann u. v. a. © Diogenes-Verlag, Zürich 2003, S. 149 f.
- S. 24; 194, 203 und 211: dpa: <http://www.dpa-news.de/mediaobject.jsf?moid=28723613> © dpa Deutsche Presse-Agentur GmbH. Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Jegliche Nutzung von Inhalten, Texten, Grafiken und Bildern ist ohne ausdrückliche schriftliche Zustimmung der dpa unzulässig. Dies gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung und öffentliche Wiedergabe sowie Speicherung, Bearbeitung oder Veränderung.
- S. 62: dpa: <http://www.dpa-news.de/mediaobject.jsf?moid=1347238> © dpa Deutsche Presse-Agentur GmbH. Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Jegliche Nutzung von Inhalten, Texten, Grafiken und Bildern ist ohne ausdrückliche schriftliche Zustimmung der dpa unzulässig. Dies gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung und öffentliche Wiedergabe sowie Speicherung, Bearbeitung oder Veränderung.
- S. 64: Robert Gernhardt, Walderkenntnis. Aus: ders., Später Spagat. © S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt a. M. 2006.
- S. 73: dpa: <http://www.dpa-news.de/mediaobject.jsf?moid=27792053> © dpa Deutsche Presse-Agentur GmbH. Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Jegliche Nutzung von Inhalten, Texten, Grafiken und Bildern ist ohne ausdrückliche schriftliche Zustimmung der dpa unzulässig. Dies gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung und öffentliche Wiedergabe sowie Speicherung, Bearbeitung oder Veränderung.
- S. 86 f.: Stratmann, Cordula: Sie da oben, er da unten. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2010 (Romanbeginn).
- S. 90: Eichendorff, Joseph von: Der verliebte Reisende. In: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/4294/54>.
- S. 136: Kafka, Franz: Der Kübelreiter. Sämtliche Erzählungen, Frankfurt a. M.: Fischer 1970, S. 195.
- S. 147 und 169 f.: Liorot: Das Frühstücksei. Gesammelte dramatische Geschichten mit Doktor Klöbner und Herrn Müller-Lüdenscheidt, Herrn und Frau Hoppenstedt, Erwin Lindemann u. v. a. © Diogenes-Verlag, Zürich 2003, S. 77–79.
- S. 155 f.: Tucholsky, Kurt: Gesammelte Werke. Bd. III. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1960, S. 600.
- S. 161: © Aus: „Das große Heinz Erhardt Buch“ 2009 Lappan Verlag Oldenburg.
- S. 197: Funke, Reinold: Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern, Tübingen: Niemeyer 2005, S. 188.
- S. 234: Morgenstern, Christian: Gesammelte Werke, hrsg. v. Clemens Heselhaus, Bd. I: Galgenlieder, Palmström, Weyarn: Seehamer 1998, S. 90 f.
- S. 282/283: Harald Martenstein: Wo die Preise stabil sind. In: Tagesspiegel vom 24. 10. 2010.
- S. 285: Bericht zum Film „Herr der Ringe“. In: TV Spielfilm vom 18. 12. 2011.
- S. 286: Rowling, Joanne K.: Harry Potter und der Orden des Phönix. Hamburg: Carlsen 2003, S. 7.

Diese neuartige Einführung in die deutsche Grammatik verbindet schulgrammatisches Wissen und neuere Grammatikmodelle in anschaulicher und verständlicher Weise miteinander. Insbesondere Lehramtsstudierende können sich damit die Kenntnisse und Kompetenzen aneignen, die sie für ihr Studium und ihren künftigen Beruf brauchen. Die 14 Einheiten orientieren sich an einem typischen Semesterplan, entfalten schrittweise das System der deutschen Sprache und führen zu einer anwendungsorientierten Grammatik für die Schule.

Das Buch eignet sich als Begleitlektüre für Einführungsveranstaltungen und für das Selbststudium. Auch erfahrene Lehrkräfte bekommen wichtige Impulse für neue Wege im Deutschunterricht.

bachelor-wissen ist die Reihe für die modularisierten Studiengänge

- ▶ die Bände sind auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt
- ▶ das fachliche Grundwissen wird in zahlreichen Übungen vertieft
- ▶ der Stoff ist in die Unterrichtseinheiten einer Lehrveranstaltung gegliedert
- ▶ auf www.bachelor-wissen.de finden Sie begleitende und weiterführende Informationen und Materialien zu diesem Band für Studierende und für Lehrende zum Einsatz in Seminaren und Vorlesungen

ISBN 978-3-8233-6656-0



9 783823 366560

▶ www.bachelor-wissen.de