

LinguS 5

**LINGUISTIK
UND SCHULE**

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

JOCHEN GEILFUSS-WOLFGANG
SANDRA PONITKA

**Der einfache
Satz**

narr\|f
ranck
e\|atte
mpto

LinguS 5

**LINGUISTIK
UND SCHULE**

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

Herausgegeben von
Sandra Döring und Peter Gallmann

Jochen Geilfuß-Wolfgang / Sandra Ponitka

Der einfache Satz

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2020 · 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.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2566-8293
ISBN 978-3-8233-8206-5 (Print)
ISBN 978-3-8233-9206-4 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0247-6 (ePub)



Inhalt

1	Einleitung	7
1.1	Warum man sich mit Grammatik beschäftigen soll	7
1.2	Um welche Art von Sätzen soll es gehen?	8
1.3	Was sind einfache Sätze?	9
2	Wörter	11
2.1	Lexikalische und syntaktische Wörter	11
2.2	Wortartwechsel	14
2.3	Eigenschaften syntaktischer Wörter	15
2.4	Wortarten haben unscharfe Ränder	23
2.5	„Das Nomen ist mehr als ein Dingwort“ – Ausbildung von syntaktischen bzw. morphologischen Begriffen	25
2.6	„Groß oder klein?“ – Arbeit mit Pseudoworttexten am Beispiel der Großschreibung	27
2.7	Kurze Zusammenfassung	28
2.8	Aufgaben	29
3	Phrasen	31
3.1	Wie kommt die Bedeutung von Sätzen zustande?	31
3.2	Zwei Arten von syntaktischen Einheiten	33
3.3	Wie sind Phrasen aufgebaut?	36
3.4	Syntaktische Bäume: Mütter, Töchter, Schwestern	38
3.5	Was hält die Wörter in einer Phrase zusammen?	41
3.6	Eine Beispielanalyse	47
3.7	Ambiguitäten und ihre Analyse als Potenzial für den Unterricht	49
3.8	„Artikel und Nomen“ – fertig ist die Nominalphrase!	50
3.9	„Einen Blick über den Tellerrand unserer Sprache, bitte!“ – Sprachvergleiche am Beispiel der Nominalphrase	53
3.10	Kurze Zusammenfassung	57
3.11	Aufgaben	58
4	Sätze	59
4.1	Wo die Verben im Deutschen stehen können	59
4.2	Das Modell der topologischen Felder	61

4.3	Satzarten (Satztypen)	70
4.4	Satzstrukturen	75
4.5	„Alle auf ihre Plätze!“ – das topologische Feldermodell als Analyseinstrument im Unterricht	80
4.6	„Zunge raus, kleiner Ameisenbär!“ – die Umstellprobe als Gegenstand des Deutschunterrichts	82
4.7	Kurze Zusammenfassung	87
4.8	Aufgaben	87
5	Satzglieder und Satzgliedteile	89
5.1	Warum bestimmt man Satzglieder?	89
5.2	Form ist nicht gleich Funktion	91
5.3	Wie kann man Satzglieder ermitteln und bestimmen?	92
5.4	„Unterstreiche das Subjekt blau“ – Bestimmungs- und Markierungsübungen	110
5.5	„Sicherheit vor Vagheit?“ – Einbezug von Zweifelsfällen und Problemen in den Grammatikunterricht	112
5.6	„Das ist, glaub ich, das Adverbialobjekt“ – Problemfelder von Schülerinnen und Schülern sowie Studentinnen und Studenten	114
5.7	Kurze Zusammenfassung	120
5.8	Aufgaben	120
	Literatur	123
	Lösungshinweise zu den Aufgaben	127

1 Einleitung

1.1 Warum man sich mit Grammatik beschäftigen soll

Warum soll man sich mit der Struktur deutscher Sätze beschäftigen und sich vertiefteres Wissen darüber aneignen? Diese Frage sollte nicht nur die Sprachwissenschaft, sondern auch die Sprachdidaktik beantworten können, um der Aneignung grammatischen Wissens in der Schule auch jenseits der Lehrplananforderungen einen Sinn geben zu können.¹ Eine weit verbreitete Sicht formuliert Funke (2005, 307): „Wenn es überhaupt zu den Aufgaben des Deutschunterrichts gehört, die Ausbildung grammatischen Wissens zu fördern, dann – das ist vermutlich konsensfähig – so weit, als es sich um ein solches Wissen in Funktion handelt“. Der Wert des grammatischen Wissens, das sich die Schülerinnen und Schüler aneignen sollen, wird in seiner Funktion gesehen, sprachliche Leistungen ganz unterschiedlicher Art zu verbessern. Die Grammatik ist dann eine Art ‚Hilfswissenschaft‘, die ihr Wissen und ihre Methoden für praxisrelevante sprachliche Bereiche wie die Textproduktion oder die Orthographie zur Verfügung stellt.

Eine andere Sicht auf die Ziele und Zwecke des Grammatikunterrichts findet sich in Menzel (1999, 16): „Als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sollten wir daher nicht ständig die Ziele unseres Grammatikunterrichts defensiv vertreten: *Einblick in den Bau der Sprache* ist unser vorrangiges Ziel. Und das ist so selbstverständlich zu vertreten wie die Ziele des Physik- oder Biologielehrers zum Beispiel!“ Wir teilen diese Sicht und möchten mit diesem Buch einen Einblick in den Bau der deutschen Sprache vermitteln, der sich nicht an einer bestimmten Grammatiktheorie orientiert, sondern sprachdidaktische Überlegungen und die schulische Praxis mit einbezieht.

Nehmen wir als ein illustratives Beispiel die Beschäftigung mit dem Auge, die Teil der Biophysik ist. Wenn Schülerinnen und Schüler das Auge im Detail untersuchen, dann nicht mit dem Ziel, dass sie nach der Unterrichtseinheit besser sehen können. Sie sollen vielmehr verstehen, wie es uns die Augen ermöglichen, unsere Umgebung wahrzunehmen, und wie Beeinträchtigungen

1 Diese Frage ist schon sehr oft gestellt und sehr unterschiedlich beantwortet worden, s. Dürscheid (2007), Schlipphack (2012, 64–71) und Christ (2017, 174 f.), neben vielen anderen.

beim Sehen wie etwa Kurz- oder Weitsichtigkeit zu erklären sind. Einen Gutteil des Unterrichts nimmt entsprechend der Aufbau des Auges ein, in seiner ganzen Komplexität. Mithilfe der Sprache ist es uns möglich, die Gedanken, Vorstellungen, Wünsche oder auch Träume anderer Menschen zu verstehen, und es sollte eines der Ziele des Deutschunterrichts sein, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen, wie die Sprache das ermöglicht, wie also die Sprache funktioniert. Das kann aber nur gelingen, wenn sie sich genauer mit dem Aufbau der Sprache beschäftigen, der auf eine andere Art ebenso komplex ist wie der Aufbau des Auges (eigentlich sogar noch deutlich komplexer). Genau das ist der Gegenstand der Grammatik: der Aufbau der Sprache.²

1.2 Um welche Art von Sätzen soll es gehen?

Es ist eine Alltagserfahrung, dass man oft die Funktionsweise von Dingen erst dann richtig verstehen lernt, wenn sie nicht (mehr) richtig funktionieren. Solange sie funktionieren, wie sie sollen, erfüllen sie ihren Zweck und man beschäftigt sich gewöhnlich nicht genauer mit ihnen; so gut wie niemand denkt, wenn er eine Tür mit der Türklinke öffnet, über die Funktionsweise der Türklinke nach. Das ändert sich, wenn die Türklinke wackelt oder sogar abfällt oder sich nicht mehr bewegen lässt. Dann wird man neugierig und untersucht die Türklinke genauer, um das Problem zu beheben.

Das gilt genauso für die Sprache, Köller (1997, 9) spricht hier von grammatischer Neugier: „Sie setzt ein, wenn die im praktischen Umgang vertrauten Phänomene zu Problemen werden und zum Staunen Anlaß geben“. Damit der Grammatikunterricht überhaupt gelingen kann, gilt es bei den Schülerinnen und Schülern diese grammatische Neugier zu wecken. Man benötigt dann für die Beschäftigung mit dem Aufbau von Sätzen in der Schule Sätze, die nicht vertraut, sondern seltsam, merkwürdig, staunenswert, abweichend, irregulär sind, Sätze, die auf irgendeine Weise nicht richtig funktionieren (s. Dürscheid 2007, 60–62). Für die sprachwissenschaftliche Forschung haben sich solche Sätze als höchst aufschlussreich erwiesen, in Schullehrwerken sind sie allerdings nur selten zu finden.³ Eines unserer Ziele ist unter anderem zu zeigen, welche

- 2 Schlipphack (2012, 66) unterscheidet sehr treffend zwischen „Grammatik als Wert an sich“ und „Grammatik als Mittel für andere Zwecke“. Wir möchten, wie sie, dafür plädieren, Grammatik auch in der Schule als Wert an sich zu verstehen.
- 3 Eine schon etwas ältere Ausnahme bildet der Grammatik-Kurs von Kluge und Sennlaub (1996), neuer und voller interessanter Beispiele ist Boettcher und Spinner (2018).

Erkenntnisse sich aus ungrammatischen Sätzen⁴ wie **Das Schiff untergeht*, Versprechern wie *Ein Sommer macht noch keine Schwalbe* und mehrdeutigen Sätzen wie *Bitte verlassen Sie die Toilette immer in sauberem Zustand* ziehen lassen. Man kann aber auch Sätze aus anderen Sprachen als dem Deutschen oder sogenannte Nonsenssätze verwenden, die keine Bedeutung haben. In all diesen Fällen kann auch im schulischen Unterricht die sprachwissenschaftliche Vorgehensweise angewendet werden, die darin besteht, die auf irgendeine Weise abweichenden Sätze systematisch zu untersuchen und dabei unter anderem nach dem Grund für die Abweichung zu suchen. Vergleicht man zum Beispiel den ungrammatischen Satz **Das Schiff untergeht* mit dem grammatischen Satz *Das Schiff geht unter*, erkennt man, dass der Grund für die Ungrammatikalität in der nichtgetrennten Verbform *untergeht* liegen muss.

1.3 Was sind einfache Sätze?

Man kann den Begriff des einfachen Satzes auf zweierlei Weisen verstehen, und zwar zum einen auf Nebensätze und zum anderen auf Satzglieder bezogen. Im einen Fall ist ein einfacher Satz ein Satz, der keinen Nebensatz enthält (*Der Bundestrainer muss eine neue Taktik finden*), im anderen Fall ist der Satz minimal und besteht nur aus einem Subjekt und einem einfachen Prädikat (*Die Sonne scheint*). Wir verwenden den Begriff so, dass einfache Sätze keine Nebensätze enthalten, unter anderem deshalb, weil sich bei genauerer Untersuchung herausstellt, dass die Struktur vermeintlich einfacher Sätze wie *Die Sonne scheint* in Wirklichkeit ziemlich komplex ist. Das hat unter sprachdidaktischer Perspektive schon Haueis (1999) gezeigt, wir gehen darauf in Kap. 4 genauer ein.

* * *

Dieses Buch zu schreiben hat deutlich länger gedauert, als wir eigentlich geplant hatten. Wir danken Sandra Döring, Peter Gallmann und dem Verlag sehr für ihre große Geduld und hoffen, dass sich das Warten gelohnt hat. Unser Dank gilt aber auch Franz d’Avis, Sandra Döring, Peter Gallmann und Anja Müller für ihre Kommentare, Hinweise und Verbesserungsvorschläge, die sehr hilfreich

4 Dass der Satz gegen die Regeln der Grammatik verstößt und deshalb ungrammatisch ist, wird mit * markiert.

waren, und den Studierenden verschiedener Veranstaltungen zur deutschen Grammatik an den Universitäten Leipzig und Mainz für ihre Fragen und Antworten.

2 Wörter

Wörter sind die Grundbausteine, aus denen Sätze zusammengesetzt sind, und die Beschreibung der Sätze beginnt gewöhnlich mit einer genaueren Beschreibung dieser Grundbausteine. Wir gehen in diesem Kapitel zuerst auf den grundlegenden Unterschied zwischen lexikalischen und syntaktischen Wörtern ein und diskutieren dann, welche Eigenschaften die verschiedenen syntaktischen Wortarten auszeichnen. Ein wichtiges Erkenntnisziel wird dabei sein, dass die Wörter einer Wortart keine homogene Klasse bilden und deshalb schematische Verfahren für die Wortartbestimmung nur mit einer gewissen Vorsicht verwendet werden sollten.

2.1 Lexikalische und syntaktische Wörter

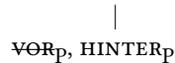
Eines der sprachlichen Alltagsphänomene, die für das Verständnis der Sprachproduktion eine sehr große Rolle spielen, sind Versprecher. Wenn wir Sätze äußern, gelingt es uns nicht immer, sie so äußern, wie wir es eigentlich wollen und wie es den Regeln unserer Sprache entspricht, weil uns alle möglichen Arten von sprachlichen Fehlleistungen unterlaufen können. Eine Art von Versprechern sind Ersetzungen wie in (1), bei denen das eigentlich gemeinte Wort durch ein anderes Wort ersetzt worden ist (aus Leuninger 1998, das richtige Wort ist wo nötig in Klammern hinzugefügt).

- (1) a. Morgen haben wir noch einen anstrengenden Tag *hinter* (vor) uns.
- b. Ich soll am Montag zu *mir* (ihm) kommen.
- c. Die Bewerber müssen Schweizer sein, katholisch, *unverändert*, unverheiratet.
- d. Ich frage mich, was die ältere Dame damit alles *anfällt* (anstellt).
- e. Heute geht es um Gewalt im *Studio*, äh Stadion.

Eine Beobachtung zu solchen Ersetzungen ist, dass die an dem Versprecher beteiligten Wörter so gut wie immer zur selben Wortart gehören. Das zeigen auch diese Beispiele: In (1a) handelt es sich bei *hinter* und *vor* um Präpositionen, in (1b) wird das Pronomen *ihm* durch das Pronomen *mir* ersetzt, in (1c) ist *unverändert* wie *unverheiratet* ein Adjektiv, in (1d) sind mit *anfällt* und *anstellt* zwei Verben am Versprecher beteiligt und in (1e) mit *Studio* und *Stadion* zwei Nomen. Gleiches wird also durch Gleiches ersetzt.

Ein Teil des Sprachproduktionsprozesses besteht im Zugriff auf unser inneres Lexikon, in dem wir die Wörter unserer Sprache gespeichert haben, und eine Eigenschaft, die wir bei jedem Wort gespeichert haben, ist seine Wortart, also die größere Klasse von Wörtern, zu der das gespeicherte Wort gehört. In (1a) hat der Sprecher oder die Sprecherin im Lexikon auf die Präposition *vor* zugreifen wollen, aber versehentlich die bedeutungsähnliche Präposition *hinter* erwischt. Der Fehler ist also nicht in der Syntax entstanden, bei der Konstruktion des Satzes, sondern im Lexikon, und betroffen sind die lexikalischen Wörter, die Lexeme. Wenn man für die Notation der im Lexikon gespeicherten Wörter Kapitalchen verwendet, ist in (1a) das lexikalische Wort *VOR* durch das lexikalische Wort *HINTER* ersetzt worden; *vor* und *hinter* sind Präpositionen, was durch das tiefgestellte *P* markiert ist.

- (1) a. Morgen haben wir noch einen anstrengenden Tag *hinter* uns.



Eine solche Beobachtung lässt sich auch bei anderen Arten von Versprechern machen, denn auch „bei Wortvertauschungen werden vornehmlich Wörter derselben Wortart miteinander vertauscht“, so Leuninger (1996, 86). Man vergleiche den folgenden Versprecher:

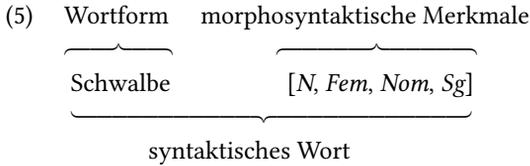
- (2) Ein *Sommer* macht noch keine *Schwalbe*.

Das Interessante an dieser Vertauschung ist, dass der aus dem Versprecher resultierende Satz trotz der Vertauschung grammatisch korrekt ist und nur eine falsche Bedeutung hat, aber nicht eine falsche Form. Das ist so zu erklären, dass es sich auch hierbei um einen Versprecher handelt, bei dem lexikalische Wörter betroffen sind.

- (3) Ein *Sommer* macht noch keine *Schwalbe*.



Woran erkennt man, dass hier tatsächlich zwei Wörter im Lexikon und nicht zwei Wörter im Satz vertauscht worden sind? An der Form der Artikel *ein* und *keine*. Wenn die beiden syntaktischen Wörter *Sommer* und *Schwalbe* vertauscht



In formal genauen Darstellungen der Syntax werden die syntaktischen Wörter immer komplett mit ihren morphosyntaktischen Merkmalen notiert. Da das aber sehr aufwändig ist und zu sehr komplexen Darstellungen führt, folgen wir in diesem Buch der gängigen Praxis und notieren die morphosyntaktischen Merkmale nur dort, wo es erforderlich ist.

2.2 Wortartwechsel

Gewöhnlich wird in Schulbüchern nicht zwischen lexikalischen und syntaktischen Wörtern und somit auch nicht zwischen lexikalischen und syntaktischen Wortarten unterschieden. Der Grund dafür ist, dass die Wortart eines lexikalischen Wortes normalerweise mit der Wortart des syntaktischen Wortes übereinstimmt, mit dem das lexikalische Wort realisiert wird. Das lexikalische Wort *SCHWALBE* ist ein Nomen und das syntaktische Wort *Schwalbe* ist ebenso ein Nomen. Es gibt aber, worauf unter anderem die Duden-Grammatik (2016, 141) hinweist, systematische Ausnahmen, die dann zu Unsicherheiten in der Wortartbestimmung führen: „Zu manchen Lexemen können nämlich Formen gebildet werden, die sich hinsichtlich ihres syntaktischen Gebrauchs und ihrer Flexionsmerkmale wie die Flexionsformen anderer Lexemklassen verhalten“. Nehmen wir als ein Beispiel dafür das Wort *Größeren* im folgenden Satz:

- (6) Die *Größeren* dürfen länger aufbleiben.

Dieses Wort ist gemäß seinen Flexionsmerkmalen ein Adjektiv, was unter anderem daran zu erkennen ist, dass es ohne den Artikel *die* stark flektiert wird (*Größere dürfen länger aufbleiben*) und kompariert ist. In Satz (6) ist es trotz seiner adjektivischen Flexionsmerkmale ein Nomen und wird deshalb auch großgeschrieben. Das heißt, das syntaktische Wort *Größeren* ist ein Nomen, auch wenn das zugehörige lexikalische Wort ein Adjektiv ist.⁶

6 Traditionell spricht man in solchen Fällen von substantivierten Adjektiven oder substantivischem Gebrauch.