

<b>Einleitung</b>	9
<b>1 Fachwissenschaftliche Grundlagen</b>	11
<b>1.1 Grundsätzliches zur fachwissenschaftlichen Fragestellung</b>	11
1.1.1 Der Satz als Einheit zwischen Wort und Text	11
1.1.2 Deskriptiver und präskriptiver Zugang zu sprachlichen Phänomenen	18
1.1.3 Anmerkungen zu den Beispielen im fachwissenschaftlichen Teil	19
<b>1.2 Satzarten</b>	22
1.2.1 Fragestellung	22
1.2.2 Aussagesatz	25
1.2.3 Fragesatz	25
1.2.4 Aufforderungssatz/Befehlssatz	26
1.2.5 Wunschsatz	26
1.2.6 Ausrufesatz	26
1.2.7 Spezialfälle	28
1.2.7.1 Sprechaktbezeichnende (performative) Verben	28
1.2.7.2 Indirekte Sprechakte	29
1.2.8 Fazit	30
<b>1.3 Satzglieder</b>	30
1.3.1 Struktur und Teile des Satzes	30
1.3.2 Verbale Teile, Prädikat	35
1.3.3 Klassifikation der Satzglieder	35
1.3.3.1 Unterscheidung der Funktion nach Subjekt, Objekt und Adverbiale	37
1.3.3.2 Unterscheidung der Funktion nach Ergänzung und Angabe: Valenz	40
1.3.3.3 Klassische Satzgliedlehre und Valenztheorie	41
1.3.3.4 Prädikative Satzglieder	42
1.3.3.5 Problemfälle	42
1.3.4 Attribut	45
<b>1.4 Reihenfolge (Topologie) der Satzglieder</b>	46
1.4.1 Fragestellung	46
1.4.2 Stellung des Verbs und Stellungsfelder-Modell	49

1.4.3	Satzglieder im Vorfeld, im Nachfeld und im Mittelfeld	50
1.4.3.1	Satzglieder im Vorfeld	50
1.4.3.2	Satzglieder im Mittelfeld	51
1.4.3.3	Satzglieder im Nachfeld	52
1.4.4	Kommunikative Gewichtung und Herausstellungen	53
<b>1.5</b>	<b>Zusammengesetzter Satz, Haupt- und Nebensätze</b>	<b>56</b>
1.5.1	Vorbemerkung zur Relevanz des Themas für die Schule	56
1.5.2	Einfacher und zusammengesetzter Satz	57
1.5.3	Nebensätze im Satzgefüge	59
1.5.3.1	Nebensätze erkennen	59
1.5.3.2	Nebensätze klassifizieren	61
1.5.3.3	Prototypikalität: typische und untypische Nebensätze	63
1.5.3.4	Steht die Nebensache im Nebensatz?	66
1.5.3.5	Nebensätze und alternative Ausdrucksmittel	66
1.5.3.6	Vielfalt im Bereich der adverbialen Beziehungen	67
<b>1.6</b>	<b>Sätze in Texten</b>	<b>71</b>
1.6.1	Textlinguistische Grundlagen	71
1.6.2	Konzeptionelle Mündlichkeit – konzeptionelle Schriftlichkeit	74
1.6.3	Thematische Struktur	76
<b>1.7</b>	<b>Interpunktion</b>	<b>78</b>
1.7.1	Fragestellung	78
1.7.2	Interpunktionszeichen und ihre Funktionen	79
1.7.3	Systematik der Interpunktionszeichen	82
1.7.3.1	Punkt	83
1.7.3.2	Frage- und Ausrufezeichen	83
1.7.3.3	Komma	84
1.7.3.4	Weitere Zeichen	84
1.7.4	Erwerb und curriculare Schwerpunkte	85
1.7.4.1	Erwerb der Kommasetzung	85
1.7.4.2	Perspektiven für den Unterricht	87

<b>2</b>	<b>Fachdidaktische Überlegungen</b>	89
<b>2.1</b>	<b>Traditionen und Schwerpunkte des Grammatikunterrichts</b>	90
2.1.1	Systematischer Grammatikunterricht	91
2.1.2	Situativer Grammatikunterricht	92
2.1.3	Integrativer Grammatikunterricht	93
2.1.4	Grammatik-Werkstatt	93
2.1.5	Funktionale Grammatik	94
2.1.6	„Sprachreflexion“ statt Grammatikunterricht	95
2.1.7	Sprachbewusstheit und Language-Awareness	96
2.1.8	Fazit	97
<b>2.2</b>	<b>Wissen und Kompetenzen im Grammatikunterricht</b>	97
2.2.1	Kompetenzorientierter Unterricht	97
2.2.2	Deklaratives und prozedurales Wissen, Sprachbewusstheit	98
2.2.3	Kompetenzmodelle – ein Suchbild	100
<b>2.3</b>	<b>Vorgaben und Perspektiven für das Thema „Sätze“ im Unterricht</b>	103
2.3.1	Die KMK-Liste grundlegender grammatischer Fachausdrücke	104
2.3.2	Bildungsstandards zu „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“	106
2.3.3	Sätze im Unterricht	111
2.3.3.1	Ausgangslage	111
2.3.3.2	Modelle von Unterricht	113
2.3.3.3	Curriculare Schwerpunkte	114
<b>3</b>	<b>Anregungen für den Unterricht</b>	120
<b>3.1</b>	<b>Checkliste: Sätze beim Schreiben und Überarbeiten</b>	122
	<i>A 1. Fragen beim Sätze-Formulieren und -Überarbeiten</i>	122
	<i>A 2. Fragen im Schema „Sätze untersuchen“</i>	123
<b>3.2</b>	<b>Forschen zum Thema „Satz“</b>	123
	<i>A 1. Fotoroman (7.-9. Klasse)</i>	125
	<i>A 2. Schlagzeilen (6.-8. Klasse, v. a. DaZ-Lernende)</i>	127
	<i>A 3. Sprachberatung: Diskussionen im Internet (ab 9. Klasse)</i>	135

<b>3.3</b>	<b>Gezielte Übungen zu einzelnen Themen</b> .....	145
	<i>A 1. Satzarten</i> .....	145
	<i>A 2. Satzglieder</i> .....	159
	<i>A 3. Reihenfolge der Satzglieder</i> .....	180
	<i>A 4. Zusammengesetzte Sätze</i> .....	180
	<i>A 5. Zusammenhang im Text</i> .....	193
	<i>A 6. Interpunktion</i> .....	198
	<b>Anhang</b> .....	209
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	209
	<b>Quellenverzeichnis</b> .....	213
	<b>Verzeichnis der Arbeitsblätter zum Downloaden</b> .....	214

## Legende

**D** Kasten mit Dialogzitaten aus Schüleraussagen oder Internetdiskussionen zum Thema „Sätze“

**A** Aufgabenkasten

Solche Nebensätze werden auch als „Gliedsätze“ bezeichnet. Als Beschreibungsinstrumentarium dienen die gleichen Begriffe, die auch den einfachen Satz analysieren helfen.

**Wer länger in Italien war**, zieht einen kräftigen Espresso dem labbrigen Filterkaffee vor (Subjekt). *Marko hofft*, **dass er als Nachtisch einen großen Eisbecher bestellen darf** (Akkusativobjekt). *Saskja will wissen*, **ob für die Zabaione-Crème Bio-Eier verwendet werden** (Akkusativobjekt). **Nachdem Dirk eine Portion Tiramisu gegessen hat**, braucht er einen Grappa zum Kaffee (Adverbiale). *Susanna verzichtet auf den Nachtisch*, **obwohl alles ungeheuer lecker aussieht** (Adverbiale). *Die Becher*, **in welchen das Eis serviert wird**, hat der Wirt direkt aus Murano importiert (Attribut).

Zu beachten ist, dass nicht alle Nebensätze in dieser Weise Satzglied oder Attribut sind (Duden-Grammatik 2009, S. 1028 f.; s. Abschnitt 1.5.3.3), es ist deshalb ungenau, die Termini „Gliedsatz“ und „Nebensatz“ synonym zu verwenden.

### **Inhaltliche Bestimmung**

Bei der großen Gruppe der adverbialen Nebensätze ist die inhaltliche Klassifikation sehr geläufig: Temporal- und Kausalverhältnisse, aber auch spezifischere Beziehungen wie konditional, konzessiv, konsekutiv oder final prägen das Bild. Schwieriger wird es, andere Beziehungen zwischen Haupt- und Nebensatz genauer zu fassen. Der Vorschlag der Duden-Grammatik (2009, S. 1029) und von Boettcher (2009b, S. 63 f.) geht in diese Richtung, bleibt aber im Bereich der sogenannten Inhalts- und Relativ-Beziehungen eng an die syntaktisch-funktionale Bestimmung angelehnt, sodass es sinnvoller ist, die inhaltliche Bestimmung auf die genauere Bestimmung adverbialer Verhältnisse zu beschränken. Die Kategorisierungen in diesem Bereich sind unterschiedlich differenziert: Zu den üblichen Kategorien kausal, temporal, konditional, final, konsekutiv, konzessiv, adversativ, temporal, modal (Dürscheid 2007, S. 63) können speziellere Verhältnisse kommen: explikativ (*insofern als...*), restriktiv (*außer wenn*), Irrelevanzkonditional (*was auch immer...*), die seltener sind, sich aber schlecht in andere Kategorien integrieren lassen (Duden-Grammatik 2009, S. 1048 f.).

Die semantische Ausdifferenzierung der Verknüpfungsverhältnisse wird traditionellerweise auf Nebensätze bezogen, es gibt aber immer auch semantisch äquivalente Verknüpfungsmittel, die in anderen Verknüpfungsstrukturen (s. Abschnitt 1.5.3.6) vorkommen. Die semantischen Kategorien werden deshalb besser auf textueller Ebene erarbeitet und so tatsächlich semantisch verstanden, nicht als Kategorien, die eng an die syntaktische Struktur der Subordination gebunden sind. Die Duden-Grammatik behandelt diese Bedeutungsrelationen konsequenterweise im Kapitel „Text“ und gruppiert sie in sieben Kategorien, die teilweise Untergruppen enthalten: kopulativ (additiv, alternativ), temporal, konditional, im weiteren Sinne kausal-gleichläufig (kausal i. e. S., konsekutiv, modal-instrumental, final), im weiteren Sinn kausal-gegenläufig (adversativ, konzessiv), spezifizierend (explikativ, restriktiv), vergleichend (komparativ, proportional; Duden-Grammatik 2009, S. 1075).

### Begriffe aus der schulgrammatischen Tradition

Bisher sind mindestens zwei geläufige schulgrammatische Begriffe nicht erwähnt worden, nämlich der indirekte Fragesatz und der Relativsatz. Als indirekte Fragesätze werden Nebensätze bezeichnet, die mit einem *w*-Fragewort (Pronominalsatz) oder mit *ob* (Konjunktionalsatz) eingeleitet werden. An sich handelt es sich um eine semantische Klassifizierung, die sich aber nicht auf der gleichen Ebene bewegt wie die oben besprochenen Kategorien. Konsequenter wäre es deshalb, auch indirekte Aussage- und Befehlssätze speziell zu kategorisieren. Für die Kategorisierung von Nebensätzen in der Schule ist der Begriff nicht besonders sinnvoll, und zwar aus zwei Gründen:

- ▶ Wenn formal oder syntaktisch/funktional klassifiziert wird, entsteht hier eine Kategorie, die quer zu diesen Bestimmungskriterien steht.
- ▶ Der Bezug zur Fragehandlung, den die Bezeichnung suggeriert, ist in vielen Beispielen nicht sichtbar. Klar greifbar ist er in *Knut fragte Tina, welchen Rotwein sie bevorzuge*. Nicht deutlich dagegen in *Manuela zeigte Marko, wie er das Salatblatt mit der Gabel zerteilen könne* (Duden-Grammatik 2009, S. 1042 f.).

Relativsätze sind als Kategorie weniger problematisch. Die Bezeichnung wird jedoch unterschiedlich gehandhabt. Unbestritten ist sie für Attributsätze, die klar einem Bezugswort im Hauptsatz zugeordnet werden können: *Dem Rotwein, den Knut und Tina ausgewählt haben, sprechen alle herzlich zu*. Uneinheitlich ist die Zuordnung zur Kategorie Relativsatz dort, wo ein Bezugswort im Hauptsatz fehlt bzw. ergänzt werden muss oder wo ein Bezug zum Hauptsatz als Ganzes konstruiert werden muss: *Was ich schon lange gerne hätte, (das) ist eine echte professionelle Espressomaschine. Die Wartung einer solchen Maschine ist aufwendig, was mich bisher von einem Kauf abgehalten hat*. Zusätzliche Probleme werfen Beispiele der folgenden Art auf – sie stehen kaum je in Sprachbüchern und Arbeitsblättern, kommen aber in Alltagstexten häufig vor: *In Apulien waren wir in einem tollen kleinen Hotel, das hatte uns ein Freund empfohlen*. Hier haben wir keinen Nebensatz vor uns, aber dennoch eine Art von relativem Anschluss.

Es kann nicht Aufgabe einer Schulgrammatik sein, solche Probleme zu diskutieren und Lösungen anzubieten. Es soll hiermit nur darauf hingewiesen werden, dass der Begriff Relativsatz unterschiedlich eng gebraucht wird: nur für Attributsätze, etwas großzügiger auch für pronominal eingeleitete Sätze ohne deutliches Korrelat im Hauptsatz, oder sogar für Teilsätze, die streng formal genommen gar keine Nebensätze sind, aber funktional ähnlich wirken.

#### 1.5.3.3 Prototypikalität: typische und untypische Nebensätze

Dass die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensätzen nicht immer ganz einfach ist, wurde oben bereits verschiedentlich angedeutet. Aktuelle syntaktische Modelle gehen denn auch davon aus, dass die Kategorie „Nebensatz“ – ähnlich wie andere grammatische Kategorien – eine Prototypstruktur aufweist (Fabricius-Hansen 1992, S. 481). Prototyp-Modelle haben den Vorteil, dass sie in komplexen Kategorien Orientierung ermöglichen und dass periphere Beispiele nicht mit definitorischen Akten ein-

oder ausgeschlossen werden, sondern dass ihnen aufgrund ihrer Merkmale ein Platz am Rand der Kategorie eingeräumt werden kann. Damit lassen sich auch die Übergänge zwischen verschiedenen Kategorien besser fassen, es kann z. B. die Abstufung zwischen typischen Neben- und typischen Hauptsätzen dargestellt werden. Prototypische Nebensätze haben folgende Eigenschaften (Peyer 1997, 56-151, Übersicht S. 152):

- ▶ Der Nebensatz ist syntaktisch in den Hauptsatz integriert, ist ein Satzglied des Hauptsatzes.
- ▶ Der Nebensatz ist mit einer Konjunktion/einem Pronomen/einer Partikel eingeleitet und weist Verb-Endstellung auf.
- ▶ Der Nebensatz ist intonatorisch oder durch Interpunktionszeichen nicht stark vom Hauptsatz abgetrennt.
- ▶ Wenn der Nebensatz vorangestellt ist, steht er im Vorfeld, nicht vor dem Vorfeld des Hauptsatzes.
- ▶ Der Nebensatz ist in die Illokution des Hauptsatzes integriert.

Der folgende kurze Text (konstruiert für Kurse mit Studierenden) enthält verschiedene Beispiele für periphere Nebensätze und soll allgemein auf die Grenzen des schulgrammatischen „typischen“ Nebensatzes hinweisen – und auch darauf, dass der Hauptsatz im Gefüge keineswegs immer selbstständig ist. In der Lösung in Abbildung 16 sind stilistisch zweifelhafte Beispiele mit \* gekennzeichnet.

**A**

### **Welche der folgenden Teilsätze sind Nebensätze?**

(1a) Wer mit dem Fahrrad durchs Zentrum von Zürich fährt, (1b) erlebt einiges. (2a) Am Sonntag ist es nicht so schlimm, (2b) da ist der Verkehr nicht so dicht. (3a) Man könnte auch sagen, (3b) dann erlebt man Zürich gar nicht richtig. (4a) Ist allerdings gerade eine Veranstaltung zu Ende, (4b) ich denke da an große Konzerte oder an Sportveranstaltungen, (4c) ist es kein Vergnügen, (4d) über einen Platz oder eine Kreuzung zu fahren. (5a) Nicht nur die Autos sind Hindernisse, (5b) auch die Fußgänger können ganz schön lästig sein, (5c) weil: oft glauben sie, (5d) sie sind allein auf der Straße. (6a) Sie gehen offensichtlich davon aus, (6b) dass die andern trotzdem auf sie aufpassen. (7a) Was dann dazu führt, (7b) dass Autos hektisch bremsen, (7c) sodass auch die Radfahrer dahinter stoppen müssen. (8a) Wenn bereits ein verkehrsreicher Platz mühsam ist, (8b) dann sind die Straßen in der Innenstadt fast noch schlimmer. (9a) Was dort besonders stört, (9b) sind die Kreuzungen mit Straßenbahnschienen. (10a) Wenn man ihnen erfolgreich ausweicht, (10b) dann fährt einem bestimmt ein Lieferwagen in den Weg, (10c) der gerade eines der zahlreichen an dieser bevorzugten Lage befindlichen Geschäfte bedient. (11a) Und auch hier gilt, (11b) die Fußgänger machen das Durchkommen nicht einfacher. (12a) Um ehrlich zu sein, (12b) jetzt spreche ich nicht mehr vom Wochenende, (12c) weil dann wären die Lieferwagen ja kein Problem.

	<b>Nebensatz</b>	<b>Kommentar</b>
1a	Pronominalsatz	Hauptsatz 1b ist nicht „selbstständig“
3b*	uneingeleiteter Nebensatz	in konzeptionell mündlichen Texten möglich; Nebensatzcharakteristik wäre ausgeprägter mit Konjunktiv ..., <i>dann erlebe man ...</i>
4a	uneingeleiteter Nebensatz	formal gleicher Teilsatz 4c ist Hauptsatz
4d	Infinitivsatz	in konzeptionell mündlichen Texten möglich
5c*	Konjunktionalsatz	Konjunktion <i>weil</i> und Verbzweitsatz; in konzeptionell mündlichen Texten möglich
5d*	uneingeleiteter Nebensatz	Nebensatzcharakteristik wäre ausgeprägter mit Konjunktiv ..., <i>sie seien allein ...</i>
6b	Konjunktionalsatz	
7a*	Pronominalsatz	kein Hauptsatz in diesem Gefüge, 7b ist von 7a abhängig
7b	Konjunktionalsatz	
7c	Konjunktionalsatz	
8a	Konjunktionalsatz	Korrelat im Hauptsatz 8b vor der Personalform; syntaktische Integration ist weniger eng als ohne Korrelat
9a	Pronominalsatz / Relativsatz	Verhältnis HS-NS ist untypisch, geläufig wäre: <i>es stört, dass ...</i>
10a	Konjunktionalsatz	
10c	Pronominalsatz / Relativsatz	
11b*	uneingeleiteter Nebensatz	in konzeptionell mündlichen Texten möglich; besser: <i>dass</i> -Satz
12a	Infinitivsatz	im Hauptsatz 12b ist das Vorfeld besetzt, der Nebensatz 12a steht vor dem Vorfeld
12c*	Konjunktionalsatz	Konjunktion <i>weil</i> und Verbzweitsatz; in konzeptionell mündlichen Texten möglich

Abb. 16: Lösung und Kommentar zum Beispieltext

#### 1.5.3.4 Steht die Nebensache im Nebensatz?

Der Hauptsatz kann allein stehen, im Nebensatz steht die Nebensache – oft dienen solche Überlegungen als Grundlage bei der Bestimmung. Wie problematisch das sein kann, zeigen die folgenden Beispiele:

- ▶ *„Ich trete zurück ...“*. Diese Schlagzeile (inklusive der drei Punkte) stand auf der ersten Seite einer Gratis-Tageszeitung. Die Aussage machte ein Parlamentarier, der wegen Wahlbetrugs angeklagt war. Tagelang war in der Presse bereits von seinem Fall die Rede, und der Rücktritt wäre deshalb plausibel gewesen. Blätterte man auf die zweite Seite, fand man wieder sein Bild, und es hieß: *„... wenn ich verurteilt werde.“*
- ▶ *„Behinderte liegen uns nur auf der Tasche.“* Das ist nicht Stammtischgerede, sondern war in der Schweiz im November 2009 schwarz auf weiß auf Plakaten zu lesen (s. Abb. 17). Einige Tage später dann neue Plakate: *„Behinderte liegen uns nur auf der Tasche, wenn wir ihre Fähigkeiten nicht nutzen“* – und der Zusatz: *„Vorurteile behindern“*. Die Plakate waren Teil einer Kampagne, die der staatlichen Invalidenversicherung viel Aufmerksamkeit und viel Kritik bescherte.



Abb. 17: Nebensache im Nebensatz?

Beide Beispiele, Schlagzeile und Plakat, sind für die öffentliche Wahrnehmung formuliert, sie spielen ein Stück weit mit dem Überraschungseffekt – aber sie illustrieren gerade in der Zuspitzung ganz klar, dass hier der Nebensatz nicht Nebensache ist, sondern dass er den Inhalt des ganzen Satzgefüges wesentlich beeinflusst. Auch wenn der Hauptsatz wie in den beiden Beispielen syntaktisch vollständig ist, müssen wir also das Gefüge als Einheit sehen.

#### 1.5.3.5 Nebensätze und alternative Ausdrucksmittel

Ausgehend von der Prototypstruktur der Kategorie Nebensatz können wir annehmen, dass der typische Nebensatz nur eine der Möglichkeiten ist, wie mehrere Sätze oder satzwertige Einheiten miteinander verbunden werden können. Oben haben wir einige Beispiele gesehen für eine Integration, die weniger stark ist als die des typischen

Nebensatzes, jedoch lassen sich Sätze auch stärker in andere Sätze integrieren – dabei verlieren sie den Teilsatz-Status. Im Überblick sind die verschiedenen Möglichkeiten in der Tabelle in Abbildung 18 dargestellt (vgl. Peyer 1997, S. 28-46). Die Beispiele sind inhaltlich nicht äquivalent, es soll vielmehr das Spektrum der Strukturen gezeigt werden. Die Beispiele sind insofern künstlich, als der konkrete Textzusammenhang fehlt, welcher die Möglichkeiten der Umformung maßgeblich beeinflusst (kommunikative Gewichtung etc.).

Auch mit dieser Differenzierung sollen nicht neue Begriffe in den Sprachunterricht eingeführt werden. Anstatt jedoch nur die Spalte mit „klassischen“ Satzgefügen zu fokussieren, ist es für die Arbeit an konzeptionellen schriftlichen Texten wichtig, verschiedene Mittel zu kennen und damit zu experimentieren. Auch hier gilt: Erst der bewusste Umgang mit den sprachlichen Strukturen ist eine Basis für das Benennen. Bevor Fachbegriffe für die Strukturen eingeführt werden, sollen Schülerinnen und Schüler anhand von Beispielen mit Texten experimentieren und die Wirkung verschiedener Ausdrucksmittel vergleichen. Ansatzpunkt ist also nicht die Analyse von Beispielen, sondern die Arbeit an verschiedenen Texten.

#### **1.5.3.6 Vielfalt im Bereich der adverbialen Beziehungen**

Adverbiale Beziehungen werden isoliert auf verschiedenen Ebenen der syntaktischen Analyse thematisiert, vor allem bei der inhaltlichen Klassifikation von adverbialen Satzgliedern und von Nebensätzen. Das ist aus zwei Gründen unzureichend: Erstens wird so der enge Bezug zwischen adverbialen Satzgliedern im einfachen Satz und adverbialen Nebensätzen nicht sichtbar, und zweitens werden Ausdrucksmittel ausgeblendet, die ebenfalls in diesem Kontext angesprochen werden sollten (Duden-Grammatik 2009, S. 1075). In der folgenden Tabelle sind die wichtigsten Verknüpfungsmittel nach inhaltlichen und formalen Kriterien geordnet. Neben den subordinierenden Konjunktionen sind koordinierende Konjunktionen, Adverbien, Partikeln sowie Präpositionen aufgeführt (Basis: Peyer 1998, S. 48 f., Sprachwelt Deutsch (Werkbuch) 2003, S. 203; ausführlicher: Duden-Grammatik 2009, S. 1075-1103). Der Blick auf Abbildung 19 zeigt, dass auch für die Parataxe viele Konnektoren zur Verfügung stehen. Gerade die wiederaufnehmenden Proadverbien wie *deshalb*, *danach* etc. sind für ungeübte Schreibende leichter zu handhaben als subordinierende Konjunktionen. Diese und Präpositionen, die oft mit Nominalisierungen verbunden sind, gehören zu den Kennzeichen schriftsprachlicher Register, die gezielt erarbeitet werden müssen.

Wenn Ausdrucksmittel Beziehungen nicht nur im Rahmen des einzelnen Satzes, sondern des Texts gesehen werden, kann die Breite ihrer möglichen Bedeutungen adäquat erfasst werden. Insbesondere Kausalität bezieht sich nicht nur auf die inhaltliche Ebene (*A ist die Ursache von B*), sondern sehr oft auch auf das Handeln des Sprechers/Schreibers. Mit kausalen Verknüpfungsmitteln wird so signalisiert, wie eine Aussage begründet wird oder wie ein Argument in die Diskussion eingebracht wird:

	<b>Nominalisierung</b>	<b>Infinitivkonstruktion, Partizipkonstruktion</b>	<b>Hypotaxe/Subordination Hauptsatz–Nebensatz</b>
<b>jemand behauptet etwas</b>	<i>Ihr protziges Behaupten von Expertenwissen hat mich sehr gestört.</i>	<i>Sie gab vor, ein Weinsemi- nar besucht zu haben.</i>	<i>Er behauptete, dass er alle Bücher zu diesem Thema gelesen hat.</i>
<b>A (keine Pizza essen), weil B (Allergie)</b>	<i>Wegen seiner Allergie gegen Weizen isst Marko keine Pizza.</i>	<i>Marko isst keine Pizza, um eine allergische Reaktion zu vermeiden.</i>	<i>Marko isst keine Pizza, weil er auf Weizen allergisch reagiert.</i>
<b>A mit Eigenschaft B tut etwas</b>	<i>Der langjährige Wirt des Lokals begrüßt uns persönlich.</i>	<i>Der seit langem mit meinen Freunden bekannte Wirt des Lokals begrüßt uns.</i>	<i>Der Wirt, der das Lokal schon seit vielen Jahren führt, begrüßt uns.</i>

Abb. 18: Verschiedene formale Mittel der syntaktischen Verknüpfung

	<b>Aufzählung</b>	<b>Zeit temporal</b>	<b>Bedingung konditional</b>	<b>Grund kausal</b>
<b>Konjunktion mit Nebensatz</b>		<i>als, während, solange, nachdem, seitdem, sobald, bevor</i>	<i>wenn, falls</i>	<i>weil, da</i>
<b>Konjunktion mit Hauptsatz</b>	<i>und oder</i>			<i>denn</i>
<b>Adverb im Hauptsatz</b>	<i>außerdem überdies</i>	<i>dabei, dann, danach, nachher, davor, vorher, bisher, seitdem</i>	<i>..., dann, dabei, sonst</i>	<i>deshalb, deswegen, also, darum</i>
<b>Partikel im Hauptsatz</b>				<i>nämlich, ja,</i>
<b>Präposition</b>		<i>während, nach, vor, bis, seit</i>	<i>bei ohne (= wenn nicht)</i>	<i>wegen, aufgrund, infolge</i>

Abb. 19: Verknüpfungsmittel – inhaltliche und formale Kategorien

<b>Hypotaxe/Subordination Hauptsatz–Nebensatz (besonderes Verhältnis zwischen HS und NS)</b>	<b>Parataxe/Koordination mit Verknüpfung oder pronominalem Verweis</b>	<b>Parataxe/Koordination, nicht verbundene Sätze</b>
<i>Sie interessieren sich beide sehr für moderne Kochkunst, wie sie behaupten.</i>	<i>Sie kennen alle modernen Trends, das betonen sie immer wieder.</i>	
<i>Marko reagiert allergisch auf Weizen, weshalb er keine Pizza isst.</i>	<i>Marko isst keine Pizza, denn er reagiert allergisch auf Weizen. Marko reagiert allergisch auf Weizen, deshalb isst er keine Pizza.</i>	<i>Marko isst keine Pizza. Er reagiert allergisch auf Weizen.</i>
<i>Schon seit vielen Jahren führt der Wirt, der uns persönlich begrüßt, das Lokal.</i>	<i>Der Wirt begrüßt uns persönlich, dieser Mann führt das Lokal schon seit vielen Jahren.</i>	<i>Der Wirt begrüßt uns persönlich. Schon seit vielen Jahren führt er das Lokal.</i>

<b>Folge konsekutiv</b>	<b>Absicht final</b>	<b>Einwand konzessiv</b>	<b>Mittel instrumental, modal</b>
<i>..., sodass, so..., dass, ohne dass</i>	<i>um zu (+ Infinitiv), damit</i>	<i>obwohl, wenn auch/auch wenn, obgleich, obschon</i>	<i>indem, dadurch, dass wobei, ohne dass, ohne zu (+ Infinitiv)</i>
		<i>aber</i>	
<i>folglich, also, somit, infolgedessen</i>	<i>dazu, dafür</i>	<i>trotzdem dennoch immerhin doch</i>	<i>dadurch, damit</i>
		<i>jedoch</i>	
<i>zu (z. B. zu seinem Erstaunen ...)</i>	<i>für (z. B. für den Sieg...)</i>	<i>trotz, entgegen ungeachtet</i>	<i>mit, durch</i>

*A ist der Grund dafür, dass ich B sage/behaupte* etc. (Peyer 1997, S. 155-168; weiterführende Anmerkungen zum Verhältnis zwischen der Illokution einzelner Sätze und dem Aufbau größerer illokutiver Einheiten im Text s. Peyer 1997, S. 176-180, auf der Basis von Motsch/Reis/Rosengren 1990). Viele Verknüpfungsmittel beziehen sich nur auf eine der beiden Ebenen – im Alltag gebrauchen wir sie dank großen impliziten Wissens meistens richtig: *Das Kind am Tisch dort hinten hat Nudeln mit Tomatensauce gegessen, denn sein T-Shirt ist voller roter Kleckse.*

Falsche Verknüpfung: *Das Kind am Tisch dort hinten hat Nudeln mit Tomatensauce gegessen, weil sein T-Shirt voller roter Kleckse ist.*

*Weil* als ein Verknüpfungsmittel für die inhaltliche (propositionale) Ebene kann aber gut eingesetzt werden, sofern der Bezug zur Handlungsebene (illokutiven Ebene) explizit gemacht wird: *Das Kind am Tisch dort hinten hat Nudeln mit Tomatensauce gegessen. Ich vermute/weiß/sage das, weil sein T-Shirt voller roter Kleckse ist.*

Auch hier gilt, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht differenziertes Spezialwissen über textuelle Strukturen aneignen sollen. Vielmehr ist es wichtig, dass sie, wenn es z. B. um Ausdrucksmittel für das Begründen geht, vielfältige Mittel ausprobieren und kennenlernen. Neben der klassischen Palette (Präpositionen, unter- und nebenordnende Konjunktionen, Partikeln) sind auch Wendungen wichtig – im Bereich der Kausalität z. B. *der Grund dafür ist, das kommt von* etc. oder Strukturen, die den Monolog auflösen, für Begründungen z. B. ein Schema mit Frage-Antwort-Struktur: z. B. (...). *Warum ist das so? Es liegt an ...*

Entsprechende Übersichten (ein Beispiel ist in Abschnitt 3.3, A5 ausgearbeitet) erfüllen im Unterricht eine doppelte Funktion: Sie ordnen und strukturieren Begriffe und machen damit ein Lernangebot, sie dienen aber gleichzeitig auch als Instrument beim Formulieren. Davon können auch Schülerinnen und Schüler profitieren, für welche die begriffliche Kategorisierung schwierig ist; es ist auch für sie eine gute Schreibhilfe, wenn sie eine Auswahl von Verknüpfungsmitteln vor sich haben.

## 1.6 Sätze in Texten

### 1.6.1 Textlinguistische Grundlagen

**D**

#### **Wie kommt es, dass Sätze so unterschiedlich lang sind?**

Ich glaube, das liegt am Schreiber, man kann sehr viele Wörter oder auch nur zwei zu einem Satz machen. Jeder schreibt anders. Es gibt solche, die machen lange, und solche, die machen kurze Sätze. Von der Grammatik her ist beides richtig, bei langen Sätzen kommen dann einfach die vielen Kommas dazu, die man immer am richtigen Ort setzen sollte!

Mit der Satzlänge kann man auch eine Geschichte beeinflussen. Manchmal sind kurze Sätze besser, z. B. um eine Geschichte spannend zu machen, wenn ganz viele Sachen hintereinander passieren. Ein langer Satz würde an dieser Stelle stockend wirken und die Spannung aufheben. (Jeannine, 9. Klasse)

#### **Sind Sätze interessant? Wenn ja: warum, wenn nein: warum nicht?**

Nein: Ein Satz alleine ist nicht spannend, aber wenn es mehrere Sätze sind und es gut geschrieben ist, dann ja. (Patrick, 7. Klasse)

Texte sind die natürliche Umgebung von Sätzen. Sätze kommen kaum je isoliert vor, sondern sie sind eingebettet in größere Einheiten wie Texte oder Gespräche. Ein guter Teil der schulgrammatischen Bemühungen um die Einheit „Satz“ wird ebenfalls mit dem Blick auf Texte begründet: Grammatisches Wissen soll helfen, bessere Texte zu verfassen, Beobachtungen beim Untersuchen von Sprache sollen sich nicht auf einzelne Sätze beschränken, sondern auch den Text mit einbeziehen. Dieses Postulat wird allerdings selten eingelöst. Gründe dafür werden in der zu systematischen Ausrichtung von Grammatikunterricht und auch in der unzureichenden funktionalen Begründung der grammatischen Modelle gesehen (Klotz 2007, S. 12-19). Neben diesen didaktischen Überlegungen ist auch eine fachwissenschaftliche Anmerkung zu machen: Einige Eigenschaften von Sätzen lassen sich zwar am isolierten Beispiel beschreiben, aber nur mit Bezug auf die textuelle Umgebung erklären, in der sie vorkommen (oder für die sie, im Fall von konstruierten Beispielen, gedacht sind). Offensichtlich ist das bei der Reihenfolge der Satzglieder (s. Abschnitt 1.4) und bei der Struktur von Satzgefügen (s. Abschnitt 1.5), aber auch die Kennzeichnung sprachlicher Handlungen durch Satzarten und die Interpunktion hängen letztlich mit der Textebene zusammen. Der Text ist dabei weniger, wie der Satz im Verhältnis zum Wort, eine strukturelle Größe mit eigenen Bauprinzipien. Wesentlich sind vielmehr pragmatische Gesichtspunkte.

Selbst ein klassischer schriftlicher Sachtext, z. B. eine informative Einführung in ein Fachgebiet, ist von seiner Funktion geprägt. Bei der Strukturierung und Wahl der konkreten sprachlichen Mittel orientieren sich Schreibende an der Rezeptionssituation, sie werden versuchen, Leserinnen und Leser beim Aufbau ihrer Vorstellung vom Inhalt optimal zu unterstützen. Dadurch wird nicht nur die Wortwahl beeinflusst, sondern auch die Gestaltung und Abfolge von einfachen und komplexen Sätzen. Für die Schnittstelle zwischen Syntax und Textlinguistik sind folgende Gesichtspunkte wichtig:

- ▶ Vorstellungen von Textsorten bündeln in der Art von Prototypen wichtige Eigenschaften, an denen wir uns bei der Produktion und Rezeption von Texten orientieren. Sehr oft ist davon auch die syntaktische Ebene betroffen. Je nach Textsorte kommen bestimmte nicht satzwertige Konstruktionen infrage (Stichwörter bei Bildlegenden oder Notizen, evtl. bei Protokollen, Wortketten mit Infinitiv bei Kochrezepten, Satzfragmente in mündlichkeitsnahen Texten wie informellen E-Mails oder SMS), wird direkte oder indirekte Rede präferiert (Erzählung vs. Bericht), sind komplexe Satzglieder und Satzgefüge angebracht oder nicht.
- ▶ Eine zentrale Eigenschaft von Texten ist, dass sie kohärent sind bzw. als kohärent rezipiert werden können. Je nach Textsorte ist der „rote Faden“ im Text an die sachliche (z. B. chronologische oder räumliche) Darstellung eines Gegenstands geknüpft oder liegt in einer Handlungsstruktur (z. B. Argumentation) begründet (Peyer 2010, S. 255). Die Herstellung von Kohärenz kann durch sprachliche Signale unterstützt werden, von denen viele auf der syntaktischen Ebene operieren und die Struktur von Sätzen beeinflussen, im Einzelnen koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Adverbien und Partikel, die Kohäsionsfunktionen übernehmen, und natürlich die breite Palette von Pronomina. Die Textlinguistik kennt verschiedene Modelle, mittels derer sich thematische Entfaltung in Texten beschreiben lassen. Einige davon beziehen sich unmittelbar auf die Satzebene und helfen damit, topologische Eigenschaften von Sätzen zu erklären (s. Abschnitt 1.6.3).
- ▶ Ausdrucksmittel im Bereich der adverbialen Beziehungen bewegen sich formal über die ganze Bandbreite von Attribut über Satzglied, Teilsatz und selbstständigem Satz bis hin zum Text. So kann eine Begründung in einem Text einen ganzen Abschnitt einnehmen, der auch entsprechend explizit eingeleitet wird mit einer Floskel oder einem eigenen Titel. Um diese Ausdrucksmittel adäquat zu erfassen und zu beschreiben, muss der Blick über den Satz und das Satzgefüge hinausgehen (s. Abschnitt 1.5.3.6). Mit Bezug auf die illokutive Struktur von Texten können bestimmte untypische Satzstrukturen erklärt werden, vor allem im Bereich des zusammengesetzten Satzes.

Das Verhältnis zwischen Satz und Text wird in der linguistischen Teildisziplin der Textlinguistik unterschiedlich gesehen. Nebeneinander stehen die Auffassungen, a) der Text sei „eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker 2005, S. 17) und b) Texte seien „Äußerungsfolgen, die von einem oder auch mehreren Spre-

chern in einer bestimmten Handlungssituation mit einer bestimmten Absicht produziert werden“ (Heinemann/Viehweger 1991, S. 92). Während a) den Aufbau des Texts aus kleineren Einheiten thematisiert, blendet b) diesen Aspekt aus. Natürlich ist diese Gegenüberstellung plakativ, sie ist jedoch kongruent mit der Entwicklung der Textlinguistik aus einer stärker satz- und einer stärker handlungsorientierten Optik (s. dazu Gansel/Jürgens 2007, v. a. S. 35-52). Generell gilt, dass der Text als Einheit von Grammatik und Linguistik viel später als Gegenstand wahrgenommen wurde als Wörter und Sätze (Gansel/Jürgens 2007, S. 35 f.). Textgrammatische Ansätze wurden erst mit der kommunikativen Wende in der Linguistik fruchtbar, weil damit – und mit der später erfolgten Kognitivierung der Fragestellungen – ein adäquater systematischer Rahmen gegeben war (Peyer 2010, S. 241). Text wird dabei als eine deutlich funktional geprägte Einheit verstanden, die mit den entsprechenden Werkzeugen beschrieben werden muss. Das bedeutet,

*dass mit der Textlinguistik ein kompletter Neuansatz in der linguistischen Forschung verbunden sein musste, der vor allem in einer Abkehr von der ausschließlichen Konzentration auf das Sprachsystem und einer Hinwendung zum Sprachgebrauch besteht.* (Gansel/Jürgens 2007, S. 36)

Modelle zur Beschreibung von Sätzen lassen sich nicht auf die Ebene Text übertragen, wie das Scheitern der ersten, auf die Konstruktion einer „Textgrammatik“ ausgerichteten Ansätze gezeigt hat. Ein funktional-pragmatisches Verständnis der Einheit Text geht davon aus, dass Texte nicht nur eine inhaltliche (propositionale) Struktur haben, sondern dass Texte insgesamt Handlungscharakter haben und ihr Aufbau sich als Struktur von einzelnen Handlungsschritten deuten lässt. Entweder wird für diese Ebene aus der Sprechakttheorie der Begriff der Illokution übernommen, oder es wird von der Funktion eines Texts gesprochen (Gansel/Jürgens 2007, S. 49). Auf dieser Grundlage kann nun der Blick wieder zurückgewendet werden auf die Einheiten, aus denen der Text aufgebaut ist. Viele ihrer strukturellen Eigenschaften sind in der pragmatischen Dimension des Texts begründet (vgl. Gansel/Jürgens 2007, S. 52, 113). Bezieht man diese Erkenntnisse auf die Schulgrammatik zurück, zeigen sich einige Schwierigkeiten:

- ▶ Der kanonisierte schulgrammatische Stoff stammt aus einer Zeit, als textlinguistische Zugänge noch nicht entwickelt waren. Die Begriffe der Schulgrammatik sind also nicht textlinguistisch fundiert.
- ▶ Zwar gibt es in der Textlinguistik durchaus Ansätze, die sich trotz grundsätzlicher Orientierung am Text auch mit syntaktischen Strukturen befassen (u. a. Gansel/Jürgens 2007, Motsch/Reis/Rosengren 1990, Teile von Nussbaumer 1991). Sie haben aber nicht zum Ziel, ihre Begrifflichkeit für den Gebrauch in der Schule zu entwickeln oder ihn wenigstens an schulgrammatische Begriffe anschlussfähig zu machen.
- ▶ Textlinguistisches Wissen in der Schule zu vermitteln ist oder wäre zwar sinnvoll, sowohl die Begriffe wie auch der Umgang mit ihnen können aber nicht auf die aus dem Grammatikunterricht gewohnten Formate (Definition und Arbeitsblatt) klein-

gearbeitet werden. Dies soll auch keinesfalls angeregt werden. Es ist bloß ein weiterer Hinweis darauf, dass schulgrammatisches Brauchtum eine hohe Hürde für inhaltliche Innovationen darstellt.

Pessimismus ist dennoch fehl am Platz. Eine textlinguistische Erweiterung muss nicht in zusätzliche Kapitel von „Schulgrammatik“ münden, sondern kann und soll bei der Schnittstelle von Schreiben und Sprachreflexion ansetzen. Hier sind vielfältige Aufgaben für die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses möglich, welche detaillierte Arbeit an syntaktischen Strukturen nicht nur erfordern, sondern auch sinnvoll machen und den Schülerinnen und Schülern helfen, ein angemessenes schriftsprachliches Repertoire aufzubauen.

### **1.6.2 Konzeptionelle Mündlichkeit – konzeptionelle Schriftlichkeit**

Die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist nicht im engeren Sinn ein Konzept der Textlinguistik. Das Thema soll aber hier angesprochen werden, weil es gerade für den Umgang mit Texten in der Schule sehr hilfreich ist. Dass Texte sich nicht nur nach ihrer medialen Realisierung (gesprochen oder geschrieben) unterscheiden, sondern auch in ihrer sprachlichen Form, ist seit Langem erkannt. Je nach der Situation, in der ein Text realisiert wird, ist er konzeptionell stärker „schriftlich“ oder „mündlich“ geprägt – es wird auch von Sprache der Nähe oder der Distanz gesprochen (Merz-Grötsch 2010, S. 20-24). Konzeptionell mündliche Texte sind stärker in ihren situativen Kontext eingebettet und weisen, passend zur Produktions- und Rezeptionssituation, weniger Informationsdichte auf, weniger stringente Strukturen auf der Text- und auf der Satzebene und einen weniger anspruchsvollen und variablen Wortschatz (Merz-Grötsch 2010, S. 21). Da die üblichen syntaktischen Begriffe für die Beschreibung konzeptionell schriftlicher Sprache entwickelt wurden, wird konzeptionell mündlicher Stil meist als defizitär („weniger“ Komplexität, Struktur etc.) beschrieben – dazu passt, dass entsprechende Phänomene in vielen Grammatiken nicht angesprochen oder als falsch gekennzeichnet werden (Nussbaumer 1991, S. 84-86).

Das Konzept bietet einen Rahmen, in welchen verschiedene Textsorten unter einem gemeinsamen Gesichtspunkt eingeordnet werden können. Außerdem kann in diesem Rahmen ein wichtiger Aspekt des schulischen Sprachenlernens sichtbar gemacht werden: Kinder und Jugendliche müssen ihr – durchaus alltagstaugliches – sprachliches Repertoire in Richtung konzeptionelle Schriftlichkeit ausbauen und sich die entsprechenden sprachlichen Mittel aneignen. Sie sollen dabei auch verstehen, dass die schriftlich geprägten Formen nicht grundsätzlich „besser“ sind, sondern dass es sich um verschiedene Register handelt, mit denen sie die Wirkung ihres sprachlichen Handelns beeinflussen können. Hierbei geht es nicht nur darum, die Produktion der Schülerinnen und Schüler entsprechend zu fördern, sondern die vielen Sachtexte, die beim Lernen in der Schule verarbeitet werden, in die Reflexion einzubeziehen. Dabei lassen sich wertende Urteile über Texte wie „einfach – kompliziert“ oder „spannend – langweilig“ durchaus einbeziehen.

	<b>konzeptionelle Mündlichkeit</b>	<b>konzeptionelle Schriftlichkeit</b>
<b>Satzgrenzen</b>	z. T. unklar (v. a. bei gesprochener Sprache), z. B. Ausklammerungen aus dem Satzrahmen (Satzglieder vor dem Vorfeld und nach dem Nachfeld, s. Abschnitt 1.4.4) <i>Diese Polenta, dafür würde ich weit gehen. Ich werde bestimmt wieder zu viel essen heute, bei diesem tollen Angebot.</i>	Sätze klar voneinander abgegrenzt (Intonation und Interpunktionszeichen) <i>Für diese Polenta würde ich weit gehen. Bei diesem tollen Angebot werde ich heute bestimmt wieder zu viel essen.</i>
<b>Satzbau</b>	einfacher, variationsarm tendenziell parataktisch, teilweise unvollständige Sätze/Teilsätze, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ freistehende Nebensätze/Verbletztsätze <i>Ob ich einen Grappa bestellen soll? Wenn wir nun noch einen kleinen Spaziergang machen?</i></li> <li>▶ Verbzweitstellung statt Verbletzstellung <i>Ich sagte ihnen ganz klar, hier gibt es die allerbesten Antipasti viel günstiger.</i></li> </ul>	komplexer, variationsreich mit Hypotaxe, keine oder kaum unvollständige Sätze/Teilsätze <i>Ich überlege, ob ich einen Grappa bestellen soll. Seid ihr dabei, wenn wir noch einen kleinen Spaziergang machen?</i> <i>Ich sagte ihnen ganz klar, a) dass es hier die allerbesten Antipasti viel günstiger gebe b) hier gebe es die allerbesten Antipasti viel günstiger.</i>
<b>Textaufbau</b>	wenig strukturiert, unscharfe Kohäsionsmittel, viele Partikeln	(explizit) strukturiert, systematische Kohäsionsmittel

Abb. 20: Syntaktische Merkmale von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Unterrichtssequenzen mit dem Schwerpunkt „konzeptionelle Schriftlichkeit“ werden nicht nur auf der Satzebene ansetzen, sondern auch beim Wortschatz (z. B. Fachbegriffe, Fremdwörter, Partikeln) und bei der Gliederung von Texten. Syntaktisches muss aber auch Thema sein, ist doch syntaktische Komplexität und Korrektheit ein wichtiges Merkmal von konzeptioneller Schriftlichkeit. Angesprochen sind also Attribute, nichtnotwendige Satzglieder, Satzgefüge, aber auch Nominalisierungen, die zusa-gen vom komplexen zurück zum „einfachen“ Satz führen. So eingeordnet, bekommen Übungen, welche die Schülerinnen und Schüler zum Ausprobieren entsprechender Strukturen anregen, einen Sinn als Teil der Arbeit an Texten.

Wenn mündlichkeitsnahe oder tatsächlich gesprochene, informelle Texte in die Untersuchung einbezogen werden, wird deutlich, wie wenig die grammatischen – nicht nur die schulgrammatischen – Begriffe für diesen Zweck geeignet sind. Über mehrere Jahrhunderte wurde ein Beschreibungsinstrumentarium für geschriebene, standardnahe Register entwickelt. Ein passendes Instrumentarium für die (text-) grammatische Beschreibung ist noch zu entwickeln (Gansel/Jürgens 2007, 177-179).

### 1.6.3 Thematische Struktur

Dass Texte von etwas handeln, ein Thema oder einen inneren Zusammenhang haben, gehört zum unausgesprochenen Alltagswissen über Sprache. Aber wir stehen wieder vor dem Problem, dass sich dieses Wissen nur schwer systematisieren lässt. Entsprechend gibt es unterschiedliche textlinguistische Konzepte, die dem Phänomen gerecht werden können. Meistens passen sie problemlos zu bestimmten häufigen Textmustern, kaum eines lässt sich aber ohne Aufwand auf alle möglichen Beispiele beziehen. Hier soll die textlinguistische Diskussion nicht vollständig referiert werden, sondern auf diejenigen Konzepte verwiesen werden, die eine gewisse Nähe zur Syntax haben (vertiefend z. B. Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 259-275, Peyer 2010, S. 243-250).

Ein Konzept, das diese Nähe erkennbar im Namen trägt, ist die funktionale Satzperspektive der Prager Schule (Gansel/Jürgens 2007, S. 41-44, Dürscheid 2007, S. 181-189). Es besagt, dass Sätze in Texten einen thematischen und einen rhematischen Teil haben. Thema ist – unabhängig von der syntaktischen Form – die bereits bekannte Information. Die Bekanntheit ergibt sich entweder aus dem außersprachlichen Kontext – so musste im Sommer 2010 „Die Ölpest im Golf von Mexiko“ nicht speziell eingeführt werden –, oder eine Information wird explizit eingeführt wie im klassischen Märchen-Anfang *Es war einmal ...* (Abbildung 21). Ist ein Text-Thema einmal gesetzt, wird es um das Rhema, die neue Information, ergänzt. Dieses kann dann im folgenden Satz Thema sein usw.

Umfassen Texte allerdings mehr als nur ein paar Sätze, ist mit vielfachen Verzweigungen zu rechnen: Zu einem Thema werden mehrere rhematische Aussagen gemacht oder es entfalten sich Unterthemen und Exkurse, bis das Hauptthema wieder aufgenommen wird. Das Konzept eignet sich gut für die Anwendung auf narrative Texte oder generell solche, die sich auf einen einheitlichen zeitlichen oder sachlichen Zusammenhang beziehen. Grundsätzlich funktioniert Unterteilung in thematische und rhematische Teile nur, wenn wir von einem angemessen mitdenkenden Leser ausgehen, der die sprachlichen Informationen entschlüsseln und einordnen kann und z. B. Pronomen oder andere Ausdrücke auf das Thema beziehen kann. Damit wird auch angedeutet, dass Thema und Rhema nicht immer eindeutig bestimmbar sind, sondern im Lauf des Rezeptionsprozesses vom Leser eingeordnet werden. Dennoch gibt es sprachliche Hinweise, welche diesen Prozess unterstützen. Zentral sind in diesem Zusammenhang der Wechsel zwischen bestimmtem und unbestimmtem Artikel, Pronomina zur Wiederaufnahme oder Verknüpfung eines Themas und die Anordnung der Information im Satz. Wo für die Reihenfolge der Satzglieder Spielraum besteht (s. Abschnitt 1.4), steht thematische Information eher links, neue, also rhematische Information eher rechts im Satz. Das Konzept lässt sich nur mit großem theoretischen Aufwand so zuspitzen, dass sich Texte, besonders längere, systematisch analysieren lassen. Es ist aber sinnvoll, die Aufmerksamkeit in kürzeren Abschnitten darauf zu richten, wie sich alte und neue Information verbinden lässt und wie sich diese Abfolge im Satzbau abbildet. Ziel der Arbeit ist Sensibilisierung für das Phänomen der thematischen Struktur. Entsprechende Unterrichtseinheiten sollen das Vergleichen und

Variieren fokussieren, sie dürfen nicht zu direkt auf die Verbesserung von Texten angelegt sein.

Thema	Rhema
<i>Es war einmal</i>	<i>ein Mann und eine Frau,</i>
<i>die</i>	<i>wünschten sich schon lange vergeblich ein Kind;</i>
<i>endlich machte sich die Frau</i>	<i>Hoffnung, der liebe Gott werde ihren Wunsch erfüllen.</i>
<i>Die Leute</i>	<i>hatten in ihrem Hinterhaus ein kleines Fenster,</i>
<i>daraus</i>	<i>konnte man in einen prächtigen Garten sehen,</i>
<i>der</i>	<i>voll der schönsten Blumen und Kräuter stand;</i>
<i>er</i>	<i>war aber von einer hohen Mauer umgeben,</i>
	<i>und niemand wagte hineinzugehen,</i>
	<i>weil er einer Zauberin gehörte,</i>
<i>die</i>	<i>große Macht hatte und von aller Welt gefürchtet war.</i> (Grimm 1986, S. 102)

Thema	Rhema
<i>Das neue italienische Restaurant</i> (aus dem Kontext bekannt)	<i>hat eine wunderbare Speisekarte.</i>
<i>Die Vielfalt des Angebots</i> (auf der Speisekarte)	<i>machte mich ratlos.</i>
<i>Da ich nicht wusste, was ich bestellen sollte,</i> (= ich war ratlos)	<i>bat ich den Kellner um Rat.</i>
<i>Er hat mir</i>	<i>erklärt, was die besonderen Spezialitäten des Hauses sind.</i>

Abb. 21: Thema und Rhema

## 1.7 Interpunktion

### 1.7.1 Fragestellung

Das Thema Interpunktion wird in wissenschaftlichen Darstellungen zur Syntax kaum behandelt, meist ohne dass dies explizit erwähnt oder begründet wird. Diese Haltung liegt darin begründet, dass orthografische Regeln als sekundär gegenüber dem Sprachsystem betrachtet werden; ihre Normativität passt nicht zur deskriptiven Ausrichtung linguistischer Fragestellungen. Dass die Interpunktion in unserem Kontext dennoch eine Rolle spielt, liegt daran, dass der Zusammenhang zwischen syntaktischem Wissen und der Beherrschung orthografischer Regeln oft zur Begründung von Grammatikunterricht herangezogen wird: Syntaktische Begriffe werden u. a. mit dem Ziel vermittelt, dass Schülerinnen und Schüler die Kommasetzung oder die Interpunktion generell sicherer beherrschen, man kann geradezu von „Zeichensetzung als Hort der Syntax“ sprechen (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 7). An der zitierten Stelle finden sich allerdings deutliche Signale der Distanzierung – die Autoren erläutern, der Zusammenhang werde gemeinhin so gesehen, er bestehe jedoch erwiesenermaßen nicht. Die Koppelung von syntaktischem Wissen und Sicherheit bei der Interpunktion (v. a. im Umgang mit Kommas) sei also falsch (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 11; s. dazu auch Abschnitt 1.7.4.1).

Anders als bei anderen syntaktischen Fragestellungen ist beim Stichwort „Interpunktion“ immer ausdrücklich von Regeln die Rede – bei anderen Gesichtspunkten geht es zwar durchaus auch um Regeln, aber diese werden stark deskriptiv verstanden: Wer Deutsch als Erstsprache lernt, beherrscht die meisten Regeln des Satzbaus, ohne sie explizit zu kennen. Im Bereich der Interpunktion dagegen ist uns bewusst, dass es normative Regeln gibt, mit denen wir uns auseinandersetzen müssen. Wichter als detaillierte Regeln sind allerdings grundsätzliche Überlegungen zu Interpunktionszeichen und ihren Funktionen (7.2.1). Satzzeichen unterstützen das Verstehen von Texten (Lesbarkeit, Richtigkeit, Wirksamkeit). „Richtigkeit“ ist insofern wichtig, als normkonforme Schreibungen störungsfreie Lektüre ermöglichen. Über die Richtigkeit hinaus verstärken „fakultative“ Zeichen wie Doppelpunkt, Gedankenstrich oder Ausrufezeichen die Wirksamkeit eines Texts und geben ihm stilistische Kontur (Eisenberg/Feilke/Menzel, S. 6). Die Funktion der einzelnen Zeichen wird in Abschnitt 1.7.3. erläutert.

Interpunktion – vor allem die Kommasetzung – ist aus verschiedenen Gründen ein leidiges Thema. Viele Lehrpersonen wissen aus Erfahrung, dass die konzentrierte Vermittlung und das Üben mit Arbeitsblättern durchaus klappen, dass viele Schülerinnen und Schüler beim Schreiben aber dennoch Fehler machen. Dazu kommt, dass einzelne Regelbereiche wie das Komma beim Infinitiv kompliziert geregelt sind, ganz zu schweigen von der Verunsicherung durch die wiederholten Modifikationen der Regeln in diesem Bereich. Das kann leicht zu Resignation führen oder zur Haltung „Kommas setze ich nach Gefühl“. Beim Auf- und Ausbau der Fähigkeit, Interpunktionszeichen korrekt anzuwenden, gilt es deshalb, die richtige Balance zu finden

zwischen „Gefühl“, soweit es trägt, und Hilfen bzw. Regeln für Bereiche der Unsicherheit. Solche sind insbesondere nötig für das Komma in Satzgefügen und bei Hervorhebungen, die Kennzeichnung von direkter/wörtlicher Rede (Anführungszeichen, v. a. als Abschluss) und der Umgang mit Frage- und Ausrufezeichen. Dazu kommen als zusätzliche Fehlerquelle Konzentrationsprobleme bei längeren Texten (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005 6 f.). Vorgaben in Lehrplänen und in den Bildungsstandards bilden den Erwerbsprozess so ab, dass sie von jüngeren Lernenden die Beherrschung der Satzschlusszeichen verlangen, von Abiturienten fehlerfreie Interpunktion. Fragen der Vermittlung und des Curriculums werden in Abschnitt 1.7.4 angesprochen.

## 1.7.2 Interpunktionszeichen und ihre Funktionen

### D

#### warum reden wir so sondern nicht wie in texten

Wenn wir mit jemanden reden und fertig sind mit reden warum sagen wir nicht punkt wie z.b. in einem text oder wenn wir was fragen warum nicht fragezeichen danke im voraus

A: In einem Text müssen Satzzeichen stehen, um dem Text beim Lesen die notwendige Form und Farbe zu verleihen. Man benutzt Kommata und Satzzeichen doch nur deshalb, damit man verstehen kann, wie etwas gemeint ist. Sonst würden wir alles monoton hervorbringen und wüßten nicht, ist es eine Frage? Eine Aussage? ... Beim Sprechen allerdings verleihen wir doch mit unserer Sprache, Stimme und unserem Ausdruck unseren Worten den Sinn. Da ist es unnötig die Satzzeichen mitzusprechen, denn wir hören es doch von selbst. Wir hören wann es eine Frage, eine Antwort oder ein Ausruf ist.....

B: Wenn du schreibst, benutzt du Satzzeichen nicht mal, wieso dann so reden?

C: 1) Klingts bescheuert; 2) Ist es nicht notwendig, 3) Sind Satzzeichen NUR für den Schriftverkehr „erfunden“ worden. Sie stehen für die Pausen und Modulationen im Satz, die beim aktiven Sprechen gemacht werden und machen diese sichtbar.

D: Weil die Satzzeichen als Betonung „gesprochen“ werden. Wenn Du etwas monoton runterleierst, wäre eine Ansage da schon hilfreich.

E: Weil das doch voll nervig wäre! Man würde verwirrt sein, von den ganzen Satzzeichen, und könnte sich auf die eigentliche Message nicht konzentrieren! Andersherum ist es beim Lesen einfacher mit Komma etc., da es einem OHNE Satzzeichen sehr wirr vorkommt!

([www.gutefrage.net/frage/warum-reden-wir-so-sondern-nicht-wie-in-texte](http://www.gutefrage.net/frage/warum-reden-wir-so-sondern-nicht-wie-in-texte), recherchiert am 3.3.2010)

Wie oben erläutert, gilt Interpunktion häufig nicht als „ernsthaftes“ Thema für syntaktische Fragestellungen – Interpunktion scheint zu normativ orientiert und zu banal, die Regeln sind ja schließlich formuliert. Nimmt man allerdings differenzierte Darstellungen wie das amtliche Regelwerk oder den Regelteil des Rechtschreib-Duden zur Hand, entsteht schnell nicht der Eindruck von Banalität, sondern im Gegenteil von einer unüberblickbaren Vielfalt: Komma bei Aufzählungen, bei nachgestellten Zusätzen, bei Konjunktionen, zwischen Teilsätzen bei Partizip- und Infinitivgruppen etc. (Duden-Rechtschreibung 2005, S. 59). Da in dieser Situation viel Energie für die Beherrschung der Kommaregeln aufgewendet wird, kommt die Arbeit mit anderen Zeichen wie Gedankenstrich, Doppel- und Strichpunkt zu kurz.

In einer neuen Studie wird gezeigt, dass ein Teil dieser Schwierigkeiten von der Perspektive auf Interpunktionszeichen herrührt: Geläufig werden sie als Zeichen interpretiert, die statische sprachliche Einheiten kennzeichnen oder sogar nur syntaktische Einheiten. Diese Lesart führt zu unbefriedigenden Unschärfen, denn in konkreten Sätzen bzw. Texten gibt es oft unterschiedliche Interpunktionsmöglichkeiten, und umgekehrt lässt sich im Einzelfall nicht genau und eindeutig sagen, welche spezifische Kennzeichnung von einem bestimmten Zeichen geleistet wird (Bredel 2008, S. 14-17). Werden Interpunktionszeichen dagegen, wie Bredel dies vorschlägt, als Hinweise auf die Verarbeitung von Sprache im Leseprozess interpretiert (Bredel 2008, S. 10 f., 18), ergibt sich eine überschaubare, stringente Darstellung, die jedem Zeichen eine genau umrissene Funktion zuweist. Die Systematik ist besonders aus zwei Gründen interessant: Es wird gezeigt, dass und wie die syntaktische und die pragmatische Ebene interagieren, und es werden nicht nur Punkt und Komma, sondern das ganze System der Interpunktionszeichen einbezogen und eingebettet in den Rahmen des Inventars von segmentalen (klassische Interpunktionszeichen) und suprasegmentalen Zeichen (z. B. Majuskel, Unterstreichung, Zeile, Block oder Einzug; Bredel 2008, S. 21).

Die Autorin betont, dass sie mit ihrer Analyse noch keine Didaktisierung leiste, sondern vielmehr eine Basis gelegt sei für eine empirische Überprüfung der Wege, auf denen Lernende und Erwachsene sich mit der Interpunktion auseinandersetzen bzw. wie sie dieses Zeicheninventar nutzen.

Bredel interpretiert die Funktion von Interpunktionszeichen bezogen auf den Prozess des Lesens und Verstehens. Schreibende stehen jedoch nach wie vor vor der Aufgabe, ihren Text bzw. seine sprachlichen Einheiten mit Interpunktionszeichen versehen zu müssen. Wenn wir Bredels Analyse zugrunde legen, schaffen sie das aber nicht, indem sie die sprachlichen Einheiten analysieren, sondern indem sie die Leserperspektive einnehmen und sich fragen, welche Anweisungen nötig sind, damit der Text in ihrem Sinne verstanden werden kann. Wie bei anderen Aspekten der Textgestaltung ist anzunehmen, dass dabei verschiedene Formen von sprachlichem Wissen zum Einsatz kommen (implizites, prozedurales, explizites, s. Abschnitt 2.2).

Das ist keine radikale Absage an bisherige Regelformulierungen, da ja auch die bisherigen Beschreibungen des Interpunktionsystems wichtige Regularitäten erfas-

sen. Bredels Befund zur Systematik der Interpunktion lässt sich aber didaktisch so deuten, dass weniger auf immer exaktere analytische Bestimmungen der einzelnen syntaktischen Einheiten abgezielt werden sollte, sondern dass es Schwerpunkte zu erfassen gilt, damit die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit lernen, das Potenzial der Zeichen für die Steuerung des Leseprozesses sinnvoll zu nützen. Von dem Ratschlag, im Duden (oder einer anderen sehr ausführlichen Darstellung) nachzuschlagen, ist bei jüngeren Lernenden deshalb Abstand zu nehmen. So gesehen sind gerade die zu schulischen Zwecken vereinfachten Darstellungen kein schlechtes Hilfsmittel, insbesondere wenn sie nur verlässliche Aussagen als Regel formulieren und ansonsten Beispiele für den Einsatz von Zeichen geben.

Schülerinnen und Schüler dürfen keine irreführenden Anregungen bekommen, z. B. in Richtung einer Verknüpfung von Komma und Sprechpause, und es darf nicht erwartet werden, dass sie aus zirkulären oder vagen Darstellungen von Regeln sinnvolle Schreibhilfen ableiten können (Bredel 2008, S. 16). Sinnvoll sind konkrete, nicht primär regelorientierte Schreibhilfen und Anregungen, v. a. zum Komma, aber auch zu Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, in komplexeren schriftsprachlich geprägten Texten auch Klammern, Gedankenstrich.

Interessant ist auch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten, deren Autoren sich ja nicht immer an die Normen der Interpunktion halten und dies z. T. auch explizit begründen. Als Illustration dient hier der Kommentar von Uwe Johnson zum Einsatz von Kommas bei Nebensätzen. Einleitend sei eine Textpassage aus „Das dritte Buch über Achim“ zitiert, anschließend Johnsons Replik an einen Kritiker.

*da dachte ich schlicht und streng anzufangen so: sie rief ihn an, innezuhalten mit einem Satzzeichen, und dann wie selbstverständlich hinzuzufügen: über die Grenze, damit du überrascht wirst und glaubst zu verstehen. Kleinmütig (nicht gern zeige ich Unsicherheit schon anfangs) kann ich nicht anders als ergänzen dass es im Deutschland der fünfziger Jahre eine Staatsgrenze gab; du siehst wie unbequem dieser zweite Satz steht neben dem ersten. Dennoch würde ich am liebsten beschreiben dass die Grenze lang ist und drei Meilen vor der Küste anfängt mit springenden Schnellbooten, junge Männer halten sie in den Ferngläsern, scharf geladene Geschütze reichen bis zu dem Stacheldrahtzaun, der heranzieht zum freundlichen Strand der Ostsee, (...).*

*(...) irgend wo sind die Drähte zwischen Ostdeutschland und Westdeutschland zusammengefasst, da gehen sie also über die Grenze, wen wundert das. Ungern setze ich hinzu dass es aber unverhältnismäßig wenige Leitungen sind, die demnach leicht im Ohr zu behalten wären: man könnte an angeschlossene Tonbänder denken und meinen ich sei gehässig; ich wollte es nur jedenfalls gesagt haben und zu verstehen geben dass einer lange warten muss an einem beliebigen Alltagsabend und sogar nachts, wenn es denn ein solches Gespräch sein soll: und dass sie nach allem nicht sicher sein durfte ob das Fernamt ihr sagen ließ: Gewiss ja, oder: wo denken Sie hin.*

(Johnson 1973, S. 7 f.)

Einem Kritiker, der ihm vorwirft, „im Verzicht auf die herkömmliche Syntax und Interpunktion“ zu schreiben (Johnson 1980, S. 187), erläutert Johnson detailliert, dass seine

Syntax korrekt sei. Auch Interpunktionszeichen setze er durchaus, allerdings verstoße er gelegentlich gegen die herkömmlichen Regeln (Johnson 1980, 188 f.) – wie, legt er in der folgenden Passage dar:

*(...) erwarteten Sie Kommata vor Objektsätzen, und wurden wieder und abermals enttäuscht. (...) Wenn ein Student angehalten wird, ausreichende Kenntnisse in der deutschen Satzbildung zu erwerben, kann er im späteren Berufsleben stolpern über das Gewicht des Formalen (...). Vorgeführt an einem einfachen deutschen Satz: „Ich sehe den Regen.“ (Subjekt – Prädikat – Objekt.) Abwandlung des Satzes, Aufteilung in Haupt- und Nebensatz: „Ich sehe, dass es regnet.“ Dabei ist der Regen oder das Regnen Objekt geblieben. Nur weil ihm die Form geändert wurde, muss er oder es nach der deutschen Vorschrift abgetrennt werden mit einem Komma, das die durch das Verbum fließende Beziehung zwischen Subjekt und Objekt zerhackt. Unberaten und jugendlich (...) wurde vermutet, ein jeder, oder doch manche, Leser des Deutschen verspüre einen ähnlichen Schmerz, wenn er beim Schlendern durch einen Satz mit verbalem Objekt in die offene Falle des Kommas tritt. (...) Solche Logik wird noch unterstützt durch das Verfahren der Angelsachsen, die sich das Leiden unter dem unablässigen Messerfall der Kommata überhaupt ersparen und von einander selbstverständlich voraussetzen, dass die Gliederung eines Satzes schlicht durch Mitdenken erfasst wird. (...)*

(Johnson 1980, S. 189 f.)

Johnson stellt also die Variante, Objektsätze ohne Komma zu schreiben, als die eigentlich logische dar, er würde diesen Verzicht gerne auch auf andere Nebensätze ausdehnen. Dass er sich dennoch – außer bei den Objektsätzen – an die Regeln hält, begründet er mit der

*(...) wiederholten Erfahrung, dass deutsche Leser des Deutschen bestehen auf einer Möblierung der Sätze mit Stop- und Haltezeichen, dass sie gekränkt sind durch das Angebot freier Fahrt (...). Das Bedürfnis des Verfassers nach gegenseitigem Auskommen im Guten war am Ende kräftiger und versorgt sein Geschriebenes seitdem mit Satzzeichen in der Fülle; geblieben ist eine, wenn auch intermittierende, Abneigung gegen Objektsätze, beginnend mit einem „dass“ nach einem Komma.*

(Johnson 1980, S. 190 f.)

Diese Ausführungen lassen sich anhand des Zitats aus „Das dritte Buch über Achim“ detailliert nachvollziehen. Interessant ist, dass Johnson damit auf das Komma an einer Stelle verzichtet, wo auch viele Jugendliche ihre Nebensätze ohne Kommas anschließen (s. Abschnitt 1.7.4.1). Solche Beobachtungen an literarischen Texten bilden eine gute Grundlage für die nicht nur regelorientierte Auseinandersetzung mit Interpunktionszeichen und den Normen der Interpunktion.

### 1.7.3 Systematik der Interpunktionszeichen

Generell wird die Entstehung von systematisch gesetzten Interpunktionszeichen mit dem Wechsel vom lauten zum stillen Lesen in Verbindung gebracht. Interpunktionszeichen, die früher das laute Lesen in Richtung Rhetorik unterstützten und oft erst von

Lesern in den Text eingefügt wurden, wurden im Hinblick auf die Worterkennung und die Verarbeitung der Sprache funktionalisiert (Bredel 2008, S. 95-99).

Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf konventionell gestaltete Fließtexte. Sind Texte als Listen gestaltet, wird die Interpunktion freier gehandhabt, da oft nicht-finite Konstruktionen vorherrschen und Effekte wie Zeilenumbrüche, Spiegelstriche oder Tabellenformate die Gliederung unterstützen. Im Fließtext dagegen wird Sprache linear in Schrift umgesetzt, Flächeneffekte sind nur dort wichtig, wo ein Absatz vom nächsten getrennt wird, also auf der Ebene der Textstrukturierung. Innerhalb der Abschnitte übernehmen die Interpunktionszeichen die Aufgabe, den Leser bei der sinnvollen Verarbeitung des sprachlichen Inputs zu unterstützen (Bredel 2008, S. 32 f.). Diese Einschränkung muss auch im Unterricht zum Tragen kommen, den Schülerinnen und Schülern soll von Anfang an klar sein, dass für Listen, Notizblätter und Folien etc. andere (weniger strikte) Interpunktionsregeln gelten als für Texte. Im Folgenden sind knappe Hinweise zu den einzelnen Zeichen formuliert (ausführlicher Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, 14; Bredel 2008).

### 1.7.3.1 Punkt

Der Punkt ist das „neutrale“ Satzschlusszeichen bzw. Schlusszeichen für eine „kommunikative Basiseinheit“ – gelegentlich auch für Einheiten, die formal gesehen keine Sätze sind (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 8). Bredel präzisiert, dass der Punkt für Leserinnen und Leser das Signal ist, die syntaktische Verarbeitung der gekennzeichneten Einheit abzuschließen, auch auf der Ebene des Satzmodus (Bredel 2008, S. 191-194).

### 1.7.3.2 Frage- und Ausrufezeichen

Wo es kontextuell sinnvoll ist, können Einheiten sprachlich besonders gekennzeichnet werden mit „!“ für besonderen Nachdruck und „?“ für Fragen. Diese Mechanismen funktionieren unabhängig von der syntaktischen Form der Einheiten:

- ▶ Manche Aufforderungen oder Befehle werden zwar mit einem Imperativ, aber ohne Ausrufezeichen formuliert, z. B. Aufforderungen in Schulbüchern (Eisenberg/Feilke/Menzel, S. 8, 14), sie haben dann den Charakter von Empfehlungen.
- ▶ Ein Verbzweitsatz kann als Frage markiert werden (oft nur in bestimmten Kontexten, z. B. in einer etablierten Situation wie bei einer Echo-Frage). Das Fragezeichen darf also nicht zu eng mit der Satzart „Fragesatz“ bzw. nur deren typischen Vertretern verknüpft werden.

Es kommt vor, dass Beschreibungen und Regelformulierungen tendenziell zirkulär sind (Bredel 2008, S. 150 f.), etwas überspitzt: Ein Fragesatz wird mit Fragezeichen markiert, und das Fragezeichen kennzeichnet einen Fragesatz. Statt für den Schulgebrauch aus dieser unsicheren Basis Regeln abzuleiten, ist es sinnvoller, konkrete Beispiele zu untersuchen und dem Konzept hinter Frage- und Ausrufezeichen in der Arbeit mit Texten auf die Schliche zu kommen.

### 1.7.3.3 Komma

*Nicht die Funktionen des Kommas sind „schwer überschaubar“, sondern die Regeln, die sie zu beschreiben versuchen.* (Bredel 2008, S. 177)

Bredel geht in ihrer Darstellung vom Komma aus, das die drei Funktionen Herausstellung, Nebenordnung und Unterordnung wahrnehmen kann, und stellt anschließend Punkt, Semikolon/Strichpunkt und Doppelpunkt als weniger vielseitige Zeichen dar (Bredel 2008, S. 178-180). Herausstellung (s. Abschnitt 1.4.4) und Nebenordnung werden in vielen Sprachen durch Komma markiert (Bredel 2008, S. 178). Nebenordnung ist uns bekannt als Nebenordnung von Sätzen und als „Aufzählung“ von kleineren Einheiten. Das Komma kann in dieser Funktion echte reihende Konjunktionen (solche, die sich wiederholen können, also *und* und *oder*) ersetzen, bei anderen nebenordnenden Konjunktionen steht es zusätzlich vor der Konjunktion, so bei *aber*, *denn* und *sondern* (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 8 f.; Bredel 2008, S. 178).

Die konsequente Markierung der syntaktischen Unterordnung durch Kommas gilt spezifisch für das Deutsche. Kommas müssen auch dann gesetzt werden, wenn der Nebensatz eine Konstituente des Hauptsatzes ist, sodass man genauerweise sagen sollte: „Der Nebensatz wird durch Komma abgetrennt“, nicht: „Haupt- und Nebensatz werden durch Komma getrennt“ (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 14). Ein Bereich der Unsicherheit auch für kompetente Schreibende sind Infinitiv- und Partizipsätze. Wo Infinitivsätze als Alternative zu Nebensätzen gebraucht werden (mit der Einleitung *ohne zu*, *statt zu*, *um zu*) wird klar ein Komma gesetzt. Für ein differenziertes Verständnis der Regelung beim Infinitiv mit *zu* ist viel syntaktisches Wissen nötig (Bredel 2008 S. 182-186); in der Schule sind hier das Einprägen häufiger Muster und die Möglichkeiten, mit dem Komma das Verständnis zu unterstützen, der sinnvollere Zugang als Regelwissen (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 9, 14). Hilfreich ist auch die Einsicht, dass sich verschiedene Infinitivkonstruktionen an der Grenze zwischen Satzglied und Satz bewegen, was die Anwendung von Regeln generell erschwert.

### 1.7.3.4 Weitere Zeichen

Wie das Komma hat auch der Strichpunkt/das Semikolon die Funktion, zu koordinieren, allerdings ist seine Anwendbarkeit gegenüber dem Komma eingeschränkt (Bredel 2008, S. 179 f.). Da er nirgends zwingend vorgeschrieben ist, gilt er als Stilmittel, sozusagen „nice to have“. Mit Strichpunkt voneinander getrennte Sätze sind syntaktisch vollständig, d. h., ähnlich wie beim Punkt wird die syntaktische Verarbeitung abgeschlossen. Sogenannte phrasale Information (z. B. der Satzmodus) bleibt aber erhalten, bleibt also für die Teile nach dem Strichpunkt gleich (Bredel 2008, S. 188-190). Der Doppelpunkt signalisiert Herausstellungsstrukturen, er markiert entweder den linken oder den rechten Rand der Stellungsfelder (s. Abschnitt 1.4). Im Text funktioniert er damit als Ankündigungssignal (Bredel 2008, S. 180, S. 195-210).

Mit der Markierung von Parenthesen wirken Klammer und Gedankenstrich als „Zeichen, die den Textfluss unterbrechen“. Klarer als Kommas signalisieren sie einen Wechsel der Ebene im Textfluss. Dem Leser wird signalisiert, dass der Informationsfluss unterbrochen wird, z. B. durch kommentierende Einschübe des Autors (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 9 f.). Wir haben es hier also mit Satzzeichen zu tun, die sich klar auf die textuelle Ebene beziehen.

#### 1.7.4 Erwerb und curriculare Schwerpunkte

Der Umgang mit den Interpunktionszeichen baut sich im Lauf der Schreibentwicklung auf. In der typischen Erwerbsreihenfolge stehen zuerst Punkt und erste Anwendungen von Komma, es folgen Ausrufe- und Fragezeichen, Anführungszeichen, Doppelpunkt, Auslassungspunkte und Gedankenstrich (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 11). Es wird vermutet, dass beim nicht explizit gesteuerten Erwerb verschiedene Aspekte zusammenwirken: grafische Muster (z. B. bei Punkt am Schluss der Zeile), eine allgemeine Vorstellung von Grenzsignalen, der Bezug zu Artikulation, insbesondere Pausen, und dass zunehmend die syntaktische Begründung eine Rolle spielt, die im Sprachunterricht thematisiert wird (ebd., S. 10).

##### 1.7.4.1 Erwerb der Kommasetzung

Systematisch erforscht wurde vor allem die Kommasetzung, denn hier beginnt der Gebrauch zwar früh, bleibt aber lange fehleranfällig, was sich in Texten von Studierenden und von anderen Erwachsenen beobachten lässt. Die Fehlerquoten werden im Verlauf der Schulzeit eher höher, auch bei Studierenden betragen sie ca. 20 % (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 11). Das Komma in der Parataxe ist dabei recht unproblematisch. Mehr Schwierigkeiten bestehen bei Einschüben und Appositionen, und groß sind die Probleme bei Nebensätzen, insbesondere bei Subjekt- und Objektsätzen, aber auch bei adverbialen Nebensätzen (Müller 2007, S. 43; Müller verwendet, in der Terminologie der Duden-Grammatik, die Bezeichnungen Inhalts- und Verhältnissatz). Jeweils am besten ist die Lage bei typischen Verknüpfungswörtern aus jeder Gruppe: bei *weil*, *als*, *der* und *dass* (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 11, nach Melenk/Knapp 2001).

*Selbst innerhalb des wirklich sehr klar geregelten Kernbereichs der Kommasetzung, der Trennung von Haupt- und Nebensätzen, treten immer wieder Fehler auf, und zwar nicht etwa zufällig verteilt und unsystematisch, sondern mit hoher Regelmäßigkeit unter ganz bestimmten Bedingungen, etwa bei Nebensätzen bestimmter Funktion. Das heißt, dass Sprachstrukturen, die von der geltenden Norm zu einer Regel zusammengefasst werden, für Schreiber offenbar unterschiedliche Fälle mit unterschiedlichen Schwierigkeiten darstellen.*

(Müller 2007, S. 11)

Die Studien zeigen außerdem, dass Kommasetzung und schulgrammatische Kompetenz nicht korrelieren (Müller 2007, S. 44, mit Bezug auf Afflerbach 1996, Melenk/Knapp 2001 und Metz 2005). Dagegen gibt es einen Zusammenhang zwischen ho-

her Sicherheit beim Schreiben und differenzierter Nutzung von Kommas beim Lesen. Vor diesem Hintergrund ist es problematisch, dass die Interpunktionsdidaktik fast ausschließlich auf das Schreiben beschränkt ist – Leseprozesse sind für den Erwerb offensichtlich auch von Bedeutung (Bredel 2008, S. 221).

In seiner empirischen Studie arbeitet Müller heraus, dass Kommas offensichtlich primär als Kennzeichen für Sinneinheiten gesetzt werden, also semantisch begründet. Dieses Prinzip scheint stärker zu sein als die Orientierung an der Intonation oder an den syntaktischen Strukturen, wobei sich die Einflüsse natürlich überlagern können (Müller 2007, S. 12 f.). Mit der Annahme, dass semantische (teilweise auch pragmatische) Prinzipien leitend sind, können nicht nur fehlende, sondern auch überflüssige Kommas erklärt werden (Müller 2007, S. 251).

*Der geringe Einfluss des syntaktischen Prinzips besagt damit nicht, dass den Probanden syntaktisches Strukturwissen fehle, sondern dass für die Kommasetzung weniger entscheidend ist, welche Strukturmöglichkeit aus dem syntaktischen Repertoire herangezogen wird, um die intendierte semantische Beziehung in die Sprache abzubilden. Für die Kommasetzung ist das insofern fatal, als unterschiedliche syntaktische Mittel zum Ausdruck der gleichen semantisch-funktionalen Beziehung unterschiedliche Kommaevidenz haben.*

(Müller 2007, S. 246)

Der inhaltliche Zusammenhang zwischen Elementen im Satz oder Text, von dem sich Schreibende offensichtlich leiten lassen, ist nicht leicht zu operationalisieren, dennoch lässt sich festhalten,

*dass Sachverhalte, die unmittelbarer Bestandteil anderer Sachverhalte sind, besonders eng zusammengehören und besonders selten kommatiert werden, während Sachverhalte in ausgezeichneter Relation zueinander loser zusammenhängen und häufiger kommatiert werden, ihrerseits aber wiederum seltener als Sachverhalte, die weitgehend semantisch autonom und lediglich koordiniert sind.*

(Müller 2007, S. 249 f.)

Statt auf solche Befunde mit quantitativ mehr expliziten Regeln und Regellernen zu reagieren, ist es sinnvoll, die Frage nach den Lernprozessen zu stellen, welche die Situation plausibel erklären können. Offensichtlich trifft die Annahme, dass Kommaeregeln explizit gelernt und dann im Schreibprozess systematisch angewendet werden, nicht zu. Hier sind assoziative, automatisierende und implizite Modelle des Lernens anzunehmen (Müller 2007, S. 53-66). Dort, wo die geltenden, syntaktisch basierten Regeln besprochen werden, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass sie eben nicht ein Gefühl für Kommas explizit machen, sondern dass sie auf andere als die implizit angewendeten Prinzipien rekurrieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang jedoch, noch einmal auf die beschränkte Bedeutung von explizitem Wissen hinzuweisen:

*Begründungswissen ist (...) ein schlechter Indikator für erwartbare Leistungen bei der Kommasetzung (...). Die Probanden kommatierten nicht das, was dem Hauptsatz-Nebensatz-Muster*

*folgte, sondern sie sprachen mit diesem Muster alle diejenigen Strukturen an, die sie kommatieren wollten. Die Begründungen wurden damit zu mehr oder weniger adäquaten Hypothesen über die möglichen Ursachen der implizit erkannten Kommarelevanz.* (Müller 2007, S. 264)

#### 1.7.4.2 Perspektiven für den Unterricht

Satzzeichen als Thema im Schreib- und Grammatikunterricht sollen deshalb nicht primär mit Regellernen verbunden werden: Es gilt, Erfahrungen zu machen und zu reflektieren, Zeichen zu setzen und Zeichen in fremden Texten zu untersuchen – welche Zeichen kommen vor, wie sind sie gesetzt, welchen Effekt haben sie? –, und wenn ein Text veröffentlicht wird, sollen Fehler, insbesondere bei jüngeren oder schwächeren Lernenden und bei anspruchsvollen Regelungen direkt von der Lehrperson korrigiert werden, ohne auf die Regeln zu rekurrieren. Der Fokus richtet sich im Lauf der Schulzeit in folgender Reihenfolge auf die verschiedenen Interpunktionszeichen:

- ▶ Satzschlusszeichen
- ▶ Punkt und Komma als Zeichen für Nebenordnung „ohne schulgrammatischen Ballast“ (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 12 f.)
- ▶ Redewiedergabe, und zwar in der Reihenfolge nachgestellter Begleitsatz (2./3. Schuljahr) – vorangestellter Begleitsatz (ab 4. Schuljahr; Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 11)
- ▶ Arbeit an Satzgefügen, ohne aber Haupt- und Nebensatz systematisch zu unterscheiden, orientiert an prototypischen Beispielen, z. B. Konjunktionalsätzen mit *weil* und *dass*. Auf dieser Basis werden Musterbildungsprozesse unterstützt; der Weg geht vom sprachlichen Handeln zu Richtigkeit und Regeln, nicht ausgehend von den „abstrakten Regeln des Systems“ zu den Texten (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 13).
- ▶ 7. und 8. Schuljahr: Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Wirksamkeit der Zeichen; im Einklang mit der sozial-kognitiven Entwicklung wird Eigenes und Fremdes unterschieden, werden Texte affektiv konturiert und lernen die Jugendlichen, bewusst mit Implizitheit und Explizitheit umzugehen (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 13).

Generell kommt, wie in der Schreibentwicklung auch, die im Lauf der Zeit sich verstärkende Kompetenz der Lernenden zum Tragen, den Text zu gestalten und die Leserperspektive zu übernehmen. Speziell in Bezug auf die Kommasetzung ist noch einmal anzumerken, dass es problematisch ist, wenn in der Schule ein zu enger Bezug zwischen Punkt sowie Komma und Pausen hergestellt wird (Bredel 2008, S. 222; Müller 2007, S. 22-24). Außerdem wird Interpunktion in der Schule oft auf „Kommaregeln“ beschränkt, was bedeutet, dass sich die Lernenden nur mit einem Teil der Möglichkeiten auseinandersetzen, der zudem stark normativ belastet ist (Bredel 2008, S. 223). Vor diesem Hintergrund ist es nicht nötig, die Kommasetzung mit der Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen zu verbinden. Für das korrekte Setzen von Kommas genügt die Kategorie „Teilsatz“; evtl. zusätzlich der Hinweis auf „Signalwörter“, z. B. unterordnende Konjunktionen (Lindauer/Schmellentin 2008, S. 121 f.). Das methodische

Problem, den Begriff „Teilsatz“ so zu umschreiben, dass er für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5 handhabbar ist, kann operativ unterstützt werden, indem die Kinder Personalform und dazugehörigen Satz bzw. Satzglieder suchen. Als Bild für das Verb und seine Mitspieler können das Verb als „König“, der Satz als „Königreich“ und die Kommas als Grenzposten in ein Bild gefasst werden (Lindauer/Sutter 2005, S. 30 f.). Zum Schluss soll hier auf die Schreibpraxis in den neuen Medien hingewiesen werden. Wie auch die Ausschnitte aus dem Internetforum zeigen, folgt der mündlichkeitsnahe Sprachgebrauch oft nicht den offiziellen Regeln für Fließtexte. Kommas fehlen oft, dafür werden andere Zeichen großzügiger und oft in angemessener Weise eingesetzt. Solche Texte bieten interessantes Beobachtungsmaterial, von dem aus genauer formuliert werden kann, welche Interpunktionskonventionen für konzeptionelle Schriftlichkeit gelten. Ein solcher Zugang hebt weniger die Regeln hervor als die Tatsache, dass uns die Interpunktionszeichen ein interessantes Repertoire bieten, das wir in verschiedenen Kontexten unterschiedlich nutzen.