

Universität Hamburg  
Fakultät für Geisteswissenschaften  
Institut für Germanistik  
Wintersemester 2017/2018  
Modul: Vertiefung Linguistik des Deutschen  
Seminar: Syntax und Textlinguistik in der Schule  
Dozentinnen: Prof. Melitta Gillmann und Ulrike Lohner, M.A.

## **Satzglieder als Lerngegenstand**

Entwicklung von valenzorientiertem Unterrichtsmaterial zum  
Lerngegenstand Satzglieder

Abgegeben am: 29.03.2018

Yannah Wiechmann  
3. Fachsemester  
Master of Education LA Gymnasien  
Deutsch und Sozialwissenschaften  
yannah.wiechmann@studium.uni-hamburg.de

und

Anna Hölzen  
3. Fachsemester  
Master of Education LA Gymnasien  
Deutsch und Chemie  
anna.hhh@web.de

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Satzglieder – Sprachwissenschaftliche Fundierung.....	2
3. Konsequenzen für die Satzglied-Didaktik.....	9
3.1 Herkömmliche Satzglied-Didaktik.....	9
3.2 Valenzorientierter Ansatz der Satzglied-Didaktik.....	12
4. Didaktisches Material und dessen Realisierung.....	15
4.1 Intentionen.....	15
4.2 Unterricht: Begründung für die Progression der Unterrichtsreihe.....	18
4.2.1 Material zum Vorfeldtest.....	20
4.2.2 Material zum valenzorientierten Zugang.....	21
4.2.3 Material zum Subjekt.....	23
4.2.4 Material zum Präpositionalobjekt.....	24
4.2.5 Material zum Adverbial.....	26
4.2.6 Material zum Akkusativ- und Dativobjekt.....	26
4.2.7 Weiterführende Aufgaben.....	28
5. Fazit.....	29

# 1. Einleitung

Ich finde sie [Sätze, Anmerkung A.H. und Y.W.] nicht wirklich interessant, weil sie zum Teil sehr kompliziert sind und man sehr viele verschiedene Satzglieder lernen muss. Mich interessieren Sätze deshalb nicht wirklich. Ich spreche aber trotzdem weiterhin in Sätzen. (Noëlle, 9. Klasse) (Peyer 2011: 31).

Die Satzgliedlehre gilt als ein Lernbereich des schulischen Grammatikunterrichts, der den Lernenden erhebliche Schwierigkeiten bereitet, wie das eingehende Zitat deutlich illustriert. Es zeigt exemplarisch, dass den Lernenden durch den traditionellen Schulgrammatikunterricht oftmals der Weg verschlossen bleibt, sprachliche Strukturen zu verstehen und die Funktionen dieser Strukturen zu entdecken. Im Gros der fachdidaktischen Forschung wird folglich der Lernbereich der traditionellen schulgrammatischen Satzgliedlehre als „notorisches Problem“ bezeichnet (Primus 2015: 82) und ihm attestiert, dass das Lernergebnis vermehrt zu Verwirrungen und Unklarheiten führe (vgl. Granzow-Emden 2014: 28). Häufig zeichnet sich der traditionelle Grammatikunterricht zu Satzgliedern und syntaktischen Funktionen dadurch aus, dass Satzglieder rein formal entsprechend der Kasus bestimmt werden und somit sehr zeitaufwändig lediglich die Bestimmung und Benennung von Satzgliedern trainiert werden, welche zudem häufig nicht richtig verstanden werden (vgl. May 2010: 16; Granzow-Emden 2014: 279; Habermann 2015: 251; Müller 2017: 298). Gründe dafür liegen u.a. in der präsenten Verwendung und Vermittlung des operativen Verfahrens der sogenannten Frageprobe: Diese setzt bereits das richtige Erfragen der Satzglieder voraus und verlangt Sprachreflexion, die die Lernenden erst erwerben sollen (vgl. Gornik/Weise 2009: 19; Peyer 2011: 33f.; Granzow-Emden 2014: 279). Zudem dominieren deduktive Unterrichtskonzepte und Aufgaben, welche in Merksätzen für die Lernenden resultieren (vgl. Gornik/Weise 2009: 18). In der Konsequenz ergibt sich statt funktionaler Sprachreflexion über syntaktische Funktionen in Sätzen unzureichendes deklaratives Wissen (vgl. Müller 2017: 298).

Der herkömmlichen traditionellen Grammatik nach Karl Ferdinand Becker, auf die die traditionelle Schulgrammatik zurückzuführen ist, stehen modernere Ansätze, wie die Valenzgrammatik gegenüber, die in der Linguistik bereits als längst etabliert gelten kann (vgl. Habermann 2015: 248). Die zentrale Rolle in der Valenzgrammatik spielt das Vollverb eines Satzes (vgl. Pittner/Berman 2008: 43). Zentral ist hierbei das Verb, da es Leerstellen für bestimmte Satzglieder eröffnet (vgl. Pittner/Berman 2008: 43; Primus 2015: 79). Somit ist das Verb (bzw. das Prädikat) kein Satzglied, sondern es bildet den Ausgangspunkt, von dem aus die Satzglieder ermittelt werden können (vgl. Granzow-Emden 2014: 28). Alternativ zur traditionellen Schulgrammatik wäre entsprechend denkbar, die Satzglied-Didaktik valenzorientiert zu vermitteln und das Verb und seine Leerstellen ins Zentrum zu stellen, sodass davon ausgehend die Ergänzungen (auch Komplemente; schulgrammatisch: Subjekte und Objekte) und Angaben (auch Supplemente; in der Regel schulgrammatisch: Adverbiale Bestimmungen) erarbeitet werden können (vgl. Granzow-Emden 2014: 283; Primus 2015: 82–92). Anhand der valenzorientierten Satzglied-Didaktik können die Lernenden eine tiefere Struktureinsicht in Sätze erhalten. Der syntaktisch-relationale verbzentrierte Ansatz der Satzglied-Didaktik bietet zudem die Möglichkeit, differenziert die Form **und** Funktion von Wortgruppen mit den Lernenden zu betrachten (vgl. Granzow-Emden 2014: 16).

Eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand der Satzglieder ermöglicht den Lernenden, ihre Grammatikkenntnisse zum Satz und zu Satzgliedern zudem für folgende Textanalysen und für den Ausbau ihrer Schreib- und Textkompetenz zu nutzen (vgl. Habermann 2015: 231).

Aufgrund dieses skizzierten Problemaufrisses und des Potentials der valenzorientierten Satzglied-Didaktik ergibt sich die Notwendigkeit, sich mit dem Grammatiklernbereich der Satzglieder zu beschäftigen.

Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, ob und wie eine valenzorientierte Unterrichtsreihe zu syntaktischen Funktionen, sprachwissenschaftlich fundiert und schüleradäquat für die Mittelstufe, entwickelt werden kann, die entdeckendes Lernen berücksichtigt und den Lernenden Einsichten in syntaktische Funktionen ermöglicht.

Zu diesem Zweck werden im Folgenden zunächst die Konzepte der Valenzgrammatik, der syntaktischen Funktionen sowie der Satzglieder aus linguistischer Perspektive dargelegt (Kap. 2). Dieser Abschnitt erhebt nicht den Anspruch einen erschöpfenden Forschungsüberblick zu geben, sondern v.a. die Grundkonzepte für die spätere didaktische Ausarbeitung darzulegen. Anschließend werden daraus Konsequenzen für die Satzglied-Didaktik gezogen, wobei zunächst die herkömmliche Satzglied-Didaktik analysiert und dann der valenzorientierte Ansatz der Satzglied-Didaktik erläutert wird (Kapitel 3). Im vierten Kapitel wird unsere Unterrichtsreihe zu Satzgliedern ausführlich dargelegt. Ausgehend von den Intentionen des didaktischen Materials wird die progressive Grundkonzeption des Unterrichts zur Satzgliedanalyse beleuchtet. Daran anschließend werden die didaktischen Materialien – Material zum Vorfeldtest, zum valenzorientierten Zugang, zum Subjekt, zum Präpositionalobjekt, zum Adverbial, zum Akkusativ- und Dativobjekt sowie weiterführende Aufgaben – erläutert und diskutiert. Im Zentrum stehen dabei die Lernziele und Kommentierungen des didaktischen Materials. Im abschließenden fünften Kapitel wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

## **2. Satzglieder – Sprachwissenschaftliche Fundierung**

Die schulgrammatische Satzgliedlehre geht auf Karl Ferdinand Becker zurück, der in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts in seiner Satzteillehre Begriffe aus der klassischen Logik (Subjekt, Prädikat) und aus der Philosophie (Objekt, Attribut) entlehnte, um den Aufbau von Sätzen zu beschreiben (vgl. Dürscheid 2000: 32f.; ausführlich Gallmann/Sitta 1992: 141ff.). Eine wesentliche Neuprägung erhielt die Satzgliedanalyse sowohl durch strukturalistische Verfahren wie die Glinz'schen Proben als auch durch die Valenz- und Dependenzgrammatik (vgl. Peyer 2011: 31).

Mit Satzgliedern werden syntaktische Einheiten (Konstituenten) bezeichnet, die bei Zerlegung des Satzes die unmittelbarste Untergliederungsebene des Satzes darstellen und aus Wörtern oder Wortgruppen bestehen (vgl. Eisenberg 2013: 46). Welche Konstituenten auf der ersten Untergliederungsebene zusammengehören, zeigen strukturelle Operationen wie der Vorfeldtest. Dieser Test nutzt, dass Satzglieder nur in ihrer Gesamtheit verschoben werden können und immer nur ein Satzglied „alleine die Position vor dem finiten Verb [das Vorfeld, Anmerkung A.H. und Y.W.] in Aussagesätzen“ einnimmt (Pittner/Bermann 2008: 35). Wird der Vorfeldtest auf die Sätze (1) und (2) angewendet, wird deutlich, dass beide Sätze neben dem finiten Verb zwei Satzglieder enthalten. Die Konstituente *des Leistungskurses* stellt kein eigenständiges Satzglied dar, da sie nicht alleine das Vorfeld besetzen kann.

(1) Die Schülerinnen und Schüler rechnen mit guten Noten.

**Vorfeldtest:** Mit guten Noten rechnen die Schülerinnen und Schüler.

**Ersetzungstest:** Sie rechnen damit.

(2) Die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses rechnen mit guten Noten.

**Vorfeldtest:** Mit guten Noten rechnen die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses.

**Nicht:** \*Des Leistungskurses rechnen die Schülerinnen und Schüler mit guten Noten.

**Ersetzungstest:** Sie rechnen damit.

(3) Der Nachbar vertreibt die Kinder mit der Wasserspritzpistole.

**Vorfeldtest I:** Mit der Wasserspritzpistole vertreibt der Nachbar die Kinder.

**Ersetzungstest I:** Er vertreibt er sie damit.

**Vorfeldtest II:** Die Kinder mit der Wasserspritzpistole vertreibt der Nachbar.

**Ersetzungstest II:** Er vertreibt sie.

Statt durch den Vorfeldtest können Satzglieder auch mithilfe eines **Ersetzungstests** ermittelt werden: Wenn die zu prüfende Wortfolge mit einem Ausdruck ersetzt werden kann – meist durch Pronomen oder Pronominaladverbien –, handelt es sich um ein Satzglied (vgl. Meibauer et al. 2007: 126). Angewendet auf die Sätze in (1) und (2) führt auch dieser Test zu jeweils zwei Satzgliedern. Bei dem in der Schule häufig verwendeten **Fragetest** (z.B. *Wer oder was rechnet mit guten Noten?* – *Die Schülerinnen und Schüler (des Leistungskurses) rechnen mit guten Noten*) handelt es sich um eine Kombination aus dem Vorfeldtest und dem Ersetzungstest. In der Frage wird das zu suchende Satzglied mit einem indefiniten Pronomen (z.B. *wer*) ersetzt, die Antwort auf die Ergänzungsfrage muss das gesuchte Satzglied im Vorfeld enthalten (vgl. Meibauer et al. 2007: 127).

Über die Ermittlung von Satzgliedgrenzen hinaus können Ersetzungstest und Frageprobe auch zwischen den unterschiedlichen syntaktischen Funktionen der Satzglieder differenzieren. An dieser Stelle sei schon darauf hingewiesen, dass keiner der vorgestellten Tests für die Ermittlung von Satzgliedgrenzen – aber auch für das Bestimmen der syntaktischen Funktionen – unproblematisch ist (vgl. Kapitel 3.1; Hoffmann 2011: 7f.; Peyer 2011: 43).

Besonders bedeutsam wird das Zerlegen eines Satzes in Satzglieder für ambige Sätze. So lässt der ambige Satz in (3) zwei Lesarten in Abhängigkeit davon zu, ob die Konstituente *mit der Wasserspritzpistole* als eigenständiges Satzglied verstanden wird (vgl. Meibauer et al. 2007: 126). In einer Lesart stellt die Konstituente ein eigenes Satzglied dar: Der Nachbar vertreibt die Kinder mithilfe von einer Wasserspritzpistole. In einer zweiten Lesart ist die Konstituente in das übergeordnete Satzglied *die Kinder* integriert, sie stellt also keine syntaktische Einheit der unmittelbaren Untergliederungsebene dar: *Der Nachbar vertreibt die Kinder, die eine Wasserspritzpistole haben*.

Die Satzgliedlehre geht aber deutlich über die aufgeführten strukturellen Operationen hinaus, denn „[d]ie Perspektive der Verschiebbarkeit sagt ja noch nichts über die Funktion im Satz aus“ (vgl. Hennig 2011: 137f.). Wichtige Einsichten in den Aufbau von Sätzen lassen sich aber erst durch die Aufgabe – **die Funktion** – generieren, die Satzglieder übernehmen: Ein Satzglied ist Träger einer übergeordneten syntaktischen Funktion.

Bei Satzgliedern kann man zwischen der Form und der Funktion unterscheiden, Die Form ergibt sich aus der jeweiligen Wortart und dem Phrasentyp, der sich wiederum aus der Wortart ergibt. So liegt bei dem Wort *Abgrenzung* die Wortart Nomen bzw. Substantiv vor, bei der Phrase *eine sehr deutliche Abgrenzung* liegt eine Nominalphrase vor, weil hier das Nomen

den Kopf bildet. Diese enthält wiederum eine Adjektivphrase (*sehr deutliche*) mit dem Kopfad-  
 jektiv *deutliche*. Die syntaktische Funktion kann nur unter Berücksichtigung des konkreten Sat-  
 zes bestimmt werden (vgl. Welke 2007: 20). Man spricht davon, dass sich syntaktische Funk-  
 tionen nur relational, also nur in Beziehung zu anderen Konstituenten (syntaktischen Einhei-  
 ten), erfassen lassen (vgl. Eisenberg 2013: 36). Der Begriff der syntaktischen **Funktion** zeigt  
 die Opposition zum Begriff der syntaktischen Form: Eine Form kann mehrere Funktionen (4)  
 erfüllen, eine Funktion kann durch unterschiedliche Formen realisiert sein (5).

(4)

Form: Präpositionalphrase<sup>1</sup>: *auf der neuen  
 Rennbahn*

Funktion Präpositionalobjekt: Der Verein besteht  
*auf der neuen Rennbahn*.

Funktion Adverbial: Die Siegerin tanzt *auf der  
 neuen Rennbahn*.

Funktion Attribut: Der erste Wettkampf *auf der  
 neuen Rennbahn* wurde ausgetragen.

(5)

Funktion: Akkusativobjekt

Form Nominalphrase im Akkusativ: Der Kunde  
 garantiert *eine Überweisung*.

Form Objektsatz mit dass-Subjunktion: Der  
 Kunde garantiert, *dass er überweist*.

Form zu-Infinitiv: Der Kunde garantiert, *zu  
 überweisen*.

Syntaktische Formen können also nicht direkt in syntaktische Funktionen übertragen wer-  
 den und umgekehrt. Dennoch lassen sich bestimmte prototypische Formen für eine Funktion  
 (z.B. für das **Akkusativobjekt** die Nominalphrase im Akkusativ) oder formale Restriktionen  
 ausmachen. Übersichten, die syntaktischen Funktionen ihre verschiedenen kategorialen Rea-  
 lisierungsformen zuordnen, finden sich daher in vielen Grammatiken (z.B. Zifonun et al. 1997:  
 1073–1077). Soll die syntaktische Funktion bestimmt werden, müssen die Bezüge und Abhän-  
 gigkeitsverhältnisse in einem Satz entschlüsselt werden (vgl. Hentschel/Weydt 2013: 305). Die  
 Valenztheorie bietet ein Grammatikmodell, die dieses zu leisten vermag, und stellt damit eines  
 „der einflußreichsten grammatischen Konzepte“ (Zifonun et al. 1997: 1027 dar.

Die Valenztheorie wurde von dem französischen Linguisten Lucien Tesnière in seinem  
 1959 erschienenen Werk ‚Éléments de syntaxe structurale‘ entwickelt (vgl. Tesnière 1980).  
 Tesnière vergleicht die Anzahl der **Leerstellen** eines Verbs mit der Anzahl von Bindungspart-  
 nern eines chemischen Elementes und überträgt so den chemischen Valenzbegriff auf die  
 Grammatik (vgl. Tesnière 1980: 45). Da das Konzept der Valenz ursprünglich aus der Chemie  
 stammt, finden sich in der Valenztheorie auch Formulierungen, die aus der Chemie entlehnt  
 sind: Man spricht von ein- zwei-, dreiwertigen Verben oder **(un)gesättigten** Verben (Verben,  
 deren Leerstellen (nicht) besetzt sind).

Die Theorie geht davon aus, dass Verben „Leerstellen für bestimmte Satzglieder“ eröffnen  
 (Pittner/Bermann 2008: 43), Verben also die Realisierung von bestimmten Satzgliedern erfor-  
 dern. So eröffnet das Verb *lachen* in seinem Valenzrahmen eine Leerstelle für den Mitspieler,  
 der die Handlung ausführt: *jemand/etwas lacht* → *der Mann/die Sonne lacht*. Das Verb *geben*  
 erfordert wiederum drei Leerstellen für die Sachverhaltsbeteiligten: *jemand gibt jemandem/et-  
 was etwas* → *Der Mann gibt dem Hund/den Pflanzen Wasser*. Da das Verb selbst die Leer-  
 stellen für bestimmte Satzglieder erst eröffnet, wird das finite Verb in moderneren Grammati-  
 ken – und in dieser Arbeit – nicht als ein Satzglied (Prädikat) betrachtet (vgl. Granzow-Emden  
 2014: 280–283; Kapitel 3.1).

<sup>1</sup> Hier bildet die Präposition *auf* den Kopf.

Über den Vergleich mit der chemischen Bindung hinaus bedient sich die Valenztheorie Tesnières einer weiteren, wesentlichen Metapher: Die vom Verb geforderten Satzglieder werden als Akteure bezeichnet, da sie wie Akteure einer Dramenszene direkt an dem Geschehen beteiligt sind. Der Begriff **Akteure** impliziert dabei fälschlicherweise das Verständnis von handelnden Personen, Akteure können jedoch auch Gegenstände und Abstrakta darstellen, mit denen etwas im weitesten Sinne geschieht (vgl. oben: *Die Sonne lacht*). Akteure stehen solchen Satzgliedern gegenüber, die lediglich die rahmenden Umstände des Geschehens spezifizieren, in der Dramenmetapher also keine Schauspieler, sondern die Kulisse darstellen (vgl. Tesnière 1980: 93; Pittner/Bermann 2008: 43). Grammatisch bedeutsam ist diese dichotome Unterscheidung, da nur die Akteure Ergänzungen des Verbs darstellen und somit im Valenzrahmen des Verbs angelegt sind (daher als **Ergänzung** bezeichnet), während die Umstände weitere Angaben ausdrücken, die nicht direkt vom Verb abhängig sind (daher als Angabe bezeichnet) (vgl. Imo 2016: 63). Ergänzungen und Angaben stellen somit „Subklassen“ (Primus 2015: 89) von Satzgliedern dar, ihre Trennung ist ein zentraler Analyseschritt der valenzbasierten Satzgliedlehre. Kriterien, die diese Differenz möglich machen, sind im Wesentlichen syntaktischer oder semantischer Natur – diese Arbeit legt einen Fokus auf die syntaktischen Kriterien (vgl. zur ausführlichen Diskussion Eisenberg 2013: 54–70; Zifonun et al. 1997: 1027–1043).

Aus syntaktischer Sicht gibt es zwei Unterscheidungskriterien, die **Obligatorik** und **Formrestriktion/Rektion** (vgl. Welke 2011: 47). Obligatorik bedeutet, dass die Ergänzungen eines Verbs nicht ohne Bedeutungsverschiebung im engeren Sinn weggelassen werden können. Durch die **Weglassprobe** (Streichen von Konstituenten) kann in (6) zwar die Konstituente *im Restaurant* gestrichen werden, nicht aber *Karl* oder *die Rechnung*. Folglich handelt es sich bei den Letzteren um die grammatisch notwendigen Ergänzungen des Verbs, während *im Restaurant* eine Angabe ist. Es sei darauf hingewiesen, dass Angaben natürlich trotzdem eine Funktion erfüllen und einen wichtigen Beitrag zur Satzaussage leisten – allerdings konstituieren sie nicht das „Grundgerüst“ (Welke 2011: 48). In (7) verändert sich die Bedeutung durch das Wegstreichen der Konstituente ‚für ein modisches Accessoire‘, daher kann auch hier von einer **obligatorischen Ergänzung** gesprochen werden. Die moderne linguistische Forschung geht nicht mehr davon aus, dass im Sinne Tesnières einem Verb eine konstitutive Anzahl an Leerstellen zugeordnet werden kann, sondern jede **Verbvariante** eine bestimmte Zahl an Ergänzungen eröffnet, die „lexemkonstitutiv ist“ (Primus 2015: 89).

(6) *Karl verlangte die Rechnung ~~im Restaurant~~.*

(7) *Karl hält die Tasche (für ein modisches Accessoire).*

In der Forschungsliteratur ist das Kriterium der absolut notwendigen Realisierung von Ergänzungen in vielerlei Hinsicht umstritten: Zum einen existieren bestimmte Bedingungen, unter denen eine obligatorische Ergänzung nicht notwendig realisiert werden muss: „Vorerwähtheit“, „situative Ellipsen“, „Kontrastbetonung“, „Modalisierung“, „Generizität“, „Habitualität“ und „lexikalisierte Ellipsen“ (Zifonun et al. 1997: 1031f.). So muss in (8) aufgrund der Habitualität nicht notwendigerweise die Ergänzung *ein Buch* realisiert werden. Einige Verben, wie das oben genannte *verlangen* (z.B. (6) \*Karl verlangte.), „erweisen sich jedoch als resistent gegenüber diesen Faktoren“ (Zifonun et al. 2007: 1032). Zum anderen gibt es auch Ergänzungen, die auch unabhängig von „speziellen Zusatzbedingungen“ (Zifonun et al. 1997: 1033)

nicht realisiert werden müssen, aber dennoch im Valenzrahmen des Verbs angelegt sind. Solche Ergänzungen werden als **fakultative Ergänzungen** bezeichnet. In (9) kann daher die Ergänzung *an die Bedürftigen* unabhängig von einer möglichen Vorerwähnung – oder den übrigen genannten Bedingungen – weggelassen werden.

- (8) *Sie liest ~~(ein Buch)~~.*  
 (9) *Die Organisation verschenkt Kleidung ~~an die Bedürftigen~~.*

Mit der Weglassprobe müssten fakultative Ergänzungen sowie obligatorische Ergänzungen in bestimmten Verwendungen zu den Angaben gerechnet werden. Dies zeigt, dass diese Probe nicht immer zur Ermittlung von Ergänzungen geeignet ist. Deshalb wird ein zweiter Test, der sogenannte **Folgerungstest**, angewendet. Bei der Folgerungsprobe wird ein gegebener Satz daraufhin untersucht, ob ihm ein indefiniter Ausdruck (jemand/em/en, etwas etc.) folgen kann (vgl. Zifonun et al. 1997: 1046f.). Mithilfe der Probe können die Ergänzungen in (8) und (9) als solche identifiziert werden: *Sie liest etwas*. *Die Organisation verschenkt Kleidung an jemanden*. Der Folgerungstest funktioniert auch bei einigen Angaben (*Lisa fährt irgendwann nach Hamburg*), allerdings ist der zu ergänzende Ausdruck „unspezifisch“, es gibt „keinen Anlaß. [...] [diesen Ausdruck] mit ins Spiel zu bringen“ (Zifonun et al. 1997: 1047f.). Demnach sind solche Folgerungen bei Angaben „unabhängig von der spezifischen Proposition“ (Zifonun et al. 1997: 1047), sie bilden also keine Sachverhaltsbeteiligung ab.

Obligatorik stellt also in vielen Fällen noch kein Ausschlusskriterium für die Unterscheidung zwischen Angaben und Ergänzungen dar. Deshalb wird ein zweites, syntaktisches Distinktionskriterium angelegt: Die Form der Ergänzungen wird durch das Verb bestimmt, während Angaben sich durch eine vielfältige Formenvariation auszeichnen (vgl. Zifonun et al. 1997: 1041). Ergänzungen unterliegen also spezifischen, durch das Verb geforderten „Auflagen“ (Zifonun et al. 1997: 1070). Solche Auflagen können darin bestehen, dass nur bestimmte Phrasentypen erscheinen können (vgl. (1) und (2)), dass der Kasus der Ergänzung durch das valenzbindende Verb festgelegt ist (10), dass Präpositionen der Ergänzungen nicht oder nur sehr begrenzt austauschbar sind (11) oder bei Ergänzungen mit Wechselpräpositionen der Kasus festgelegt ist (12). Angaben sind bezüglich ihrer Realisierungsform wesentlich freier (13).

- (10) *Er sieht den Mann.* (Ergänzung, Form: Nominalphrase im Akkusativ)  
 \**Er sieht dem Mann.*  
 (11) *Sie hofft auf gutes Wetter.* (Ergänzung, Form: Präpositionalphrase)  
 \**Sie hofft in/mit/unter gutes Wetter.*  
*Sie leidet an/unter Halsschmerzen.* (Ergänzung, Form: Präpositionalphrase)  
 \**Sie leidet in/mit/auf Halsschmerzen.*  
 (12) *Man erkennt ihn an seinem Haar.* (Ergänzung, Form: Präpositionalphrase)  
 \**Man erkennt ihn an seinen Haar.*  
 (13) *Dort spielen die Kinder.* (Angabe, Form: Adverbphrase)  
 (*Hinter/An/Neben/Auf dem Schulhof*) *spielen die Kinder.* (Angabe, Form: Präpositionalphrase)

Im prototypischen Fall erfüllt eine Ergänzung beide Kriterien, bestimmte Prädikative oder manche Adverbiale erfüllen jedoch nur eine der beiden Auflagen (vgl. Welke 2011: 55; vgl. Adverbial weiter unten).

Die Verbvalenz, nun bestimmt als lexemkonstitutiv, quantitativ (Zahl der Ergänzungen) und qualitativ (Art der Ergänzung), kann mit ihrer Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben auch auf die schulgrammatischen Termini übertragen werden: „Subjekte und Objekte sind immer Ergänzungen, Adverbiale können Ergänzungen oder Angaben sein“ (Pittner/Bermann 2008: 47). Subjekte und Objekte sind, betrachtet man die typische Realisierungsform **Nominalphrase**, „in Hinsicht auf die Markiertheit geordnet“ (Eisenberg 2013: 63):

Subjekt| NOM < Objekt| AKK < Objekt| DAT < Objekt| GEN; Präpositionalobjekt| Pr + AKK/DAT

Der Markiertheitsgrad spiegelt sich auch in dem präferierten Auftreten der syntaktischen Funktionen wider: Das Verb wählt für die erste Leerstelle in der Regel den Nominativ, für die zweite den Akkusativ und für die dritte den Dativ.

**Subjekte** gehören wie die Objekte zu den Ergänzungen und sind aus streng valenzgrammatischer Sicht nicht notwendigerweise von ihnen zu trennen. Dass dieses oft doch geschieht, liegt an den „unbestreitbare[n] Sondereigenschaften des Subjekts“ (Hentschel/Weydt 2013: 317). So kongruieren Subjekte mit dem finiten Verb hinsichtlich Numerus und Person (z.B. *ich lache, du lachst, wir lachen* usw.) und werden fast ausschließlich nur von finiten Verben gefordert (vgl. Pittner/Bermann 2008: 36). Nahezu jeder deutsche Satz enthält ein Subjekt, in wenigen, breit diskutierten Ausnahmen ist das Subjekt nur formal realisiert (Witterungsverben (14)), lediglich logisch vorhanden (15) – oder es fehlt in unpersönlichen Passivsätzen mit besetztem Vorfeld gänzlich (16).

(14) *Es regnet.*

(15) *Dir ist kalt.*

(16) *Bis spät in die Nacht wurde getanzt.*

Die prototypische Erscheinungsform eines Subjekts ist eine Nominalphrase im Nominativ, die im Vorfeld oder zu Beginn des Mittelfelds erscheint (vgl. Musan 2013: 45). Es finden sich aber auch Nebensätze (*dass-* oder *ob-*Subjunktorsätze, *w-*Elemente) sowie Infinitivsätze und erweiterte Infinitive, in denen sich der Nominativ nicht erkennen lässt. Allerdings stellen nicht alle Phrasen im Nominativ das Subjekt dar (Subjektsprädikativ, Anredeform) (vgl. Musan 2013: 45).

Semantisch gesehen übernimmt das Subjekt in Sätzen, die auch ein Objekt enthalten, fast immer „den aktiveren Part in der geschilderten Situation. Stark vereinfachend wird daher manchmal die semantische Rolle des Subjekts mit dem Begriff ‚Agens‘ bezeichnet“ (Musan 2013: 3).

**Akkusativobjekte** sind Verbergänzungen, deren prototypische Erscheinungsform eine akkusativische Nominalphrase bildet. Dennoch gilt: „Ebenso wie nicht alles, was nominativisch ist, ein Subjekt ist, gilt auch, dass nicht alles, was akkusativisch ist, ein Akkusativobjekt ist“ (Musan 2013: 50). So steht in dem Satz *Jeden Tag gehe ich in die Schule* die Phrase *jeden Tag* im Akkusativ, es handelt sich aber nicht um ein Akkusativobjekt, sondern um ein Adverbial. Das Akkusativobjekt wird häufig „auch als ‚direktes Objekt‘ bezeichnet, da es den von einer Handlung oder einem Vorgang am stärksten betroffenen Mitspieler bezeichnet“ (Pittner/Bermann 2008: 36). Bei Passivierung wird das Akkusativobjekt zum Subjekt. Analog zum Subjekt wird die semantische Rolle des Akkusativobjekts als ‚Patiens‘ beschrieben.

Das **Dativobjekt** bietet eine weniger große Realisierungsfreiheit als alle anderen Satzglieder; es kann als dativische Nominal- oder Pronominalphrase erscheinen sowie selten als Nebensatz mit *w*-Element. Dativobjekte sind indirekte Objekte, da sie als ein „von einer Handlung oder einem Vorgang nur mittelbar betroffene[r] Mitspieler“ fungieren (Pittner/Bermann 2008: 37). Sie besetzen meist die semantische Rolle des Empfängers und sind daher oft menschlich oder zumindest belebt (vgl. Pittner/Bermann 2008: 37).<sup>2</sup> Durch das Rezipientenpassiv mit *kriegen* oder *bekommen* können Dativergänzungen zum Subjekt werden.

**Genitivobjekte** werden heutzutage nur noch von wenigen Verben gefordert (u.a. *anklagen*, *bedürfen*, *bezichtigen*: *Er bezichtigt sie einer Straftat*). Sie werden in mündlichen Sprachkonstruktionen vermieden und beispielsweise durch ein Präpositionalobjekt ersetzt. Sie können durch eine Nominal- oder Pronominalphrase, seltener durch Nebensätze und Infinitivkonstruktionen realisiert werden (vgl. Hentschel/Weydt 2013: 338). Bei einer Umformung ins Passiv bleiben Genitivobjekte als solche erhalten.

Die Kasusreaktion erfolgt bei **Präpositionalobjekten** „nicht direkt durch das Verb, sondern wird durch Zuhilfenahme einer Präposition vorgenommen“ (vgl. Hentschel/Weydt 2013: 339). Nach den bereits erwähnten formalen Kriterien für Ergänzungen ist die Präposition bei dieser Art von Objekten vom Verb vorgegeben und kann daher nicht – oder nur sehr eingeschränkt – ausgetauscht werden (siehe (11)). Präpositionalobjekte werden oft mit Adverbialen in Form von Präpositionalphrasen verwechselt. Jedoch ist die Präposition bei Adverbialen grammatisch flexibel austauschbar – die Bedeutung des Adverbials verändert sich dabei stark (siehe (13)). Die Eigenbedeutung der Präposition ist in Adverbialen daher ursprünglich (17), in Präpositionalobjekten (18) dagegen „semantisch verblasst“ (Musan 2013: 56).

(17) *Ich warte auf/neben/bei dem Steg.* (Adverbial)

(18) *Ich warte auf/\*neben/\*bei dich.* (Präpositionalobjekt)

**Adverbiale** fungieren als Angaben und selten als Verbergänzung, sind also meist nicht im Valenzrahmen des Verbs angelegt. In ihrer Form sind Adverbiale – im Rahmen der gegebenen Semantik – nicht durch das Verb regiert (vgl. (13)). Einige Adverbialbestimmungen müssen realisiert werden (Adverbialergänzung), die Mehrzahl kommt jedoch frei dazu (Angabe). Obligatorische Adverbiale werden nur durch wenige Verben eröffnet, wie z.B. *wohnen* (19) (vgl. zur genaueren Diskussion Zifonun et al. 1997: 1099–1105).

(19) *Sie wohnt in Hamburg/auf einem Feld/unter mir*  
*\*Sie wohnt in-Hamburg.*

Neben einer Trennung von adverbialen Ergänzungen und Angaben können Adverbiale auch semantisch subklassifiziert werden: „Adverbiale kennzeichnen eine lokale, temporale, modale oder kausale Situierung des bezeichneten Sachverhalts“ (Pittner/Bermann 2008: 38). Diese semantische Klassifizierung ist aber nicht das zentrale Erkennungsmerkmal, sondern die nicht-regierte, freie Form der Adverbiale.

---

<sup>2</sup> Umstritten ist der Status sogenannter **freier Dative** (z.B. *Er kocht ihr zu schlecht*) als Objekt, die hier mit Musan nicht als Objekte aufgefasst werden (vgl. Musan 2013: 52–55).

**Attribute** sind keine eigenständigen Satzglieder – sondern „Glieder Teile“ (Musan 2013: 8), die als „freie Zusätze“ (Hentschel/Weydt 2013: 356, vgl. (2)) zu ihrem Bezugselement hinzutreten können. Sie bilden mit ihren Bezugselementen ein gemeinsames Satzglied und sind damit in der Regel nicht alleine verschiebbar (siehe (2)). „Der Standardfall eines Attributs ist eine Beifügung zu einem Nomen“ (Musan 2013: 66), sodass das Nomen als Bezugselement näher spezifiziert wird. Kongruierende Attribute können weiter unterschieden werden: Zum einen bestehen sie in Adjektivattributen und zum anderen in – je nach Auffassung – attributiven Pronomina und Artikeln (vgl. zur Diskussion Musan 2013: 67f.). Kongruierende Attribute sind dem Bezugselement in der Regel vorangestellt. Nicht kongruierende Attribute (Genitivattribut, attributive Präpositionalphrasen/Adverbiale, prädikative Attribute, Relativ- und Infinitivsätze, Partikeln) sind in der Regel dem Bezugselement nachgestellt – es gibt jedoch auch Ausnahmen wie vorangestellte Genitivattribute oder attributive Intensitätspartikeln (vgl. Hentschel/Weydt 2013: 358–365).

### 3. Konsequenzen für die Satzglied-Didaktik

Satzglieder lassen sich über die Valenzgrammatik und die im Vollverb des Satzes angelegten bestimmten Leerstellen für Ergänzungen und zugelassenen Möglichkeiten für Angaben erklären. Für eine systematische und syntaktisch-relationale Vermittlung bietet die valenzorientierte Satzglied-Didaktik somit eine Möglichkeit, sich das Muster der Leerstellen, die ein Verb öffnet, zu erarbeiten (vgl. Granzow-Emden 2015: 124–129). Im Folgenden werden aus der vorangegangenen sprachwissenschaftlichen Fundierung zur Valenzgrammatik und zur Satzgliedanalyse Konsequenzen für eine Satzglied-Didaktik abgeleitet und erörtert. Bevor der unserer Unterrichtsreihe zugrundeliegende valenzorientierte Ansatz beleuchtet wird, der das Verb und seine Leerstellen ins Zentrum stellt, wird im Folgenden die herkömmliche Satzglied-Didaktik der Schulgrammatik analysiert.

#### 3.1 Herkömmliche Satzglied-Didaktik

Die herkömmliche schulgrammatische Satzglied-Didaktik zeichnet sich dadurch aus, dass Satzglieder und Satzgliedteile „nach dem Vorbild der Latein Grammatik formal bestimmt werden“ (Habermann 2015: 236). Der herkömmliche traditionelle Grammatikunterricht, dessen wesentlicher Bereich neben der Wortartenlehre die Satzgliedlehre umfasst, lässt sich mit Bredel als „überwiegend *präskriptiv, deklarativ, autonom und deduktiv*“ charakterisieren (Bredel 2007: 227f., Hervorhebung im Original). Dabei könne als Intention des traditionellen Grammatikunterrichts die „Vermittlung eines (vorab festgelegten) Wissens über den Bau der Sprache“ gelten (Bredel 2007: 228). Die Benennung und Erfragung von fünf Satzteilen – Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale und Attribut – nach KARL FERDINAND BECKER zeichnet die herkömmliche traditionelle Satzgliedlehre aus (vgl. Habermann 2015: 248; Hoffmann 2011: 42; Kapitel 2). Das zugrundeliegende Problem der traditionellen Satzgliedlehre in der Schule lässt sich nach Granzow-Emden wie folgt fassen:

Ein Subjekt, ein Objekt oder ein Adverbial (= adverbiale Bestimmung) bekommt seine Bezeichnung erst durch sein Verhältnis zum Prädikat im Satz, das ebenfalls für ein Satzglied gehalten wird, was nicht angemessen ist und in Schulbüchern für falsche Darstellungen

sorgt [...]. Der prinzipiell geniale Gedanke der Satzgliedlehre kann im Grammatikunterricht nirgendwo anknüpfen, weshalb er reduziert wird auf die Fragemethode: Was man mit „Wen oder was“ erfragen könne, sei ein Akkusativobjekt. Dabei bleibt nicht nur im Dunkeln, was ein Akkusativobjekt sein soll, sondern auch, was die einzelnen Bestandteile Akkusativ und Objekt bedeuten sollen (Granzow-Emden 2014: 12f.).

Folglich wird den Schülerinnen und Schülern<sup>3</sup> der Eindruck vermittelt, dass das Verb bzw. Prädikat ein Satzglied gleichgestellt neben den anderen sei, das es ebenso zu erfragen gilt (vgl. Granzow-Emden 2013: 282). Der Zugang zu einem Verständnis des Verbs in seiner satzorganisierenden Funktion wird so nicht ermöglicht (vgl. Müller/Tophinke 2015: 51).

Zur Vermittlung der Satzglieder bietet die herkömmliche Didaktik die Orientierung an einer formalen Analyse an. Es zeigt sich in der Bestimmung der Satzglieder Subjekt und Objekt, dass ausgehend vom Verb als ‚Tätigkeitswort‘, häufig ein semantischer Zugriff erfolgt: Das Subjekt sei der Täter/der Handelnde und das Objekt sei das, womit gehandelt wird bzw. an dem/mit dem die Tätigkeit ausgeführt wird (vgl. Granzow-Emden 2015: 126f.). Objekte werden zudem rein „als Formeinheiten gefasst und nach Kasus subklassifiziert“ (Hoffmann 2011: 41).

Dieser grundlegende semantische Zugriff dominiert auch bereits im Grammatikunterricht in der Grundschule: „Verben sind Tu-Wörter“ (Müller/Peyer 2013: 7) – ein Zugriff, der sich ebenso in der Sekundarstufe fortsetzt und sich darin manifestiert, dass häufig keine Differenzierung vollzogen wird (vgl. Müller/Tophinke 2015: 47). Diese Vermittlung ist äußerst problematisch, da sich ein rein semantisches Verständnis von Verben bei den SuS einprägt und sich Fehlzuordnungen und ein falsches Begriffsverständnis ergeben (vgl. Müller/Tophinke 2015: 48–50)<sup>4</sup>. Zudem bleibt die Perspektive auf das Verb als satzbildendes Zentrum verwehrt und seine Bindungs- und Klammerbildungsmöglichkeiten bleiben unentdeckt (vgl. Müller/Peyer 2013: 7).<sup>5</sup> Außerdem kann das Ziel, den SuS einen Einblick in die Sprache als System zu ermöglichen, mit der semantischen Begriffsbildung nicht erreicht werden, denn das Verständnis der SuS sollte eben nicht „beim Erfassen von Inhaltlichem enden, sondern so erweitert werden, dass sie die Sprache als System begreifen lernen“ (Granzow-Emden 2014: 25).

Curricular werden in der frühen Sekundarstufe I zunächst das Subjekt und Prädikat eingeführt, anschließend additiv die Objekte, die adverbialen Bestimmungen und abschließend Attribute behandelt (vgl. Hamburger Bildungsplan 2011: 28f.; exemplarisch Doppelklick 7 2013: 275–277). Am Ende der 8. Klasse ist in der Regel die Behandlung der Satzglieder abgeschlossen (vgl. Habermann 2015: 244). Die Potentiale in der Auseinandersetzung mit Satzgliedern für den Ausbau der eigenen Textanalysekompetenz und Schreibkompetenz in der späten Mittelstufe und Oberstufe bleiben somit ungenutzt (vgl. Habermann 2015: 251).

Darüber hinaus zeigt sich beim herkömmlichen Ansatz, dass die Konzepte von Form und Funktion nicht auseinandergehalten werden (vgl. Hoffmann 2011: 43; Granzow-Emden 2014: 25). Entsprechend werden die grammatischen Termini **Verb** und **Prädikat** in vielerlei Schul-

---

<sup>3</sup> Im Folgenden wird aufgrund besserer Lesbarkeit *Schülerinnen und Schüler* mit *SuS* abgekürzt.

<sup>4</sup> Beispielsweise werden Verben des Zustands (*sein, kennen*) und des Vorgangs (*wachsen, fallen*) aufgrund dieses Zugriffes von den Lernenden verständlicherweise nicht als Verben verstanden (vgl. Müller/Tophinke 2015: 48; Habermann 2015: 237).

<sup>5</sup> Außerdem zeigt sich in der herkömmlichen Schulgrammatik eine kategoriale Zuordnung, die problematisch ist, da „Wörter als semantische Einheiten nicht auf den Gebrauch innerhalb einer Wortart festgelegt sind [und] die Wortart einer Einheit [...] durch ihren Gebrauch in einem konkreten Satz bzw. in einer Wortgruppe [bestimmt wird]“ (Granzow-Emden 2015: 129).

büchern systematisch nicht differenziert und erscheinen für die SuS synonym (vgl. Müller/Topinke 2015: 51f.). Dies stellt nach HOFFMANN in der Schulgrammatik den „eklantanteste[n] Fall der Gleichsetzung von Form und Funktion“ dar (Hoffmann 2010: 75).

Im Mittelpunkt der herkömmlichen Satzglied-Didaktik stehen didaktisch reduzierte operative Verfahren, sogenannte Proben. Deren Anwendung und die bloße Benennung der Satzglieder werden von den Bildungsplänen gefordert (vgl. exemplarisch Hamburger Bildungsplan 2011: 28f.; KMK 1982: 4f.). Im Wesentlichen werden in der Schulgrammatik die Weglassprobe, die Ersetzungsprobe vor allem durch Fragepronomen (= Frageprobe) oder auch durch andere Pronomen und die Verschiebe-/Umstellprobe angewendet (vgl. Habermann 2015: 246; Primus 2015: 83f.; Peyer 2011: 31–33). Eine Analyse von Schulbüchern für den Deutschunterricht und Unterrichtsmaterialien zum Thema Satzglieder zeigt, dass besonders die Frageprobe präsent ist, um Satzglieder zu bestimmen (vgl. Doppelklick 7 2013: 273f.; Deutschbuch 7 2013: 238–240; P.A.U.L. D. 8 2014: 357; May 2010: 17). Die Anwendung der Proben setzt viel Sprachreflexion und Sprachgefühl voraus (vgl. Hoffmann 2011: 45). Zudem wird dabei lediglich „oft ein mechanischer Zusammenhang (Operation ergibt Kategorie) [gelernt]“ (Hoffmann 2011: 45). Somit vermitteln die Proben „allenfalls ein Wissen, das sich auf das Benennen sprachlicher Einheiten beschränkt“ (Granzow-Emden 2006: 88).

Zudem wird das Potential der Proben im herkömmlichen Ansatz nicht genutzt: Die Proben werden häufig nur operativ eingesetzt, aber es wird nicht über die generierten Einsichten reflektiert und explizit gemacht, wie und warum diese Proben funktionieren (vgl. Primus 2015: 83). Somit erfüllen die Proben eher einen Selbstzweck und ermöglichen keine tieferen Einsichten in den Satzaufbau, wenn die Proben, z.B. die Verschiebe- bzw. Vorfeldprobe, und ihre Funktionsweise an sich nicht thematisiert werden (vgl. Habermann 2015: 246; Hoffmann 2011: 47; Primus 2015: 83).

Mit der Frageprobe bleiben für die SuS zum einen die unterschiedlichen Kasusmarkierungen als auch die Satzglieder an sich offen und zum anderen geraten semantische und strukturell-syntaktische Aspekte durcheinander (vgl. Granzow-Emden 2014: 28). Mit dem Einsatz der Frageprobe haben die SuS nur gelernt, eine sprachliche Einheit bestenfalls zu benennen (vgl. Granzow-Emden 2006: 88f.). Nicht gelernt haben sie hingegen, sich die Konzepte der Satzglieder zu erschließen (vgl. Granzow-Emden 2006: 89). Außerdem gelingt diese Probe nur, wenn die SuS richtig fragen, was sich aufgrund des erforderlichen Sprachgefühls nur schwierig lernen lässt, da sie „keine Strategien ermöglicht, wie sich ein solches aneignen lässt“ (Granzow-Emden 2006: 90). Das ist insbesondere in Anbetracht eines steigenden Anteils von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache fatal.

Zudem stellt sich die Frageprobe für das Genitivobjekt mit „wessen?“ als besonders problematisch dar: Diese führt häufig zur Identifikation von Genitivattributen als vermeintliche Genitivobjekte: z.B. *Das Deutschbuch meiner Lehrerin nehme ich mit.* Frage: *Wessen Deutschbuch nehme ich mit?* Antwort: *Das Deutschbuch meiner Lehrerin nehme ich mit.* (vgl. Deutschbuch 7 2013: 238; Granzow-Emden 2006: 94). Somit führt sogar ein richtiges Fragen im Sinne der Probe nicht zur korrekten Identifizierung der Satzglieder (vgl. Granzow-Emden 2006: 92). Zudem ist die Doppelung des „oder was“-Zusatzes der Subjekt- und der Akkusativfrage problematisch, da entsprechend zwei Antworten auf „oder was“ gegeben werden können (Granzow-Emden 2006: 92f.).

Wenn hingegen die Weglassprobe eingesetzt wird, um Ergänzungen und Angaben voneinander zu unterscheiden und Attribute zu identifizieren, zeigt sich, dass sie ohne Ausdifferenzierung höchst problematisch ist, denn um ein Satzglied oder ein Satzgliedteil als weglassbar oder nicht weglassbar einzustufen, bedarf es Kriterien (vgl. Pittner/Berman 2008: 45). Ein Kriterium könnte etwa sein, wie etwa dass der Satz nicht ungrammatisch werden und das Verb seine Bedeutung nicht verändern darf (vgl. Pittner/Berman 2008: 45). Diese Kriterien müssten ergänzt werden, damit die SuS diese Probe adäquat anwenden können. Zudem ergibt sich die Problematik, dass es selbst unter Verwendung von Kriterien für die SuS komplex und schwer nachvollziehbar sein kann, was syntaktisch weglassbar ist (vgl. Granzow-Emden 2014: 31). Die SuS können folglich Angaben als die inhaltlich wichtigsten Informationen erachten, die sie nicht weglassen können, „sodass es zu einem Konflikt zwischen inhaltlicher und syntaktischer Weglassbarkeit kommen kann“ (Granzow-Emden 2014: 31).

Die Verschiebe-/Umstellprobe bzw. genauer die Vorfeldprobe ist für das Erkennen und Identifizieren einzelner Wörter oder Wortgruppen als Satzglieder besser geeignet, da sie die Klammerstruktur des Satzes und die Vorfeldfähigkeit von Satzgliedern nutzt (vgl. Peyer 2011: 33; Primus 2015: 84). Neben der Frageprobe ist die Umstellprobe – allerdings nicht die zuverlässigere Variante der Vorfeldprobe – in Schulbüchern sehr präsent (vgl. Deutschbuch 7 2013: 238–240). Einschränkend lässt sich zur Vorfeldprobe allerdings anführen, dass „[s]atzgliedverdächtige Wörter sich manchmal nicht ins Vorfeld verschieben [lassen]“ (Boettcher 2009: 91). Beispiele für Elemente im Satz, die „Satzglieder sein könnten, aber nicht ins Vorfeld verschoben werden können, sind [...] Modalpartikeln oder bestimmte Pronomen, die nicht betont sind“ (Peyer 2011: 43).<sup>6</sup> Zudem lassen sich manchmal auch zwei Satzglieder ins Vorfeld verschieben (Peyer 2011: 43). Dies ist insbesondere bei der Kombination von lokalen und temporalen Angaben möglich (Peyer 2011: 43).<sup>7</sup> Außerdem ist diese Probe insofern problematisch, als ein Satzglied auch getrennt werden kann und nur ein Satzgliedteil ins Vorfeld verschoben werden kann (vgl. (3)). So kann beispielsweise ein Attribut, das eigentlich zu einer Nominalgruppe gehört, fälschlicherweise als Satzglied identifiziert werden (vgl. Peyer 2011: 43).<sup>8</sup>

Darüber hinaus ist durch die Schulbuchanalyse deutlich geworden, dass kein Bezug zur Kongruenz zwischen Subjekt und Verb aufgezeigt wird (vgl. Doppelklick 7 2013: 273).

Zudem werden die adverbialen Bestimmungen lediglich semantisch und kasuistisch eingeführt (vgl. Doppelklick 7 2013: 275–277). Der Unterschied zwischen Adverbialen als Ergänzung oder als Angabe wird nicht thematisiert (vgl. Doppelklick 7 2013: 274–277; P.A.U.L. D. 8 2014: 357f.). Somit wird auch hier das Lernpotential an Adverbialen nicht ausgeschöpft und verbaut die Einsicht in Muster des Sprachsystems (vgl. Granzow-Emden 2015: 124)

Des Weiteren zeigt sich, dass deduktive Unterrichtskonzepte und Aufgaben dominieren, in denen Merksätze für die Lernenden ohne eigene Erarbeitung vorgegeben werden (vgl. Gornik/Weise 2009: 18).

Aufgrund dieser herkömmlichen Satzglied-Didaktik lässt sich der Unmut und die Frustration von Lernenden über das unzureichende Benennungstraining hinsichtlich der Satzgliedanalyse nachvollziehen (vgl. Peyer 2011: 30f.; Müller/Peyer 2013: 7).

---

<sup>6</sup> Illustrierend zeigt sich dies am folgenden Satz: „Wir haben **es** Dir **doch** gesagt!“ (Peyer 2011: 43).

<sup>7</sup> Illustrierend zeigt sich dies am folgenden Satz: „**Letztes Jahr/in Dänemark** haben wir immer so spät gefrühstückt“ (vgl. Boettcher 2009: 94).

<sup>8</sup> Illustrierend zeigt sich dies am folgenden Satz: „**Aus unserer Gruppe** haben **alle** bestanden“ oder auch: „**Alle** haben **aus unserer Gruppe** bestanden“ (Peyer 2011: 43).

### 3.2 Valenzorientierter Ansatz der Satzglied-Didaktik

Der valenzorientierte Ansatz befindet sich – didaktisch gesehen – in einem Spannungsverhältnis: Zum einen wird er vehement von Linguistik und Sprachdidaktik für die schulische Sprachbetrachtung gefordert, zum anderen findet sich kaum didaktisches Material in Schulbüchern oder Fachzeitschriften, die dieses Postulat umsetzen. Forderungen, wie bsp. die von GRANZOW-EMDEN, betonen „in erster Linie die zentrale Funktion des Verbs für den Satz“ (Granzow-Emden 2015: 125). Das Verb als Zentrum des Satzes zu verstehen, diene dazu, „Vorstellungen von satzkonstituierenden Elementen [zu] erweitern und zu verstehen“ (Müller/Peyer 2013: 7) sowie „das Lernen der Sprache und [...] das Verstehen von Sätzen im sprachlichen Alltag“ (Peyer 2011: 33) zu unterstützen. GORNIK betont, dass SuS nach den Richtlinien des Bildungsplans die Funktionalität grammatischer Kategorien kennen sollten, dies ohne einen valenzorientierten Zugang bei den „originär funktionalen Satzgliedbegriffen [...] jedoch nicht durchgehend berücksichtigt wird“ (Gornik/Weise 2009: 18).<sup>9</sup> Zugespitzt zeige das Fehlen einer valenzorientierten Terminologie, „dass der Sprachunterricht Syntax ausblendet“ (Hoffmann 2011: 44) – eine Schiefelage, die in dem Vorschlag für eine schulgrammatische Terminologie des GIEßENER KREISES behoben wurde (vgl. Gießener Kreis 2013: 17). Wenn SuS sich Verbvalenzen erarbeiten, wirke das einer „Reduktion des Satzgliedverständnisses auf die Perspektive der Verschiebbarkeit“ (Hennig 2011: 133) entgegen. Durch strukturelle Operationen – hier als Hilfsmittel und nicht als Selbstzweck verstanden – werden wirkliche Einsichten in den Bau von Sätzen generiert, sodass Satzglieder mehr als nur „begriffsleere Etikettierung“ (Hennig 2011: 137) darstellen. Vorteilhaft ist, dass der Zugang über das Verb an dem impliziten Wissen der Lernenden über Sätze und Verbszenen ansetzen könne und somit gegenüber der traditionellen Satzglied-Didaktik schülerorientiert sei (vgl. Gornik/Weise 2009: 20). Erste Erfahrungen mit der Verbvalenz können Lernende daher schon in der Primarstufe machen, die dann in der Sekundarstufe I und II im besten Fall weiter ausdifferenziert werden (vgl. Hoffman 2004: 39). So sieht MÜLLER für den Beginn der Sekundarstufe I vor: „Sätze als Verben mit Ergänzungen betrachten; Untersuchen der obligatorischen und fakultativen Bindungsmöglichkeiten von Verben und Entwicklung erster Vorstellungen von Satzgliedern“ (Müller 2017: 301). Einige Forderungen sind in diesem Zusammenhang aber auch deutlich umfassender:

Das ‚Satzglied‘ vermischt Form und Funktion; der Ausdruck des Subjekts z.B. ist hier zugleich diese Funktion. Infinitivgruppen und Sätze als Subjekte bleiben außen vor, der Zugang zur Einheit Phrase wird systematisch verstellt. ‚Satzglieder‘ werden als kasusbestimmte Einheiten vermittelt, das Subjekt als Ausdruck im Nominativ (Hofmann 2011: 44).

Es geht dabei um das Aushandeln, „den wissenschaftlichen Fortschritt [nicht] unreflektiert auf die Schule abzubilden“ (Hennig 2012: 446) und für SuS „heruntergebrochen[e]“ linguistische Theorien (Wieland/Melzer 2010: 460) zu vermitteln, sondern diese didaktisch begründet zu modellieren.

Anregungen, wie eine reflektierte, valenzgrammatisch fundierte Didaktik des Lerngegenstands Satzglieder aussehen soll, sind dagegen rar. Obwohl in den einleitenden Basisartikeln der didaktischen Fachzeitschriften auf die zentrale Rolle der Verbvalenz hingewiesen wird,

---

<sup>9</sup> Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass der KMK-Begriff von Funktionalität sich wesentlich von der grammatisch-syntaktischen Funktionalität, die Satzglieder auszeichnet, unterscheidet.

enthält nahezu keine einen Vorschlag zur didaktischen Umsetzung (vgl. Sitta 1984; Baurmann/Menzel 1989; Ulrich 2010; Müller/Tophinke 2011; Müller/Peyer 2013; Feilke/Tophinke 2016). Es gilt nach wie vor, „dass den Materialien zu Satzgliedlehre in den allermeisten Fällen ein aus wissenschaftlicher Sicht traditioneller Satzgliedbegriff zu Grunde liegt“ (Wieland/Melzer 2010: 457). So sind statt konkretem Material eher grobschrittige Skizzierungen möglicher Unterrichtsverläufe belegt (vgl. Primus 2015: 103; Peyer 2011: 41, Granzow-Emden 2015: 124–131.; Hoffmann 2004: 39). Konkretes Material zur Verbvalenz findet sich unseres Wissens nach überhaupt nur in drei Artikeln: Zunächst bieten GORNIK/WEISE Material, dass Objekte als Verbergänzungen verstehen lässt. Die SuS bilden hier Ergänzungen zu Verben und vergleichen diese, lenken ihre Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Kasusmarkierungen und arbeiten mit ambigen Sätzen (vgl. Gornik/Weise 2009: 20–24). WIELAND/MELZER beschreiben einen valenzorientierten Zugang für die fünfte Klassenstufe, der darin besteht, Verben mit Ergänzungen zu Sätzen zu erweitern und Ersetzungstest durchzuführen (vgl. Wieland/Melzer 2010: 460ff.). Schlussendlich weist QUENT in ihrem Artikel auf das didaktische Instrument des Satzsterns hin, durch den die Lernenden verbzentriert Einblicke in den Aufbau von Sätzen erhalten und Ergänzungen von Angaben zu unterscheiden lernen (vgl. Quent 2013: 26–30).

Dass trotz vehementer Forderung bislang nur wenige Materialien vorhanden sind, mag darin begründet sein, dass auch eine valenzorientierte Didaktik – neben dem traditionellen Zugang – einige problematische Facetten birgt: „Für den Gebrauch in der Schule sind die Differenzierungen der Valenztheorie anspruchsvoll“ (Peyer 2011: 41). Eine vollständige Analyse ist gerade für Lernende der Sekundarstufe I – auf die sich ja der Grammatikunterricht im Wesentlichen beschränkt – nicht leistbar. „Vielmehr gilt es, eine Vorstellung von der Satzgliedstruktur insgesamt und von wichtigen Kategorien zu entwickeln“ (Peyer 2011: 44). Daher erscheint es sinnvoll, sich – trotz der oben genannten Forderung von HOFFMANN – auch bei einem valenzorientierten Vorgehen auf die prototypischen Realisierungsformen und Satzglieder zu beschränken, sie aber mit diesem Konzept potentiell anschluss- und ausbaufähig zu halten. Konkret bedeutet das, den SuS „nicht gleich zu Beginn der Arbeit mit Satzgliedern alle Probleme auf[zuh]alsen“ (Baurmann/Menzel 1989: 23), also Prädikative, Adverbiale Ergänzungen aber auch Erscheinungsformen wie den Gliedsatz oder Infinitivkonstruktionen erst einmal auszusparen (vgl. Peyer 2011: 42; 40) und sich auf die prototypischen zu beschränken. Mit dieser Entscheidung ist aber auch zu berücksichtigen, dass die motivierende Erarbeitung an authentischem Material zu Verwirrungen und Überforderungen führen kann, weil hier solche ‚anspruchsvolleren‘ Konstituenten häufig vorkommen (vgl. Peyer 2011: 42; 45). Folglich ist auch die didaktische Umsetzung der Valenzgrammatik hochgradig konstruiert.

Akzeptiert man diese Rahmenbedingungen, so ergeben sich weitere Herausforderungen: Die syntaktische Einheit der Phrase, auf der die Valenzgrammatik aufbaut, ist für die Schule nicht vorgesehen – auf ein solches Grundwissen kann also nicht aufgebaut werden. Dementsprechend ist das Erkennen von Phrasen für SuS besonders herausfordernd. Es ist daher plausibel, diesen Schritt kognitiv zu entlasten, indem erst die Beziehung zwischen dem Verb und den anderen Satzteilen verdeutlicht wird, bevor hinsichtlich der formalen Charakteristik weiter differenziert wird (vgl. Gornik/Weise 2009: 19, Granzow-Emden 2015: 121). Weitere Schwierigkeiten ergeben sich aus dem Umgang mit den Proben: So ist die Weglassprobe schon rein theoretisch fehleranfällig und führt somit auch bei der praktischen Anwendung in der Schule zu einem unangemessenen Verständnis der Verbergänzungen (vgl. Granzow-Emden 2014: 292f.; Kapitel 3.1). Die Weglassprobe ist vor allem fehleranfällig, da – wie oben

gezeigt – Obligatorik kein hinreichendes Merkmal ist. Darüber hinaus weisen gerade jüngere SuS eine deutlich höhere Affinität zu inhaltlichen als zu syntaktischen Strukturen auf, sodass sich die Weglassprobe für ein Untersuchen der Adverbiale als ungeeignet erweist, da die Bedeutung der Adverbiale im Alltagsverständnis eben nicht weglassbar ist (vgl. Peyer 2011: 40). Darüber hinaus stellt auch die Ersatzprobe SuS vor Herausforderungen, da sie als „abstrakt“ gilt (Wieland/Melzer 2010: 466). Folglich muss die Lehrkraft berücksichtigen, dass etwaige Probleme, die bei den SuS auftreten können, und mögliche Diskussionen – die z.B. auch die unterschiedlichen Ergänzungen pro **Verbvariante** betreffen können – produktiv und transparent zu gestalten. Dieses setzt wiederum ein differenziertes Fachwissen der Lehrkraft voraus. Letztendlich lohnt sich aber ein solches Vorgehen, da nur der valenzgrammatisch fundierte Zugang tiefere Einsichten in den verbbestimmten Aufbau von Sätzen ermöglicht.

## 4. Didaktisches Material und dessen Realisierung

Das Verb ist der Schlüssel zum Verständnis der Sprachstruktur  
(Granzow-Enden 2014: 25).

Unsere Unterrichtsreihe zur Erarbeitung der Satzglieder basiert auf der Valenztheorie. Ausgehend vom Verb können sich die Lernenden die Leerstellen erarbeiten, die durch den Valenzrahmen des Verbs eröffnet werden und dessen Realisierung gefordert ist. Die Lernenden erkennen so, wie und aus welchen Elementen Sätze bestehen und welche Funktionen sie erfüllen. Dabei werden auch Ergänzungen und Angaben unterschieden. Im Folgenden werden die Intentionen und Lernziele für die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand Satzglieder dargestellt, welche sich aus der Darstellung der sprachwissenschaftlichen Grundlagen (Kap. 2) und der verbzentrierten Satzglied-Didaktik (Kap. 3.2) ableiten. Um die Lernziele zu erreichen, ist didaktisches Material als aufeinander aufbauende Unterrichtsreihe unter Einbezug der sprachwissenschaftlichen Fundierung und Überlegungen zur Lernprogression entworfen worden. Das didaktische Vorgehen wird in Kapitel 4.2 erörtert. Daran schließt sich eine ausführliche didaktische Auseinandersetzung und Kommentierung der didaktischen Materialien der Unterrichtsreihe an.

### 4.1 Intentionen

Der Blick in die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz offenbart innerhalb des Lernbereichs **Sprache und Sprachgebrauch untersuchen** für den Lerngegenstand der Satzglieder im Grammatikunterricht, dass die SuS „Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen“ sollen und dabei „Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil“ (KMK 2003: 16; KMK 2004: 16; vgl. auch exemplarisch Hamburger Bildungsplan 2011: 21, 28). Es zeigt sich, dass die SuS laut der Bildungsstandards sowohl für den ersten als auch für den mittleren Schulabschluss Satzglieder und Satzgliedteile kennen und funktional für eigene Texte verwenden können (vgl. KMK 2003: 16; KMK 2004: 16). Dazu können die SuS die Methode der grammatischen Proben anwenden, und zwar die „Klang-, Weglass-, Umstell-, Ersatzprobe“ (KMK 2003: 17; KMK 2004: 16). Allgemeiner fordern die Bildungsstandards für den Lernbereich

**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**, dass die SuS „im Sinne von ‚Sprache als System‘ [...] vorwiegend grammatische Erscheinungen und ihre inhaltliche Funktion in den Blick [nehmen] und [...] diese zur Textherstellung sowie Textüberarbeitung [nutzen]“ (KMK 2004: 10). Die geforderte Sprachreflexion ist demnach in den Bildungsstandards vor allem auf die Text- und Schreibkompetenz ausgerichtet (vgl. Habermann 2015: 241). Ein tieferes Verständnis zur Sprachreflexion, zur Funktionsweise der Proben und zur Funktionen der Satzglieder wird nicht gefordert. Zudem werden die Satzglieder oder Satzgliedteile nicht weiter differenziert.

Entsprechend zeigt das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ der Kultusministerkonferenz von 1982, welche bis heute unverändert ihre Gültigkeit besitzt, ein ähnliches Bild. Anhand der Termini ist ersichtlich, dass eine strukturelle Betrachtung nicht im Vordergrund steht (vgl. Hoffmann 2011: 42). Das Verzeichnis stellt weniger kompetenzorientiert Grammatiklernen im Sinne eines grammatischen Könnens, also „die produktive Beherrschung von sprachlichen Werkzeugen und grammatischen Mitteln“, in den Fokus (Feilke/Tophinke 2016: 4). Zwar bilden „[d]eklaratives Wissen und Begriffswissen die Grundlage für den reflexiven Umgang mit Sprache“ (Müller 2017: 298). Aber mit diesem Termini-Verzeichnis können sich schwerlich Sprachreflexion und eine Einsicht über Sprachaufbau und -funktion ausgehend vom Verb ergeben, da „[a]uf Fachausdrücke wie ‚Ergänzung‘ und ‚Angabe‘, die sich aus der Untersuchung der Wertigkeit des Verbs ergeben, [verzichtet wird], weil hier keinem Grammatikmodell der Vorzug gegeben werden soll“ (KMK 1982: 4). Während diese terminologische Grundlage auf keinem „analytische[n] Zugang“ (Hoffmann 2011: 42) basiert, bilden die Termini zusätzlich „kein kohärentes System, sie repräsentieren kein Wissensnetz[,] [...] dienen als bloße Nomenklatur“ (Hoffmann 2011: 42f.). Ein systematischer Grammatikunterricht für den Lernbereich Satzglieder wird durch diese normativen Vorgaben erschwert (vgl. Hoffmann 2011: 43). Insbesondere gilt dies durch das „Fehlen einer valenzorientierten Terminologie“ und durch die Vermischung von „Form und Funktion“ (Hoffmann 2011: 43).<sup>10</sup>

Trotz der weniger hilfreichen Hinweise der normativen Vorgaben, die den Konsens in der Linguistik und die moderne Valenztheorie wenig bis gar nicht berücksichtigen<sup>11</sup>, sollen die Lernziele für unsere Unterrichtsreihe zwar übereinstimmend mit den Bildungsstandards formuliert werden, gehen jedoch insofern über die Benennung und Anwendung der Satzglieder hinaus, als dass sie die SuS ausgehend von der valenzorientierten Satzglied-Didaktik zu Sprachreflexionen anregen (vgl. Müller/Peyer 2013: 7f.). Die konkreten fachlichen Lernziele für diese Unterrichtsreihe zum Lerngegenstand Satzglieder lauten:

- Die SuS lernen, dass das Verb das Zentrum des Satzes bildet (vgl. Müller/Peyer 2013: 7; vgl. Kapitel 4.2.1). Ausgehend von den bereits erworbenen und in dieser Unterrichtsreihe vorausgesetzten Kenntnissen zur Verbkammer und der Klammerstruktur deutscher Verbzweitsätze lernen die SuS, dass Satzglieder aus einzelnen Wörtern oder Wortgruppen bestehen können. Zudem lernen sie, dass Wörter oder Wortgruppen, die

---

<sup>10</sup> Da die Termini „als Teil von Sprachanalyse zu begreifen sind, können sie nicht isoliert oder rein operativ im Unterricht entwickelt werden“ (Hoffmann 2011: 47).

<sup>11</sup> Einen alternativen und sprachwissenschaftlich fundierten Entwurf zum „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ der Kultusministerkonferenz bietet die Terminologieliste des Gießner Kreises (vgl. Gießner Kreis 2013).

vor dem finiten Verb stehen können und somit vorfeldfähig sind, Satzglieder sind (vgl. Kapitel 4.2.1; Pittner/Berman 2008: 35). Die SuS können die Umstell-/ bzw. genauer die Vorfeldprobe mithilfe des Feldermodells anwenden und erläutern sowie ihre Funktionsweise nachvollziehen und reflektieren (vgl. Kapitel 4.2.1).

- Die SuS lernen, dass jedes Verb Leerstellen für sogenannte Mitspieler (= Ergänzungen) eröffnet (vgl. Pittner/Berman 2008: 43; Kapitel 4.2.2). Die SuS lernen einwertige, zweiwertige und dreiwertige Verben kennen (vgl. Kapitel 4.2.2). Ausgehend vom Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht lernen die SuS, dass sie diese Mitspieler im Englischen mitlernen müssen, während sie sie im Deutschen unbewusst kennen. Sie sollen sich die Mitspieler explizit bewusst machen (vgl. Kapitel 4.2.2).
- Die SuS lernen, dass ein häufiger und wichtiger Mitspieler (= Ergänzung) das Subjekt darstellt (vgl. Pittner/Berman 2008: 35; Kapitel 4.2.3). Die SuS lernen, dass der Mitspieler Subjekt und das finite Verb kongruieren (vgl. Pittner/Berman 2008: 36; Kapitel 4.2.3). Außerdem erkennen die SuS, dass das Subjekt im Nominativ steht.
- Die SuS lernen, dass bei dem Mitspieler Präpositionalobjekt das Verb eine bestimmte Präposition regiert und sie daher nicht durch eine andere ersetzt werden kann (vgl. Pittner/Berman 2008: 37; Kapitel 4.2.4). Durch den Sprachvergleich wiederum mit dem Englischen und dem Vokabellernen soll den SuS bewusst werden, dass die Präposition und folglich das Präpositionalobjekt im Valenzrahmen des Verbs angelegt ist (vgl. Kapitel 4.3.4).
- Die SuS lernen, dass sich der Mitspieler Präpositionalobjekt und Kulisse-Satzglieder (= Adverbiale) dadurch unterscheiden, dass bei ersteren die Präposition durch das Verb regiert wird und bei letzteren nicht (vgl. Granzow-Emden 2014: 296; Kapitel 4.3.5). Die SuS lernen, dass Kulisse-Satzglieder (= Adverbiale) in ihrer Form nicht durch das Verb bestimmt sind und daher keine Mitspieler, sondern nur Kulisse im Verbszenario darstellen (vgl. Kap. 4.2.5). So erarbeiten sie, dass die Kulisse-Satzglieder (= Adverbiale) zwar unterschiedliche Formen mit unterschiedlicher Bedeutung annehmen können, die syntaktische Funktion aber gleichbleibt. Zudem lernen die SuS verschiedene Kulisse-Satzglieder nach semantischer Untergliederung kennen (Adverbiale der Zeit, des Ortes, des Grundes und der Art & Weise) (vgl. Kapitel 4.2.5).
- Die SuS lernen durch die Veränderung von ungrammatischen zu grammatischen Sätzen, dass es weitere Mitspieler im Satz gibt, deren Formen (= Kasus) durch das Verb regiert werden (vgl. Pittner/Berman 2008: 36; Kapitel 4.2.6). Die SuS lernen die Mitspieler Akkusativ- und Dativobjekt und als Orientierung deren Ersetzungsprobe mit jemandem (=Dativobjekt) und jemanden/etwas (Akkusativobjekt) kennen und anwenden (vgl. Hoffmann 2016: 336f.; Kapitel 4.2.6).
- Die SuS vertiefen ihre Kenntnisse über die Vorfeldprobe, Mitspieler und Kulissen-Satzglieder, indem sie ambige Sätze analysieren (vgl. Kapitel 4.2.7). Die SuS lernen zudem, dass Satzglieder durch Attribute erweitert werden können, die diese genauer beschreiben (vgl. Pittner/Berman 2008: 40; Kapitel 4.2.7). Außerdem lernen sie, dass Attribute formal unterschiedlich realisiert werden: Adjektivattribut, Genitivattribut, Präpositionalattribut und Relativsatz (vgl. Pittner/Berman 2008: 40f.; Kapitel 4.2.7).

Um diese Lernziele zu erreichen, unterstützt diese Unterrichtsreihe das entdeckende Lernen der SuS (vgl. Habermann 2015: 251; Gornik/Weise 2009: 18; Müller 2017: 300). Den Aufgaben liegt ein induktives Vorgehen zugrunde und die operativen Verfahren, wie die Vorfeld- und Ersetzungsprobe, werden nicht nur ausgeführt, sondern thematisiert (vgl. Gornik/Weise 2009: 18; Hoffmann 2011: 39). Die SuS entdecken, wie und warum die Proben funktionieren und gelangen dadurch zu einem vertieften Verständnis.

Das Erarbeiten und die Übungen zu Satzgliedern vermitteln den SuS „Sicherheit im *Umgang mit Strukturen* wie dem Satzglied, sind jedoch kein Selbstzweck“ (Peyer 2017: 325, Hervorhebung im Original). Empirisch ließ sich nachweisen, dass sich SuS in ihrer Schreibkompetenz verbessern, wenn sie „in konkreten Schreibprojekten dabei unterstützt werden, gezielt auf syntaktische Strukturen zu achten und ihr Repertoire auch mit Hilfe von Mustern auszubauen“ (Peyer 2017: 325; dazu ausführlich Klotz 1996; Myhill et al. 2012). Zudem ermöglichen Kenntnisse und die produktive Beherrschung von Satzstrukturmustern und vom Aufbau von Satzgliedern sowie ihrer möglichen Anordnung im Satz den SuS mehr Ausdrucksmöglichkeiten und stilistische Varianz. Die SuS können reflektiert monotonen und inkorrekten Satzbau in ihren Texten vermeiden. Dies wird insbesondere für SuS mit Deutsch als Zweitsprache relevant (vgl. Peyer 2017: 325).

Neben der Verbesserung der Schreibkompetenz kann eine Satzgliedanalyse zur Verbesserung der Textkompetenz der SuS beitragen (vgl. Habermann 2015: 251). Die SuS können unter Einbezug ihres Grammatischen Wissens und Könnens von Satzgliedern differenzierter Sachtexte und literarische Texte analysieren (vgl. Habermann 2015: 251). Peyer führt dazu treffend an:

Bei anspruchsvollen fachsprachlichen oder literarischen Texten kann die Gestaltung der Sätze thematisiert werden, sei es mit Strategien zum Verstehen, z.B. im Umgang mit langen Satzgliedern, Nominalisierungen oder spezifischen Konnektoren, sei es mit einem Fokus auf die Wirkung von Sätzen in Texten (Peyer 2017: 325f.)

Beim Lesen spielen Satzglieder hinsichtlich der lokalen inhaltlichen Kohärenz eine Rolle, die im Satzzusammenhang dekodiert werden müssen (vgl. Peyer 2017: 325). Einsichten über Kongruenzen des Subjekts mit dem Verb können beim Dekodieren helfen.

Wir folgen den Empfehlungen von MÜLLER/PEYER und MÜLLER (vgl. Müller/Peyer 2013: 7; Müller 2017: 301f.) und sehen diesen Lerngegenstand der Satzglieder für die Mitte der Sekundarstufe I vor. Da Satzglieder „eine abstrakte Kategorie und deshalb schwer fassbar“ sind, könnte eine „Verfrühung im Lernprozess zu großer Verunsicherung und zu Nicht-Lernen führen“ (Müller/Peyer 2013: 7). Die Lernenden müssen in der Lage sein, in einem erheblichen Maße abstrakt denken zu können, was von den SuS in der 5. und 6., eventuell auch 7., Klassenstufe noch nicht erwartet werden kann. Zudem ist eine Beschäftigung mit Satzgliedern aus den genannten Lernpotentialen auch in der späteren Mittelstufe und in der Sekundarstufe II sinnvoll (vgl. Müller 2017: 301f.).

## **4.2 Unterricht: Begründung für die Progression der Unterrichtsreihe**

Die folgende Unterrichtsreihe zeichnet sich durch einen – sowohl in traditioneller als auch in valenzgrammatischer Hinsicht – unkonventionellen Aufbau aus, daher erfolgt an dieser Stelle eine Begründung für die Progression der Unterrichtsreihe. Zunächst wird vorausgesetzt,

dass die SuS valenztragende Verben – hier also finite Verben – sicher erkennen und zumindest Aussagesätze korrekt in das topologische Feldermodell (vgl. das Unterrichtsmodell zu topologischen Feldern) einordnen können (vgl. auch Granzow-Emden 2014: 284). Die Kenntnis des Feldermodells ist für den Vorfeldtest, mit der die SuS die Satzgliedgrenzen bestimmen, notwendig. Die Vorfeldprobe mag einem rein valenzorientierten Vorgehen entgegenstehen, da Sätze nicht ‚aufgebaut‘ werden, sondern segmentiert – „[d]er ‚zerlegende‘ Zugang [...] hat [aber] den Vorteil, dass die Satzglieder relativ sicher voneinander getrennt werden können“ (Peyer 2011: 32). Häufig wird kritisiert, dass der Vorfeldtest häufig nur deduktiv durch die Lehrkraft eingeführt wird (vgl. Wieland/Melzer 2010: 463). Dem wirken wir dadurch entgegen, dass wir mit dem **Satztheater** einen motivierenden wie induktiven Zugang zu der Probe bieten. Für das gesamte Material wird die Metapher der **(Theater-)Szene** gewählt. Diese Metapher ist schon bei TESNIÈRE durch den Bezug auf das Theaterstück angelegt (vgl. Kap. 2) und wurde durch Heringer, der sich auf Fillmore bezieht, in dem deutschsprachigen Valenzdiskurs etabliert:

Ein einzelnes Verb ist darum im Zusammenhang eines Skripts und im Zusammenhang einer Szene zu sehen. Die Zentralität des Verbes besteht in dieser organisierenden Kraft. Ein Verb, das ist so, wie wenn man im dunklen Raum das Licht anknipst. Mit einem Schlag ist eine Szene da (Heringer 1984: 49 mit Bezug auf die Metapher von Fillmore 1977: 63).

Folglich werden die Ergänzungen innerhalb dieser Metapher als ‚Mitspieler‘ bezeichnet, Angaben werden als Kulisse, als ‚Bühnenbild‘, verstanden (vgl. u.a. Dürscheid 2000: 117; Hoffmann 2016: 316). Nach diesem operationalen, segmentierenden – und in diesem Sinne auch traditionellen – Einstieg in die Bestimmung von Satzgliedgrenzen muss eine valenzgrammatisch fundierte Einsicht in die ‚Bindungsfähigkeit‘ von Verben erfolgen. Im folgenden Material wird diese strikt von einer Klassifikation der syntaktischen Funktion getrennt:

Die Klassifikation von Satzgliedern kann nämlich erst dann sicher gelingen, wenn die Lernenden eine Vorstellung über Satzglieder als Elemente mit einer bestimmten Funktion [...] entwickelt haben, indem sie mit den Verben und ihren Ergänzungen operiert haben (Müller/Peyer 2013: 7).

Bevor sich also valenzorientiert den spezifischen Funktionen genähert werden kann, muss zunächst ein Verständnis für szeneneröffnende Verben und ihre Leerstellen (‚Mitspieler‘) erreicht werden.

Dem Material kann vorgeworfen werden, bei der weiteren Ausdifferenzierung der Satzglieder nicht nach einer valenzgrammatischen Logik vorzugehen: Demnach müsste zunächst eine Trennung von Ergänzungen und Angaben erfolgen (vgl. Primus 2015: 103). Da sich Angaben aber in der Schule leichter durch ihre Formenvariation als durch ihre Weglassbarkeit unterscheiden lassen, geht mit dieser Trennung eine starke Fokussierung der syntaktischen Ebene einher, die erst sukzessiv angebahnt werden muss (vgl. Peyer 2011: 40). Daher wird zunächst das Subjekt als syntaktische Funktion betrachtet, das sich durch seine Kongruenz zum finiten Verb auszeichnet und damit über eine besonders auffällige Bindung zum finiten Verb verfügt (‚Sonderstatus‘) (vgl. Hentschel/Weydt 2013: 317). Anschließend erfolgt – und hierin besteht möglicherweise der unkonventionellste Schritt – eine Auseinandersetzung mit der syntaktischen Funktion des Präpositionalobjekts. Auch wenn dieses Objekt in der traditionellen Satzglied-Didaktik üblicherweise als schwer verständlich und schlecht abgrenzbar gilt, zeichnet

sich diese syntaktische Funktion durch formale Auffälligkeit aus (fixierte Präposition, vgl. Kapitel 2). Es lässt sich folgern, dass diese auffällige Form den SuS das Erkennen Präpositionalobjekts erleichtert und der erarbeitete ‚Modus einer syntaktischen Betrachtung‘ auch auf die folgenden Funktionen übertragen werden kann. Schließlich leistet die Präposition in Präpositionalobjekten eine ganz analoge Rektionsfunktion wie das Verb in den übrigen Objekten (vgl. Kapitel 2). Die Präposition dient dazu, das Objekt im Valenzrahmen des Verbs zu verorten (z.B. *auf jemanden warten* vs. *jemanden erwarten*).

Die Behandlung des Präpositionalobjekts bereitet die folgende Unterscheidung von Angaben und Ergänzung vor. So können präpositionale Adverbiale eingängig zu Präpositionalobjekten abgegrenzt werden. Es schließen sich das Akkusativ- und Dativobjekt sowie weiterführende Aufgaben an, die auch das Attribut genauer in den Blick nehmen. Dass das Attribut erst am Ende der Aufgaben steht, verdeutlicht auch räumlich eine Abgrenzung gegenüber den Satzgliedern der ersten Untergliederungsebene. Die in der Literatur häufig schon in den Erarbeitungsphasen verwendeten, ambigen Konstruktionen werden in dieser Unterrichtsreihe erst in der Vertiefungsphase eingesetzt (vgl. Gornik/Weise 2009: 22–24; Wieland/Melzer 2010: 462ff.), da es aus unserer Sicht für SuS kognitiv anspruchsvoll ist, zwei syntaktische Konstruktionen aktiv aufrechtzuerhalten und zu analysieren, auch wenn diese sicherlich ein hohes Motivationspotential beinhalten.

Wir verzichten in der Unterrichtsreihe auf die heute kaum gebräuchlichen Genitivobjekte (z.B. *der Gefallenen gedenken*) sowie auf die adverbialen Ergänzungen. Ebenso sind die in der Schule üblicherweise nicht betrachteten Prädikative, Gliedsätze und Infinitive nicht mit in das Unterrichtsmaterial einbezogen, sodass eine Arbeit am authentischen Material aus unserer Sicht – gerade in den hier vorgelegten Zugangs- und Erarbeitungsaufgaben – noch nicht möglich ist (vgl. Peyer 2011: 44). Im Anschluss an die vorliegende Unterrichtsreihe sehen wir in der adverbialen Ergänzung oder den Glied- und Infinitivsätzen eine besonders lohnenswerte Vertiefung, da sie das durch dieses Material erworbene Wissen neu verhandeln.

#### 4.2.1 Material zum Vorfeldtest

Das Material zum Vorfeldtest bietet den Einstieg in die Unterrichtsreihe zum Lerngegenstand der Satzglieder und bildet zugleich die wesentliche Grundlage, um zu ermitteln, welche Wörter oder Wortgruppen Satzglieder sind und welche nicht (vgl. Pittner/Berman 2008: 35). Da die Wörter oder Wortgruppen, die in einem Verbzweitsatz im Vorfeld stehen können, in der Regel Satzglieder sind, zielt der erste Aufgabensatz **Satztheater**<sup>12</sup> vorbereitend darauf ab, dass die SuS sich in einer handlungsorientierten Aufgabe selbst erarbeiten, dass bestimmte Wörter oder Wortgruppen im Satz zusammen umstellbar sind und diese dann die Satzglieder eines Satzes bilden (vgl. Anhang Material: 1; Granzow-Emden 2014: 284). Dazu wird die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt. Die SuS der ersten Gruppe bekommen jeweils ein Wort des folgenden Satzes auf den Rücken geheftet:

NACH DER SCHULE HAT DAS SPORTLICHE MÄDCHEN MIT IHREN MITSCHÜLERN EIN FUßBALLTURNIER ORGANISIERT

---

<sup>12</sup> Die Idee zur Aufgabe des Satztheaters ist entlehnt aus der Aufgabe „Satztheater“ aus dem Material zur Wortstellung und „satztopologischen Unterschieden in verschiedenen Sprachen entdecken“ aus Praxis Deutsch von Knut Stirnemann (Stirnemann 2013: 60–63).

Währenddessen wird die andere Gruppe aufgefordert, den Vorgang genau zu beobachten (vgl. Anhang Material: 1). Die SuS sollen gemeinsam einen deutschen Satz bilden. Damit die SuS nicht durch satzinterne Großschreibung beeinflusst werden, sind alle Wörter bewusst in Majuskeln verfasst. Nachdem die SuS einen grammatischen deutschen Satz gebildet haben, sollen sie versuchen, andere Lösungsmöglichkeiten zu finden und dabei beobachten,

- „welche Wörter oder Wortgruppen im Vorfeld (vor dem finiten Verb) stehen können
- welche Wörter zusammenbleiben“ (Anhang Material: 1),

um zu entdecken, dass bestimmte Wörter immer zusammenbleiben und bestimmte Wörter und Wortgruppen im Vorfeld stehen können. Für diese Unterrichtsreihe wird die Kenntnis des Feldermodells der Lerngruppe vorausgesetzt. Jedoch können die SuS mit dieser Aufgabe das Klammermodell des deutschen Satzbaus nochmals vertiefen und erfahren, dass das Verb das Zentrum des Satz bildet, indem es fest und unverschiebbar bleibt (vgl. Kapitel 4.2; Granzow-Emden 2014: 284; Müller/Peyer 2013: 7). Mit einem zweiten Satz

AUF DEM HEIMWEG DACHTE DAS MÄDCHEN AUSGIEBIG ÜBER EINE WHATSAPP-NACHRICHT  
VON IHREM BESTEN FREUND NACH

in Aufgabe 2 wird ebenso verfahren wie in Aufgabe 1; die SuS werden angehalten, ihre Beobachtungen anschließend zu verschriftlichen (vgl. Anhang Material: 1). Dabei werden sie insofern gelenkt und unterstützt, als dass sie den Impuls bekommen, Thesen darüber aufzustellen, welche Wörter Gruppen bilden und wie sich das ermitteln lässt (vgl. Anhang Material: 1). Die Ergebnisse der SuS müssen anschließend in einem Plenumsgespräch mit der Lehrkraft diskutiert und gesichert werden.

Da die Sätze für die Aufgabe 1 und 2 dazu dienen, die Umstell- bzw. Vorfeldprobe einzuüben, sollten diese Sätze prototypische Satzglieder und „keine untypischen Satzglieder“ oder Problemfälle enthalten, das heißt, es wurde kein authentisches Material verwendet, sondern die Sätze wurden didaktisch konstruiert (Peyer 2011: 44).

Mit dem Aufgabensatz **Bäumchen wechsel dich – Umstellen mit dem Vorfeldtest** können die SuS ihre Kenntnisse vertiefen, indem sie weitere Sätze in eine Feldermodell-Tabelle eintragen. Somit wird der Bezug auf das Feldermodell und das Satzbaumuster im Deutschen explizit gemacht und verdeutlicht. „Für das Erkennen und Bestimmen einzelner Satzglieder [...] ist die Verschiebeprobe [...] geeignet“, sodass die Umstellbarkeit und Ermittlung von Satzgliedern mittels der Vorfeldprobe in der Unterrichtsreihe als erstes gelernt werden soll (Peyer 2011: 33; vgl. Kapitel 3). Diese Probe erarbeiten sich die SuS, indem sie überprüfen, welche Wörter oder Wortgruppen im Vorfeld stehen können und sie lernen dabei, dass Satzglieder aus einzelnen Wörtern oder auch aus Wortgruppen bestehen können. Mit der Zusatzaufgabe, für einen Satz alle Umstellmöglichkeiten zu finden, lernen die SuS exemplarisch an einem Satz, dass alle Wörter bzw. Wortgruppen außer dem Verb verschiebbar sind. Um diese Beobachtungen und Thesen festzuhalten und als Methode zur Ermittlung von Satzgliedern einzuführen, sollen die SuS abschließend ihrem Tischnachbarn/in erklären, was der **Vorfeldtest** ist. Somit wird die Begrifflichkeit **Vorfeldtest** eingeführt und mit dem operativen Verfahren verknüpft. Die Erklärungen der SuS zum Vorfeldtest werden anschließend im Plenumsgespräch gesichert. Durch die Lehrkraft sollte der Begriff des **Satzglieds** für die Wörter oder Wortgruppen, die im Vorfeld stehen können, eingeführt werden. Auf diese Weise kann das Lernziel, dass die SuS die Umstell- bzw. genauer die Vorfeldprobe mithilfe des Feldermodells anwenden und ihre Funktionsweise nachvollziehen und reflektieren können, erreicht werden.

#### 4.2.2 Material zum valenzorientierten Zugang

Das Material zum valenzorientierten Zugang fokussiert zunächst das Ziel, die durch das Verb eröffneten Leerstellen als bereits in der „Verbszene“ mitgedachte Mitspieler zu verstehen (Hoffmann 2016: 329). Dabei wird diese Metapher wortwörtlich umgesetzt: Ausgehend von einem dreistelligen Verb (*geben*) konstruieren die SuS in 3-er-Gruppen angelehnt an Gornik und Wieland/Melzer einen möglichst kurzen Satz (vgl. Gornik/Weise 2009: 20; Wieland/Melzer 2010: 461). Dabei zeichnet sich diese Aufgabe besonders dadurch aus, dass die anschließend zu ermittelnden Gemeinsamkeiten zwischen den Szenen nicht nur auf dem Papier, sondern – womöglich eindrücklicher – durch die vorgespielten Szenen sichtbar werden (vgl. Anhang Material: 3). Am Ende der ersten Aufgabe sollte festgehalten werden, dass *geben* drei Mitspieler erfordert: Ein Geber (1) händigt den zu überreichenden Gegenstand (2) einem Empfänger (3) aus. Diese Rollen sind abstrakt, wesentlich eingängiger scheinen die Rollen des Verbs *schenken* (Schenker, zu schenkender Gegenstand, Beschenkter). Allerdings ist bei diesem Verb das Dativobjekt anders als bei *geben* weniger obligatorisch und seine Bedeutung ist gerade für Kinder eng mit einem Anlass verknüpft (z.B. *zum Geburtstag*). Mitunter können die SuS das Verb *geben* als einstelliges Verb (*er gibt (im Sinne von Karten verteilen)*) verstehen – dies wäre dann in jedem Fall dahingehend zu problematisieren, als dass auch hier die Kartenspieler sowie die Karten als zu gebender Gegenstand semantisch mitgedacht sind, allerdings nicht mehr formal realisiert werden müssen (vgl. **Habitualität** in Kap. 2). Darüber hinaus können durch die Aufgabe, möglichst *kurze* Sätze zu schreiben, auch Imperativformen (*gib!*) auftreten, die dann zurückgewiesen werden müssen. Diese ‚unerwünschte‘ Satzbildung wird aber vermutlich dadurch unterbunden, dass jedes Gruppenmitglied eine Rolle beim Vorspielen des Satzes einnehmen muss. Es ist sinnvoll, die so abstrahierten Rollen im Plenumsgespräch noch einmal rückbezüglich mit Beispielen aus den Satztheatern zu unterfüttern. Eine Hürde dieser Aufgabe besteht darin, die Metapher des Mitspielers – die ja belebte Konstituenten impliziert – auch auf den überreichten Gegenstand zu beziehen. Hier muss explizit deutlich gemacht werden, dass in der Aufführung auch diese Rolle durch einen Lernenden übernommen wird und daher als ‚Mitspieler‘ gilt. In der zweiten Aufgabe wird das Procedere der ersten Aufgabe anhand eines einstelligen und eines zweistelligen Verbs wiederholt (*weinen* und *lieben*), sodass die SuS lernen, dass die Anzahl an Leerstellen vom Verb abhängt. Die dritte Aufgabe besteht darin, den drei Verben aus Aufgabe eins und zwei die richtige Mitspielerzahl zuzuordnen und anschließend weitere Sätze zu bilden, anhand derer die Mitspieleranzahl der jeweiligen Verben bestimmt werden kann. Hier ist mit einigen unterschiedlichen Valenzen zu rechnen, da diese ja erstens durch die **Verbvariante** determiniert werden und zweitens auch innerhalb dieser Verbvariante bestimmte Ergänzungen (unter spezifischen Bedingungen) weggelassen werden können. Je nach Lerngruppe mag das für die SuS zu einem unterschiedlichen Ausmaß an Verwirrung und Frustration führen, sodass die Aufgabe auch in gelenkter Form – mit schon vorgegebenen Sätzen – zur Verfügung steht (Aufgabe 3 b').<sup>13</sup>

Der zweite Teil des Materials zum valenzorientierten Zugang **Vom Verb aus denken ...** nutzt, dass „entsprechende Lernleistungen [...] erbringen [muss], wer andere Sprachen lernt“

---

<sup>13</sup> Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit wäre, den SuS Bilder vorzugeben, zu denen sie einen Satz bilden sollen (z.B. zu einem Bild, auf dem eine Frau einen Korb trägt: *Die Frau trägt einen Korb*). Allerdings gestaltet sich diese Aufgabe als schwierig, da die Bilder viele Anreize für verschiedene Satzbildungen beinhalten – es werden also wahrscheinlich nicht die gleichen Verben verwendet bzw. mitunter könnten auch die Bilder nur beschrieben werden (*Man sieht eine Frau, die...*). Gerade in der einführenden Erarbeitungsphase zur Verbalenz sollten aber Verben mit zugänglichen Valenzrahmen im Vordergrund stehen und verglichen werden können.

(Peyer 2011: 33). Anhand des Englischen soll verdeutlicht werden, dass die Ergänzungen zu Verben, die die SuS im Deutschen in vielen Fällen automatisiert beherrschen, in einer fremden Sprache gelernt werden müssen. So suchen die Lernenden – mit dem Englischbuch oder Vokabellisten als Hilfe – gezielt nach Verben mit ihren Mitspielern, sodass diese im Sinne der Sprachbetrachtung gezielt die Aufmerksamkeit der Lernenden erlangen (vgl. Bredel 2007: 30). Da hier aufgrund der vorgegebenen Beispiele hauptsächlich Dativ- und Akkusativobjekte und weniger Präpositionalobjekte zu erwarten sind, ist die semantische Ähnlichkeit mit dem Deutschen groß: Es bietet sich an, nach der zweiten Aufgabe diese Ähnlichkeiten explizit zu thematisieren und die Ergebnisse dann mit dem Material zu den Präpositionalobjekten gezielt zu kontrastieren (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Fokussierung auf die Kasusmarkierungen sollte an dieser Stelle noch keine starke Gewichtung enthalten, dennoch kann ein Vergleich mit dem Englischen bezüglich der Kasusmarkierung die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden auf die syntaktische Ebene lenken. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass in der mündlichen Kommunikation das Indefinitpronomen ‚jemand‘ nur selten dekliniert wird, sodass es durchaus vorkommen kann, dass SuS keinen Unterschied zwischen Dativ- und Akkusativobjekten verschriftlichen (vgl. Altmann/Hahnemann 2007: 125). Im Anschluss könnte es sich auch anbieten, weitere Sprachen der SuS vergleichend heranzuziehen (vgl. Müller 2017: 298).

#### 4.2.3 Material zum Subjekt

Nachdem die SuS sich einen valenzorientierten Zugang zu Satzgliedern erarbeitet haben und gelernt haben, dass ein Verb in einem Szenario eine bestimmte Anzahl und Form an Mitspielern hat, gilt es nun, die Mitspieler (= Ergänzungen) im Verbszenario zu erarbeiten. Da Subjekte „die am häufigsten auftretenden Ergänzungen zu Verben“ sind, wird dieser Mitspieler den SuS als erstes präsentiert (Pittner/Berman 2008: 35). In der ersten Aufgabe **Huch! – In folgenden Sätzen ist etwas schiefgegangen** sollen die SuS explorieren, dass in einem grammatischen Satz das finite Verb mit dem Subjekt kongruiert (vgl. Müller/Tophinke 2015: 67,75; Anhang Material: 6). Den SuS werden dazu Sätze präsentiert, in denen das Verb jeweils in seiner Infinitivform auftritt und somit die Kongruenz von Subjekt und Verb nicht gegeben ist (vgl. Müller/Tophinke 2015: 67f.,75). Die Sätze und Subjekte wurden so gewählt und konstruiert, dass sie dem Kriterium der Prototypizität entsprechen.<sup>14</sup> (vgl. Peyer 2011: 44; Kapitel 2). So lernen die SuS entdeckend, dass das Verb und der Mitspieler Subjekt entsprechend der Kongruenzkategorien Person und Numerus angepasst werden muss, damit ein grammatischer Satz entsteht (vgl. Müller/Tophinke 2015: 67; Granzow-Emden 2015: 126; Anhang Material: 6). Dazu werden die Verben im Satz von den SuS umgeformt, damit ein grammatischer Satz entsteht. Daraufhin erklären sie, was sie geändert haben, damit ihnen die grammatischen Strukturen bewusst werden (vgl. Aufgabenkonzept entlehnt aus Müller/Tophinke 2015: 75). Anschließend ermitteln die SuS mit der Vorfeldprobe die Satzglieder und bestimmen, welcher der Mitspieler unter den identifizierten Satzgliedern nach der Anpassung zum finiten Verb jeweils passt.

---

<sup>14</sup> Dies gilt für die gesamte Unterrichtsreihe (vgl. Peyer 2011: 44).

In der Aufgabe **Oh je! – Hier passt schon wieder etwas nicht** werden den SuS diesmal Sätze präsentiert, die dadurch ungrammatisch sind, dass die Subjekte nicht im Nominativ stehen (vgl. Anhang Material: 6; Müller/Tophinke 2015: 66–68). Die Lernenden verändern abermals die Sätze, sodass sie grammatisch werden. Dann explizieren sie ihr Vorgehen. Beim Anpassen achten die SuS darauf, dass sie das Verb dieses Mal nicht verändern dürfen. Die Schwierigkeit der Aufgaben besteht nicht darin, die richtigen Formen anzupassen, da dies den Lernenden und besonders den SuS mit Deutsch als Erstsprache leichtfallen wird, sondern, die Beziehung zwischen dem Verb und einem bestimmten Mitspieler – dem Subjekt – nachzuvollziehen. Anschließend sollte in einem Plenumsgespräch gesichert werden, wie diese Mitspieler verändert werden mussten. Zudem kann die Lehrkraft nun einführen, dass dieser Mitspieler, der in der Person und im Numerus mit dem Verb übereinstimmen muss und im Nominativ steht, **Subjekt** genannt wird.

Neben den schwerpunktmäßig explizit betrachteten syntaktischen Aspekten werden bei diesen Aufgaben implizit auch semantische Aspekte des Mitspielers Subjekt einbezogen (vgl. Müller/Tophinke 2015: 68). Die SuS müssen sich aufgrund ihres Wissens um die Wortbedeutungen beispielsweise in dem Satz *Den außergewöhnlichen Stein mag den Schulleiter erschließen*, dass nicht *Den außergewöhnlichen Stein*, sondern aufgrund des semantischen Merkmals der Belebtheit *den Schulleiter* zum Nominativ und damit zum Subjekt umgeformt werden muss (vgl. Kapitel 2).

Als Differenzierungs- und Vertiefungsaufgabe kann die Aufgabe **Auf der Suche! – Spüre die Subjekte auf!** bearbeitet werden (vgl. Anhang Material: 6). Diese Aufgabe beinhaltet Haupt- und Nebensätze und stellt entsprechend der Lernprogression einen höheren Schwierigkeitsgrad als die vorangegangenen auf. Bei dieser Aufgabe sollen die SuS ausgehend vom finiten Verb, welches sie jeweils zuerst einkreisen sollen, die Subjekte bestimmen. Als schriftlich fixierte Sicherung und Nachschlagemöglichkeit dient der Merkkasten zum Subjekt (vgl. Anhang: Material: 7). Der Inhalt dazu ist zuvor mittels der Aufgaben und sichernden Plenumsgesprächen erarbeitet worden.

Zur didaktischen Reduktion werden Nebensätze (*dass-* oder *ob-Subjunktorsätze*, *w-Elemente*) und Infinitivsätze, die ebenfalls die Subjektfunktion übernehmen können, nicht thematisiert, da diese Unterrichtsreihe prototypisch in den Lerngegenstand Satzglieder einführen soll (vgl. Kapitel 2). Nachdem ein gesichertes Grundwissen über das Verb, seinen Valenzrahmen, seine Ergänzungen und Angaben gewonnen wurde, ist es denkbar, die SuS in späteren Jahrgangsstufen mit komplexeren Subjektfunktionen zu konfrontieren. Zudem ist es auch möglich, andere Satzarten und Sätze auch ohne Subjekt zu thematisieren, da dabei Sprachreflexionen zu Form und Funktion exemplarisch gelernt werden können (vgl. Musan 2013: 45f.).

#### 4.2.4 Material zum Präpositionalobjekt

Da die Kasusreaktion des Verbs bei Präpositionalobjekten „nicht direkt durch das Verb [erfolgt], sondern [...] durch Zuhilfenahme einer Präposition vorgenommen [wird]“ (Hentschel/Weydt 2013: 339), bietet es sich an, das Präpositionalobjekt als nächsten Mitspieler zu behandeln. Denn die Lernenden können die Rektion des Verbs konkret an der Präposition und nicht nur an einer weniger auffälligen Kasusendung erleben. Die Eigenschaften, dass zum einen die Präpositionen bei Präpositionalobjekten gegenüber Adverbialen folglich nicht ausgetauscht werden können und zum anderen die Eigenbedeutung der Präposition „semantisch

verblasst“ ist (Musan 2013:56), macht sich die erste Aufgabe zu nutzen (vgl. Anhang Material: 8). In der ersten Aufgabe sollen die SuS ein Bild zu dem Satz *Der Junge steht auf Karla* skizzieren. Diese verbildlichten Szenarien werden anschließend im Plenum verglichen und besprochen. Erwartbar ist, dass keiner der SuS ein Bild skizziert, auf welchem die Präposition in ihrer lokalen Bedeutung verstanden worden ist. Die SuS werden nun mit einem Bild an der Tafel konfrontiert werden, welches einen Jungen zeigt, der auf den Schultern von einem Mädchen steht. Die SuS diskutieren, ob und inwiefern das Bild zu dem obenstehenden Satz passt. Somit soll sich ein Gespräch über die „semantisch verblasst[e]“ Präposition ergeben (Musan 2013: 56). Falls einer/eine der SuS doch bereits ein derartiges Bild skizziert hat, kann bereits damit dasselbe Ziel erreicht werden.

Anschließend werden die SuS mit Satzpaaren<sup>15</sup> konfrontiert, in denen jeweils ein Präpositionalobjekt und ein Adverbial mit derselben Präposition enthalten sind (vgl. Anhang Material: 8). Die SuS markieren, um weiterhin zu üben, zunächst das finite Verb und den Mitspieler Subjekt. Dann sollen sie die Präposition markieren und wiederum ein Bild zu jedem Satz skizzieren und einzeichnen, wo sich der Mitspieler Subjekt befindet. Lenkend wird dazu in der Aufgabe gefragt, bei welchen Sätzen sie Probleme damit haben, sodass das Augenmerk auf die Sätze mit Präpositionalobjekt gerichtet wird. Die SuS werden bei den Sätzen mit Präpositionalobjekt Schwierigkeiten haben, die Position des Subjektes in ihrer Zeichnung zu bestimmen, da die verwendeten Präpositionen semantisch keine lokalen Verhältnisse mehr ausdrücken. Anschließend zeichnen die SuS in den Sätzen mit Adverbialen den Mitspieler Subjekt in ihren Skizzen woanders ein und schreiben diese Sätze auf. Die SuS werden anschließend angehalten, auszuprobieren, ob sie die Präposition auch in den Sätzen mit Präpositionalobjekt austauschen können. Die Ergebnisse und Erkenntnisse sollten in einem Plenumsgespräch thematisiert und gesichert werden. Die SuS können auf diese Weise entdeckend lernen, dass bei dem Mitspieler Präpositionalobjekt das Verb eine bestimmte Präposition regiert und diese daher nicht durch andere Präpositionen ersetzt werden kann.

Die Erkenntnisse, die die SuS durch die Aufgabe 2 entdeckt haben, wird in Aufgabe 3 sichernd zusammengefasst (vgl. Anhang Material: 9). Der Bezug zum Englischen wird wiederum hergestellt, indem darauf verwiesen wird, dass in manchen Sätzen die Präposition nicht veränderbar ist und daher fest zum Verb gehört und sie daher mitgelernt werden muss. Das implizite Wissen über die vom Verb regierten Präpositionen und Präpositionalobjekte kann über den Sprachvergleich mit dem Englischen und dem Hinweis auf Vokalbellernen explizit werden, denn der „Kontrast zu anderen Sprachen hilft den Lernenden, Abstand zur Erst- oder Zweitsprache Deutsch zu gewinnen und erleichtert das Aufdecken sprachlicher Strukturen“ (Gornik/Weise 2009: 20). Angeregt durch einige gegebene Beispiele mit Präpositionalreaktionen im Englischen und im Deutschen (*to wait for something/someone – auf etwas/jemanden warten*) finden die SuS eigene Beispiele für das Englische, in denen das Verb die Präposition regiert, welche aus diesem Grund von den SuS mitgelernt werden muss (Anhang Material: 9). Anschließend wird in der Aufgabe darauf verwiesen, dass es im Deutschen ebenso Verben mit einer festen Präposition gibt. Damit den SuS dies bewusster wird, sollen sie in der nächsten Aufgabe ein **Vokabelbuch für Deutschlernende** vervollständigen, indem sie in einer Tabelle Verben im Englischen und die Übersetzung ins Deutsche jeweils mit regierter Präposition und dem Mitspieler ergänzen. Dabei nimmt der Schwierigkeitsgrad progressiv zu, indem zunächst

---

<sup>15</sup> *Sie leidet unter dem Tisch.*  
*Sie leidet unter einem Schnupfen.* (Anhang Material: 8).

der gesamte Ausdruck (Verb + Präposition + Mitspieler) vorgegeben ist, dann nur das Verb angegeben ist und die SuS schließlich die Verben aus der vorherigen Aufgaben einbeziehen sollen. Durch den Sprachvergleich mit dem Englischen soll den SuS bewusst werden, dass die Präposition und folglich das Präpositionalobjekt im Valenzrahmen des Verbs angelegt sind. In einem Plenumsgespräch kann nun der Begriff Präpositionalobjekt als der Mitspieler mit einer vom Verb geforderten Präposition eingeführt werden. Zudem kann thematisiert werden, dass sich die Präpositionen im Englischen häufig von denen im Deutschen unterscheiden, damit die SuS sprachvergleichende Einsichten gewinnen und dieser Fehlerquelle somit anteilig entgegengewirkt wird.

Als schriftlich fixierte Sicherung und Nachschlagemöglichkeit dient wiederum ein Merkkasten zum Präpositionalobjekt (vgl. Anhang Material: 10). Der Inhalt dazu wurde zuvor mittels der Aufgaben und sichernder Plenumsgespräche erarbeitet. Im Merkkasten wird die Probe – wenn sich die Präposition nicht ersetzen lässt, handelt es sich um ein Präpositionalobjekt – aufgeführt.

In der abschließenden Aufgabe zum Präpositionalobjekt, die gleichsam den Übergang zu den Adverbialen bildet, ermitteln die SuS auf Grundlage ihres neu erworbenen Wissens in Sätzen mit Präpositionalobjekten und Adverbialen die Präpositionalobjekte und begründen, ob und warum es sich um eben diese handelt. Die Aufgabe resümiert, dass die SuS herausgefunden haben, dass Präpositionen in Satzgliedern auch ersetzbar sein können und das Verb die Präposition dabei nicht vorgibt. Daran in der nächsten Aufgabe zu den Adverbialen angeknüpft, sodass das Material zu den Adverbialen nach den Präpositionalobjekten folgt.

#### 4.2.5 Material zum Adverbial

Anhand der Aufgaben zum Adverbial lernen die SuS, dass Adverbiale unterschiedliche Formen annehmen, die aber dieselbe syntaktische Funktion erfüllen. Eine Funktionsbeschreibung von Adverbialen fällt den Lernenden gegenüber anderen Satzgliedern in der Regel leicht, da sich Angaben zur Situierung von Sachverhalten semantisch fassen lassen (vgl. Müller/Peyer 2013: 7). Es bietet sich bei der Erarbeitung der Adverbiale an, diesen impliziten Zugang nutzbar zu machen. In Anlehnung an Wittwer wird daher ein möglichst unvermitteltes Vorgehen vorgeschlagen, indem die SuS jeweils zu einem vorab unterstrichenen Adverbial ein Satzglied mit der gleichen Funktion unterstreichen sollen (vgl. Wittwer 1959; ähnlich auch Funke 2005). Die römisch bezifferten Blöcke in der Aufgabe **Kulisse im Verbszenario** bezeichnen dabei jeweils die semantischen Subklassen (lokal, temporal, kausal und modal) (vgl. Anhang Material: 11). In einem zweiten Schritt bestimmen die SuS die Bedeutungen der unterstrichenen Satzglieder in einem Block – hier ist darauf zu achten, dass der semantische Zugang zu den adverbialen Bestimmungen der ‚Art und Weise‘ (modal) in Block IV vermutlich weniger intuitiv als bei den übrigen Subklassen ist, da es sich bei diesen – auch linguistisch gesehen – um eine ‚Restklasse‘ handelt (vgl. Zifonun et al. 1997: 1125ff.). Ob eine solch semantische Unterscheidung von Adverbialen für SuS erkenntnisreich ist, wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet: Gallman/Sitta empfinden die semantische Untergliederung als überschätzt und viel zu raumeinnehmend, während Granzow-Emden in dieser deutlich einen erkenntnistheoretischen Gewinn für SuS sieht (vgl. Gallmann/Sitta 1992: 162; Granzow-Emden 2014: 298). In dem vorliegenden Material wird daher die semantische Untergliederung primär als Zugang

genutzt, Fokus des Materials liegt jedoch auf der Formvariation der Adverbiale bzw. dem nicht erfüllten Kriterium der Formrestriktion.

In einem letzten, aber wesentlichen Schritt wird an die Verbvalenz angeknüpft, indem die SuS darauf hingewiesen werden, dass die Form der Adverbiale nicht durch das Verb bestimmt ist. Adverbiale stellen im Verbszenario damit keine Mitspieler, sondern Kulisse dar. Um diese Einsicht hervorzurufen, prüfen die SuS explizit, ob die unterstrichenen Satzglieder jeweils die gleiche Form aufweisen. Da in der Schule nicht auf die syntaktische Einheit der Phrase zurückgegriffen werden kann, wurde hier auf bekanntere Begriffe (Wortarten, Kasus) rekurriert. Fällt den Lernenden diese Aufgabe schwer, ist zumindest sicherzustellen, dass einige der Adverbiale durch eine Wortgruppe mit einer Präposition realisiert werden, während andere Adverbiale mit derselben Funktion nur aus einem Wort bestehen. Die induktiv erarbeiteten Ergebnisse werden in einem Merkkasten zusammengefasst (vgl. Anhang Material: 11). Abschließend sei noch erwähnt, dass die adverbialen Ergänzungen (obligatorische Ergänzungen, aber freie Form) im Sinne der didaktischen Reduktion im Material nicht explizit erarbeitet werden.

#### 4.2.6 Material zum Akkusativ- und Dativobjekt

In einem anschließenden Teil werden die Mitspieler Akkusativ- und Dativobjekt gemeinsam eingeführt, da die SuS dabei lernen können, dass dieselbe Phrase verschiedene Flexionsformen annehmen kann und die Wörter „aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu den entsprechenden Satzgliedern [ihre Flexionsform] [erhalten]“ (Noack 2010: 11).

In dem ersten Aufgabensatz **Voll mein Fall – weitere Mitspieler im Verbszenario** sollen den Lernenden die Kasusmarkierungen von Akkusativ und Dativ deutlich werden, sodass sie anschließend sensibler auf die Formen achten (vgl. Anhang Material: 13; Gornik/Weise 2009: 22). Dazu werden den SuS unterschiedliche Sätze präsentiert, die den Ausdruck *ihr + Onkel* als Dativ- oder Akkusativobjekt enthalten. Die Aufmerksamkeit der SuS soll dadurch auf die unterschiedlichen Formen und nicht auf den Inhalt gelenkt werden, da es um die Unterscheidung von Akkusativ und Dativ geht (vgl. Gornik/Weise 2009: 22). Hierbei war es sinnvoll, ein maskulines Substantiv zu wählen, da daran die Markierung des obliquen Kasus deutlich wird, sich hingegen bei femininen Substantiven und Neutra die Formen im Nominativ und Akkusativ nicht unterscheiden (vgl. Gornik/Weise 2009: 22). Die SuS werden aufgefordert, das finite Verb und den Mitspieler Subjekt zu markieren und anschließend die anderen Satzglieder zu untersuchen. In jedem Satz ist neben dem finiten Verb und dem Subjekt noch ein Akkusativobjekt (*ihren Onkel*) oder ein Dativobjekt (*ihrem Onkel*) enthalten. Die SuS werden gefragt, ob sie Unterschiede erkennen können und aufgefordert, ihre Beobachtungen zu beschreiben. Die beobachteten Unterschiede sollten im Plenum zusammengetragen werden.

Anschließend werden den SuS in der Aufgabe **Einer raus!** Satzpakete mit drei Sätzen<sup>16</sup> präsentiert, in denen jeweils ein ungrammatischer Satz enthalten ist, weil Akkusativ und Dativ vertauscht sind (vgl. Funke 2005: 188f.; auch Müller 2010: 117). Die SuS werden darauf gestoßen, dass in jeweils einem Satz etwas nicht stimmt und sind angehalten, den Fehler zu markieren (vgl. Anhang Material: 13). Anschließend verbessern die SuS die Fehler und beschreiben, was sie verändert haben, sodass ihnen der Umgang mit den Formen bewusst wird. Im nächsten Teil der Aufgabe werden die SuS gefragt, ob es nur eine mögliche Form der

---

<sup>16</sup> Das Aufgabenformat ist angelehnt an Reinhold Funke (2005): *Sprachliches im Blickfest des Wissens*.

Verbesserung gäbe. Indem die SuS aufgefordert werden, sich für einen Sachverhalt zu entscheiden, wird die Reflexion über den Zusammenhang von Form des Satzgliedes und Verb angeregt. Um keine Suggestivfragen zu stellen und die Aufgabe stärker in Richtung der Komplexität der Kasusreaktion zu steuern, werden den SuS dazu drei Antwortmöglichkeiten von ‚unterschiedlichen Meinungen von Wissenschaftlern‘ präsentiert: Eine Antwortmöglichkeit besagt, dass es mehrere Verbesserungsmöglichkeiten gebe und das Verb nicht die Form des Verbs bestimme, eine andere, dass es nur eine Verbesserungsmöglichkeit gebe, weil das Verb die Form der Mitspieler bestimmt. Als dritte Antwortmöglichkeit wird den SuS ein logischer Widerspruch angeboten: „Es gibt mehrere Verbesserungsmöglichkeiten, weil das Verb die Form des Mitspielers bestimmt“ (Anhang Material: 13). Über diese Antwortmöglichkeiten sollte in der Klasse diskutiert werden, die SuS positionieren sich und begründen ihre Entscheidung. Auf diese Weise wird die Kasusreaktion explizit thematisiert. Als schriftlich fixierte Sicherung und Nachschlagemöglichkeit dient dazu der Merkkasten zum Akkusativ- und Dativobjekt (vgl. Anhang Material: 14).

Darauf aufbauend wird die Tabelle aus der **Verbszenarien**-Aufgabe wieder aufgegriffen. Nachdem die SuS nun alle Mitspieler kennengelernt haben, üben sie an einigen exemplarischen Verben, die Mitspieler von Verben zu bestimmen. Zur Unterstützung wird den SuS die Ersetzungsprobe für die Ergänzungen Akkusativ- und Dativobjekt angeboten. Die Probe besteht darin zu prüfen, ob Akkusativobjekte mit *jemanden/etwas*, Dativobjekte mit *jemandem* ersetzbar sind (vgl. Anhang: Material 14). Dieser **Folgerungstest** als eine Art der **Ersetzungsprobe** wird dem problematischeren Fragetest vorgezogen und prüft, ob ein indefiniter Ausdruck in den Valenzrahmen des Verbes treten kann, ohne dass sich ein ungrammatischer Satz bildet (vgl. Kapitel 2; Zifonun et al. 1997: 1046f.; Hoffmann 2016: 344). Für den Mitspieler Präpositionalobjekt haben sie bereits die Präposition-Austausch-Probe (vgl. Anhang: Material 10). Die Probe kann nur eine Hilfe darstellen, ersetzt aber nicht die Satzgliedanalyse an sich (vgl. siehe Problematisierung der operativen Verfahren und Proben in Kapitel 3.1).

Nachdem die Probe an einem Beispiel exemplarisch vorgezeigt und angewendet wurde, üben die SuS selber in einer weiteren Teilaufgabe, die Proben in Sätzen anzuwenden, um die Mitspieler-Satzglieder und die Kulisse-Satzglieder zu unterscheiden (Anhang Material: 14).

#### 4.2.7 Weiterführende Aufgaben

Als Abschluss dieser Unterrichtsreihe analysieren die SuS in einer weiterführende Aufgabe ambige Sätze mit ihrem erworbenen Wissen und Können zur Satzgliedanalyse, um ihre Kenntnisse über die Vorfeld- und Ersetzungsprobe, Mitspieler und Kulisse-Satzglieder zu vertiefen (vgl. Wieland/Melzer 2010: 463f.; Rothstein 2015: 499f.). Außerdem bietet die Unterrichtsreihe eine letzte Aufgabe, in der die SuS Attribute als Satzgliedteile kennenlernen (vgl. Musan 2013: 8). Dabei lernen sie, dass Satzglieder durch Attribute erweitert und damit näher bestimmt werden können und dass diese Attribute durch unterschiedliche Formen realisiert werden können (vgl. Kapitel 2; Pittner/Berman 2008: 40f.).

Den SuS werden in der Aufgabe **Ihr seid Satzglied-Profis – Sprachwitz-Sätze** syntaktisch ambige Sätze<sup>17</sup> mit dem Hinweis präsentiert, dass sie einen Sprachwitz enthalten (vgl. Anhang

---

<sup>17</sup> Die Sätze lauten:

*Sie sieht den Affen mit dem Fernrohr.* (vgl. angelehnt an Rothstein 2015: 500).

*Die Braut probiert das Kleid im Schaufenster an.* (vgl. angelehnt an Granzow-Emden 2014: 230).

Material: 15). Die SuS erklären unter Bezugnahme auf ihr Wissen und Können über Satzglieder, wie dieser Sprachwitz funktioniert. Sie erläutern, dass die Sätze jeweils zwei Lesarten enthalten. Die zwei Lesarten ergeben sich zum einen dadurch, dass entweder eine jeweilige Wortgruppe (*mit dem Fernrohr, im Schaufenster, mit Sohn*) „in der Instrumentlesart“ als Adverbial oder „in der Charakterisierungslesart“ als Attribut gelesen werden kann (Rothstein 2015: 509). Sie sollen die Satzglieder nicht bestimmen, da sie Attribute noch nicht kennen, sondern vor allem mithilfe des Vorfeldtests feststellen und ermitteln, dass einmal der Ausdruck alleine vor dem finiten Verb stehen kann (als Adverbial) und einmal als Erläuterung zu einem Satzglied dazu gehört und somit gemeinsam vor dem finiten Verb stehen kann (vgl. Kapitel 2). Im letzten Beispiel ergeben sich zwei Lesarten dadurch, dass die Wortgruppe *ihrer Schwester* einerseits als genauere Erläuterung als Attribut zu *das Buch* und andererseits als Dativobjekt gelesen werden kann (vgl. Wieland/Melzer 2010: 463). Dies können sich die SuS durch die gelernten Vorfeld- und Ersetzungsproben erarbeiten.

Nun sollte in einem Plenumsgespräch thematisiert werden, dass solche Erläuterungen in Satzgliedern auch genauer untersucht werden können. Die SuS werden so zur nächsten Aufgabe hingeführt, in der sie Attribute explizit kennenlernen (vgl. Anhang Material: 15).

In dieser Aufgabe lesen die SuS Sätze, die verschiedene prototypische Realisierungsformen von Attributen (Genitivattribut, Präpositionalphrasenattribut, Relativsätze, Adjektivattribute) aufweisen (vgl. Kapitel 2; Pittner/Berman 2008: 40f.). Das Substantiv, welches durch das Attribut näher bestimmt wird, ist jeweils dasselbe (*das Mathebuch, der Schal*), damit der Inhalt die SuS nicht ablenkt und sie sich vermehrt auf die Form konzentrieren. Dieser Hinweis wird in der Aufgabenstellung explizit gegeben, denn die SuS sollen die unterstrichenen Satzglieder jeweils nach der Realisierungsform des Attributs in vier Gruppen einteilen und dabei nicht auf den Inhalt der Satzglieder achten (vgl. Anhang Material: 15). Die Ergebnisse der SuS müssen im Plenum gesichert werden und der Begriff Attribut sowie die vier prototypischen Realisierungsformen des Attributs und deren Bezeichnungen eingeführt werden. In der abschließenden Aufgabe wird die Stellung der Attribute und ihrer Bezugselemente thematisiert (vgl. Kapitel 2; Pittner/Berman 2008: 40). Die SuS sollen Pfeile zwischen den Bezugselementen (*Mathebuch, Schal*) und ihren ‚Erläuterungen‘ bzw. Attributen einzeichnen, sodass ihnen bewusst wird, dass Attribute vorangestellt und nachgestellt auftreten können (vgl. Kapitel 2). Als schriftlich fixierte Sicherung und Nachschlagemöglichkeit dient abschließend auch zu diesem Teil der Unterrichtsreihe ein Merkkasten zum Attribut (vgl. Anhang Material: 16).

## 5. Fazit

Das Ziel der Arbeit war es, Materialien für eine progressive, valenzorientierte Unterrichtseinheit zum Lerngegenstand Satzglieder zu entwickeln. Ein solches Vorgehen ist aus sprachwissenschaftlicher sowie didaktischer Sicht lohnenswert, da es tiefere Einsichten in den Aufbau von Sätzen und Einblicke in die organisierende Funktion von Verben ermöglicht. Die Valenztheorie bietet eine Erklärung von syntaktischen Funktionen über den Valenzrahmen des Verbs. Didaktisch lässt sich der valenzgrammatische Zugang induktiv erarbeiten und knüpft

---

*Minister bezahlt Flugreise mit Sohn.* (vgl. Rothstein 2015: 502).

*Der Junge liest das Buch seiner Schwester vor.* (vgl. angelehnt an Wieland/Melzer 2010: 465).

an das implizite Wissen der Lernenden an, sodass die SuS entdeckend lernen und die lehrerzentrierte Merksatzvermittlung von Satzgliedern nicht mehr notwendig ist.

Dennoch ist auch der valenzorientierte Zugang zu Satzgliedern für Lernende anspruchsvoll, da die valenzgrammatische Theorie abstraktes Denken erfordert und gegenüber einem fassbareren, rein semantischen Zugriff die sprachliche Form fokussiert. Reflektiert werden müssen auch die operationalen Proben, die als Hilfsmittel dienen und mitunter auch zu falschen Schlussfolgerungen führen können. Die vorgelegte Unterrichtsreihe ist vergleichsweise unkonventionell aufgebaut: Die SuS lernen zunächst mittels des Vorfeldtests, Satzglieder zu ermitteln, gewinnen dann eine Vorstellung über den Valenzrahmen des Verbs. Anschließend erarbeiten sie über die Kongruenz zum finiten Verb den Subjektbegriff. Der Zugang zu Objekten erfolgt über das Präpositionalobjekt, weil es formseitig besser erkennbar ist. Dieses wird zunächst von Adverbialen abgegrenzt und erst im Anschluss werden Akkusativ- und Dativobjekte behandelt.

Die Intention des Materials liegt darin, den SuS Einsichten über Satzglieder und ihre syntaktischen Funktionen zu ermöglichen. Nach dieser Erarbeitung sind jedoch weitere Übungsaufgaben erforderlich, die das Gelernte festigen und kontinuierlich auffrischen. Zudem bietet sich die Möglichkeit, das erworbene Wissen in den Lese- und Schreibprozesse im Deutschunterricht zu integrieren, sodass das grammatische Wissen funktional für die Textkompetenz nutzbar gemacht wird. Auch weitere, hier nicht betrachtete syntaktische Realisierungsformen (u.a. Subjekt- und Objektsatz), eine Ausdifferenzierung der syntaktischen Funktionen (Prädikativ, adverbiale Ergänzung) sowie sprachvergleichende Aufgaben können im Anschluss weitere Lernpotentiale beinhalten.

Unser Blick auf die Welt hat sich in den letzten Jahrzehnten in einer Weise ausdifferenziert, dass der damit verbundene Wissenszuwachs für den Gebrauch an Schulen sehr sorgfältig geordnet werden muss.

(Granzow-Emden 2014: 300)

## Literaturverzeichnis

- Altmann, Hans/ Hahnemann, Suzan (2007<sup>3</sup>): *Syntax fürs Examen. Studien- und Arbeitsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baurmann, Jürgen/ Menzel, Wolfgang (1989): Satzglieder. In: *Praxis Deutsch (94)*, S. 17–23.
- Boettcher, Wolfgang (2009): *Grammatik verstehen. Band 2: Einfacher Satz*. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: UTB.
- Dürscheid, Christa (2000): *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Eisenberg, Peter (2013<sup>4</sup>): *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2. Der Satz*. Unter Mitarbeit von Rolf Thieroff. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Feilke, Helmuth/ Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch (256)*, S. 4–11.
- Fillmore, Charles J. (1977): Scenes-and-frames semantics. In: Zampolli, Antonio (Hg.): *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North-Holland, S. 55–81.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hamburger Bildungsplan) (2011): *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe 1, Deutsch*. Online verfügbar unter: [www.hamburg.de/content-blob/2373174/d77f4e97667619bdb5c749edd2b22e8e/data/deutsch-gym-seki.pdf](http://www.hamburg.de/content-blob/2373174/d77f4e97667619bdb5c749edd2b22e8e/data/deutsch-gym-seki.pdf), letzter Zugriff am 27.03.2018.
- Funke, Reinold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gallmann, Peter/ Sitta, Horst (1992): Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik (20)*, S. 137–181.
- Gießener Kreis (2013): *Grammatische Terminologie*. Online verfügbar unter: [www.grammatische-terminologie.de/dateien/Grammatische\\_Terminologie\\_Einfacher\\_Satz\\_2013.pdf](http://www.grammatische-terminologie.de/dateien/Grammatische_Terminologie_Einfacher_Satz_2013.pdf), letzter Zugriff am 20.03.2018.
- Gornik, Hildegard/ Weise, Anja (2009): „Da steckt immer *wem* drin, wer was kriegt.“ Den Begriff Objekt entwickeln. In: *Praxis Deutsch (214)*, S. 18–24.
- Granzow-Emden, Matthias (2006): Wer oder was erschlägt man besser nicht mit einer Klappe? In: Becker, Tabea/ Peschel, Corinna (Hrsg.): *Gesteuerter und nicht gesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87–104.
- Granzow-Emden, Matthias (2014): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Granzow-Emden, Matthias (2015): Musterbildung in der Grammatik am Beispiel des Verbs. In: Rothstein, Björn/ Mesch, Birgit (Hrsg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin: de Gruyter, S. 107–133.
- Habermann, Mechthild (2015): Satz in der Schulgrammatik. In: Dürscheid, Christa/ Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin: de Gruyter, S. 231–254.
- Hennig, Mathilde (2011): Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 127–154.
- Hennig, Mathilde (2012): Grammatische Terminologie. Einladung zur Diskussion. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik (40)*, S. 443–450.

- Hentschel, Elke/ Weydt, Harald (20034): *Handbuch zur deutschen Grammatik*. Berlin: de Gruyter.
- Heringer, Hans-Jürgen (1984): Neues von der Verbszene. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 34–64.
- Hoffmann, Ludger (2004): *Funktionaler Grammatikunterricht in der Grundschule*. In: *Grundschule* (36), S. 39.
- Hoffmann, Ludger (2010): Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 59–90.
- Hoffmann, Ludger (2011): Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In: *OBST* (79), S. 33–56.
- Hoffmann, Ludger (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Klotz, Peter (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen: Niemeyer.
- May, Yomb (2010): Analyse des einfachen Satzes. In: *Deutschunterricht* (1), S. 16–20.
- Meibauer, Jörg /Demske, Ulrike/ Geilfuß-Wolfgang, Jochen/ Pafel, Jürgen/ Ramers, Karl Heinz/ Rothweiler, Monika/ Steinbach, Markus (2007<sup>2</sup>): *Einführung in die Germanistische Linguistik*. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett: Müller, Astrid/ Peyer, Ann (2013): Sätze gestalten. In: *Praxis Deutsch* (242), S. 4–13.
- Müller, Astrid (2017): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Müller, Astrid/ Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 296–302.
- Müller, Astrid/ Tophinke, Doris (2015): Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe I: Was wissen Schülerinnen und Schüler – und was können sie wissen? In: Rothstein, Björn/ Mesch, Birgit (Hrsg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin: de Gruyter, S. 45–77.
- Müller, Astrid/ Tophinke, Doris (2011): Verben in Sätzen. In: *Praxis Deutsch* (226), S. 4–11.
- Musan, Renate (20133): *Satzgliedanalyse*. Heidelberg: Winter.
- Myhill, Debra/ Jones, Susan/ Lines, Helen/ Watson, Annabel (2012): Re-thinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. In: *Research Papers in Education* (2), S. 139–166:
- Noack, Christina (2010): Satzglieder und Wortarten. In: *Deutschunterricht* (63), S. 10–15.
- Peyer, Ann (2011): *Sätze untersuchen. Lernorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen*. Seelze: Kallmeyer.
- Peyer, Ann (2017): Wortgruppen und Sätze als Lerngegenstand: Form und Funktion. In: Müller, Astrid/ Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 322–326.
- Pittner, Karin/ Berman, Judith (2008): *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Primus, Beatrice (2015): Semantische Rollen und Satzgliedanalyse im Grammatikunterricht. In: Rothstein, Björn/ Mesch, Birgit (Hrsg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin: de Gruyter, S. 79–106.

- Quent, Imke (2013): Von Satzsternen, ihren Strahlen und Kernen. In: *Grundschulunterricht Deutsch* (60), S. 26–30.
- Rothstein, Björn (2015): Sich Sätze erklären – zur Verbindung von Form und Funktion im Grammatikunterricht. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 499–511.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1982): *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke*. Online verfügbar unter: [www.grammatischeterminologie.de/dateien/KMKListe-1982.pdf](http://www.grammatischeterminologie.de/dateien/KMKListe-1982.pdf), letzter Zugriff am 27.03.2018.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*, Beschluss vom 4.12.2003. Online verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf), letzter Zugriff am 27.03.2018.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss*, Beschluss vom 15.10.2004. Online verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf), letzter Zugriff am 27.03.2018.
- Sitta, Horst (1984): Wortarten und Satzglieder. In: *Praxis Deutsch* (68), S. 1–16.
- Stirnemann, Knut (2013): Wie frei ist die Wortstellung? Satztopologische Unterschiede in verschiedenen Sprachen entdecken. In: *Praxis Deutsch* (242), S. 60–63.
- Tesnière, Lucien (1980): *Grundzüge der strukturalen Syntax*. Hg. und übers. von Ulrich Engel. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ulrich, Winfried (2010): ‚Subjekt‘ oder ‚Substantiv‘? Rollenspiele im einfachen Satz. In: *Deutschunterricht* (63), S. 4–8.
- Welke, Klaus (2011): *Valenzgrammatik des Deutschen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Wieland, Regina/ Melzer, Florian (2010): ‚Was ist ein Satzglied?‘ – Unterschiedliche Zugänge zu einer grammatischen Einheit: Anregungen für die 5. Klassenstufe. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Sprach- und Mediendidaktik*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 457–466.
- Wittwer, Jacques (1959): *Les fonctions grammaticales chez l'enfant. Sujet – objet – attribut*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 2. Bd. Berlin/New York: de Gruyter (= IdS-Grammatik).

## Schulbücher

- Deutschbuch 7 (2013): Sprach- und Lesebuch, Herausgegeben von Schurf, ern/ Wagener, Andrea. Berlin: Cornelsen.
- Doppelklick 7 (2013). Das Sprach- und Lesebuch. Herausgegeben von Bentin, Werner/ Krull, Beate. Berlin: Cornelsen.
- P.A.U.L. D. (2014). Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Herausgegeben von Diekhans, Johannes/ Fuchs, Michael. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Schöningh.