

Gerrit Helm

Das lokomotische Satzmodell Satztopologie im Unterricht der Primarstufe

In diesem Beitrag wird ein didaktisches Konzept und dazugehöriges Unterrichtsmaterial vorgestellt, mit dessen Hilfe Schüler*innen der 4. Klasse an das topologische Satzmodell (vgl. z.B. Höhle 1986; Wöllstein 2014) herangeführt werden und beim Zusammenstellen von 'Satzzügen' Satzstrukturen, Satzglieder und Satzarten identifizieren. Der Beitrag beginnt damit, aufzuzeigen, wie die Arbeit mit dem topologischen Modell hier als eine Art 'Multifunktionswerkzeug' in unterschiedlichen grammatischen Themenbereichen zum Einsatz kommen kann. Anschließend wird das topologische Satzmodell in seinen Grundzügen dargestellt und die damit möglich werdende 'schablonenhafte' (vgl. Christ 2015) Beschreibung von Sätzen demonstriert. Den Kern des Beitrages bildet vor allem die Primarstufengerechte Aufarbeitung (Didaktisierung) des Satzmodells in Form eines Eisenbahnen-Legespiels, das lokomotische Satzmodell. Dieses wurde für (und mit) zwei 4. Klassen entwickelt und im dortigen Unterricht erprobt.

Satztopologie, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Legespiel, Grammatikunterricht in Klasse 4

This paper introduces a didactical concept and teaching material enabling elementary school students (fourth graders) to identify and explore sentence-syntax, syntactical constituents and sentence-types within a 'railroad'-placement-game. The paper starts by presenting the topological model of the German sentence (cf. Höhle 1986; Wöllstein 2014) as a kind of 'multi-tool' for several areas of grammar-teaching in elementary school. Thereafter, the basic principles of the sentence-model are explained to demonstrate their template-like character (c.f. Christ 2015) in the analysis. Main part of the article is the conversion of this linguistic tool into a functional approach and teaching material for elementary school teaching, the locomotive sentence model. This approach and material has been developed for and tested with two different fourth-grade classes in northern Germany.

© 2022, Gerrit Helm

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik – Unterrichtsvorhaben

ISSN 2701-0619

veröffentlicht am 27.04.2022

[https://doi.org/ 10.46586/SLLD.220/](https://doi.org/10.46586/SLLD.220/)

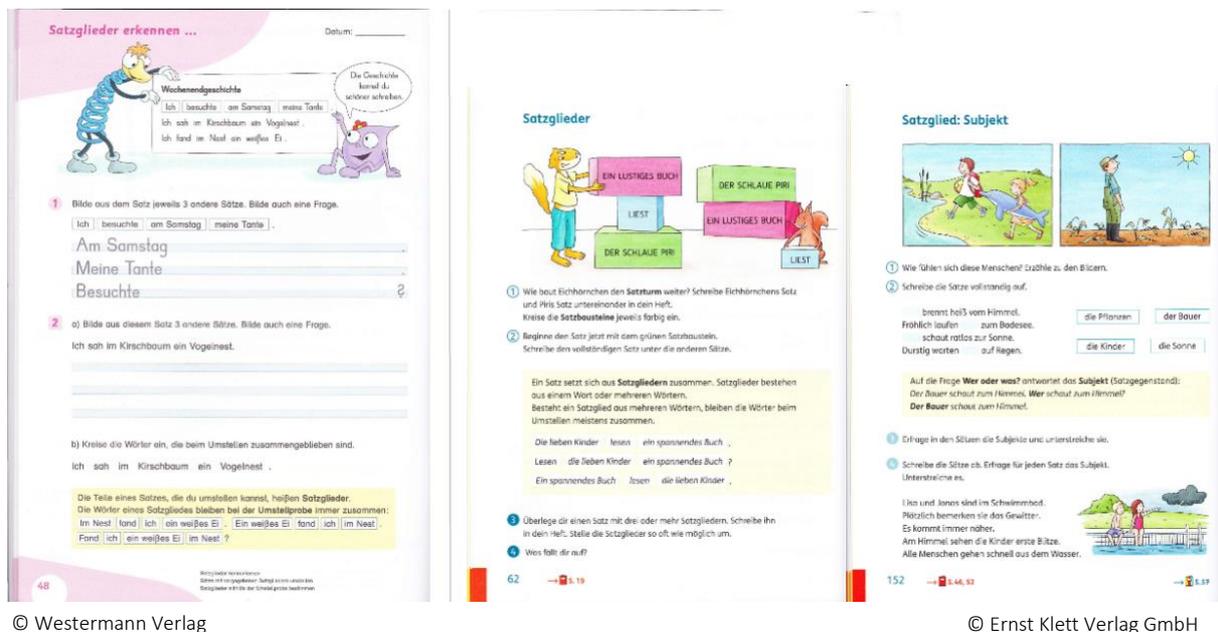
Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 | Vorzüge des topologischen Satzmodells: Das Schweizer Taschenmesser

Gemäß Eisenberg (2013) ist es Aufgabe der Satzlehre, zu untersuchen, „wie Sätze aus Wortformen aufgebaut sind und welche sprachlichen Leistungen mit der Kombinatorik der Formen verbunden sind. [...] Statt von Satzlehre spricht man heute im Allgemeinen von Syntax“ (ebd.: 5f.). Folgt man den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz von 2003 (Sekundarstufe) und 2004 (Primarstufe) in Form der Bildungsstandards im Fach Deutsch, so sollen Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit eine Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und stetig erweitern, die in eben dieses Feld der Syntax fallen. So sollen Schüler*innen der Sekundarstufe 1 auf Satzebene „Satzarten, Satzreihen, Satzgefüge analysieren und reflektieren“ (KMK 2003: 16), darüber hinaus „Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil“ (ebd.) und „grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen“ (ebd.). Dem Deutschunterricht der Grundschule kommt im Sinne eines aufbauenden Curriculums die Aufgabe zu, Grundlagen in diesem Bereich zu legen und Vorläuferfähigkeiten anzubahnen bzw. zu erweitern¹. Bis zum Ende der vierten Klasse sollen Schüler*innen „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten: mit Sprache experimentell und spielerisch umgehen“ (KMK 2004: 13) und „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ (ebd.). Konkret sind dies auf Satz-Ebene die Begriffe Satzart (Aussage-, Frage- und Ausrufesatz), Subjekt, Prädikat/Satzkern und Satzglieder (vgl. ebd.: 14).

Weitgehend unabhängig vom betrachteten Bundesland, von der betrachteten Schulform und dem betrachteten Lehrwerk erfolgt die unterrichtliche Einbettung und Thematisierung einzelner syntaktischer Phänomene zumeist mit Rückgriff auf spezifisch (und ausschließlich) für das jeweilige Phänomen entwickelte fachdidaktische Lösungsansätzen/Strategien. Übergreifende Lösungsansätze, mit denen zugleich oder aufeinanderfolgend mehrere syntaktische Aspekte in den Blick genommen werden können, finde sich selten. Als Beispiele seien die Betrachtung von Satzgliedern und die Unterscheidung von Satzarten herangezogen: **Abbildung 1** stellt die Einführung von Satzgliedern in der Materialsammlung Flex und Flora 3 (Diesterweg 2020b) und dem Schullehrwerk Piri 3 (Klett 2015a) gegenüber.

¹ Zu erinnern sei, dass auch die Grundschule i.d.R. keine *Stunde-Null* des Syntax-Erwerbs von Schüler*innen darstellt: Werden erste Wortkombinationen und Zweiwortäußerungen bereits als Syntax aufgefasst, so steigen Kinder zumeist schon zwischen ihrem 18. und 24. Lebensmonat (Tracy (2008) spricht hier vom zweiten Meilenstein) in die Produktion von syntaktischen Strukturen ein (ebd.:79), was als erste Vorläuferfähigkeit einer späteren Reflexion dieser Strukturen gelten muss.



© Westermann Verlag

© Ernst Klett Verlag GmbH

Abbildung 1: Gegenüberstellung der Satzgliedeinführung in Flex und Flora (links) und Piri (rechts)

Zu erkennen ist, dass *Flex und Flora* die Satzglieder mit Hilfe der sogenannten Umstellprobe einführt und anhand derer definiert: „Die Teile eines Satzes, die du umstellen kannst, heißen Satzglieder. Die Wörter eines Satzgliedes bleiben bei der **Umstellprobe** immer zusammen“ (Diesterweg 2020b: 48). Piri 3 hingegen lässt zunächst offen, was genau ein Satzglied ist und woran es zu erkennen ist: „Ein Satz setzt sich aus **Satzgliedern** zusammen. Satzglieder bestehen aus einem Wort oder mehreren Wörtern“ (Klett 2015a: 62). Später greift das Lehrwerk dann auf die sogenannte Frage-Methode zurück „Auf die Frage **Wer oder was?** antwortet das **Subjekt** (Satzgegenstand)“ (Klett 2015: 152).

Ziel dieses Beitrages ist nun nicht, zu erörtern, welche dieser Vorgehensweisen eher für den Einsatz an der Grundschule geeignet scheinen und welche weniger, obgleich diese Debatte durchaus geführt werden könnte (s. dazu z.B. Granzow-Emden 2006/2019; Mesch 2016). Stattdessen soll die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, dass beide Vorgehensweisen eher isoliert und ohne Anknüpfungspunkte an zuvor thematisierte Felder des Grammatikunterrichts auftreten. In beiden Lehrwerken werden zum Beispiel zuvor die Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive) eingeführt, Flex und Flora 2 führt Verben sogar anhand syntaktischer Eigenschaften ein: „Wörter, vor denen **ich, du, er/sie/es, wir, ihr, sie** stehen können, heißen **Verben**“ (Diesterweg 2020a: 32). Bei der Thematisierung der Satzglieder spielen die Wortarten (und deren syntaktische Eigenschaften) dann kaum mehr eine Rolle, obgleich insbesondere das Verb durchaus einen Nutzen / eine Hilfestellung für die Identifizierung der Satzglieder bietet² (vgl. insbesondere Mesch/Rothstein 2015; ebenso: unten).

² Mit Rückgriff auf Granzow-Emden (2019) können Einheiten als Satzglied definiert werden, die gemeinsam vor das finite Verb bewegt werden können. Im schulischen Beispiel haben die Schüler*innen damit bereits in der zweiten Klasse **ich, du, er/sie/es**, usw. als Satzglieder (stehen vor dem Verb) identifiziert, ohne dass dies (später) nutzbar gemacht wird.

In die andere Richtung gewandt spielen weder Wortarten noch Satzglieder (später im Lehrwerk) eine Rolle, wenn Satzarten und Satzzeichen in den Fokus der Betrachtung rücken. Die **Abbildung 2** stellt die Einführung der Satzarten in Flex und Flora 4 (Diesterweg 2019) und Piri 4 (Klett 2015b) gegenüber.

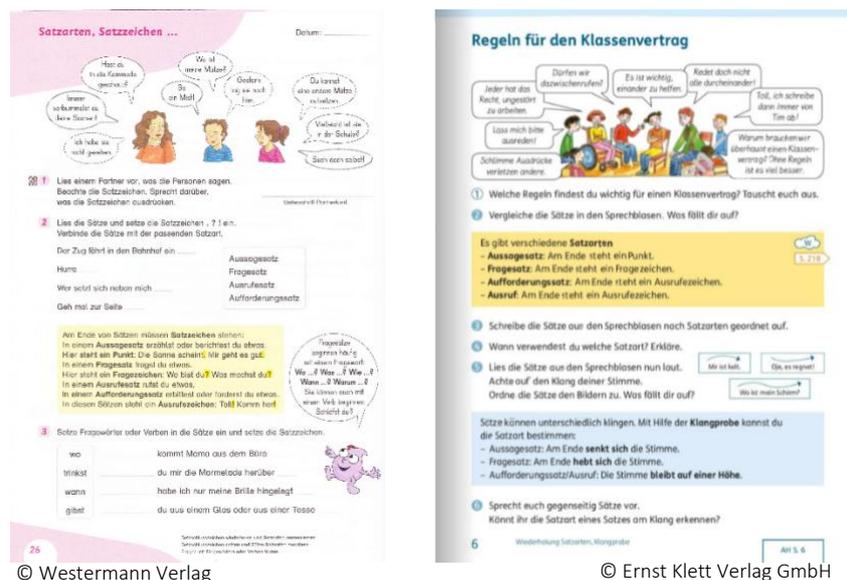


Abbildung 2: Gegenüberstellung der Satzarteneinführung in Flex und Flora (links) und Piri (rechts)

Obleich *Piri 4* sogar auf der Folgeseite die Satzglieder noch einmal wiederholen lässt (vgl. Klett 2015b: 8), lassen beide Lehrwerke offen, in welchem Verhältnis Wortarten, Satzglieder und Satzarten zueinander stehen (und ob es hier ein Verhältnis gibt). Wird dann zu den Beschlüssen der KMK zurückgekehrt und werden die in den Bildungsstandards für die Primarstufe aufgeführten Beispielaufgaben im Feld *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* betrachtet (KMK 2004:48), zeigt sich, dass hier sogar noch ein weiteres syntaktisches Phänomen in den Blick genommen werden müsste, nämlich die Bestimmung von Satzgrenzen.

Abbildung 3 zeigt die Beispielaufgabe „Leistungen im Tierreich“, in welcher die Schüler*innen passende Satzzeichen im Text ergänzen und in der Konsequenz das auf das Satzzeichen folgende Wort großschreiben sollen. Gefragt ist damit ein Zweischnitt: i) die Stellen identifizieren, an denen ein Satzzeichen benötigt wird (Satzgrenzen identifizieren), und ii) entscheiden, welches Satzzeichen an den betreffenden Stellen passend ist.

Leistungen im Tierreich

Schlaumeier

Warum nennt man Delfine auch Schlaumeier

Delfine sind sehr kluge Lebewesen sie haben das am höchsten entwickelte Gehirn aller Tiere Delfine können nicht nur nachahmen sie können sogar selbstständig denken ihre Lautsprache ist vielfältig sie versuchen sich damit wirksam zu verständigen!

1. Aufgabe:

Lies den Text durch. Es fehlen Satzzeichen. Schreibe den Text fehlerfrei ab und ergänze die Satzzeichen.

Abbildung 3: Beispielaufgabe Sprache untersuchen KMK (2004: 48)

Erneut möchte dieser Beitrag nicht in Abrede stellen, dass durchaus praktikable unterrichtliche Verfahren vorliegen (und bereits eingesetzt werden), die die Schüler*innen befähigen, Aufgaben dieser Art zu lösen. Insbesondere bei muttersprachlichen Schüler*innen ließe sich z.B. mit Tracy (2008) annehmen, dass jene bereits eine Art impliziten Satzbegriff weit vor dem Ende der Grundschulzeit entwickeln und auf dieser Basis derartige Aufgaben zu lösen in der Lage sind. Herausgestellt sei jedoch, dass die betrachteten Lehrwerke (die m.W. stellvertretend für viele weitere stehen können) nicht klären, in welchem Verhältnis Wortarten, Satzglieder, Satzarten und zum Schluss die Satzgrenzen (syntaktisch) zueinander stehen und wie (v.a. 'Schwächeren') das sichere Erkennen des Ersten auch eine Hilfestellung für das Finden des jeweils Nächsten sein kann (erneut: Mesch 2016; Granzow-Emden 2019). Stattdessen liefern Lehrwerke i.d.R. punktuelle Lösungsansätze, welche die Lerner*innen befähigen, zu den jeweiligen Zeitpunkten die aktuell relevanten Aspekte der Syntax erkennen und beschreiben zu können. Ich möchte diesen Ansatz als Verfahren mit **lokalen Lösungen** bezeichnen.

Dieser Beitrag möchte nicht diskutieren, ob ein solches Vorgehen mit lokalen Lösungen 'geeignet' oder 'ungeeignet' ist. Als Grundannahme soll gelten, dass die Mehrzahl dieser Lösungen den Lernenden einen altersadäquaten Lernweg bieten und für eine Zeit des Übergangs als transitorische Normen des Erwerbs und des Aufbaus von Kompetenzen (vgl. Feilke 2015) zielführend sind. Dennoch soll diesen in Form der Arbeit mit dem topologischen Modell (Wöllstein 2014; Gallmann 2015) eine Alternative nebengestellt werden. Die Notwendigkeit und der Mehrwert der Alternative lassen sich in einer Metapher verdeutlichen.

Bisherige schulisch verbreitete Vorgehen, wie z.B. die (oben) herausgestellten Wortartenidentifikation/Wortartenfragen, Umstellproben/Satzgliedfragen, Satzarten-fragen, etc. liefern den Schüler*innen (funktionale) punktuelle Werkzeuge, um die jeweiligen syntaktischen Aspekte zu beschreiben/zu bearbeiten. Metaphorisch liefern sie Messer, Schere, Flaschenöffner, Korkenzieher, etc. Versucht eine Schüler*in z.B. Wortarten zu bestimmen, muss er/sie jetzt nur ein Messer dabei haben (und wissen, wie es verwendet wird) und schon ist alles zu lösen; für die Satzglieder wird eine Schere verwendet und für die Satzgrenzen vielleicht ein Korkenzieher. Jetzt ist es sicherlich denkbar, alle benötigten Werkzeuge stets

mitzutragen. Praktischer könnte es aber sein, eine Art Schweizer Taschenmesser mitzunehmen, in welches dann alle Werkzeuge (irgendwie) integriert sind (für jeden Zweck das passende). Als ‘Schweizer Taschenmesser der syntaktischen Beschreibung’ kann das topologische Satzmodell bezeichnet werden. Das Modell liefert einen „analytisch-schablonenhaften Zugang“ (Christ 2015: 50) mit dessen Hilfe zahlreiche Aspekte der Satzsyntax (schulisch) in den Blick genommen werden können: Darunter neben der Identifizierung von Satzgliedern, Satzgrenzen und Satzstellungstypen auch Aspekte der Kommasetzung und Getrennt- und Zusammenschreibung. Im weiteren Verlauf entwickelt der Beitrag hierzu eine umfassende Übersicht (s. 3.).

Insgesamt wird das topologische Satzmodell sprachdidaktisch nicht deshalb interessant, weil es verspricht, irgendetwas ‘besser’ zu können als bisherige schulische Vorgehensweisen und fachdidaktische Methoden, sondern weil es verspricht, gleich diverse schulisch relevante Bereiche der Syntax abzudecken. Es ist eine **globale Lösung** für die Beschreibung diverser syntaktischer Aspekte. Es verspricht – einmal im Unterricht eingeführt – immer wieder ein geeignetes Hilfsmittel zu sein, um neue, sich anschließende Felder des Grammatikunterrichts betrachten zu können. So führen die Folgekapitel das topologische Satzmodell als ‘Schweizer Taschenmesser der Satzbeschreibung ein’, erläutern, wann ein geeigneter Zeitpunkt ist, dies im Unterricht einzuführen (vorweg: so früh, wie möglich) und liefern eine didaktische Aufbereitung, wie eine solche unterrichtliche Umsetzung bereits in einer vierten Klasse aussehen kann.

2 | Grundlagen des topologischen Satzmodells

Das topologische Satzmodell (v.a. Wöllstein 2014; Gallmann 2015), auch als **Feldermodell** (vgl. Metzger 2017) bezeichnet, ist ein in der deutschen Sprachwissenschaft verbreitetes Werkzeug zur Beschreibung von syntaktischen Strukturen. Es hat sich als Analysewerkzeug der DaZ/DaF-Forschung etabliert (vgl. z.B. Tracy 2008) und ist „fester Bestandteil der syntaktischen Einführungsseminare vieler Universitäten“ (Christ 2015: 37). Darüber hinaus lassen sich vereinzelte Versuche (v.a. Christ 2015; Metzger 2017; ebenso Landesbildungsserver Baden-Württemberg) finden, das Modell im Grammatikunterricht der Sekundarstufe einzuführen und zu etablieren. Sogar für den Deutschunterricht der Grundschule liefert Eiberger (2020) zumindest einen ersten Vorstoß in Form einer **Grammatikwerkstatt zum Feldermodell** in zwei Bänden (für Klasse 3 und 4).

Ausgangspunkt des topologischen Modells ist die Beobachtung, dass alle möglichen Satzformen (der deutschen Sprache) auf ein gemeinsames Grundmuster zurückzuführen sind (vgl. Gallmann 2015: 3). Visuell dargestellt wird dieses Grundmuster zumeist in Form von nebeneinander-liegenden Feldern (bzw. Spalten einer Tabelle).

Während eine minimale Form lediglich drei Felder vorsieht (z.B. Drach 1937), hat sich in der linguistischen Forschung vor allem eine Struktur mit fünf Feldern durchgesetzt. **Abbildung 4** zeigt das uniforme fünfgliedrige Modell:

Vorfeld	Linkes Verbfeld	Mittelfeld	Rechtes Verbfeld	Nachfeld
---------	-----------------	------------	------------------	----------

Abbildung 4: Das topologische Grundmodell (übernommen aus Wöllstein 2014: 22)

Eine herausragende Rolle kommt hierbei dem **linken Verbfeld**³ und dem **rechten Verbfeld** zu, welche vor allem für Verben (finite und infinite) reserviert sind. In einem kanonischen (= üblichen) Aussagesatz des Deutschen (ebenso in vielen anderen germanischen Sprachen) besetzt das finite (= in Person und Numerus flektierte) Verb das linke Verbfeld, während die übrigen Satzglieder im Vorfeld und Mittelfeld (und Nachfeld) stehen (vgl. Wöllstein 2014: 21).

Vorfeld	Linkes Verbfeld	Mittelfeld	Rechtes Verbfeld	Nachfeld
Tim	<u>mag</u>	Züge		
Vor langer Zeit auf der wilden und stürmischen Insel Berk	<u>stand</u>	ein kleiner Wikinger mit einem unglaublich langen Namen bis zu den Knöcheln im Schnee		
Tim	<u>likes</u>	trains		

Abbildung 5: Einfache Sätze im topologischen Modell.

Enthält ein Satz ein Prädikat aus finitem und infinitem Verb (z.B. *hat ... gesehen*), so teilen sich diese auf die zwei Verbfelder auf und es entsteht eine Satzklammer (stellenweise auch Verbkammer genannt). Erneut kanonisch besetzt das finite Verb das linke und das infinite Verb das rechte Verbfeld.

Vorfeld	Linkes Verbfeld	Mittelfeld	Rechtes Verbfeld	Nachfeld
Tim	<u>mag</u>	Züge		
Tim	<u>hat</u>	einen Zug	<i>gesehen</i>	
Tim	<u>möchte</u>	mit der Bahn	<i>verreisen</i>	

Abbildung 6: Mehrgliedrige Prädikate und die Verbkammer

Abhängig von der Anordnung des finiten und infiniten Verbs und den daraus resultierenden Stellungseigenschaften der verbleibenden Satzglieder (vgl. Wöllstein 2014), lassen sich im Deutschen drei Satztypen unterscheiden: 1) Verberstsätze (V1-Sätze) mit finitem Verb im linken Verbfeld und ohne Vorfeld, 2) Verbzweitsätze (V2-Sätze) mit dem finiten Verb im linken Verbfeld und mindestens einem weiteren Satzglied im Vorfeld und 3) Verbletztsätze (VE-Sätze) mit dem finiten Verb im rechten Verbfeld und einem leeren Vorfeld.

³ In der linguistischen Forschung scheinen die Bezeichnungen *Linke Satzklammer* und *Rechte Satzklammer* etabliert. Wird der Versuch unternommen, das Modell zu didaktisieren, lässt sich jedoch auch der Vorschlag ausmachen, stattdessen von *linker* und *rechter Verbklammer* zu sprechen (vgl. Gallmann 2015: 18). Gallmann stellt klar, dass die linke Position als syntaktischer Kern des Satzes eher zur Kategorie *Satz* (und damit Satzklammer), die rechte Position hingegen eher zur Kategorie *Verb* (und damit Verbkammer) gehört. Die hier gewählte Terminologie (*Verbfelder*) orientiert sich an Granzow-Emden, der es „irreführend“ nennt, Einzelpositionen als Klammer zu bezeichnen (eine Klammer besteht *per Definition* aus zwei Teilen) und in der Konsequenz von Verbfeldern spricht (vgl. Granzow-Emden 2019: 62).

1. V2-Sätze mit finitem Verb im linken Verbfeld und besetztem Vorfeld

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbf.	Nachfeld
<i>Tim</i>	<i>mag</i>	<i>Züge</i>		
<i>Tim</i>	<i>hat</i>	<i>einen Zug</i>	<i>gesehen</i>	
<i>Du</i>	<i>bist</i>	<i>ein Zauberer</i>	<i>(gewesen)</i>	<i>, Harry</i>

2. V1-Sätze mit finitem Verb im linken Verbfeld und leerem Vorfeld

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbf.	Nachfeld
 	<i>Willst</i>	<i>du einen Schneemann</i>	<i>bauen</i>	
 	<i>Möge</i>	<i>die Macht mit dir</i>	<i>sein</i>	<i>, immer</i>

3. VE-Sätze mit Subordination (*dass, ob, ...*) im linken VF und finitem Verb im rechten VF

Vorfeld	linkes Verbfeld	Mittelfeld	rechtes Verbf.	Nachfeld
<i>Es ist zu erraten,</i>	<i>dass</i>	<i>Hicks nicht der übliche heldenhafte Wikinger</i>	<i>war</i>	
<i>Sherlock ermittelt,</i>	<i>ob</i>	<i>der Mann den Täter</i>	<i>gesehen hat</i>	

Abbildung 7: Beispielsätze unterschiedlicher Satzarten

Besonderheiten der Vor-, Mittel- und Nachfeldbesetzung

Dem Vorfeld kann durch seine spezifischen Eigenschaften vor allem bei der Identifikation von Satzgliedern eine herausragende Rolle zukommen. Zunächst gilt: Ein Verbzweitsatz verfügt über ein Vorfeld, während dieses in einem Verbletztsatz i.d.R. *leer* bleibt, ein Verberstsatz hat, zumindest nach Gallmann (2015), überhaupt kein Vorfeld (es ist unbesetzbar) ⁴.

Im Vorfeld (eines Verbzweitsatzes) steht exakt ein und nicht mehr als ein Element/eine syntaktische Konstituente (vgl. Gallmann 2015: 13; ebenso Bredel/Maaß 2016). Im üblichen Fall ist dies das Subjekt des jeweiligen Satzes. Konkurrenz bekommt das Subjekt in erster Linie durch adverbiale Bestimmungen und in zweiter Linie durch Objekte (Zybatow 2014), die in einigen Fällen das Subjekt im Vorfeld ablösen. Funktional platziert die deutsche Sprache jene Konstituenten im Vorfeld, denen für die thematische Fortführung eine besondere Relevanz

4 Im sogenannten **Uniformen Modell** (z.B. Averintseva-Klisch 2015) verfügen auch Verberstsätze über ein Vorfeld. In dem hier präsentierten didaktisch-vereinfachten Modell wird, nach Gallmann (2015), von einem unbesetzbaren Vorfeld ausgegangen.

zukommt (*Paul hat seiner Schwester ein Eis gekauft* vs. *Seiner Schwester hat Paul ein Eis gekauft*).

Mit Hilfe der sogenannten **Verschiebeprobe** können prinzipiell alle Satzglieder ins Vorfeld eines Satzes bewegt werden (was stellenweise mit einer Verschiebung des semantischen Fokus des Satzes einhergeht). Hierbei ist essenziell, dass nur Wortgruppen geschlossen/gemeinsam ins Vorfeld bewegt werden können, die gemeinsam ein Satzglied des betreffenden Satzes bilden. Dies macht es möglich, durch die Umkehrung der Äußerung eine valide Probe (ein Verfahren) zur Identifizierung von Satzgliedern zu erhalten. So kann folgender Merksatz gelten, der fortan als **Vorfeldprobe** bezeichnet werden soll:

Vorfeldprobe: Eine Gruppe von Wörtern (eine Wortgruppe), die gemeinsam das Vorfeld des Satzes besetzt oder in dieses bewegt (umgestellt) werden kann, ist ein Satzglied des betrachteten Satzes.

Abbildung 8 zeigt die Vorfeldprobe/Verschiebeprobe zur Identifizierung von Satzgliedern (und zugleich zur Bestimmung des thematischen/inhaltlichen Fokus des Satzes) anhand des Satzes *Paul hat seiner Schwester ein Eis mit Streuseln gekauft* im Feldermodell:

Vorfeld	linkes VF	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
<i>Paul</i>	<i>hat</i>	<i>seiner Schwester ein Eis mit Streuseln</i>	<i>gekauft</i>	
<i>Seiner Schwester</i>	<i>hat</i>	<i>Paul ein Eis mit Streuseln</i>	<i>gekauft</i>	
<i>Ein Eis mit Streuseln</i>	<i>hat</i>	<i>Paul seiner Schwester</i>	<i>gekauft</i>	
<i>*Mit Streuseln</i>	<i>hat</i>	<i>Paul seiner Schwester ein Eis</i>	<i>gekauft</i>	
<i>*Ein Eis</i>	<i>hat</i>	<i>Paul seiner Schwester mit Streuseln</i>	<i>gekauft</i>	

Abbildung 8: Vorfeldprobe zur Identifizierung von Satzgliedern

Eine weitere Verwendung der Vorfeldprobe entwirft Bredel (2015): Sie schlägt vor, die Getrennt- und Zusammenschreibung von sogenannten X+Verb-Verbindungen (z.B. *aufbauen*, *vormachen*, *krankschreiben* oder *blankputzen*) mit Hilfe der Vorfeldfähigkeit des jeweiligen Erstbestandteils zu untersuchen. Steht z.B. die Frage im Raum, ob *blankputzen* und *krankschreiben* oder *blank putzen* und *krank schreiben* geschrieben werden muss, so kann der Versuch, das jeweils erste Wort der Kombination (nicht das Verb) ins Vorfeld des Satzes zu bewegen, einen wichtigen Hinweis liefern (s. **Abbildung 9**): Ist dies nämlich möglich (*Blank hatte Tim alle Fenster geputzt*) so können Verb und Erstbestandteil in der Kontaktstellung (d.h. wenn sie direkt aufeinander folgen) sowohl getrennt- als auch zusammengeschrieben werden. Ist es

hingegen nicht möglich den Erstbestandteil ins Vorfeld zu bewegen (*Krank war Tim seit heute geschrieben) müssen beide Worte in Kontaktstellung zusammengeschrieben werden.

Vorfeld	linkes VF	Mittelfeld	rechtes Verbfeld	Nachfeld
Der Zug	konnte	nun nicht mehr	weiterfahren	
Weiter	konnte	der Zug nun nicht mehr	fahren	
Tim	wollte	seine Modelleisenbahn	aufbauen	
*Auf	wollte	Tim seine Modelleisenbahn	bauen	
Der Zugführer	ist	die gesamte Woche	krankgeschrieben	
*Krank	ist	der Zugführer die gesamte Woche	geschrieben	

Abbildung 9: Vorfeldprobe zur Untersuchung von Getrennt- und Zusammenschreibung

Das **Mittelfeld** ist das vermutlich wandelbarste Feld des Schemas: Es kann vollends leer bleiben (*Es schneit _ .*) oder mit einer beinahe unendlichen Zahl an Elementen/syntaktischen Konstituenten besetzt werden (*Tim ist mit dem Zug vom Hauptbahnhof Berlin bei starkem Regen am frühen Morgen mit etwas Vorfreude in Richtung Köln ... gefahren*). Treten mehrere Elemente im Mittelfeld auf, so gibt es auch hier eine unmarkierte (= übliche) Abfolge (vgl. Lenerz 1977). So geht üblicherweise ein Dativobjekt dem Akkusativobjekt voran (*Tim hat seiner Schwester (DO) ein Eis (AO) gekauft*). Kommen adverbiale Bestimmungen dazu, so werden diese üblicherweise vor dem Akkusativobjekt platziert (*Tim hat seiner Schwester heute ein Eis gekauft* vs. **Tim hat seiner Schwester ein Eis heute gekauft*). Steht das Subjekt nicht im Vorfeld des Satzes, so steht es dann i.d.R. vor dem Dativobjekt im Mittelfeld (*Heute hat Tim seiner Schwester ein Eis gekauft* vs. **Heute hat seiner Schwester Tim ein Eis gekauft*). Es ergibt sich eine übliche Abfolge aus **S > DO > Adv. Best. > AO** (vgl. auch Bredel/Maaß 2016: 423).

Dem **Nachfeld** eines Satzes können ähnlich zum Vorfeld spezifische Aufgaben/Funktionen zukommen. In einem einfachen Satz des Deutschen verbleibt das Nachfeld zumeist leer (*Tim hat seiner Schwester ein Eis gekauft _ .*). Umgekehrt formuliert: Einfache Satzstrukturen präferieren leere Nachfelder. In bestimmten Satzkonstellationen (in eher mündlichem Sprachgebrauch) wird es möglich, Elemente (i.d.R. durch eine Präposition eingeleitete Präpositionalgruppen) vom Mittelfeld ins Nachfeld zu bewegen (*Tim hat seiner Schwester ein Eis gekauft von seinem eigenen Geld!*). Gesprochen wird in einem solchen Fall von einer **Rechtsversetzung** (vgl. z.B. Gallmann 2015: 9).

Eine besondere Rolle kommt diesen Rechtsversetzungen zu, wenn die Satzwertigkeit von Konstituenten/Wortgruppen bestimmt werden soll. Vorweg muss dazu festgehalten werden,

dass jedes finite Verb (jedes flektierte Verb) ein eigenes topologisches Modell aufspannt. So wird es möglich, dass ein topologisches Felderschema in einem zweiten Schema eingebettet ist (vgl. **Abbildung 10**). Man unterscheidet dann zwischen dem **Trägersatz** und dem eingebetteten **Konstituentensatz**.

Vorfeld	linkes VF	Mittelfeld	r. VF	Nachfeld				
<i>Paul</i>	<i>hat</i>	<i>heute</i>	<i>erzählt</i>	VF	l. VF	MF	r. VF	NF
					<i>dass</i>	<i>Tim ein Eis</i>	<i>gekauft hat</i>	

Abbildung 10: Trägersatz mit eingebettetem Konstituentensatz

Relevant wird dies vor allem für die Kommasetzung, denn zwei topologische Felder werden, wenn sie nicht durch eine nebenordnende Konjunktion (*und, oder*) koordiniert sind, durch Komma voneinander getrennt (vgl. dazu auch Primus (2010); für eine vom Verb ausgehende Kommadidaktik, s. Lindauer (2015); ebenso Bredel 2015). So ist für die Kommatierung u.a. relevant, ob eine in einem Trägersatz eingebettete Wortgruppe satzwertig ist (d.h. ein eigenes topologisches Schema aufspannt) oder nicht. Herausgefunden werden kann dies mit Hilfe des Nachfelds. Spannt eine Wortgruppe nämlich ein eigenes topologisches Schema auf, so sollte es möglich sein, diese (bzw. das Schema) geschlossen ins Nachfeld des Trägersatzes zu bewegen. Ist diese Art der Verschiebung nicht möglich, so ist die Gruppe auch nicht satzwertig. **Abbildung 11** zeigt diese Art der Verschiebeoperation, die als **Nachfeldprobe** bezeichnet werden soll:

Vorfeld	linkes VF	Mittelfeld	r. VF	Nachfeld
<i>Paul</i>	<i>hat</i>	<i>das Spiel zu gewinnen</i>	<i>vermutet</i>	
<i>Paul</i>	<i>hat</i>		<i>vermutet</i>	<i>das Spiel zu gewinnen</i>
<i>Clara</i>	<i>möchte</i>	<i>ein Eis essen</i>	<i>gehen</i>	
<i>*Clara</i>	<i>möchte</i>		<i>gehen</i>	<i>ein Eis essen</i>
<i>Clara</i>	<i>möchte</i>	<i>(um ein Eis zu essen)</i>	<i>gehen</i>	<i>um ein Eis zu essen</i>

Vorfeld	linkes VF	Mittelfeld	r. VF	Nachfeld				
<i>Paul</i>	<i>hat</i>		<i>vermutet</i>	VF	l. VF	MF	r. VF	NF
					<i>dass</i>	<i>Lisa</i>	<i>gewinnt</i>	

Abbildung 11: Nachfeldprobe zur Identifizierung von Satzwertigkeit

Schulgrammatisch findet sich an zahlreichen Stellen die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen. Als Nebensatz gilt hier üblicherweise ein Verbletztsatz mit einleitender

unterordnender Konjunktion (*Lisa behauptet, dass Tom gelogen habe.*). Jedoch entsprechen nicht alle satzwertigen Konstituenten (z.B. Infinitivgruppen/Infinitivsätze) dem schulgrammatischen Nebensatz-Begriff. Dennoch gilt, dass auch jeder (schulgrammatische) Nebensatz ein eigenes topologisches Schema aufspannt und i.d.R. als Konstituentensatz in einem Trägersatz (dem schulischen Hauptsatz) eingebettet ist und in diesem ins Nachfeld bewegt werden kann (vgl. Gallmann 2015: 10). So kann das topologische Modell zwar nicht zwischen schulgrammatischen Nebensätzen und Infinitivsätze (die zumeist schulisch nicht als Nebensätze gelten) unterscheiden, wohl aber durch die Nachfeldprobe ermitteln, ob eine Wortgruppe als Nebensatz in Frage kommt (= satzwertig ist) und wo dessen Satzgrenzen (Komma-Grenze zum Träger-/Hauptsatz) liegen. So kann als Merksatz für die Nachfeldprobe übernommen werden:

Nachfeldprobe:

1. Kann eine Wortgruppe (eine Konstituente), die selbst ein Verb enthält, gemeinsam ins Nachfeld eines Trägersatzes bewegt werden, so ist diese Konstituente satzwertig.
2. Weist eine satzwertige Konstituente selbst ein finites (flektiertes) Verb auf, so ist sie ein Nebensatz.

Eine solche Annäherung an die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz ist auch unterrichtlich vorteilig gegenüber der Arbeit mit Merksätzen wie *Der Hauptsatz trägt die Hauptinformation, der Nebensatz die Nebeninformation* oder *Der Hauptsatz kann allein stehen, der Nebensatz steht nie allein*. Schon in einem Trägersatz mit eingebettetem Konstituentensatz wie *Mr. Watson sieht, dass der Täter unbewaffnet ist* trägt der Konstituentensatz (*dass der Täter unbewaffnet ist*) die inhaltlich relevante Information; der inhaltsärmere Hauptsatz (*Mr. Watson sieht*) kann darüber hinaus nur dann sinnvoll 'alleine' stehen, wenn hier ein *sehend* im Kontrast zu *blind* gemeint ist, andernfalls wirkt auch der schulgrammatische Hauptsatz in Isolation wenig akzeptabel. Topologisch hingegen liegt die Analyse auf der Hand: *dass der Täter unbewaffnet ist* belegt das Nachfeld des Trägersatzes (*Mr. Watson sieht X*), enthält selbst ein finites Verb (*ist*) und ist somit ein Nebensatz.

3 | Didaktische Zusammenfassung / Didaktisches Potenzial

Der Einsatz des topologischen Feldermodells macht es möglich, eine ganze Reihe von (schul-) grammatischen Themen in den Blick zu nehmen. Darunter:

- **Die Bestimmung von Satzgrenzen** (eine Satz-Definition): Jedes finite Verb spannt ein eigenes topologisches Schema auf. Dort, wo zwei topologische Systeme aufeinander treffen (aufeinander folgen oder ineinander integriert sind), verläuft eine Satzgrenze. Dies bringt damit:
- **Ansatzpunkte für die Kommasetzung/Kommadidaktik**
- **Klärung der Getrennt- und Zusammenschreibung** (von X+Verb-Verbindungen)
- **Die Unterscheidung von Satzarten/Stellungstypen**: Verberstsatz (V1), Verbzweitsatz (V2) und Verbletztsatz (VE)
- **Die Identifizierung von Satzgliedern** durch die Vorfeldprobe

- **Die Analyse der inhaltlichen Relevanzstrukturen in einem Satz** durch die Betrachtung der Vorfeldbesetzung (Topikalisierung) oder der Abfolge der Satzglieder im Mittelfeld. Möglich werden hiermit Einblicke in 'besondere' Satzstrukturen z.B. literarischer Texte
- **Bestimmung der Satzwertigkeit von Wortgruppen/Konstituenten** durch die Nachfeldprobe und damit auch Ansatzpunkte für die
- **Identifizierung von Nebensätzen** (und Hauptsätzen)
- **Unterscheidung von Träger- und Konstituentensätzen**

Volodina (2015) und Axel-Tober (2015) zeigen darüber hinaus, dass die topologische Analyse eingesetzt werden kann, um Vergleiche zwischen Sprachen, auch den Sprachen der Schüler*innen (z.B. übliche Konstituentenabfolgen im Deutschen gegenüber dem Türkischen), anzustellen oder um Sprachwandelphänomene zu thematisieren. Schulisch relevant könnte hier z.B. die Gegenüberstellung von *weil*-Sätzen mit Verbletz- und Verbzweitsätzen sein und inwieweit der 'jüngere' V2-Typ hier eine abweichende (inhaltliche) Funktion zum Trägersatz zeigt (vgl. dazu z.B. Schönenberger 2008).

Das topologische Feldermodell bietet also weitreichendes Potential. Abbildung 12 liefert eine (vereinfachte) Zusammenstellung der Felderbesetzung, die fortan als Arbeitsgrundlage dieses Beitrages dienen soll.

Vorfeld	Linkes Klammerfeld	Mittelfeld	Rechtes Klammerfeld	Nachfeld
<ul style="list-style-type: none"> • Nur <u>ein</u> Satzglied (Präferiert ein Subjekt oder eine adv. Bestimmung) • Das Thema des Satzes 	<ul style="list-style-type: none"> • finite Verben (<i>ist, hat, weiß, liest, ...</i>) • satzeinleitende/unterordnende Konjunktionen (<i>dass, ob, wie, ...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>null</i> bis <i>unbegrenzt</i> viele Satzglieder • Subjekte (nicht präferiert) • Dativobjekte • Akkusativobjekte • adv. Bestimmungen 	<ul style="list-style-type: none"> • finite Verben (<i>ist, hat, liest, ...</i>) • infinite Verben (<i>spielen, gespielt, ...</i>) • abtrennbare Verb-Partikel (<i>Tim hört der Geschichte zu.</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • ideal: leer • Konstituentensätze (Nebensätze) • satzwertige Konstituenten (<i>zu</i>-Infinitive,...) • (rechtsversetzte Satzglieder)

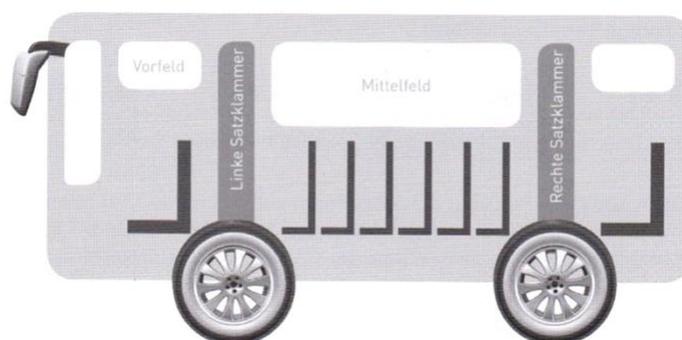
Abbildung 12: Didaktischer Belegungsplan des topologischen Modells (frei nach Eisenberg/Menzel 2002)

4 | Topologie in der Schule

Das breit aufgestellte Potential des topologischen Felderschemas lässt es gewinnbringend scheinen, dieses Modell (auch) in den Deutschunterricht zu integrieren. Zu klären sind dafür jedoch die Fragen des *Wann* und vor allem auch des *Wie* der Einführung. Eisenberg/Menzel (2002) und ebenso Müller/Peyer (2013) liefern den ersten Vorstoß, den deutschdidaktischen Diskurs (durch *Praxis Deutsch*) auf die Topologie aufmerksam zu machen. Die Autor*innen erläutern jedoch vorrangig die Funktionsweise des Modells als Analysewerkzeug und liefern kaum konkrete Aussagen über die unterrichtliche Implikation und mögliche Ansatzpunkte. Christ (2015) berichtet über einen 'Feldversuch', in dem Schüler*innen einer 10. Klasse mit

dem topologischen Modell im Deutschunterricht arbeiteten. Als Ertrag der topologischen Unterrichtseinheit hält er fest, dass die Schüler*innen „mit Feuereifer dabei“ waren und „einen Satz [erstmalig] nicht nur als willkürliches Konglomerat von Wörtern wahr[nahmen], sondern als vorhersagbare Instanz eines Schemas“ (ebd.65). Sein Beitrag liefert die Erkenntnis, dass eine Einführung der Topologie in der 10. Klasse durchaus gelingen und auch motivierend sein kann, er präsentiert eine Unterrichtseinheit über insgesamt acht Stunden und lädt zum Nachahmen ein. Metzger (2017) schlägt eine Einführung der Topologie bereits im Unterricht in der Orientierungsstufe vor und entwirft mit dem ‚Satzbus‘ (ebd.: 42) eine Didaktisierung des Analysewerkzeuges. Das Verb soll die Karosse bilden, die Rechte und Linke Klammer bilden die Achsen, vor der Vorderachse (linkes VF) befindet sich ein Fahrersitz, zwischen den Achsen ist viel Platz für weitere Satzglieder (ebd.). **Abbildung 13** zeigt einen Abdruck des Satzbusses.

Abbildung 13: Der topologische Satzbus nach Metzger (2017)



Die ‚Bus‘-Metapher hat, wie Metzger selbst einräumt, deutliche Grenzen. Ein typischer Bus (den viele Schüler*innen vermutlich täglich nutzen) hat mindestens zwei Achsen. Hingegen sind nicht in jedem Satz beide Verbfelder zwangsläufig besetzt (also beide Achsen ‚vorhanden‘). Darüber hinaus kommt dem linken Verbfeld (im Bus: die Vorderachse) eine tendenziell größere Bedeutung zu als dem rechten (das auch viel eher leer bleibt). Dies steht im Widerspruch zum typischen Hinterradantrieb eines Busses.

Noch herausfordernder ist m.E. die Rolle des Vorfeldes, in dem im ‚Bus‘ nur ein Sitz und damit metaphorisch wohl der Sitz des Fahrers zu finden ist: Zum Ersten ist es syntaktisch kaum zielführend, zu sagen, das Vorfeld ‚lenke‘ den Satz (semantisch-inhaltlich ist diese Überlegung nicht vollends abwegig, syntaktisch kommt diese Rolle eher dem finiten Verb zu, welches das topologische Feld aufspannt), und zum Zweiten kann das Vorfeld in VE- oder V1-Sätzen leer oder gar unbesetzbar sein. Es entstünde ein ‚fahrerloser Bus‘.

In der Konsequenz und Zusammenführung wird eine Entscheidungsfrage (z.B. *Magst du Fußball?*) in Metzgers Didaktisierung zu einem ‚fahrerlosen Bus mit Vorderradantrieb‘. Einer Lerngruppe an einer solchen Stelle zu vermitteln, dass dieser doch sehr besondere Bus den kanonischen (Normal-)Fall einer Entscheidungsfrage darstellt, dürfte nicht nur auf Seiten der Schüler*innen deutliche Abstraktionsleistungen fordern.

Als Reaktion auf den Aufruf von Christs (2015), dass eine Arbeit mit dem topologischen Modell vor der 10. Klasse nicht nur möglich, sondern im Rahmen eines Spiralcurriculums absolut notwendig ist, möchte dieser Beitrag versuchen, die Arbeit mit der Topologie möglichst früh (oder besser: so früh wie möglich) in den Unterricht zu integrieren. Als erstmöglicher und sinnvoller Einstiegspunkt kommt v.a. die Einführung von Satzgliedern (und die Unterscheidung

der Satzarten) im Unterricht der 3. und 4. Klasse in Frage. Sowohl die Arbeit mit der Vorfeldprobe als auch die Unterscheidung der Stellungstypen im Feldermodell kann hier eine erste Bereicherung des Deutschunterrichts sein. Vorgeschlagen wird deshalb das Konzept von ‚Satz-Zügen‘ aus Lokomotiven und diversen Waggons als Alternative zu Metzgers (2017) Entwurf des Satz-Busses. Die Umwandlung des Feldermodells in ein (taktiles) Eisenbahn-Legespiel soll bereits Schüler*innen der Primarstufe (Klasse 4) erste Schritte in der topologischen Beschreibung von Sätzen erlauben. Diese Didaktisierung soll im Folgenden dargestellt und erläutert werden.

5 | Das lokomotische Satzmodell

Grundidee dieser Didaktisierung ist, die topologische Feldstruktur (aus Vorfeld, linkem Klammerfeld, Mittelfeld, rechtem Klammerfeld, Nachfeld) in Form von Streckenabschnitten in einem (Rangier-)Bahnhof zu verbildlichen. Dabei kann auf bestimmten Gleisabschnitten jeweils nur spezifisches rollendes Material (z.B. Lokomotiven oder Waggons) abgestellt/eingesetzt werden. So wird etwa zwischen den Verbefeldern als ‚Lokstrecken‘ (oder auch Lokgleise) und dem Vor-, Mittel- und Nachfeld als ‚Waggonstrecke‘ (oder auch Waggongleis) unterschieden.

Die Schüler*innen erhalten dazu einen Legeplan (vergleichbar mit einem Spielplan in den Spielen *Monopoli* oder *Mensch-ärger-dich-nicht*), auf dem die Gleisabschnitte dargestellt und mit verschiedenen Hintergrundfarben hinterlegt sind (s. **Abbildung 14**).

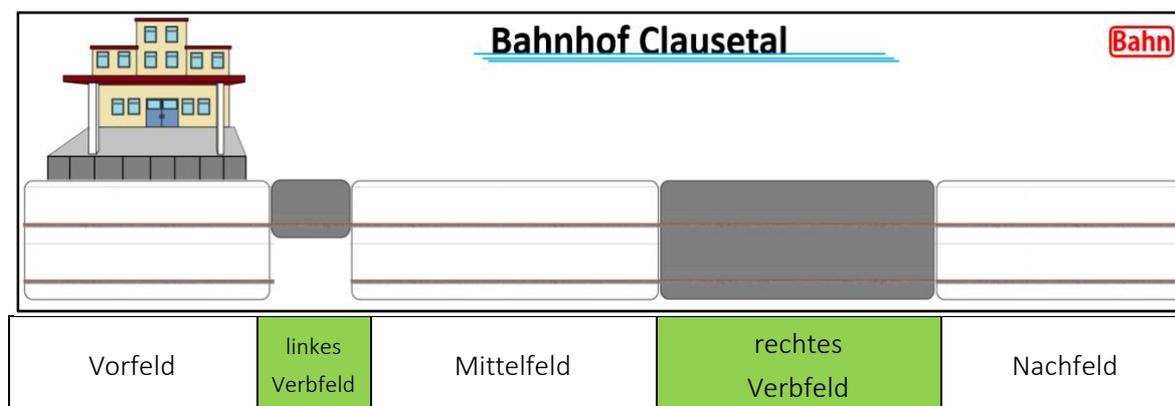


Abbildung 14: Der Legeplan (mit Gleisabschnitten und Bahnhof) und das topologische Feldermodell

Zusätzlich erhalten die Schüler*innen Spielsteine (z.B. in Form von weiteren Bildkarten (s. **Abbildungen 15–20**)) für *Verben*, *Satzglieder/Ergänzungen*, *Subordinationen* und *Koordinationen*, die auf den Gleisfeldern platziert werden.

Lokomotiven

Verben werden in dieser Didaktisierung als Lokomotiven bezeichnet. Hierbei gilt: Jedes Verb ist eine eigenständige Lokomotive. *Finite Verben* (mit Flexionsendung für Person und Numerus, z.B. *spielt* oder *fährst*) spannen stets ein eigenes topologisches Feld auf (s. oben), mit anderen Worten: Sie machen den Satz, und damit metaphorisch den Zug, erst möglich. Aus diesem Grund werden *finite Verben* als *Lokomotive mit Fenster* dargestellt: In dieser sitzt der Lokführer, der den Zug (den Satz) steuert. Jeder Zug hat genau einen Lokführer, da jeder Satz exakt ein finites Verb enthält.

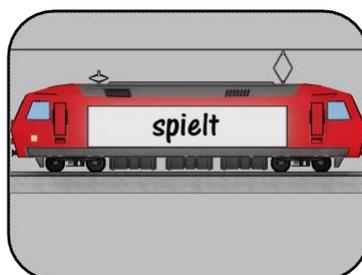


Abb.15: Lok mit Fenster

Zusätzlich zu einem finiten Verb kann ein Satz *infinite Verben* oder *Partizipien* enthalten (z.B. *will ... spielen, ist ... gelaufen*). Infinitive und Partizipien werden als *Lokomotiven ohne Fenster* dargestellt: Diese Lokomotiven sind Zusatz-Loks, die mit der Haupt-Lok (mit Fenster und damit mit Lokführer) zusammenarbeiten. So kann ein Satz durchaus mehrere Lokomotiven (= Verben) enthalten, jedoch nur eine Lok mit Lokführer (= finites Verb).

Lokomotiven können auf dem Spielplan nur in den grau unterlegten Lokfeldern/Lokgleisen (den Verbfeldern) platziert werden. Werden Bildkarten als Spielsteine eingesetzt, so sind die Lokomotiven stets auf grauem Hintergrund gedruckt.

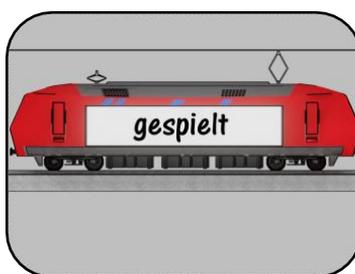


Abb.16: Lok ohne Fenster

Waggons

In Waggons ist Platz für die Fahrgäste, die mit der Eisenbahn verreisen wollen. In der Satz-Eisenbahn sind alle Satzglieder/Ergänzungen, die zu einem Verb gehören, einzelne *Waggons* des Zuges. In einem Waggon kann ein einzelner Reisender / eine einzelne Reisende (d.h. ein einzelnes Wort, z.B. ein Pronomen oder Name: *ich, er, Lisa ...*) oder auch eine Reisegruppe (ein

Satzglied aus mehr als einem Wort, z.B. *Der kleine Hund ...*) fahren. Angestrebt werden sollte, möglichst große Reisegruppen zu bilden⁵.

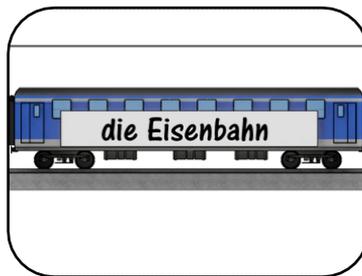


Abb. 17: Waggon

Um herauszufinden, welche Wörter eine Reisegruppe (= ein Satzglied) bilden, kann überprüft werden, welche 'Fahrgäste' gemeinsam im Bahnhof einsteigen: Hierzu wird ein Waggon vor der Lok im Bahnhof (damit: im Vorfeld) platziert und ausprobiert, welche Worte dort gemeinsam einsteigen können (mit anderen Worten: die Vorfeldprobe wird durchgeführt).

Waggons können insgesamt nur auf weißen Gleisabschnitten (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld) abgestellt werden. Werden Bildkarten als Spielsteine eingesetzt, so sind die Waggons stets auf weißem Hintergrund gedruckt. Um die satzinitiale Großschreibung abbilden zu können, bietet es sich an, die Spielsteine mit wasserlöslichen (Folien-)Stiften zu beschreiben. So kann die Groß- und Kleinschreibung bei Bedarf korrigiert werden, wenn ein abweichendes Satzglied (z.B. *dem Jungen*) an den Satzanfang bewegt wird.

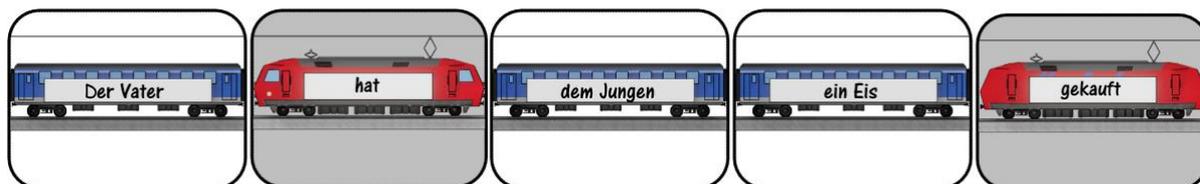


Abb.18: Ein einfacher Satz-Zug zu *Der Vater hat dem Jungen ein Eis gekauft.*

Besondere Waggons

Mit Hilfe der Lokomotiven (mit und ohne Fenster/Lokführer) und der Waggons sind alle einfachen V2- und V1-Sätze des Deutschen bereits analysierbar. Sollen VE-Sätze oder zwei mit *und* oder *oder* koordinierte Sätze betrachtet werden, muss das rollende Material ergänzt werden.

Steuerwagen

Ein Steuerwagen ist erst einmal 'nur' ein Waggon, welcher jedoch auch Eigenschaften einer Lokomotive haben kann: Er hat eine Steuerung, mit der der Zug gelenkt/gesteuert werden kann⁶. Ein Steuerwagen wird so eine treffende Metapher für eine Subjunktion wie *dass*, *weil*,

⁵ Narrativ könnte den Schüler*innen in Erinnerung gerufen werden, dass es ja auch bei der Deutschen Bahn preisgünstiger ist, ein Gruppenticket zu kaufen (z.B. ein Länderticket) als ganz viele Einzeltickets.

⁶ Ein Konzept, das vielen Schüler*innen trotz der technischen Komplexität sicherlich bekannt sein sollte. Kinderbücher, TV-Serien und Computerspiele (die stellenweise sogar auf die Vorschule abzielen) wie *Thomas und seine Freunde*, *Chuggington* und der Spielwarenhersteller *Märklin* (mit seiner *MyWorld*-Reihe) haben hier m.E. gute Vorarbeit geleistet.

ob usw.: Viele Grammatiken nennen die Hypothese, dass Subjunktionen dieselbe Position besetzen wie finite Verben, eine Subjunktion schließt ein finites Verb (im linken Verbfeld) aus (vgl. Gallmann 2015: 19). Werden Bildkarten als Spielsteine eingesetzt, so sieht die vorgeschlagene Didaktisierung deshalb vor, dass Steuerwagen genauso wie Lokomotiven stets auf grauem Hintergrund gedruckt werden. Auf diese Weise können die Schüler*innen selbst entdecken, dass Steuerwagen (eine Subjunktion) wie eine Lokomotive im (grauen) Lokfeld stehen. Steht jedoch ein Steuerwagen im linken Lokfeld, so ist dort kein Platz mehr für die Lokomotive selbst; sie hat ihren Platz dann im rechten Lokfeld (= VE).

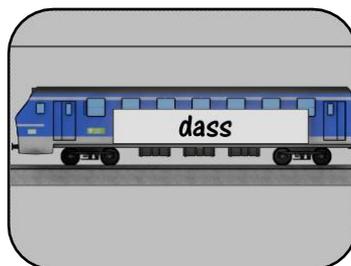


Abb. 20: Steuerwagen

Direkt vor einem Steuerwagen kann i.d.R. kein weiterer Waggon (d.h. ein Satzglied) angekoppelt werden, wohl aber ein gesamter anderer Zug (d.h. ein weiterer Satz).

Doppelzugwagen

Wird ein ICE im Bahnhof angeschaut, dann fällt auf, dass es durchaus üblich ist, dass gleich zwei ICE-Züge (an den Nasen) zusammengekoppelt sind, in Doppeltraktion. Beides sind vollwertige Züge, die jedoch zusammen reisen. Vergleichbares ist auch auf Satzebene möglich: Koordinationen wie *und*, *oder* erlauben, zwei vollwertige Sätze (aus finitem Verb plus Ergänzungen) nebeneinanderzustellen. In der Metaphorik der Satz-Eisenbahnen erlauben deshalb sogenannte Doppelzugwagen (*und*, *oder* ...) zwei Satz-Züge in Doppeltraktion miteinander zu verbinden. Doppelzugwagen können auf den (weißen) Waggongleisen und sogar davor oder dahinter platziert werden (damit wird das Modell der Tatsache gerecht, dass Koordinationen im Vorvorfeld auftreten können). Werden Bildkarten als Spielsteine eingesetzt, so sind die Doppelzugwagen deshalb stets auf weißem Hintergrund gedruckt.

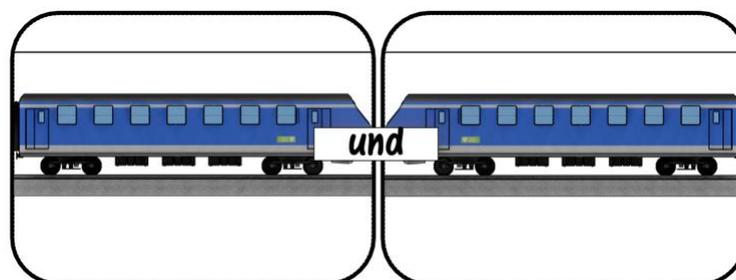


Abb. 21: Doppelzugwagen

Mit Rückgriff auf Lokomotiven, Waggons, Steuerwagen und Doppelzugwagen sollte die Mehrheit der Sätze des Deutschen 'rangierbar' und damit beschreibbar sein. Die Schüler*innen können beobachten, welche Wagenreihenfolgen (V1, V2 oder VE) im Deutschen üblich und an welchen Stellen sie zu finden sind. Entdeckt werden kann, dass häufig mehrere Züge

zusammengekoppelt und manchmal sogar kleine Züge in größere Züge – oder umgekehrt – ‘hineingekoppelt’ sind.

Der Legeplan, die Spielsteine sowie die Begrifflichkeiten (Lokomotiven, Waggons...) sind dabei als vorübergehende Analyse-Hilfe gedacht: Globales Ziel des Unterrichts sollte es sein, diese Hilfen mit der Zeit abzubauen. Auf dem Weg von der Primarstufe bis zur von Christ (2015) vorgeschlagenen Arbeit mit der Topologie in Klasse 10 sollte die Eisenbahnverbildlichung dann zusehends durch tabellarische Darstellungen des Feldermodells (wie oben in diesem Beitrag) ersetzt werden. Umgekehrt hat die Eisenbahn-Metaphorik auch das Potential, stets erweitert zu werden und auf diese Weise über die Primarstufe hinauszureichen: Denkbar wäre z.B. unterschiedliche Waggons (z.B. Postwagen, Speisewagen, 1./2.Klasse, etc.) zu ergänzen und so die präferierten Abfolgen aus Dativobjekt (z.B. = Speisewagen), adverbialen Bestimmungen (z.B. = Schlafwagen) und Akkusativobjekten (z.B. = Postwagen) zu visualisieren und damit zu thematisieren⁷.

6 | Zum Einsatz des Modells in Lerngruppen mit hohem Anteil an DaZ/DaF-Lerner*innen

Dieser Beitrag möchte nicht leugnen, dass die Schüler*innen bei der Arbeit mit dem Eisenbahnmodell wie mit dem topologischen Modell insgesamt an vielen Stellen auf ihr eigenes Sprachgefühl ‘zurückgeworfen’ sind. So ist die Probe, welche Wortgruppen ‘gemeinsam im Waggon am Zuanfang einsteigen’ (die Vorfeldprobe), oder der Test, ob eine Verb-enthaltende Konstituente im Nachfeld stehen kann (die Nachfeldprobe), kaum abzulösen von der Einschätzung, ob die resultierende Struktur (noch) ein akzeptabler Satz des Deutschen ist (oder nicht). Bei Schüler*innen, bei denen das Deutsche eher den Status einer Zweit- (oder Drittsprache) (L2) hat, ist zu erwarten, dass diese bei auf dem Sprachgefühl basierenden Proben scheitern. Dies ist jedoch kein spezifisches Problem des topologischen Modells oder der hier dargebotenen Didaktisierung, sondern m.E. ein generelles Problem bei der Arbeit an syntaktischen Themenfeldern im Deutschunterricht. Zu bedenken ist zweierlei: A) Es ist zu hinterfragen, inwieweit für Schüler*innen, die (syntaktische) Sätze des Deutschen nicht bilden oder deren Grammatikalität noch nicht einschätzen können, eine Betrachtung von Wortarten, Satzgliedern, Satzarten, etc. überhaupt die Zone der nächsten Entwicklung (im Sinne Vygotskys (1978)) darstellt. Ein Grammatikunterricht, der das Ziel verfolgt, Schüler*innen zu ‘korrekter’ Sprachproduktion zu befähigen, ist ein grundlegend anderer als der von der KMK geforderte *Sprache und Sprachgebrauch untersuchende* Grammatikunterricht, in welchem der hier präsentierte Vorschlag zu verorten ist. B) Bisherige Verfahren zur Betrachtung von Wortarten, Satzgliedern, Satzarten, etc. im Deutschunterricht sind in dieser Hinsicht maximal gleichwertig zu dem hier vorgeschlagenen Vorgehen: Auch diese werfen die Schüler*innen in gleichem Maße auf das eigene Sprachgefühl zurück (vgl. „Auf die Frage **Wer oder Was?** antwortet das **Subjekt.**“) und damit gilt auch hier A.

⁷ Eine Erprobung, Absicherung und Evaluierung dieser Ideen steht auf Grund des eher vorschlagenden Charakters dieses Beitrags gegenwärtig noch aus.

7 | Unterricht mit dem Lokomotischen Modell

Nachfolgend wird eine Einheit für den Deutschunterricht der 4. Klasse beschrieben, die gegenwärtig in zwei Schulklassen (jeweils in leicht bis stark abgewandelten Formen) erprobt und auf diese Weise weiterentwickelt wurde. Insgesamt zeigte sich hierbei, dass die Arbeit mit dieser Art der Didaktisierung durchaus funktional für den Unterricht der Primarstufe ist: Die Metaphorik der Eisenbahn, das eigenständige Zusammenstellen und Beschreiben der Züge sorgte stets für eine gute Motivationsbasis. Die grafische und farbliche Gestaltung von Bahnhof und rollendem Material ermöglichte den 'starken' Lerner*innen, diese auch ohne explizite Einführung zu durchdringen und einfache Sätze induktiv topologisch einzuordnen. Den 'schwächeren' Lerner*innen gelang entweder durch ein Beobachten in ihren Kleingruppen (in Sinne eines Modelllernens) spätestens jedoch nach der expliziten Thematisierung der Unterschiede zwischen Loks und Waggons und den Lokgleisen und Waggongleisen, diese Vorgehensweise selbst zu übernehmen. Der m.E. größte Gewinn der Einheit besteht darin, dass im Klassenverbund Diskussionen über die Struktur von Sätzen und den Status einzelner Wörter oder Satzglieder in diesen Sätzen geführt werden (und dies mit einem leicht zugänglichen Vokabular).

Vorüberlegungen / didaktische Vorentlastungen

Notwendige Voraussetzung für die Arbeit mit dem lokomotischen Modell ist, dass die Schüler*innen sicher Verben (und damit Loks) identifizieren können. Hilfreich kann deswegen sein, zunächst eine Phase/Einheit zur Wiederholung von Verben und deren morphologischen wie syntaktischen Eigenschaften voranzustellen. Zu empfehlen ist hier eine Arbeit mit den diversen Verb-Proben (Du-Probe oder Er-Probe) oder sogar die Arbeit mit Treppengedichten (vgl. dazu Röber-Siekmeyer 1999; Jaensch 2009).

Unterrichtsschritt 1: Verben und einfache Züge

Zu Beginn gilt es, die Metaphorik des Rangierbahnhofes und der Satz-Eisenbahnen einzuführen. Narrativ kann erklärt werden, dass auch Wörter gern einmal verreisen und von einem Menschen zum anderen müssen. Diesen Weg gehen sie natürlich nicht 'zu Fuß', sondern fahren eben mit der Satzeisenbahn. Diese Satzeisenbahn hat manchmal schon seltsame Wagenreihenfolgen. Fahren Wörter mit der Eisenbahn, so wird zur ersten Frage, was denn dann die Lokomotive eines solchen Satz-Zuges sein kann. Im Plenumsgespräch oder in Kleingruppen können die Schüler*innen dies diskutieren und hier sicherlich das Verb als idealen Kandidaten benennen. So werden zunächst Loks (=Verben) und Waggons (=alle weiteren Bestandteile des Satzes) eingeführt. Dass (eigentlich) Satzglieder gemeinsam in einem Waggon reisen (und nicht jedes Wort in einem eigenen Wagen), kann an dieser Stelle noch unterschlagen bleiben. Stattdessen sollten anhand einfacher Sätze (mit einfachen finiten Verben, ohne Infinitive oder Partizipien) verschiedene Zugreihenfolgen ausprobiert und so die grundlegende Funktionsweise des Feldermodells eingeführt werden. Denkbar sind hier Sätze wie *Herr Fuchs kauft ein Ticket, Thomas verreist mit der Bahn* oder *Lisa besucht ihre Oma*.

Unterrichtsschritt 2: Reisegruppen

Schon das Konzept eines Waggons kann den Schüler*innen plausibel machen, dass in diesem nicht bloß eine Einzelperson/ein einzelnes Wort verreist, sondern gleich eine ganze Reisegruppe. Als Reisegruppen werden in der Didaktisierung die Wörter bezeichnet, die

gemeinsam in einem Waggon noch vor der Lok einsteigen und verreisen können. Um herauszufinden, welche Wörter eine Reisegruppe (=ein Satzglied) bilden, kann ein (jeder) Waggon im Bahnhof (vor der Lok) platziert und dann erprobt werden, welche Wörter hier gemeinsam einsteigen können (sodass der Satz-Zug inhaltlich noch funktioniert). Mit anderen Worten: Es wird die Vorfeldprobe eingeführt und angewandt. Ist ein Waggon mit einer Reisegruppe besetzt kann dieser potenziell dann auch an anderer Stelle im Zug angekoppelt und ein anderer Waggon vor die Lok gebracht werden (Umstellprobe).

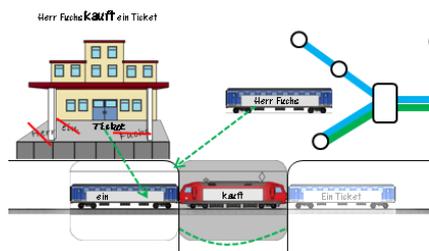


Abb.21: Unterrichtsschritt 2

In Kleingruppen können die Schüler*innen auf diese Weise in einfachen Sätzen (ohne Infinitive, Partizipien) Wörter-Reisegruppen bilden und so Satzglieder finden und im Satz umstellen.

Da der Vorfeldprobe insgesamt eine herausragende Bedeutung zukommen kann (z.B. Identifizierung von Satzgliedern, Getrennt- und Zusammenschreibung) bietet es sich an, diese unterrichtlich vertiefend und umfangreicher zu betrachten. Zum Einsatz kommen kann hier ein Material wie **M5**, welches die Schüler*innen auffordert, die Vorfelder einer Reihe von Sätzen zu besetzen/vervollständigen.

Unterrichtsschritt 3: Zusatzlokomotiven / Infinitive und Partizipien

Zur Wiederholung wird gemeinsam ein einfacher Satz (z.B. Herr Fuchs fährt Bahn.) erarbeitet⁸. Eine praxiserprobte Idee ist, einfach einen weiteren Wagen mit der Aufschrift gestern hinzuzufügen. Induktiv erarbeitet die Lerngruppe, dass ein mehrgliedriges Prädikat (ist ... gefahren) das finite Verb ersetzt und der Satz-Zug damit zwei Lokomotiven haben müsste. Der Unterschied zwischen Lokomotiven mit Fenster (finite Verben) und Lokomotiven ohne Fenster (nicht-finite Verben) wird eingeführt, indem betont wird, dass ein Satz-Zug in der Tat mehrere Loks haben kann, trotzdem nur einen einzigen Lokführer / eine Haupt-Lok. Herausgefunden werden kann die Haupt-Lok durch die Verb-Probe: Die Haupt-Lok (= die Flexionsform) 'verändert' sich, wenn sich die Personen im Satz verändern (Tim ist gefahren → Luca und Lisa sind gefahren). Ausgenutzt wird hier die Subjekt-Verb-Kongruenz. Die Schüler*innen identifizieren Loks mit und ohne Fenster sowie Reisegruppen/Waggons in einfachen Texten (ohne Koordinationen und Nebensätze). Da die Satzklammern nun vollständig sind, kann angedacht werden, auch die Termini Vor-, Mittel- und Nachfeld einzuführen. Diese Wahl mag zuerst irritieren, doch die Praxis zeigt, dass (m.E. angelehnt an Aufstellungen im Fußball) v.a. der Begriff Mittelfeld von den Schüler*innen sogar noch vor der Einführung (durch die Lehrkraft) selbst hergeleitet und verwendet wird.

⁸ Die Praxiserfahrung zeigt, dass Schüler*innen eigenständig und sehr früh darauf aufmerksam werden, dass Sätze manchmal mehr als ein einziges Verb enthalten, und werden auch nach der Lösung solcher Satzmuster fragen.

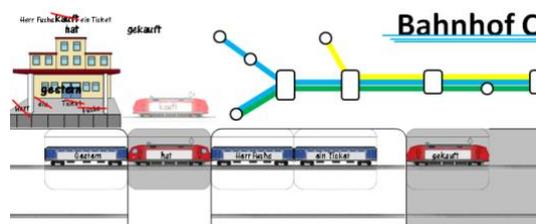


Abb.22: Unterrichtsschritt 3

Unterrichtsschritt 4: V1- und V2-Züge

»So sieht ein Zug aber gar nicht aus«, ist schon in frühen Phasen der Einheit eine zu erwartende Aussage, wenn ein Zug mit dem Verb an zweiter Stelle und einem Waggon im Vorfeld zu sehen ist. Insbesondere Witze (*Fährt ein Skelett zum Arzt. Sagt der Arzt: Warum sind Sie so spät gekommen?* oder *Rollt ein Keks um die Ecke ...*) mit narrativer V1-Stellung bieten sich an, die Schüler*innen Sätze mit Verberststellung entdecken und im Eisenbahnmodell formen zu lassen. In der Gegenüberstellung solcher Verberstsatz-Züge mit den zuvor dominierenden Verbzweitsatz-Zügen (z.B. an der Tafel) wird visuell, dass das Deutsche (mindestens) zwei unterschiedliche Satztypen zulässt. Didaktisch schlage ich vor, hier entweder von *Zug-Varianten* oder *Wagenreihungen* zu sprechen. Da ein typischer Zug die Lokomotive vorn und die Wagen dahinter zieht (auf Satz-Ebene: ein Verberstsatz), ist intuitiv dies als *Wagenreihung 1* oder *Variante 1* und kurz als *W1* oder *V1-Satz* zu bezeichnen: Die Lok ist das erste Element.

Die zweite mögliche Reihung von Zügen wird somit *Wagenreihung 2*, *Variante 2* oder kurz *W2* oder *V2* genannt. 'Zufälligerweise' haben solche Züge die Lokomotive an zweiter Stelle im Zug. Fortan entdecken die Schüler*innen V1- und V2-Züge/Sätze in Texten.

Unterrichtsschritt 5: Frage- und Aussage-Züge

Jede Reise hat einen Startpunkt und ein Ziel. Dies kann zum Anlass genommen werden, mit der Lerngruppe über die Ziele unterschiedlicher Satz-Züge zu sprechen (»Wo fahren die eigentlich hin?«). Schon eine Gegenüberstellung wie *Wohin fahren Satz-Züge?* vs. *Die Klasse weiß die Antwort kann verdeutlichen, dass das kommunikative Ziel einer Äußerung z.B. eine Feststellung oder eine Frage sein kann. Angeboten werden die drei Zielbahnhöfe Aussage, Frage und Ausruf. Anhand einfacher Satzbeispiele aus Texten untersuchen die Schüler*innen, welche Züge wohl welches Ziel (welchen Zielbahnhof) haben. Sie führen eine Liste, welche Zugvariante üblicherweise welches (Reise-)Ziel hat. Entdeckt wird das Verhältnis von Satztypen zu Satzmodi, gemäß Eisenberg (2013).*

Zug-Variante:	V1-Zug	V2-Zug
Typisches Reiseziel:	Entscheidungs-Frage Ja/Nein-Frage <i>Fährt Tom mit dem Zug?</i>	Aussage <i>Tom fährt mit dem Zug.</i>
Seltenes Ziel:	Ausruf <i>Fährt der Zug aber schnell!</i>	Ergänzungsfrage <i>Wohin fährt Tom?</i>

Abb.24: Unterrichtsschritt 5

Die Lerngruppe kann auf diese Weise entdecken, dass Sätze eine Form und eine Funktion haben, zwischen denen (stellenweise) ein Kongruenzverhältnis vorliegt.

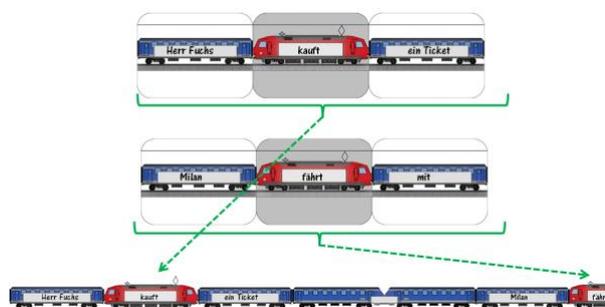


Abb.25: Unterrichtsschritt 6

Unterrichtsschritt 6: Koordinierte Sätze

Die Schüler*innen lernen Sätze kennen, die mit den Konjunktionen und oder oder koordiniert sind. Gezeigt wird, dass ein erster Zug im Modell gelegt werden kann und an einen zweiten vollständigen Zug mit einem und 'angekoppelt' werden kann. Hierzu werden Doppelzugwagen verwendet, die sogar noch vor dem ersten Wagen im weißen Feld angekoppelt werden können.

Unterrichtsschritt 7: Sätze und Satzgrenzen

In Beispielsätze, wie dem KMK-Vorschlag Delfine sind sehr kluge Lebewesen sie haben das am höchsten entwickelte Gehirn aller Tiere, entdecken die Schüler*innen, dass Texte oder sogar Satz-Züge aus mehreren 'aneinander gekoppelten' kleineren Zügen bestehen können (Delfine sind sehr kluge Lebewesen + Sie haben das am höchsten entwickelte Gehirn). Der Punkt (ggf. (an der weiterführenden Schule zweifellos) zusätzlich das Komma) wird als Markierung eingeführt, um den 'Puffer' (= die Satzgrenze) zwischen zwei Zügen anzuzeigen (z.B. damit die Fahrgäste wissen, an welcher Stelle im nächsten Bahnhof eine Zug-Trennung erfolgen kann).

Unterrichtsschritt 8: VE-Züge einführen

Im letzten Unterrichtsschritt werden Trägersätze mit eingebetteten VE-Sätzen betrachtet. In Beispielen wie *Tom sieht, dass der Zug kommt* wird zunächst mit Hilfe der es-Ersetzung (*Tom sieht es (, dass der Zug kommt)*) der Trägersatz im Modell analysiert und anschließend der *dass*-Satz isoliert betrachtet. Der geübte Umgang mit Lokomotiven und Waggons sollte der Lerngruppe ermöglichen, selbst festzustellen, dass hier die Lok am Ende steht und eine neue Zugvariante / Wagenreihung vorliegt. Subjunktionen (*dass, ob, weil ...*) werden als Steuerwagen

eingeführt. Die Lerngruppe kann selbst entdecken, dass Steuerwagen dieselben Positionen besetzen wie Lokomotiven und ein Steuerwagen im linken Verbfield eine Lokomotive dort ausschließt (und diese fortan im rechten Verbfield steht).

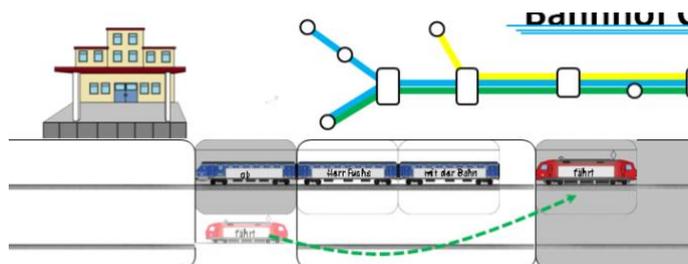


Abb.26: Unterrichtsschritt 8

Unterrichtsschritt 9: Zusammenführung

Final werden die VE-Züge mit den V2-(Träger-)Zügen 'zusammengekoppelt'. Auch hier markiert das Komma die Grenze zwischen den zwei Zügen. Fortan ist die Lerngruppe in der Lage, beinahe alle möglichen Satzformen und -kombinationen des Deutschen zu analysieren. Eine Auswahl beliebiger Kinder- und Jugendromane kann das Material für weitere, vollständige Satzanalysen liefern.

Literaturverzeichnis

- Averintseva-Klisch, M. (2015). Kanonische Satzstrukturen im topologischen Modell und Herausstellungen. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule*. (S. 101–126). Schneider Verlag Hohengehren.
- Axel-Tober, K. (2015). Topologisches Satzmodell und historische Syntax. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule*. (S. 171–204). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2.Aufl. Verlag Ferdinand Schöningh.
- Bredel, U. (2015). Topologie und Orthographie. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule*. (S. 205–218). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016). *Duden Leichte Sprache*. Dudenverlag.
- Christ, R. (2015). Schon im Vorfeld würd's besinnlich – das topologische Modell als syntaktisches Analyseinstrument am Beispiel weihnachtlicher Kurzprosa in Klasse 10. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule*. (S. 37–76). Schneider Verlag Hohengehren.
- Drach, E. (1937). *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Diesterweg.
- Eiberger, S. (2020). *Grammatikwerkstatt zum Feldermodell – Klasse 3/4*. AOL-Verlag.
- Eisenberg, P. (2013). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. 4. Aufl. Verlag J.B. Metzler.
- Eisenberg, P. & Menzel, W. (2002). Die Stellung der Wörter im Satz. *Praxis Deutsch* 172, 6–13.
- Feilke, H. (2015). Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch* 20, 115–135.
- Gallmann, P. (2015). Das topologische Modell: Basisartikel. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule*. (S. 1–36). Schneider Verlag Hohengehren.

- Granzow-Emden, M. (2006). Wer oder was erschlägt man besser nicht mit einer Klappe? Kasus und Satzglieder im Deutschunterricht. In T. Becker & C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. (S. 87–104). Schneider Verlag Hohengehren.
- Höhle, T. (1986). Der Begriff ‚Mittelfeld‘. Anmerkungen zur Theorie der topologischen Felder. In S. Müller et al. (Hrsg.), *Beiträge zur deutschen Grammatik. Gesammelte Schriften von Tilman N. Höhle*. 2. Aufl. (S.279–294). Freie Universität Berlin.
- Jaensch, P. (2009). Durch TREPPENGEDICHTE zur Groß- und Kleinschreibung. Oder: Wie aus Zweitklässlern Sprachdetektive werden. *Grundschulunterricht Deutsch 3*, S.20–24 und 37–45.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Wolters Kluwer.
- Lerner, J. (1977). *Zur Abfolge nominaler Satzglieder im Deutschen*. Niemeyer.
- Lindauer, T. (2015). Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb*. (S. 601–609). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mesch, B. (2016). Prädikate sind wie Verben also auch wieder tun Wörter – Oder: Wie transitorisch sind transitorische Normen? In: R. Kreyer, B. Güldenring & S. Schaub (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in der Lehre, Angewandte Linguistik lehren*. (S.195–224). Peter Lang Verlag.
- Mesch, B. & Rothstein, B. (2015). *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. de Gruyter.
- Metzger, S. (2017). *Grammatikunterricht mit dem Feldermodell. Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe*. Kallmeyer mit Klett.
- Müller, A. / Peyer, A. (2013). Sätze gestalten. *Praxis Deutsch 242*, S.4–13.
- Primus, B. (2010). „Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems“. U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch - didaktisch – empirisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Röber-Siekmeyer, C. (1999). *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Klett Grundschulverlag.
- Schönenberger, M. (2008). „Weil‘ - ‘because‘in adult and child German and Swiss German“. *Zeitschrift der Gesellschaft für Sprache und Sprachen 37*, S.3–29.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wir sie dabei unterstützen können*. 2 .Aufl. Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Volodina, A. (2015). Satzverknüpfungen von der Grammatiktheorie zum Schulunterricht. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule*. (S.127–148). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wöllstein, A. (2014). *Topologisches Satzmodell. KEGLI 8*. 2.Aufl. Universitätsverlag Winter.
- Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. 3. Aufl. Mouton de Gruyter.
- Zybatow, T. (2014). Das Vorfeld und seine Besetzung in Lehrbuchtexten. In U. Bredel, Ursula & C. Schmellentin (Hrsg.), *Wie viel Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* (S.87–105). Schneider Verlag Hohengehren.

Betrachtete Lehrwerke

Flex und Flora 2. Sprache untersuchen. Erarbeitet von: Baligand, Heike et al. Druck A. 2020. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.

Flex und Flora 3. Sprache untersuchen. Erarbeitet von: Baligand, Heike et al. Druck A. 2020. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.

Flex und Flora 4. Sprache untersuchen. Erarbeitet von: Baligand, Heike et al. Druck A. 2019. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.

Piri 3. Das Sprach-Lese-Buch. Erarbeitet von: Andritzky, Petra et al. 2014. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

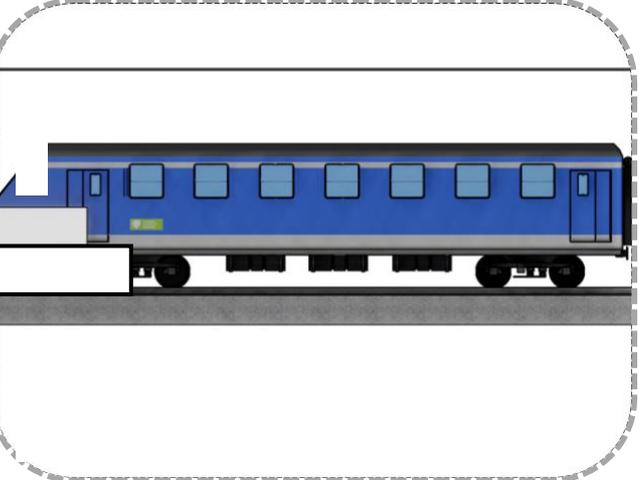
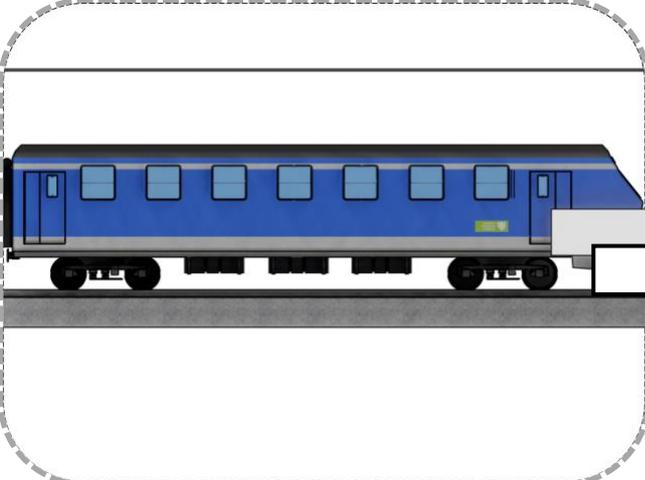
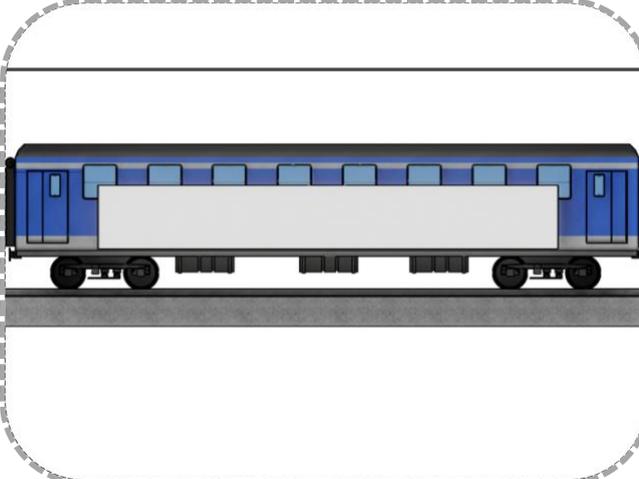
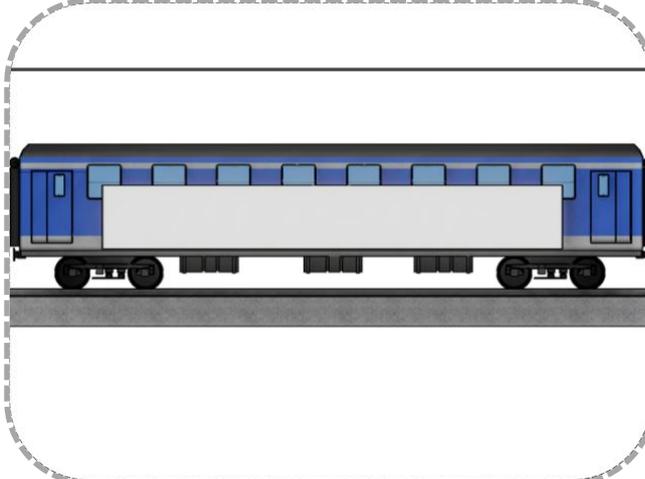
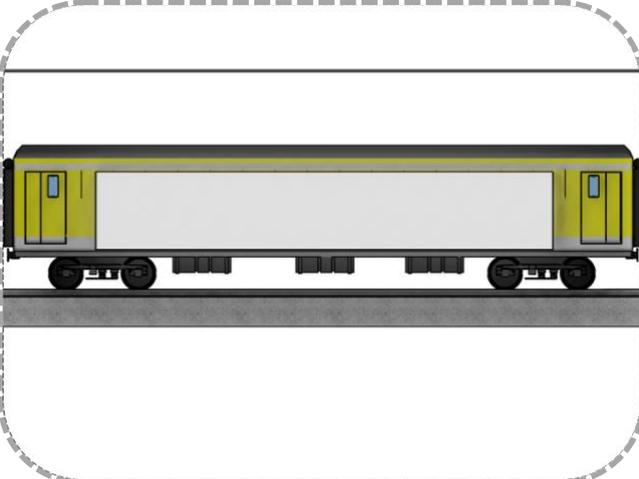
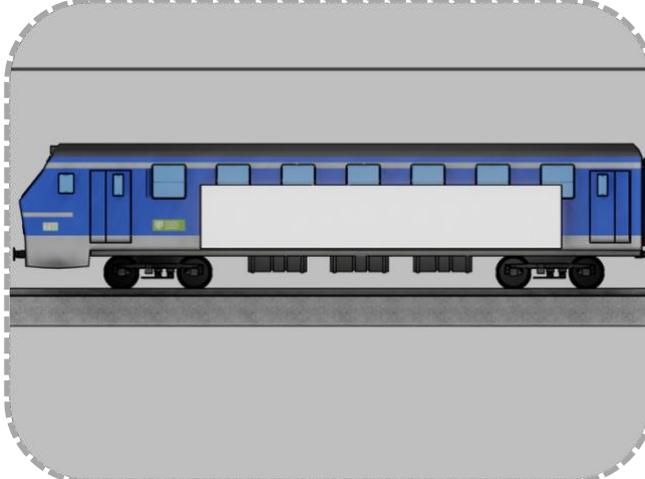
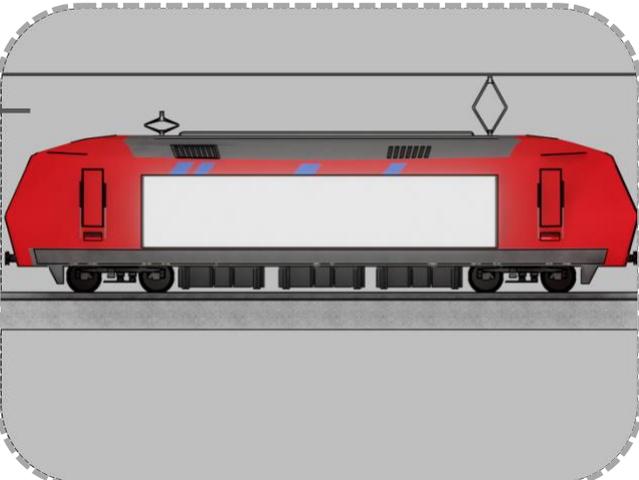
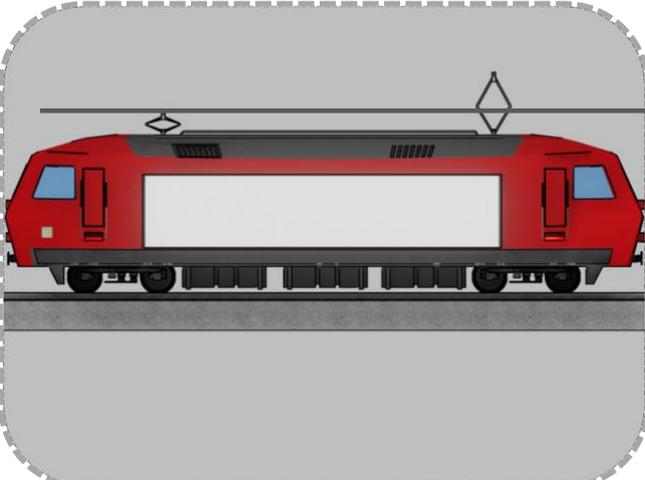
Piri 4. Das Sprach-Lese-Buch. Erarbeitet von: Eckert-Kalhoff, Beate et al. 2014. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Autor*inneninformation

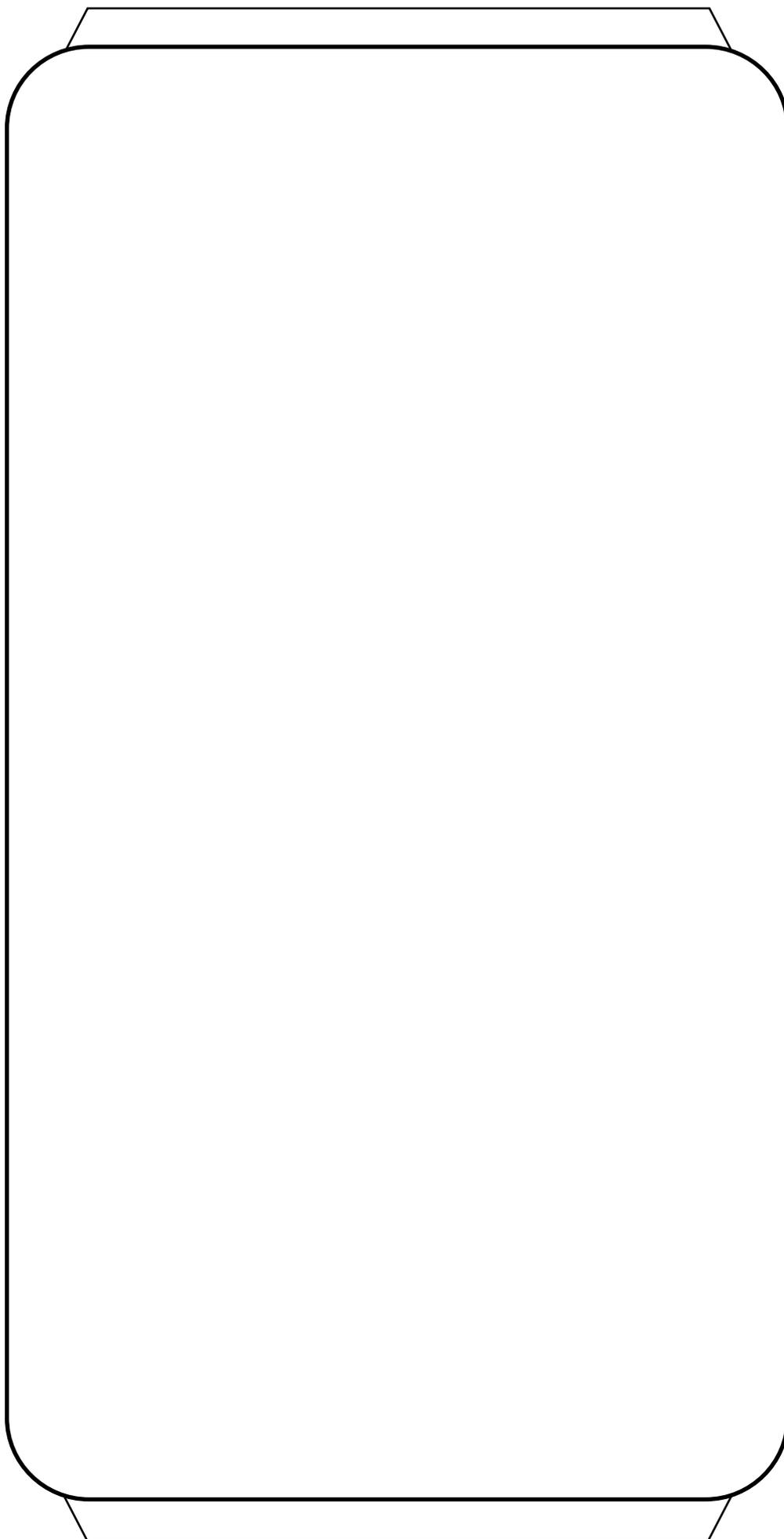
Gerrit Helm ist Mitarbeiter am Lehrstuhl für Lese- und Literaturdidaktik der Bergischen Universität Wuppertal. Sein Forschungsinteresse ist der Erwerb und die Diagnostik von Lesen und Schreiben in der Primarstufe aus sprachdidaktischer Perspektive.

Gerrit Helm
Bergische Universität Wuppertal
Lehrstuhl für Lese- und Literaturdidaktik
Gaußstraße 20
D-42119 Wuppertal
helm@uni-wuppertal.de

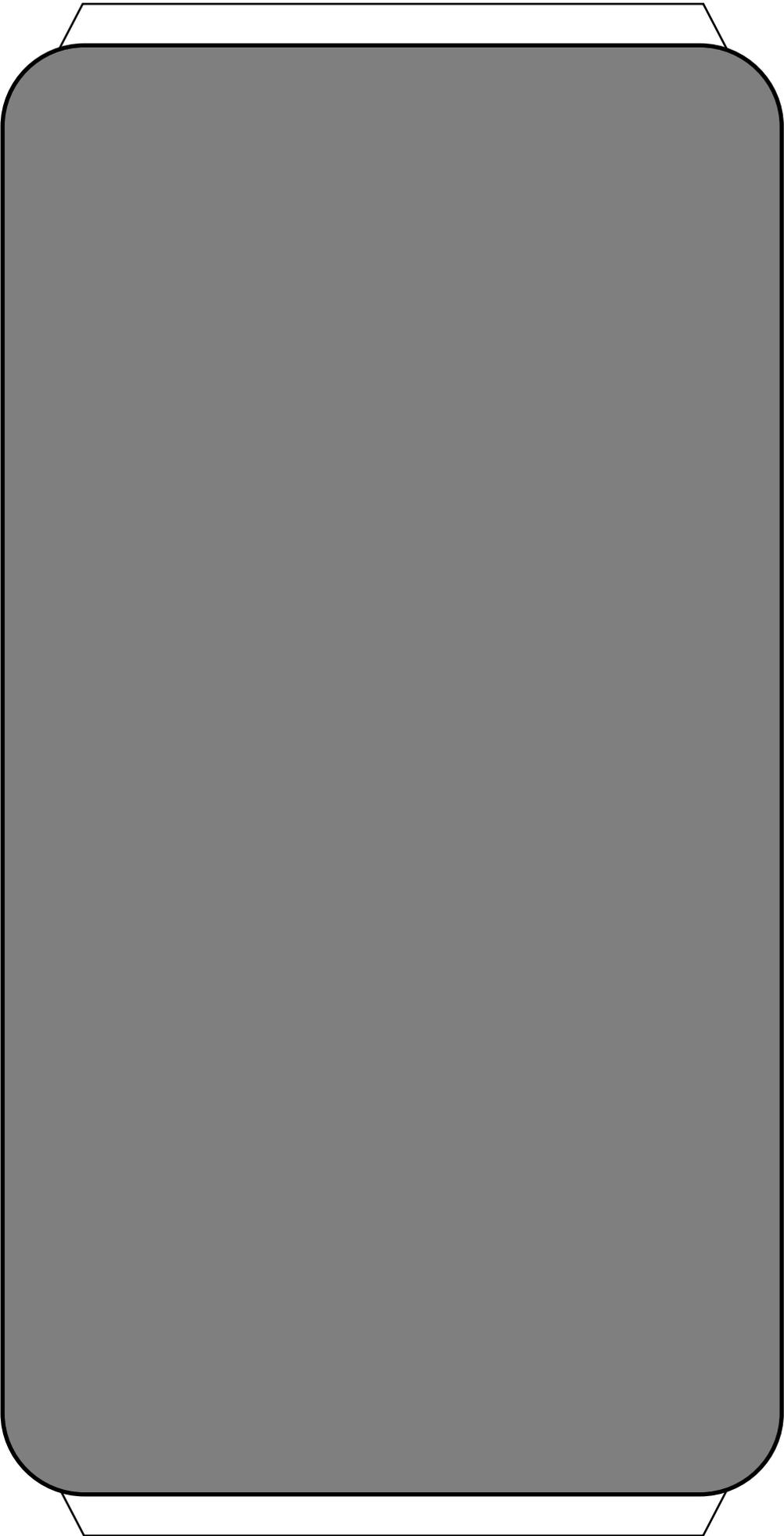
M1



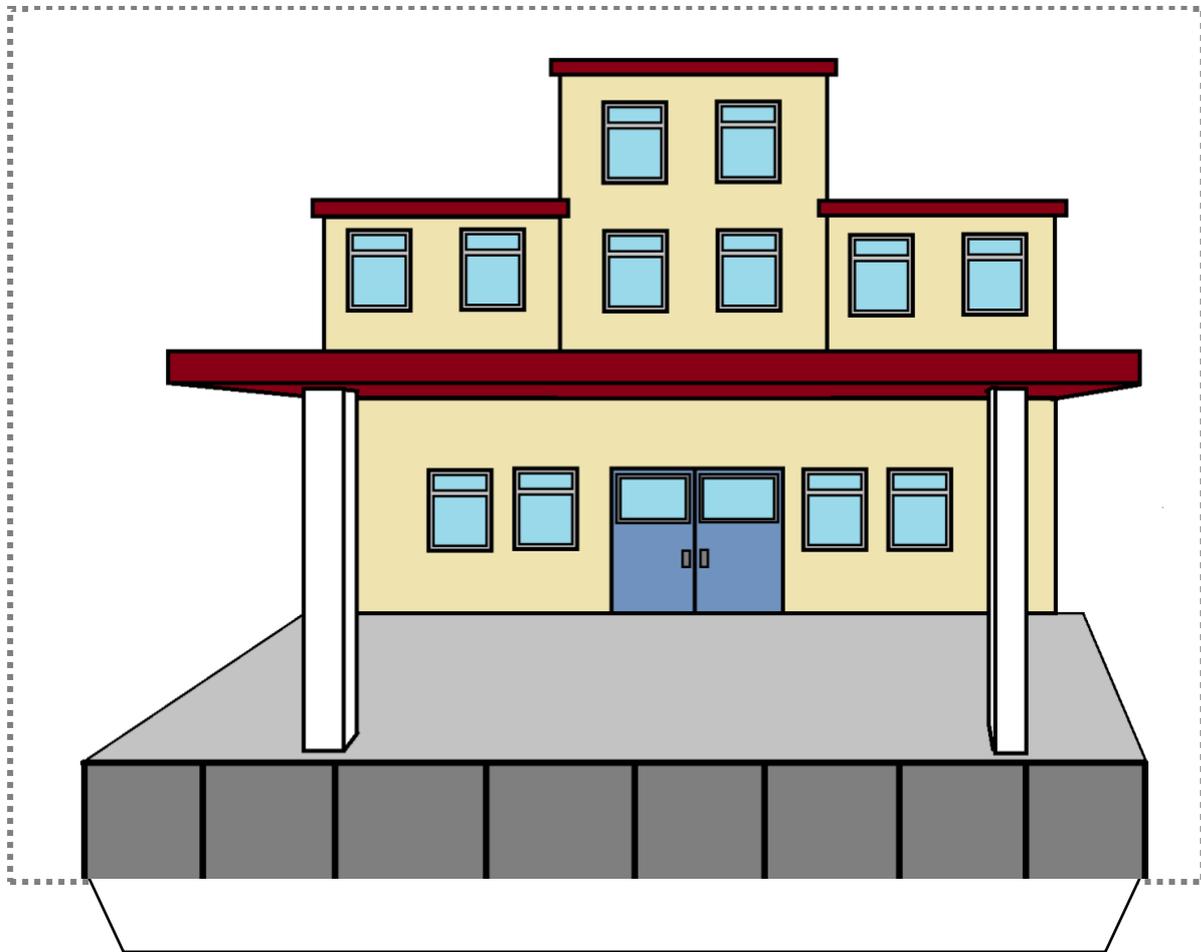
M2



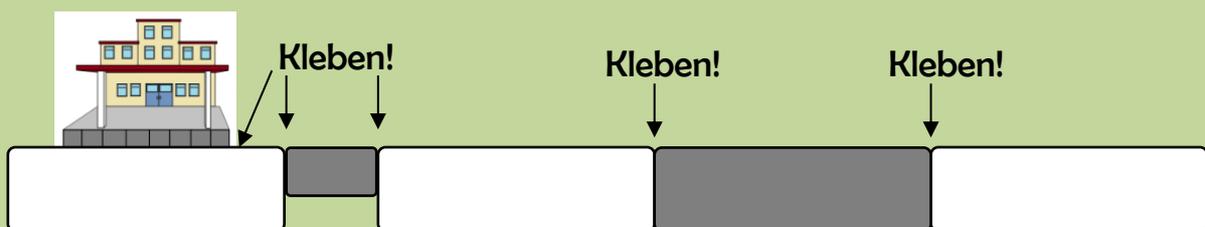
M3

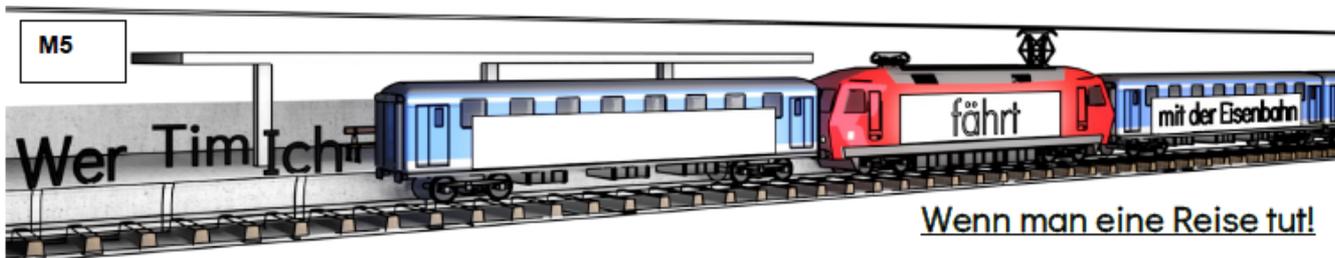


M4



Bastelanleitung





Wenn man eine Reise tut!

Aufgabe: Auf der Fahrt in den Urlaub geschieht etwas Besonderes. Finde die Wörter, die vor der Lok im Zug stehen können und schreibe sie in den ersten Waggon. Vielleicht findest du so heraus, was auf der Urlaubsreise geschehen ist. Gibt es mehrere Möglichkeiten, den ersten Waggon auszufüllen? Versuche es!

Zeit	Zug	Wagen	
08.10	Z1	<input type="text"/>	mit der Bahn <input type="text"/> in den Urlaub .
08.21	Z2	<input type="text"/>	am Hauptbahnhof .
08.58	Z3	<input type="text"/>	<input type="text"/> ich/er/sie ein Ticket
09.04	Z4	<input type="text"/>	die große Reise
09.15	Z5	<input type="text"/>	auf der Zugfahrt <input type="text"/> ein Unglück:
09.45	Z6	<input type="text"/>	auf die Bahngleise
10.01	Z7	<input type="text"/>	es noch rechtzeitig
10.05	Z8	<input type="text"/>	der Zug <input type="text"/> zum Stehen .
10.25	Z9	<input type="text"/>	eine Durchsage <input type="text"/> in den Waggonen :
10.57	Z10	<input type="text"/>	unser Zug nicht mehr
11.00	Z11	<input type="text"/>	<input type="text"/> dann in den Urlaub ?