

**MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHSCHULBILDUNG
DER REPUBLIK USBEKISTAN
SAMARKANDER STAATLICHE HOCHSCHULE FÜR FREMDSPRACHEN
FAKULTÄT FÜR ROMAN-GERMANISCHE SPRACHEN
LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR**

5120100- Philologie (die deutsche Sprache) für die Bachelorstufe

ABSCHLUSSQUALIFIKATIONSARBEIT

Die Kommunikative Gliederung des Satzes im Deutschen

Von S.Abdullayew

Wiss. Betreuer Z.Bektemirow

Wiss. Konsultant doz.M.B.Begmatow

Die Arbeit wurde im
Lehrstuhl „Die deutsche Sprache und Literatur“
besprochen und mit dem
Protokoll № 10 am 19 Mai
2015 zur Verteidigung befohlen.

Lehrstuhlleiter doz.M.B.Begmatow

SAMARKAND – 2015

Die Kommunikative Gliederung des Satzes im Deutschen

Einleitung.....	3
I Kapitel. Der Satz als Spannungsfeld.....	7
1.1. Der Satzbeginn (das Thema).....	7
1.2. Die Thema – Rema – Gliederung.....	14
II Kapitel Die Kommunikative Gliederung des Satzes.....	31
2.1. Die Einleitung der Sätze nach ihrer Kommunikative Aufgabe.....	31
2.2. Der Satz als kommunikative Einheit.....	39
Schlussfolgerungen.....	56
Literaturverzeichnis.....	61

Einleitung

Aktualität des Themas.

Thema ist aktuelle Satzgliederung, Mitteilungsperspektive. Ein besonders von der Prager Schule entwickeltes Prinzip der aktuell-kommunikativen bzw. semantisch-logischen Gliederung des Satzes; der Versuch, Gesetzmäßigkeiten der Satzgliedfolge von der Mitteilungsperspektive her zu erklären. Bei Boost hat die Satzeinleitung für den Verlauf des Satzes die Bedeutung des Themas, dessen Setzung eine Spannung erzeugt, die durch das Thema (alles andere, was dem Thema folgt, die eigentliche Mitteilung, das Neumitzuteilende, der höchste Mitteilungswert) gelöst wird. Die Gliederung nach T. und R. ist eine Universalie, die durch Intonation und/oder andere sprachspezifische Mittel signalisiert wird (im Dt. Wortstellung). Die Hierarchie der T-R-Gliederung ergibt sich aus der Grundschrift (sprachspezifischer Ausdruck der semantischen Kategorien), der Zweitschrift (Umwandlung der merkmallösen Varianten in merkmalfolle Thematisierung), der Drittschrift (Thematisierung).

- Die wichtige Konzeption der T-R-Gliederung des Satzes/der Mitteilung wirft zur Zeit noch grundsätzliche Fragen auf.»

Erforschungsgrad des Problems.

«Es gibt Einschränkungen der Stellungenfreiheit im Satz, die nicht mit formalen, sondern mit inhaltlichen Kriterien zusammenhängen: mit der Aufteilung des Satzes in Thema. Als Thema wird derjenige Teil des Satzes bezeichnet, der den höchsten Mitteilungswert hat; das, was im Satz neu oder am wichtigsten ist, der zentrale Kern der Information. Mit Themah hingegen ist die Hintergrundinformation gemeint, die in jedem Satz mitgegeben wird, um das Verständnis zu sichern, und die dem Hörer oft schon bekannt ist oder als bekannt vorausgesetzt wird. In der gesprochenen Sprache trägt das Thema gewöhnlich zugleich den Hauptakzent des Satzes (d.h., die Sprecherin spricht an dieser Stelle mit dem größten Nachdruck).

Ziel der Untersuchung.

Als Grundprinzip der Satzgliedstellung im Kernsatz gilt, dass der Satz mit einem Satzglied beginnt, das dem Hörer/Leser Bekanntes oder leicht Vorstellbares bezeichnet (= Thema), daran schließen sich dann die übrigen Satzglieder mit steigendem Mitteilungswert an.

Unter thematischen Elementen versteht man solche, „die für den Gesprächspartner nichts Neues enthalten, sondern auch Bekanntes, Altes, Gegebenes, Beiläufiges zurückgreifen, also den geringsten Mitteilungswert besitzen, während die thematischen Elemente durch höheren und höchsten Mitteilungswert ausgezeichnet sind“ (Schmidt 1983, 278). Der Satz besteht also aus thematischen und thematischen Elementen, beide Bereiche können sich wechselseitig überschneiden.

Die Kategorien Bekanntheit / Nichtbekanntheit beziehen sich auf Gesprächsgegenstände.

Aufgaben der Untersuchung.

Beim Mitteilungswert spielt auch der Determinierungsgrad eine Rolle:

- undeterminierte Glieder (Substantiv mit unbestimmtem oder ohne Artikel)
- determinierte Glieder (Substantiv mit bestimmtem Artikel, Demonstrativ- oder Possessivpronomen)
- signalisierte Glieder (Personal- oder Demonstrativpronomen, Pronominaladverb)

Über den höchsten Mitteilungswert verfügen die undeterminierten Glieder, über den geringsten die signalisierten Glieder, weil sie auf etwas hinweisen, was aus dem Zusammenhang bekannt ist.

Die Grundregel hierzu lauten: Satzglieder mit höherem Determinierungsgrad stehen vor solchen mit geringerem Determinierungsgrad. Diese Regel gilt für Kasusobjekte und auch für das Subjekt.»

Objekt der Analyse.

Das Wort als Glied der Satzbildung.

Material der Analyse.

Satzglieder im Deutschen.

Methodologische und theoretische Grundlagen der Untersuchung:

Erlässe des Präsidenten der RUs, Dokumente über die Staatssprache und Sprachenpolitik der RUs, Resultate der Forschungen der führenden Germanisten [W. G. Admoni, E.W. Gulyga, B. M. Širmunskij, C. D. Kaznelson, K. Ammer, J. L. Austin, Duden, W. Franke u.a.].

Methoden der Analyse: semantisch-strukturelle, syntaktische, beschreibende, Methoden.

Neuigkeit der Untersuchung.

Jeden Satz kann man nach zwei Richtungen hin untersuchen. Wir können einmal klären, wie er aufgebaut ist, aus welchen Gliedern er besteht, in welcher Beziehung diese Glieder zueinander stehen und ähnliches mehr. Eine so geartete Untersuchung ist Gegenstand der Satzlehre.

Wir fragten nicht nur danach, worauf sich das im Prädikat ausgesagte Geschehen bezieht, wir wollten auch wissen, unter welchen Umständen es verläuft.

Das Attribut ist trotz seiner grammatischen Abhängigkeit von anderen Satzgliedern stilistisch sehr wichtig; denn es gibt dem Gedankeninhalt des Satzes Deutlichkeit und Farbe und vermag seinen lautlichen Ablauf zu beeinflussen.

Das satzgründende, prädikatbildende Verb beansprucht also im Aussagesatz mit seiner Personalform den Platz unmittelbar nach dem ersten Satzglied, im Frage- und Aufforderungssatz den ersten Platz; ist es mehrwortig oder ein zusammengesetztes Verb mit abtrennbarem Teil, dann bildet es eine Klammer, und die Infinitformen oder der abtrennbare Teil besetzen die letzte Stelle des Satzes.

Auf diese Weise entsteht ein Spannungsbogen.

Das letzte Wort im Satz löst die Spannung.

Theoretische Bedeutung der Untersuchung.

Eine sprachliche Äußerung können wir nach den Gesichtspunkten der Satzlehre oder der Wortlehre untersuchen; die Ergebnisse der Untersuchung sind dementsprechend auseinanderzuhalten, da es sich das eine Mal um Satzglieder, das andere Mal um Wörter handelt.

Die Erweiterungen [Beifügungen] erkennt man aus den Unterstreichungen, dass sich die Beifügung (Attribut) in der Funktion grundlegend von den Ergänzungen (Objekten) und Umstandsbestimmungen (Adverbialbestimmungen) unterscheidet.

Die Ergänzung und die Umstandsbestimmung sind nähere Bestimmungen der Satzaussage (Prädikat) und somit des ganzen Satzes.

Die Beifügung (Attribut) bestimmt innerhalb eines Satzgliedes ein einzelnes Wort und wird daher auch immer dem Satzglied zugezählt, in dem es steht. Sie stellt also kein selbständiges Satzglied dar.

Änderungen in der Satzgliedfolge geben uns auch darüber Aufschluss, welche Wörter zu einem Satzglied gehören.

In unseren Beispielen steht das Prädikat, da es sich um Aussagesätze handelt, an zweiter Stelle.

Demnach bilden also alle Wörter, die im Aussagesatz vor der Personalform des Prädikats, also der konjugierten (abgewandelten) Verbform stehen, ein Satzglied [6: 157].

Praktische Bedeutung der Arbeit.

Die Ergebnisse der Untersuchung kann man in der Hochschulbildung ausgenutzt werden.

Die Untersuchungsstruktur: Einleitung, 1-2 Kapitel, Allgemeine Zusammenfassungen und Literaturverzeichnis.

I Kapitel. Der Satz als Spannungsfeld

1.1. Der Satzbeginn (das Thema)

Thema ist aktuelle Satzgliederung, Mitteilungsperspektive. Ein besonders von der Prager Schule entwickeltes Prinzip der aktuell-kommunikativen bzw. semantisch-logischen Gliederung des Satzes; der Versuch, Gesetzmäßigkeiten der Satzgliedfolge von der Mitteilungsperspektive her zu erklären. Bei Boost hat die Satzeinleitung für den Verlauf des Satzes die Bedeutung des Themas, dessen Setzung eine Spannung erzeugt, die durch das Thema (alles andere, was dem Thema folgt, die eigentliche Mitteilung, das Neumitzuteilende, der höchste Mitteilungswert) gelöst wird. Die Gliederung nach T. und R. ist eine Universalie, die durch Intonation und/oder andere sprachspezifische Mittel signalisiert wird (im Dt. Wortstellung). Die Hierarchie der T-R-Gliederung ergibt sich aus der Grundschrift (sprachspezifischer Ausdruck der semantischen Kategorien), der Zweitschrift (Umwandlung der merkmallösen Varianten in merkmalfolle Thematisierung), der Drittschrift (Thematisierung). - Die wichtige Konzeption der T-R-Gliederung des Satzes/der Mitteilung wirft zur Zeit noch grundsätzliche Fragen auf.»

«Es gibt Einschränkungen der Stellungenfreiheit im Satz, die nicht mit formalen, sondern mit inhaltlichen Kriterien zusammenhängen: mit der Aufteilung des Satzes in Thema. Als Thema wird derjenige Teil des Satzes bezeichnet, der den höchsten Mitteilungswert hat; das, was im Satz neu oder am wichtigsten ist, der zentrale Kern der Information. Mit Themahingegen ist die Hintergrundinformation gemeint, die in jedem Satz mitgegeben wird, um das Verständnis zu sichern, und die dem Hörer oft schon bekannt ist oder als bekannt vorausgesetzt wird. In der gesprochenen Sprache trägt das Thema gewöhnlich zugleich den Hauptakzent des Satzes (d.h., die Sprecherin spricht an dieser Stelle mit dem größten Nachdruck).

Sofern es sich um bewegliche Satzteile handelt, gilt als Grundregel für die Stellung von Thema und Thema im Satz: Das Thema steht vor dem Rhema. Dieses Prinzip kann anhand des folgenden Beispielsatzes illustriert werden:

Er hat seinen Freunden eine Geschichte erzählt.

aber:

**Er hat eine Geschichte seinen Freunden erzählt.*

Der unbestimmte Artikel signalisiert, dass die „Geschichte“ bisher noch nicht erwähnt worden war. Sie stellt also eine neue Information im Satz und damit das Thema dar. Da das Thema nach dem Thema stehen muss, ist eine Stellung von *eine Geschichte* (Thema) vor *seinen Freunden* (Thema) nicht möglich. Möglich ist es indessen, das Thema bei besonderer Betonung ins Vorfeld zu stellen:

Eine Geschichte hat er seinen Freunden erzählt.

Die Regel, dass das Thema nach dem Thema stehen muss, betrifft also nur das Mittelfeld des Satzes. Das Vorfeld bietet eine weitere Stellungsmöglichkeit für das Thema an; dabei ist allerdings zu beachten, dass Subjekte und Adverbialbestimmungen zu den Standard-„Füllungen“ des Vorfelds zählen und deshalb in dieser Stellung nicht thematisch wirken, solange sie nicht besonders betont werden.

Die Thema-Rhema-Verteilung im Satz hat auch Auswirkungen auf die Stellung von Adverbialbestimmungen und Abtönungspartikeln. Beide können ebenfalls nicht nach dem Thema stehen:

**Ich bringe dir ein Buch morgen. (aber: Ich bringe dir morgen ein Buch.)*

**Er hat ein Auto doch geklaut. (aber: Er hat doch ein Auto geklaut.)*

Für Abtönungspartikeln gibt es eine weitere Stellungsregel, die dann in Kraft tritt, wenn das finite Verb das Thema des Satzes bildet. In solchen Fällen kann die Partikel □ abweichend von der üblichen Stellung ans Ende des Satzes treten. Vgl.:

**Er hat Geld doch. Er verachtet Geld doch.*

Dass die Partikel hier an einer Stelle steht, die gewöhnlich den Konstituenten des Prädikats vorbehalten ist, weist auf eine enge inhaltliche Beziehung zwischen Abtönungspartikel und Thema hin. Andererseits kann man

aus der Stellung der Abtönungspartikel auch Rückschlüsse auf das Thema des Satzes ziehen:

Onkel Donald hat seinen Neffen das Sparschwein doch geklaut.

Onkel Donald hat seinen Neffen doch das Sparschwein geklaut.

Onkel Donald hat doch seinen Neffen das Sparschwein geklaut. » [Hentschel / Weydt, S. 394-396]

«Unter pragmatisch-kommunikativem Aspekt ist das Subjekt meist das Thema (das Bekannte) des Satzes, während das Prädikat das Thema (das Neue) bezeichnet.» [Bußmann, H., S. 749]

«Wir betrachten den Mitteilungswert der Satzglieder als den entscheidenden Faktor, der nicht allein die Stellung der freien nichtvalenzbedingten Glieder maßgeblich reguliert, sondern auch die bereits angeführten Faktoren der Satzgliedfolge überspielen kann. Das Prinzip des wachsenden Mitteilungswertes ist das dominierende Prinzip der Satzgliedfolge.

Als Grundprinzip der Satzgliedstellung im Kernsatz gilt, dass der Satz mit einem Satzglied beginnt, das dem Hörer/Leser Bekanntes oder leicht Vorstellbares bezeichnet (= Thema), daran schließen sich dann die übrigen Satzglieder mit steigendem Mitteilungswert an.

Unter thematischen Elementen versteht man solche, „die für den Gesprächspartner nichts Neues enthalten, sondern auch Bekanntes, Altes, Gegebenes, Beiläufiges zurückgreifen, also den geringsten Mitteilungswert besitzen, während die thematischen Elemente durch höheren und höchsten Mitteilungswert ausgezeichnet sind“ (Schmidt 1983, 278). Der Satz besteht also aus thematischen und thematischen Elementen, beide Bereiche können sich wechselseitig überschneiden.

Die Kategorien Bekanntheit / Nichtbekanntheit beziehen sich auf Gesprächsgegenstände.

Die Kategorien Neuheit / Nichtneuheit betreffen Redeeinheiten. Neu ist jede substantivische Einheit bei ihrem ersten Auftreten. Die Kategorien Bekanntheit / Nichtbekanntheit und Neuheit / Nichtneuheit können sich überschneiden.

Die Kategorien Bewußtseinspräsenz / -nichtpräsenz gelten für die Informationseinheiten eines Textes.

Themafähig sind alle bekannte Einheiten eines Satzes (neu oder nichtneu). Sie bilden unabhängig von ihrer linearen Anordnung im Satz den potentiellen Themabereich, aus dessen Einheiten das Thema ausgewählt werden kann.

Themafähig sind alle neuen Einheiten im Satz (bekannt oder nicht bekannt). Sie bilden unabhängig von ihrer linearen Anordnung zusammen mit den Einheiten des Prädikats den potentiellen Themabereich, aus dessen Einheiten das Thema gewählt werden kann“ (Flämig 1988).

Das Vorfeld ist einer bekannten Informationseinheit vorbehalten.

Im Einleitungssatz eines Textes bildet in der Regel eine bekannte Einheit das Thema. Wenn im ersten Satz das Thema des Textes als Subjekt erscheinen soll und außerdem noch eine Adverbialbestimmung, dann kann die Adverbialbestimmung ins Vorfeld gerückt werden. Das Textthema gelangt so in die Themaposition und wird hervorgehoben.

In Anwesenheit führender Repräsentanten der Partei- und Staatsführung der DDR und Gästen aus dem In- und Ausland *wurde gestern Abend festlich* die Semperoper *eröffnet*. (Tageszeitung)

Es kann (stilistische) Gründe dafür geben, dass ein Textthema am Satzanfang nur durch ein Pronomen signalisiert wird. Das eigentliche Textthema muss dann entweder im Nachtrag des Einleitungssatzes (in betonter Position) oder in einem der folgenden Sätze genannt werden.

Es gibt themenlose Sätze. In diesen Sätzen sind keine bekannte Einheiten vorhanden, die an die Spitze eines (texteinleitenden) Satzes treten müssen. Der Satz besteht also ausschließlich aus thematischen Elementen.

Es lebte einmal ein armes Schneiderlein.

Im Textinneren werden vorzugsweise vorerwähnte Einheiten und Redepersonen thematisiert, sie stehen also im Vorfeld. Auf diese Weise wird die folgerichtig fortschreitende Darstellung vom Nichtneuen zum Neuen unterstützt.

Im Vorfeld des Aussagekernsatzes kann auch Unbekanntes und damit meistens Wichtiges (Thema) stehen.

Einen Bildband *wünsche ich mir*.

Ein Platzhaltewort im Vorfeld ermöglicht meist eine Verschiebung des Subjekts an eine ausdrucksstarke Position.

Es kam gestern meine Schwester.

Häufig stehen im Vorfeld Akkusativ- und Präpositionalobjekte, die einen hohen Mitteilungswert haben.

Im Nachfeld werden die Satzglieder nach steigendem Mitteilungswert angeordnet. Das Element mit dem größten Mitteilungswert tritt nach hinten (Prinzip des wachsenden Mitteilungswertes). Diese Satzgliedfolge führt zur Hervorhebung eines Satzgliedes.

Die Mutter schenkt dem Jungen die Schokolade. (Anordnung nach dem Satzgliedwert)

Die Mutter schenkt die Schokolade dem Jungen. (Hervorhebung von *dem Jungen*, Anordnung nach dem Mitteilungswert)

Der Mitteilungswert wirkt sich auch bei der Nachstellung von Satzgliedern aus.

Präpositionalobjekte sind bevorzugt an Stellen im Satz zu finden, an denen sie einen hohen Mitteilungswert haben, also im Vorfeld, am Ende des Nachfeldes und im Nachstellungsfeld.

Ortsangaben können unterschiedlichen Mitteilungswert haben. Die Anordnung richtet sich entsprechend danach.

Typisch für die Richtungsangaben ist, dass sie sehr häufig am Ende des Nachfeldes bzw. unmittelbar vor dem rahmenschließenden Element stehen. Auch

für die Anordnung der einzelnen Arten der Modalbestimmungen ist oft der Mitteilungswert entscheidend.

Beim Mitteilungswert spielt auch der Determinierungsgrad eine Rolle:

- undeterminierte Glieder (Substantiv mit unbestimmtem oder ohne Artikel)
- determinierte Glieder (Substantiv mit bestimmtem Artikel, Demonstrativ- oder Possessivpronomen)
- signalisierte Glieder (Personal- oder Demonstrativpronomen, Pronominaladverb)

Über den höchsten Mitteilungswert verfügen die undeterminierten Glieder, über den geringsten die signalisierten Glieder, weil sie auf etwas hinweisen, was aus dem Zusammenhang bekannt ist.

Die Grundregel hierzu lauten: Satzglieder mit höherem Determinierungsgrad stehen vor solchen mit geringerem Determinierungsgrad. Diese Regel gilt für Kasusobjekte und auch für das Subjekt.»

Es gibt innerhalb der modernen Linguistik verschiedene Fassungen des Thema- Begriffs. In textanalytischer Hinsicht ist besonders die von V. Mathesius (1929) begründete Thema-Rhema-Gliederung der Prager Schule (auch "Funktionale Satzperspektive" genannt) bekannt geworden. Nach dieser Konzept lässt sich ein Satz von seinem "Mitteilungswert" her gesehen in zwei Teile gliedern, in der "Thema" als den "Ausgangspunkt der Aussage" und das "Rhema" als den "Kern der Aussage". Dieser zunächst primär satzbezogener Ansatz wurde dann in den 60er Jahren von F. Danes für die semantische Analyse der Textstruktur fruchtbar zu machen versucht. Unter "Thema" verstehe Danes das, worüber etwas mitgeteilt wird; unter kontextuellem Aspekt handelt es sich dabei um die Information, die bekannt, vorgegeben, aufgrund der Situation erschließbar oder vom Rezipienten aufgrund seines Vorwissens bzw. seiner Weltkenntnis identifizierbar ist. Als "Thema" bestimmt er das, was über das Thema mitgeteilt wird; das

Thema bezeichnet also - kontextuell gesehen - die neue, nicht vorher erwähnte und nicht aus dem Text- bzw. Situationszusammenhang ableitbare Information. Danes gibt nun die satzbezogene Orientierung insofern auf, als er die Textstruktur als "eine Sequenz von Themen" darstellt. "Die eigentliche thematische Struktur des Textes besteht ... in der Verkettung und Konnexität der Themen, in ihren Wechselbeziehungen und ihrer Hierarchie, in den Beziehungen zu den Textabschnitten und zum Textganzen, sowie zur Situation." Diesen ganzen Komplex von thematischen Relationen im Text nennt er die "thematische Progression"; sie stelle das "Gerüst des Textaufbaus" dar. Danes unterscheidet fünf Typen von thematischen Progressionen.

Der Sprung von R(Möbel) zu T (Teppiche) ist ohne Störung der Kohärenz möglich, da das Thema "Teppiche" aus "Zimmer" zu erschließen ist. Diese Progression entspricht der Form der impliziten Wiederaufnahme.

Diese Typen werden in konkreten Texten zumeist nicht in reiner Form realisiert, sondern in vielfältiger Weise miteinander kombiniert; auch treten zahlreiche Sonderfälle und Abweichungen auf.

Problematisch ist bei diesem Ansatz bereits die Basis, nämlich die Abgrenzung von Thema, da es an zureichenden Verfahren mangelt, sie intersubjektiv überprüfbar zu machen. Danes nennt als "objektives Kriterium" für die Zuordnung der einzelnen Satzteile zu Thema und die "Ergänzungsfrage"; mit ihr werde nach dem Thema der Aussage gefragt.

Bsp.: *Er bekam das Buch von einem Kollegen.* - *Von wen bekam er das Buch?*

Die Ergänzung *von einem Kollegen* bildet nach Danes das Thema, während der Rest der Aussage das Thema darstellt. Es sind aber auch andere Fragen möglich, z.B. *was bekam er von einem Kollegen?* Dann wäre *das Buch* das Thema.

Es wird deutlich, dass das Kriterium der Ergänzungsfragen keinesfalls als eine befriedigende Lösung des Abgrenzungsproblems betrachtet werden kann. So kommen auch E. Gülich und W. Raible, die das Thema-Rhema-Konzept auf den Text "Herrn K.s Lieblingstier" anzuwenden versuchen, zu dem Ergebnis: "Das Fehlen eindeutiger und nachvollziehbarer Definitionskriterien lässt es häufig als schwierig erscheinen, die Thema-Rhema-Strukturierung auszumachen." Entscheidender als diese Kritik ist in unserem Zusammenhang aber der in sprachtheoretischer Hinsicht unklare Status des Themas; es werden semantische und kommunikativ-pragmatische Gesichtspunkte miteinander vermischt (Thema als Basis der Aussage vs. Thema als bekannte Information). Auch ist die Strukturbeschreibung zu sehr der Textoberfläche verhaftet; die Analyse der Thema eines Textes führt kaum über das hinaus, was nicht auch durch eine Beschreibung nach dem Prinzip der Wiederaufnahme erfasst wird. Die Konzeption erscheint als nicht geeignet, die Textstruktur als ein Gefüge von logisch- semantischen Relationen zwischen den Propositionen darzustellen. Diese zentrale Aufgabe der thematischen Textanalyse macht einen anderen Thema-Begriff erforderlich.»

1.2. Die Thema – Rema – Gliederung

Der Terminus "Thema-Rhema-Gliederung" (= TRG) geht von der Beobachtung aus, daß man in einer Äußerung ein "Thema" (= T) — das, worüber et-was ausgesagt wird — und ein "Rhema" (= R) — das, was darüber gesagt wird — unterscheiden kann. Hinter dieser scheinbar banalen Feststellung verbirgt sich indessen ein komplizierter Sachverhalt, der von verschiedenen Aspekten betrachtet und gedeutet werden kann. Das bezeugt auch die Mannigfaltigkeit der einschlägigen Termini wie: funktionale Satzperspektive, Mitteilungsperspektive, aktuelle Satzgliederung, kommunikative Gliederung, usw.

Der Terminus "Rhema" kommt schon bei Aristoteles in seinem Begriffspaar vor. Aber eigentlich scheint auch dem anderen aristotelischen Begriffspaar "das

Zugrundeliegende” und “das dazu Gesagte” eine merkwürdige Doppeldeutigkeit innegewohnt zu haben. Aristoteles hat zwar diese Termini geprägt, um logische Begriffe zu bezeichnen; da er sie aber der Sprache abgelesen hat, spiegeln sie eher die Gegliedertheit des Satzes in einen thematischen (expositioneilen) und einen explizierenden Teil, in “Thema” und “Aussage” wider. (Durch die lateinische Übersetzung “subiectum” und “prädicatum” wurde später ihre Verwendbarkeit auf das Urteil eingeengt.)

Im 19. Jahrhundert hat Weil, ein französischer Altphilologe deutscher Herkunft, seine ersten Einsichten in die Wechselbeziehungen zwischen Wort- und Gedankenfolge (1844) noch nicht terminologisch fixiert. Erst G. von der Gabelentz hat (1869) die Termini “psychologisches Subjekt und Prädikat” eingeführt, die dann von Paul (1880) näher erläutert wurden. Seine einseitig psychologisierende Auffassung dieses Phänomens wurde kürzlich von unserem Jubilar als “die berühmteste (und die verheerendste) Begriffsbildung Pauls” sehr schroff abgelehnt, in der deutschen Sprachwissenschaft tauchten dann für die Erscheinung noch verschiedene Namen auf, wie z.B. “Ausgangs- und Zielvorstellung”, “vorbereitete und neue Vorstellung” (Sütterlin) u. dgl. m. Die psychologisierende Zerlegung der Gesamtvorstellung und ihre Zusammensetzung aus zwei Hauptkomponenten in der Seele des Sprechers und des Hörers blieb weiterhin vorherrschend. Zu einer vertieften Neuauffassung dieses Phänomens hat Ammann wesentlich beigetragen, der die Termini “Thema” und “Rhema” gewählt und ihren Inhalt aus der Differenz der Bewusstseinslage des Sprechenden und des Hörers entwickelt hat. Nach dem sprachpädagogisch orientierten Ansatz Drachs (1937) hat dann Boost (1955) die Ansicht formuliert, daß die TRG, der Aufbau des Satzes in der Sinn-Ebene, die deutsche Wortstellung maßgebend beeinflusst. Inzwischen (1939) hat Mathesius, ein Mitbegründer der Prager Schule, für diese Erscheinung eine rein linguistische Interpretation gebracht. Die von ihm begründete Lehre von der funktionalen Satzperspektive wurde dann innerhalb der Prager Schule (besonders von Firbas, Danes, Adamec, Sgall) reich weiterentwickelt. Das erste internationale Symposium

über die Fragen der funktionalen Satzperspektive (= TRG) fand im Jahre 1970 eben in der Tschechoslowakei statt³. Die aus diesem Anlaß herausgegebene Bibliographie⁴ informiert über den weltweiten Umfang der Studien zur TRG. In jüngster Zeit wurden sie von zwei Seiten angespornt: einerseits sind nun auch die Vertreter der generativen Grammatik bestrebt, die TRG in ihr Grammatik-Modell einzubeziehen, andererseits wurde deren Bedeutung für die Textlinguistik erkannt und hervorgehoben.

Chomsky hat die topic-comment-Gliederung schon in seinen "Aspects" flüchtig und nebenbei erwähnt; später hat er versucht, die Gliederung in "presupposition" (im engeren Sinn) und "focus" seiner "erweiterten" Standardtheorie einzubauen, indem er nunmehr für die semantische Interpretation eines Satzes nicht nur der Tiefen-, sondern auch der phonetisch interpretierten Oberflächenstruktur Relevanz zuschreibt. Denkbar ist aber auch eine andere Lösung, daß nämlich die TRG in die (reformulierte) Tiefenstruktur einbezogen bzw. der semantischen Ebene zugeordnet wird, mit der die Vertreter der generativen Semantik operieren. Die Elemente der semantischen Ebene werden von Fillmore als "Kasus" beschrieben, wie z.B. Agentiv, Objektiv, Instrumental usw. Bei unterschiedlicher Reihenfolge dieser Elemente ändert sich nicht die semantische Interpretation, sondern nur die sog. semantische Repräsentation.

Aus der Sicht der Prager Schule ist für die semantische Struktur eines Satzes und seine Bedeutung nicht nur das Vorkommen von semantischen Kategorien, sondern auch ihre Hierarchie und Reihenfolge relevant. Nach der Auffassung von wohnt den semantischen Kategorien ein bestimmter Mitteilungswert inne. Vorausgesetzt, daß sie nicht thematisiert sind, kommt ihr Mitteilungswert in kontextunabhängigen Sätzen unabhängig von ihrer Satzposition zum Ausdruck; so trägt z.B. das Verb (= actio) einen höheren Mitteilungswert als das Agens usw. Bei einigen Elementen entscheidet dagegen ihre Position in der linearen Folge über ihren Mitteilungswert.

Die TRG wird somit in der Prager Schule als eine Organisation und Hierarchie der semantischen Einheiten entsprechend ihrem Mitteilungswert aufgefaßt. Man hat mit drei Schichten der TRG zu rechnen:

Die Grundsicht (in der die Hierarchie der Mitteilungswerte eine merkmallöse Form hat) umfaßt Fälle, in denen verschiedene Konfigurationen der semantischen Kategorien, wie Agens, Actio, Zeitraumkulisse usw., in einzelnen Sprachen auf unterschiedliche Weise ausgedrückt werden, je nachdem welche von diesen Kategorien als T und welche als R signalisiert werden sollen. So wird z.B. die Existenz von etwas in einer bestimmten Zeitraumkulisse anders ausgedrückt als die Lokalisierung oder Dittierung eines Sachverhalts, vgl.: Auf dem Tisch liegt (ist) ein Buch. Das Buch liegt (ist) auf dem Tisch.

In die Zweitschicht der TRG gehören Fälle, in denen die merkmallösen Varianten in merkmallhafte umgewandelt werden, weil einige Elemente thematisiert sind. Die Drittschicht bilden die Fälle (der sog. zweiten Instanz), in denen bestimmte Elemente Thematisiert sind. Die Grundsicht wird von der Zweit- und Drittschicht überlagert und durch Einwirkung von Kontext und Konstitution modifiziert.

Mit Hilfe der TRG konstituiert sich also der kommunikative Sinn einer Äußerung dadurch, daß auf ein T ein R bezogen wird. Die TRG gehört zu den sprachlichen Universalien; als Universalmittel zu ihrer Signalisierung dient wohl (in letzter Instanz) die Intonation. Daneben verfügt aber jede Sprache noch über ihre spezifischen Mittel.

Im Deutschen wird die TRG im wesentlichen durch die Wortfolge signalisiert.

Im deutschen Satz unterliegen die verbalen Komponenten feststrukturierten Stellungsgesetzen, sind aber mehrfach in die TRG miteinbezogen. Die nichtverbalen Komponenten dagegen werden normalerweise entsprechend ihrem Mitteilungswert aneinandergereiht; dabei ist der Mitteilungswert einer Komponente in der Regel desto höher, je enger sie ans Verb gebunden ist. Es ist

durchaus aussichtsreich, für den deutschen Satz eine topologische Grundstruktur aufzeigen zu wollen, sei es auf dem Weg der generativen Ableitung oder aufgrund der in einem Corpus festgestellten Regularitäten.

Die Relationen zwischen einzelnen Satzgliedern und ihrer Funktion in der TRG lassen sich desto genauer beschreiben, je mehr man auch ihre Semantik und den Grad ihrer grammatischen Determiniertheit in Betracht zieht.

Bei grammatischer Undeterminiertheit aller Komponenten realisiert sich die topologische Grundstruktur, die den kontextunabhängigen Äußerungen eigen ist: Eine Frau hat einem Kind ein Buch geschenkt. Durch Kontext und Konsituation sind zusätzliche Modifikationen bedingt, bei denen es zur Thematisierung oder Rhematisierung kommen kann: Das Buch hat dem Kind eine Frau geschenkt.

Wie bei der Auffassung der TRG so herrscht auch beim Gebrauch der Termini für deren Hauptkomponenten keine Einigkeit. Zunächst erhebt sich die Frage, ob man bei der TRG mit einer Zwei- oder Dreiteilung zu rechnen hat.

Die Dreiteilung wird von Firbas 13 angesetzt. Er rechnet mit einer ganzen Skala von Graden der kommunikativen Dynamik (CD), je nachdem wie einzelne Satzglieder die Kommunikation vorantreiben. Das T ist der Träger vom geringsten CD, das R vom höchsten CD, und dazwischen liegt das Bindeglied, "transition". Firbas hat die Brauchbarkeit seiner intuitiv gewonnenen Begriffe mehrfach bei konkreten minutiösen TRG-Analysen erprobt. Tatsächlich spielt das Verb in der TRG als Träger von Tempus- und Modus-Kategorien eine besondere Rolle, die man am besten als "transition" bezeichnen kann. Andererseits wird dadurch die TRG-Analyse nur noch komplizierter und deren objektive Überprüfbarkeit auch strittiger.

Die Forscher, die bei der TRG mit einer Zweiteilung rechnen, verwenden zur Unterscheidung von T und R zwei Kriterien:

1) Grad der Kontexteingliederung: Als T wird das aus dem Kontext oder der Situation Gegebene bezeichnet, als R das Neue.

2) Funktion in der Mitteilung: Dann ist T das der Mitteilung Zugrundeliegende, R — der Mitteilungskern. In vielen Fällen kommt man bei der TRG-Analyse nach beiden Kriterien zu demselben Ergebnis: das “Gegebene, Bekannte, Vorausgesetzte” liegt der Mitteilung zugrunde, das “Neue” ist der Mitteilungskern. Manchmal kommt man dann aber zu einem unterschiedlichen Ergebnis. Es gibt Sätze, in denen alles “bekannt” oder alles “unbekannt” ist, und trotzdem können sie nach dem zweiten Kriterium in T und R gegliedert werden:

Peter kommt morgen./Morgen kommt Peter. Eine Frau lebte in einem kleinen Haus./In einem kleinen Haus lebte eine Frau. Auf diese Weise läßt sich das Problem der sog. “themalosen Sätze” befriedigend lösen. Es wäre daher besser, die beiden Kriterien getrennt anzuwenden, wie es Halliday¹⁶ tut, der von der Gliederung in “given - new” die in “theme - rheme” unterscheidet.

Die begriffliche Scheidung: T = das, wozu etwas gesagt wird, R = das, was dazu gesagt wird, ist einleuchtend, sie ist indessen nur ein Explicandum, zu dem ein Explicatum, ein explizit formulierter Begriff, zu suchen ist. Deshalb schlägt Sgall¹⁷ vor, zur Formalisierung der TRG-Dichotomie einen “performativen” Matrixsatz in Form “Ich sage dir über NP, daß S” zu benutzen, verweist aber zugleich auf die damit verbundenen Schwierigkeiten. Wichtig ist auch der Versuch Dahls¹⁸, die generative Semantik mit der TRG zu vereinen und die semantische Satzstruktur mit Hilfe der Implikation der Prädikatenlogik zu beschreiben; das ergäbe einen festen Stützpunkt für die Formalisierung der TRG.

Bevor sie aber ausgearbeitet ist, muß man andere Methoden zur Identifizierung von T und R anwenden. Für das Deutsche wurden zwei unterschiedliche Verfahren vorgeschlagen:

1) Das T wird mit dem Erstglied im Vorfeld identifiziert. Diese schon von Boost¹⁹ vorgeschlagene Lösung hat weitgehend Zustimmung gefunden und wird auch für andere Sprachen verwendet (Hockett, Halliday). Aber am Satzbeginn kann 1) sowohl das T als auch das R (und zwar viel häufiger, als Boost meinte) und 2) manchmal nur eines von mehreren T-Elementen stehen. Andererseits spielt

aber das am Satzbeginn stehende T-Element eine besonders wichtige Rolle; es wird zum Ausgangspunkt, zur Basis für die Aufrollung der Mitteilung. Man sollte daher “Thema” im weiteren Sinn und “Basis” (oder “Ausgangspunkt”) unterscheiden. Einen ähnlichen Unterschied macht Halliday, der allerdings zwischen dem kontextabhängigen “given” und dem kontextunabhängigen “theme” (= Satzbeginn) unterscheidet.

2) Einen neuen Weg hat Zemb eingeschlagen: Ebs T ist vom R durch den Modalisator (z.B. eine Negation oder Affirmation) getrennt. Die beiden so getrennten Teile haben unterschiedliche Struktur und Funktion: das T “versammelt Bezeichnungen”, das R drückt “eine streng geschlossene und wohl- geordnete Bedeutung” aus. Die deutsche Wortstellung als Mittel zur Realisierung der logisch- semantischen TRG ist von Zemb auf diese Weise brillant charakterisiert worden. Wenn man aber auch die kontextuelle Zweit- und Drittschicht der TRG in Betracht zieht, bleiben noch einige Fragen offen.

Zemb selbst nimmt an, daß bei der Integration in die Gesamtrede die Kopfstelle frei besetzt werden kann durch einen Funktor aus dem T oder R oder durch den Modalisator. Es ist aber zu bedenken, daß dabei das Element aus dem R- Teil auch thematisiert werden kann. Umgekehrt kann ein beliebiges Element aus dem T-Teil Thematisiert werden. Schließlich gilt es auch das eigentliche R- Zentrum im R-Komplex zu eruieren.

Zemb sieht bei der Untersuchung geschriebener Texte programmatisch von prosodischen Mitteln ab. Zweifellos kann man die TRG auch dem geschriebenen Text ziemlich zuverlässig ablesen. Das bedeutet aber zugleich, daß man sie auch (z.B. beim Lautlesen) durch entsprechende prosodische Mittel realisieren kann, denn die für die TRG relevanten Intonationsmerkmale sind auch im geschriebenen Text immanent verschlüsselt. Dort, wo die intendierte Intonation nur eine subsidiäre Funktion hat (die merkmallöse automatisierte Intonation), ist sie durch ein Zusammenspiel von syntaktisch-semantischen Mitteln meist klar vorgegeben; in einigen Fällen, wo sie eine modifizierende Funktion hat (die merkmahlhafte

entautomatisierte Intonation), ist sie aus dem Kontext zu erschließen (wenn sie nicht graphisch angedeutet ist):

- (1) Peter schenkt der Frau Rosen.
- (2) Peter schenkt die Rosen einer Frau.
- (3) /Die Frau hat einen Rosenstrauß./Schön sind die Rosen.
- (4) /Viele Blumen sind schön./Schön sind die Rosen.
- (5) /Von wem hast du das Buch?/ Peter hat es mir geschenkt.
- (6) /Was hat das Buch gekostet?/ Peter hat es mir geschenkt.

Wenn das Intonationszentrum aufgrund der Texteigenschaften dem R-Zentrum zugeordnet werden kann, so kann es umgekehrt als Indikator des R-Zentrums gelten. Der vermeintliche *circulus vitiosus* ist nur eine Art Kurzschluß: Wir berufen uns auch beim geschriebenen Text auf die Intonation, weil wir uns dabei kurzweg auf die intuitive Texterfassung stützen können, bevor noch die Intonationsregularitäten in vollem Umfang explizit beschrieben sind. Wir halten uns also im wesentlichen an die von Zemb explizierte Methode der Unterscheidung von T und R; wir nehmen aber zusätzlich an, daß das eigentliche R-Zentrum (das "Sinnwort") auch im geschriebenen Text durch das Intonationszentrum gekennzeichnet ist.

Nach diesen terminologischen Bemerkungen zur TRG müßte man nun auch die Termini "Text" und "Textlinguistik" präzisieren. Wir beschränken uns hier jedoch nur auf einen kurzen Hinweis. Es gibt verschiedene Textdefinitionen, aus linguistischer oder thematischer, aus kybernetischer oder semiotischer Sicht. Trotz aller Unterschiedlichkeit der Auffassungen können vier textkonstituierende Merkmale genannt werden, die in einer linguistischen Textdefinition nicht fehlen dürften. Demnach wäre der Text "eine lineare Folge von sprachlichen Sätzen (als den Elementen), die mit bestimmten Mitteln verknüpft und die in bestimmter Weise geordnet sind". Für unsere Betrachtung sind nur die letzten zwei Merkmale von Interesse.

Offensichtlich gehört die TRG zu den Regularitäten wie Pronominalisierung; Artikelwahl, Tempusfolge, die alle an der Satzverflechtung und Textkonstituierung („Vertextung“) beteiligt sind. Mit anderen Phänomenen, wie Lage vom Satzakzent und Intonationszentrum, Permutation von Satzgliedern, Em phase, Kontrast, steht die TRG im engsten Zusammenhang. Sie ist aber auch untrennbar verbunden mit den Relationen der semantischen Äquivalenz zwischen Elementen in zwei oder mehreren Sätzen. Die beiden Partner dieser Äquivalenz werden als „Topik“ bezeichnet²⁴. Ein Topikpartner kann durch ein Lexem (bzw. Semem) oder durch seine Paraphrasierung (Expansion oder Kondensation) ausgedrückt werden. Textlinguistisch werden untersucht: die Verkettung von Topikrelationen, die sprachliche Darstellung der Topikpartner, die Art der Kohäsion und Progression von Topiks.

Hierbei spielt eben die TRG eine große Rolle. Nach Danes besteht die eigentliche thematische Struktur des Textes „in der Verkettung und Konnexität der Themen, in ihren Wechselbeziehungen und in ihrer Hierarchie, in den Beziehungen zu den Textabschnitten und zum Textganzen, sowie zur Situation“. Danes unterscheidet drei Grundtypen von thematischer Progression:

1) die einfache lineare Progression, 2) Progression mit einem durchlaufenden Thema, 3) Progression mit von einem Hyperthema abgeleiteten Themen. Von verschiedenen möglichen Kombinationen nennt er 4) Entwicklung eines gespaltenen Themas, und von verschiedenen Abwandlungen 5) die Progression mit einem thematischen Sprung.

Der Sprecher/Schreiber hat hier die Wahl: je nach seiner kommunikativen Strategie kann er als Basis manchmal beliebig ein T-Element aus einer der vier genannten Kategorien wählen: Mit dem Hyperthema befestigt er die strukturelle Kohäsion der Textabschnitte; mit dem Topikpartner betont er die Satzverflechtung; mit dem „Ertrag“ drückt er den (quasi-) logischen Konnex explizit aus; mit einem Situatium bereichert er die Information um zusätzliche Angaben.

Bei der merkmallösen Reihenfolge der T-Elemente bildet das T-Element mit dem geringsten Mitteilungswert die Basis; in der merkmilhaften Variante steht am Satzbeginn ein T-Element von etwas höherem Mitteilungswert als die folgenden T-Elemente:

Die Basis ist dann in der Regel hervorgehoben. Ihre Hervorhebung dient zur plastischen Herausarbeitung der gedanklichen Kontur, oft direkt zu einer verborgenen oder offenen Gegenüberstellung.

Im Zusammenhang damit steht die Weglassung (bzw. Interpolierbarkeit) entbehrlicher Textelemente. Diese Möglichkeit ist für einzelne Textsorten unterschiedlich. Bei einer geschichtlichen Erzählung bildet der zeitliche Ablauf der Geschehnisse das Textgerüst. Wenn ein neues Faktum durch ein Datum eingeleitet wird, kann man interpolieren z.B.:

Es verging einige Zeit, und es kam der 6. Juli 1415. An diesem Tag...

Nach Wegfall entbehrlicher Textelemente enthält dann zwar die Basis ein relatives Novum, das aber zugleich aus dem vorherigen Text hervorgeht; deshalb zählt sie eben zu den T-Elementen.

Wie bei der Erzählung von Geschehnissen so auch bei anderen typischen Stilverfahren, wie Beschreibung, Aufzählung, Abhandlung und Beweisführung, sind für den Textaufbau bestimmte Gewohnheiten typisch; die nötigen Konnexe werden dabei teils in der Basis explizit ausgedrückt, teils sind sie aber nur implizit gegeben, weil sie interpolierbar sind.

Wichtig ist ferner, daß am Satzbeginn auch das R stehen kann. Zimmermann³⁰ meint, dies sei typisch für die spontane gesprochene Rede. Aber Engels³¹ sprachstatistischer Befund besagt überraschenderweise das Gegenteil: In seinem Corpus der gesprochenen Sprache stand "Unbekanntes im Vorfeld" in 21,1%, im Corpus der geschriebenen Sprache dagegen in 57,0%! Diese Ziffer ist so hoch, daß man sich fragt, ob sich bei der Zählung "Unbekanntes" tatsächlich auch immer mit dem R deckte. Es fällt aber immerhin ins Gewicht, daß das R im .Deutschen manchmal durch spezifische Mittel (z.B. durch den unbestimmten Null-Artikel)

signalisiert werden kann. Deshalb steht es im Vorfeld auch in den Fällen, in denen es z.B. im Tschechischen normalerweise am Satzende stünde. Das trifft besonders für Subjektnominative in Verbindung mit den Verben des In-Erscheinung-Tretens zu:

Prächtige Tempel und Königspaläste wurden erbaut.

Wichtige Handelsstraßen trafen hier zusammen.

Gewaltige Mauern umgaben die Burg.

Zwischen den TRG-Komponenten und einzelnen syntaktisch-semantischen Kategorien bestehen verschiedene Korrelationen; es wäre nötig, sie auch für das Deutsche sprachstatistisch zu erfassen, wie dies z.B. schon für das Tschechische geschehen ist. Denn dies alles hat für die Textverflechtung eine große Bedeutung.

Die TRG realisiert sich nicht nur in Einfachsätzen mit einfachem TR-Nexus, sondern auch in komplizierten TR-Strukturen. Danes unterscheidet:

a) zusammengesetzte Äußerungen mit mehrfachem TR-Nexus oder mit mehrfachem T bzw. R,

b) kondensierte Äußerungen mit einem komplexen T oder R. Ein komplexes T oder R entsteht durch Fusion aus zwei Sätzen, die ein gemeinsames Element haben.

Eine weitere Verfeinerung der TRG-Analyse bedeutet die Theorie der kommunikativen Felder. Nach Svoboda³⁴ stellt der selbständige Einfachsatz das kommunikative Feld nullten Ranges, die Glied- und Teilsätze, Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen und Attribute stellen kommunikative Felder hierarchisch untergeordneter Ränge.

Man könnte sogar analog auch für Komposita eine TRG untergeordneter Ränge ansetzen. In Attributen und Komposita ist allerdings die Wort- und Morphemfolge im Deutschen durch grammatische Regularitäten weitgehend festgelegt; der Einfluß der TRG auf die Wort- und Morphemfolge kann aber auf die Weise zur Geltung kommen, daß man eine fakultative (manchmal freilich stilistisch markierte) Variante wählt, die eine andere Reihenfolge der TRG

aktualisiert, vgl.: die Erfindung Gutenbergs / Gutenbergs Erfindung, die Burg auf einem Felsen / die auf einem Felsen stehende Burg, die Mutterliebe / die Liebe einer Mutter.

Bei Erforschung des Gebrauchs verschiedener grammatischer Varianten (wie z.B. ante- und postponierte Partizipialfügungen, verschiedene Nominalisierungen) und des textologischen Status der Nebensätze sollte man daher auch ihre etwaige Funktion in der TRG beachten.

In syntaktischer Hinsicht kann man verschiedene Grade der Kondensierung³⁶ unterscheiden, je nachdem inwieweit die Verbprädikation unterdrückt ist. Auf der Ebene der TRG entspricht der syntaktischen Kondensierung die inhaltliche Komprimierung, die desto größer ist, je mehr potentiell selbständige TR-Nexen unterdrückt sind. Der spontanen gesprochenen Rede ist jede Komprimierung fremd. Eine gesprochene Erzählung bevorzugt einfache TR-Nexen. In jedem Satz ist in der Regel ein einziges T-Element, das unmittelbar an den Kontext oder an die Situation anknüpft; oft ist es herausgestellt.

Auch der Volksmärchenstil ist jeder Komprimierung abhold; die einfache lineare Progression ermöglicht ein schrittweises, behäbiges Fortspinnen der Handlung, dem auch das zuhörende Kind leicht folgen kann:

Von der Komprimierung, bei der mehrere potentielle selbständige TR-Nexen in einen mehrschichtigen oder vermehrt fachten TR-Nexus verdichtet werden, ist die Reduktion zu unterscheiden, bei der in der Regel nur T-Elemente, ausnahmsweise auch R-Elemente, wegfallen. Verschiedene Fälle der Reduktion in gesprochener und geschriebener Rede hat kürzlich Brinkmann behandelt. Es wäre interessant, sie auch in bezug auf TRG und Textaufbau zu untersuchen. Besonders aufschlussreich erweist sich dabei die Erforschung der minimalen kommunikativen Einheit Frage — Antwort. Die Ellipse der T-Elemente im Antwortsatz unterliegt in einzelnen Sprachen unterschiedlichen Regularitäten. Die Ellipse im zusammenhängenden (künstlerischen) Text als Grenzfall untersuchte Wittmers zur Überprüfung ihrer Hypothese, daß für die Infrastruktur des Textes Beziehung zum

Hyperthema, Satzkonstanz (Weitergeltung des Gesagten), Nachbarbindung und Stellenwert jedes einzelnen Satzes relevant seien.

“Die Ordnung, in der die Element-Sätze aneinandergereiht sind und nach der die Vertextungstypen gewählt werden”, bezeichnet Agricola als “Text-Struktur”. Ihr Typ hängt von verschiedenen stilbildenden, soziolinguistischen und psychologisch-kommunikativen Faktoren ab, die teils eine mehr oder weniger verbindliche (konventionelle) Norm bestimmen, teils eine mehr oder weniger breite (individuelle) Varianz gewähren. Hand in Hand mit der Textlinguistik sollte man daher auch die Textstilistik aufbauen, um nicht nur die allgemeinen Regularitäten des Textaufbaus, sondern auch die für einzelne Textsorten spezifischen Nonnen und Abweichungen zu erforschen.

Die Problematik der Textsorten⁴² ist sehr kompliziert; in bezug auf TRG und Textstruktur sei hier zumindest darauf hingewiesen, daß in einigen Textsorten (wie z.B. Wetterbericht, ärztlicher Befund, Kochrezept, Inserat, Telegramm), in denen eine äußerste inhaltliche Komprimierung angestrebt wird, sich die TRG auf eine einprägsame, schablonhafte Weise realisiert.

Im Wetterbericht wird das Hyperthema “Wetteraussichten (für eine bestimmte Zeitspanne)” expliziert. Der Text enthält nur “Neues”, aber in T und R gegliedert. Zeitraum-Angaben, auch modalen Charakters, (nachts, im Norden, gelegentlich, strichweise) und die für das Wetter wichtigen Teilaspekte (Temperatur, Winde) bilden das T, auf das sich als R die eigentliche Wettervorhersage bezieht. Der stillschweigend gedachte Modalisator voraussichtlich trennt beide Teile. (Das T° oder R° können als untergeordnete kommunikative Felder noch weiter in T^ und R^ gegliedert werden.)

Eine ähnliche Form haben verschiedene Tabellen und Formulare, in denen zu einem T das betreffende R — ohne verbales Bindeglied — schon zugeordnet oder erst zuzuordnen ist (Name: ...; Wohnort: ...).

Bei Kochrezepten ist es jetzt üblich, zunächst die Zutaten (als R) aufzuzählen und dann die nötigen Arbeitsvorgänge, bei denen nun die einzelnen Zutaten als T figurieren, in Infinitivform als R zu beschreiben:

1) Die Angaben in einzelnen Anzeigen als thematische Referentien, die in der Überschrift der Rubrik (Zu vermieten, Offene Stellen) ein gemeinsames R haben, das in den Anzeigen noch wiederholt wird. 2) Oder man kann umgekehrt die Überschrift für ein summarisches T halten, auf das Angaben der einzelnen Anzeigen als (stark komprimiertes) R zu beziehen sind. Auch hier wird das gemeinsame T noch einzeln wiederholt bzw. variiert.

Die tabellarische Anordnung der Angaben ermöglicht nicht nur eine Tilgung des verbalen Bindeglieds, sondern zugleich auch eine mehrfache Interpretation der Angaben in Form von verschiedenen Relationen $x : y = z$. Zugleich ist dies ein Beleg dafür, daß auch die geschriebene Sprache über manche Ausdrucksmöglichkeiten verfügt, die umgekehrt der gesprochenen abgehen.

Im Telegramm wird besonders deutlich, daß man sich bei der Kommunikation zwar nur auf das R beschränken kann, wenn beim Adressaten das nötige Vorwissen um das T vorhanden ist, z.B.: Flughafen. Sonst aber wird auch die knappste Mitteilung in T und R gegliedert: Hans gestorben Beerdigung Mittwoch.

Kehren wir nun noch einmal zur Frage der Kohärenz zurück, die bisweilen für ein textkonstituierendes Merkmal⁴⁵ gehalten wird. Im allgemeinen neigt man aber zur Relativierung dieses Begriffs. Es gibt verschiedene Typen von Kohärenz. Enkvist⁴⁶ unterscheidet "lexical cohesion" und "contextual cohesion". Der Wortschatz ist in einzelnen Textsorten und Texten unterschiedlich, zugleich aber für sie spezifisch. In einem bestimmten Text erwartet man (als Hörer/Leser) auch einen bestimmten, dazu passenden Wortschatz; textentsprechend deutet man mehrdeutige Wörter und auch Topikrelationen zwischen T und R. Zur "contextual cohesion" gehört die Textverknüpfung durch die Situationskulisse, durch Beziehung zum Hyperthema, durch (quasi-)logische Konnexe; sie beruht auf

einer Summe von “presuppositions”, die alles Vorwissen umfaßt, daß bei den Adressaten aufgrund ihrer Lebenserfahrung, Bildungsstufe und Fachausbildung, ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lebensumwelt, Gesellschaftsschicht und Kultur-sphäre usw. vorausgesetzt werden kann. Außerdem ist zu bedenken, daß die Kohärenz unterschiedlich stark oder schwach sein kann⁴⁷. Mehrfach wurde darauf verwiesen, daß schon die Antike einen Unterschied zwischen “*Harmonia austera*” und “*Harmonia glafyra*” gemacht hatte⁴⁸. Dies alles beeinflusst natürlich bedeutsam auch die Ausgestaltung der TRG.

Abschließend soll noch ein Punkt berührt werden: die Beziehung des Textes zum Titel. Harweg⁴⁹ hat zwar überzeugend dargelegt, daß die Titel und Überschriften — textologisch betrachtet — außerhalb des Textes stehen.

Aber vom Standpunkt der TRG aus ist die Beziehung zwischen Titel bzw. Zwischentitel und Text wichtig und von Interesse.

Wir beschränken uns bei unserem kurzen Hinweis nur auf die geschriebene Fachprosa. Sofern in einem Fachtext eine Beziehung zu dem im Titel genannten Hyperthema schon am absoluten Textanfang zutage tritt, sind hier drei Typen zu unterscheiden:

- 1) Das Hyperthema wird als T (manchmal direkt als Basis) exponiert.
- 2) Es wird als R in einen weiteren Rahmen (wie in eine Kulisse) eingesetzt.
- 3) Das Hyperthema wird als R im Anschluß an die gegebene Situation dargeboten (Aufgabe unseres Beitrags ist

Entsprechendes gilt auch für Textanfänge von einzelnen Abschnitten im Verhältnis zu Zwischen- oder Untertiteln:

- 1) Da der Zwischentitel das Hyperthema des ganzen Abschnitts nennt, kann es ohne weiteres im Anfangssatz als sein T stehen. Der Anfangssatz bringt dann gewöhnlich eine Erläuterung des Begriffs, der dem Leser noch “unbekannt” ist, obwohl ihm der Terminus selbst schon aus dem Zwischentitel her “bekannt” ist:

(23) Kinematik fester Körper

Die Kinematik ist die Lehre von ...

2) Das Hyperthema erscheint aber oft auch als R im Anfangssatz. Von der vorläufigen Nennung des Hyperthemas im Zwischentitel sieht der Text ab; die Überschrift dient hier nur als Kompositionsmittel zur Makrogliederung des Textes. Erst im Text selbst werden die thematischen Voraussetzungen für die Einführung des Hyperthemas als R geschaffen (ähnlich wie am absoluten Satzanfang):

(24) Kreta — Das Reich von Knossos

Südlich des Ägäischen Meeres liegt Kreta, ...

3) Das Hyperthema wird im Anfangssatz als R in Anknüpfung an die gegebene Situation dargeboten, indem der Autor den Leser über den Textzusammenhang und den weiteren Textfortgang informiert:

(25) Vegetativer Aufbau der Bryophyten

Wir wenden uns nunmehr dem vegetativen Aufbau der Moose ... zu.

Dies ist der normale Textanfang in gesprochener Rede⁵⁰. In den geschriebenen Texten kommt er ziemlich selten vor. Seine Funktion hat hier eigentlich eben der Zwischentitel übernommen, der eine verkürzte Form eines solchen Eingangssatzes darstellt. Einst war übrigens diese explizite Form der Titel geläufig und beliebt gewesen.

Es wäre lohnend, auch die Titel und Schlagzeilen⁵¹ in bezug auf die TRG zu untersuchen. Schon die Wahl der Verbform (Partizip II gegen Präteritum) könnte wohl auch unter Mitberücksichtigung der TRG gedeutet werden, denn mit Hilfe dieser Verbformen kann entweder das Verb (Partizip) oder seine Ergänzung eindeutig als R-Zentrum gekennzeichnet werden:

(26) Unfall stoppte Kirchendiebe

Gestohlene Madonna nach Autojagd sichergestellt

Die hier mitgeteilten Beobachtungen konnten natürlich nur auf einige Berührungs- und Schnittpunkte zwischen der TRG-Forschung und Textlinguistik

hinweisen; aber auch aus dem Wenigen geht hoffentlich hervor, daß ihre engere wechselseitige Zusammenarbeit nützlich und fruchtbar wäre.

II Kapitel. Die Kommunikative Gliederung des Satzes

2.1. Die Einteilung der Sätze nach ihrer Kommunikative Aufgabe

Die traditionelle Gliederung des Satzes in Wortgruppen und Satzglieder wird in der neueren Grammatik durch die Thema - Rhema - Gliederung ergänzt, die vom Satz als einer kommunikativen Einheit ausgeht. Eine Pionierarbeit in der kommunikativen Satztheorie ist K.Boasts Werk "Neue Untersuchungen zum Wesen und Struktur des deutschen Satzes", Berlin. 1955, S. 115 (Die Komponente der Sätze stehen im Verhältnis der Unterordnung (Subordination) einander: Kongruenz, Rektion, Anschließung. Nach dem Kern des Wortgefüges nominale, verbale, adverbale Beiordnung (Koordination) zwischen den Komponenten der Wortreihe - gleichberechtigt.

Der Satz ist eine Mitteilungseinheit, eine kommunikative Einheit und setzt die Partnerschaft des Sprechenden und Hörenden oder des Schreibenden und Lesenden voraus. Die Wortstellung im Satz ist eines der wichtigsten syntaktischen Bindemittel. Sie ist aufsengste mit der Intonation verbunden. Beide Mittel geschalten sowohl den Satz als Ganzes als auch die Satzteile (Wortfügungen als Satzglieder).

In einer Aussage unterscheidet man einerseits der Teil der Informationen, der den Gesprächspartnern schon bekannt ist - das Thema, andererseits den Teil der Informationen, der als etwas Neues, Unbekanntes - das Rhema eingeführt werden soll. Auf K.Ammann gehen die Termini Thema - Rheme zurück, die die Herrmann Paulschen Termini psychologisches Subjekt und psychologisches Prädikat ablösen (raskriwat). H. Paul hat als erster auf die Partnerschaft des Sprechenden und Hörenden in seiner Satzdefinition hingewiesen. Nach H. Paul besteht ein Satz, d.h. seine kommunikative Struktur aus dem psychologischen Subjekt (Thema, das Bekannte) und dem psychologischen Prädikat (Rhema, das Unbekannte), also aus den 2 Konstituentenstruktur mindestens.

Nach Karl Ammann “setzt die Sprache, als Mitteilung, ein Thema voraus”. Für das Neue, das dem Hörer über das Thema gesagt wird, schlug er den Terminus Rhema vor (griech. “Prädikat”).

Karl Boost geht auch vom Prinzip der Gliederung des Satzes, als einer kommunikativen Einheit aus, in dem er den Satz als Spannungsfeld kennzeichnet. Er spricht von einer psychologischen Spannung als Grundlage der sprachlichen Kommunikation. “Spannung bedeutet also einen Gefühlszustand”.

In der Germanistik beschäftigte sich mit diesem Problem K.G.Kruschelnitzkaja. Die Mitteilungsperspektive oder der kommunikative Gehalt des Satzes (auch bei I. Erben) ist nach Krusch eine wesentliche Komponente der grammatischen Bedeutung des Satzes als Mitteilungseinheit. Jedes Satzglied hat im Satz nicht nur eine grammatische und lexikalische Bedeutungen nach einem bestimmten kommunikativen Wert. Er erscheint vom Standpunkt der Mitteilungsperspektive als 1. das Vorgegebene oder das Neue. Der kommunikative Wert der Satzglieder wird durch grammatische Formmittel ausgedrückt, durch Stimmführung und Wortstellung, auch der Artikel, zum Teil die Genera Verbi, Partikeln.

Nach W.Schmidt hängt die Stellung aller Satzglieder von dem Mitteilungswert des Gliedes ab. Dabei besetzt das Glied mit dem höchsten Mitteilungswert die Endstelle. Der Terminus “Mitteilungswert” ist das kommunikative Gewicht, das die einzelnen Satzglieder haben. Der Mitteilungswert hängt nicht von der Art des Satzgliedes ab, also etwa von der Rolle, die dem betreffenden Satzglied vom Sinn her zukommt.

Vgl: *Der Lehrer reicht dem Schüler das Buch - ... das Buch dem Schüler.*

Im 1. Satz liegt der Nachdruck auf Buch (nicht ein Heft), im 2. das sinnwichtigste Wort mit dem höheren Mitteilungswert - Schüler, er ist der Empfänger des Buches, nicht eine andere Person. Zu berücksichtigen ist: 1. Man hat zu sagen, es gibt noch die Sätze nicht nur mit binären kommunikativen Struktur, sondern auch nur mit der Rhema - Struktur, die nur das Neue enthalten. Das sind

Sätze mit der satzeröffnenden Partikel Es als Platzhalter, Füllstück. Es erscheint als Auftakt in Märchen, Erzählungen: *Es lebten...*

Ein Unglück ist das. Oder: Geschlafen habe ich nicht. Heiraten soll er!

Sogar ohne Änderung der Wortstellung kann Subjekt = Rhemawert haben: durch Stimmführung und den unbestimmten Artikel.

Die Arten der Sätze. Wenn wir die Sätze nach Satzarten unterscheiden, so heißt das, dass wir uns überlegen, was ein Sprecher mit seinen Sätzen erreichen will. Nach der traditionellen Grammatik gibt es drei Satzarten, die die Absicht des Sprechers ganz grob erkennen lassen: den Aussagesatz, den Wunsch - und Aufforderungssatz und den Fragesatz. Das Aussehen eines Textes kann schon entscheidend davon bestimmt sein, welche dieser drei Satzarten vorwiegt oder überhaupt auftritt.

Der Aussagesatz. Der Aussagesatz stellt die Normalform der Satzarten dar. Etwas wird festgestellt oder behauptet.

Der Himmel ist blau. Alle Leute sind fröhlich. Sie fahren weg.

Eine Sonderform des Aussagesatzes ist der *Ausrufesatz*“. In ihm wird nicht sozusagen objektiv etwas festgestellt oder behauptet, sondern der Sprecher will sein subjektives Empfinden in puncto Bewunderung oder Erstaunen ausdrücken.

Der Himmel ist so blau! Und alle Leute sind fröhlich!

Tauchen also in einem Texte viele Ausrufesätze auf, so kann man sagen, dass der Sprecher irgend-welche Gefühle äußern will. So kann der Sprecher sich auch beklagen. Die Variationsbreite des Ausrufesatzes ist also groß.

Hätt‘ ich gedacht, als ich mir Wahl heim zum Zwecke meiner Spaziergänge wählte, dass es so nahe am Himmel läge! Wie oft habe ich das Jagdhaus, das nun alle meine Wünsche einschließt, auf meinen weiten Wanderungen, bald vom Berge, bald von der Ebne über den Fluss gesehen!

Ich soll, ich soll nicht zu mir selbst kommen! wo ich hintrete, begegnet mir eine Erscheinung, die mich aus der Fassung bringt. Heute! o Schicksal! o Menschheit!

aus: Goethe, Die Leiden des jungen Werther”

Der Fragesatz. Der Fragesatz scheint zunächst ganz unproblematisch zu sein, da in einem Fragesatz zunächst nur eine Frage gestellt wird. Man kann aber mit einer Frage unterschiedliche Absichten verfolgen:

Mit den W-Fragen (wer? wo? wann? wie? usw.) will man etwas wissen.

Es gibt aber auch die *Entscheidungsfragen*, in denen jemand zu einer Entscheidung gezwungen wird.

Kommst du heute?

Außerdem wird der Fragesatz dadurch kompliziert, das man untersuchen muß, ob eine echte Frage oder eine *rhetorische Frage* (s. Teil *Stilfiguren*) vorliegt.

Der Wunsch- und Aufforderungssatz. Auch diese Satzart hat eine große Variationsbreite. Sie reicht von der höflich fragenden Bitte bis zum schroffen Befehl und kann Verärgerung, Zorn, Rücksichtslosigkeit, Höflichkeit, Servilität beinhalten. Häufig werden Modalverben und der Konjunktiv verwendet.

Gott helfe ihm! Machen Sie endlich Schluss! Lass das doch endlich sein!

Die Satzformen. Man kann Sätze auch nach ihrer Form untersuchen. Grundsätzlich ist dabei die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen wichtig. Zu den Nebensätzen werden auch die satzwertigen Partizipien und Infinitive gerechnet. Die einfachste Satzform, die auch jedes Kind zuerst lernt, ist der einfache Satz. Außerdem gibt es den zusammengesetzten Satz.

Der einfache Satz. Der einfache Satz enthält nur ein Verb und ist immer ein Hauptsatz.

Das Eigenheim steht in einem Garten. Der Garten ist groß. Durch den Garten fließt ein Bach. ...

aus: H.M. Novak, Schlittenfahren”

Der zusammengesetzte Satz. *Der zusammengesetzte Satz besteht aus unterschiedlichen Formen: aus einer Parataxe (Satzreihe) oder einer Hypotaxe (Satzgefüge).*

Die Parataxe. Die Parataxe besteht aus mehreren Hauptsätzen, von denen jeder für sich allein stehen könnte, d.h., es liegen aneinander gereihte Sätze vor.

Es war das wunderbare Paradies. Die Wasser wimmelten von Fischen, aus dem Boden sprossen Bäume, die Tiere spielten, Landtiere, Seetiere und Vögel.

aus: Alfred Döblin, *Berlin Alexanderplatz*

Die Parataxe kann unterschiedlich verknüpft werden: Die Teilsätze der Parataxe können *syndetisch* (mit Konjunktionen) oder *asyndetisch* (ohne Konjunktionen) verbunden sein. Die stilistischen Wirkungen sind sehr unterschiedlich. Der Begriff der *asyndetischen Reihung* "bzw. der *syndetischen Reihung*" und der *polysyndetischen Reihung*" (bei mehr als zwei Teilen) wird übrigens nicht nur auf Satzverknüpfungen angewendet, sondern auch auf Wortverknüpfungen.

Die *asyndetische Reihung* kann eine ruhige, sachliche Aufzählung sein.

Ich fahre nach Stuttgart, Frankfurt, Hamburg.

Sie kann jedoch auch sehr emotional und bewegt, sehr dynamisch wirken. Sie war vor allem in der Barockdichtung sehr beliebt.

Freuderfüller, Früchtebringer, vielbeglückter Jahreskoch, Grünung-, Blüh- und Zeitungziel, werkbeseeltes Lustverlangen!

aus: Catharina Regina v. Greiffenberg, *„Auf die fruchtbringende Herbstzeit“*

Die Türme stehen in Glut, die Kirch ist umgekehrt, das Rathaus liegt im Graus.

Die Starken sind zerhauen.

die Jungfern sind geschändet

aus: Andreas Gryphius, *Tränen des Vaterlands*

Die asyndetische Reihung innerhalb der Parataxen und zwischen den Parataxen hat in diesem Beispiel die Funktion, die schrecklichen Ergebnisse des Dreißigjährigen Kriegs eindrücklich zu unterstreichen und kommentarlos hervorzuheben.

Die *polysyndetische Reihung* vermittelt den Eindruck der Zusammengehörigkeit der Teile. Dadurch wird die Spannung verstärkt und es entsteht der Eindruck der Pausenlösigkeit.

Wir sind doch nunmehr ganz, ja mehr denn ganz verheeret!

Der frechen Völker Schar, die rasende Posaun, das vom Blut fette Schwert, die donnernde Kartaune hat aller Schweiß und Fleiß und Vorrat aufgezehrt.

aus: Andreas Gryphius, „Tränen des Vaterlands“

Die Hypotaxe (das Satzgefüge). Ein Satzgefüge besteht aus mindestens einem Hauptsatz und einem Nebensatz und kann zu einer komplizierten Periode werden, falls mehrere Haupt- und Nebensätze vorliegen. *Die stilistische Auswertung der Satzlängen*

Der Gesichtspunkt der Satzlänge muss im Zusammenhang mit Punkt „Satzformen“ gesehen werden. Bei einer Interpretation muss man zunächst darauf achten, was für Satzformen in einem Text vorwiegend verwendet werden und welche Satzlängen für den Text mehrheitlich kennzeichnend sind. Dann kann man auch untersuchen, ob an entscheidenden Stellen Veränderungen feststellbar sind oder – andersherum, ob auffällige Veränderungen Hinweise darauf geben, dass etwas besonders hervorgehoben werden soll.

Kurze Sätze. Man bezeichnet als kurze Sätze solche Sätze, die nur aus wenigen Satzteilen bestehen oder nur ein einfaches Satzgefüge sind. Die stilistische Aussagekraft ist unterschiedlich. Sie sind übersichtlich und können nüchtern, sachlich, auch unbeteiligt wirken.

Im August des Jahres neunzehnhundertvierzehn lebte in New York ein junger Mann namens Nikolaus Tarabas. Er war der Staatsangehörigkeit nach Russe. Er entstammte einer jener Nationen, die damals noch der große Zar

beherrschte und die man heute als „westliche Randvölker“ bezeichnet. Tarabas war der Sohn einer begüterten Familie. Er hatte in Petersburg die Technische Hochschule besucht. Weniger aus echter Gesinnung als infolge der ziellosen Leidenschaft seines jungen Herzens schloss er sich im dritten Semester seiner Studien einer revolutionären Gruppe an, die sich einige Zeit später an einem Bombenattentat gegen den Gouverneur von Cherson beteiligte. Tarabas und seine Kameraden kamen vors Gericht. Einige von ihnen wurden verurteilt, andere freigesprochen.

aus: Joseph Roth, „Tarabas“

Kurze Sätze überwiegen in bestimmten Gattungen, die eher volkstümlich sind: in Märchen, Sagen, Fabeln, Legenden, Volksliedern usw.. Seit dem Naturalismus werden sie aber auch bewusst von vielen Schriftstellern gewählt; allerdings wird - je nach Epoche - Unterschiedliches mit ihnen zum Ausdruck gebracht:

Z. B. im Naturalismus:

Plötzlich waren sie beide erschrocken zusammengefahren! Das Bett hatte diesmal ganz deutlich geknarrt. Ein unruhiges Rauschen. Ein Stöhnen. Bleischwer hatte es auf das bauschige Deckbett geklappt. Atemlos starrten die beiden hin...

Nach dem naturalistischen Konzept des *Sekundenstils*“ sollen *Erzählzeit*“ und *erzählte Zeit*“ zusammenfallen. Die Sätze können deshalb auch nur so lang sein wie die dargestellten Vorgänge.

Z.B. im Expressionismus:

Da ergriff ihn das Gewühl des Daseins mit einer tobenden Berauschtigkeit. Er fühlte sich von heißer Erregung in starre Kälte geschleudert und dann von neuem beißender Hitze entgegengeworfen. In seiner Brust wütete ein Orchester, Orgeln brannten auf und in langen, grausamen Voluten hoben sich die Bläser zu einem furchtbaren Stoß.

Die kurzen Sätze sollen hier ekstatisches Erleben spiegeln.

Z.B. in der Trümmerliteratur“ nach dem II. Weltkrieg:

Das hohle Fenster in der vereinsamten Mauer gähnte blaurot voll früher Abendsonne. Staubgewölke flimmerte hier zwischen den steilgereckten Schornsteinresten. Die Schuttwüste düste. Er hatte die Augen zu. Mit einmal wurde es noch dunkler. ...

aus: Wolfgang Borchert, „Nachts schlafen die Ratten doch“

Kurze Sätze sind hier Ausdruck einer - durch das Kriegsgeschehen bedingt - dissonanten Welt, die sich mit der Vernunft einer durchkonstruierten Satzperiode nicht mehr wiedergeben lässt.

Lange Sätze und Satzteile. Lange Sätze können dadurch entstehen, dass ein einfacher Satz durch viele Satzteile erweitert wird. Der Sprecher will viele Aussagen in einen einzigen Satz pressen. Diese Erscheinung findet man häufig in Pressemeldungen, juristischen Texten und in politischen Texten häufig gekoppelt mit Nominalstil. Solche Sätze wirken häufig sehr unübersichtlich. Sie werden oft auch in der wissenschaftlichen Sprache verwendet.

Das 18. Jahrhundert mit seinen außerordentlich reichhaltigen geistigen Bewegungen kann unter anderem gekennzeichnet werden als ein Jahrhundert, das durch die Frage nach der Methode der Erkenntnis bestimmt ist. Der mit dem aufklärerischen Anspruch auf die Veränderung der Gesellschaft durch Wissenschaft verbundene enge Zusammenhang von Entwicklung und Ausbreitung des Wissens gibt der Frage nach der Methode eine doppelte Dimension.

Lange Sätze und die komplizierten Satzgefügen. Lang hypotaktische Perioden waren bis in unser Jahrhundert hinein sehr beliebt. In den letzten Jahrzehnten sind sie eher aus der Mode gekommen.. Sie kommen daher vor allem in älterer Dichtung vor.

In einem bei Jena liegenden Dorf, erzählte mir, auf einer Reise nach Frankfurt, der Gastwirt, dass sich mehrere Stunden nach der Schlacht, um die Zeit, da das Dorf schon ganz von der Armee des Prinzen von Hohenlohe verlassen und von Franzosen, die es für besetzt gehalten, umringt gewesen wäre, ein einzelner preußischer Reiter darin gezeigt hätte, und versicherte mir, dass, wenn alle

Soldaten, die an diesem Tage mit gefochten, so tapfer gewesen wären wie dieser, die Franzosen hätten geschlagen werden müssen, wären sie auch noch dreimal stärker gewesen, als sie in der Tat waren.

Solche Sätze setzen voraus, dass der Autor die Fülle der Informationen zu kontrollieren versteht und sie zu einer Einheit verschmilzt.

2.2. Der Satz als kommunikative Einheit

Die Sprachforschung hat sich in Richtung Kognitivlinguistik orientiert. Was die deutschen Sprachforscher trifft war diese Tendenz seit langem entwickelt. Das sind Karl Becker mit seinem Organismus der Sprache als eine Einleitung zur deutschen Grammatik, H. Paul, der die Sprache als psychologischen Organismus entstanden, W. Humboldt, der in der Sprache ein aktives bildende Organ sah, das die Mentalität des Menschen prägt. Zu das die Menschen, ihr Weltbild, durch Muttersprache entwickelt. Die Syntax dient in hoher Masse dazu den Stil des Sprechers zu prägen, Wort, Satz und Text sind Grundbegriffe einer Systemorientierten Sprachbeschreibung. Für die grammatische Analyse ist es notwendig zwischen Äußerungen und Sätze begrifflich zu unterscheiden. Äußerungen sind die grundlegenden Einheiten von Texten. Sie haben oft die Form von Sätzen, aber zwischen Satz und Äußerung besteht ein grundlegender Unterschied. U. Engel: Äußerungen sind kommunikative Einheiten, die nach ihren Verständigungszweck zu bewerten sind. Sätze sind grammatische Einheiten, die nach ihrer Konkretheit zu beurteilen sind. J. Ries hat in seinem Schritt Was ist ein Satz 140 Satzdefinitionen zusammengestellt. Diese Sammlung ist von anderen noch 84 erweitert worden. 1935 war die Zahl der wichtigsten Satzdefinitionen über 220 angewachsen. Die 1 Tendenz besteht darin, dass der Satz hauptsächlich von den Denkinhaltlichen und funktionalen Seite bestimmt wird. Die Entgegengesetzte Tendenz ist bestreitet einer Stränge innersprachliche Definition des Satzes auf Grund seiner Strukturzüge zu geben. Die 1. Tendenz findet ihren Ausdruck sowohl in der logischen, als auch in der psychologischen Satzlehre, die sich zu kommunikativen

Satztheorie entwickelt. Die logische Satztheorie betrachtet den Satz als Ausdruck des logischen Urteils. Sie geht auf die antike Grammatik zurück und wird später in der rationellen, universalen Grammatik von Royal erneuert. K. Becker: der Ausdruck eines Bedankens, d.h., eines provozierenden Urteils, wird ein Satz genannt. Mit diesen Definitionen wurden die kognitive Funktion des Satzes richtig erfasst und die moderne syntaktische Semantik entwickelt die Lehre von den logisch-semantischen Grundlage. Innerhalb der psychologischen Forschungsrichtung erhält Hermann Paul der Satz auf folgende Weise: Der Satz ist der sprachliche Ausdruck, das Symbol dafür dass die Verbindung mehrerer Vorstücken oder Vorstellungsmaßen in der Lehre des Sprechenden sich vollzogen hat und das Mittel dazu, die nämliche Verbindung der nämlichen Vorstellungen in der Seele des Hörenden zu erzeugen. (H. Paul „Deutsche Grammatik“). Diese Satzdefinition so wie Hermann Pauls Lehre vom psychologischen Subjekt und vom psychologischen Prädikat waren die ersten Ansätze zur Entwicklung der Kommunikation Satztheorie. Die 2. Tendenz in der Satzforschung beruht auf dem Bestreben nach innersprachlichen streng-formal grammatischen strukturbezogenen Kriterien zu suchen einige Sprachforscher suchen das formale Merkmal des Satzes in den finiten Verbalform. Der Satz ist eine durch Verb gestaltete grammatische gegliederte Einheit. J. Ries war einer der ersten deutschen Grammatikforscher, der bei der Satzdefinition Inhalt und Form berücksichtigte. J. Ries betont vor allem die grammatischen Formen des Satzes, deren Zweck, es ist den Bezug des Ausgesagten zur Wirklichkeit auszudrücken. J.-Ries. Ein Satz ist eine grammatisch-geformte kleinste Redeeinheit, die ihren Inhalt im Hinblick auf sein Verhältnis zur Wirklichkeit zum Ausdruck bringt. Diese Definition war ein Ansatz zur Entwicklung der Lehre von der Kategorie der Prädikativität. Merkmale des Satzes. 1) Sätze sind sprachliche Einheiten, die relativ selbständig und abgeschlossen sind. Sie bauen sich aus kleinen sprachlichen Einheiten auf, die ihrerseits auch schon einen gewissen Selbständigkeitsgrad haben aus Wörtern und gegliederten Wortgruppen. Die Sätze erscheinen normalerweise

in größeren selbständigen und abgeschlossenen sprachlichen Einheiten in Texten. Von Texten spricht man sowohl bei schriftlichen, wie bei mündlichen Sprachverwendung. Relativ selbständig und abgeschlossen sind Sätze unter verschiedenen Gesichtspunkten. Sie haben einen bestimmten Grammatikbau, der hauptsächlich vom Werk oder von mehreren Verben bestimmt ist. Das Verb eröffnet um sich herum Stellen für weitere Elementen des Satzes. Sie sind durch die Stimmführung als relativ abgeschlossen gekennzeichnet. In schriftlichen Texten übernehmen bestimmte Satzzeichen die Aufgabe der Stimmführung (Punkt, Ausrufezeichen) Die Sätze sind inhaltlich als relativ abgeschlossen gemeint. O.I. Moskalskaja: Der Satz ist die kleinste relativ selbständige Redeeinheit, die eine kognitive, kommunikative und nominative Funktion hat und nach den Gesetzen der jeweiligen Sprache als eine Gesamtheit strukturiert ist. W.G: Admoni bestimmt 7 Aspekten des Satzes:

- 1) logisch-grammatische Satztypen. Wichtig ist Art des Prädikats und zum Teil auch Subjekts.
- 2) die Modalität des Satzes. (die Bezogenheit des Gesagtes und des Geschriebenes)
- 3) das Erweiterungsgrad (Komplexsatz, elliptischer Satz)
- 4) Erweiterungsgrad des Redestroms,
- 5) Die psychologisch-kommunikative Einstellung des Sprechenden oder die funktionale Perspektive des Satzes.
- 6) die Einteilung der Sätze nach der kommunikativen Aufgaben (Fragesatz, Ausforderungssatz)
- 7) der emotionale Gehalt des Satzes. Jeder Satzaspekt weist besondere grammatische Bedeutungen auf.

Die moderne Sprachforscher betrachten heute 3 Aspekte des Satzes:

- 1) der syntaktischer/ der strukturelle Aspekt,
- 2) der semantisch/ nominative Aspekt
- 3) der funktional/kommunikative/ pragmatischer Aspekt.

Die für den Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe verbindlichen fachlichen Anforderungen werden nach **Kompetenzbereichen** geordnet, die die wesentlichen Dimensionen des Englischunterrichts repräsentieren und sich an den allgemeinen Aufgaben und Zielen des Faches (vgl. Kapitel 1) ausrichten. Eine Konkretisierung der einzelnen Kompetenzen erfolgt in den verschiedenen Kompetenzbereichen und sichert somit für alle am Lehr- und Lernprozess Beteiligten die fachliche Transparenz.

Die verbindlichen fachlichen Anforderungen werden dabei in diesem Kapitel als **Kompetenzerwartungen** für das Ende der Einführungs- bzw. Qualifikationsphase formuliert.

Kompetenzerwartungen

- fokussieren auf die Anwendung des Gelernten (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse),
- werden im Sinne von Regelstandards auf einem mittleren Abstraktionsgrad beschrieben,
- verdeutlichen die Progression und kumulative Lernentwicklung von der Einführungsphase bis zum Ende der Qualifikationsphase und
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

Die Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit als Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts spiegelt sich in unterschiedlicher Akzentuierung in den verschiedenen Kompetenzbereichen wider. Der Kompetenzerwerb ist an konkrete Situationen, Inhalte und Themen gebunden, wie sie im Zusammenhang mit dem soziokulturellen Orientierungswissen im Kernlehrplan vorgegeben werden.

Insgesamt ist der Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe jedoch nicht allein auf die aufgeführten Kompetenzerwartungen und Themenfelder eingeschränkt, sondern soll Schülerinnen und Schülern ermöglichen, auf vielfältige Weise darüber hinausgehende Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, weiterzuentwickeln und zu nutzen.

Kompetenzbereiche des Faches. Ausgehend vom Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit sollen die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht Kompetenzen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, komplexe interkulturelle Kommunikationssituationen der heutigen Lebenswirklichkeit sicher zu bewältigen. Die im Folgenden aufgeführten Kompetenzerwartungen orientieren sich dabei maßgeblich an den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*^[1], die sich auf die international anerkannten Kategorien und Referenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GeR)* des Europarats beziehen. Sie lassen sich den folgenden Kompetenzbereichen zuordnen:

- Funktionale kommunikative Kompetenz
- Interkulturelle kommunikative Kompetenz
- Text- und Medienkompetenz
- Sprachlernkompetenz
- Sprachbewusstheit

Funktionale kommunikative Kompetenz untergliedert sich in Anlehnung an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* in die Teilkompetenzen **Hör-/Hörsehverstehen**, **Leseverstehen**, **Sprechen** (an Gesprächen teilnehmen/zusammenhängendes Sprechen), **Schreiben** und **Sprachmittlung**. In der Kommunikation kommen diese Teilkompetenzen in der Regel integrativ zum Tragen, auch wenn sie aus Darstellungsgründen im Kernlehrplan getrennt aufgeführt werden. Differenziertes Sprachhandeln erfordert das **Verfügen über sprachliche Mittel**, d.h. Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthografie sowie die Anwendung kommunikativer Strategien. Die sprachlichen Mittel haben in allen Kompetenzbereichen grundsätzlich dienende Funktion, die erfolgreiche Kommunikation steht im Vordergrund.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist gerichtet auf **Verstehen und Handeln** in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird. Schülerinnen und Schüler erschließen die in fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten enthaltenen Informationen, Sinnangebote und Handlungsaufforderungen und reflektieren sie vor ihrem eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund. Als ‚Text‘ werden in diesem Zusammenhang alle mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte verstanden, die Schülerinnen und Schüler rezipieren, produzieren oder austauschen. Damit erwerben sie die Voraussetzungen, Empathie wie auch kritische Distanz gegenüber kulturellen Besonderheiten zu entwickeln, ein begründetes persönliches Urteil zu fällen sowie ihr eigenes kommunikatives Handeln situationsangemessen und adressatengerecht zu gestalten.

Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenwirken von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit. Schülerinnen und Schüler nutzen verschiedene Wissenskomponenten – u.a. das **soziokulturelle Orientierungswissen** sowie ihre Einsichten in die kulturelle Prägung von Sprache – für das Verstehen und Handeln. Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation setzt bei Schülerinnen und Schülern darüber hinaus angemessene **interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit** voraus. Dazu zählen insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen, das eigene Verstehen und Handeln zu hinterfragen sowie andere kulturelle Besonderheiten zu akzeptieren und in kommunikativen Auseinandersetzungen zu reflektieren.

Text- und Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Texte selbstständig, zielbezogen sowie in ihren historischen und sozialen Dimensionen zu verstehen und zu deuten sowie eine Interpretation zu begründen. Dies schließt auch ihre Fähigkeit ein, die gewonnenen Erkenntnisse über die Bedingungen und Techniken der Texterstellung für die eigene Produktion von Texten zu nutzen. Auch in diesem Zusammenhang gilt der erweiterte Textbegriff.

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und es bewusst und eigenverantwortlich zu gestalten. Sprachlernkompetenz zeigt sich im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien, die Schülerinnen und Schüler während ihres individuellen Spracherwerbsprozesses auch im Umgang mit anderen Sprachen erfahren haben.

Sprachbewusstheit umfasst eine Sensibilität für die Struktur und den Gebrauch von Sprache und sprachlich vermittelter Kommunikation in ihren soziokulturellen, kulturellen, politischen und historischen Zusammenhängen. Sie ermöglicht Schülerinnen und Schülern, die Ausdrucksmittel einer Sprache variabel und bewusst zu nutzen. Sie ist ausgerichtet auf die Reflexion über Sprache und die sprachlich sensible Gestaltung von Kommunikationssituationen. Die Entwicklung von Sprachbewusstheit unterstützt den Aufbau eines individuellen Mehrsprachigkeitsprofils.

Sprachlernkompetenz wie auch Sprachbewusstheit haben sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung junger Erwachsener als auch im Sinne der Berufs- und Wissenschaftspropädeutik einen besonderen Bildungswert.

Kompetenzen werden im Fremdsprachenunterricht nicht einzeln und isoliert erworben, sondern in wechselnden und thematisch-inhaltlich miteinander verknüpften komplexen Kontexten. In anspruchsvollen anwendungsbezogenen Lernarrangements, die sich auf die vielfältigen Lebensbereiche und Kontexte des Faches beziehen, erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre interkulturelle Handlungsfähigkeit.

Das den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch)* für die *Allgemeine Hochschulreife* entnommene Schaubild verdeutlicht das Zusammenspiel der oben beschriebenen Kompetenzbereiche, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Kommunikationssituation in unterschiedlicher Akzentuierung zusammenwirken.

Kompetenzerwartungen am Ende der Einführungsphase. Der Unterricht soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, dass sie – aufbauend auf einer ggf. heterogenen Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I – am Ende der Einführungsphase über die im Folgenden genannten Kompetenzen verfügen. Dabei werden übergeordnete und konkretisierte Kompetenzerwartungen zu allen Kompetenzbereichen aufgeführt.

Am Ende der Einführungsphase erreichen die Schülerinnen und Schüler die Niveaustufe B1 des GeR mit Anteilen an der Niveaustufe B2.

Funktionale kommunikative Kompetenz. Die nachfolgend aufgeführten funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen erwerben die Schülerinnen und Schüler insbesondere in den Themenfeldern des grundlegenden soziokulturellen Orientierungswissens.

Hörverstehen und Hörsehverstehen. Die Schülerinnen und Schüler können Äußerungen und authentische Hör- bzw. Hörsehtexte zu vertrauten Themen verstehen, sofern deutlich artikulierte repräsentative Varietäten der Zielsprache verwendet werden.

Sie können

- in unmittelbar erlebter *face-to-face*-Kommunikation und aus auditiven und audiovisuellen Texten die Gesamtaussage, Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen,
- zum Aufbau eines Textverständnisses textinterne Informationen und textexternes (Vor-)Wissen verknüpfen,
- wesentliche Einstellungen der Sprechenden erfassen,
- einen für ihr Verstehensinteresse geeigneten Zugang und Verarbeitungsstil (globales, detailliertes und selektives Hör- bzw. Hörsehverstehen) auswählen.

Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können umfangreichere authentische Texte unterschiedlicher Textsorten zu vertrauten Themen verstehen.

Sie können

- Sach- und Gebrauchstexten, literarischen Texten sowie mehrfach kodierten Texten Hauptaussagen und leicht zugängliche Einzelinformationen entnehmen und diese Informationen in den Kontext der Gesamtaussage einordnen,
- zum Aufbau eines Textverständnisses textinterne Informationen und textexternes (Vor-)Wissen verknüpfen,
- implizite Informationen, auch Einstellungen und Meinungen, erschließen,
- einen für ihr Verstehensinteresse geeigneten Zugang und Verarbeitungsstil (globales, selektives und detailliertes Leseverstehen) auswählen.

Sprechen: an Gesprächen teilnehmen

Die Schülerinnen und Schüler können sich an Gesprächen zu vertrauten Themen weitgehend situationsangemessen und adressatengerecht beteiligen.

Sie können

- Gespräche angemessen beginnen, fortführen und beenden, bei sprachlichen Schwierigkeiten aufrechterhalten und Missverständnisse in der Regel überwinden,
- sich in unterschiedlichen Rollen in formellen und informellen Gesprächssituationen, ggf. nach Vorbereitung beteiligen,
- eigene Standpunkte darlegen und begründen,
- ein Grundinventar von Techniken für die Planung und Realisierung eigener Gesprächsbeiträge nutzen und bei sprachlichen Schwierigkeiten grundlegende Kompensationsstrategien funktional anwenden.

Sprechen: zusammenhängendes Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können zu vertrauten Themen zusammenhängend sowie weitgehend situationsangemessen und adressatengerecht sprechen.

Sie können

- Sachverhalte, Handlungsweisen, Erfahrungen, Vorhaben, Problemstellungen und Einstellungen darstellen und kommentieren,
- Arbeitsergebnisse darstellen und kürzere Präsentationen darbieten,
- in ihrer Darstellung wesentliche Punkte hinreichend präzise hervorheben und durch Details unterstützen,
- ein Grundinventar von Techniken für die Planung und Realisierung eigener Redebeiträge und Präsentationen nutzen, ggf. Medien unterstützend einsetzen und bei sprachlichen Schwierigkeiten grundlegende Kompensationsstrategien funktional anwenden.

Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen intentions- und adressatengerecht verfassen.

Sie können

- unter Beachtung wesentlicher Textsortenmerkmale ein grundlegendes Spektrum von Sach- und Gebrauchstexten verfassen und dabei gängige Mitteilungsabsichten realisieren,
- unter Beachtung wesentlicher Textsortenmerkmale verschiedene Formen des kreativen Schreibens realisieren,
- wesentliche Informationen und zentrale Argumente aus verschiedenen Quellen in die eigene Texterstellung einbeziehen sowie Standpunkte begründen und gegeneinander abwägen,
- ihre Texte unter Einsatz eines weitgehend angemessenen Stils und Registers adressatengerecht gestalten, ihre Texte im Hinblick auf Inhalt, Sprache und Form planen, unter Nutzung ihrer Planung verfassen und überarbeiten.

Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler können in zweisprachigen Kommunikationssituationen wesentliche Inhalte von Äußerungen und authentischen Texten zu vertrauten Themen sinngemäß für einen bestimmten

Zweck weitgehend adressatengerecht und situationsangemessen mündlich und schriftlich in der jeweils anderen Sprache zusammenfassend wiedergeben.

Sie können

- in informellen und vertrauten formellen Begegnungssituationen wesentliche Aussagen in die jeweilige Zielsprache mündlich sprachmittellnd sinngemäß übertragen,
- den Inhalt von Äußerungen bzw. Texten – bei Bedarf unter Verwendung von Hilfsmitteln – in die jeweilige Zielsprache schriftlich sprachmittellnd sinngemäß übertragen,
- ggf. auf einzelne Nachfragen eingehen und für das Verstehen erforderliche Erläuterungen hinzufügen.

Verfügen über sprachliche Mittel

Die Schülerinnen und Schüler können ein grundlegendes Spektrum sprachlicher Mittel weitgehend funktional einsetzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen zu bewältigen. Dabei ggf. auftretende sprachliche Normabweichungen beeinträchtigen die Kommunikation nicht.

Sie können

- einen grundlegenden allgemeinen und in Bezug auf das soziokulturelle Orientierungswissen erweiterten thematischen Wortschatz sowie einen grundlegenden Funktions- und Interpretationswortschatz funktional nutzen und die englische Sprache in der Auseinandersetzung mit vertrauten Sachverhalten als Arbeitssprache verwenden; sie können darüber hinaus auch geläufige Wörter und Wendungen aus dem Bereich informeller mündlicher Sprachverwendung einsetzen,
- ein gefestigtes Repertoire grundlegender grammatischer Strukturen zur Realisierung ihrer Kommunikationsabsichten funktional und weitgehend sicher verwenden, darunter grundlegende Formen der Hypotaxe sowie geläufige Infinitiv, Gerundial- und Partizipialkonstruktionen,

- ein gefestigtes Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster nutzen und dabei eine zumeist klare Aussprache und weitgehend angemessene Intonation zeigen; auf weniger geläufige Formen der Aussprache und leichte dialektale Einfärbungen können sie sich meist einstellen, sofern deutlich artikuliert wird,

- ihre Vertrautheit mit grundlegenden Regelmäßigkeiten der englischen Orthografie und Zeichensetzung nutzen und ihren aktiven Wortschatz orthografisch zumeist korrekt verwenden.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können in interkulturellen Kommunikationssituationen sowohl in direkten persönlichen Begegnungen als auch im Umgang mit englischsprachigen Texten und Medien handeln. Sie können kulturell geprägte Sachverhalte, Situationen und Haltungen verstehen und kulturelle Konventionen und Unterschiede in ihrem interkulturellen Handeln berücksichtigen. Dabei greifen sie auf ihr grundlegendes soziokulturelles Orientierungswissen zurück und werden geleitet von ihren Einstellungen und ihrer Bewusstheit für eine gendersensible, respektvolle interkulturelle Kommunikation.

Soziokulturelles Orientierungswissen

Sie greifen auf ihr grundlegendes Orientierungswissen zu folgenden Themenfeldern anglophoner Bezugskulturen zurück:

Alltagswirklichkeiten und Zukunftsperspektiven junger Erwachsener

- (Sprachen-)Lernen, Leben und Arbeiten im englischsprachigen Ausland

Politische, soziale und kulturelle Wirklichkeiten

- Zusammenleben, Kommunikation und Identitätsbildung im digitalen Zeitalter

Globale Herausforderungen und Zukunftsvisionen

- Wertorientierung und Zukunftsentwürfe im „*global village*“

Sie können

- ihr grundlegendes soziokulturelles Orientierungswissen im Allgemeinen selbstständig festigen und erweitern, indem sie ihre Wissensbestände vernetzen und sich neues Wissen aus englischsprachigen Quellen aneignen,
- ihr grundlegendes soziokulturelles Orientierungswissen hinterfragen und dabei die jeweilige kulturelle Perspektive berücksichtigen.

Interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit

Sie können

- sich kultureller Vielfalt und der damit verbundenen Chancen und Herausforderungen bewusst werden und neuen Erfahrungen mit fremder Kultur grundsätzlich offen und lernbereit begegnen,
- sich fremdkultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen, bewusst werden und Toleranz zeigen, sofern Grundprinzipien friedlichen und respektvollen Zusammenlebens nicht verletzt werden,
- sich ihrer eigenen kulturgeprägten Wahrnehmungen und Einstellungen bewusst werden und sie auch aus Gender-Perspektive in Frage stellen.

Interkulturelles Verstehen und Handeln

Sie können

- in der Auseinandersetzung mit den politisch, sozial und kulturell geprägten Lebensumständen von Menschen der anglophonen Bezugskulturen kulturspezifische Wertvorstellungen, Einstellungen und Lebensstile verstehen und mit eigenen Vorstellungen vergleichen,
- sich aktiv in Denk- und Verhaltensweisen von Menschen anderer Kulturen hineinversetzen (Perspektivwechsel) und aus der spezifischen Differenzerfahrung Verständnis sowie ggf. kritische Distanz bzw. Empathie für den anderen entwickeln,
- in formellen wie informellen interkulturellen Begegnungssituationen typische kulturspezifische Konventionen und Besonderheiten in der Regel beachten,

- mögliche sprachlich-kulturell bedingte Missverständnisse und Konflikte in der Regel überwinden,
- sich mit englischsprachigen Kommunikationspartnern über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede austauschen.

Text- und Medienkompetenz

Text- und Medienkompetenz erwerben die Schülerinnen und Schüler insbesondere in den Themenfeldern des grundlegenden soziokulturellen Orientierungswissens.

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Texte vertrauter Thematik verstehen und deuten sowie eigene mündliche und schriftliche Texte produzieren. Dabei beachten sie die jeweilige Kommunikationssituation und zentrale Textsortenmerkmale. Sie wenden ein grundlegendes Methodenrepertoire für den analytisch-interpretierenden sowie den produktions- bzw. anwendungsorientierten Umgang mit Texten und Medien an.

Sie können

- Texte unter Beachtung wesentlicher Aspekte ihres spezifischen kommunikativen und kulturellen Kontextes – vor allem Verfasserin/Verfasser, Sprecherin/Sprecher, Adressatin/Adressat, Ort, Zeit, Anlass – verstehen sowie ihre Gesamtaussage benennen und Hauptaussagen und wichtige Details wiedergeben,
- Texte angeleitet in Bezug auf Aussageabsicht, Darstellungsform und Wirkung deuten; dazu berücksichtigen sie wesentliche Textsortenmerkmale sowie auffällige Wechselbeziehungen zwischen Inhalt und strukturellen, sprachlichen, grafischen, akustischen und filmischen Mitteln,
- unter Verwendung von Belegen eine einfache Textdeutung entwickeln und unter Bezugnahme auf ihr Welt- und soziokulturelles Orientierungswissen Stellung beziehen,
- sich dem Gehalt und der Wirkung von Texten annähern, indem sie eigene kreative Texte entwickeln und dabei angeleitet ausgewählte Inhalts- oder Gestaltungselemente verändern oder die Darstellung ergänzen,

- ihr Erstverstehen, ihre Deutungen und ihre Produktionsprozesse kritisch reflektieren und ggf. revidieren,
- einschätzen, welchen Stellenwert Texte und Medien für das eigene Sachinteresse bzw. für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung haben,
- unterschiedliche Medien, Strategien und Darstellungsformen nutzen, um eigene Texte – mündlich wie schriftlich – adressatenorientiert zu stützen.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Text- und Medienkompetenz in exemplarischer und kritischer Auseinandersetzung mit einem repräsentativen und geschlechtersensibel ausgewählten Spektrum soziokulturell relevanter

Sach- und Gebrauchstexte

- **Texte der privaten und öffentlichen Kommunikation**

Brief/E-Mail, Tagebucheintrag, Bericht, Kommentar, Leserbrief

- **Texte in berufsorientierter Dimension**

Schul-/Universitätsexposés, Stellenanzeigen

literarischer Texte

- **lyrische Texte**

Gedichte

- **narrative Texte**

ein kürzerer zeitgenössischer Roman

- **dramatische Texte**

ein Kurzdrama oder ein Dramen- bzw. Drehbuchauszug

diskontinuierlicher Texte

- Text-Bild-Kombinationen

medial vermittelter Texte

- **auditive Formate**

podcasts, songs

- **audiovisuelle Formate**

ein Spielfilm bzw. Spielfilmauszüge

- **digitale Texte**

blogs

Sprachlernkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage ihres bisher erreichten Mehrsprachigkeitsprofils ihre sprachlichen Kompetenzen weitgehend selbstständig erweitern. Dabei nutzen sie ein erweitertes Repertoire von Strategien und Techniken des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens.

Sie können

- (auch außerunterrichtliche) Gelegenheiten für fremdsprachliches Lernen nutzen, um den eigenen Spracherwerb zu intensivieren,
- durch Erproben sprachlicher Mittel und kommunikativer Strategien die eigene Sprachkompetenz festigen und erweitern und in diesem Zusammenhang die an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen,
- ein- und zweisprachige Wörterbücher sowie weitere Arbeitsmittel und Medien für das eigene Sprachenlernen und die Informationsbeschaffung nutzen,
- ihren Lernprozess beobachten und planen und den Grad ihrer eigenen Sprachbeherrschung im Allgemeinen treffend einschätzen und dokumentieren,
- kontinuierlich eigene Fehlerschwerpunkte bearbeiten, Anregungen zur Weiterarbeit kritisch aufnehmen und Schlussfolgerungen für ihr eigenes Sprachenlernen ziehen,
- die Bearbeitung von Aufgaben selbstständig auch unter Nutzung kooperativer Arbeitsformen des Sprachenlernens planen, durchführen und mit dabei auftretenden Schwierigkeiten ergebnisorientiert umgehen,
- Arbeitsergebnisse in der Fremdsprache sachgerecht dokumentieren, intentions- und adressatenorientiert präsentieren und den erreichten Arbeitsstand weitgehend selbstständig und im Austausch mit anderen evaluieren,
- fachliche Kenntnisse und Methoden auch im Rahmen fachübergreifender Frage- und Aufgabenstellungen nutzen.

Sprachbewusstheit

Die Schülerinnen und Schüler können grundlegende Einsichten in Struktur und Gebrauch der englischen Sprache und ihre Kenntnisse anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse weitgehend sicher zu bewältigen.

Sie können

- sprachliche Regelmäßigkeiten, Normabweichungen, Varianten und Varietäten des Sprachgebrauchs erkennen und beschreiben,
- grundlegende Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen erkennen und beschreiben,
- über Sprache gesteuerte markante Beeinflussungsstrategien erkennen und beschreiben,
- ihren Sprachgebrauch reflektiert an die Erfordernisse der Kommunikationssituation anpassen,
- ihr Sprachhandeln im Allgemeinen bedarfsgerecht planen und Kommunikationsprobleme weitgehend selbstständig beheben.

Kompetenzerwartungen am Ende der Qualifikationsphase im Grundkurs

Der Unterricht soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, dass sie – aufbauend auf der Kompetenzentwicklung in der Einführungsphase – am Ende der Sekundarstufe II über die im Folgenden genannten Kompetenzen verfügen. Dabei werden übergeordnete und konkretisierte Kompetenzerwartungen zu allen Kompetenzbereichen aufgeführt.

Am Ende der Qualifikationsphase erreichen die Schülerinnen und Schüler im Grundkurs die Niveaustufe B2 des GeR mit Anteilen an der Niveaustufe C1 in den rezeptiven Bereichen.

Schlussfolgerung

Die „Definition der Einheit Satz stellt eines der großen Probleme sprachwissenschaftlicher Theorien dar.“ Es existieren annähernd 200 Definitionen von *Satz*. Jede linguistische Schule entwickelt ihren eigenen Satzbegriff. Die unterschiedlichen logischen, philosophischen, kommunikationswissenschaftlichen und psychologischen Perspektiven werden als „kaum miteinander in Einklang“ zu bringen angesehen. Entsprechend wird angenommen, „dass sich hinter der Bezeichnung Satz nicht ein einzelner Begriff, sondern eine ganze Familie sich überschneidender Begriffe steht.“

Thema ist aktuelle Satzgliederung, Mitteilungsperspektive. Ein besonders von der Prager Schule entwickeltes Prinzip der aktuell-kommunikativen bzw. semantisch-logischen Gliederung des Satzes; der Versuch, Gesetzmäßigkeiten der Satzgliedfolge von der Mitteilungsperspektive her zu erklären. Bei Boost hat die Satzeinleitung für den Verlauf des Satzes die Bedeutung des Themas, dessen Setzung eine Spannung erzeugt, die durch das Thema (alles andere, was dem Thema folgt, die eigentliche Mitteilung, das Neumitzuteilende, der höchste Mitteilungswert) gelöst wird. Die Gliederung nach T. und R. ist eine Universalie, die durch Intonation und/oder andere sprachspezifische Mittel signalisiert wird (im Dt. Wortstellung). Die Hierarchie der T-R-Gliederung ergibt sich aus der Grundsicht (sprachspezifischer Ausdruck der semantischen Kategorien), der Zweitschicht (Umwandlung der merkmallösen Varianten in merkmalfolle Thematisierung), der Drittschicht (Thematisierung). - Die wichtige Konzeption der T-R-Gliederung des Satzes/der Mitteilung wirft zur Zeit noch grundsätzliche Fragen auf.»

«Es gibt Einschränkungen der Stellungsfreiheit im Satz, die nicht mit formalen, sondern mit inhaltlichen Kriterien zusammenhängen: mit der Aufteilung des Satzes in Thema. Als Thema wird derjenige Teil des Satzes bezeichnet, der den

höchsten Mitteilungswert hat; das, was im Satz neu oder am wichtigsten ist, der zentrale Kern der Information. Mit Themahingegen ist die Hintergrundinformation gemeint, die in jedem Satz mitgegeben wird, um das Verständnis zu sichern, und die dem Hörer oft schon bekannt ist oder als bekannt vorausgesetzt wird. In der gesprochenen Sprache trägt das Thema gewöhnlich zugleich den Hauptakzent des Satzes (d.h., die Sprecherin spricht an dieser Stelle mit dem größten Nachdruck).

Der Terminus “Thema-Rhema-Gliederung” (= TRG) geht von der Beobachtung aus, daß man in einer Äußerung ein “Thema” (= T) — das, worüber et-was ausgesagt wird — und ein “Rhema” (= R) — das, was darüber gesagt wird — unterscheiden kann. Hinter dieser scheinbar banalen Feststellung verbirgt sich indessen ein komplizierter Sachverhalt, der von verschiedenen Aspekten betrachtet und gedeutet werden kann. Das bezeugt auch die Mannigfaltigkeit der einschlägigen Termini wie: funktionale Satzperspektive, Mitteilungsperspektive, aktuelle Satzgliederung, kommunikative Gliederung, usw.

Der Terminus “Rhema” kommt schon bei Aristoteles in seinem Begriffspaar vor. Aber eigentlich scheint auch dem anderen aristotelischen Begriffspaar “das Zugrundeliegende” und “das dazu Gesagte” eine merkwürdige Doppeldeutigkeit innegewohnt zu haben. Aristoteles hat zwar diese Termini geprägt, um logische Begriffe zu bezeichnen; da er sie aber der Sprache abgelesen hat, spiegeln sie eher die Gegliedertheit des Satzes in einen thematischen (expositioneilen) und einen explizierenden Teil, in “Thema” und “Aussage” wider. (Durch die lateinische Übersetzung “subiectum” und “prädicatum” wurde später ihre Verwendbarkeit auf das Urteil eingeengt.)

Im 19. Jahrhundert hat Weil, ein französischer Altphilologe deutscher Herkunft, seine ersten Einsichten in die Wechselbeziehungen zwischen Wort- und Gedankenfolge (1844) noch nicht terminologisch fixiert. Erst G. von der Gabelentz hat (1869) die Termini “psychologisches Subjekt und Prädikat” eingeführt, die dann von Paul (1880) näher erläutert wurden. Seine einseitig psychologisierende Auffassung dieses Phänomens wurde kürzlich von unserem Jubilar als “die

berühmteste (und die verheerendste) Begriffsbildung Pauls” sehr schroff abgelehnt, in der deutschen Sprachwissenschaft tauchten dann für die Erscheinung noch verschiedene Namen auf, wie z.B. “Ausgangs- und Zielvorstellung”, “vorbereitete und neue Vorstellung” (Sütterlin) u. dgl. m. Die psychologisierende Zerlegung der Gesamtvorstellung und ihre Zusammensetzung aus zwei Hauptkomponenten in der Seele des Sprechers und des Hörers blieb weiterhin vorherrschend. Zu einer vertieften Neuauffassung dieses Phänomens hat Ammann wesentlich beigetragen, der die Termini “Thema” und “Rhema” gewählt und ihren Inhalt aus der Differenz der Bewusstseinslage des Sprechenden und des Hörers entwickelt hat. Nach dem sprachpädagogisch orientierten Ansatz Drachs (1937) hat dann Boost (1955) die Ansicht formuliert, daß die TRG, der Aufbau des Satzes in der Sinn-Ebene, die deutsche Wortstellung maßgebend beeinflusst. Inzwischen (1939) hat Mathesius, ein Mitbegründer der Prager Schule, für diese Erscheinung eine rein linguistische Interpretation gebracht. Die von ihm begründete Lehre von der funktionalen Satzperspektive wurde dann innerhalb der Prager Schule (besonders von Firbas, Danes, Adamec, Sgall) reich weiterentwickelt. Das erste internationale Symposium über die Fragen der funktionalen Satzperspektive (= TRG) fand im Jahre 1970 eben in der Tschechoslowakei statt³. Die aus diesem Anlaß herausgegebene Bibliographie⁴ informiert über den weltweiten Umfang der Studien zur TRG. In jüngster Zeit wurden sie von zwei Seiten angespornt: einerseits sind nun auch die Vertreter der generativen Grammatik bestrebt, die TRG in ihr Grammatik-Modell einzubeziehen, andererseits wurde deren Bedeutung für die Textlinguistik erkannt und hervorgehoben.

Chomsky hat die topic-comment-Gliederung schon in seinen “Aspects” flüchtig und nebenbei erwähnt; später hat er versucht, die Gliederung in “presupposition” (im engeren Sinn) und “focus” seiner “erweiterten” Standardtheorie einzubauen, indem er nunmehr für die semantische Interpretation eines Satzes nicht nur der Tiefen-, sondern auch der phonetisch interpretierten Oberflächenstruktur Relevanz zuschreibt. Denkbar ist aber auch eine andere

Lösung, daß nämlich die TRG in die (reformulierte) Tiefenstruktur einbezogen bzw. der semantischen Ebene zugeordnet wird, mit der die Vertreter der generativen Semantik operieren. Die Elemente der semantischen Ebene werden von Fillmore als “Kasus” beschrieben, wie z.B. Agentiv, Objektiv, Instrumental usw. Bei unterschiedlicher Reihenfolge dieser Elemente ändert sich nicht die semantische Interpretation, sondern nur die sog. semantische Repräsentation.

Aus der Sicht der Prager Schule ist für die semantische Struktur eines Satzes und seine Bedeutung nicht nur das Vorkommen von semantischen Kategorien, sondern auch ihre Hierarchie und Reihenfolge relevant. Nach der Auffassung von wohnt den semantischen Kategorien ein bestimmter Mitteilungswert inne. Vorausgesetzt, daß sie nicht thematisiert sind, kommt ihr Mitteilungswert in kontextunabhängigen Sätzen unabhängig von ihrer Satzposition zum Ausdruck; so trägt z.B. das Verb (= actio) einen höheren Mitteilungswert als das Agens usw. Bei einigen Elementen entscheidet dagegen ihre Position in der linearen Folge über ihren Mitteilungswert.

Die TRG wird somit in der Prager Schule als eine Organisation und Hierarchie der semantischen Einheiten entsprechend ihrem Mitteilungswert aufgefaßt. Man hat mit drei Schichten der TRG zu rechnen:

Die Grundsicht (in der die Hierarchie der Mitteilungswerte eine merkmallöse Form hat) umfaßt Fälle, in denen verschiedene Konfigurationen der semantischen Kategorien, wie Agens, Actio, Zeitraumkulisse usw., in einzelnen Sprachen auf unterschiedliche Weise ausgedrückt werden, je nachdem welche von diesen Kategorien als T und welche als R signalisiert werden sollen. So wird z.B. die Existenz von etwas in einer bestimmten Zeitraumkulisse anders ausgedrückt als die Lokalisierung oder Dittierung eines Sachverhalts, vgl.: Auf dem Tisch liegt (ist) ein Buch. Das Buch liegt (ist) auf dem Tisch.

In die Zweitschicht der TRG gehören Fälle, in denen die merkmallösen Varianten in merkmallhafte umgewandelt werden, weil einige Elemente thematisiert sind. Die Drittschicht bilden die Fälle (der sog. zweiten Instanz), in

denen bestimmte Elemente Thematisiert sind. Die Grundschrift wird von der Zweit- und Drittschrift überlagert und durch Einwirkung von Kontext und Konstitution modifiziert.

Mit Hilfe der TRG konstituiert sich also der kommunikative Sinn einer Äußerung dadurch, daß auf ein T ein R bezogen wird. Die TRG gehört zu den sprachlichen Universalien; als Universalmittel zu ihrer Signalisierung dient wohl (in letzter Instanz) die Intonation. Daneben verfügt aber jede Sprache noch über ihre spezifischen Mittel.

Im Deutschen wird die TRG im wesentlichen durch die Wortfolge signalisiert.

Im deutschen Satz unterliegen die verbalen Komponenten feststrukturierten Stellungsgesetzen, sind aber mehrfach in die TRG miteinbezogen. Die nichtverbalen Komponenten dagegen werden normalerweise entsprechend ihrem Mitteilungswert aneinandergereiht; dabei ist der Mitteilungswert einer Komponente in der Regel desto höher, je enger sie ans Verb gebunden ist. Es ist durchaus aussichtsreich, für den deutschen Satz eine topologische Grundstruktur aufzeigen zu wollen, sei es auf dem Weg der generativen Ableitung oder aufgrund der in einem Corpus festgestellten Regularitäten.

Die traditionelle Gliederung des Satzes in Wortgruppen und Satzglieder wird in der neueren Grammatik durch die Thema - Rhema - Gliederung ergänzt, die vom Satz als einer kommunikativen Einheit ausgeht. Eine Pionierarbeit in der kommunikativen Satztheorie ist K.Boasts Werk "Neue Untersuchungen zum Wesen und Struktur des deutschen Satzes", Berlin. 1955, S. 115 (Die Komponente der Sätze stehen im Verhältnis der Unterordnung (Subordination) einander: Kongruenz, Rektion, Anschließung. Nach dem Kern des Wortgefüges nominale, verbale, adverbale Beiordnung (Koordination) zwischen den Komponenten der Wortreihe - gleichberechtigt.

Literatur

1. Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Berlin: E. Schmidt, 1992, Anm. 18, S. 48-51].
2. Christa Dürscheid: Syntax. Grundlagen und Theorien. 5. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010, S. 177.
3. **Klaus Brinker**: Linguistische Textanalyse. 5. durchgesehene und ergänzte Auflage. Erich Schmidt, Berlin 2001.
4. Hadumod Bußmann: Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Auflage. Kröner, Stuttgart 2002.
5. Margot Heinemann, Wolfgang Heinemann: Grundlagen zur Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Niemeyer, Tübingen 2002.
6. Flämig, Walter (Hrsg.): Skizze der deutschen Grammatik. Berlin 1972.
7. Engel, Ulrich: Regeln zur “Satzgliedfolge”. Zur Stellung der Elemente im einfachen Verbalsatz. In: Linguistische Studien I = Sprache der Gegenwart 19, Düsseldorf 1972, S. 17- 75. Dort auch die Bibliographie seiner bisherigen Studien und anderer Arbeiten zur deutschen Wortstellung.
8. Dressier, Wolfgang: Funktionale Satzperspektive und Texttheorie. In: Papers on FSP; Fries, Udo: Textlinguistik. In: Linguistik und Didaktik 2, 1971, S. 219- 234, bes. S. 229.
9. Admoni, Wladimir G.: Der deutsche Sprachbau. München. 1982.
10. Bünting, Karl-Dieter: Einführung in die Linguistik. 2000.
11. Charlotte Schablin: Kurze deutsche Grammatik. Frankfurt am Main. 1987.
12. Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 6., neu bearbeitete Auflage. Duden Band 4.-Mannheim etc.: Dudenverlag, 1998.-912 S.
13. Eichler, Wolfgang; Bünting, Karl-Dieter: Deutsche Grammatik. Frankfurt a. M. 1978.

14. Engel U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache.-Berlin: 2., überarbeitete Auflage. Erich Schmidt Verlag, 1982.-344 S.
15. Engel, Ulrich. Deutsche Grammatik.-3., korrigierte Auflage.-Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1996.-888 S.
16. Eisenberg, Peter: Grundriß einer deutschen Grammatik, Stuttgart. 2001.
17. Erben, Johannes: Deutsche Grammatik. Ein Abriß. München. 1980.
18. Erdmann O. Grundzüge der deutschen Syntax.- Stuttgart, 2000.
19. Griesbach, Heinz: Neue deutsche Grammatik. Berlin. 1986.
20. Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 19. Auflage. München. 1999.
21. Hentschel, Elke; Weydt, Harald: Handbuch der deutschen Grammatik. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin. 2003.
22. Homberger, Dietrich: Grammatik für den Deutschunterricht. Leipzig. 2001.
23. Jung, Walther: Grammatik der deutschen Sprache. 7. Auflage bearbeitet von Günter Starke, Leipzig. 1982.
24. Kirchhoff, Annette; Kirchhoff Isabel; Levermann Kirsten; Schlupp Beatrix: Grammatik der deutschen Sprache. Paderborn. 2003.
25. Kohrs, Peter: Deutsch. Grammatik. Pocket Teacher. Berlin. 1997.
26. Marschall, Matthias: Textfunktionen der deutschen Tempora. Genf. 1995.
27. Mirsagatow. N.S. Deutsche Grammatik. Syntax. Taschkent, 1980.
28. Mirsagatow. T.S. Deutsche Grammatik. Morphologie. Taschkent, 1987.
29. Rötzer, Hans Gerd: Auf einen Blick grammatische Grundbegriffe. Bamberg. 1998.
30. Sattarow. M.S.,Mirsagatow. T.S. Deutsch-Usbekisches Erklärungswörterbuch grammatischer Termini. Taschkent, 1992.
31. Sattarov M. u.a. Grammatische Kategorien des Substantivs und Gebrauch der Präpositionen. Taschkent, 2003.

32. Schumacher, Helmut (Hg.): Verben in Feldern. Berlin, New York. 1986.
33. Weermann, Eva Maria: PONS Basiswortschatz Deutsch im Griff. Stuttgart. 1999.
34. Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. 2. Aufl. Wiesbaden. 2003.
35. Wolf, Norbert Richard: Skript zum Sprachwissenschaftlichen Seminar II. Würzburg. 2005, S. 79.
36. Zifonun, Gisela et al.: Grammatik der deutschen Sprache. Berlin. 1997.

Internet-Quellen

mail:disert@list.ru

mail:disertant@mail.ru

mail:info@disserr.ru

www.all-referats.ru

www.bankrabort.com

www.dissforall.com

www.ref.uz

www.nauka-shop.com

www.google.de