

Das topologische Modell für die Schule

Angelika Wöllstein (Hg.) unter Mitarbeit von Saskia Schmadel

Thema Sprache
Wissenschaft für den Unterricht





Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Lena Heine (Bochum)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Bremen)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht
Hrsg. von Björn Rothstein

Band 19

Das topologische Modell für die Schule

Herausgegeben von
Angelika Wöllstein

unter Mitarbeit von Saskia Schmadel



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-1491-7

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015.

Printed in Germany. Druck: Esser Druck, Bretten

Vorwort

Die Bereitstellung des *topologischen Modells* als ein (*deskriptives*) *Grammatikmodell für die Schulgrammatik* ist das grundlegende Anliegen, das wir mit diesem Sammelband verfolgen möchten. Seinen Einsatz für die Inhalte und deren Aufarbeitung möchten wir für die universitäre Lehrerausbildung mit den Bereichen der Fachwissenschaft und Deutschdidaktik zur Verfügung stellen und gleichzeitig Lehrenden in den Schulen ein einheitliches Modell für die Reflexion unterschiedlicher schulischer (Lern)Themen vorstellen und Mut machen für seinen Einsatz in der Praxis, der ebenfalls in diesem Band dokumentiert ist. Bislang liegen nur wenige konkrete Auseinandersetzungen zu schulisch unterrichteten Gebieten vor (Satzglieder), die auf ein *strukturbezogenes* Modell Bezug nehmen. Wir möchten prüfen, welche sprachrelevanten Themen überhaupt auf ein solches strukturbezogenes topologisches Modell gründen können, das sowohl im Sinne eines Spiralcurriculums als auch auf die unterschiedlichen Lernbereiche innerhalb von Sprache/Sprechen und Text/Schreiben gleichermaßen angewendet werden kann.

Geht man zusätzlich der Frage nach dem Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Unterricht nach, wie es Rothstein (2014)* tut, sollte man idealerweise von einem trilateralen Verhältnis ausgehen und beachten, dass jeweilige eingenommene Perspektiven und Bedürfnisse in Anschlag gebracht werden. Wir wollten dem hier Raum geben, indem wir Vertreter aus allen drei Bereichen zum Kernthema des Strukturvergleichs bei der Reflexion über Sprache zu Wort kommen lassen. Trotz der durchaus kritischen Hürde – welche primär wissenschaftlichen Modelle und Werkzeuge für den schulischen Unterricht überhaupt vorgeschlagen werden sollen – wird aus den drei unterschiedlichen fachlich-praktischen Perspektiven die Tauglichkeit und der Mehrwert aufgezeigt, der durch den Einsatz eines einheitlichen Modells für den Strukturvergleich bei der Reflexion über Sprache erzielt werden kann.

Aktuell ist das *topologische Modell* noch kein schulischer Gegenstand und wenn, wie es in diesem Sammelband versucht wird, Neues in die Schule getragen werden soll, wie Peter Gallmann hier in unserem Basisartikel schreibt, dann „muss dies gut motiviert sein“. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung, inwiefern es sich in Teilen dessen, was das Modell beschreiben und leisten kann, um mögliches Wissen für Lehrerinnen und Lehrer oder auch um mögliches Wissen für Schülerinnen und Schüler handeln kann.

Im vorliegenden Band werden konkrete Bezüge zu Unterrichtsthemen hergestellt, die über den *Satz* und seine Erscheinungsformen, den *Text* und seine Produktion, den *Sprachwandel* von früheren zu derzeitigen Satzstrukturen mit ihren Wortstellungsunterschieden, der *Orthographie* mit Interpunktion und satzinterner Groß-/Kleinschreibung bis hin zum *Sprachvergleich* schulischer Sprachen oder der Herkunftssprachen im Klassenzimmer reichen.

Bei der Konzeption und der Zusammenführung der Beiträge der Autoren haben wir uns auf eine homogene Verwendung grammatischer Termini rund um das Modell und eine immer gleiche Darstellungsweise festgelegt, sodass seine gleichblei-

benden Oberflächen- und Linearisierungseigenschaften immer wieder aufgegriffen werden und trotz der Anwendung auf unterschiedliche Gegenstände die Bezugnahmen auf ein und das gleiche Beschreibungsmodell erfolgen können.

Mit dem Sammelband haben wir folglich einen Weg beschritten, der versucht diejenigen im Deutschunterricht zu behandelnden Gebiete rund um Sprache(n), Text und Schrift auf der Basis eines einheitlichen strukturierten *visuellen* Modells vorzustellen. Den Einsatz einer einheitlichen Konzeption, wie sie durch das *topologische Modell* erfolgt, schätzen wir als äußerst sinnvoll und gewinnbringend ein, da sie zur Kompetenzentwicklung und Reflexion im Bereich Sprache über verschiedene Lern- und Lehrthemen auf unterschiedlichen Klassenstufen erfolgen kann.

Das *topologische Modell* stellt eine Methode nicht nur für die syntaktische satzbezogene Analyse bereit, sondern bietet gleichzeitig auch *Auffindungsprozeduren* für Satzglieder, Wortgruppen, das Prädikat, Satzgrenze, textrelevante Einheiten wie die kohäsiven Mittel u.v.a.m. an. Ausgehend von zentralen Begriffen rund um das Wort, die Wortgruppe, den Satz, den Text und die Schreibung werden an ausgewählten Phänomenen des Grammatik- und Deutschunterrichts didaktische Vorschläge erarbeitet.

Auf der Grundlage minimaler grammatischer Kenntnisse – allein das Erkennen von Wortgruppen und der flektierten Verbform ist Voraussetzung – können Lehrkräfte gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern das *topologische Modell* erarbeiten und entwickeln dabei explizites sprachliches Wissen. In weiteren Schritten können die Erkenntnisse, die mithilfe dieses Analysewerkzeugs gewonnen werden, auf unterschiedliche Lernbereiche angewendet werden, die hier mit den zentralen Themen vorgestellt werden. Die gemeinsame Kenntnis dieses topologischen Modells ermöglicht außerdem ein Vorgehen, bei dem die betrachtete sprachliche Einheit nicht als Einzelbegegnung stattfindet, sondern ein Wiedererkennen, Einordnen und eine intensive Reflexion über Sprachstruktur, die sich in einem zweiten Schritt positiv auf die Sensibilisierung für *Sprachvergleich und die schulischen Fremdsprachen* auswirken kann, ermöglicht; eingesetzt werden kann es eben überall dort, wo auf der Grundlage expliziten strukturellen Sprachwissens analytische Entscheidungen getroffen werden.

Der Sammelband breitet neben einer Einführung zum Thema Topologie und der Einführung bzw. Aufarbeitung grammatischen Wissens mit dem Basisartikel von Peter Gallmann vielfältige Reflexions-, Lehr- und Lerngegenstände aus, bei denen das *topologische Modell* den methodischen Rahmen bietet zur selbstentdeckenden Erarbeitung, Übung und Ergebnissicherung unterrichtlicher Lern- und Kompetenzbereiche. Außerdem sehen wir diesen Beitrag als einen weiteren Schritt auf dem Weg zu einem „unangestregten Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Unterricht“ (Rothstein 2014: 109)*.

Die Themen und Autoren mit ihren hochschul- und schuldidaktischen Kontexten sind Folgende:

I. Basisartikel: Topologie und Grammatik

- Prof. Dr. Peter Gallmann (Universitätsprofessor für germanistische Linguistik an der Universität Jena, Mitautor des Schülerduden und des Grammatik-Duden, Mitglied im Rat für Deutsche Rechtschreibung, Mitglied im Gießener Kreis Schulgrammatische Terminologie; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Grammatik des Deutschen und Orthographie)

II. Der Satz: Struktur & Erscheinungsformen

- Dr. Rüdiger Christ (Gymnasiallehrer für Deutsch und Politik am Gymnasium am Rosenberg in Oberndorf a.N., Lehrbeauftragter am Deutschen Seminar der Universität Tübingen; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Grammatik des Deutschen, Syntax, Ellipsen)
- Prof. Dr. Doreen Bryant (Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache am Deutschen Seminar der Universität Tübingen, Gründerin des Patenprojekts SPRACHFREUNDE für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, Gründerin des Pfingstcamps zur Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Sprachdiagnostik und Sprachförderung)
- Dr. Mascha Averintseva-Klisch (Akademische Rätin am Deutschen Seminar der Universität Tübingen; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Textlinguistik, Linguistik in der Schule)

III. Der Text: Produktion & Kohäsion

- Dr. Anna Volodina (Wissenschaftliche Mitarbeiterin an Institut für Deutsche Sprache in Mannheim, Mitautorin des Handbuchs der deutschen Konnektoren (HDK 2: Semantik), Mitglied im Gießener Kreis Schulgrammatische Terminologie; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Konnektoren, Korpusgrammatik, diachrone Syntax des Deutschen)
- Dr. Corinna Peschel (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal, Mitglied im Gießener Kreis Schulgrammatische Terminologie; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten DaZ, Grammatikdidaktik, Textlinguistik)

IV. Sprachwandel: frühere und derzeitige Satzstrukturen mit ihren Wortstellungsunterschieden im Vergleich

- Prof. Dr. Katrin Axel-Tober (Universitätsprofessorin für Germanistische Linguistik am Deutschen Seminar der Universität Tübingen u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Grammatik des Deutschen und Historische Syntax des Deutschen)

V. Orthographie: Interpunktion & satzinterne Groß-/Kleinschreibung

- Prof. Dr. Ursula Bredel (Universitätsprofessorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität Hildesheim, Mitglied im Gießener Kreis Schulgrammatische Terminologie; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Grammatik des Deutschen, Orthographie und deren Didaktik)
- Annika Hübl M. A. □ □ (Wissenschaftliche Mitarbeiterin Germanistische Linguistik an der Universität Göttingen, Mitglied der Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Grammatik des Deutschen, Grammatik der Gebärdensprache, Orthographie)
- Prof. Dr. Markus Steinbach (Universitätsprofessor für Germanistische Linguistik an der Universität Göttingen u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Grammatik des Deutschen, Gebärdensprache, Linguistik in der Schule)

VI. Sprachvergleich: schulische Fremdsprachen & Herkunftssprachen im Klassenzimmer

- Prof. Dr. Angelika Wöllstein (Leiterin der Forschungsabteilung *Grammatik* am Institut für Deutsche Sprache und Universitätsprofessorin für germanistische Linguistik an der Universität Mannheim, Mitglied der Lehramtsinitiative der deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Mitglied im Gießener Kreis Schulgrammatische Terminologie; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Grammatik des Deutschen, Kontrastive Grammatik, Korpusgrammatik, Schulgrammatik)
- PD Dr. Alexandra Zepter PhD (Vertretungsprofessorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität Köln, Gründerin Textbüro WORTHAUS; u.a. mit den Forschungsschwerpunkten Grammatik des Deutschen und seine Didaktik, Lernforschung)

Für die Entstehung dieses Sammelbands möchte ich mich beim Herausgeber der Reihe, Björn Rothstein, sowie dem/der anonymen Gutachter/in für die wohlwollende und sorgfältige Begutachtung und die konstruktiven Vorschläge ganz herzlich bedanken, wie natürlich auch bei den Autoren für ihre inspirierende und ertragreiche Mitarbeit.

Mannheim im März 2015

Angelika Wöllstein

* Rothstein, B. (2014): Auf dem Weg zu einer Dreiecksbeziehung? Das angestrengte Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Unterricht. In: Rödel, Michael (Hrsg.): *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* Hohengehren: Schneider, 109-120.

Inhaltsverzeichnis

Peter Gallmann

Das topologische Modell: Basisartikel..... 1

Rüdiger Christ

Schon im Vorfeld wird's besinnlich – das topologische Modell als syntaktisches Analyseinstrument am Beispiel weihnachtlicher Kurzprosa in Klasse 10..... 37

Doreen Bryant

Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand 77

Maria Averintseva-Klisch

Kanonische Satzstruktur im topologischen Modell und Herausstellungen 101

Anna Volodina

Satzverknüpfungen von der Grammatiktheorie zum Schulunterricht 127

Corinna Peschel

Zur Rolle adversativer Konnektoren bei Informationsstruktur und Textkohärenz in Schülertexten 149

Katrin Axel-Tober

Topologisches Satzmodell und historische Syntax 171

Ursula Bredel

Topologie und Orthographie 205

Annika Hübl & Markus Steinbach

Die Topologie der NP als Grundlage für den Erwerb der satzinternen Großschreibung..... 219

Angelika Wöllstein & Alexandra Zepter

Wie und warum unterscheiden sich die Wortabfolgen in Sätzen? ... 239

Das topologische Modell: Basisartikel

Peter Gallmann

1 Einleitung

Die Anordnung von Satzgliedern und Prädikatsteilen im Deutschen folgt einem Grundmuster, das mit einer wissenschaftlichen Metapher so gut beschrieben werden kann, dass sie gewinnbringend auch in die Schule getragen werden kann, nämlich mit der bildhaften Metapher von Feld und Klammer.

1.1 Was leistet das topologische Modell?

Kenntnisse zum topologischen Modell sind zumindest unter Lehrkräften und oft auch in LA-Studiengängen noch nicht allgemein verbreitet. Daher soll im Folgenden kurz angesprochen werden, was dieses Modell leistet. Im Anschluss daran wird kurz die Frage angesprochen, inwiefern es sich bei diesem Modell um mögliches Wissen für Lehrerinnen und Lehrer und inwiefern auch um mögliches Wissen für Schülerinnen und Schüler handelt. Die technischen Feinheiten des Modells kommen dann im Anschluss zur Sprache.

Also: Was leistet das topologische Modell? Oder etwas herausfordernder: Was darf man vom topologischen Modell erwarten?

- Das topologische Modell liefert eine kohärente Beschreibung (und zumindest tendenziell auch eine Erklärung) für die Anordnung und die Abfolge der Satzglieder und Prädikatsteile.
- Das topologische Modell kann Schülerinnen und Schülern zeigen, worin genau sich die unterschiedlichen Satzformen des Deutschen unterscheiden; siehe dazu den Beitrag (mit Feldversuch) aus der Praxis von Christ sowie den Beitrag von Bryant zum topologischen Modell als Lern- und Lehrgegenstand im DaZ-Bereich (beides in diesem Band).
- Gleichzeitig wird mit dem Modell deutlich, dass hinter den Unterschieden die systematische Variation eines einzigen Grundmusters steht.
- Das topologische Modell sollte nicht nur die Muster der Standardsprache, sondern auch diejenigen der regionalen Varietäten beschreiben können; siehe dazu Abs. 3.4.
- Außerdem sollte das Modell auch für den Sprachvergleich taugen, insbesondere auch für den Vergleich mit den Schulsprachen sowie mit den Immigrantensprachen. Siehe dazu den Beitrag von Wöllstein/Zepter (in diesem Band).

- Das topologische Modell sollte typische Erscheinungen des Sprachwandels erfassen können. Siehe dazu die Beiträge von Axel-Tober und Volodina (beide in diesem Band) sowie Abs. 3.4.
- Aus dem Vergleich mit den Nonstandardvarietäten des Deutschen und mit anderen Sprachen sollten auch typische Normabweichungen präzise erfasst werden können. Diagnostisches Wissen ist eine Voraussetzung für die zielgerichtete Unterstützung der betroffenen Schülerinnen und Schüler.
- Schließlich kann das topologische Modell auch Hintergrundwissen liefern. Zum Bereich der Textproduktion und -kohäsion siehe dazu die Beiträge von Peschel und von Volodina, zu den orthographischen Normen von Bredel und zu Formen der Herausstellung von Averintseva-Klisch (alle in diesem Band). Siehe außerdem unten die Bemerkungen zur unscharfen Grenze zwischen Mittelfeld und rechter Klammer, Abs. 3.6.2.
- Die Ausweitung des Modells liefert außerdem einen nachweisbar gut anwendbaren Ansatz zur schulischen Vermittlung der Großschreibung der Nomen und der Nominalisierungen; siehe hierzu den Beitrag von Hübl/Steinbach (in diesem Band).

1.2 Topologisches Modell und Schule

Der Grammatikunterricht leidet an einer Fehlverteilung der Themen auf die Jahrgangsstufen. Vor allem in den unteren Klassen wird zu vieles zu früh verabreicht. Die Schüler kommen zu keinen Einsichten in das Sprachsystem, stattdessen wird sinnlos geübt – als ob »Üben« ein Wert an und für sich wäre. Zuletzt hat dies Granzow-Emden (2006) eindrücklich an der Frageprobe vorgeführt. Wenn man in manche Schulbücher blickt, scheint die Anwendung der Frageprobe einen einzigen Zweck zu haben, nämlich – dass die Schüler die Frageprobe anwenden!

Wenn also wie in diesem Sammelband versucht wird, Neues in die Schule zu tragen, muss dies gut motiviert sein. Zunächst ist festzuhalten, dass bei allem, was im Folgenden dargestellt wird, zwischen Wissen für Lehrerinnen und Lehrer und Wissen für Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden ist. Kenntnisse des topologischen Modells sind unseres Erachtens für Lehrkräfte auch der Primarstufe angesichts der vielen Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache unverzichtbar – das Feldermodell liefert die Basis für richtige Diagnosen bei Mängeln und für zielgerichtete kompensierende Maßnahmen.

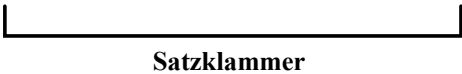
Was Schülerinnen und Schüler betrifft, so würden wir das topologische Modell als (schülergerecht zurechtgeschnittenes) Gesamtkonzept nicht vor Klassenstufe 8 in die Klassenzimmer bringen; siehe hierzu den »Feldversuch mit einer 10. Klasse« von Christ (in diesem Band). Es gibt aber Teile des Modells, die durchaus schon früher vermittelt werden können, vgl. Hübl/Steinbach (in diesem Band) zum Zusammenhang von NP-Topologie und Großschreibung. Und umgekehrt sind exemplarische Vertiefungen bis zum Ende von Sek II möglich, vgl. etwa die Herausstellungsproblematiken bei Averintseva-Klisch (in diesem Band).

Wie schon im vorangehenden Abschnitt indirekt angesprochen, steht das finite Verb im Deutschen teils in der linken, teils in der rechten Satzklammer. Wenn man außerdem das Vorfeld berücksichtigt, ergeben sich drei Satzformen. Deren traditionelle Bezeichnungen sind etwas ungenau: »Verb« meint hier »finites Verb«. (Zu Konstruktionen ohne finites Verb siehe Abs. 2.3)

1. *Verbzweitsatz* (genauer: Finitumzweitsatz): Vorfeld + finites Verb in der linken Satzklammer = finites Verb an zweiter Stelle
2. *Verberstsatz* (genauer: Finitumerstsatz): kein Vorfeld + finites Verb in der linken Satzklammer = finites Verb an erster Stelle
3. *Verbletztsatz* (genauer: Finitumletztatz): Finites Verb in der rechten Satzklammer = finites Verb an letzter Stelle

2.2.1 Verbzweitsatz (finite Verbform an zweiter Stelle)

Allgemeines Muster:

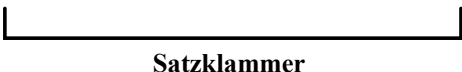
(2)	Vorfeld (VF)	<i>finite Verbform</i>	Mittelfeld (MF)	übrige Verbfor- men
 Satzklammer				

Dieses Muster kommt in unterschiedlichen Zusammenhängen vor, etwa in Aussagesätzen wie in (3), in Ergänzungsfragesätzen wie in (4) sowie in uneingeleiteten Verbzweitnebensätzen wie in (5):

		VF	<i>finite Verbform</i>	MF	übrige Verbformen
(3) a.		Susanne	<i>legt</i>	das Buch auf den Tisch.	
(3) b.		Susanne	<i>will</i>	das Buch auf den Tisch	legen.
(4)		Welches Buch	<i>hätte</i>	Susanne auf den Tisch	legen sollen?
(5)	(Otto warnte, ...)	Fritzchen	<i>spiele</i>	mit dem Aschenbecher.	

2.2.2 Verberstsatz (finite Verbform an erster Stelle)

In bestimmten Sätzen steht die finite Verbform in der linken Satzklammer, aber es ist kein Vorfeld vorhanden. (Zu Erscheinungen, in denen es hilfreich sein könnte, die Metapher des leeren Vorfelds zu verwenden, siehe unten, Abs. 3.1.) Die Sätze haben also den folgenden Aufbau:

(6)		<i>finite Verbform</i>	Mittelfeld (MF)	übrige Verbfor- men
 Satzklammer				

Typische Verwendungen sind Entscheidungsfragesätze wie in (7), Imperativsätze wie in (8) sowie uneingeleitete Verberst Nebensätze wie in (9); bei Letzteren handelt es sich oft um Konditionalsätze:

	<i>finite Verbform</i>	MF	übrige Verbformen
(7)	Liegt	das Buch auf dem Tisch?	
(8) a.	Leg	das Buch auf den Tisch!	
(8) b.	Lass	das Buch auf dem Tisch	liegen!
(9)	Sollte	das Buch auf dem Tisch	liegen , ... (lässt du es liegen.)

2.2.3 Verbletztsatz (finite Verbform an letzter Stelle)

Sätze mit *finiten Verbform an letzter Stelle* sind gewöhnlich *Nebensätze*. Man kann zwei Unterarten unterscheiden, mit und ohne Besetzung der linken Satzklammer.

a) Besetzte linke Satzklammer:

Bei der ersten Unterart ist die linke Satzklammer mit einer *Subjunktion* (einer *unterordnenden* Konjunktion) besetzt; man spricht dann von einem Subjunktionale Nebensatz (oder Konjunktionale Nebensatz). Ein Vorfeld ist nicht vorhanden:

(10)	<i>Subjunktion</i>	Mittelfeld (MF)	alle Verbformen
 Satzklammer			

Subjunktionalsätze sind gewöhnlich Nebensätze wie in (11); zuweilen erscheinen auch entsprechende Hauptsätze (oft als Ellipsen aufgefasst) wie in (12):

		<i>Subjunktion</i>	MF	alle Verbformen
(11) a.	(Ich ärgere mich, ...)	weil	das Buch auf dem Tisch	liegt.
(11) b.	(Ich sehe, ...)	dass	Susanne das Buch auf dem Tisch	liegen lässt.
(12) a.		Dass	du mir nicht	einschläfst!
(12) b.		Ob	Anna noch	kommt?

b) Unbesetzte linke Satzklammer:

Bei der anderen Unterart enthält das Satzglied im Vorfeld eine Konstituente mit einem besonderen Pronomen; man spricht dann auch von einem Pronominal Nebensatz. Die linke Satzklammer ist nicht besetzt (beziehungsweise – wie Nonstandardmuster es nahelegen – leer; siehe Abs. 3.4).

tuenten gut abgelesen werden kann, und dies setzt wiederum voraus, dass diese keine reservierten Plätze einnehmen müssen. Verbzweitsätze haben diesbezüglich mit dem relativ frei besetzbaren Vorfeld die meisten Möglichkeiten.

Im Sprachvergleich fällt das Deutsche mit seiner komplexen Struktur für einfache Aussagesätze (und Aussagehauptsätze) auf. Es darf daher nicht erstaunen, dass Nichtmuttersprachler anfänglich Mühe vor allem mit solchen Verbzweitsätzen haben, in denen das Vorfeld nicht mit dem Subjekt, sondern mit einem anderen Satzglied besetzt ist.

2.3 Infinite Verbalphrasen (Infinitiv-, Partizipphrasen)

Fügungen mit einer infiniten Verbform als Kern weisen gewöhnlich weder ein Vorfeld noch eine linke Satzklammer auf:

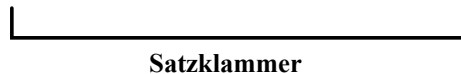
(16)	Mittelfeld (MF)	infinite Verbform(en)
------	--------------------	-----------------------

Es kann sich dabei um Infinitivphrasen wie in (17) oder um Partizipphrasen wie in (18) handeln:

	MF	infinite Verbform(en)
(17) a.	Flasche vor Gebrauch	schütteln!
(17) b.	(Ich rate dir, ...) die Flasche vor Gebrauch	zu schütteln.
(18)	Unsanft aus ihren Träumen	gerissen, ... (schaute Anna auf die Uhr.)

Es gibt immerhin Konstruktionen mit einer Subjunktion in der linken Satzklammer. Ein Vorfeld ist auch dann nicht vorhanden:

(19)	<i>Subjunktion</i>	Mittelfeld (MF)	infinite Verbform(en)
------	--------------------	--------------------	-----------------------



Es kommen sowohl Infinitivphrasen als auch Partizipphrasen vor:

	<i>Subjunktion</i>	MF	infinite Verbform(en)	
(20) a.	Ohne	auf den Ver- kehr	zu achten,	... (rannte Otto über die Straße.)
(20) b.	Obwohl	noch ganz	verschlafen,	... (dachte Anna an ihren Termin.)

2.4 Zusätzliche Felder

Die vorangehend vorgestellten Strukturen können durch zusätzliche Felder am linken und rechten Rand des Satzes ergänzt werden.

2.4.1 Vorvorfeld (linkes Außenfeld)

Sätze können um einen zusätzlichen Bereich noch vor dem Vorfeld erweitert sein; man spricht dann vom *Vorvorfeld* oder vom *linken Außenfeld*. Das Vorvorfeld ist stimmlich vom Vorfeld abgesetzt; in geschriebener Sprache steht ein Komma, zuweilen auch ein Doppelpunkt oder ein Gedankenstrich:

(21)	Vorvorfeld (VVF)	Vorfeld (VF)	linke Satzklammer (LSK)	Mittelfeld (MF)	rechte Satzklammer (RSK)
 Satzklammer					

Zu den Ausdrücken, die im Vorvorfeld stehen können, siehe die Darstellung von Averintseva-Klisch (in diesem Band). Hier sollen drei Beispiele genügen:

	VVF	VF	LSK	MF
(22) a.	Diesem Kerl,	dem	werde	ich nie mehr etwas auslei- hen!
(22) b.	Zugegeben,	Anna	spielt	wirklich gut Schach.
(22) c.	Hallo, Anna,	ich	bin	im Hinterhof!

2.4.2 Nachfeld

Nach der rechten Satzklammer können weitere Bestandteile des Satzes stehen. Man kann hier zwei Felder unterscheiden:

- Das *Nachfeld* ist wie das Vorfeld semantisch enger mit den vorangehenden Bestandteilen des Satzes verbunden; es ist daher intonatorisch bzw. orthografisch nicht davon abgesetzt.
- Das *Nachnachfeld* oder *rechte Außenfeld* (Abs. 2.4.3) ist hingegen sehr viel lockerer mit den vorangehenden Teilen verbunden.

Zum Nachfeld:

Unter bestimmten Bedingungen werden Wortgruppen (und Nebensätze; siehe nachstehend sowie Abs. 3.7), die semantisch zum Prädikat oder zu einem der Satzglieder im Mittelfeld gehören, nachgestellt. Sichtbar wird dies natürlich nur, wenn die rechte Satzklammer überhaupt besetzt ist (Abs. 3.3). Man nimmt an, dass die Wortgruppen dann ein enger zum Vorangehenden gehörendes Feld besetzen, das *Nachfeld*. Die Nachstellung von Satzgliedern wird auch als *Ausklammerung* oder *Rechtsversetzung* bezeichnet.

(23)	Vorfeld (VF)	linke Satzklammer (LSK)	Mittelfeld (MF)	rechte Satzklammer (RSK)	Nachfeld (NF)
 Satzklammer					

Die Ausklammerung tritt zum einen oft bei Präpositionalphrasen auf. Die Ausklammerung ist hier ein stilistisches Mittel, das in konzeptionell mündlicher Sprache etwas häufiger auftritt als in konzeptionell schriftlicher. Es gibt dafür allerdings keine strikten Regeln, gerade die Schule muss vor rigider Korrekturpraxis gewarnt werden. Beispiele mit unterschiedlichen Satzformen (Verbzweit-, Verberst- und Verbletztsatz), jeweils mit besetzter rechter Satzklammer:

		VF	LSK	MF	RSK	NF
(24) a.	Normale Stellung:	Erstaunt	sah	sie sich in der Gegend	um.	
(24) b.	Ausgeklammert:	Erstaunt	sah	sie sich	um	in der Gegend.
(25) a.	Normale Stellung:		Fang	endlich mit der Arbeit	an!	
(25) b.	Ausgeklammert:		Fang	endlich	an	mit der Arbeit!
(26) a.	Normale Stellung:		Als	er endlich mit der Arbeit	anfang,	...
(26) b.	Ausgeklammert:		Als	er endlich	anfang	mit der Arbeit, ...

Zum anderen werden Vergleichsausdrücke mit *als* sehr oft nachgestellt. Die Einbettung ins Mittelfeld ist ebenfalls möglich, scheint aber selbst in konzeptioneller Schriftlichkeit etwas seltener zu sein. Auch hier ist vor überflüssigen Korrekturen in der Schule zu warnen.

		VF	LSK	MF	RSK	NF
(27) a.	Normale Stellung:	Anja	ist	schneller als Judith	gerannt.	
(27) b.	Ausgeklammert:	Anja	ist	schneller	gerannt	als Judith.
(28) a.	Normale Stellung:		Obwohl	Anja schneller als Judith	rannte,	...
(28) b.	Ausgeklammert:		Obwohl	Anja schneller	rannte	als Judith, ...

Das Nachfeld gilt außerdem als eine typische Position für Nebensätze (siehe auch Abs. 3.7.2 und 3.7.3):

	VF	LSK	MF	RSK	NF
(29)	Er	hatte	zwei Stoffe	verwechselt,	so dass Rauch entstand.

Es ist allerdings zu bedenken, dass bei Nebensätzen, die ja intonatorisch oft ein gewisses Eigenleben haben, nicht immer ohne Weiteres klar ist, ob sie das Nachfeld oder das Nachnachfeld (rechte Außenfeld) besetzen.

2.4.3 Nachnachfeld (rechtes Außenfeld)

Das Nachnachfeld oder rechte Außenfeld ist vom Rest des Satzes abgesetzt, in der Mündlichkeit erkennbar an der Intonation, in der Schriftlichkeit am Komma (oder an einem anderen passenden Satzzeichen, etwa einem Gedankenstrich).

- Rechtsversetzung mit kataphorischem (vorausweisendem) Pronomen im Vor- oder Mittelfeld; siehe den Beitrag von Averintseva-Klisch (in diesem Band):

		Nachnachfeld
(30) a.	<i>Dem</i> werde ich garantiert nichts zahlen,	diesem Betrüger.
(30) b.	Ich werde <i>ihm</i> garantiert nichts zahlen,	diesem Betrüger.

- Andere Konstruktionen:

		Nachnachfeld
(31) a.	Agnes konnte endlich ausschlafen,	und zwar bis zwölf Uhr Mittag.
(31) b.	Ich hatte einen Pullover dabei –	eine reine Vorsichtsmaßnahme.

3 Besonderheiten

Im vorangehenden Kapitel sind die wesentlichen Elemente des topologischen Modells aufgezeigt worden. Die folgenden Abschnitte wollen zeigen, dass das Modell auch vertiefte Betrachtungen zulässt. Insbesondere ergeben sich auch Chancen, Vergleiche mit Nonstandardversionen des Deutschen sowie mit ganz anderen Sprachen, seien es Schulsprachen oder seien es Migrantensprachen, anstellen zu können.

3.1 Zur Besetzung des Vorfeldes in Verbzweitsätzen

3.1.1 Was steht im Vorfeld?

In Verbzweitsätzen in der Funktion von Aussagesätzen wird die Besetzung des Vorfeldes von der Informationsverteilung im Satz bestimmt, und diese hängt wiederum von der Informationsverteilung im ganzen Text ab.

- Am Anfang von Texten stehen oft Satzglieder im Vorfeld, die es ermöglichen, die Äußerung persönlich, zeitlich oder örtlich einzuordnen. Internetbeispiele:

- (32) a. *In der nordrhein-westfälischen Stadt Euskirchen* ist ein Baggerfahrer offenbar auf eine Bombe aus dem Zweiten Weltkrieg gestoßen.
 b. *An einem kalten Wintertag im Jahr 1969* öffnete David Rosenhan die Eingangspforte zu einer psychiatrischen Klinik im US-Bundesstaat Pennsylvania.

- Im Textinnern knüpft die Konstituente im Vorfeld oft an die vorangegangenen Äußerungen an, nimmt Vorerwähntes wieder auf:

- (33) a. Susanne hat ein Geschenk ausgesucht. *Das Geschenk* ist für ihren Freund. *Es* ist federleicht.
 b. Gestern war Peter im Schwimmbad. *Er* war drei Stunden dort. *Dann* ging er ins Kino.

In Ergänzungsfragesätzen beherbergt das Vorfeld die für diese Sätze charakteristischen Konstituenten:

- (34) a. *Was* soll ich mitbringen?
 b. *Auf welcher Seite* steht die Zusammenfassung?

Es gibt aber auch Sondertypen von Interrogativsätzen, in denen die Konstituente mit Interrogativwort nicht im Vorfeld steht, so in Echofragen (für Nachfragen oder auch zum Ausdruck des Erstaunens) oder in Prüfungsfragen:

- (35) a. Du hast *wen* eingeladen? (Das darf doch nicht wahr sein!)
 b. Romulus Augustulus hat *wann* abgedankt?

3.1.2 Kein Vorfeld oder leeres Vorfeld?

Verbzweit- und Verberstsätze weisen eine Gemeinsamkeit und einen wesentlichen Unterschied auf (Abs. 2.2):

- die Gemeinsamkeit: Das finite Verb besetzt in beiden Satzformen die linke Satzklammer.
- der Unterschied: Verbzweitsätze haben ein Vorfeld, Verberstsätze nicht.

Mit dem zweiten Punkt ist nicht etwa gemeint, dass in Verberstsätzen das Vorfeld leer ist, sondern vielmehr, dass es überhaupt nicht vorhanden ist. Darin unterscheidet sich der hier vertretene Ansatz von der Standardversion des sogenannten uniformen Modells (siehe dazu auch Averintseva-Klisch in diesem Band).

Unseres Erachtens lohnt sich die aufwendigere wissenschaftliche Metapher des leeren, das heißt »unsichtbaren« Elements nur, wenn eine Satzstruktur vorliegt, bei der etwas hinzuzudenken ist, was in vergleichbaren Fällen auch tatsächlich sprachlich realisiert ist, im vorliegenden Fall aber nicht. Ein solcher Fall findet sich im kolloquialen Deutsch. Dort können bestimmte Elemente (Personalpronomen, Demonstrativpronomen, Adverb *da*) in der Funktion des Themas oder Topiks weggelassen werden. Man spricht dann von *Topic-Drop* (»Topic-Wegfall«). In traditionellen Grammatiken wird die Erscheinung den Ellipsen zugeordnet. Beispiele:

- (36) a. [] Hab keine Lust.
 b. [Ich] hab keine Lust.
- (37) a. [] Weiß ich doch! [] Haben wir schon besprochen.
 b. [Das] weiss ich doch! [Das] haben wir schon besprochen.
- (38) a. »[] Habe ich nie von gehört«, sagte Birdie.
 b. »[Da] habe ich nie von gehört«, sagte Birdie.

Im Deutschen kommt Topic-Drop vor allem im mündlichen Sprachgebrauch vor (und auch in schriftlichen, aber sogenannten »konzeptionell mündlichen« Kontexten, etwa beim Chatten im Internet). Dabei lässt sich die grammatische Gesetzmäßigkeit beobachten, dass Topic-Drop nur in solchen Sätzen möglich ist, denen im expliziten Stil Strukturen mit Verbzweitstellung entsprechen. Das hinzuzudenkende Element ist also offensichtlich an die Vorfeld-Position gebunden. Das könnte dafür sprechen, bei den Konstruktionen mit Topic-Drop ein leeres Vorfeld anzusetzen.

3.2 Vorfeld und Verschiebeprobe

Nein, die Verschiebeprobe dient nicht dazu, die Verschiebeprobe anzuwenden. Im Schulalltag spielt diese Probe oft dieselbe traurige Rolle wie die Frageprobe (Gran-zow-Emden 2006, 2013): Sie ist zum Selbstzweck degeneriert.

Der eigentliche Sinn der Verschiebeprobe ist es, in Sätzen die wesentlichen Bestandteile herausfinden. Dabei wird geprüft, welche Wortgruppen geschlossen ins Vorfeld versetzt werden können.

3.2.1 Warum funktioniert die Verschiebeprobe überhaupt?

Deutsch gehört zu den Sprachen, die die Informationsverteilung im Satz durch unterschiedliche Positionierung deutlich machen (Abs. 2.2.4, 3.1.1). Dabei kann der Informationswert nicht beliebigen Konstituenten zugeordnet werden. Typischerweise handelt es sich bei den entsprechend charakterisierten Konstituenten um die Ergänzungen und Angaben des Verbs bzw. des Prädikats oder aber um Konstituenten, mit denen der Sprecher die Grundaussage des Satzes kommentiert (zum Beispiel *hoffentlich, zum Glück, wahrscheinlich*). Außerdem kann gewöhnlich nur eine einzige zusammenhängende Konstituente ins Vorfeld gestellt werden (siehe aber Abs. 3.2.2). Wenn man daher prüft, welche Wortgruppen geschlossen ins Vorfeld versetzt werden können, gewinnt man die für die Bedeutung des Satzes wesentlichen Bestandteile. Das ist der Grund, warum das eigentlich rein formale Kriterium der Verschiebbarkeit bzw. Vorfeldfähigkeit in vielen Darstellungen der deutschen Grammatik und in der Folge auch in Schulbüchern einen hohen Stellenwert besitzt.

Mit anderen Worten: Es lohnt sich nur, die Verschiebeprobe anzuwenden, wenn danach mit den so gewonnenen Elementen, den Satzgliedern, auch etwas gemacht wird, und zwar im Sinne der Reflexion über das Sprachsystem. Die Meinung, mit der Verschiebeprobe bringe man die Schülerinnen und Schüler zu einem abwechslungsreicheren Satzbau, dürfte eine Illusion bzw. ein Aberglaube sein. Zum einen kann man auch grammatikfrei über unterschiedliche Abfolgen im Satz reden, und zum anderen müsste man – wenn schon! – den Schülern zumindest gewisse Hinweise geben, welche Satzglieder unter welchen Bedingungen an welche Stelle gesetzt werden können. Das ist aber eher der Stoff für ein Universitätsseminar.

3.2.2 Die Grenzen der Verschiebeprobe

Wegen der Beliebtheit der Verschiebeprobe in der Schulgrammatik wird im Folgenden auf einige Besonderheiten eingegangen, die bei ihrer Anwendung beachtet werden müssen.

Nicht verwechseln: Es geht hier um Besonderheiten der deutschen Sprache und daraus resultierende Spielregeln für eine Probe, nicht um gutes oder schlechtes Deutsch!

(i) Bei der Verschiebeprobe verändert sich die *Gewichtung* der Satzglieder, und zwar unvermeidlicherweise: Mit der Satzgliedstellung wird ja – wie vorangehend

ausgeführt – angezeigt, welchen Informationswert die einzelnen Satzglieder haben. Hingegen darf die *Grundaussage* des Satzes nicht verändert werden.

Wenn die fraglichen Einheiten im Mittelfeld stehen, sind zuweilen zwei Deutungen möglich und damit auch zwei Möglichkeiten des Verschiebens ins Vorfeld. Im folgenden Beispiel mag Version (39c) die wahrscheinlichere sein; in vielen Kontexten ist freilich eine solche Entscheidung nicht ohne Weiteres möglich:

	VF	LSK	MF	RSK
(39) a.	[Otto]	möchte	den Mantel im Schaufenster	anprobieren.
(39) b.	→ [Den Mantel]	möchte	[Otto] [im Schaufenster]	anprobieren.
(39) b'.	→ [Im Schaufenster]	möchte	[Otto] [den Mantel]	anprobieren.
(39) c.	→ [Den Mantel [im Schaufenster]]	möchte	[Otto]	anprobieren.

In (39b) liegen insgesamt drei Satzglieder vor, in (39c) nur zwei, davon eines mit einem Gliedteil. In (39a) können also zwei Sätze mit unterschiedlicher Struktur, aber gleicher Oberfläche vorliegen.

(ii) Manchmal scheinen doch zwei unabhängige Satzglieder das Vorfeld zu besetzen (Müller 2003):

	VF	LSK	MF	RSK
(40) a.	[Negativ] [auf die Auflagenzahlen]	dürften	sich vor allem Meldungen über illegale Insidergeschäfte von Redakteuren der Anlegermagazine	auswirken.
(40) b.	[Ihm] [zur Seite]	steht	als stellvertretender Vorstandschef Gerd Tenzer.	

Besonders häufig sind rahmensetzende Adverbialien und freie depiktive Prädikative mit *als*:

	VF	LSK	MF	RSK
(41) a.	[Am Freitag] [um 16.15 Uhr]	findet	eine Podiumsdiskussion	statt.
(41) b.	[Am Freitag]	findet	[um 16.15 Uhr] eine Podiumsdiskussion	statt.
(41) c.	[Um 16.15 Uhr]	findet	[am Freitag] eine Podiumsdiskussion	statt.
(42) a.	[Mich] [als Verkehrsminister]	interessiert	nur diese Straße.	
(42) b.	[Mich]	interessiert	[als Verkehrsminister] nur diese Straße.	
(42) c.	[Als Verkehrsminister]	interessiert	[mich] [nur diese Straße].	

Anders als in (40) kann hier aber auch Einbettung vorliegen:

	VF	LSK	
(43) a.	[Am Freitag [um 16.15 Uhr]]	findet	...
(43) b.	[Mich [als Verkehrsminister]]	interessiert	...

(iii) Infinite Prädikatsteile und bestimmte Verbpartikeln können allein oder zusammen mit Satzgliedern ins Vorfeld gestellt werden. Solche Einheiten gelten nicht als Satzglieder.

- Satzglieder plus infinite Verbform:

	VF	LSK	MF	RSK
(44) a.	[Julia]	wollte	[unbedingt] [das Schloss]	<i>fotografieren.</i>
(44) b.	→ <i>Fotografieren</i>	wollte	[Julia] [unbedingt] [das Schloss].	
(44) c.	→ [Das Schloss] <i>fotografieren</i>	wollte	[Julia] [unbedingt].	
(45) a.	[Der Reisende]	wollte	[den Koffer] [in ein Schließfach]	<i>stellen.</i>
(45) b.	→ [In ein Schließfach] <i>stellen</i>	wollte	[der Reisende] [den Koffer].	
(45) c.	→ [Den Koffer] [in ein Schließfach] <i>stellen</i>	wollte	[der Reisende].	

Aber eher nicht (Abs. 3.3):

	VF	LSK	MF	RSK
(45) d.	→ [Den Koffer] <i>stellen</i>	wollte	[der Reisende] [in ein Schließfach].	

- Satzglied plus Verbpartikel (siehe auch Abs. 3.6.2):

	VF	LSK	MF	RSK
(46) a.	[Wasser]	sickerte	[durch den Spalt]	<i>hindurch.</i>
(46) b.	→ [Durch den Spalt] <i>hindurch</i>	sickerte	[Wasser].	

- Satzglied plus prädikatives Adjektiv:

	VF	LSK	MF	RSK
(47) a.	[Anna]	wäre	nie zu so einer Tat <i>fähig</i> .	
(47) b.	→ [Zu so einer Tat] <i>fähig</i>	wäre	Anna nie.	

Man kann daher als zusätzliche Spielregel für die Verschiebeprobe formulieren, dass Prädikatsteile und Prädikative an ihrer »Normalposition« am Ende des Satzes stehen müssen. Man beachte die traditionell geforderte Zusammenschreibung von *hindurch* und *gesickert* in (48b'):

	VF	LSK	MF	RSK
(48) a.	[In ein Schließfach]	wollte	der Reisende den Koffer	<i>stellen</i> .
(48) b.	[Durch den Spalt]	sickert	Wasser	<i>hindurch</i> .
(48) b'.	[Durch den Spalt]	ist	Wasser	<i>hindurchgesickert</i> .
(48) c.	[Zu so einer Tat]	wäre	Anna nie <i>fähig</i>	<i>gewesen</i> .

(iv) Die Verschiebeprobe stößt bei Verbindungen wie etwa *Stellung beziehen*, *Gefallen finden*, *Einfluss bekommen*, in denen eine indefinite Nominalphrase dazu tendiert, zu einem Prädikatsteil zu werden, an ihre Grenzen. Wie viele Satzglieder enthält der Satz, zwei oder drei?

	VF	LSK	MF	
(49) a.	Die Politikerin	bekam	großen Einfluss auf das Projekt.	
(49) b.	→ [Großen Einfluss [auf das Projekt]]	bekam	die Politikerin.	
(49) c.	→ [Auf das Projekt]	bekam	die Politikerin [großen Einfluss].	
(49) d.	→ [Großen Einfluss]	bekam	die Politikerin [auf das Projekt].	

(v) Indefinite (unbestimmte) Nominalphrasen können »aufgespalten« werden, wenn sie – je nach Verb – die Funktion eines Subjekts oder eines Akkusativobjekts haben:

	VF	LSK	MF	RSK
(50) a.	Da	krabbelten	[viele schwarze Käfer]	herum.
(50) b.	→ [Käfer]	krabbelten	da [viele schwarze]	herum.
(50) c.	→ [Schwarze Käfer]	krabbelten	da [viele]	herum.
(51) a.	Ich	benötige	[mindestens drei Büchsen [rote Bohnen]].	
(51) b.	→ [Rote Bohnen]	benötige	ich [mindestens drei Büchsen].	

Die umgekehrte Stellung ist immerhin ausgeschlossen:

	VF	LSK	MF	RSK
(52) a.	→ *[Viele]	krabbelten	da [schwarze Käfer]	herum.
(52) b.	→ *[Viele schwarze]	krabbelten	da [Käfer]	herum.
(53)	→ *[Mindestens drei Büchsen]	benötige	ich [rote Bohnen].	

Normalerweise werden die aufgespaltenen Bestandteile zusammen als ein einziges »diskontinuierliches« Satzglied betrachtet. Siehe dazu die Varianten mit dem ganzen Satzglied im Vorfeld:

	VF	LSK	MF	RSK
(54) a.	[Viele schwarze Käfer]	krabbelten	da	herum.
(54) b.	[Mindestens drei Büchsen [rote Bohnen]]	benötige	ich.	

Aufschlussreich ist hier eine Ersatzprobe: Wenn man in Sätzen wie (50b) und (51b) die Einheiten im Vorfeld durch ein Pronomen (zum Beispiel *diese*, *das*) ersetzt, werden die abgetrennten Elemente im Mittelfeld mitersetzt:

	VF	LSK	MF	RSK
(55) a.	[Käfer]	krabbelten	da [viele schwarze]	herum.
(55) b.	→ [Diese]	krabbelten	da *[viele schwarze]	herum.
(55) c.	→ [Diese]	krabbelten		herum.
(56) a.	[Rote Bohnen]	benötige	ich [mindestens drei Büchsen].	
(56) b.	→ [Das]	benötige	ich *[mindestens drei Büchsen].	
(56) c.	→ [Das]	benötige	ich.	

(vi) Manche Phrasen können gar nicht oder nur bei starker Kontrastbetonung ins Vorfeld gestellt werden, obwohl sie unmittelbar vom Prädikat (oder vom ganzen Satz) abhängen. Manchmal kann man sie immerhin durch Konstituenten ersetzen, die dieser Beschränkung nicht unterliegen. Sonst kann man den Satzgliedstatus nur daran erkennen, dass gegebenenfalls andere Satzglieder vor oder nach dem fraglichen Element unabhängig versetzt werden können. Ein typisches Beispiel ist das Pronomen *es* in der Funktion eines Akkusativobjekts:

	VF	LSK	MF	RSK
(57) a.	Ich	habe	[es]	gelesen.
(57) b.	→ *[Es]	habe	ich	gelesen.
(57) b'.	→ [Das Buch]	habe	ich	gelesen.

3.3 Satzklammer vs. Verbkammer

Der Schreibende hat, gerade auch, wenn es um die Didaktisierung des topologischen Modells geht, schon engagierte Diskussionen zur Frage miterlebt, ob es geschickter sei, von *linker und rechter Satzklammer* oder von *linker und rechter Verbalkammer* zu sprechen. Die etwas unerwartete Lösung: Beides passt je nur zur Hälfte. Denn bei einem genaueren Blick erweist sich, dass die linke der beiden fraglichen Positionen tatsächlich zur Kategorie Satz, die rechte hingegen zur Kategorie Verb bzw. Prädikat gehört. Die linke Klammer ist also *die* Satzklammer, die rechte *die* Verbalkammer. Mit anderen Worten: Die wissenschaftliche Metapher der Klammer – ein Konzept, das Paariges suggeriert – wird ein bisschen strapaziert; vgl. hierzu auch Wöllstein/Zepter (in diesem Band). Immerhin gibt es aber auch im wahren Leben Paare mit Personen, die nicht in jeder Hinsicht symmetrisch sind. Gleichzeitig kann aber auch daran festgehalten werden, dass die beiden Positionen miteinander zu tun haben. Im Einzelnen kann man die beiden Positionen wie folgt charakterisieren:

- Die linke Klammer ist der formalsyntaktische Kern des ganzen Satzes. Sie ist verantwortlich für die Satzart (den Satzmodus). Abhängig davon bestimmt sie auch, ob und gegebenenfalls wie das Vorfeld besetzt wird; so wird in der Satzart »Ergänzungsfragesatz« die Konstituente mit dem Fragewort ins Vorfeld bewegt, in Aussagesätzen eine Konstituente mit passendem Informationswert. Außerdem wird in Verberst- und Verbzweitsätzen das finite Verb (und nur dieses) von der rechten in die linke Klammer bewegt.
- Die rechte Satzklammer ist die eigentliche Prädikatsstelle. Je enger ein Element zum Prädikat gehört, desto näher steht es vor der rechten Satzklammer. In vielen Fällen ist die Grenze zwischen Mittelfeld und rechter Satzklammer gar nicht so einfach zu ziehen (Abs. 3.6). Die rechte Satzklammer ist genau gesehen der syntaktische Kern des Mittelfelds. Was gewöhnlich als Mittelfeld bezeichnet wird, ist also der strukturell vom Prädikat geprägte Teil des Satzes abzüglich des Prädikats selbst.

Dass Satzglieder unterschiedlich eng zum Prädikat gehören, kann man übrigens mit einer Verschiebeprobe zeigen. Wie schon oben an den Beispielen (44) und (45) angesprochen, können auch infinite Prädikatsteile ins Vorfeld versetzt werden, und zwar gemeinsam mit unterschiedlich vielen Satzgliedern. Dabei ist aber die Kombination eines eher prädikatsfernen Satzglieds nur gerade mit der infiniten Verbform ausgeschlossen:

	VF	LSK	MF	RSK
(58) a.	[Anna]	hat	[einen Zettel] [auf den Tisch]	<i>gelegt.</i>
(58) b.	→ [Auf den Tisch] <i>gelegt</i>	hat	[Anna] [einen Zettel].	
(58) c.	→ [Einen Zettel] [auf den Tisch] <i>gelegt</i>	hat	[Anna].	
(58) d.	→ ??? [Einen Zettel] <i>gelegt</i>	hat	[Anna] [auf den Tisch].	