



# **Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand**

**Doreen Bryant**

Einerseits gehören Relativsätze in Schulbuchtexten zu den frequentesten Nebensatztypen, andererseits haben Kinder gerade mit diesen Konstruktionen enorme Schwierigkeiten, was sich nicht zuletzt auch an der Vermeidung dieser Strukturen erkennen lässt. Deutsche Relativsatzstrukturen stellen aufgrund der morphologischen und syntaktischen Komplexität einen höchst schwierigen Lerngegenstand dar. Um das Relativsatzspektrum produktiv zu beherrschen, bedarf es eines in Qualität und Quantität ausreichenden Inputs. Dieser Aufsatz versucht entsprechende Vorschläge zu unterbereiten. Hierfür muss zunächst der Lerngegenstand eingehender beleuchtet werden, um so die potentiellen Problembereiche aufzuspüren, die es dann unter Berücksichtigung erwerbslogischer Sequenzen anzugehen gilt. Die didaktischen Vorschläge setzen auf eine gezielte Inputanreicherung und Strukturelizitierung, wobei die ontogenetisch motivierte Komplexitätszunahme nachgebildet wird. Die Kinder erfahren zunächst Sicherheit auf einer strukturell einfachen Ebene. Erst wenn hier ein gewisser Automatisierungsgrad erreicht ist, werden die darauf aufbauenden bzw. die daraus abgeleiteten Strukturen vermittelt. Das didaktische Programm kombiniert Sprachspiele, die der strukturellen Verankerung dienen und darüber hinaus produktive Muster erkennen lassen, mit Anregungen zur Sprachreflexion und bewussten Herleitung der Zielstrukturen, wobei sich das topologische Modell als hervorragendes didaktisches Instrument erweist.

## **1 Einleitung**

Entscheidend für den Bildungserfolg ist der Erwerb des im Unterricht verwendeten (schriftnahen) Registers, welches sich durch ein hohes Maß an Planung, Informationsverdichtung, Textkohärenz/-kohäsion und lexikalischer Präzision und Variation auszeichnet (vgl. Koch/Oesterreicher 1994). Während für umgangssprachliche, konzeptionell mündliche Register eher der parataktische Stil typisch ist, der auch Kindern aus bildungsfernen Schichten und/oder Kindern mit Deutsch als Zweitsprache keine Schwierigkeiten bereitet, verlangt die konzeptionell schriftlich ausgegerichtete Schulsprache bereits in der Primarstufe den Umgang mit hypotaktischen

Konstruktionen.<sup>1</sup> Die sprachliche Komplexität und propositionale Dichte steigt schon in der Klassenstufe 3 auf ein beachtliches Maß, wie die folgenden zwei Sätze aus dem Lehrbuch *Mensch, Natur und Kultur* (Verlag Diesterweg, Klasse 3) veranschaulichen. Beispiel (1) beginnt mit einem dem Hauptsatz vorangestellten infiniten, subjektlosen Nebensatz. Beschrieben wird eine Handlung ohne jedoch den Handelnden zu nennen. So das lesende Kind vertraut ist mit derartigen schriftsprachlichen Konstruktionen, wird es den Agens im folgenden Hauptsatz aufspüren und das Satzgefüge verstehen können. Auch in (2) sehen wir im ersten Teilsatz eine unpersönliche, agenslose Konstruktion. Seiner Form und Funktion nach handelt es sich bei diesem Nebensatz um einen uneingeleiteten Konditionalsatz. Durch den Verzicht auf die (der semantischen Transparenz dienenden) Subjunktion *wenn* erschließt sich dem unerfahrenen Leser die im Satzgefüge ausgedrückte *wenn-dann*-Beziehung nicht ohne Weiteres. Erschwerend hinzu kommt, dass sich die beiden konditional in Beziehung stehenden Sätze nicht in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander befinden. Ein eingeschobener Relativsatz hat die Distanzstellung verursacht. Auch der Relativsatz selbst steht nicht in unmittelbarer Adjazenz zum Bezugsnomen. Auf Relativsätze, die im Fokus dieses Beitrages stehen, kommen wir gleich noch eingehender zu sprechen.

- (1) Um die Stärke des Windes messen zu können, hat der Engländer Francis Beaufort (...) eine Skala der Windstärken entwickelt.
- (2) Bauen sich Haufenwolken zu hohen Türmen auf, die unten dunkel aussehen, kündigen sie ein Gewitter an.

Für Kinder aus Familien, in denen die gehobenere, literate Sprache kaum oder gar nicht Verwendung findet, stellen hypotaktische Konstruktionen wie die eben beschriebenen schon auf der rezeptiven Ebene eine große Hürde dar. Es überrascht daher nicht, dass sie subordinierende Strukturen in eigenständig zu verfassenden Texten eher vermeiden. So dokumentieren Steinig, Betzel, Geider/Herbold (2009) anhand von Schülertexten, verfasst von Viertklässlern, dass sich Kinder in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft (u.a.) im Gebrauch von Nebensätzen unterscheiden. Kinder aus sozial schwächeren Familien verwenden zum einen insgesamt weniger Nebensätze und zum anderen verfügen sie über ein deutlich geringeres Spektrum an Nebensatzarten. In Bezug auf die Schulempfehlung treten die sprachlichen Divergenzen sogar noch deutlicher hervor, wobei sich im Gebrauch bzw. Nichtgebrauch von Relativsätzen besonders markante Unterschiede zeigen: „(Z)ukünftige Gymnasiasten (formulieren) etwa dreimal häufiger Relativsätze als Kinder mit einer Empfehlung für die Hauptschule“ (Steinig et al. 2009: 340). Wie auch im Rahmen einer Interventionsstudie (Bryant 2012) anhand mündlicher und schriftlicher Erzählungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderbedarf festgestellt werden konnte, erweist sich der prozentuale Anteil der

---

<sup>1</sup> Bei einer Parataxe (Satzreihung) werden strukturell gleichrangige Sätze verbunden, während bei einer Hypotaxe (Satzgefüge) ein Teilsatz dem anderen untergeordnet (subordiniert) wird (Pittner/Berman 2004: 96).

Relativsätze am gesamten Nebensatzspektrum als relativ guter Sprachstandsindikator. Für das mehrtägige Theaterprojekt zur Sprachförderung wurden die 62 teilnehmenden Kinder (Alter: 8-12 Jahre) nach Auswertung verschiedener sprachlicher Kriterien (u.a. Wortstellung, Wortschatz, Nebensatzanzahl, Textkohäsion, Erzählstruktur) sechs tendenziell leistungsgleichen Gruppen zugeordnet. Zwar wurde allen Kindern von ihren Lehrern Sprachförderbedarf attestiert und die Teilnahme am Theatercamp empfohlen, die Unterschiede im Sprachstand waren aber so gravierend, dass die Unterteilung in schwächere und stärkere Gruppen notwendig war, um das Sprachangebot im Theatercamp entwicklungsproximal auf die Gruppenbedürfnisse abzustimmen. In Diagramm 1 ist für die sechs Interventionsgruppen (IG), die dem Sprachstand entsprechend von links nach rechts angeordnet sind, angegeben, welchen prozentualen Anteil Relativsätze, Adverbialsätze und Komplementsätze bei den verwendeten Nebensätzen ausmachen. Zum Vergleich ist eine Kontrollgruppe gleichaltriger DaZ-Kinder (ohne expliziten Sprachförderbedarf) aufgeführt.

Bei allen Interventionsgruppen ist ein relativ starkes Gefälle zwischen dem prozentualen Anteil von Adverbial- und Komplementsätzen einerseits und Relativsätzen andererseits zu beobachten. Relativsätze sind deutlich unterrepräsentiert, wobei sich mit zunehmendem Sprachniveau der Prozentanteil erhöht. Er verdoppelt sich, wenn man die schwächste mit der stärksten Interventionsgruppe (IG1 vs. IG6) vergleicht. Bei den Kindern der Kontrollgruppe ist ein relativ ausgeglichenes Verhältnis im Gebrauch der drei Nebensatztypen festzustellen. Die Daten können dahingehend interpretiert werden, dass Relativsätze im Unterschied zu anderen Nebensätzen einen besonders schwierigen Lerngegenstand darstellen. Zum einen werden Relativsatzkonstruktionen vermieden, zum anderen tauchen aber auch zielsprachliche Abweichungen auf, vgl. (3) bis (6), die wir bei muttersprachlichen Kindern in schriftlichen Erzählungen so nicht finden würden und die einer besonderen didaktischen Zuwendung bedürfen. Die Gedanken, die die Kinder verschriftlichen wollen, sind hochkomplex. Sie benötigen hierfür subordinierende Konstruktionen, deren Anwendung jedoch nicht immer zielsprachlich gelingt. Wir können bei DaZ-Kindern nicht an ein muttersprachliches Gefühl appellieren, das ihnen hilft die syntaktischen Unwegsamkeiten deutscher Relativsatzkonstruktionen zu durchschauen (siehe Abschnitt 2). Hier ist ein Mehr an strukturiertem Input und Reflexionsarbeit notwendig, wovon auch DaM-Kinder profitieren würden, die außerschulisch kaum oder gar nicht mit literaler Sprache in Kontakt kommen. Zusätzlich müssen bei DaZ-Kindern aber auch die morphologischen Kategorien, die sich im polyfunktionalen Relativpronomen vereinen, thematisiert und transparent gemacht werden.

- (3) „Als die Arbeit zu ende war ging er mit seinem Werkzeug zum Fahrrad um nachhause zu Fahren. Aber dann hatte er nicht mehr die Schlüssel vom Schloss [der an seinem Fahrrad befestigt war] nicht mehr gefunden.“
- (4) „Die Pulizistin und ihr Kolege [der gerade kam] in (= ihn) Festgenommen haben ohne etwas den jungen zu sagen.“
- (5) „Heute Morgen ging ich raus zum spielen und sah ein Mann [der weil (= will/wollte) ein Fahrradschloss auf machen mit einer Zange].“

- (6) „ich sehe Ein Junge [wo ein Fahrrad schlos knakt] und eine Pulizistin [wo fersucht in (= ihn) auf zu halten] und ein Jung [wo an jemanden zit (= zieht) und zeigen will was der junge macht].“

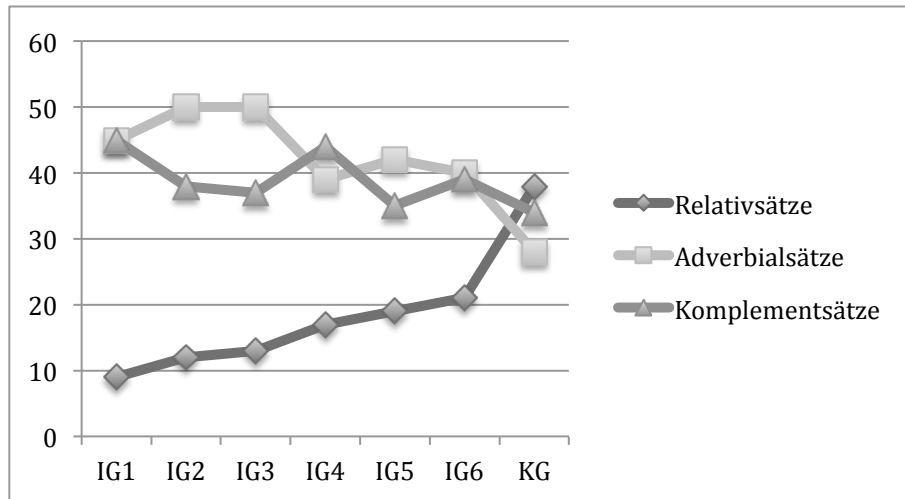


Diagramm 1: *Prozentuale Anteile der Nebensatztypen bei Kindern mit DaZ und unterschiedlichem Sprachstand, Gesamtanzahl der Nebensätze: 324*

Relativsätze scheinen also sowohl Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM) als auch Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Schwierigkeiten zu bereiten, wobei für DaZ-Kinder in Abhängigkeit der Erstsprache noch zusätzliche, den Lernprozess erschwerende Aspekte hinzukommen. Damit haben wir einen Lerngegenstand identifiziert, von dessen reflektierter didaktischer Aufbereitung sowohl DaM- als auch DaZ-Kinder profitieren könnten. Bevor entsprechende Vorschläge unterbreitet werden, seien zuvor jedoch noch einige Hintergrundinformationen gegeben. Das nun folgende Kapitel 2 beleuchtet zunächst den komplexen Lerngegenstand etwas genauer, sodass die potentiellen Problembereiche und didaktischen Herausforderungen sichtbar werden. Das daran anschließende Kapitel 3 fasst zentrale Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung zusammen und Kapitel 4 gibt ontogenetisch motivierte Empfehlungen, wie man Kinder an das Spektrum und an die Besonderheiten deutscher Relativsatzkonstruktionen heranführen könnte und wie sich das topologische Modell hierbei einbeziehen ließe.

## 2 Relativsätze im Deutschen – ein schwieriger Lerngegenstand

Bei einem Relativsatz handelt es sich um einen Nebensatz, der sich auf ein Element im übergeordneten Hauptsatz bezieht. Entsprechend der pragmatischen Funktion wird unterschieden zwischen restriktivem und nichtrestriktivem Relativsatz. Während der restriktive Relativsatz dazu dient, die Menge potentieller Bezugsobjekte einzuschränken, vgl. (7), gebraucht man den nicht-restriktiven Relativsatz, um das Bezugsobjekt näher zu spezifizieren, vgl. (8).<sup>2</sup>

- (7) Die Mutter, die den besten Kuchen gebacken hatte, wurde prämiert.  
 (8) Pauls Mutter, die in Hamburg aufgewachsen war, zog später nach Leipzig.

Eingeleitet wird ein Relativsatz durch ein im Vorfeld stehendes Relativpronomen (*der, die, das, welcher, welche, welches, wer, was*), durch ein einfaches Relativadverb (*wo, wie, wann*) oder durch ein Präpositionaladverb (*womit, wodurch, worüber, ...*). Wir beschränken uns im Folgenden auf attributive Relativsätze mit *d*-Pronomen, die auf nominale Elemente Bezug nehmen.

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| Komplementsätze          | 27  |
| Attributive Relativsätze | 45  |
| Adverbialsätze           | 116 |

Tabelle 1: *Die frequentesten Nebensatztypen aus 15 Schulbuchtexten der Klassen 3-5/6*

Im Rahmen einer Studie<sup>3</sup>, in der Schulbuchtexte von der Grundschule bis in die Sekundarstufe I im Hinblick auf typische Parameter konzeptioneller Schriftlichkeit untersucht wurden, zeigte sich, dass Relativsätze mit zu den frequentesten Nebensatztypen gehören, vgl. Tabelle 1. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig,

<sup>2</sup> Der restriktive Relativsatz spielt im Spracherwerb eine prominente Rolle. Er wird obligatorisch verwendet, um das Bezugsobjekt in der Menge möglicher Kandidaten zu identifizieren (u.a. Crain/Thornton 1998). Diese pragmatische Funktion ist von Kindern schnell zu erfassen und sollte daher auch für die Sprachförderung ausgenutzt werden, indem entsprechende Kontexte geschaffen werden, die den Gebrauch von Relativsätzen erfordern.

<sup>3</sup> Bachelor-Arbeit von Benjamin Siegmund, Universität Tübingen 2012, Betreuung: Doreen Bryant. Für die Untersuchung wurde aus 15 Schulbüchern für die Grund-, Haupt- und Realschule sowie für das Gymnasium jeweils ein Text ausgewählt. Die Schulbücher, aus denen die untersuchten Texte stammen, sind alle in Baden-Württemberg für den Unterricht zugelassen. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der untersuchten Texte zu erreichen, wurde ein Thema ausgesucht, das über die Klassenstufen und Schularten hinweg sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I im Sachunterricht immer wieder behandelt wird: Das Wetter.

bereits in der Grundschule mit einer systematischen, die deutschtypischen Besonderheiten von Relativsatzkonstruktionen aufzeigenden Vermittlung zu beginnen. Andernfalls nimmt man in Kauf, dass ein Großteil der Kinder die Fachtexte nicht in Gänze verstehen kann. Dabei eröffnen gerade Relativsätze ein tieferes Verständnis für das deutsche Sprachsystem, und zwar über die syntaktischen Eigenarten (wie etwa nicht-adjazente Abhängigkeiten und Distanzstellungen) hinaus. So könnten Relativsätze bei einer entsprechend didaktischen Heranführung den Erwerb der Textkohäsion stützen und damit einhergehend auch den Aufbau bzw. die Stabilisierung des pronominalen Paradigmas positiv beeinflussen. Um die anaphorische Beziehung zwischen Relativpronomen und Bezugselement zu detektieren, braucht man sich nur innerhalb des Satzgefüges umzusehen, und zwar in linksperipherer, unmittelbarer Nachbarschaft des Pronomens. Im Unterschied zu anderen Anaphern ist der Referenzbereich also klar definiert. Zu wissen, das Bezugselement muss sich ‚gleich nebenan‘ im Hauptsatz befinden, gibt Sicherheit und schafft freie Kapazitäten, um die in zweifacher Hinsicht verschlüsselte morphologische Kodierung zu knacken. Zum einen kongruiert das Relativpronomen in Numerus und Genus mit dem Bezugsnomen, zum anderen zeigt es durch die Kasusinformation an, welche syntaktische Funktion ihm im Nebensatz zukommt, und diese stimmt oftmals nicht überein mit der syntaktischen Funktion des Bezugsnomens im Matrixsatz, vgl. (9) und (10).

- (9) Anna geht morgen zu **dem Arzt**, **den** ihr jemand empfohlen hat.

[Sg, Mask] [Sg, Mask]  
Präpositionalobjekt [Dat] direktes Objekt [Akk]

- (10) Anna trifft morgen **den Arzt**, **der** ihr Heilung versprochen hat.

[Sg, Mask] [Sg, Mask]  
direktes Objekt [Akk] Subjekt [Nom]

Wie das Beispiel (11) zeigt, sind die Schüler und Schülerinnen nicht nur mit der Polyfunktionalität der Artikel und Pronomen konfrontiert, sondern auch mit dem Problem der Homonymie<sup>4</sup> – insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine nicht zu unterschätzende Herausforderung.

- (11) **Der** Wind wird immer nach **der** Richtung benannt, aus **der** er kommt.<sup>5</sup>

Die Interpretation von Relativsätzen, wie sie Kindern in Schultexten begegnen, setzt voraus, dass sie mit den nominalen Flexionsparadigmen hinreichend vertraut sind. Für viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache trifft dies jedoch nicht zu.<sup>6</sup> Mit einer systematischen, auch die morphologischen Kategorien einbeziehenden Vermittlung

<sup>4</sup> Homonymie: gleiche Form (hier *der*), aber unterschiedliche Bedeutung (Maskulin/Nominativ vs. Feminin/Dativ).

<sup>5</sup> Quelle: Lehrbuch *Mensch, Natur und Kultur*, Klasse 3, Cornelsen.

<sup>6</sup> Zum Erwerb der Nominalflexion des Deutschen bei Kindern mit DaZ siehe Wegener (1995).

von Relativsatzkonstruktionen könnte sowohl der Paradigmenaufbau als auch das Satzverstehen geschult werden. In Bezug auf die Ausnutzung morphologischer Interpretationshinweise sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) im Unterschied zu Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zwar keine Schwierigkeiten mit dem Erfassen von Genusindikatoren haben, aber dass einige der Kinder die im Relativpronomen enthaltene Kasusinformation durchaus bis ins Schulalter hinein (zugunsten einer allgemeinen Subjektinterpretationspräferenz) vernachlässigen (u.a. Mills 1977, Diessel/Tomasello 2005).

Schwierigkeiten, die beim Umgang mit Relativsätzen auftreten, sind nicht nur morphologisch, sondern auch syntaktisch bedingt. Die syntaktischen Möglichkeiten, die das Deutsche im Bereich der Relativsatzkonstruktionen offeriert und die hierbei auftretenden, im Kontrast mit anderen Sprachen höchst sonderbar anmutenden syntaktischen Eigenarten machen es dem Erst- und Zweitspracherwerbenden nicht gerade leicht, sich diese hypotaktische Domäne zu erschließen.

Relativsätze werden (u.a.) danach kategorisiert, welche syntaktische Funktion (i) das Bezugselement im Hauptsatz und (ii) das Relativum im Nebensatz einnehmen. Wenn wir uns an dieser Stelle zur Illustrierung lediglich auf die Funktionen Subjekt (S) und direktes Objekt (O) beschränken, ergeben sich bereits vier RS-Typen: SS, SO, OS, OO.

- (12) [Der Nachbar, [der dich gestern begrüßt hat]], repariert die Tür. (SS)
- (13) [Der Nachbar, [den du gestern begrüßt hast]], repariert die Tür. (SO)
- (14) Der Nachbar repariert [die Tür, [die gestern deine Hand gequetscht hat]]. (OS)
- (15) Der Nachbar repariert [die Tür, [die du gestern kaputt gemacht hast]]. (OO)

Die Klammerung zeigt an, dass das unterstrichene Bezugselement im Hauptsatz mit dem adjungierten Relativsatz eine enge syntaktische Einheit bildet, die als *eine* Konstituente vor dem finiten Verb des übergeordneten Satzes stehen kann – im sogenannten Vorfeld, vgl. (12) und (13) sowie die Objekttopikalisierung in (15') und die exemplarischen Eintragungen im topologischen Modell von Tabelle 2.

- (15') [Die Tür, [die du gestern kaputt gemacht hast]], repariert der Nachbar. (OO)

| Vorfeld                                      | LSK       | Mittelfeld  | RSK | Nachfeld |
|--|-----------|-------------|-----|----------|
| Der Nachbar [der dich gestern begrüßt hat]   | repariert | die Tür     |     |          |
| Die Tür [die du gestern kaputt gemacht hast] | repariert | der Nachbar |     |          |

Tabelle 2: *Topologisches Modell mit Bezugsnomen im Vorfeld*

Immer, wenn sich das Bezugselement im Vorfeld befindet, muss auch der Relativsatz dort stehen. Diese enge Verbundenheit geht allerdings auf Kosten des Hauptsatzes, der wie durch die Fettmarkierung in (15'') illustriert, aufgespalten wird. Das im Vorfeld befindliche Nomen – ob Subjekt oder Objekt – wird durch den Einschub des Relativsatzes vom Rest des Satzes getrennt. Diese Distanzstellung wirkt sich ungünstig auf den Erwerbsprozess aus (siehe hierzu Abschnitt 3).

(15'') **[Die Tür, [die du gestern kaputt gemacht hast]], repariert der Nachbar.**

Auch dann, wenn das Bezugselement nicht im Vorfeld (sondern im Mittelfeld) steht, kann es unter bestimmten Umständen zu einer Verkomplizierung der syntaktischen Oberflächenstruktur kommen – nämlich dann, wenn im Hauptsatz eine periphrastische Verbform oder ein trennbares Partikelverb verwendet wird.

(16) **Der Nachbar hat [die Tür, [die du gestern kaputt gemacht hast]] repariert.**

(17) **Der Nachbar hat die Tür repariert, [die du gestern kaputt gemacht hast].**

Aufgrund der Satzklammer, die im Hauptsatz eine Distanzstellung des mehrteiligen Verbalkomplexes bewirkt, stehen dem Relativsatz-Produzierenden zwei Optionen zur Verfügung. FÜR (16) spräche die Adjazenz von Bezugselement und Relativsatz, DAGEGEN jedoch der weit auseinander gerissene Verbalkomplex, wodurch im Prozess des Sprachverstehens das Gedächtnis enorm belastet wird, weil die Verarbeitung des Matrixsatzes bis zum Eintreffen des finalen Vollverbs nicht voranschreiten kann. Daher präferieren deutsche Muttersprachler in dem Konflikt (16) vs. (17) die letztere Variante und nehmen damit bereitwillig die Dislokation des Relativsatzes in Kauf.<sup>7</sup> Insbesondere bei DaZ-Lernenden kann die (mit Blick auf die Sprachen der Welt) ungewöhnliche Loslösung vom Bezugselement zu Schwierigkeiten führen. So beobachtet beispielsweise König bei türkischsprachigen Deutschlernern eine Tendenz, Relativsätze „als adjazent zum Bezugsnomen abzuleiten [und eine] Vermeidung von Extrapositionen, wie sie indessen von L1-Sprechern des Deutschen bevorzugt werden“ (2007: 12).

Tabelle 3 stellt noch einmal im topologischen Modell die zwei Varianten (16) und (17) dar. Um den Verarbeitungsprozess des übergeordneten Satzes zu erleichtern, wird der Relativsatz von seinem Bezugsnomen getrennt und aus dem Mittelfeld ins Nachfeld bewegt.

<sup>7</sup> Die Variante der Extraposition wird insbesondere dann vom Parser favorisiert, wenn – wie in (17) – nur ein Wort zwischen Bezugsnomen und Relativsatz steht. Sind es jedoch drei oder mehr Wörter, wird die Adjazenzvariante präferiert (Uzkoreit et al. 1998).



| <b>Vorfeld</b> | <b>LSK</b> | <b>Mittelfeld</b>                            | <b>RSK</b> | <b>Nachfeld</b>                      |
|----------------|------------|--|------------|--------------------------------------|
| Der Nachbar    | hat        | die Tür [die du gestern kaputt gemacht hast] | repariert  |                                      |
| Der Nachbar    | hat        | die Tür                                      | repariert  | [die du gestern kaputt gemacht hast] |

Tabelle 3: *Distanzstellungen im topologischen Modell*

Dieser Abschnitt sollte exemplarisch anhand einiger Beispiele verdeutlichen, dass die Produktion und Rezeption von Relativsätzen ein hohes Maß an morphologischem und syntaktischem Wissen sowie Routine mit komplexen Strukturen voraussetzt.

Eine frühzeitige Strategievermittlung im Umgang mit Relativsätzen kann einerseits Verstehensschwierigkeiten vorbeugen und andererseits den eigenständigen produktiven Gebrauch dieser Konstruktionen anregen. Bevor wir zu didaktischen Empfehlungen kommen, schauen wir noch einmal aus der ontogenetischen Perspektive auf Relativsätze, damit auch erwerbslogische Aspekte hierbei Berücksichtigung finden können.

### 3 Zum Erwerb von Relativsätzen

Vor dem Hintergrund der im vorherigen Abschnitt skizzierten Komplexität des Lerngegenstandes und mit dem Wissen, dass sich in schriftlichen Textproduktionen von Schulkindern insbesondere im Gebrauch bzw. Nichtgebrauch von Relativsätzen signifikante Unterschiede feststellen lassen (Steinig et al. 2009), erscheint es sinnvoll, sich den Erwerb des Relativsatzspektrums einmal genauer anzuschauen. Anzunehmen ist, dass einige Kinder mit DaZ und/oder wenig sprachlicher Anregung nicht den in Qualität und Quantität angemessenen Input erhalten, der in vorschulischen Jahren notwendig wäre, um auf die in der Grundschule erwarteten sprachlichen Anforderungen vorbereitet zu sein. Wünschenswert wäre für diese Kinder eine Inputanreicherung, die die natürlichen Erwerbssequenzen abbildet sowie eine möglichst frühe Anregung zur Produktion und Automatisierung von Vorläuferstrukturen, auf deren Basis sich komplexere Konstruktionen (z.B. mit Distanzstellung und nicht-adjazenter Abhängigkeit) erarbeiten lassen.

Generell ist zu sagen, dass Relativsätze in spontansprachlichen Untersuchungen im Vergleich zu Komplement- und Adverbialsätzen später und seltener auftreten (Rothweiler 1993: 139). Rothweiler fand in den Korpora von sieben Kindern (im Alter von 2;9 bis 5;6) mit einer Ausnahme nur restriktive Relativsätze. Ferner stellte sie fest, dass der Matrixsatz so gut wie nie (nur in 5 von 97 Fällen) durch einen Relativsatz unterbrochen wird und dass *d*-Pronomen im Relativsatz mehrheitlich als Subjekt fungieren. Die stark ausgeprägte Subjektpräferenz lässt sich auch bei Sprachverstehensaufgaben beobachten – selbst dann, wenn der Kasus eine andere syntaktische Funktion vorgibt. Die Spontansprachanalysen legen laut Rothweiler

(1993: 133) den Verdacht nahe, dass „komplexe morphologische Markierungen am Relativpronomen für die Kinder ein Problem darstellen“. Sie vermeiden „eindeutige Kasusmarkierungen [und bevorzugen] Nominativformen oder generalisierende Pronomen [...], wenn das möglich ist“. Wenn selbst Kinder mit DaM der morphologischen Komplexität mit Vermeidungsstrategien begegnen, können wir uns vorstellen, wie schwierig erst für Kinder mit DaZ und einer morphologisch möglicherweise transparenteren (agglutinierenden) Muttersprache, die eventuell auch keine Genuskategorie aufweist, die Polyfunktionalität der Relativpronomen erscheinen muss. Es sollte daher selbstverständlich sein, bei der Didaktisierung von Relativsätzen immer auch die morphologischen Herausforderungen im Blick zu haben und insbesondere für Kinder mit DaZ entsprechende Angebote zu unterbreiten.

Wenden wir uns nun etwas detaillierter der Satzebene zu. Zu klären gilt, wie sich Kinder mit DaM in syntaktischer und semantischer Hinsicht den hochkomplexen Lerngegenstand erschließen, wie ihre ersten relativierenden Konstruktionen aussehen und wie sie von hier aus das Relativsatzspektrum erobern. Dieses Wissen können wir didaktisch nutzen, um Kinder, die von sich aus keine Relativsätze produzieren, auf dem natürlichen Erwerbsweg an die Konstruktionen heranzuführen.

In einer sehr umfangreichen Korpusstudie (Brandt, Diessel und Tomasselo 2008), die die Entwicklung von Relativsatzstrukturen bei einem deutschsprachigen Kind über einen Zeitraum von drei Jahren (2;0 bis 5;0) dokumentiert, wurden insgesamt 783 Relativsätze gezählt. Davon wiesen 247 eine Verbzweitstellung auf, vgl. (18) und (19). Die Verbzweitstellung ist im dritten Lebensjahr eindeutig die favorisierte, sie wird dann aber sukzessive von der Verbendstellung abgelöst, ohne jedoch ganz aufgegeben zu werden. So liegt der Anteil an Relativsätzen mit Verbzweitstellung im Alter von 5;0 Jahren immer noch bei 27%.

- (18) Die Biene, die holt ein Mittagessen. (Alter 2;4) (ebd. 12, MS)  
 (19) Und da ist der Fisch, ... Zahnschmerzen / ein Wal, der  
 Hat Zahnschmerzen. (Alter 2;9) (MS, ebd. 8)

Eine weitere Besonderheit der frühen Konstruktionen ist, dass dem Relativsatz entweder eine isolierte Nominalphrase, vgl. (18), oder ein Kopulasatz, vgl. (19), vorangeht, und zwar in 63,5% der betrachteten Daten (zur Topologie der NP als Grundlage für den Erwerb der satzinternen Großschreibung siehe Hübl und Steinbach in diesem Band). Dieser hohe Prozentsatz kann dahingehend interpretiert werden, dass Kinder zunächst Strukturen bevorzugen, die ihnen ermöglichen, nur *eine* Proposition zu versprachlichen (Brandt et al. 2008). Man kann sich vorstellen, dass durch diese semantische Entlastung Kapazitäten für den syntaktischen Ausbau freierwerden. Ist die basale hypotaktische Konstruktion eingeschliffen und automatisiert, werden auch Vollverben in den Matrixsatz integriert. Nicht nur bei der das Bezugselement enthaltenen Einheit sehen wir, wie Semantik und Syntax miteinander interagieren, um die komplexe Lernaufgabe zu bewältigen, sondern auch beim Relativsatz. Hier wird das Kind im rezeptiven und produktiven Umgang mit *d*-Pronomen zunächst von einer semantischen Strategie geleitet, der zufolge die erste Nominalphrase im Satz mit der thematischen Rolle des Agens zu assoziieren ist. Diese an die Position

gebundene Agenszuweisung muss später unter Hinzuziehung morpho-syntaktischer Cues überschrieben werden. Sie entlastet aber das Kind anfänglich und schafft Kapazitäten für andere aktuell anzugehende Teilaufgaben – wie etwa die Integration des Relativsatzes in den übergeordneten Hauptsatz mit einhergehender Asymmetrie in der Verbstellung. Im Unterschied zum Erwerb anderer Nebensatztypen, bei denen die Subjunktion das Finitum aus der linken Satzklammer (LSK) zu verdrängen scheint, sodass (mit wenigen Ausnahmen) die Verbendstellung auf Antrieb gelingt, scheint dieser Schritt bei Relativsätzen etwas mehr Zeit zu beanspruchen. Die Ursache hierfür könnte sowohl an der zu großen Variation der Oberflächenstruktur (siehe Abschnitt 2) als auch an der Formidentität hauptsatzeinleitender Demonstrativpronomen und frequenter *d*-Relativpronomen liegen, vgl. (20) und (21). Beide Aspekte sollten in der didaktischen Aufbereitung Berücksichtigung finden (siehe Abschnitt 4.3).

- (20) Das ist Matthias. Der ist gestern bei uns eingezogen.  
 (21) Das ist Matthias, der gestern bei uns eingezogen ist.

Obleich uns das Demonstrativpronomen *der* im mündlichen Sprachgebrauch akzeptabel erscheint, würde man schriftsprachlich eher das Personalpronomen *er* verwenden. Bei Objektvoranstellung hingegen, vgl. (22), ist das Demonstrativpronomen registerübergreifend angemessen. Für eine schriftbasierte Vermittlung von Relativsätzen eignet sich daher insbesondere das zweite Satzpaar.

- (22) Das ist Matthias. Den habe ich auf Annes Party kennengelernt.  
 (23) Das ist Matthias, den ich auf Annes Party kennengelernt habe.

Eingebettete Sätze, die auf das Subjekt im Matrixsatz Bezug nehmen, kommen in dem von Brandt et al. (2008) untersuchten Korpus so gut wie nicht vor. Dieser Befund deckt sich mit der Studie von Rothweiler (1993). Kinder vermeiden also Konstruktionen, die den Matrixsatz aufspalten, vgl. (24).

- (24) Mein Opa, der inzwischen 90 ist, kommt übermorgen zu Besuch.

Aus didaktischer Perspektive wäre daher in diesem Bereich ein stärker reflektiertes, das Sprachbewusstsein der Kinder anregendes Vorgehen zu empfehlen. Beispielsweise könnte man zunächst das Vorfeld alternativ (d.h. mit einem Nicht-Subjekt – zum Beispiel mit einem Adverbial) besetzen lassen, sodass die Einheit des Matrixsatzes erhalten bleibt, vgl. (25). Der Beispielsatz stammt aus einer mündlichen Erzählung von einem DaZ-Grundschulkind und bereitet diesem (trotz des von der Deutschlehrerin attestierten Sprachförderbedarfs) offenbar keine Schwierigkeit. Mit Hilfe des topologischen Modells könnte man dem Kind im nächsten Schritt veranschaulichen, wie sich die Konstruktion verändert, wenn das Subjekt mit dem Relativsatz vor das finite Verb rückt.

- (25) Plötzlich saß vor ihm eine Katze, die aus dem Eimer trank.

Mit rechtsperipheren Relativsätzen, die das Objekt des Matrixsatzes näher modifizieren, haben Kinder hingegen kaum Schwierigkeiten. Darüber, ob Kinder im Fall einer mehrteiligen Verbform erwachsenengleich zu einer Extraposition des Relativsatzes tendieren, liegen bislang leider noch keine Kenntnisse vor. DaZ-Kindern sollte diese aus sprachkontrastiver Perspektive ungewöhnliche Möglichkeit gezielt näher gebracht werden, denn sie können nicht wie ihre monolingualen Peers auf ein muttersprachliches Gefühl für deutsche Konstruktionen vertrauen. Das topologische Modell könnte auch hier als didaktisches Instrument zum Einsatz kommen, um für die verschiedenen Stellungsoptionen zu sensibilisieren.

Hinsichtlich der syntaktischen Funktion des satzeinleitenden Relativpronomens bestätigt sich die bereits in vielen Studien dokumentierte Subjektaffinität, hinter der sich die schon oben angesprochene Agenspräferenz verbirgt. Während im Alter von 2;5 Jahren noch 85% Subjektrelativsätze produziert werden, sinkt der Anteil zugunsten eines erweiterten Spektrums syntaktischer Funktionen (direktes Objekt > präpositionales Objekt > indirektes Objekt) im Verlauf eines Jahres auf 45%.

Abschließend sei noch einmal zusammengetragen, welche Präferenzen und Abfolgen sich im Erwerb der Relativsatzdomäne beobachten lassen: Kinder verwenden Relativsätze in den ersten Erwerbsjahren nahezu ausschließlich in restriktiver Funktion. Sie finden verschiedene Wege und Strategien, die in ihrer Gesamtheit kognitiv nicht zu bewältigende Komplexität des Lerngegenstandes partiell aufzubrechen, um sich einzelnen Teilaufgaben widmen zu können. So vermeiden sie komplexe morphologische Markierungen am Relativpronomen und setzen zunächst auf die Agens-First-Strategie. Die Relativsatzstruktur entwickelt sich aus der kanonischen Hauptsatzstruktur mit Verbzweitstellung und einem satzeinleitenden anaphorischen Pronomen, das Bezug auf eine nominale Entität im vorhergehenden Satz nimmt. Um den propositionalen Gehalt der Gesamtkonstruktion (und damit den kognitiven Aufwand) so gering wie möglich zu halten, wird der Relativsatz zunächst an eine isolierte Nominalphrase oder an eine Nominalphrase im Kopulasatz geknüpft. Elemente im Vorfeld (meist belegt durch das Subjekt) werden quasi nie modifiziert, weil die Einbettung des Relativsatzes eine Distanzstellung im Hauptsatz nach sich zieht. Da Kinder Einbettungen mit gleichzeitiger Distanzstellung vermeiden, finden sich kaum Subjektrelativsätze (SS, SO) in den Korpora. Vielmehr präferieren sie Objektrelativsätze, und zwar insbesondere jene, in denen das Relativpronomen die Subjektfunktion einnimmt (OS). Dieser Satztyp bereitet auch in Nachsprechttests die wenigsten Schwierigkeiten.

Für eine der Erwerbslogik folgende didaktische Aufbereitung seien in Tabelle 4 überblicksartig – und zwar für den Matrix- und Relativsatz getrennt – bereichsspezifisch frühe und späte Phänomene aufgelistet. Es ist zu empfehlen, die jeweils rechtsstehende Struktur erst dann in Angriff zu nehmen, wenn die linksstehende bereits verinnerlicht ist.

**Matrixsatz**

- verblos (einzelne Nominalphrase) / Kopulaverb < Vollverb
- Bezugsnomen als Objekt < Bezugsnomen als Subjekt
- Bezugsnomen als Objekt:  
einfache Verbform < periphrastische Verbform (Extraposition des Relativsatzes)
- Bezugsnomen als Subjekt:  
Subjekt in finaler Position < Subjekt im Vorfeld (Aufspaltung des Matrixsatzes)

**Relativsatz**

- in restriktiver Funktion < in nicht-restriktiver Funktion
- Relativpronomen als Subjekt < Relativpronomen als Objekt
- Relativpronomen als direktes Objekt < Relativpronomen als Präpositionalobjekt / als indirektes Objekt

Tabelle 4: *Abfolgen im Erwerb von Relativsatzkonstruktionen*

## 4 Vermittlung deutscher Relativsatzstrukturen

Da Relativsätze in Schulbüchern (bereits ab Klasse 3) zu den frequentesten Nebensatztypen zählen, sollte mit einer systematischen Heranführung an die deutschtypischen Besonderheiten dieser Satzkonstruktionen nicht zu lange gewartet werden. Bereits in der Vorschule und in den ersten zwei Schuljahren bietet es sich an, Sprachspiele durchzuführen, mit denen Grundmuster trainiert werden, sodass diese automatisieren können und damit Kapazitäten für den Erwerb komplexerer Strukturen zur Verfügung stehen.

Der folgende Abschnitt gliedert sich in drei Teile: 4.1 gibt Anregungen, wie Kinder auf spielerische Weise rezeptiv und produktiv an jene Strukturen herangeführt werden, die – der Erwerbslogik folgend – den Einstieg in die Relativsatzdomäne bahnen. Hierfür braucht es keine Schriftkenntnisse, sodass die Spielideen auch bereits vor und während der Alphabetisierung umgesetzt werden können. Während es in den Vorschlägen von 4.1 darum geht, durch häufige Wiederholungen und leicht modifizierten Gebrauch einfacher Konstruktionen zentrale Grundstrukturen zu verankern und auf unbewusster Ebene produktive Muster erkennen zu lassen, dienen die didaktischen Anregungen von 4.2 und 4.3 der Bewusstmachung bestimmter sprachlicher Phänomene. 4.2 widmet sich der morphologischen Komplexität der *d*-Pronomen und ist insbesondere für jene DaZ-Kinder relevant, die Schwierigkeiten mit der Polyfunktionalität nominaler Flexive haben. Der letzte Abschnitt 4.3 zeigt unter Hinzuziehung des topologischen Modells Wege auf, komplexere Stellungsoptionen zu erforschen und selbst zu generieren.

### 4.1 Spielerische Heranführung an Relativsatzstrukturen

Um Kinder an den Gebrauch restriktiver Relativsätze heranzuführen, eignen sich Wimmelbilder in besonderer Weise. Um eine bestimmte Person oder ein bestimmtes

Objekt in dem ‚Gewimmel‘ zu finden, braucht es eine genaue Beschreibung der aufzuspürenden Entität. Dies ist auch für Kinder im Vorschulalter vollkommen einleuchtend. Bei einer entsprechenden Aufgabenstellung ist damit der pragmatische Kontext gegeben, der auch jüngere Kinder zum Gebrauch von Relativsätzen motiviert. Für die Sprachspiele stehen die Kinder entweder direkt vor dem Wimmelbild, bei größeren Gruppen oder Schulklassen wäre allerdings eine Projektion mittels Beamer zu empfehlen. Idealerweise würde man das Bild auf ein Whiteboard projizieren, sodass die Kinder identifizierte Entitäten auch umkreisen können. Bevor die Kinder zur eigenen Sprachproduktion angeregt werden, sollten sie die Zielstruktur vorab einige Male gehört haben. Dies gilt insbesondere für sprachschwache Kinder. Um ihnen ausreichend Input zu geben, können zunächst einige der sprachstärkeren Kinder die Aufgabe erfüllen. Entsprechend der natürlichen Erwerbssequenz würde man die Anbahnung von Relativkonstruktionen mit einfachen Kopulasätzen und Subjektrelativpronomen beginnen<sup>8</sup>, wobei die Lehrkraft am Anfang möglichst viel der Struktur vorgibt, vgl. (26) und (27). Es wird eine Suchfrage mit eingebettetem Relativsatz gestellt, die es erlaubt, eine bestimmte Entität aufzufinden. Das Kind, das zuerst fündig wird, darf nach vorne gehen, auf die Entität zeigen und die entsprechende Antwort formulieren. Nach einigen Spieldurchläufen sind auch die Kinder so weit, dass sie nach dem vorgegebenen Muster die Fragen stellen können.

- (26) L: Wo ist der Mann, der Blumen kauft?  
Da ist der Mann, der Blumen kauft?
- (27) L: Wo ist die Katze, die mit einem Wollknäuel spielt?  
K: Da ist die Katze, die mit einem Wollknäuel spielt.

Bei einem anderen Spiel mit transitivem Verb im Matrixsatz wird das direkte Objekt durch den Relativsatz näher spezifiziert, vgl. (28). Das Relativpronomen fungiert als Subjekt, sodass OS-Sätze generiert werden, die auch im ungesteuerten Erwerb kaum Schwierigkeiten bereiten. Das Kind, das die gesuchte Entität entdeckt hat, darf diese zeigen und die referentielle Geste sprachlich kommentieren mit einem Kopulasatz, vgl. (29), sodass das modifizierte Element in diesem Spiel mal im Akkusativ und mal im Nominativ verwendet wird. Hiernach stellt das Kind eine neue Frage nach dem Muster von (28).

- (28) L: Wer sieht den Mann, der in ein grünes Auto steigt?  
K: Ich sehe den Mann, der in ein grünes Auto steigt.
- (29) K: Hier / da ist der Mann, der in ein grünes Auto steigt.

---

<sup>8</sup> Man könnte aber auch zunächst durch elliptische Antworten einzelne Nominalphrasen mit Relativsatz elizitieren, und zwar wie folgt:

- L: Wer soll der Oma über die Straße helfen? Der Junge, der eine Sporttasche trägt oder der Junge, der ein Fahrrad schiebt?
- K: Der Junge, der eine Sporttasche trägt.
- L: Gut, das stellen wir uns nun alle vor: Der Junge, der eine Sporttasche trägt, hilft der Oma über die Straße.

Wimmelbilder sind auch geeignet, um jene Relativsatzstrukturen anzubahnen, die aufgrund der Distanzstellung erst spät erworben werden. So könnte man die Kinder in einem Fantasie- oder Ratespiel dazu veranlassen, sich Gedanken zu machen, wer von den benannten Personen, wie viel Taschengeld bekommt oder wer sich was zu Weihnachten wünscht. In (30) ist dargestellt, wie man den sprachlichen Kontext gestalten könnte, um Relativsätze zu elizitieren, die das im Vorfeld befindliche Subjekt modifizieren und so eine Distanzstellung im Matrixsatz bewirken. Wichtig ist bei diesen Übungen, die Zielstruktur häufig zu wiederholen.

- (30) L: Wer bekommt wohl zwei Euro Taschengeld in der Woche? Ich habe die richtige Antwort hier im Umschlag. Ihr dürft raten. Wer bekommt zwei Euro Taschengeld in der Woche? Der Junge, der sich gerade ein Eis kauft? Oder das Mädchen, das einen Puppenwagen schiebt? Oder der Junge, der an der Bushaltestelle steht? Was meint ihr? (Nochmals die Optionen wiederholen.)
- K1: Das Mädchen, das einen Puppenwagen schiebt.
- L: Aha, du meinst also: Das Mädchen, das den Puppenwagen schiebt, bekommt zwei Euro Taschengeld in der Woche. Ich schau mal im geheimen Umschlag nach, ob das stimmt.  
Nein, leider stimmt das nicht. Das Mädchen, das den Puppenwagen schiebt, bekommt nur 50 Cent Taschengeld.
- K2: Der Junge, der sich gerade ein Eis kauft, bekommt zwei Euro Taschengeld.
- ...

Auch ohne Wimmelbild lässt sich die Produktion von Relativsätzen leicht anstoßen, und zwar mit Fragen, die auf die Lebenswelt der Kinder Bezug nehmen und die daher inhaltlich von jedem Kind beantwortet werden können. Auch bei schwierigen Relativsatztypen lassen sich so – bevor man das topologische Modell zur bewussten Auseinandersetzung heranzieht – auf spielerische Weise die entsprechenden Ankerstrukturen legen. Hierfür kann die Lehrkraft eine Frage stellen, die die gewünschte Struktur elizitiert und die von möglichst vielen Schülern und Schülerinnen beantwortet werden sollte. (Besonders in sprachschwachen Klassen könnte eine strukturalizitierende Frage am Anfang einer jeden Stunde stehen, um auch bei komplexen Strukturen durch das häufige Wiederholen des Antwortmusters einen gewissen Automatisierungsgrad zu erreichen.) Nehmen wir einmal an, in den nächsten Tagen sollen im Grammatikunterricht Subjektrelativsätze durchgenommen werden, bei denen das Relativpronomen als Präpositionalobjekt auftritt. Diese Struktur ist in zweierlei Hinsicht schwierig: Zum einen wird der Matrixsatz durch den sich an das Subjekt im Vorfeld knüpfenden Relativsatz aufgespalten, zum anderen befindet sich das Relativpronomen nicht – wie üblich – in satzeinleitender Position, sondern ist eingebettet in die Präpositionalphrase. Um die Kinder zum Gebrauch einer solchen Struktur anzuregen, könnte die Lehrkraft eine Frage wie (31) stellen. Zu erwarten wären Antworten vom Typ (32).

- (31) Wie sieht das Haus aus, in dem du wohnst?  
 (32) Das Haus, in dem ich wohne, ist blau angestrichen.

Wichtig ist – wie auch bei den vorhergehenden Sprachspielen – darauf zu achten, dass die Kinder auch tatsächlich die gewünschte Struktur produzieren. Erfahrungsgemäß ist dies aber bei entsprechender Lenkung, vgl. (33), kein Problem.

- (33) L: Ich möchte euch heute wieder eine Frage stellen und ich bin mir sicher, alle von euch können mir darauf eine Antwort geben. Ich möchte heute wissen, wie das Haus, in dem ihr wohnt, aussieht. Ist es groß, ist es alt, ist es frisch renoviert, hat es große Fenster, hat es mehrere Stockwerke, hat es einen Garten? Jeder von euch darf nun gleich auf die Frage antworten: Wie sieht das Haus aus, in dem du wohnst?  
 Ich fange mal an und dann seid ihr dran: Das Haus, in dem ich wohne, ist blau und hat ein rotes Dach. Anna, wie sieht das Haus aus, in dem du wohnst?  
 A: Mein Haus ist sehr groß.  
 L: Aha, und jetzt antworte bitte nochmal so, wie ich es vorgegeben habe: Das Haus, in dem ich wohne, ....  
 A: Das Haus, in dem ich wohne, ist sehr groß.  
 L: Super! Und wer möchte als nächstes antworten?

Damit die Struktur SPO (PO = Präpositionalobjekt) auch als produktives Muster erkannt und verinnerlicht wird, sollten in den darauffolgenden Tagen ähnliche Fragen mit variierenden Präpositionen folgen, vgl. (34).

- (34) L: Welche Farbe hat der Stift, mit dem du am liebsten schreibst?  
 K: Der Stift, mit dem ich am liebsten schreibe, ist ...

## 4.2 Morphologische Reflexionen

Während das Bezugsnomen im Matrixsatz das Genus des Relativpronomens bestimmt, regiert das Verb des Relativsatzes dessen Kasus. Das Relativpronomen empfängt und kodiert somit grammatische Befehle von zwei Instanzen. „Wie ein grammatisches Gelenk verbindet das Relativpronomen Kernsubstantiv und eingebetteten Satz“ (Eisenberg 1999: 264). Es ist allgemein bekannt, dass die deutsche Nominalflexion für Zweitspracherwerbende eine der größten Lernhürden darstellt. Schwierigkeiten treten dementsprechend auch im Gebrauch von Relativpronomen auf (siehe hierzu Abschnitt 1). Sie können zum Gebrauch nicht-zielsprachlicher Formen führen, zur Präferenz morphologisch unspezifischer Elemente oder auch zur Vermeidung von Relativkonstruktionen. Insbesondere für Kinder mit DaZ, deren nominales Flexionsparadigma noch nicht zielsprachlich angelegt ist bzw. noch nicht stabil und automatisiert ist, bieten Relativpronomen aber durchaus eine Chance die polyfunktionalen Flexive zu knacken und über das Paradigma der Relativpronomen



hinaus mehr Sicherheit im Bereich der Nominalflexion zu gewinnen. Wegener beschreibt den Teufelskreis, dem der DaZ-Lernende ausgesetzt ist, wie folgt: „Um die Flexive als Genus-, Kasus- und Numerusmarker zu erkennen und zu klassifizieren, muss er die anderen Formen des Paradigmas kennen; um das Paradigma aufzubauen, muss er aber zuvor die Flexive als Genus-, Kasus- und Numerusmarker klassifiziert haben“ (1995: 6).

Dadurch, dass Bezugsnomen und Relativpronomen in Genus und Numerus kongruieren, aber im Kasus nicht übereinstimmen müssen (und dies gilt insbesondere für die präferierten Objektrelativsätze mit Subjekt-Relativpronomen (OS), erhält der Lerner mehr Anhaltspunkte über die Kasusformen innerhalb einer Genuskategorie. Somit kann ein Durchbrechen des Teufelskreises schneller gelingen – vor allem dann, wenn der Erwerbsprozess mit gezielten Übungen bei Einbeziehung des Paradigmas, vgl. Tabelle 5, unterstützt wird. Bekanntermaßen bereitet das grammatische Geschlecht die größten Schwierigkeiten – vor allem jenen Kindern, deren Muttersprache kein Genus-System aufweist. Auch diesbezüglich kann (bei entsprechend didaktischer Aufbereitung) Relativsätzen eine Triggerfunktion zukommen, denn durch die Relativpronomen wird die Funktion von Genus (= die referentielle Bezugnahme auf eine vorher erwähnte Entität) unmittelbar transparent. Wählt man Bezugsnomen, deren Genuszuweisung<sup>9</sup> einer deterministischen bzw. probabilistischen Regel mit hoher Validität folgt, vgl. (35) und (36), kann es gelingen, dem Kind parallel das Nominalparadigma und Relativsatzkonstruktionen nahezubringen.

- (35) Ich traf gestern den Lehrer<sub>1</sub>/die Lehrerin<sub>2</sub>, der<sub>1</sub>/die<sub>2</sub> uns demnächst in Mathe unterrichten wird.  
 (36) Ich sehe eine Katze<sub>1</sub>/ein Kätzchen<sub>2</sub>, die<sub>1</sub>/das<sub>2</sub> ein rotes Halsband trägt.

|           | Maskulinum | Neutrum    | Femininum  |
|-----------|------------|------------|------------|
| Nominativ | <i>der</i> | <i>das</i> | <i>die</i> |
| Akkusativ | <i>den</i> | <i>das</i> | <i>die</i> |
| Dativ     | <i>dem</i> | <i>dem</i> | <i>der</i> |

Tabelle 5: *Relativpronomen im Singular*<sup>10</sup>

Sowohl DaZ-Kinder als auch DaM-Kinder mit wenig Sprachanregung könnten von eingeübten Strategien profitieren, die ihre allgemeine Sprachreflexion anregen und ihre Wahrnehmung für die verschlüsselten grammatischen Kategorien schulen und damit nicht zuletzt auch das Sprachverstehen von Relativsätzen erleichtern. Die folgenden drei analytischen Fragen wären geeignet, eine entsprechende Strategie

<sup>9</sup> Genuszuweisungsregeln findet man im DUDEN ‚Die Grammatik‘ oder auch bei Wegener (1995).

<sup>10</sup> Da die drei Genera im Plural nicht unterschieden werden, beschränkt sich das Formenspektrum hier auf die Singular-kategorie. Es fehlen auch die Formen des (nicht vom Verb regierten) Genitivs (*dessen, deren*). Diese spielen im Erwerb eine eher untergeordnete Rolle und sollten daher auch erst später vermittelt werden.

gienbasis zu entwickeln:

- I. Worauf bezieht sich der Relativsatz? Suche das Bezugsnomen und unterstreiche es! (Hinweis: Das Bezugsnomen ist das (großgeschriebene) Element, das links vom Relativpronomen steht.)
- II. Bestimme das Genus von Bezugsnomen und Relativpronomen! (Hinweis: Genus (und auch Numerus) von Bezugsnomen und Relativpronomen stimmen immer überein. Du kannst die Tabelle mit den Relativpronomen zur Hilfe nehmen.)
- III. Bestimme den Kasus von Bezugsnomen und Relativpronomen! Ist das Bezugsnomen Subjekt (-> Nominativ) oder Objekt (-> Akkusativ oder Dativ)? Ist das Relativpronomen Subjekt (-> Nominativ) oder Objekt (-> Akkusativ oder Dativ)? (Hinweis: Du kannst die Tabelle mit den Relativpronomen zur Hilfe nehmen.)

### 4.3 Syntaktische Reflexionen: Einsatz des topologischen Modells

Bereits in Abschnitt 2 wurde das topologische Modell herangezogen, um die syntaktischen Besonderheiten deutscher Relativsätze aufzuzeigen. Auch um Kinder an die Stellungsvarianten heranzuführen, eignet sich dieses Modell in hervorragender Weise, und zwar insbesondere um folgende fünf Phänomene zu veranschaulichen:

- Subordinierung eines eigenständigen Satzes mit Verbzweitstellung und anaphorischem Pronomen in einen Matrixsatz...
- ... mit einhergehender Asymmetrie in der Verbstellung
- Distanzstellung zwischen Bezugsnomen und Relativsatz
- variable Vorfelddbesetzung
- Distanzstellung im Matrixsatz

Bevor Kinder bei Relativsatzkonstruktionen zu topologischen Reflexionen angeregt werden, sollten sie zum einen bereits über Erfahrungen im Umgang mit dem topologischen Modell und einfachen Hauptsätzen verfügen und zum anderen bei mündlichen Sprachspielen (siehe Abschnitt 4.1) die aktuell zu behandelnden Konstruktionen mehrfach gehört und gebraucht haben.

#### Subordinierung mit einhergehender Asymmetrie in der Verbstellung

Die Kinder bekommen die drei Tabellen 6a, 6b und 6c zur Ansicht und sollen nach vergleichender Betrachtung mitteilen, was ihnen alles aufgefallen ist. Haben die Kinder bislang wenig Erfahrung mit sprachreflektierenden Aufgaben, kann die Lehrkraft die Sprachbetrachtung durch zusätzliche Fragen lenken. Die Darstellungen sind geeignet, um (relativ) selbständig zu erkennen, dass

- das Relativpronomen *der* stellvertretend für die Nominalphrase *der Anorak* steht und so eine Wiederholung von *Anorak* vermieden werden kann
- sich das Relativpronomen *der* auf die vorher erwähnte Entität *Anorak* bezieht
- aus zwei unabhängigen Sätzen ein Satzgefüge wird

- das finite Verb in Haupt- und Relativsatz unterschiedliche Positionen einnimmt.

In einer Übung, die dem zur Sprachreflexion anregenden Studententeil unmittelbar folgen sollte, tragen die Kinder auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt gleichstrukturierte Relativsätze im Modell ein, die lediglich in lexikalischer Hinsicht variieren.

| Vorfeld    | LSK    | Mittelfeld  | RSK | Nachfeld |
|------------|--------|---|-----|----------|
| Ich        | sah    | gestern im Schaufenster<br>des Kaufhauses<br>einen roten Anorak |     |          |
| Der Anorak | gefiel | mir sehr  |     |          |

Tabelle 6a: *Topologisches Modell mit zwei eigenständigen Sätzen*

| Vorfeld | LSK | Mittelfeld  | RSK | Nachfeld |
|---------|-----|---|-----|----------|
| Ich     | sah | gestern im Schaufenster<br>des Kaufhauses<br>einen roten Anorak,<br>der mir sehr gefiel |     |          |

Tabelle 6b: *Topologisches Modell mit Satzgefüge*

| Vorfeld          | LSK | Mittelfeld   | RSK    | Nachfeld |
|------------------|-----|--|--------|----------|
| Ich              | sah | gestern im Schaufenster<br>des Kaufhauses<br>einen roten Anorak, $\Rightarrow$ |        |          |
| $\Leftarrow$ der |     | mir sehr   | gefiel |          |

Tabelle 6c: *Topologisches Modell mit Satzgefüge, HS und RS getrennt dargestellt*

Gemäß der Erwerbslogik sollten Kinder – wie in den Tabellen 6b und 6c geschehen – zunächst mit Relativsätzen in Adjazenzstellung konfrontiert werden. Nur so erschließt sich ihnen der enge Bezug zum benachbarten Nomen. Um bei OS-Relativsätzen die Adjazenzstellung zu garantieren, sollte im Matrixsatz eine synthetische Verbform (Präsens oder Präteritum) verwendet werden. Beim Gebrauch einer analytischen Verbform (z.B. Perfekt) ist die rechte Satzklammer belegt und der Relativsatz wird dann meist (zur Erleichterung der Sprachverarbeitung) ins Nachfeld bewegt. Der nächste Abschnitt widmet sich der Vermittlung der so entstandenen Distanzstellung.

#### **Distanzstellung zwischen Bezugsnomen und Relativsatz**

Durch die Gegenüberstellung des gleichen Satzes in den Tabellen 6b' und 6b'' wird den Kindern deutlich, dass es zwei mögliche Positionen für den Relativsatz gibt. Gemeinsam kann darüber reflektiert werden, welche der beiden Positionen ihnen besser gefällt. Würden sie den Relativsatz lieber beim Bezugsnomen belassen oder

würden sie ihn lieber ins Nachfeld bewegen? Man kann den Kindern an dieser Stelle auch mitteilen, dass die zweite Option im Allgemeinen präferiert wird. Anschließend könnte sich eine Übung, in der die Kinder in einem (entsprechend präparierten) Text jene Sätze aufspüren und im topologischen Modell eintragen, bei denen der Relativsatz ins Nachfeld wandern musste.

| Vorfeld | LSK  | Mittelfeld  | RSK     | Nachfeld |
|---------|------|---|---------|----------|
| Ich     | habe | gestern im Schaufenster<br>des Kaufhauses<br>einen roten Anorak,<br>der mir sehr gefiel | gesehen |          |

Tabelle 6b<sup>1</sup>: *Topologisches Modell mit Satzgefüge*

| Vorfeld | LSK  | Mittelfeld  | RSK     | Nachfeld            |
|---------|------|---|---------|---------------------|
| Ich     | habe | gestern im Schaufenster<br>des Kaufhauses<br>einen roten Anorak | gesehen | der mir sehr gefiel |

Tabelle 6b<sup>2</sup>: *Topologisches Modell mit Satzgefüge*

### Variable Vorfeldbesetzung

Die Möglichkeiten zur variablen Vorfeldbesetzung sollten den Kindern durch die (der Relativsatzvermittlung vorangegangenen) Arbeit mit dem topologischen Modell eigentlich schon bekannt sein. Dieses Wissen kann an dieser Stelle nochmals aufgefrischt werden. Anhand von Satzpaaren wie in Tabelle 7a ließe sich noch einmal rekapitulieren, dass das Vorfeld nicht allein dem Subjekt vorbehalten ist, sondern dass dort auch andere Satzglieder (u.a. Lokal- oder Temporaladverbiale) stehen können. Wenn dies der Fall ist, muss das Subjekt ins Mittelfeld ausweichen, denn das Vorfeld kann immer nur eine Konstituente beherbergen. Diese Konstituente kann aber, wie gleich zu sehen sein wird, sehr komplex sein.

| Vorfeld     | LSK    | Mittelfeld            | RSK | Nachfeld |
|-------------|--------|-----------------------|-----|----------|
| Vor der Tür | bellte | ein Hund              |     |          |
| Der Hund    | war    | offenbar sehr hungrig |     |          |

Tabelle 7a: *Topologisches Modell mit zwei eigenständigen Sätzen*

### Distanzstellung im Matrixsatz

Der kleine Exkurs um die variable Vorfeldbesetzung war notwendig, um die ‚unge liebten‘ Subjektrelativsätze zunächst im Mittelfeld zu generieren, wo sie den Matrixsatz nicht (wie in der Vorfeldposition) aufspalten.

Die Kinder haben inzwischen schon etwas Routine im Umgang mit Relativsätzen erlangt, sodass man sie bitten könnte, die zwei eigenständigen Sätze von Tabelle 7a in ein Satzgefüge mit Relativsatz zu überführen und im topologischen Modell

darzustellen, vgl. Tabelle 7b.

| Vorfeld     | LSK    | Mittelfeld                                 | RSK | Nachfeld |
|-------------|--------|--|-----|----------|
| Vor der Tür | bellte | ein Hund, der offenbar<br>sehr hungrig war |     |          |

Tabelle 7b: *Topologisches Modell mit Subjektrelativsatz im Mittelfeld*

| Vorfeld                                     | LSK    | Mittelfeld  | RSK | Nachfeld |
|---|--------|-------------|-----|----------|
| Ein Hund, der offenbar<br>sehr hungrig war, | bellte | vor der Tür |     |          |

Tabelle 7c: *Topologisches Modell mit Subjektrelativsatz im Vorfeld*

Die nächste Aufgabe besteht darin, zu überlegen, welche Umstrukturierung vorgenommen werden muss, wenn das Subjekt (hier: *ein Hund*) die ‚geliebte‘ Vorfeldposition einnehmen will. Die Kinder können sich hierfür in Zweiergruppen beraten. Vor ihnen liegen eine leere Tabelle des topologischen Modells und vier ausgeschnittene Satzteile: (i) *vor der Tür*, (ii) *bellte*, (iii) *ein Hund* und (iv) *der offenbar sehr hungrig war*. Es wird nicht lange dauern, bis die Kinder von sich aus auf die einzig akzeptable Struktur von Tabelle 7c kommen. Damit haben sie sich eine der (im natürlichen Spracherwerb) schwierigsten Konstruktionen eigenständig erarbeitet. In nachfolgenden Übungen sollte es dann um die Festigung gehen und etwas später um die Übertragung des Gelernten auf topikalisierte Objektsätze, vgl. Tabelle 8.

| Vorfeld                          | LSK    | Mittelfeld           | RSK | Nachfeld |
|----------------------------------|--------|----------------------|-----|----------|
| Einen Hund, der nicht<br>gehört, | wollte | der alte Bauer nicht |     |          |

Tabelle 8: *Topologisches Modell mit Objektrelativsatz im Vorfeld*

In Anbetracht der Schwierigkeit des Lerngegenstandes erscheint es angebracht, viel Zeit in die Festigung des erarbeiteten Relativsatzspektrums zu investieren. Zum einen sollten hierfür verschiedene Aufgabentypen zum Einsatz kommen, die sowohl die Sprachproduktion als auch -rezeption anregen, und zum anderen sollte die Lexik sukzessive anspruchsvoller und fachspezifischer werden.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Ein entsprechender Vorschlag, wie der produktive Gebrauch von Relativsätzen direkt an Fachsprache geübt werden kann, findet sich im Anhang.

## Literaturverzeichnis

- Brandt, S., Diessel, H. & Tomasello, M. (2008): The Acquisition of German Relative Clauses: A Case Study. *Journal of Child Language* 35, 325-348.
- Bryant, D. (2012): DaZ und Theater. Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. *Scenario – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung* 2012 (1), 27-55.
- Diessel, H. & Tomasello, M. (2005): A new look at the acquisition of relative clauses. *Language* 81, 1-25.
- Diessel, H. (2009): On the role of frequency and similarity in the acquisition of subject and non-subject relative clauses. In: Talmy G. & Masayoshi, S. (Hrsg.): *Syntactic Complexity*. Amsterdam: John Benjamins, 251-276.
- Eisenberg, P. (1999): *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. Stuttgart: Metzler.
- König, W. (2007): Die Verarbeitung von Relativsätzen im L2-Deutsch von L1-Sprechern des Türkischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (3). Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Koenig.pdf>.
- Mills, A. (1977): The perception of ambiguous relative clauses in German. *Salzburger Beiträge zur Linguistik* 4, 351-363.
- Pittner, K. & Bermann, J. (2004) *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Rothweiler, M. (1993): *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinig, W., Betzel, D., Geider, F. J. & Herbold, A. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Uzkoreit, H., Brants, T., Duchier, D., Krenn, B., Konieczny, L., Oepen, S. & Skut, W. (1998): Studien zur performanzorientierten Linguistik: Aspekte der Relativsatzextraposition im Deutschen. *Kognitionswissenschaft* 7, 129-133.
- Wegener, H. (1995): Das Genus im DAZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: Handwerker, B. (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 1-24.

## Anhang

|  |
|--|
| <p>Bilde aus den fett markierten Sätzen Relativsatzkonstruktionen!<br/>Trage die Relativsatzkonstruktionen ins topologische Modell ein!</p>  |
| <p>Der Luftdruck<br/>Unsere Erde wird von einer Lufthülle umschlossen. <b>Die Luft ist ein unsichtbares Gas. Es besteht aus unzählbaren, winzig kleinen Teilchen.</b><br/>Die Luftmoleküle sind zwar unsichtbar, haben aber dennoch ein Gewicht.<br/><b>Über jedem Punkt der Erdoberfläche steht eine riesige Luftsäule. Diese drückt mit ihrem Gewicht auf die Erdoberfläche.</b><br/>Der Luftdruck auf der Erde ändert sich laufend. Es gibt hohen Luftdruck (Hoch: H) und niedrigen Luftdruck (Tief: T).<br/><b>Zwischen diesen Gebieten findet eine Luftbewegung statt. Die Luftbewegung nehmen wir als Wind wahr.</b><br/>Die Luft „fließt“ immer vom Hoch zum Tief.<br/><b>Den Luftdruck kann man mit einem Barometer messen. Die Maßeinheit ist Hektopascal (hPa).</b><br/>Schönes Wetter kündigt sich durch steigenden Luftdruck an: Ein Hoch erreicht uns. Bei fallendem Luftdruck muss man mit einer Wetterverschlechterung rechnen:<br/><b>Ein Tief zieht heran. Es bringt häufig Regen mit sich.</b></p> |

Tabelle 9a: *Aufgabe zur Produktion von Relativsatzkonstruktionen*<sup>12</sup>

|  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Die Luft ist ein unsichtbares Gas, das aus unzählbaren, winzig kleinen Teilchen besteht.</li> <li>2) Über jedem Punkt der Erdoberfläche steht eine riesige Luftsäule, die mit ihrem Gewicht auf die Erdoberfläche drückt.</li> <li>3) Zwischen diesen Gebieten findet eine Luftbewegung, die wir als Wind wahrnehmen, statt.<br/>Zwischen diesen Gebieten findet eine Luftbewegung statt, die wir als Wind wahrnehmen.</li> <li>4) Den Luftdruck, dessen Maßeinheit Hektopascal (hPa) ist, kann man mit einem Barometer messen.</li> <li>5) Ein Tief zieht heran, das häufig Regen mit sich bringt.</li> </ol> |
|--|

Tabelle 9b: *Lösungsvorschlag für Aufgabe 1*

<sup>12</sup> Der modifizierte Text ist folgendem Schulbuch entnommen: EWG, Westermann Verlag, Realschule für Baden-Württemberg, Band 1 (Klasse 5), S. 36.