

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA GERMANISTIKY

**Die Analyse verbaler Valenz im Lehrbuch
„Německy s úsměvem“**

The analysis of verbal valence in the textbook
„Německy s úsměvem“

Analýza slovesné valence v učebnici „Německy s úsměvem“

Diplomová práce

Autorka diplomové práce: **Hana Grösllová**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Alena Lejsková, Ph.D.**

2011

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 24. listopadu 2011

.....

Hana Grösllová

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Aleně Lejskové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady a připomínky a také za poskytnuté materiály, které mi umožnily napsat tuto práci.

Anotace

Tématikou této diplomové práce je analýza slovesné valence v české učebnici „Německy s úsměvem“. Teoretická část se nejprve zabývá slovesnou valencí, v jejímž rámci zkoumá slovní druh sloveso a problematiku valence. Dále se věnuje gramatice z pohledu didaktiky DaF. Na závěr teoretické části je připojena stručná charakteristika typologie cvičení, kterou doplňuje výběr vhodných typů cvičení k nácviku slovesné valence. Jádro práce pak tvoří analýza slovesné valence, kterou představuje excerptce, prezentace a procvičení slovesné valence ve vybraném úseku učebnice. Výsledky jednotlivých částí analýzy jsou dále vyhodnoceny a statisticky zpracovány. Za vyhodnocením následuje soupis zjištěných problémů, na základě nichž je pak vytvořen vlastní návrh k jejich řešení.

Annotation

The topic of my diploma work is the analysis of verbal valence in the Czech textbook „Německy s úsměvem“ (“German with a Smile”). The theoretical part is dealing with the verbal valence first, examining the verb as a part of speech and the valence itself. It deals with grammar from the DaF-point of view (DaF = teaching German as foreign language). The theoretical part is closed by a brief characteristic of exercise typology with selected exercise types for the valence practise. The main point of the work is the analysis of the verbal valence – excerption, presentation and practice of verbal valence in the selected part of the textbook. The results of individual parts of the analysis are evaluated and statistically processed then. The analysis is followed by the list of problems detected with my own solution.

INHALT

EINLEITUNG	9
THEORETISCHER TEIL.....	11
1. Verbale Valenz	11
1.1 Das Verb	11
1.1.1 Allgemeine Charakteristik	11
1.1.2 Verbklassifikation	12
1.1.2.1 Die Duden-Grammatik	12
1.1.2.1.1 Syntaktisch-semantische Valenzeigenschaften.....	13
1.1.2.1.2 Vollverben-Untergliederung	14
1.1.2.2 Helbig: „Deutsche Grammatik“	16
1.1.2.3 Engel: „Deutsche Grammatik“	17
1.1.3 Der Verbalkomplex.....	17
1.1.4 Das Verb und der Satz – Der Satzbauplan.....	19
1.2 Die Valenz	20
1.2.1 Valenzbegriff	20
1.2.2 Valenzgebundene Glieder.....	21
1.2.3 Valenz und Rektion	22
1.2.4 Valenztheorien	24
1.2.4.1 Valenztheorien allgemein	24
1.2.4.2 Gerhard Helbig	25
1.2.4.3 Ulrich Engel	29
1.2.4.4 Joachim Jacobs	30
2. DaF-Didaktik: Grammatik	33
2.1 Begriffe: Fremdsprachendidaktik, -methodik, Lernziel	33
2.1.1 Fremdsprachenlernmethoden.....	34
2.2 Grammatik und ihre Rolle	36
2.3 Begriff „Grammatik“	37
2.3.1 Pädagogische Grammatik	38
2.4 Grammatik-Präsentation nach Storch	39
3. Aufgaben- und Übungstypologie	42
3.1 Begriffsdefinitionen	42
3.1.1 Aufgabe und Übung.....	42
3.1.2 Typologie der Aufgaben und Übungen	43
3.2 Typologie und verbale Valenz.....	44

3.2.1 Typologie im Überblick.....	44
3.2.2 Aufgaben- und Übungstypen und die Einübung.....	44
PRAKTISCHER TEIL.....	48
4. Lehrbuch „Německy s úsměvem“	48
4.1 Charakteristik des Lehrbuchs.....	48
4.2 Lehrbuch und Fremdsprachenlernmethode	49
5. Analyse verbaler Valenz.....	51
5.1 Exzerption verbaler Valenz	51
5.1.1 Verzeichnis verbaler Bindungen.....	52
5.1.2 Verbale Bindungen in WORTSCHATZ.....	53
5.1.3 Verbale Bindungen und ihre Realisierung im Satz.....	55
5.2 Präsentation verbaler Valenz	67
5.2.1 Lehrbuch: Grammatik-Strukturteile	67
5.2.1.1 Lektion 9: Grammatik-Strukturteile und -Themen.....	67
5.2.2. Lektion 9: Verbale Bindungen und ihre Darstellung.....	69
5.3 Einübung verbaler Valenz	81
5.3.1 Lehrbuch: Übungen-Strukturteile	81
5.3.2 Durchführung.....	82
6. Auswertung der Analyse	98
6.1 Exzerption.....	98
6.1.1 Ergebnisse.....	98
6.1.2 Zusammenfassung	100
6.2 Präsentation.....	102
6.2.1 Ergebnisse.....	102
6.2.2 Zusammenfassung	105
6.3 Einübung.....	107
6.3.1 Ergebnisse.....	107
6.3.1.1 Kontrastiver Gesichtspunkt.....	112
6.3.2 Zusammenfassung	113
7. Kritische Punkte	116
7.1 Exzerption verbaler Valenz	116
7.2 Präsentation verbaler Valenz	116
7.3 Einübung verbaler Valenz	117
7.4 Schlussbewertung der Analyse verbaler Valenz.....	118
8. Mein Vorschlag	119
8.1 Präsentation verbaler Valenz	119
8.2 Einübung verbaler Valenz	126

SCHLUSS	131
RESUMÉ	134
LITERATURVERZEICHNIS	138
ANHANG	142

EINLEITUNG

Das Thema der Diplomarbeit ist die *Analyse verbaler Valenz im Lehrbuch „Německy s úsměvem“*. Der Anlass zur Auswahl dieses Themas war eine Seminararbeit *Die Rektion im Lehrbuch für Mittelschulen (Deutsch für Gymnasien 2)*, die ich im fünften Semester am Institut für Germanistik schrieb. Die Thematik der Analyse der Rektion im Lehrbuch nahm mich damals ein und ich wollte an sie in der Diplomarbeit anknüpfen. Zur Analyse wählte ich die Wortart Verb aus, weil Verben – im Zusammenhang mit der Valenz – in Lehrbüchern allgemein stärker vertreten sind als Substantive oder Adjektive. Als Ausgangsmaterial der Analyse verbaler Valenz wählte ich das tschechische Lehrbuch *„Německy s úsměvem“*.

Die Aufgabe der Diplomarbeit ist festzustellen, wie im ausgewählten Teil des Lehrbuchs verbale Valenz als grammatische Erscheinung präsentiert wird und wie sie dann geübt wird.

Da die Problematik verbaler Valenz in Form verbaler Bindungen im Lehrbuch dargestellt wird, analysiere ich gerade diese Form, konkret verbale Bindungen mit Präposition und ohne Präposition.

Die Diplomarbeit enthält zwei Hauptteile, den theoretischen und praktischen Teil. Der theoretische Teil besteht aus drei Kapiteln, in denen allmählich die Problematik verbaler Valenz, der Grammatik in der DaF- Didaktik, sowie der Aufgaben- und Übungstypologie behandelt wird. Das erste Kapitel (verbale Valenz) teile ich in zwei Unterkapitel ein: in *Das Verb* und *Die Valenz*, die den Gegenstand der Analyse vorstellen. Im Unterkapitel über die Valenz charakterisiere ich vor allem die ausgewählte Valenztheorie, auf deren Grundlage ich dann die Exzerption verbaler Valenz im praktischen Teil ausführe. Das Thema des nächsten Kapitels ist Grammatik in der DaF-Didaktik, dessen wichtiger Bestandteil das Unterkapitel über Art und Weise der Präsentation der Grammatik ist, die eine theoretische Grundlage für die spätere Analyse im praktischen Teil darstellt. In dieses Kapitel beziehe ich auch Definitionen der Begriffe Fremdsprachendidaktik und –methodik, Lernziel des Fremdsprachenlernens, sowie die Thematik der Fremdsprachenlernmethoden ein. Im letzten Kapitel des theoretischen Teils kommt die Aufgaben- und Übungstypologie an die Reihe. Das Hauptziel ist die Auswahl geeigneter Übungstypen zur Einübung

verbaler Valenz. Diese Übungstypen dienen mir als Inspiration zur Gestaltung des eigenen Vorschlags im praktischen Teil.

Der praktische Teil wird in fünf Kapitel eingeteilt. Im ersten Kapitel widme ich mich der Charakteristik des ausgewählten Lehrbuchs. Ich bestimme auch die Fremdsprachenlernmethode, die im Lehrbuch angewandt wird. Das nächste Kapitel stellt den eigentlichen Kern der Diplomarbeit - die Analyse verbaler Valenz dar. Diese Analyse führe ich in drei Unterkapiteln durch, die sich mit der Exzerption verbaler Valenz, der Präsentation verbaler Valenz als grammatische Erscheinung und der Einübung verbaler Valenz befassen. Im dritten Kapitel werte ich die Ergebnisse der Analyse aller drei Unterkapitel aus. Aus der Auswertung ziehe ich kritische Punkte, die im nächsten, vierten Kapitel angeführt werden. Aufgrund dieser kritischen Punkte bereite ich dann den eigenen Vorschlag zu ihrer Lösung vor.

Zu der Diplomarbeit gehört der Anhang, in dem ich ein paar Illustrationsbeispiele zur Präsentation der Grammatik in der DaF-Didaktik anführe. Der Anhang enthält auch den Schlüssel zur Lösung meines Vorschlags.

THEORETISCHER TEIL

1. Verbale Valenz

Im ersten Kapitel des theoretischen Teils befasse ich mich zuerst mit der Wortart Verb und dann mit der Problematik der Valenz.

1.1 Das Verb

1.1.1 Allgemeine Charakteristik

Die Benennung Verb kommt aus dem lateinischen Ausdruck *verbum*, den man als Übersetzung des griechischen Ausdrucks für eine Aussage verwendet hat. Die Bezeichnung selbst weist auf die Wichtigkeit dieser Wortart für die Mitteilung hin (vgl. Duden, 2009, 389).

Das Verb (auch Tätigkeitswort und Zeitwort¹) ist „*die einzige Wortklasse, deren Elemente konjugiert werden können, d. h. in Person, Numerus, Tempus, Genus und Modus [...] verändert werden können*“ (Helbig, 2001, 23). Die Konjugation stellt neben der Deklination und der Komparation die dritte Form der Flexion dar, bei der das Verb mit bestimmten Endungen versehen wird und außerdem zum Teil auch seinen Stamm verändert. Damit erscheint jedes Verb in verschiedenartigen Formen. Die Duden-Grammatik unterscheidet dann finite und infinite Verben, wobei nur finite Verben konjugiert werden. Neben diesen zwei Formen führt sie noch die Gliederung in einfache und mehrteilige (komplexe) Verbformen an (vgl. Duden, 389, 429-430 und Engel, 2004, 202).

Die Duden-Grammatik unterscheidet zwei Gruppen der Verben, zwar die Vollverben und die Verben mit Spezialfunktionen. Meine Aufmerksamkeit richte ich weiter auf Vollverben, denn sie werden den Gegenstand meiner Analyse im praktischen Teil sein.

¹ Man begegnet diesen Bezeichnungen in der deutschen Grammatiktradition, v. a. in der Schulterminologie.

Die Vollverben (auch Hauptverben genannt) bezeichnet die Duden-Grammatik als typische Vertreter der Wortart Verb. Sie werden durch folgende Merkmale charakterisiert: „Vollverben bezeichnen Typen von Handlungen oder Geschehen im weitesten Sinne. Das können dynamische Aktivitäten oder Prozesse sein, seltener statische Relationen oder Zustände“ (Duden 2009, 389). Als Beispiel nenne ich die Verben „sagen, aufwachen, wandern“ oder „liegen“ (Beispiele sind von der Seite 389). Das nächste Merkmal ist: „Ein Vollverb kann in finiter Form als einfaches Prädikat im Satz dienen.“ (Ebd., 389). Ein Beispielsatz: „Ich sage nichts“ (Ebd., 389). Das letzte Merkmal heißt: „Vollverben haben eine syntaktisch-semantische Valenz, die mit ihrer Bedeutung eng zusammenhängt. Die Valenz legt fest, welche Ergänzungen das Verb als Prädikat im Aktivsatz fordert und welche semantischen Rollen diese Ergänzungen jeweils tragen.“ (Ebd., 389). Aus dem Gesichtspunkt des Lexikons stellen Vollverben eine offene Menge dar. Im Gegenteil zu ihnen sind Verben mit Spezialfunktionen eine Gruppe einer lexikalisch begrenzten Menge und können in finiter Form als einfaches Prädikat im Satz nicht dienen (vgl. Duden, 2009, 389).

1.1.2 Verbklassifikation

Von der allgemeinen Charakteristik des Verbs komme ich zu seiner Klassifikation. Die Verben werden unterschiedlich klassifiziert, je nach dem konkreten Autor oder konkreter Autoren. Zuerst erwähne ich die Klassifikation der Duden-Grammatik, die ich als Grundlage gewählt habe. Weiter widme ich mich der Klassifikation der Autoren Gerhard Helbig und Ulrich Engel, wobei ich mich auf die Gliederung konzentriere, die mit dem Thema der Valenz zusammenhängt.

1.1.2.1 Die Duden-Grammatik

Die Duden-Grammatik führt an, dass Vollverben nach verschiedenen Gesichtspunkten gegliedert werden können. Aus dem grammatischen Gesichtspunkt gibt es die Gliederung aufgrund folgender Aspekte: v. a. der syntaktisch-semantischen

Valenzeigenschaften, der Aktionsarten und der Aktionalität der Verben (vgl. Duden, 2009, 390).

Da ich mich mit dem Thema der Verbvalenz in diesem Kapitel beschäftige und gerade der erste Aspekt, zwar die syntaktisch-semantische Valenzeigenschaften, die Valenz einbezieht, ist die Gliederung der Vollverben nach diesem Aspekt für mich im Weiteren zentral.

1.1.2.1.1 Syntaktisch-semantische Valenzeigenschaften

Im Folgenden benenne ich kurz, was man sich unter dem Aspekt, unter den syntaktisch-semantischen Valenzeigenschaften eigentlich vorstellen kann.

Wie die Bezeichnung schon verrät, geht es um Eigenschaften, die mit der Valenz zusammenhängen.² „Unter Valenz wird die Fähigkeit der Verben verstanden, bestimmte Leerstellen im Satz zu eröffnen, die besetzt werden müssen bzw. besetzt werden können“ (Helbig, 2001, 517). Daraus folgt, dass ein Wort (ein Verb) fähig ist, andere Elemente an sich zu binden, die dann syntaktisch und semantisch realisiert werden. Die syntaktische Realisierung wird durch jeweilige Satzglieder erreicht und im Fall der semantischen Verwirklichung wird einzelnen Elementen eine semantische Rolle zugeordnet.³ Diese Theorie demonstriere ich anhand des Beispiels, das die Duden-Grammatik erwähnt: Im Satz „*Der Anwalt hat den Brief unterschrieben*“ (Duden 2009, 390) ist *der Anwalt* „syntaktisch“ das Subjekt und „semantisch“ das Agens, *der Brief* dann „syntaktisch“ das Akkusativobjekt und „semantisch“ das Patiens. Diese zwei Elemente (*den Anwalt* und *den Brief*) fordert das Verb *unterschreiben*.⁴

Um die Vollständigkeit der Theorie zu erzielen ergänze ich noch, dass der Valenzrahmen des Verbs die Anzahl und die Art der semantischen Rollen bestimmt und syntaktische Verwirklichung einzelner Elemente die Sache der syntaktischen Wertigkeit des Verbs ist (vgl. Duden, 2009, 390-391).

² Der Valenz werde ich mich im Rahmen dieses Kapitels noch widmen, deswegen benutze ich an dieser Stelle nur eine ihrer Definitionen, damit der Sinn des Aspektes klar ist.

³ Als typische semantische Rollen merke ich das Agens und das Patiens an. Das Agens stellt einen Handlungsträger dar, das Patiens dann die betroffene Sache oder Person.

⁴ Im Fall der Realisierung beider Satzglieder, der Durchsetzung der syntaktischen Valenzeigenschaften, erscheint das Verb *unterschreiben* als Prädikat im Aktiv.

1.1.2.1.2 Vollverben-Untergliederung

Aufgrund der Untergliederung nach syntaktisch-semantischen Valenzeigenschaften gibt es insgesamt fünf Gruppen der Vollverben, in die transitive Verben, nicht transitive Verben mit einem unpersönlichen *es* im Akkusativ, intransitive Verben, reflexive Verben und unpersönliche Verben involviert werden. In folgenden Absätzen charakterisiere ich kurz einzelne Gruppen und erwähne auch Beispiele.⁵

Beispiele sind auf den Seiten 392, 394-395, 397, 400, 402, 404-405.

Die erste Gruppe bilden transitive Verben, auch Transitiva genannt. Ihre Grundlage besteht darin, dass sich das Verb im Aktiv mit folgenden Satzgliedern verbindet: mit einem Subjekt und einem Akkusativobjekt. Diesen syntaktischen Positionen wird gleichzeitig je eine semantische Rolle zugeteilt.⁶ Als Beispiele gebe ich folgende Verben an: „*etw. unterschreiben, schaffen, interessieren*“. Im Rahmen dieser Gruppe unterscheidet man zweiwertige transitive Verben: Beispiele werden im vorigen Satz genannt. Transitiva mit zusätzlichem Präpositionalobjekt bzw. zusätzlicher Adverbialergänzung (dreiwertig nach ihrer Bedeutung): „*etw. irgendwohin bewegen, etw. irgendwoher nehmen, jmdn. mit etw. töten*“. Ditransitiva (außer dem Subjekt und dem Akkusativobjekt verbinden sich diese Verben noch mit dem Dativobjekt): „*jmdm. etw. geben, jmdm. etw. nehmen, jmdm. etw. mitteilen*“. Als Letztes werden besondere Beispiele der transitiven Verben genannt, die die Bezeichnung der transitiven Sonderfälle tragen: „*jmdn. eines Verbrechens verdächtigen, beschuldigen, bezichtigen*“ (Verben mit Akkusativ- und Genitivobjekt) und „*lehren, abfragen, abhören*“ (Verben mit zwei Akkusativobjekten).

Die zweite Gruppe stellen nicht transitive Verben mit einem unpersönlichen *es* im Akkusativ dar. Die erste Frage, die uns einfallen könnte, ist: Warum diese Verben nicht transitiv sind, obwohl sie sich mit dem Element im Akkusativ (dem Pronomen *es* im Akkusativ) verbinden? Es handelt sich um idiomatische Verbindungen, deren *es* im Akkusativ nicht austauschbar ist. Im Gegenteil zu transitiven Verben wird ihm keine semantische Rolle zugeordnet, es fungiert also als formales Objekt. Als Beispiele führe

⁵ Bei den einzelnen Gruppen führt die Duden-Grammatik einige Untergruppen der Verben, verschiedene Besonderheiten und Abweichungen an. Für meine Arbeit bleibt aber die Grundgliederung zentral.

⁶ Welche semantischen Rollen den einzelnen Gruppen der Vollverben zugeteilt werden, erwähne ich nicht. Mein Ziel ist nur Untergliederung der Vollverben kurz vorzustellen.

ich folgende Verbindungen an: „*es gut (schlecht) haben, es gut (schlecht) mit jmdm. meinen, es auf etw. anlegen*“.

Die dritte Gruppe bilden intransitive Verben, auch Intransitiva genannt. Ihre grundlegende Charakteristik beruht darauf, dass sie kein weiteres Satzglied außer dem Subjekt an sich anknüpfen und diesem Subjekt eine semantische Rolle zuteilen. Bei diesen Verben findet man kein Akkusativ- und auch kein Reflexivobjekt.⁷ Zu intransitiven Verben gehören z. B. „*lachen, weinen, wandern*“.

In der vorletzten, vierten Gruppe erscheinen reflexive Verben. Es handelt sich eigentlich um reflexive Varianten zu nicht reflexiven Verben, konkret zu transitiven, intransitiven, ditransitiven oder anderen Verben. Solche Verben kommen entweder mit reflexivem Akkusativobjekt oder mit reflexivem Dativobjekt bzw. mit reziprok zu verstehendem Reflexivobjekt vor. Für jede dieser drei Vorkommensmöglichkeiten gibt es drei Benutzungsstufen, zwar entweder werden sie reflexiv gebraucht (ohne Bedeutungsverschiebung des Verbs) oder sie haben sich semantisch ganz, respektive teilweise verselbstständigt (Verschiebung der Verbbedeutung – reflexive Verben genannt) bzw. sie kommen nur reflexiv vor. Im Fall der Verben mit reflexivem Akkusativobjekt beziehen sich beide vom Verb fordernden Satzglieder auf ein und dieselbe Person und sind Träger zwei verschiedener semantischer Rollen (meistens der Agens- und Patiensrolle). Für die einzelnen Stufen gebe ich folgende Beispiele an: „*jmdn. / sich aufhängen*“ (reflexiv gebraucht), „*sich setzen*“ (reflexiv), „*sich schämen*“ (nur reflexiv). Zur Reflexivierung kann es auch bei Verben mit dem Dativobjekt kommen: „*jmdm. / sich etw. einprägen*“ (reflexiv gebraucht), „*sich etw. (aus)denken*“ (reflexiv und nur reflexiv). Verben mit reziprok zu verstehendem Reflexivobjekt sind diejenigen, deren reflexives Akkusativ- oder Dativobjekt reziprok (gegenseitig) gebraucht wird, d. h. beide syntaktischen Elemente beteiligen sich durch ihre semantischen Rollen am Geschehen, wobei es gilt, dass das Subjekt eine Menge bezeichnet: „*sich (gegenseitig) / einander achten*“ (reziprok gebraucht), „*sich schlagen*“ (reziprok-reflexiv), „*sich überwerfen*“ (nur reziprok).

Die letzte, fünfte Gruppe ist die Gruppe der unpersönlichen Verben, die auch Impersonalia genannt werden. Unpersönliche Verben sind gekennzeichnet durch folgendes Merkmal: entweder verbinden sie sich mit keinem Subjekt oder sie verlangen das Pronomen *es* als Subjekt. Diesem „*es-Subjekt*“ wird dann, gleich wie dem „*es* im

⁷ Mehr über reflexive Verben im nächsten Absatz.

Akkusativ“ der nicht transitiven Verben (die zweite Gruppe), keine semantische Rolle zugeteilt und funktioniert auch als formales Element, in diesem Fall als formales Subjekt. Für die Ergänzung erwähne ich noch, wenn das *es* im Subjekt im Satzinneren stehen würde, darf man es nicht weglassen. Zu unpersönlichen Verben ordnet man v. a. die Witterungsverben, die zur Beschreibung der Wetterlage und ähnlicher Naturerscheinungen dienen: „*regnen, hageln, schneien*“ (vgl. Duden, 2009, 392-408).

1.1.2.2 Helbig: „Deutsche Grammatik“

In der „*Deutschen Grammatik*“⁸ von Helbig und Buscha werden die Verben nach drei Kriterien klassifiziert, zwar nach morphologischen, syntaktischen und semantischen.

Von diesen drei Verbklassifikationen konzentriere ich mich auf die, die nach syntaktischen Kriterien erzielt. Die Verben werden nach folgenden fünf Verhältnissen gegliedert: nach dem Verhältnis im Prädikat, dem Verhältnis zum Subjekt, zum Objekt, zu Subjekt und Objekt und nach dem Verhältnis zu allen Aktanten. Im Rahmen dieser Gliederung erscheinen zwei Begriffe, die für das nächste Unterkapitel, für die Valenz, grundlegend sind.

Im ersten Fall handelt es sich um die Klassifikation aufgrund des Verhältnisses zum Objekt, in der man den ersten grundlegenden Begriff findet, die Rektion. „*Die Reaktion der Verben ist ihre Fähigkeit, ein von ihnen abhängiges Substantiv (oder Pronomen) in einem bestimmten Kasus (Prädikativ, Kasusobjekt oder Präpositionalobjekt) zu fordern*“ (Helbig, 2001, 52). Nach der Rektion werden die Verben in vierzehn Gruppen gegliedert. Diese Gliederung beruht darauf, welchen Fall bzw. welche Fälle und ihre verschiedenen Kombinationen das Verb fordert, konkret den Nominativ, den Genitiv, den Dativ, den Akkusativ oder den Präpositionalkasus und ihre möglichen Kombinationen.

Neben dem Verhältnis zum Objekt erscheint die Klassifikation nach dem Verhältnis zu allen Aktanten, deren Bestandteil der zweite wesentliche Begriff, nämlich die Valenz selbst ist. Elemente, die bestimmte Leerstellen im Satz besetzen⁹, bezeichnet

⁸ Alle Titel schreibe ich im Kursivdruck in Anführungszeichen.

⁹ Siehe die Valenz-Definition im Teil 1.1.2.1.1.

Helbig als Aktanten. Aktanten können das Subjekt, das Objekt und notwendige Adverbialbestimmung sein und man teilt sie in obligatorische und fakultative Aktanten. Die Verben werden dann nach der Zahl und der Art der obligatorischen und fakultativen Aktanten klassifiziert (vgl. Helbig, 2001, 29-58).¹⁰

1.1.2.3 Engel: „Deutsche Grammatik“

Engel führt in seiner Grammatik insgesamt fünf Klassifikationen an. Die Verben werden nach der Perfektbildung, nach der Passivfähigkeit, nach der Reflexivität, nach der Kombinierbarkeit und nach der Bedeutung klassifiziert.

Im Zusammenhang mit dem Thema ist die Klassifikation nach der Kombinierbarkeit für mich zentral, wo der Autor zwei Typen der Kombinierbarkeit unterscheidet: entweder von Verb und Verb oder von Verb und nominalen Ausdrücken. Wesentlich ist außerdem der zweite Typ, zu dem Funktionsverben und Hauptverben gehören. Gerade Hauptverben, zwar ihre große Menge, können mit Nominalphrasen, Präpositionalphrasen und mit anderen Elementen kombiniert werden. Wichtig ist, dass dabei zwischen Ergänzungen und Angaben¹¹ unterschieden wird, was Benennungen der Elemente sind, die die Valenz des jeweiligen Verbs bestimmt (vgl. Engel, 2004, 209-212).

1.1.3 Der Verbalkomplex

Im ersten Abteil dieses Unterkapitels habe ich die Unterscheidung zwischen finiten und infiniten Verbformen erwähnt. Neben ihr gibt es noch eine Unterscheidung, die auch wie die oben genannte zentral ist – und zwar die Unterscheidung zwischen einfachen und mehrteiligen Verbformen. Gerade mehrteilige Verbformen sind der Gegenstand dieses Abteils. Die Rede ist nämlich vom Verbalkomplex (vgl. Duden, 2009, 430).

¹⁰ Die Problematik dieser Klassifikation greift sowohl auf das Thema der Satzbaupläne über, die die Valenztheorie von Helbig darstellen. Ich werde sie ausführlicher im Unterkapitel der Valenz erwähnen.

¹¹ Der Unterschied zwischen Ergänzungen und Angaben ist der Bestandteil der Valenztheorie von Engel, die ich mich - gleich wie der Valenztheorie von Helbig – im Unterkapitel der Valenz widmen werde.

Ich fange mit seiner Charakteristik aus dem Gesichtspunkt der Duden-Grammatik an. Der Verbalkomplex, also mehrteilige Verbformen (oder auch z. B. zusammengesetzte oder umschriebene Verbformen), stellt Verbverbindungen dar, die wichtig und stark grammatikalisiert sind und in funktionaler Hinsicht einfachen Verbformen gleichgesetzt werden können. Diese Verbverbindungen basieren auf kohärenter Infinitrektion und werden mit infinitregierenden Verben gebildet. Die Duden-Grammatik führt an, dass am häufigsten zweiteilige Verbalkomplexe vorkommen¹², für die ich ein konkretes Beispiel eines finiten Satzes nennen möchte: „*Jeder hat etwas gekauft*“ (Duden, 2009, 461). Die einzelnen Verben des Verbalkomplexes hängen obligatorisch miteinander zusammen, was dann den Einfluss auf ihre Wortstellung im Satz hat. Im Satz bildet der Verbalkomplex das Prädikat (bzw. den verbalen Teil des Prädikats) und sein Valenzrahmen wird durch das Zusammenspiel seiner einzelnen Bestandteile festgelegt. Ich lege den Überblick über Verbalkomplexe vor: Es sind Perfektformen (das Präsensperfekt, das Präteritumperfekt, das Infinitiv Perfekt, das Partizip I Perfekt und ihre doppelten Formen, weiter dann das Futurperfekt und das *würde*-Perfekt), das (einfache) Futur, (einfache) *würde*-Form, Passivformen (*werden*-Passiv, *bekommen*-Passiv und *sein*-Passiv) und Modalverbkomplexe (vgl. Duden, 2009, 430-432, 460-472).

Der Reihenfolge nach ist die nächste Grammatik die von Helbig. Da sie sich direkt im konkreten Teil zum Verbalkomplex wie die Duden-Grammatik nicht ausdrückt, überspringe ich zu der letzten, zwar zu der von Engel, die schon einen solchen Teil enthält.

Nach Engel wird der Verbalkomplex mit mehreren strukturell verbundenen Verben gebildet, der meisten „*außer dem einen Hauptverb nur Nebenverben*“ (Engel, 2004, 232) enthält. Er muss nicht notwendig ein finites, aber zumindest ein infinites Verb enthalten. Engel führt an, dass es zwei- bis fünfteilige Verbalkomplexe gibt. Zur Illustration führe ich seine zwei Beispiele (Beispiele sind von der Seite 232) an: „*Ich habe dich nicht gesehen*“ (das Beispiel des zweiteiligen Verbalkomplexes) und „*Ich hätte wollen die Maschine landen sehen dürfen*“ (das Beispiel des fünfteiligen Verbalkomplexes). Die Struktur des Verbalkomplexes wird von der Valenz seiner einzelnen Elemente bestimmt. Die Valenz bestimmt sowohl die Form als auch die Semantik des Verbalkomplexes. Aufgrund der Wortstellung des Verbalkomplexes im

¹² In der Duden-Grammatik gibt es dann auch Beispiele für drei- und vierteilige Verbalkomplexe.

Satz schlussfolgert man, dass es sich wieder um eine grammatisch konstituierte Wortfolge handelt. Engel bezieht in Verbalkomplexe folgende Verbformen ein (ich gebe nur einen kurzen Überblick an): Perfektformen, Passivformen, Verbformen mit Modalverben, mit Modalitätsverben, mit Finitverben und mit Infinitverben (vgl. Engel, 2004, 201, 232-233).

1.1.4 Das Verb und der Satz – Der Satzbauplan

Im letzten Abteil dieses Unterkapitels gehe ich vom Verb selbst zum Verb im Satz, dessen Gesamtbedeutung und innerer Bau das Verb, genauer der Valenzrahmen des Verbs, bestimmt. An dieser Stelle erwähne ich Satzbaupläne.

Die Duden-Grammatik beschreibt einen Satzbauplan als Gebilde, das aus einem Prädikat (das Verb allein oder zusammen mit sonstigen Verben) und dessen Ergänzungen¹³ besteht, wobei sich ihre semantische und syntaktische Form aus syntaktisch-semantischen Valenzeigenschaften des jeweiligen Verbs ergibt. Einzelne (syntaktische) Ergänzungen richten sich nach bestimmter Reihenfolge: 1) Subjekt, 2) Dativobjekt, 3) Akkusativobjekt, 4) übrige Ergänzungen. Die erwähnte Grammatik gibt insgesamt 34 Satzbaupläne an. Sie unterscheidet sie folgendermaßen: Zuerst wird zwischen dem Prädikat mit nur einer Ergänzung, dem mit zwei Ergänzungen, dem mit drei Ergänzungen und dem mit vier Ergänzungen unterschieden (ihre Reihenfolge entspricht dieser Aufzählung). Zu diesen 4 „Typen“ werden dann ihre „Untertypen“ geordnet, in denen Ergänzungen im Nominativ den Vorrang vor Ergänzungen im Akkusativ, Dativ, Genitiv und vor übrigen Ergänzungen haben. Für die Illustration führe ich einen Satzbauplan des Prädikats mit vier Ergänzungen mit einem Beispielsatz von der Seite 924 an. Satzbauplan: „*[Subjekt] + [Dativobjekt] + [Akkusativobjekt] + [Lokaladverbiale] + Prädikat*“: *[Er] legt [ihm] [die Hand] [auf die Schulter]*“ (vgl. Duden, 2009, 916-918, 922-924 und Dürscheid, 2007, 122).

Die Auffassung der Satzbaupläne von Helbig wird im Unterkapitel „*Die Valenz*“, genauer in der Valenztheorie von Helbig, behandelt.

¹³ Ergänzungen können auch von einer nicht verbalen Komponente eines mehrteiligen Prädikats abhängig sein. Satzbaupläne mit solchen Ergänzungen werden dann Nebenpläne genannt. Mehr zu Ergänzungen im nächsten Unterkapitel.

Engel, der dritte Autor, befasst sich auch mit diesem Thema. Er unterscheidet zwischen Satzmustern und Satzbauplänen. Für beide Gebilde gilt das Gleiche, dass sie aus obligatorischen und fakultativen Ergänzungen bestehen, die von der Valenz des jeweiligen Verbs bestimmt werden. Nun im Fall der Satzbaupläne markiert man die fakultativen Ergänzungen durch Klammerung und ergänzt man sonstige semantische Auskünfte. Mithilfe von einem solchen Gebilde, von einem solchen Satzbauplan, bildet man korrekte Sätze. Zur Ermittlung der Satzmuster und Satzbaupläne dienen immer aktivische Sätze aller satzartigen Konstruktionen und aller Haupt- und Nebensatzarten. In seiner Grammatik gibt Engel eine Liste wichtiger oder nur interessanter deutscher Satzmuster an, von denen ich ein Satzmuster als Illustrationsbeispiel aufführe. Satzmuster: „**sub akk dat prp**“ mit einem Beispielsatz „*Hanno schenkte ihr (zum Geburtstag) ein Paar Handschuhe*“ (Engel, 2004, 105). Einzelne Abkürzungen im Satzmuster entsprechen (der Reihenfolge) der Ergänzungen, die Engel in einer separaten Liste anführt¹⁴ (vgl. Engel, 2004, 104-105).

1.2 Die Valenz

1.2.1 Valenzbegriff

Der Begriff Valenz (oder auch Wertigkeit) ist in der Chemie im Jahre 1868 erschienen. „*Mit dem Begriff Valenz oder Wertigkeit bezeichnete man die Eigenschaft eines Elementes, die Anzahl anderer Atome festzulegen, mit denen ein Atom des Elementes kombiniert werden kann*“ (Ágel, 2003, 11).

Dieser in der Chemie übliche Terminus wurde im Jahre 1959 in die Sprachwissenschaft eingeführt und zwar dank dem französischen Linguisten Lucien Tesnière¹⁵, der ihn in seiner Arbeit „*Eléments de syntaxe structurale*“ verwendet hat. Er ist dabei von einer vereinfachten Darstellung der Atomstruktur ausgegangen: „*so, wie ein Atom andere Elemente an sich bindet, so bindet das Verb eine bestimmte Zahl von Aktanten an sich*“ (Dürscheid, 2007, 110). Unter der Valenz versteht man dann die

¹⁴ Mehr zu der englischen Auffassung der Ergänzungen bzw. der Valenz in der Valenztheorie von Engel im nächsten Unterkapitel.

¹⁵ Tesnière war aber nicht der erste, der sich mit dem Valenzgedanken befasst hat, vor und auch nach ihm waren es z. B. Brassai, Jakobson, Paulíny oder Bühler.

Fähigkeit eines Wortes (im Fall von Tesnière - eines Verbs), andere Elemente an sich zu binden, „*die konstitutiv für den Aufbau syntaktischer Strukturen ist*“ (Ebd., 110). Über diese Verbindungsfähigkeit verfügen aber auch andere Wortarten – nicht nur Verben, sondern auch Adjektive und Substantive (vgl. Ágel, 2003, 11-12 und Dürscheid, 2007, 109-110, 224).

1.2.2 Valenzgebundene Glieder

In diesem Abteil widme ich mich den Elementen, die sich an das Wort, in meinem Fall an das Verb binden und ihre Bindung vom Charakter der Valenz ist. Diese Elemente werden Ergänzungen genannt. An dieser Stelle möchte ich noch erwähnen, dass es auch Elemente gibt, die sich gleich wie die oben genannten an das Verb binden, aber man findet bei ihnen keine Valenzbeziehung – es geht um sog. Angaben.¹⁶ Da ich mich in der Analyse im praktischen Teil meiner Diplomarbeit nur mit valenzgebundenen Gliedern beschäftigen werde, bringe ich im Weiteren nur Ergänzungen nahe (vgl. Dürscheid, 2007, 110-112).

Die grundlegende Charakteristik der Ergänzungen wurde schon gesagt. Es handelt sich um Glieder, die das Verb aufgrund seiner Valenz fordert. Ergänzungen werden in zwei Klassen geteilt - in obligatorische und fakultative Ergänzungen. Diese Gliederung folgt aus der Behauptung: „*Bestimmte Ergänzungen scheinen leichter weglassbar zu sein als andere*“ (Ágel, 2003, 407). Als Beispiel (von der Seite 407) führt Ágel folgende Sätze an: „*Monika raucht (Zigarren)*“ und „*Christian isst (Pudding)*“. Obligatorische Ergänzungen sind dann solche Elemente, die man nicht weglassen kann. Wenn sie nämlich weggelassen werden, wird der Satz ungrammatisch. Im Gegenteil zu ihnen (im Gesichtspunkt der Weglassbarkeit) stehen fakultative Ergänzungen, die weggelassen werden können, ohne dass der Satz ungrammatisch würde. Zur Differenzierung dieser zwei Typen der Ergänzungen dient der sog. Eliminierungstest. „*Der Eliminierungstest (Weglassprobe, Abstrichprobe) dient dazu herauszufinden, welche Elemente des Satzes syntaktisch notwendig sind. Dies geschieht folgendermaßen: Der Satz wird auf sein strukturelles Minimum reduziert; das, was zusammen weggelassen werden kann, bildet in der Regel eine Konstituente*“ (Dürscheid,

¹⁶ Beide Benennungen, sowohl die Ergänzung als auch die Angabe, erscheinen in neueren Arbeiten zur Verbvalenz, zwar aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

2007, 52). Wenn man die fragliche Konstituente weglässt und der Satz dann ungrammatisch wird, handelt es sich um eine obligatorische Ergänzung. Dürscheid legt die Problematik mithilfe vom folgenden Beispiel (Beispiele sind von der Seite 113) klar: „*Peter beantwortet Briefe. Peter beantwortet*“. Die Konstituente *Briefe* ist in diesem Fall eine obligatorische Ergänzung, weil der zweite Satz ungrammatisch ist. Zum Vergleich führt sie weiter noch diese zwei Sätze an: „*Peter schreibt Briefe. Peter schreibt*“. Diesmal ist die Konstituente *Briefe* eine fakultative Ergänzung, weil der zweite Satz grammatisch korrekt ist. Nach Autoren, Dürscheid und Ágel, gilt die Weglassprobe nicht eindeutig. Die beiden weisen darauf hin, dass in bestimmten Kontexten fast jede Konstituente weggelassen werden kann. Aus weiteren Stellungen (Dürscheid) würde ich noch nennen, dass auch Angaben, also nicht valenzgebundene Glieder, weglassbar sein können. Ágel findet dann sinnvoller, von fakultativer Weglassbarkeit der Ergänzungen zu sprechen und außerdem erwähnt er noch andere Fälle, die Fakultativität gewährleisten (Beispiele sind von der Seite 407): z. B. spezielle Situationen: „*Wer gibt?*“ beim Kartenspiel oder spezielle Texte: „*Beckenbauer schießt*“ in der Sportberichterstattung (vgl. Ágel, 2003, 407 und Dürscheid, 2007, 112-114).

In der Analyse werde ich mich nur mit der ersten Klasse der valenzgebundenen Glieder – mit den obligatorischen Ergänzungen befassen.

1.2.3 Valenz und Rektion

Im Folgenden beschreibe ich einen wichtigen Begriff, der im Zusammenhang mit der Valenz sehr oft erwähnt wird. Die Rede ist von der Rektion. Die Rektion habe ich schon in der Verbklassifikation bei Helbig kurz erörtert. Jetzt knüpfe ich nicht nur daran an, sondern auch an das vorige Abteil über die Ergänzungen, weil die Rektion gerade sie betrifft (vgl. Duden, 2009, 776).

Die Rektion stellt eine der syntagmatischen¹⁷ Beziehungen dar und darf nicht mit der Valenz gleichgesetzt werden, wie Dürscheid aufmerksam macht. Die Rektion ist demnach nicht das Gleiche wie die Valenz. Ich versuche diese Behauptung, aufgrund

¹⁷ Unter der syntagmatischen Beziehung versteht man eine Beziehung, die die Klasse von sprachlichen Komponenten betrifft, die miteinander erscheinen.

der Stellungen der Autoren Dürscheid, Helbig¹⁸, mithilfe von einer Zusammenfassung aus dem Handbuch von Ágel und zuletzt auch der Autoren der Duden-Grammatik zu bestätigen. Ich bringe somit auch den Begriff selbst nahe.

Ich fange mit der Auffassung der Autorin Christa Dürscheid an. Eine allgemeine Definition der Rektion findet man im Glossar ihres Buches: Rektion ist eine *„Eigenschaft von Verben, Adjektiven und Präpositionen, den Kasus abhängiger Elemente zu bestimmen“* (Dürscheid, 2007, 240). Daran schließe ich eine schon spezifischere Definition der Rektion mit Beispielen an, die im eigenen Kapitel über die Valenztheorie erscheint: *„Rektion bezeichnet den Umstand, dass die Form einer Konstituente durch eine andere festgelegt wird. Das Verb helfen erfordert z. B. den Dativ, die Präposition ohne den Akkusativ“* (Dürscheid, 2007, 110). Die Rektion wird erst in der zweiten Frage behandelt, auf die das Valenzkonzept antwortet, nämlich bei der Realisierung eines Wortes in einem Satz. Dieses Wort wird von dem jeweiligen Verb (im Fall der Verbvalenz) gefordert, das also über die Verbindungsfähigkeit verfügt. Welche Verbindungsfähigkeit das Verb hat, darauf antwortet die Valenz zuerst (vgl. Dürscheid, 2007, 110).

Jetzt erwähne ich Gerhard Helbig, dessen Auffassung der Rektion schon nahe gebracht wurde, zwar die Definition der Rektion im Rahmen der Untergliederung der Verben nach syntaktischen Kriterien. Die Definition sagt, dass das Verb einen bestimmten Kasus bei dem abhängigen Element fordert. Solche Kasus nennt er Casus obliqui, also abhängige Kasus, die im Unterschied zu Casus rectus stehen. Casus rectus stellen unflektierte und unabhängige Fälle dar, die bei dem Subjektsnominativ erscheinen. Für die Bestätigung der Behauptung ist das Folgende wichtig: *„Die Rektion der Verben gibt keine Auskunft darüber, ob Subjekte, Adverbialbestimmungen, Infinitive, Nebensätze usw. stehen können oder müssen, ob die Objekte obligatorisch oder fakultativ auftreten. Diese Eigenschaften werden von der Valenz festgelegt“* (Helbig, 2001, 52). Die Eigenschaft der Rektion kommt außer Verben, Adjektiven, Präpositionen auch bei Substantiven vor (vgl. Helbig, 2001, 52).

Der nächste Autor, Vilmos Ágel, führt im Handbuch zur Dependenz und Valenz ein paar mögliche Fundierungsverhältnisse zwischen der Rektion und der Valenz an, aus denen ich eine Zusammenfassung ausgewählt habe, die ich genügend für die Bestätigung der oben genannten Behauptung finde: *„Rektion ist weder notwendig noch*

¹⁸ Die Auffassung der Valenz bzw. der Rektion von Helbig ist für meine Diplomarbeit grundlegend, weil ich von seiner Auffassung in der Analyse ausgehen werde.

hinreichend für Valenz, liegt aber im Kernbereich von Valenzbeziehungen vor“ (Ágel, 2003, 360).¹⁹

Da eine sehr gut passende Bestätigung in der Duden-Grammatik erscheint, wird sie an dieser Stelle auch kurz behandelt. Die Duden-Grammatik geht davon aus, dass das Wort, von dem Elemente (Ergänzungen) abhängen, eine Reihe von Eigenschaften bei diesen Ergänzungen bestimmt. Zu den Eigenschaften gehören die semantische Rolle und gewisse grammatische Merkmale. Gerade bei grammatischen Merkmalen, die die äußere Form der Ergänzungen festlegen, spricht man von der Rektion (vgl. Duden, 2009, 776).

Aus allen genannten Stellungen der Autoren folgt, dass die Rektion im Rahmen des Valenzkonzepts erscheint und dass sie mit ihm nicht gleichgesetzt oder verwechselt werden kann.

1.2.4 Valenztheorien

In diesem Abteil stelle ich zuerst kurz die Valenztheorie allgemein vor. Dann befasse ich mich mit einzelnen Auffassungen drei ausgewählter Autoren. Zuerst erwähne ich Gerhard Helbig, nach dessen Auffassung ich die Analyse im praktischen Teil meiner Diplomarbeit durchführe. Dann kommt Ulrich Engel an die Reihe und zuletzt behandle ich das Valenzkonzept von Joachim Jacobs.

1.2.4.1 Valenztheorien allgemein

Die Valenztheorie stellt einen von mehreren Forschungsansätzen²⁰ dar, der syntaktische Strukturen beschreibt. Dieser Forschungsansatz, mit dem sich aus zeitgenössischen Autoren z. B. Angelika Storrer, Joachim Jacobs oder Vilmos Ágel beschäftigen, bildet zwar kein eigenes Grammatikmodell, aber seine Hauptaussagen erscheinen in verschiedenen Modellen. Nach Dürscheid gehört die Valenztheorie zu den prominenten Forschungsansätzen im 20. Jahrhundert.

¹⁹ Ich ergänze, dass nicht alle anderen Fundierungsverhältnisse mit dieser Zusammenfassung übereinstimmen.

²⁰ Neben der Valenztheorie gehört auch z. B. das Stellungsfeldermodell, die Generative Grammatik oder die Optimalitätstheorie zu diesen Forschungsansätzen.

Im Zentrum der Aufmerksamkeit der Valenztheorie ist ein Satz, den sie analysiert. Die Analyse des Satzes geht von innen aus, zwar vom Verb aus. Das Verb nimmt man dann als Ausgangspunkt der Analyse. Damit unterscheidet sie sich von anderen Forschungsansätzen (z. B. vom erwähnten Stellungsfeldermodell), deren Ausgangspunkt die Struktur als Ganzes ist (vgl. Dürscheid, 2007, 109, 199, 204).

1.2.4.2 Gerhard Helbig

Jetzt widme ich mich dem Valenzkonzept von Gerhard Helbig, von dem ich in der Analyse der verbalen Valenz ausgehen werde. Es wird in der DaF-Grammatik von ihm und Joachim Buscha beschrieben, zwar in der *„Deutschen Grammatik“*.

Seine Definition der Valenz habe ich schon erwähnt²¹, darum erwähne ich weiter, wodurch bestimmte Leerstellen im Satz besetzt werden und wie er diese „Besetzungen“ charakterisiert. Es sind obligatorische Aktanten, die *„im Stellenplan des Verbs enthalten und in der Regel nicht weglassbar sind“* (Helbig, 2001, 517) und fakultative Aktanten, die *„auch im Stellenplan des Verbs enthalten, aber unter bestimmten Kontextbedingungen weglassbar sind“* (Ebd., 517). Helbig unterscheidet dann noch freie Angaben, die aber nicht von der Valenz bestimmt sind. Diese Gliederung entspricht der Gliederung, deren Problematik ich allgemein im Abteil 1.2.2 vorgestellt habe. *„Kriterien zur Unterscheidung sind Rückführbarkeit auf einen Satz (der nur bei den freien Angaben, nicht bei den Aktanten möglich ist) und der Eliminierungstest (trennt obligatorische Aktanten von fakultativen und den Angaben – allerdings sind auch obligatorische Aktanten unter bestimmten Bedingungen („elliptische Reduzierung“) weglassbar“* (Ágel, 2003, 1366). Aufgrund der Besetzung der Leerstellen mit valenzgebundenen Gliedern, also mit obligatorischen und fakultativen Aktanten, entstehen die Satzmodelle, die Grundstrukturen des deutschen Satzes darstellen.²² Es geht um abstrakte Strukturmodelle, um Satz schemata oder Satzbaupläne, in die nach Helbig alle Sätze im Passiv und Funktionsverbgefüge nicht aufgenommen werden. Er unterscheidet zwischen morphosyntaktischen und semantischen Satzmodellen. Diese Unterscheidung bestätigt, dass Helbig konsequent

²¹ Siehe 1.1.2.2 Helbig: *„Deutsche Grammatik“* und 1.2.1 Valenzbegriff.

²² Ab dieser Stelle kann man auch zugleich über die Problematik der Satzbaupläne sprechen, wie Helbig sie sieht.

und systematisch syntaktische und semantische Valenz trennt, was für sein Valenzkonzept charakteristisch ist.

Ich befasse mich nur mit den morphosyntaktischen Satzmodellen, und zwar nur mit denjenigen, die das Verb als primären Valenzträger²³ haben und die nur obligatorische Aktanten enthalten. Bevor ich diese einzelnen Satzmodelle vorstelle, erwähne ich noch auch einzelne Typen der Aktanten. Als Aktanten bezeichnet Helbig das Subjekt, das Prädikativ (Subjekts- und Objektsprädikativ), die Objekte und einige Adverbialbestimmungen, Nebensätze und Infinite. Die ersten zwei genannten sind in der Regel obligatorisch, alle Übrigen können auch obligatorisch sein. Helbig gibt insgesamt 19 Aktanten an, deren Verzeichnis (Helbig, 2001, 521-522) im Folgenden vorgelegt wird und für die spätere Analyse grundlegend ist (vgl. Ágel, 2003, 1366-1367 und Helbig, 2001, 516-518).

S_n = Substantiv im Nominativ (als Subjekt)

S_{np} = Substantiv im Nominativ (als Prädikativ)

S_a = Substantiv im Akkusativ (als Objekt)

S_{aA} = Substantiv im Akkusativ (als Adverbialbestimmung)

S_{ap} = Substantiv im Akkusativ (als Prädikativ)

S_d = Substantiv im Dativ

S_g = Substantiv im Genitiv

pS = Präposition + Substantiv (als Objekt)

pS_A = Präposition (oder Adjunktion) + Substantiv (als Adverbialbestimmung)

pS_p = Präposition (oder Adjunktion) + Substantiv (als Prädikativ)

Adj = Adjektiv bzw. Adjektivadverb (als Adverbialbestimmung)

Adj_p = Adjektiv (als Prädikativ)

$pAdj$ = Präposition (oder Adjunktion) + Adjektiv bzw. Adjektivadverb (als Adverbialbestimmung)

$pAdj_p$ = Präposition (oder Adjunktion) + Adjektiv (als Prädikativ)

NS = Nebensatz (als Objekt)

NS_s = Nebensatz (als Subjekt)

Inf_{zu} = Infinitiv mit zu (als Objekt)

Inf_{zuS} = Infinitiv mit zu (als Subjekt)

²³ Helbig führt auch Satzmodelle an, die über das Substantiv und das Adjektiv als sekundären Valenzträger verfügen.

Inf = Infinitiv ohne zu

Weiter lege ich die Liste der einzelnen ausgewählten Satzmodelle (Helbig, 2001, 522, 524, 525-526) vor, mithilfe von denen ich im praktischen Teil meiner Diplomarbeit die Analyse verbaler Valenz durchführe. Ihr Verzeichnis ist wieder grundsätzlich.²⁴

Verben mit 1 obligatorischem Aktanten (weiter nur obl.):

- 1) S_n : *Die Pflanze geht ein.*
- 2) S_a : *Mich friert. Es gibt viele Bücher.*
- 3) S_d : *Es graut mir. Mir schwindelt.*
- 4) pS : *Es geht um eine wichtige Frage.*
- 5) Adj : *Es geht lustig zu.*
- 6) NS_S : *Es heißt, dass die Expedition erfolgreich zurückgekehrt ist.*
- 7) Inf_{zuS} : *Anzuklopfen gehört sich.*

Verben mit 2 obl. Aktanten:

- 8) $S_n + S_a$: *Der Direktor erwartet seine Gäste.*
- 9) $S_n + S_d$: *Das Gebäude gehört der Universität.*
- 10) $S_n + S_g$: *Die Klasse gedachte des verunglückten Schülers.*
- 11) $S_n + pS$: *Der Dozent verweist auf das neue Fachbuch.*
- 12) $S_n + pS_A$: *Der Arzt wohnt in Berlin.*
- 13) $S_n + S_{np}$: *Das Mädchen wird Apothekerin.*
- 14) $S_n + Adj_p$: *Die Lehrerin ist krank.*
- 15) $S_n + pS_p$: *Er wird zum Verräter.*
- 16) $S_n + pAdj$: *Die Kritik geht zu weit.*
- 17) $S_n + S_{aA}$: *Die Sitzung dauerte zwei Stunden.*
- 18) $S_n + NS$: *Der Arzt findet, dass der Patient besser aussieht.*
- 19) $S_n + Inf_{zu}$: *Das Pferd droht zusammenzubrechen.*
- 20) $S_n + Inf$: *Das Mädchen geht einkaufen.*

²⁴ Die Reihennummern sind meine Bezeichnung.

- 21) $NS_s + S_a$: *Dass er nicht kommt, ärgert den Freund.*
- 22) $NS_s + S_a$: *Es gefällt ihm, dass er eingeladen wird.*
- 23) $NS_s + S_g$: *Dass er in Dresden war, bedarf keines Beweises.*
- 24) $NS_s + pS$: *Aus dem Fahrplan ist ersichtlich, dass der Bus stündlich verkehrt.*
- 25) $NS_s + Adj_p$: *Dass er kommt, ist bekannt.*
- 26) $Inf_{zuS} + S_a$: *Es freut den Arzt, seinen Kollegen wiederzusehen.*
- 27) $Inf_{zuS} + S_d$: *Es gefällt ihm, eingeladen zu werden.*
- 28) $Inf_{zuS} + Adj_p$: *Ihn zu treffen ist wichtig.*
- 29) $S_a + pS$: *Den Kranken verlangt nach Ruhe.*
- 30) $S_d + Adj$: *Unserem Bekannten geht es gut.*

Verben mit 3 obl. Aktanten:

- 31) $S_n + S_a + S_{ap}$: *Der Meister nannte die Frau eine gute Arbeiterin.*
- 32) $S_n + S_a + Adj_p$: *Der Lehrer nennt den Schüler fleißig.*
- 33) $S_n + S_a + pAdj_p$: *Der Lehrer bezeichnet den Schüler als fleißig.*
- 34) $S_n + S_a + pS_p$: *Der Schulleiter bezeichnet den Lehrer als guten Pädagogen.*
- 35) $S_n + S_a + S_d$: *Der Hund brachte dem Mann eine Verletzung bei.*
- 35) $S_n + S_a + S_g$: *Sie bezichtigt den Nachbarn der Lüge.*
- 36) $S_n + S_a + pS_A$: *Der Lehrer legt das Buch auf den Tisch.*
- 37) $S_n + S_a + NS$: *Die Mutter gewöhnt die Kinder daran, dass sie zeitig aufstehen.*
- 38) $S_n + S_a + Inf_{zu}$: *Die Mutter gewöhnt die Kinder daran, pünktlich aufzustehen.*
- 39) $S_n + S_a + Inf$: *Die Mutter legt das Kind schlafen.*
- 40) $S_n + S_d + Adj$: *Das Rauchen bekommt ihm schlecht.*
- 41) $S_n + S_d + NS$: *Der Dozent bringt den Studenten bei, wie sie einen Text interpretieren sollen.*
- 42) $S_n + S_d + Inf_{zu}$: *Der Dozent bringt den Studenten bei, einen Text komplex zu interpretieren.*
- 43) $S_n + Adj + Inf$: *Der Mann hat gut reden.*
- 44) $S_n + S_a + pS$: *Der Polizist hindert den Einbrecher an der Flucht.*

- 45) $S_n + pAdj_p + NS$: *Der Arzt betrachtet es als notwendig, dass der Patient die Medizin regelmäßig einnimmt.*
- 46) $S_n + pAdj_p + Inf_{zu}$: *Besonders begabte Kinder zu fördern, halten wir für nötig.*
- 47) $S_n + pS_p + NS$: *Dieses Gymnasium betrachtet es als wichtige Aufgabe, dass der Sport gefördert wird.*
- 48) $S_n + pS_p + Inf_{zu}$: *Dieses Gymnasium betrachtet es als wichtige Aufgabe, den Sport zu fördern*

1.2.4.3 Ulrich Engel

Neben Helbig stellt Ulrich Engel einen zweiten Hauptvertreter der Valenztheorie dar, der gleich wie Helbig den Bereich Deutsch als Fremdsprache durch seine Arbeit bereichert hat.

Bei der Beschreibung des englischen Valenzkonzeptes gehe ich von seiner „*Deutschen Grammatik*“ aus, die nicht unbedingt als DaF-Grammatik betrachtet wird, trotzdem können auch Nicht-Muttersprachler ihre angesprochene Zielgruppe sein (vgl. Ágel, 2003, 1377, 1368).

Die Valenz ist für Engel die subklassenspezifische Reaktion: „*Glieder, die von allen Elementen einer Wortklasse abhängen (können), sind Angaben. Glieder, die nur von bestimmten Elementen einer Wortklasse abhängen (können), sind Ergänzungen. Oder: Ergänzungen sind subklassenspezifische Glieder*“ (Ágel, 2003, 360). Die Valenz betrifft vor allem Verben, aber sie kommt auch bei anderen Wortklassen vor – bei Adjektiven, Nomina, Pronomina und Präpositionen.

Engel geht von der Position des Verbs im Satz aus, in dem er das Verb als das wichtigste Element sieht. Das Verb verfügt über zwei wichtige Funktionen, nämlich einerseits ist es das satzkonstituierende Finitum, andererseits das zentrale, strukturbildende Verb.²⁵ Die zweite Funktion ist vom Gesichtspunkt der Valenz wichtig, weil das Verb als zentrales Verb die Satzglieder regiert. Unter den Satzgliedern versteht er Elemente, „*die unmittelbar vom zentralen Verb abhängen und (relativ) frei austauschbar sind*“ (Engel, 2004, 89). Zu den Satzgliedern ordnet er Ergänzungen und

²⁵ Wenn es ein Verb im Satz gibt, hat dieses beide Funktionen. Wenn es mehrere Verben (sie bilden dann den Verbalkomplex) gibt, werden beide Funktionen nach bestimmten Regeln auf zwei Verben verteilt.

Angaben, deren Unterscheidung schon in der Definition der subklassenspezifischen Rektion erwähnt wurde. Im Fall der verbalen Valenz werden diese Ergänzungen von der Valenz des konkreten Verbs festgelegt, und zwar nicht von der Valenz der beliebigen Verben, sondern nur von der Valenz einer Subklasse von Verben. Weiter folgt die Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Ergänzungen. Über die obligatorischen Ergänzungen entscheidet ihre Weglassung, die den Satz ungrammatisch macht. Im Gegenteil zu Ergänzungen stehen Angaben, die sich mit Verben frei kombinieren können²⁶, sie hängen aspezifisch vom Verb ab und sind fakultativ. Das Verdienst von Engel ist die Aufstellung des Inventars der Ergänzungen und Angaben. Im Weiteren beschreibe ich kurz die Klassifikation der Ergänzungen.

Er klassifiziert sie zuerst nach den semantischen und dann nach morphosyntaktischen Kriterien. Im Rahmen der semantischen Klassifikation werden sie in Termergänzungen, Adverbialergänzungen und Prädikativergänzungen gegliedert. Aufgrund der morphosyntaktischen Klassifikation entstehen dann mögliche Realisierungen der Ergänzungen, z. B. Subjekt, Akkusativ-, Genitiv-, Situativ-, Expansiv- oder Modifikativergänzungen, die zu einzelnen Gruppen der semantischen Klassifikation geordnet werden (vgl. Ágel, 2003, 1368 und Engel, 2004, 87-92).

Als Schlussbemerkung zu Engel füge ich noch seine Auffassung des Verhältnisses zwischen der Valenz und der Rektion bei: *„Rektion ist notwendig für Valenz, aber grundsätzlich nicht hinreichend, da nicht zur Abgrenzung gegenüber Angaben geeignet“* (Ágel, 2003, 360).

1.2.4.4 Joachim Jacobs

Als den letzten Vertreter der Valenztheorie führe ich den Autor an, der in seiner programmatischen Schrift mit dem Titel *„Kontra Valenz“* mit der ganz unterschiedlichen Konzeption der Valenz kommt. Die Rede ist von Joachim Jacobs.

Aufgrund seiner Erfahrung aus den 80-er Jahren ist Jacobs zur Feststellung gelangt, *„wie außerordentlich unklar der Begriff Valenz ist“* (Jacobs, 1994, 2). Darum hat er sich entschieden, die oben genannte Schrift zu verfassen und somit das Thema der Valenz klarzulegen.

²⁶ Engel gestaltet einzelne Kategorien für Angaben, für die die freie Kombinierbarkeit mit dem Verb gilt.

Unter der Valenz versteht Jacobs „ein Sammelbegriff für mehrere inhaltlich verschiedene Konzepte“ (Jacobs, 1994, 4). Die Valenz befindet sich im Zustand, den er „Valenzmisere“ nennt. Mit dieser Valenzmisere meint er die Aufsplitterung des Valenzkonzepts, also den Fakt, dass es kein einheitliches Valenzkonzept gibt, „dass der Begriff Valenz verschiedene häufig gemeinsam vorliegende, aber prinzipiell voneinander unabhängige Phänomene zu einem einzigen, scheinbar einheitlichen Phänomen zusammenbackt, indem er bestimmte Grenzfälle übergeneralisiert“ (Dürscheid, 2007, 127). Er beschreibt, wie es zu diesem Zustand kommen konnte. Was aber wichtig ist, schlägt er zugleich vor, wie diese „Valenzmisere“ überwunden werden kann. Damit meint er die Präzisierung des Valenzbegriffs.

Sein Vorschlag, der zu dieser Präzisierung beitragen kann, geht von zwei Beispielen (Beispiele sind auf der Seite 9) aus, die üblicherweise zur Klarstellung des Valenzbegriffs zur Verfügung stehen, nämlich: „(weil) Peter Herrn Meier rasiert“ und „(weil) Peter auf der Wiese schläft“. Wesentlich ist, dass es eine Reihe von (syntagmatischen)²⁷ Beziehungen gibt, die zwischen einem Objekt und einem Verb existieren (das erste Beispiel), aber zwischen einem Lokaladverbial und einem Verb nicht existieren (das zweite Beispiel). Dieser Unterschied ist bedeutend für die Bestimmung, was Valenz ist und was Valenz nicht ist. Jacobs drückt sich konkret zu diesen Beziehungen aus und zwar folgendermaßen: Es gibt mindestens sieben Beziehungen, „durch die sich die klassischen Beispiele für Valenz(bindung) von denen für Nicht-Valenz(bindung) unterscheiden“ (Jacobs, 1994, 13) und diese sieben Beziehungen sind voneinander nicht abhängig. Namentlich handelt es sich um folgende Beziehungen: Notwendigkeit (die Abkürzung NOT), Beteiligtheit (BET), Argumenthaftigkeit (ARG), Exozentrität (EXO), Formale Spezifität (FOSP), Inhaltliche Spezifität (INSP) und Assoziertheit (ASSOZ).

Von diesen Beziehungen stelle ich kurz nur zwei ausgewählte vor, zwar die Argumenthaftigkeit, weil sie von vielen Forschern als zentrale Valenzeigenschaft betrachtet wird, und dann die formale Spezifität, denn diese Beziehung knüpft an den traditionellen Rektionsbegriff an. Aus der Definition der Argumenthaftigkeit folgt, dass diese Beziehung existiert, „wenn die Konstituente prädikatenlogisch als Argument in die vom Verb ausgehende Prädikation integriert ist“ (Dürscheid, 2007, 115). Im ersten Beispielsatz ist das Objekt *Herrn Meier* ein Argument (ein valenzgebundenes Element)

²⁷ Mit der syntagmatischen Beziehung wird die konkrete Aktualisierung der paradigmatischen Beziehung im Satz gemeint.

und im zweiten Beispielsatz ist das Lokaladverbial *auf der Wiese* kein Argument (kein valenzgebundenes Element). Die Beziehung der formalen Spezifität kennzeichnet sich dadurch, dass das Element im Satz seine Form dank der spezifischen Eigenschaft des Verbs hat. Da das Akkusativobjekt *Herrn Meier* bei dem Verb *rasieren* vorkommt, ist eine spezifische Eigenschaft des Verbs *rasieren* (ein valenzgebundenes Element). Dagegen folgt das Vorkommen des Lokaladverbials *auf der Wiese* nicht aus der spezifischen Eigenschaft des Verbs *schlafen*, darum handelt es sich auch um kein valenzgebundenes Element.

Jacobs führt an, dass irgendwelche Präzisierungen dieser sieben Beziehungen zur besseren, genaueren Bestimmung des Unterschieds zwischen beiden erwähnten klassischen Beispielen beitragen können. Dann kann genauer bestimmt werden, was Valenz ist und was Valenz nicht ist (vgl. Dürscheid, 2007, 115-116 und Jacobs, 1994, 2-29).

2. DaF-Didaktik: Grammatik

Der Gegenstand des zweiten Kapitels des theoretischen Teils ist die Grammatik vom Gesichtspunkt der Didaktik Deutsch als Fremdsprache.

Bevor ich mich diesem Thema widmen werde, erkläre ich grundlegende Begriffe wie Fremdsprachendidaktik und -methodik sowie Lernziel des Fremdsprachenlernens, an die ich noch ein kurzes Abteil über Fremdsprachenlernmethoden anschließe.

2.1 Begriffe: Fremdsprachendidaktik, -methodik, Lernziel

Didaktik stellt eine pädagogische Disziplin dar, deren Aufgabe die Beschreibung des Unterrichtsprozesses, seiner Ziele, seines Inhaltes und seiner Gestaltung ist. *„Die Fremdsprachendidaktik stützt sich auf die Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik und der allgemeinen Sprachwissenschaft (in meinem Fall von der germanistischen Sprachwissenschaft) sowie auf die Sprach- und Entwicklungspsychologie“* (Heyd, 1990, 9).

„Unter Methodik versteht man die Lehre von einem planmäßigen, geschickten Unterrichten. Methode bedeutet demnach planmäßiges, folgerichtiges Vorgehen, Handeln“ (Ebd., 9). Man spricht dann über Unterrichtsmethode, die in der Didaktik entweder im engen oder im weiten Sinn benutzt wird. Im engen Sinn geht es um Vorgehen für das Lehren und Lernen, um ein Ziel zu erreichen, im weiten Sinn dann um komplexere Planung und Gestaltung der Unterrichtsprozesse (z. B. Integration von außersprachlichen, politisch-ideologischen oder moralischen Gesichtspunkten). Unter Methode in der fremdsprachenmethodischen Auffassung hingegen versteht man eher ein Prinzip, z. B. im Unterricht mit der angewandten *„direkten Methode“*, benutzt man nicht die Muttersprache oder im Unterricht mit der angewandten *„audiovisuellen Methode“*, benutzt man Medien audiovisueller Art.

Wenn man über Lernziel spricht, spricht man über *„Beherrschung der Sprache auf einem bestimmten Niveau“* (Heyd, 1990, 41). Dieses globale Lernziel wird weiter in sprachliche (linguistische) Kompetenz, inhaltlich-kognitive Kompetenz und sozial-affektive Kompetenz differenziert. Die erste Kompetenz betrifft die Sprache selbst (ihre Teilaspekte wie Wortschatz, Grammatik usw.) die zweite Kompetenz bezieht

Informationen über Land, Kultur und Gewohnheiten des zielsprachlichen Landes, und unter der dritten Kompetenz versteht man eine Fähigkeit, eine Haltung in der Zielsprache zu verschiedenen Rollen einzunehmen und sich in der Zielsprache unter verschiedenen Situationen zu verhalten (vgl. Heyd, 1990, 9, 41-46).

2.1.1 Fremdsprachenlernmethoden

In der Reihenfolge ihrer Dominanzphasen im 20. Jahrhundert gehören zu Fremdsprachenlernmethoden folgende (vgl. Rösler, 1994, 100-113):

- Grammatisierende Orientierung / Grammatik-Übersetzungs-Methode
- Direkte / natürliche Methode
- Audiolinguale / audiovisuelle Methode
- Der kognitive Ansatz
- Der kommunikative Ansatz
- Der interkulturelle Ansatz
- Alternative Methoden (z. B. Community Language Learning, Total Physical Response, Sugestopädie / Superlearning und Silent Way)

Gleich wie Funk und Koenig führe ich Charakteristik (in meinem Fall charakteristische Punkte) der Grammatik-Übersetzungs-Methode, der audiolingualen / audiovisuellen Methode und des kommunikativen Ansatzes an (vgl. Funk, 1991, 34).

Grammatik-Übersetzungs-Methode:

- Präsentation der Grammatik in Texten (meistens keine authentischen Texte, wenn sie doch erscheinen – wichtig für den jeweiligen Kulturkreis)
- Betonung der Ebene des schriftlichen Textes (kaum des mündlichen Sprachgebrauchs)
- Ausführliche und übersichtliche Darstellung der Grammatik, im allgemeinen
Anführung von Regeln

- Nur eine unbedeutende Rolle von Dialogen, Zeichnungen, Fotos oder von nonverbalen Elementen
- Akzeptanz der Ausgangsprache (Erklärung der Regeln, Diskussion zu Inhalten bzw. zu sprachlichen Schwierigkeiten der Texte)
- Lernziel = Produktion korrekter Sätze und Texte von Lernenden
→ Erreichung des Lernzieles: Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt als Nachweis für Verstehen von Grammatikregeln und für ihre Anwendung X zweitrangige Stellung vom Hörverstehen und aktivem Gebrauch der gesprochenen Sprache
- Beliebte Übungsformen: Lückentexte, Umformungsübungen, Nachbildungen der vorgegebenen Beispielsätze

Audiolinguale/audiovisuelle Methode:

- Dominanz der Alltagsorientierung
- Große Anzahl an Dialogen (X für den Unterricht konstruierte Dialoge mit auffällig sichtbaren grammatischen Erscheinungen)
- Vermittlung der Grammatik meistens ohne explizite Regeln
- Einbettung von zu lernenden Sprachmustern in Situationen und in visuellen Materialien
- Übungsformen aus dem Bereich der sog. Pattern practise: man ersetzt, setzt ein und spricht nach (vgl. Rösler, 1994, 100-107)

Der kommunikative Ansatz:

- *„Aufnahme von Inhalten, die dem Lernenden etwas bedeuten,*
- *Aktivierung der Lernenden,*
- *Veränderung der Sozial- und Arbeitsformen des Unterrichts (Abkehr von traditionellem Frontalunterricht),*
- *[...] Beachtung der pragmatischen Komponente von Sprache,*
- *zyklische Progression von Sprechabsichten, d. h. die Wiederaufnahme von Versprachlichungsmustern unterschiedlicher Komplexität zu verschiedenen Zeiten im Lernprozeß*
- *Der Lehrer ist eher Lernhelfer als Medientechniker und Wissensvermittler*

- *Lehrmaterialien sollen so offen wie möglich sein, [...]“ (Rösler, 1994, 106)*

Aufgrund dieser drei Charakteristiken werde ich dann im praktischen Teil meiner Diplomarbeit bestimmen, nach welcher Methode das Lehrbuch *„Německý s úsměvem“* aufgebaut ist.

2.2 Grammatik und ihre Rolle

Jeder, der eine Fremdsprache (in meinem Fall Deutsch) gelernt hat, hat in den meisten Fällen auch ihren grammatischen Hintergrund kennen gelernt. Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht wird unter Fremdsprachendidaktikern und Fremdsprachenpsychologen (z. B. van Paaren, Krashen oder Butzkamm) viel diskutiert.

„Die Bedeutung der Grammatik liegt darin, dass sie den sprachlichen Mitteilungen eine äußere Form gibt. Explizites Grammatikwissen ist Mittlerwissen, ist also ein didaktisches Hilfsmittel“ (Storch, 2001, 180), das über einen ambivalenten Status verfügt. Einerseits erleichtert und kürzt es den Weg zur Kommunikationsfähigkeit ab und andererseits gilt es als zusätzliches Element, das man später (bei der einsamen Kommunikation) vergessen kann. Die Grammatik stellt dann kein Lernziel des DaF-Unterrichtes²⁸ dar, sondern sie übt eine andere Funktion im DaF-Unterricht aus. Die Aufgabe der Grammatik (und ihrer Teildisziplinen) ist die Untersuchung und Beschreibung von sprachlichen Mitteln. Unter sprachlichen Mitteln versteht man einzelne „Teile“ der Sprache (von Lauten, Buchstaben, Wörtern bis zur Syntax und der Textgrammatik), die sprachliche Kommunikation ermöglichen.

Entscheidend ist nicht das genaue Grammatikwissen, sondern die Fähigkeit in der Fremdsprache zu kommunizieren. Viele Wissenschaftler einigen sich darüber, dass es aber ohne Grammatikwissen schlimmer gehen würde und dass die Grammatik ein integrierender Bestandteil bei dem Fremdsprachenerwerb ist (vgl. Storch, 2001, 15ff, 74ff, 180).

²⁸ Das Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Kommunikationsfähigkeit im Deutschen. Zu diesem Zweck dienen die kommunikativen Fertigkeiten wie z. B. Hörverstehen oder Sprechfertigkeit.

2.3 Begriff „Grammatik“

Das Wort „Grammatik“ kann verschiedene Wirklichkeiten bezeichnen. Storch führt diese vier an:

- „1. die immanente Struktur sprachlicher Äußerungen (‘langue’);
- 2. die dem Sprachverhalten zugrunde liegende mentale Realität, die „mentale Grammatik“ (‘Kompetenz’);
- 3. die linguistische Beschreibung sprachlicher Strukturen, d. h. eine Theorie über eine bestimmte Sprache;
- 4. ein Grammatikbuch als Ergebnis einer Sprachbeschreibung“ (Storch, 2001, 74).

Den Begriff „Grammatik“ definiert auch Helbig. Er spricht von drei verschiedenen Bedeutungen des Begriffes, er unterscheidet zwischen einer Grammatik A, B und C. Mit der Grammatik A meint er das ganze Regelsystem einer Sprache, das von der sprachwissenschaftlichen Beschreibung und Benennung unabhängig ist. Wenn das Regelsystem einer Sprache durch die Sprachwissenschaft beschrieben und benannt wird, spricht er dann von der Grammatik B. Die Grammatik C stellt die sog. Grammatik im Kopf dar. Es geht um das Regelsystem, das ein Sprachlerner entweder systematisch im Sprachunterricht oder unsystematisch ohne Sprachunterricht erwirbt. Helbig untergliedert noch die Grammatik B, und zwar in linguistische Grammatik (Grammatik B¹) und pädagogische Grammatik - auch didaktische oder Lerner-Grammatik - (Grammatik B²). Der Grund dieser Unterscheidung ist die Frage, wozu die sprachwissenschaftliche Beschreibung und Benennung dient. Die Grammatik B¹ dient zu linguistischen Zwecken und die Grammatik B² zu Unterrichtszwecken. Gerade die Grammatik B², also pädagogische Grammatik, ist für mich weiter richtunggebend, weil sie mit der Darstellung grammatischer Regeln und Strukturen in Schulbüchern verbunden ist (vgl. Funk, 1991, 12-13 und Storch, 2001, 74).

2.3.1 Pädagogische Grammatik

Aus dem vorangehenden Abteil weiß man jetzt, dass pädagogische Grammatik das Regelsystem einer Sprache wissenschaftlich zu Unterrichtszwecken beschreibt. An dieser Stelle bringe ich dieses Thema näher. In seinem Buch zitiert Storch die Charakteristik der pädagogischen Grammatik vom Autor Schmidt: *„Eine pädagogische Grammatik stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für Sprachlernzwecke dar ... Eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (Lernertätigkeiten also) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet – eine solche Darstellung nennen wir pädagogische Grammatik“* (Storch, 2001, 77). In die pädagogische Grammatik ordnet Storch auch alle schriftlichen Beschreibungen und Darstellungen ein, die zur Vermittlung der grammatischen Auskünfte dem Lerner dienen: z. B. Tafelbilder und OHP-Folien mit grammatischen Informationen (vom Lehrer geschaffen).

Folgende Punkte sind allgemeine Anforderungen, die an pädagogische Grammatik gestellt werden (ich habe nur einige ausgewählt):

- Sie sollte aus verschiedenen sprachwissenschaftlichen Modellen auswählen und das Nützliche für das Sprachlernen verwenden;
- Sie sollte lernpsychologische und psycholinguistische Erkenntnisse zum Fremdsprachenlernen berücksichtigen;
- Sie sollte auf schon Gelerntem aufbauen und einen neuen Lehrstoff mit schon Bekanntem verbinden;
- Sie sollte Sprachen vergleichen und Fehler kontrastiv analysieren.

Im Zusammenhang mit der Charakteristik der pädagogischen Grammatik kehre ich hier zum Unterschied zwischen der linguistischen und pädagogischen Grammatik zurück, aufgrund dessen ich die pädagogische Grammatik noch konkretisiere. Um es zu erreichen, übernehme ich eine graphische Tabelle von Schmidt²⁹ (vgl. Funk, 1991, 14 und Storch 2001, 77-78):

²⁹ Das Unterlegen ist meine Absicht. Ich hebe damit die rechte Spalte mit der Charakteristik der pädagogischen Grammatik hervor.

Linguistische Grammatik	Lerner-Grammatik
Totalität (Ausnahmen von der Regel besonders wichtig)	Auswahl
Abstraktheit (der Beschreibung / Darstellung)	Konkretheit / Anschaulichkeit (der Abbildung / Darstellung)
Kürze (der Darstellung)	Ausführlichkeit (der Darstellung der als wichtig erkannten Elemente)
Keine lernpsychologischen Vorgaben / Rücksichten	Lernpsychologische Kategorien: Verstehbarkeit Behaltbarkeit Anwendbarkeit

Grammatik lehren und lernen (1991), 14

2.4 Grammatik-Präsentation nach Storch

Über diese Problematik spricht Günther Storch in seinem Buch „*Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik*“, auf das ich mich jetzt konzentriere. Dieses Unterkapitel wird weiter im praktischen Teil der Diplomarbeit als theoretische Grundlage für die Analyse der Präsentation verbaler Valenz im Lehrbuch „*Německy s úsměvem*“ dienen.

Nach Storch sind für Grammatik-Präsentation³⁰ folgende drei Phasen charakteristisch: die Einbettung, die Erarbeitung und die Regeldarstellung der grammatischen Erscheinung. Jede Phase stelle ich jetzt vor.

Die Einbettung der grammatischen Erscheinung bedeutet, dass Grammatik nicht abstrakt und isoliert in Lehrbüchern bzw. in Unterrichtsstunden präsentiert wird, sondern sie wird „eingebettet“. Mit der Einbettung wird die Verwendung der Grammatik in situativen und textuellen Zusammenhängen gemeint. Dank dieser Verwendung erkennt dann der Lernende die Funktion der Grammatik in kommunikativen Kontexten. Hier kann man gut die Rolle der Grammatik sehen: Grammatik ist für ihn nicht sein Lernziel, sondern ein Weg zum Erkennen, z. B. wo – wie – unter welchen Bedingungen - mit wem man spricht. Für Illustration führe ich folgendes Beispiel aus Storch an: grammatische Erscheinung Passiv Perfekt wird in

³⁰ Storch spricht über *Grammatikeinführung*. Ich benutze das Wort *Präsentation*.

einem Vampir-Parodie-Lied³¹ präsentiert (inhaltlicher Rahmen) und bei der Textarbeit denken sich Lernende Überschriften für einen Zeitungsartikel (kommunikativ-funktionaler Rahmen) aus. An dieser Stelle möchte ich nur ergänzen, dass es sich im Fall der Einbettung um eine induktive Grammatikpräsentation handelt, d.h. man geht von einem konkreten Text (einer konkreter Situation, konkreten Beispielen) aus, von denen eine abstrakte grammatische Regel ableitet.³² Die heutige DaF-Didaktik bevorzugt eindeutig das induktive Verfahren (vgl. Storch, 2001, 180-184).

Die Phase der Erarbeitung stellt einen Prozess dar, bei dem sich der Lernende selbst aktiv an der Erarbeitung der neuen grammatischen Erscheinung beteiligt und bei dem er selber die Regel entdeckt (es geht um die Konzeption unter Bezeichnungen: „Grammatik, die die Lerner aktiviert“, „die Regel selber entdecken“, „selbst entdeckendes Lernen“). Erarbeitung besteht im Folgenden: dem Lernenden bzw. einer Gruppe der Lernenden steht ein Text zur Verfügung oder er geht von einer Situation aus, auf deren Grundlage er sich schon mit einer für ihn neuen grammatischen Erscheinung befasst. Der Lernende erfüllt allmählich gegebene Aufgaben bei der Textarbeit bzw. beim Umgehen mit der Situation und dabei übt er schon diese neue grammatische Erscheinung. Am Ende dieses Prozesses ist (sollte) er fähig (sein), die grammatische Regel selbst zusammenzufassen. Erarbeitung unterstützt Lernen und Motivation der Lernenden, die hier selbst den Lernstoff (Regel) schöpfen. An dieser Stelle möchte ich die Autoren Funk und Koenig erwähnen, die diesen Prozess als Verfahren „Sammeln → Ordnen → Systematisieren“ bezeichnen. Beim Verfahren sammelt man zuerst eine genügende Menge von Beispielen z. B. aus einem Text, diese Beispiele gleicher Formen werden dann geordnet und zuletzt systematisiert.³³ Auf die Erarbeitung können auch Übungen mit gesteuerter Regelformulierung einbezogen werden.³⁴ Wie es offenbar ist, greift der Schluss dieser Phase schon in die nächste Phase, zwar in die Regeldarstellung (Ebd., 182-183, 186-194).

Regeldarstellung der grammatischen Erscheinung ist die dritte, letzte Phase. Eine grammatische Erscheinung wird zuletzt dargestellt und systematisiert. Bei diesem Prozess sollten folgende drei Kriterien gelten, die miteinander eng zusammenhängen: Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit. Ich erkläre sie allmählich. Nach der

³¹ Im Anhang.

³² Das Gegenteil ist eine deduktive Grammatikpräsentation, bei der man von einer abstrakten Regel ausgeht, von der die Beispiele abgeleitet werden. Dann übt man diese grammatische Regel.

³³ Ein Beispiel zu diesem Verfahren führe ich im Anhang an.

³⁴ Beispiele solcher Übungen führe ich auch im Anhang an.

Verstehbarkeit sollte eine Regeldarstellung in möglichst verständlicher Form präsentiert werden. Behaltbarkeit sollte gewährleisten, dass eine Regeldarstellung in einer solchen Form präsentiert wird, damit der Lernende sie leicht behalten kann. Anwendbarkeit bezieht sich auf die Pragmatik: eine Regel sollte so dargestellt werden, dass der Lernende sie dann praktisch in der Kommunikation anwenden kann. Wenn man tiefer geht, gelten für Verstehbarkeit und Behaltbarkeit zusammen und für Anwendbarkeit weitere Kriterien. Diese Kriterien werden erst im praktischen Teil bei der Durchführung der Analyse genannt und auch erklärt. Aus praktischen Gründen widme ich mich ihnen hier also nicht. Außer der oben genannten drei Kriterien und ihren inhaltlichen Rahmen spielen noch einige Elemente eine Rolle bei der Regeldarstellung. Es sind sprachliche und nichtsprachliche Elemente. Auch diese Elemente werde ich erst in der Analyse nennen und erklären (Ebd., 78-83, 194-198).

3. Aufgaben- und Übungstypologie

Das Thema des letzten Kapitels des theoretischen Teils ist Aufgaben- und Übungstypologie. Als grundlegende Literatur zu diesem Thema habe ich das „*Aufgaben-Handbuch*“ von Häussermann und Piepho gewählt.

3.1 Begriffsdefinitionen

In diesem Unterkapitel erkläre ich grundlegende Begriffe der Aufgaben- und Übungstypologie, zwar die Aufgabe, die Übung und die Typologie.

3.1.1 Aufgabe und Übung

Zuerst möchte ich die Begriffe Aufgabe und Übung erklären, zwischen denen es eine Grenze gibt. Aufgabe und Übung bedeuten nämlich nicht dasselbe.

„*Die Grenze zwischen Aufgabe und Übung fließt und kann sehr unterschiedlich definiert werden. Als Übungen bezeichnen wir Beispiele von eher bindender, als Aufgaben solche von eher freisetzender Struktur*“ (Häussermann, 1996, 17). Nach Häussermann und Piepho ist die Übung stark bindend, d. h. „*die Inhaltsebene, die Ausdrucksebene und die Regelebene (was will ich sagen? wie sage ich es? welche Regel muss ich dabei beachten?) sind eng zusammengefügt*“ (Ebd., 196). Dieses „Gefüge“ der drei erwähnten Ebenen entspricht aber dem wirklichen Sprechen nicht, weil man über diese drei Ebenen beim Sprechen nicht bewusst nachdenkt, sondern sie automatisch benutzt. Wenn man aber eine Fremdsprache lernt, muss man diese drei Ebenen bewusst eng zusammenführen und das ist gerade das Wesentliche bzw. das Ziel der Übung. Die Übung bringt dann dem Lernenden eine Sicherheit mit nachfolgender Autonomie, die der Lernende beim Spracherwerb sucht.

Im Gegensatz zur Übung ist die Aufgabe freisetzend. „*Sie setzt den Lerner frei – mit der Maßgabe, dass da höchst ungewöhnliche Sachen passieren können*“ (Ebd., 197). Falls die Übung Sicherheit beim Spracherwerb bringen möchte, möchte die Aufgabe das Vorwissen und das Erkenntnisinteresse wecken sowie Erschließungs- und

Sinnstiftungsstrategien unterstützen. Das Ziel der Aufgabe ist dann die rezeptive und produktive Sprachtätigkeit. Nach beiden Autoren sind Aufgaben *„Instrumente zur Auslösung entdeckenden und konstruierenden Lernens durch Arbeit an Inhalten, Problemstellungen und Sachverhalten mit dem Ziel, die Erkenntnisse und Befunde in der Zielsprache zu formulieren und gegebenenfalls zur Diskussion zu stellen“* (Ebd., 449).

Das Wesentliche des Unterschiedes zwischen der Übung und der Aufgabe fasse ich mit eigenen Worten zusammen: Der Lernende hat vor sich eine Aufgabe, die er lösen sollte. Um sie lösen zu können, wird er verschiedene Kenntnisse brauchen, die er im Rahmen der Übungen gelernt bzw. automatisiert hat. Die Übung stellt dann „eine Vorstufe“ („eine automatisierte sprachliche Grundlage“) dar, das man später bei der Lösung der Aufgabe ausnutzt. Zum Schluss möchte ich noch betonen, das Häussermann und Piepho über einen Übergang zwischen der Aufgabe und Übung sprechen und dass die beiden in Wechselbeziehung stehen (vgl. Häussermann, 1996, 195-197, 235, 449-450).

3.1.2 Typologie der Aufgaben und Übungen

Wenn ich den Begriff Typologie definieren will, gehe ich zuerst von der Definition des Typs aus, unter dem man Bauart, Form oder Modell versteht. Die Typologie systematisiert dann diese Typen (Bauarten, Formen oder Modelle – in meinem Fall Aufgaben- und Übungstypen) so, dass sie die Typen ordnet, auffaltet, differenziert und systematisch darstellt.

Nach Häussermann und Piepho verfolgt sie folgende drei Ziele: Übersicht, Öffnung und Zugriff. Im Fall der Übersicht bemüht sich die Typologie um die Einfachheit und die Nachvollziehbarkeit. Öffnung bedeutet, dass sie die Freiheit der Wahl zeigen will und Zugriff stellt dann die Bemühung um ihre möglichst gute Zugänglichkeit und Anwendbarkeit dar.

Der Sinn der Typologie besteht darin, dass sie dem Benutzer eine genügende Menge der Beispiele liefert, die ihm nicht nur als ein Material zur einfachen Wiedergabe, sondern auch als Inspiration zur Gestaltung seiner eigenen Beispiele dienen. Die Typologie sollte keine strengen Verfahren diktieren, die den Benutzer beschränken würden, sondern sie sollte hingegen ein Material anbieten, das Kreativität

und Phantasie jedes Benutzers unterstützen würde. Unter Typologie verstehe ich also „ein offenes Medium“, das dem Benutzer inspirative Vorschläge vorlegt (vgl. Häussermann, 1996, 234).

3.2 Typologie und verbale Valenz

In diesem Unterkapitel werde ich mir die Aufgaben- und Übungstypologie vom Gesichtspunkt verbaler Valenz ansehen. Aus der Typologie werde ich solche Aufgaben- und Übungstypen auswählen, die für die Einübung verbaler Valenz gut geeignet sind. Ich werde sie hier vorstellen. Dieses Unterkapitel wird als theoretische Grundlage für meinen eigenen Vorschlag im praktischen Teil der Diplomarbeit dienen.

3.2.1 Typologie im Überblick

Im „*Aufgaben-Handbuch*“ unterscheiden Häussermann und Piepho dreizehn Aufgaben und Übungstypen.

Es handelt sich um Aufgaben und Übungen: zur Sensibilisierung des Hörens - zur Sensibilisierung für Laut, Ton, Akzent – zur Differenzierung des Wortschatzes – zum Erkennen und Erproben der grammatischen Instrumente – zur Sensibilisierung für sprachliche Nuancen – zur freieren Verwirklichung im Sprechen – zur freieren Entfaltung der Lese-Intelligenz – zur schriftlichen Arbeit – zum experimentellen Verstehen und Schreiben – als Anstöße zu interkulturellem Lernen – zur Bewusstwerdung und Erleichterung des eigenen Lernens und weiter für Ganzaufgaben und für Spiele (vgl. Häussermann, 1996, 5-15).

3.2.2 Aufgaben- und Übungstypen und die Einübung

Im folgenden Abteil schreibe ich einzelne Aufgaben und Übungstypen auf, die für die Einübung verbaler Valenz gut geeignet sind. Grundlegend sind für mich Aufgaben- und Übungstypen von Häussermann und Piepho, die ich um weitere

geeignete Beispiel-Übungen aus Büchern ergänze, die sich auf Spiele und kreative Grammatikarbeit orientieren.³⁵

AUFGABEN- UND ÜBUNGSTYPEN VON HÄUSSERMANN UND PIEPHO
Folgende Typen schätze ich als primär (die Einübung der Grammatik) ein:
Aufgaben und Übungen zum Erkennen und Erproben der grammatischen Instrumente
Analytische Aufgaben: <i>Strukturelle Elemente erkennen und markieren (79)</i> ³⁶ <i>Regeln entdecken und notieren (80)</i> <i>Formen analytisch verstehen und benutzen (81)</i>
„Einspielungen“: <i>Satzstücke sinnvoll verbinden (82)</i> „Einsichtig sprechen“ (83) <i>Einsetzübung (84)</i>
Inventionen: <i>Satzorganisation – vom Verb aus (87)</i> <i>Satzorganisation: Dativ und Akkusativ (88)</i> <i>Satzvariation: Freies Spiel mit einem oder mehreren Satzelementen (90)</i> <i>Sätze nachbauen (91)</i>
Knobelstücke: <i>Grammatisches Rätsel (95)</i>
Freie Gestaltungsaufgaben: <i>Grammatik-Umsetzung: Texte entwickeln (97)</i> <i>Grammatik-Umsetzung: Offene Textschablone (98)</i>

³⁵ Über die Gliederung in Aufgaben- und Übungstypen wird nur bei Häussermann und Piepho gesprochen.

³⁶ Die Nummern in Klammern bedeuten die Reihennummer der Aufgabe / Übung im Handbuch.

sekundär:
<p>Aufgaben und Übungen zur Differenzierung des Wortschatzes</p> <p>Wörter kennen: <i>Das richtige Wort am richtigen Platz</i> (50)</p> <p>Buchstabenspiele: <i>Wörter fertigbauen</i> (54)</p> <p>Zusammenspielende Wörter: <i>Semantische Wortbezüge sehen</i> (75)</p> <p>Aufgaben und Übungen zur Sensibilisierung für sprachliche Nuancen</p> <p>„Gutes Deutsch“: <i>Stilübung: Flüssiges Deutsch</i> (102), <i>Stilübung: Freundliches Deutsch</i> (103)</p>
<p>Aufgaben und Übungen zur schriftlichen Arbeit</p> <p>Aufgaben und Übungen, die das freie Schreiben vorbereiten: <i>Sätze frei vollenden</i> (168), <i>Sätze „läutern“</i> (169)</p> <p>Erzählendes Schreiben: <i>Freies Erzählen</i> (180)</p> <p>Spiele</p> <p>Domino: <i>Domino: Fragen und Antworten</i> (261)</p>
<p>Beispiele sind aus dem „<i>Aufgaben-Handbuch</i>“ (vgl. Häussermann, 1996, 79-193, 320-357, 467-491).</p>

GRAMMATIK KREATIV
Das Verb: <i>Gute Ratschläge</i>
Beispiel ist aus dem Buch „ <i>Grammatik kreativ</i> “ (vgl. Gerngroß, 1999, 22-24).

SPIELE IM DEUTSCHUNTERRICHT
primär:
<p>Spiele zur Grammatik</p> <p>Schnelle Spiele zum Anwärmen: <i>Strukturen zuordnen</i></p> <p>Grundmuster von klassischen Spielen variieren: <i>Memo, Domino, Reihenspiele</i></p> <p>Grammatikstrukturen begreifen: <i>Sprachbaukasten 2: Valenz der Verben</i></p> <p>Spieltypen für beliebige Grammatikstrukturen: <i>Grammatik-Tennis, Schlangen und Leitern</i></p>

Sekundär:
<p>Spiele zum Lesen und Schreiben</p> <p>Fehlendes einfügen: <i>Streik der Vokale</i></p> <p>Spiele zum Wortschatz</p> <p>Schnelle Spiele zum Anwärmen: <i>Wort sucht passenden Begleiter</i></p> <p>Wörter finden und raten: <i>Wörter „reparieren“</i></p> <p>Wörter bauen: <i>Wörter zusammensetzen</i></p> <p>Wörter kontextualisieren: <i>Adjektive suchen Nomen</i></p>

Beispiele sind aus dem Buch „*Spiele im Deutschunterricht*“ (vgl. Dauvillier, 2004, 106-143).

66 GRAMMATIKSPIELE
<p>Spiele mit Wettbewerbscharakter: <i>Grammatisches Damenspiel</i></p> <p>Kooperative Spiele rund um den Satzbau: <i>Korrektur von Hausaufgaben, Fehler bewerten</i></p> <p>Grammatik und persönliche Erfahrung: <i>Das erinnert mich an ...</i></p> <p>Vermischtes: <i>Buchstabenquadrat, Grammatik-Quiz</i></p>

Beispiele sind aus dem Buch „*66 Grammatikspiele*“ (vgl. Rinvolucris, 1999, 30-31, 65-67, 78, 101-102, 112).

PRAKTISCHER TEIL

4. Lehrbuch „Německy s úsměvem“

Für die Analyse verbaler Valenz habe ich das tschechische Lehrbuch „*Německy s úsměvem*“ ausgewählt. Bevor ich zur eigenen Analyse komme, charakterisiere ich kurz dieses Lehrbuch.

4.1 Charakteristik des Lehrbuchs

„*Německy s úsměvem*“ ist das tschechische Lehrbuch der Autorinnen Dana Drmolová, Božena Homolková, Drahomíra Kettnerová und Lea Tesařová, das zum zweiten Mal im Jahre 2009 vom Verlag Fraus in Plzeň herausgegeben wurde. Die Zielgruppe des Lehrbuchs stellen alle Interessenten für das Deutsche ungefähr ab 15 Jahren dar. Der Interessent hat die Möglichkeit, Kenntnisse des Deutschen von der Niveaustufe A1 bis zur Niveaustufe B2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in einem Band zu erwerben.

Was den Inhalt des Lehrbuchs betrifft, enthält es außer der Einleitung und der Beschreibung der Lektionsstruktur auch die Übersicht über deutsche Phonetik. Dann kommen insgesamt 22 Lektionen an die Reihe, an die sowohl das alphabetische tschechisch-deutsche, als auch deutsch-tschechische Wörterbuch anschließen. Lektionen haben folgende Struktur: Zuerst werden TEXTE³⁷ angeführt. Denen folgen dann FESTE FORMELN, WORTSCHATZ, WÖRTER ZUM ABSCHÄTZEN, ERWEITERTER WORTSCHATZ und der Teil BEACHTEN SIE!. Den nächsten Teil stellt GRAMMATIK dar, deren Bestandteil auch einfache GRAMMATISCHE ÜBUNGEN sind. Für Lernende steht dann eine Reihe von Übungen zur Verfügung, die entweder monologisch oder dialogisch sind: ÜBUNGEN 1, ÜBUNGEN 2, ÜBUNGEN 3 und ÜBUNGEN ZU HÖRTEXTEN. Zur Lektionsstruktur wurde neu der Teil AUTHENTISCHE DEUTSCHE TEXTE beigefügt. In den letzten Teil der Übungen

³⁷ Für die Benennung einzelner Lektionsteile benutze ich Großbuchstaben.

werden ANEKDOTEN, RÄTSEL und KREUZWORTRÄTSEL einbezogen.³⁸ Ich ergänze noch, dass die zweite Auflage des Lehrbuchs über die beigelegte CD mit Lektionstexten verfügt.

Einen Bestandteil des Lehrbuchs bilden auch das Ergänzungsheft und zwei selbständige CDs. Das Ergänzungsheft enthält ERGÄNZUNGSÜBUNGEN, TEXTE DER HÖRÜBUNGEN, TESTS zu allen Lektionen sowie SCHLÜSSEL zu Übersetzungsübungen und zu Kreuzworträtseln. Auf beiden CDs stehen Aufnahmen der Lektionstexte, phonetische Übungen und Hörübungen zur Verfügung. Den Schlüssel zu Tests und zu allen Übungen dieses Lehrbuchs findet man auf Internetseiten www.ucebnice.fraus.cz (vgl. Drmolová, 2009, Umschlag, 1-9 und Drmolová, 2003, 3).

4.2 Lehrbuch und Fremdsprachenlernmethode

Bei der Bestimmung, um welche Fremdsprachenlernmethode es sich im Fall des Lehrbuchs „*Německy s úsměvem*“ handelt, gehe ich von den charakteristischen Punkten der drei Methoden aus.

Gleich am Anfang schließe ich die Audiolinguale / audiovisuelle Methode aus, der das Lehrbuch gar nicht entspricht. Aus der Auswahl sind Grammatik-Übersetzungsmethode und Der kommunikative Ansatz übrig geblieben. Im Fall des Lehrbuchs „*Německy s úsměvem*“ habe ich mich für die dritte, für Den kommunikativen Ansatz entschieden.

Einerseits entspricht es charakteristischen Punkten der Grammatik-Übersetzungsmethode nicht, andererseits widerspiegeln sich einige Punkte Des kommunikativen Ansatzes im Lehrbuch. Ich nenne folgende: Inhalte der Einführungstexte (z. B. Lektion 10: Eine Auslandsreise; Lektion 11: Ernste Musik oder Rock?, Ein Kinobesuch; Lektion 13: Urlaub mit Sport usw.), Aktivierung der Lernenden v. a. in Übungen zum freien Sprechen (Lektion 12: 216/29), zum Hörverstehen (Lektion 9: 168/31, 32) und zum Leseverstehen (Lektion 3: 55/32), in denen Lernende vorgegebene Aufgaben in Gruppenarbeit lösen können. In jeder Lektion (v. a. bis zur Hälfte des Lehrbuchs) gibt es eine Reihe von Minidialogen, die

³⁸ Im Rahmen der Analyse werde ich noch GRAMMATIK und GRAMMATISCHE ÜBUNGEN sowie den „Übungsteil“ beschreiben. Sowohl die Grammatik als auch Übungen werden Objekte meiner Analyse sein.

sich gut für Gruppenarbeit eignen (z. B. Lektion 5: 83/3, 4 usw. oder Lektion 14: 249/21, 22) (vgl. Drmolová, 2009, 41-254).

5. Analyse verbaler Valenz

In diesem Kapitel komme ich zum eigentlichen Kern der Diplomarbeit, nämlich zur Analyse verbaler Valenz im Lehrbuch „*Německy s úsměvem*“.

Die Analyse führe ich in drei Unterkapiteln durch. Im ersten Unterkapitel (5.1) widme ich mich der Exzerption verbaler Valenz, im zweiten Unterkapitel (5.2) untersuche ich ihre Art und Weise der Präsentation als grammatischen Stoff und im dritten, letzten Unterkapitel (5.3) analysiere ich ihre Einübung in einzelnen Übungsteilen des Lehrbuchs.

Als Ausgangslektion der ganzen Analyse habe ich die Lektion 9 festgelegt. In dieser Lektion erscheint nämlich das Verzeichnis verbaler Bindungen im Teil GRAMMATIK, das grundlegend für die Analyse ist. Von diesem Verzeichnis geht die ganze Analyse aus.

5.1 Exzerption verbaler Valenz

Das Ziel des ersten Unterkapitels ist die Exzerption verbaler Valenz aus dem Lehrbuch „*Německy s úsměvem*“, die verbale Bindungen aus dem Verzeichnis nach der konkreten Valenztheorie systematisieren sollte und zugleich informieren sollte, bis zu welchem Maß Lernende ihre praktische Anwendung im Satz lernen können.

Die Exzerption wird aus drei Abteilen bestehen. Zuerst führe ich das Verzeichnis verbaler Bindungen aus der Lektion 9 an (Abteil 5.1.1), dann (Abteil 5.1.2) beschäftige ich mich mit dem Vorkommen dieser Bindungen in WORTSCHATZ, in WÖRTERN ZUM ABSCHÄTZEN und ERWEITERTEM WORTSCHATZ (weiter nur in WORTSCHATZ) und im dritten Abteil (5.1.3) stelle ich fest, ob und wie diese Bindungen im Satz realisiert werden, wobei ich mich auf TEXTE, auf FESTE FORMELN und BEACHTEN SIE! (weiter nur TEXTE) konzentrieren werde.

5.1.1 Verzeichnis verbaler Bindungen

Im Folgenden lege ich das Verzeichnis verbaler Bindungen vor, die im Teil GRAMMATIK der Lektion 9 präsentiert werden.

Die Bindungen schreibe ich gleich aus, wie sie im Lehrbuch erscheinen. Nur für die Bezeichnung des Falls werde ich Nummer 3 für Dativ und 4 für Akkusativ benutzen. Das Verzeichnis gliedere ich, genauso wie im Original, in zwei Teile. Zuerst führe ich Bindungen mit Präposition und dann Bindungen ohne Präposition an. Die tschechischen Übersetzungen der Bindungen erwähne ich nicht, weil sie für den Zweck dieses Unterkapitels nicht wichtig sind. Die verbalen Bindungen sind von den Seiten 158-159 der Lektion 9.

Bindungen mit Präposition:

antworten auf + 4
arbeiten an + 3
aufpassen auf + 4
bestehen in + 3
bitten um
danken für
denken an + 4
sich entschuldigen bei, für
erzählen von / über + 4
fragen + 4 nach
sich freuen auf + 4
sich freuen über + 4
gehen um
helfen bei
hoffen auf + 4
hören von / über + 4
sich interessieren für
klagen über + 4
nachdenken über + 4

Bindungen ohne Präposition:

anrufen + 4
sich ansehen + 4
glauben + 4
heiraten + 4
holen + 4
kennen lernen + 4
vergessen + 4
verstehen + 4

lesen von / über + 4
schreiben von / über + 4
sparen für, an + 3
sprechen von / über + 4
teilnehmen an + 3
sich unterhalten über + 4
warten auf + 4

5.1.2 Verbale Bindungen in WORTSCHATZ

In diesem Abteil werde ich mich mit dem Vorkommen der oben genannten verbalen Bindungen in WORTSCHATZ beschäftigen.

Ich orientiere mich daran, ob die verbalen Bindungen in WORTSCHATZ der Lektion 9 (bzw. einer anderen Lektion / anderer Lektionen) vorkommen und wie sie angeführt werden: entweder mit Rektion oder ohne Rektion (d. h. mit entsprechender Präpositionsbindung / Akkusativbindung + 4 oder ohne sie). Ich halte auch weiter die Gliederung in Bindungen mit / ohne Präposition ein.

KEINE LEKTION

<i>sich freuen über + 4</i>

Diese Bindung habe ich weder im Wörterbuch am Ende des Lehrbuchs noch in WORTSCHATZ aller Lektionen gefunden. In beiden Quellen gibt es „nur“ Verben *sich freuen auf + 4* und *freuen*.

LEKTION 9

Mit Anführung der Rektion
Bindung mit Präposition
<i>bestehen in + 3</i>
<i>klagen über + 4</i>

LEKTIONEN VOR UND NACH DER LEKTION 9³⁹

Mit Anführung der Rektion
Bindung mit Präposition
(4) <i>antworten auf</i> + 4
(14) <i>denken an</i> + 4
(4) <i>erzählen von / über</i> + 4
(3) <i>fragen</i> + 4 <i>nach</i>
(7) ⁴⁰ <i>sich freuen auf</i> + 4
(7) <i>sich interessieren für</i>
(6) <i>nachdenken über</i> + 4
(7) <i>teilnehmen an</i> + 3
(7) <i>sich unterhalten über</i> + 4
(3) <i>warten auf</i> + 4
Bindung ohne Präposition
(7) <i>anrufen</i> + 4
(8) <i>sich ansehen</i> + 4
(2) <i>heiraten</i> + 4
(3) <i>holen</i> + 4
(7) <i>kennen lernen</i> + 4
(4) <i>vergessen</i> + 4
(4) <i>verstehen</i> + 4
Ohne Anführung der Rektion
Bindung mit Präposition
(2) ⁴¹ <i>arbeiten an</i> + 3
(4) <i>aufpassen auf</i> + 4
(1) <i>bitten um</i>
(1) <i>danken für</i>
(3) <i>sich entschuldigen bei, für</i>
(1) <i>gehen um</i>
(6) <i>helfen bei</i>

³⁹ Vor den verbalen Bindungen gebe ich immer die jeweilige Lektionsnummer an.

⁴⁰ Das deutsch-tschechische Wörterbuch im Lehrbuch führt die Lektionsnummer 3 an. Ich habe diese Bindung aber nicht in der Lektion 3, sondern in der Lektion 7 gefunden.

⁴¹ Die Bindung wird in WORTSCHATZ der Lektion 2 folgend präsentiert: *arbeiten als*.

<i>(7) hoffen auf + 4</i>
<i>(3) hören von / über + 4</i>
<i>(4) lesen von / über + 4</i>
<i>(4) schreiben von / über + 4</i>
<i>(5) sparen für, an + 3</i>
<i>(3) sprechen von / über + 4</i>
Bindung ohne Präposition
<i>(2) glauben + 4</i>

5.1.3 Verbale Bindungen und ihre Realisierung im Satz

Jetzt kommt die Realisierung verbaler Bindungen im Satz (in Sätzen) an die Reihe. Wie schon am Anfang dieses Unterkapitels erwähnt wurde, schlage ich einzelne Realisierungen in TEXTE nach.

Mit welcher Art und Weise die verbalen Bindungen realisiert werden, stelle ich mithilfe von insgesamt 34 Satzmodellen fest, die ich im theoretischen Teil (1.2.4.2) angeführt habe. Es handelt sich um morphosyntaktische Satzmodelle, die Gerhard Helbig aufgrund seiner Valenztheorie zusammengestellt hat. In diese Liste habe ich nur Satzmodelle mit obligatorischen Aktanten einbezogen, mit denen ich mich nur beschäftigen werde.

Einzelne Realisierungen verbaler Bindungen werde ich in folgender Reihenfolge einordnen: die Lektion 9, Lektionen vor der Lektion 9 und Lektionen nach der Lektion 9. Lektionen im Rahmen „dieser drei Teile“ ordne ich chronologisch und verbale Bindungen alphabetisch ein.

Zu jeder verbalen Bindung ergänze ich Informationen aus dem vorigen Abteil (mit / ohne Anführung der Rektion und Bindung mit / ohne Präposition). Dann schreibe ich Beispiel / Beispiele, in dem / in denen verbale Bindungen realisiert werden. Daran schließe ich die konkrete Form des Satzmodells (in Klammern dann die Reihenummer des Satzmodells) und noch mal Beispiel / Beispiele, in dem / in denen ich obligatorische Aktanten nach der Form des Satzmodells mit dem Unterlegen betone.

Ich werde hier mit einem Valenzwörterbuch arbeiten, das mir hilft, zwischen obligatorischen und fakultativen Aktanten zu unterscheiden. Ich habe mich für ein

neueres Valenzwörterbuch, zwar für „VALBU - Valenzwörterbuch deutscher Verben“ entschieden. Wenn ich feststelle, dass eine verbale Bindung einen fakultativen Aktanten an sich anknüpft, erscheint diese Bemerkung im Kommentar unter der jeweiligen verbalen Bindung.

LEKTION 9

Beispiele sind von den Seiten 149-151.

bestehen in + 3

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Eine Schwierigkeit besteht darin, dass wir nicht nach Potsdam, sondern nach Berlin fahren.*“
- S_n + NS (Nr. 18): Eine Schwierigkeit besteht darin, dass wir nicht nach Potsdam, sondern nach Berlin fahren.

klagen über + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Ich kann nicht klagen.*“
- S_n (Nr. 1): Ich kann nicht klagen.

Kommentar: Im Beispiel wird die Präposition *über* nicht benutzt. Die Präpositionsbindung *über + 4* wird hier nicht realisiert.

In TEXTE der Lektion 9 erscheinen auch weitere verbale Bindungen aus dem Verzeichnis, die ich hier als Untergruppe anführe, weil sie in WORTSCHATZ der Lektion 9 nicht angegeben werden (damit wird mein Verfahren eingehalten). Da es sich hier um eine Untergruppe handelt, ordne ich diese Bindungen nur zum Satzmodell und schließe daran einen Kommentar an. Informationen (mit / ohne Anführung der Rektion und Bindung mit / ohne Präposition sowie Obligatheit / Fakultativität einzelner Bindungen) erwähne ich an dieser Stelle nicht. Ich werde mich damit im Rahmen der Gruppen (Lektion 9, Lektionen vor und nach der Lektion 9) befassen.

Beispiele sind von den Seiten 149-150, 154.

anrufen + 4

- Beispiel 1: „*Ich rufe aus Prag an.*“
- S_n (Nr. 1): Ich rufe aus Prag an.

Beispiel 2: „*Ich rufe ihn gleich.*“

Beispiel 3: „*[...], du rufst mich an.*“

Beispiel 4: „*[...], ruf mich an.*“

S_n + S_a (8): Ich rufe ihn gleich. [...], du rufst mich an. [...], ruf (du) mich an.

Kommentar: Die Akkusativbindung + 4 wird nur im Beispiel 1 nicht realisiert.

sich ansehen + 4

- Beispiel 1: „*[...] uns dabei einige Museen und Ausstellungen ansehen.*“
- S_n + S_a (Nr. 8): [...] (wir) uns dabei einige Museen und Ausstellungen ansehen.

sich freuen auf + 4 bzw. sich freuen über + 4⁴²

- Beispiel 1: „*Ich freue mich, dass wir uns wieder mal treffen.*“
- Beispiel 2: „*Ich freue mich, dass es diesmal klappt.*“
- S_n + NS (18): Ich freue mich, dass wir uns wieder mal treffen. Ich freue mich, dass es diesmal klappt.

Kommentar: Die Präpositionsbindung *auf* + 4 bzw. *über* + 4 wird in Beispielen nicht realisiert.

hoffen auf + 4

- Beispiel: „*Ich hoffe, dass es mit unserem Wiedersehen diesmal klappt.*“
- S_n + NS (Nr. 18): Ich hoffe, dass es mit unserem Wiedersehen diesmal klappt.

Kommentar: Die Präpositionsbindung *auf* + 4 wird im Beispiel nicht realisiert.

⁴² Im Fall der Bindung *sich freuen über* + 4 handelt es sich hier um die einzige Realisierung in TEXTEN.

hören von / über + 4

- Beispiel 1: „*Gleich nach meiner Ankunft in Berlin lasse ich von mir hören.*“
- S_n (Nr. 1): Gleich nach meiner Ankunft in Berlin lasse **ich** von mir hören.

Beispiel 2: „*Hören Sie mal!*“

S_n (Nr. 1): Hören **Sie** mal!

Kommentar: Im Beispiel 1 kommt zur Realisierung der Präposition *von*. Im Beispiel 2 wird keine von diesen zwei Präpositionen realisiert.

sprechen von / über + 4

- Beispiel 1: „*Kann ich bitte Dieter sprechen?*“
- S_n + S_a (Nr. 8): Kann **ich** bitte **Dieter** sprechen?

Beispiel 2: „*Kann ich Herrn Weber sprechen?*“

S_n + S_a (Nr. 8): Kann **ich** **Herrn Weber** sprechen?

Kommentar: Die Präpositionsbindung *von / über + 4* wird in Beispielen nicht realisiert.

LEKTIONEN VOR DER LEKTION 9

LEKTION 1

Beispiele sind von den Seiten 13-14.

bitten um

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Wie heißen Sie bitte?*“

Kommentar: In diesem Beispiel handelt es sich um die Benutzung der festen Formel *bitte*, nicht um die Realisierung der verbalen Bindung *bitten um*.

danken für

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Danke, gut.*“

Kommentar: Hier gilt das Gleiche wie bei der vorigen verbalen Bindung *bitten um*. Im Beispiel erscheint nicht die verbale Bindung *danken für*, sondern die feste Formel *danke*.

gehen um

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- 1. Beispiel: „*Wie geht´s?*“
- S_n (Nr. 1): Ich schreibe das Beispiel für die Anschaulichkeit so aus: *Wie geht es?*

2. Beispiel: „*Ich gehe auch zur Straßenbahn.*“

3. Beispiel: „*Hier mein Freund Volker geht noch zur Schule, [...].*“

S_n (Nr. 1): **Ich** gehe auch zur Straßenbahn. Hier **mein Freund** Volker geht noch zur Schule, [...].⁴³

Kommentar: In angeführten Beispielen wird die verbale Bindung *gehen um* nicht realisiert.

LEKTION 2

Beispiele sind von den Seiten 25-27.

arbeiten an + 3

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- 1. Beispiel: „*[...], er arbeitet als Techniker.*“
- 2. Beispiel: „*Sie arbeitet schwer [...].*“
- S_n (Nr. 1): [...], **er** arbeitet als Techniker. **Sie** arbeitet schwer [...].

Kommentar: Die Präposition *an* erscheint nicht im Beispiel. Die Präpositionsbindung *an + 3* wird im Beispiel nicht realisiert.

⁴³ Alle drei Verben erscheinen fast in gleichen Formen auch in FESTEN FORMELN.

glauben + 4

- ohne Anführung der Rektion (Bindung ohne Präposition)
- Beispiel: „*Ich glaube auch, ich bin noch zu jung.*“
- S_n + NS (Nr. 18): **Ich** glaube auch, **ich bin noch zu jung.**

heiraten + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung ohne Präposition)
- Beispiel: „*[...] , aber wir heiraten noch nicht.*“
- S_n (Nr. 1): [...], aber **wir** heiraten noch nicht.

Kommentar: Im Beispiel gibt es die Akkusativbindung + 4 nicht, sie wird hier nicht realisiert. Nach „*VALBU - Valenzwörterbuch deutscher Verben*“ ist dieser Aktant des Verbs *heiraten* aber nicht obligatorisch (vgl. Schumacher, 2004, 453).

LEKTION 3

Beispiele sind von den Seiten 41-43.

sich entschuldigen bei, für

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Entschuldigen Sie bitte, [...].*“
- S_n (Nr. 1): Entschuldigen **Sie** bitte, [...].

Kommentar: Die verbale Bindung wird in ihrer Bedeutung nicht realisiert und im Beispiel erscheint weder die Präposition *bei* noch *für*. Im Fall beider Präpositionen geht es nicht um obligatorische Aktanten des Verbs *sich entschuldigen* (vgl. Schumacher, 2004, 328-329).

fragen + 4 nach

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Wir fragen nach dem Weg*“
- S_n + pS (Nr. 11): **Wir** fragen **nach dem Weg**

Kommentar: Die Akkusativbindung + 4 wird im Beispiel nicht realisiert. Es handelt sich um keinen obligatorischen Aktanten des Verbs *fragen* (vgl. Schumacher, 2004, 388).

holen + 4

- mit der Anführung der Rektion (Bindung ohne Präposition)
- Beispiel: „*Er holt nur Brot vom Supermarkt.*“⁴⁴
- $S_n + S_a$ (Nr. 8): **Er** holt nur **Brot** vom Supermarkt.

hören von / über + 4

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „[...] *ich höre Martin schon kommen.*“
- $S_n + S_a$ (Nr. 8): [...], **ich** höre **Martin** schon kommen.

Kommentar: Die Präposition *von / über* erscheint im Beispiel nicht. Die Präpositionsbindung *von / über + 4* wird hier nicht realisiert.

sprechen von / über + 4

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „[...] *sprechen Sie Deutsch?*“⁴⁵
- $S_n + S_{aA}$ (Nr. 17): [...], sprechen **Sie Deutsch?**

Kommentar: Hier gilt das Gleiche wie bei der vorigen verbalen Bindung. Auch in diesem Beispiel erscheint die Präposition *von / über* nicht und die Präpositionsbindung *von / über + 4* wird nicht realisiert.

warten auf + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Oder darf ich hier auf ihn warten?*“
- $S_n + pS$ (Nr. 11): Oder darf **ich** hier **auf ihn** warten?

⁴⁴ Die Bindung erscheint noch in FESTEN FORMELN („*Er holt Brot vom Supermarkt*“) und in BEACHTEN SIE! („*Holst du Brot*“). Auch für diese Beispiele gilt das Satzmodell $S_n + pS$.

⁴⁵ Dieses Beispiel erscheint noch sowohl in FESTEN BINDUNGEN als auch in BEACHTEN SIE!

LEKTION 4

Beispiele sind von den Seiten 57-59.

antworten auf + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „[...] *wir antworten auf Deutsch.*“
- S_n (Nr. 1): [...] **wir** antworten auf Deutsch.

Kommentar: Im Beispiel erscheint die Präposition *auf*, aber im Fall der Wortverbindung *auf Deutsch* geht es um die Adverbialbestimmung. Die Präpositionsbindung *auf + 4* wird hier nicht realisiert. *Auf + 4* stellt einen fakultativen Aktanten des Verbs *antworten* dar (vgl. Schumacher, 2004, 165).

aufpassen auf + 4

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Wir müssen beim Unterricht immer gut aufpassen.*“
- S_n (Nr. 1): **Wir** müssen beim Unterricht immer gut aufpassen.

Kommentar: Im Beispiel gibt es die Präposition *auf* nicht. Die Präpositionsbindung *auf + 4* wird hier nicht realisiert.

erzählen von / über + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Manchmal erzählen wir den Inhalt eines Textes, [...].*“
- S_n + S_a (Nr. 8): Manchmal erzählen **wir** **den Inhalt eines Textes**, [...].

Kommentar: Im angeführten Satz erscheint die Präposition *von / über* nicht. Die Präpositionsbindung *von / über + 4* wird hier nicht realisiert.

lesen von / über + 4

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Wir lesen [...] Texte [...].*“
- S_n + S_a (Nr. 8): **Wir** lesen **Texte**.

Kommentar: Für diese verbale Bindung gilt das Gleiche wie für die vorige. Die Präpositionsbindung *von / über + 4* wird hier nicht realisiert.

schreiben von / über + 4

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- 1. Beispiel: „[...] (er) *schreibt Beispiele an die Tafel.*“
- 2. Beispiel: „*Wir schreiben einen Test in Mathematik.*“
- $S_n + S_a$ (Nr. 8): [...] (er) schreibt Beispiele an die Tafel. Wir schreiben einen Test in Mathematik.

Kommentar: Hier wird die Präpositionsbindung *von / über + 4* wieder nicht realisiert.

vergessen + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung ohne Präposition)
- Beispiel: „*Manchmal vergessen wir auch etwas.*“
- $S_n + S_a$ (Nr. 8): *Manchmal vergessen wir auch etwas.*

verstehen + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung ohne Präposition)
- Beispiel: „[...] *wir verstehen oft nicht alles.*“
- $S_n + S_a$ (Nr. 8): [...], wir verstehen oft nicht alles.

LEKTION 5

Beispiel ist von der Seite 75.

sparen für, an + 3

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „[...] *da wollen wir nicht sparen.*“
- S_n (Nr. 1): [...], da wollen wir nicht sparen.

Kommentar: Die Präpositionsbindungen *für* und *an* erscheinen im Beispiel nicht. Es werden weder die Präpositionsbindung *für* noch *an + 3* realisiert.

LEKTION 6

Beispiele sind von den Seiten 93-94.

helfen bei

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Sie hilft mir manchmal beim Lernen.*“
- S_n + pS (Nr. 11): Sie hilft mir manchmal beim Lernen.

nachdenken über + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „[...] (Karin) *denkt über ihre Probleme nach.*“
- S_n + pS (Nr. 11): [...] (Karin) denkt über ihre Probleme nach.

LEKTION 7

Beispiele sind von den Seiten 113-114.

anrufen + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung ohne Präposition)
- Beispiel: „*Rufen Sie dann bitte in der Sprechstunde an!*“
- S_n (Nr. 1): Rufen Sie dann bitte in der Sprechstunde an!

Kommentar: Die Akkusativbindung + 4 wird im Beispiel nicht realisiert. Nach dem VALBU handelt es sich um keinen obligatorischen Aktanten (vgl. Schumacher, 2004, 159).

sich freuen auf + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „*Ich freue mich auf diese Reise schon sehr.*“
- S_n + pS (Nr. 11): Ich freue mich auf diese Reise schon sehr.

hoffen auf + 4

- ohne Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „Ich hoffe, dass ich in zwei Wochen wieder gesund nach Hause zurückkomme.“
- S_n + NS (Nr. 18): Ich hoffe, dass ich in zwei Wochen wieder gesund nach Hause zurückkomme.

Kommentar: Die Präpositionsbindung *auf* + 4 wird im Beispiel nicht realisiert.

sich interessieren für

- mit der Anführung der Rektion (Bindung mit der Präposition)
- Beispiel: „[...] ,dass ich mich für moderne Kunst interessiere.“
- S_n + pS (Nr. 11): [...], dass ich mich für moderne Kunst interessiere.

kennen lernen + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung ohne Präposition)
- Beispiel: „So lerne ich wenigstens fast alle westböhmischen Bäder kennen.“
- S_n + S_a (Nr. 8): So lerne ich wenigstens fast alle westböhmischen Bäder kennen.

teilnehmen an + 3

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „In den nächsten Tagen werde ich an einem Ausflug nach Marienbad und Franzensbad teilnehmen.“
- S_n + pS (Nr. 11): In den nächsten Tagen werde ich an einem Ausflug nach Marienbad und Franzensbad teilnehmen.

sich unterhalten über + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)
- Beispiel: „Abends kann man sich auf verschiedene Weise unterhalten, [...].“
- S_n (Nr. 1): Abends kann man sich auf verschiedene Weise unterhalten, [...].

Kommentar: Die Präpositionsbindung *über* + 4 wird im Beispiel nicht realisiert. Die Präposition *über* + 4 ist kein obligatorischer Aktant des Verbs *sich unterhalten* (vgl. Schumacher, 2004, 754).

LEKTION 8

Beispiel ist von der Seite 132.

sich ansehen + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung ohne Präposition)
- Beispiel: „[...] , wir wollen uns heute nur das Angebot ansehen [...].“
- S_n + S_a (Nr. 8): [...], wir wollen uns heute nur das Angebot ansehen [...].

LEKTIONEN NACH DER LEKTION 9

LEKTION 14

denken an + 4

- mit Anführung der Rektion (Bindung mit Präposition)

Kommentar: Als einzige erscheint diese verbale Bindung in gesuchten Teilen der Lektion 14 nicht, obwohl sie in WORTSCHATZ dieser Lektion genannt ist.

5.2 Präsentation verbaler Valenz

In diesem Unterkapitel werde ich mich mit der Art und Weise der Darstellung verbaler Bindungen als grammatischen Stoff befassen. Verbale Bindungen werden in der Lektion 9 (für mich die Ausgangslektion) dargestellt, auf die ich mich jetzt nur konzentrieren werde. Bei der Bearbeitung werde ich von der theoretischen Grundlage ausgehen.⁴⁶

Bevor ich damit anfangen, beschreibe ich kurz die Teile GRAMMATIK und GRAMMATISCHE ÜBUNGEN, die ich in der Charakteristik des Lehrbuchs erwähnt habe.

5.2.1 Lehrbuch: Grammatik-Strukturteile

Im Lehrbuch wird Grammatik im Teil GRAMMATIK präsentiert, an die einfache GRAMMATISCHE ÜBUNGEN anschließen.

In GRAMMATIK findet man grundlegende grammatische Erscheinungen, die für allgemeine Sprachkommunikation wichtig sind. Jede neue Erscheinung wird um ein paar Beispiele ergänzt, die zur Illustration dienen bzw. Lernenden zur Ableitung grammatischer Regeln zur Verfügung stehen. GRAMMATISCHE ÜBUNGEN kontrollieren dann, ob Lernende grammatische Ausdeutungen verstanden haben und ob sie sie praktisch benutzen können. Am Ende dieser zwei Teile⁴⁷ werden Nummern der Übungen angegeben, die zur Einübung grammatischer Erscheinungen dienen (vgl. Drmolová, 2009, 8).

5.2.1.1 Lektion 9: Grammatik-Strukturteile und -Themen

Außer verbaler Bindungen erscheinen in der Lektion 9 auch andere grammatische Erscheinungen: Deklination der Eigennamen und Ortsnamen,

⁴⁶ Siehe das Unterkapitel 2.4

⁴⁷ Seit der Lektion 2.

geografische Adjektivnamen auf –er und Einwohnernamen und Pronomen *wonach / worauf – danach / darauf* usw. (weiter nur Pronomen) (vgl. Drmolová, 2009, 155-160).

Im Zentrum meiner Aufmerksamkeit ist weiter die Präsentation verbaler Bindungen im Paragraphen 53. Obwohl einige verbale Bindungen aus dem Paragraphen 53 auch in der Ausdeutung der Pronomen erscheinen, werde ich mich mit folgendem Paragraphen 54 weiter nicht beschäftigen, denn er konzentriert sich auf eine andere grammatische Erscheinung - auf Pronomen. Verbale Bindungen sind dort ein Bestandteil der grammatischen Ausdeutung.

Paragraph 53:

§ 53 Vazby sloves

Vazby sloves bývají často odlišné od češtiny, proto je třeba se u každého slovesa naučit správné vazbě (zvolit správnou předložku a pád, příp. bezpředložkový pád).

a) Předložkové vazby

antworten auf 4.p.	<i>odpovídat na</i>
arbeiten an 3.p.	<i>pracovat na</i>
aufpassen auf 4.p.	<i>dávat pozor na</i>
bestehen in 3.p.	<i>spočítvat v</i>
bitten um	<i>prosít o</i>
danken für	<i>děkovat za</i>
denken an 4.p.	<i>myslet na</i>
sich entschuldigen bei, für	<i>omluvit se komu, za</i>
erzählen von nebo über 4.p.	<i>vyprávět o</i>
fragen 4.p. nach	<i>ptát se koho na</i>
sich freuen auf 4.p.	<i>těšit se na</i>
sich freuen über 4.p.	<i>těšit se z, mít radost z</i>
gehen um	<i>jít o</i>
helfen bei	<i>pomoci s, při</i>
hoffen auf 4.p.	<i>doufat v</i>
hören von nebo über 4.p.	<i>slyšet o</i>
sich interessieren für	<i>zajímat se o</i>
klagen über 4.p.	<i>stěžovat si na</i>
nachdenken über 4.p.	<i>přemýšlet o</i>
lesen von nebo über 4.p.	<i>číst o</i>
schreiben von nebo über 4.p.	<i>psát o</i>
sparen für, an 3.p.	<i>(u)šetřit na co, na čem</i>
sprechen von nebo über 4.p.	<i>mluvit o</i>
teilnehmen an 3.p.	<i>(z)účastnit se čeho</i>
sich unterhalten über 4.p.	<i>bavit se o</i>
warten auf 4.p.	<i>čekat na</i>

b) Bezpředložkové vazby

anrufen 4.p.	<i>(za)telefonovat komu</i>
sich ansehen 4.p.	<i>podívat se na, prohlédnout si</i>
glauben 4.p.	<i>věřit čemu</i>
heiraten 4.p.	<i>ženit se s, vdávat se za</i>
holen 4.p.	<i>dojít pro</i>
kennen lernen 4.p.	<i>seznámit se s, poznat</i>
vergessen 4.p.	<i>zapomenout na</i>
verstehen 4.p.	<i>rozumět komu, čemu</i>

→ cv. 18, 19

Drmolová (2009), 158-159

Grammatische Erscheinung, verbale Bindungen im Paragraphen 53, werden um keine Beispiele ergänzt. Es gibt keine Beispiele zur Illustration und Lernenden stehen keine Beispiele zur Ableitung grammatischer Regeln zur Verfügung. An die grammatische Ausdeutung schließt keine GRAMMATISCHE ÜBUNG an, d. h. es gibt keine Kontrolle, ob Lernende den Stoff verstanden haben und ob sie ihn auch praktisch benutzen können. Es gibt hier gleich einen Hinweis auf Übungen (Übungen 18, 19). Die Struktur wird nicht eingehalten.

5.2.2. Lektion 9: Verbale Bindungen und ihre Darstellung

Hier werde ich mich mit der Darstellung verbaler Bindungen als grammatische Erscheinung befassen. Das Verfahren dieser partiellen Analyse wird der theoretischen Grundlage nach Storch entsprechen. Hier wird sie praktisch gebraucht und zugleich um weitere (notwendig zum Verstehen) theoretische Kenntnisse ergänzt.

A) EINBETTUNG

Am Anfang der Lektion 9 erscheinen zwei Texte: „*Ein Telefongespräch*“ und „*Auf der Post*“. Verbale Bindungen aus dem Verzeichnis erscheinen nur im ersten Text („*Ein Telefongespräch*“) (vgl. Drmolová, 2009, 149-150).

Beispiele sind von der Seite 149 und ich ordne sie alphabetisch nach verbalen Bindungen:⁴⁸

„*Ich rufe aus Prag an. Ich rufe ihn gleich.*“ (anrufen + 4)

„*[...] uns dabei einige Museen und Ausstellungen ansehen.*“ (sich ansehen + 4)

„*Eine Schwierigkeit besteht darin, dass wir nicht nach Potsdam, sondern nach Berlin fahren.*“ (bestehen in + 3)

„*Ich freue mich, dass wir uns wieder mal treffen.*“ (sich freuen auf + 4 bzw. sich freuen über + 4)

„*Ich hoffe, dass es mit unserem Wiedersehen diesmal klappt.*“ (hoffen auf + 4)

„*Gleich nach meiner Ankunft in Berlin lasse ich von mir hören.*“ (hören von / über + 4)

⁴⁸ Den ersten Text „*Ein Telefongespräch*“ führe ich im Anhang an.

„*Ich kann nicht klagen.*“ (klagen über + 4)

„*Kann ich bitte Dieter sprechen?*“ (sprechen von / über + 4)

Aus insgesamt 28 (nach der Abrechnung der sechs Bindungen mit fakultativen Aktanten) verbalen Bindungen aus dem Verzeichnis erscheinen nur 8 im Text, wobei es gilt (wie aus dem Abteil 5.1.3, das die Realisierung verbaler Bindungen im Satz behandelt hat), dass aus diesen 8 verbalen Bindungen nur 2 voll realisiert werden, zwar *sich ansehen* + 4 und *bestehen in* + 3.⁴⁹

Daraus folgt, dass dieser grammatische Stoff im Text nicht „eingebettet“ wird. Lernende haben keine Möglichkeit zu lernen, wie verbale Bindungen praktisch funktionieren und wie man sie in Hinsicht auf praktischen Gebrauch in der Kommunikation benutzen kann. Mit einer induktiven Grammatikeinführung kann man hier also nicht rechnen.

B) ERARBEITUNG

Ich habe festgestellt, dass grammatische Erscheinung (verbale Bindungen) in Einführungstexten nicht „eingebettet“ wird. Es gibt auch keine anderen Texte in der Lektion, die diesem Zweck dienen würden. Über ein induktives Verfahren bei der Grammatikeinführung kann nicht die Rede sein.

Daraus folgt, dass Lernenden keine Möglichkeit der Erarbeitung grammatischer Erscheinung zur Verfügung steht. Hier kann es also nicht zur Aktivierung der Lernenden bei dem Grammatiklernen kommen und sie können Regeln selbst nicht entdecken.

Einerseits gibt es in der Lektion keinen solchen Ausgangstext (bzw. Vorschlag zu einer Situation oder zu einem Unterrichtsgeschehen) mit Beispielen zu verbaler Valenz, andererseits gibt es auch im Rahmen der Präsentation der Grammatik keine Aufgabe mit gesteuerter Regelformulierung, bei der Lerner selbst aktiv eine Regel entdecken. Wenn hier kein solcher Text erscheint, kann dem verständlicherweise auch kein Verfahren „Sammeln → Ordnen → Systematisieren“ (nach Funk / Koenig) folgen.

⁴⁹ Verbale Bindungen *anrufen* + 4 und *sich freuen über* + 4 gehören zur Gruppe der Bindungen mit fakultativen Aktanten.

C) REGELDARSTELLUNG

An dieser Stelle analysiere ich den Paragraphen 53 mit verbalen Bindungen nach einzelnen Kriterien für pädagogisch-grammatische Darstellungen und für sprachliche und nichtsprachliche Elemente der Regeldarstellung (nach Storch). An jedes Kriterium schließe ich eine Abbildung sowohl von Storch, als auch von Funk / Koenig zur Illustration an. Anhand dieser Abbildung charakterisiere ich kurz das Kriterium und kommentiere ich den Zustand im analysierenden Paragraphen.

Der Paragraph 53 wurde im vorigen Abteil vorgelegt, deswegen erscheint er an dieser Stelle nicht. Die Informationen in Kommentaren (Paragraph 53) beziehen sich auf die Seiten 158-159.

1) Kriterien für Verstehbarkeit und Behaltbarkeit

a) Sprachlich einfach und dem Sprachniveau der Lerner angemessen



Versuch einer Vereinfachung
Nomen haben im Satz verschiedene
Funktionen; deshalb verändern sie
ihre Form. Diese Formveränderung
nennt man Deklination.

Storch (2001), 78

Charakteristik: Dieses Kriterium betrifft Terminologie und Syntax. Die Regeldarstellung sollte wenig und einfache Terminologie (hier: *Nomen, Satz, Funktion, Deklination*) und einfache Sätze im Aktiv (*Nomen haben, sie verändern, man nennt*) bevorzugen. In der Syntax sollte sie auch den Nominalstil vermeiden (vgl. Storch, 2001, 78).

Paragraph 53: Im Paragraphen erscheinen klare und einfache Begriffe wie *verbale Bindung, Verb, Präposition, Fall, Bindung mit Präposition, Bindung ohne Präposition*. Was die Syntax betrifft, gibt es hier einen Satz im Aktiv – *verbale Bindungen sind* sowie verbale Verbindungen *es ist nötig zu lernen* und *es ist nötig auszuwählen*.

b) Knapp und prägnant, Konzentration auf das Wesentliche und keine Abschweifungen

<p>Nebensätze (5): zu + Infinitiv (persönlich)</p> <p>Er hat sie gebeten, (ihm die Bänder zu besorgen). Sie hat ihm versprochen, (die Bänder zu besorgen). Es fällt ihr nicht leicht, [darüber zu sprechen].</p>	<p>Wer tut das (nicht), was der Infinitiv bezeichnet?</p> <p>Sie besorgt die Bänder. Sie besorgt die Bänder. Sie spricht nicht gern darüber.</p>
<p>Nebensätze (6): zu + Infinitiv (unpersönlich)</p> <p>Es ist üblich, [offen zu sprechen]. Es ist unhöflich/nicht höflich, [direkt zu fragen].</p>	<p>Man spricht offen. Man fragt nicht direkt.</p>

Storch (2001), 79

Charakteristik: Dieses Beispiel (Infinitiv mit zu in Nebensätzen) entspricht sehr gut dem Kriterium. Die Ausdeutung ist nicht umfassend, trotzdem stellt es alles Wichtige dar und es läuft nicht in das Detail (Ebd., 79).

Paragraph 53: Knappheit und Prägnanz werden eingehalten: einerseits Gliederung in Bindungen mit / ohne Präposition (Tabellen a und b), andererseits bei Bindungen mit Präpositionen mit 3. und 4. Fall wird diese Präposition nicht angeführt, was ökonomisch ist. An dieser Stelle wollte ich aber vorwerfen, dass der kurze Bemerkungssatz den Unterschied verbaler Bindungen vom Tschechischen betont, was aber die Aufzählung verbaler Bindungen nicht berücksichtigt. Die Darstellung dieses Unterschieds ist aber für Lerner sehr wesentlich.

c) Konkret und anschaulich

Infinitivkonstruktionen mit zu haben nie ein Subjekt. Sie werden nur dann verwendet, wenn das fehlende Subjekt im Hauptsatz (als Subjekt oder Objekt) genannt wird.

<i>Ich hoffe, die Prüfung zu bestehen.</i>	<i>Ich rate dir, eine Pause zu machen.</i>
<i>Ich hoffe: Ich bestehe die Prüfung.</i>	<i>Ich rate dir: Du machst eine Pause.</i>
┌───┐	┌───┐

Vergleiche dagegen Nebensätze mit dass:

<i>Ich hoffe, dass er die Prüfung besteht.</i>	<i>Ich freue mich, dass du mir hilfst.</i>
<i>Ich hoffe: Er besteht die Prüfung.</i>	<i>Ich freue mich: Du hilfst mir.</i>
┌───┐	┌───┐

Storch (2001), 80

Charakteristik: Einerseits sollte Regeldarstellung nicht rein verbal formuliert werden, andererseits sollte sie auch nicht einen zu stark (linguistischen) „Abstraktionsüberschwank“ enthalten. Wichtig ist auch der Bezug auf eine konkrete

Situation und einen Kontext, was die Aufgabe der Beispiele ist. Die angeführte Abbildung stellt einen geeigneten Kompromiss dar (Ebd., 79-80).

Paragraph 53: Im Paragraphen erscheinen zuerst ein kurzer Bemerkungssatz zu verbalen Bindungen und dann ihre Aufzählung. Es gibt hier keine Beispiele, die den Gebrauch verbaler Bindungen konkret und anschaulich im Satz darstellen können. Die Aufzählung verbaler Bindungen in der Form: *antworten auf 4.p. - odpovídat na* (im Original) finde ich ganz abstrakt.

d) Gegliedert, geordnet und übersichtlich

schwache Verben		starke Verben	
ge ...	t	ge ...	en
ge kauf	t	ge gang	en
ge sag	t	ge sung	en
ge wart e	t	ge lauf	en
... ge ...	t	... ge ...	en
ein ge kauf	t	aus ge gang	en
zu ge sag	t	mit ge sung	en
an ge meld e	t	weg ge lauf	en
...	t	en
verkauf	t	entgang	en
bewohn	t	erfund	en
zerhack	t	belauf	en
studier	t		
musizier	t		

Storch (2001), 81

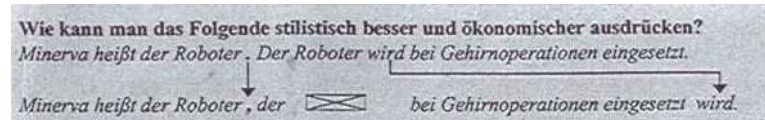
Charakteristik: Die Abbildung stellt ein gutes Beispiel für das genannte Kriterium dar. Die Regeldarstellung vom Partizip Perfekt ist gut gegliedert, geordnet und übersichtlich, zugleich berücksichtigt sie auch die Bildungsweise der Struktur, was zum besseren Verstehen und somit dann zum leichteren Erlernen des Stoffes führt (Ebd., 80-82).

Paragraph 53: Verbale Bindungen werden als eine Aufzählung dargestellt. Die Aufzählung gliedert sich in zwei Tabellen a und b (Bindungen mit / ohne Präposition), in denen einzelne Bindungen alphabetisch geordnet (erste Spalte) und tschechische Übersetzungen verbaler Bindungen angeführt werden (zweite Spalte). In der ersten Tabelle a (Bindungen mit Präposition) werden verbale Bindungen mit Präposition mit 3. und mit 4. Fall, mit zwei synonymen (*von / über*) sowie zwei verschiedenen Präpositionen (*für, an* beim Verb *sparen*; *bei, für* beim Verb *sich entschuldigen*⁵⁰) gemischt aufgelistet. Diese verbalen Bindungen werden gar nicht systematisiert, was zum schwierigeren Verstehen (dann Erlernen) sicher führen könnte. In der zweiten

⁵⁰ Das Verb *sich entschuldigen* verlangt fakultative Aktanten.

Tabelle b (Bindung ohne Präposition) gibt es nur Bindungen, die Akkusativbindung an sich anknüpfen. Hier ist die Systematik in Ordnung.

e) Möglichst einfache, anschauliche und übersichtliche Wiedergabe wichtiger Einzelaspekte eines komplexen Phänomens



Storch (2001), 82

Charakteristik: Die Abbildung stellt das Prinzip der Relativsätze dar und entspricht voll dem Kriterium. Im Rahmen des komplexen grammatischen Stoffs ist es wichtig, auch genügend auf Einzelheiten zu achten (Ebd., 82).

Paragraph 53: Hier gibt es keine Veranschaulichung der Einzelheiten z. B. beim Gebrauch von Bindungen in Beispielsätzen.

f) Das Wesentliche hervorheben (z. B. durch Einrahmung, Unterlegen, Farben usw.)

Substantiv: Nominativ Plural				
- e	- e	- en	- n	- er
Tisch - e	Stühl - e	Tageslicht-	Name - n	...
Lineal - e	Würl - e	projektor - en	Lampe - n	
Brot - e	Händ - e	Portion - en	Land-	
Stück - e	Häls - e	Ohr - en	karte - n	
Paar - e	Bäuch - e	Schmerz - en	Tasse - n	
Arm - e	Brüst - e	Entzündung - en	Flasche - n	
Kni - e			Dose - n	
Bein - e			Zigarette - n	
Tag - e			Zigarre - n	
Dom - e			Auge - n	
			Lippe - n	
			Name - n	

Storch (2001), 78

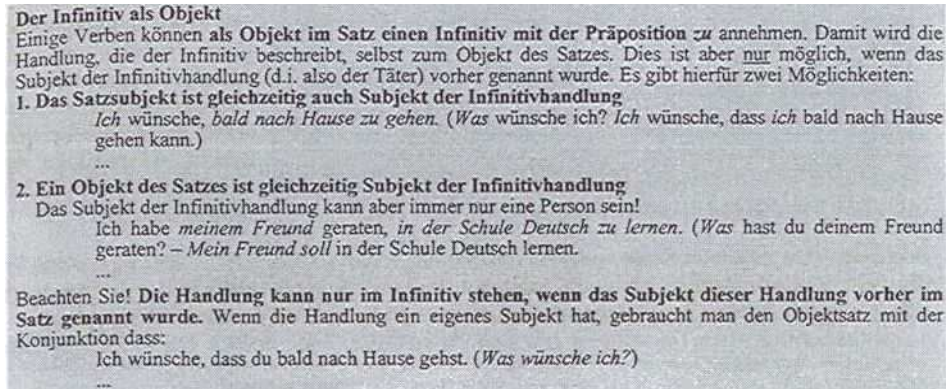
Charakteristik: Nominativ Plural bei Substantiven wird hier mithilfe von einer Tabelle und von Unterlegtem (in dieser Kopie grau) veranschaulicht (Ebd., 82-83).

Paragraph 53: Hier werden zwei Tabellen ohne Einrahmung zur Differenz zwischen Bindungen mit / ohne Präposition benutzt. Beide Tabellen haben graues Unterlegen.⁵¹ Weitere Hervorhebungen gibt es im Paragraphen nicht.

⁵¹ In diesem Kriterium spielen nichtsprachliche Elemente ihre Rolle. Ich werde sie weiter noch erwähnen.

2) Kriterien für Anwendbarkeit

a) Nicht zumeist verbal formulierte Regeln



Storch (2001), 79

Charakteristik: Diese Abbildung stellt ein Beispiel für eine ausführliche verbale Regeldarstellung dar, die man vermeiden sollte. Eine Erkenntnis wird nämlich praktisch in der Kommunikation dann benutzt, wenn sie sich in ihrer Darstellung der sprachlichen Realität annähert, was man mithilfe von nichtverbalen Elementen erreichen kann. Erst an eine solche Darstellung sollte eine kurze Regelformulierung angeschlossen werden. In der Abbildung kommt zu dieser Annäherung aber nicht (Ebd., 83).

Paragraph 53: Hier erscheint nur das Verzeichnis verbaler Bindungen und ihre Übersetzung ins Tschechische. Verbale Bindungen werden in keinen Beispielen benutzt und Lerner können dann nicht kennenlernen, wie sich verbale Bindungen im Satz verhalten. Die Distanz zur sprachlichen Realität ist hier ganz groß.

b) Linear-syntagmatischer Verlauf



Storch (2001), 83

Charakteristik: In der Abbildung wird der Unterschied zwischen einer syntagmatischen und paradigmatischen Darstellung von Personalpronomen veranschaulicht. Obwohl

Paradigmen übersichtlich und verständlich sind, nähern sie sich der sprachlichen Realität nicht so wie syntagmatischer Verlauf an. Man lernt dann eine Aufzählung (hier von Personalpronomen *ich, du, er, sie* usw.) aber nicht ihren praktischen Gebrauch in einer Kommunikation (*der Mann...er*) (Ebd., 83).

Paragraph 53: Im Paragraphen gibt es eine Aufzählung verbaler Bindungen an die eine Verkürzung *Präposition + Fall / + Fall* angeschlossen wird. Linear-syntagmatischer Verlauf wird also nicht benutzt.

c) Wenig Terminologie

S. 130

2. Verben und ihre Ergänzungen im Satz: Verben mit Akkusativ- und Dativergänzung

Inversions-signal	Subjekt	Verb	Subjekt	unbetonte obligator. Ergänzung	Angabe	obligatorische Ergänzung	Verb
						was?	haben
						Geburtstag	haben
				wem?		was?	schenken
							empfehlen
							kaufen
	Fred	hat			morgen	Geburtstag.	
Was		kann	Carola	ihm			schenken?
	Lisa	empfiehlt		ihr		eine Platte.	
Aber	Carola	möchte		ihm		keine Platte	schenken.
Deshalb		kauft	sie	ihm		ein Buch.	

Dativergänzung Akkusativergänzung

Funk (1991), 118

Charakteristik: Diese Abbildung dient zur Vorstellung, wie eine Regeldarstellung (was Terminologie betrifft) nicht aussehen sollte. Zur Erklärung, was ein Verb im Satz an sich anknüpft, brauchen Lernende unbedingt (*unbetonte*) *obligatorische Ergänzung* und *Angabe* sowie *Dativergänzung* und *Akkusativergänzung* nicht zu wissen. Die Verwendung einer solchen Terminologie erschwert dann eine praktische Anwendung der Regel in einer Kommunikation (Ebd., 83).

Paragraph 53: Zum Gebrauch der Terminologie im Paragraphen: Punkt 1a. Aufgrund der Ergebnisse finde ich den Gebrauch der Terminologie in Ordnung.

3) Sprachliche und nichtsprachliche Elemente

a) Sprachliche Elemente

ai) Beispiele

die Enkelkinder, zwei Kinder, ihr Mann, ihr Mann, ältere Frauen,	auf die mit denen der den die	ich man gut seit einem Jahr krank sie allein in einer Wohnung	aufpasse spielen kann ist pflegen muss leben
--	---	---	--

Storch (2001), 194

Charakteristik: Die Abbildung entspricht gut Kriterien für Beispiele. Sie enthält inhaltlich einfache Sätze, die man gut versteht. Sie berücksichtigt auch die Satzstruktur (deswegen 4 Spalten: Substantive - Relativpronomen mit / ohne Präposition – „Rest der Sätze“ – Verb). Diese Strukturdarstellung bereitet eine Grundlage für eine folgende Regeldarstellung vor. Beispielsätze können nämlich bei der Regeldarstellung ausgenutzt werden (Ebd., 194-195).

Paragraph 53: Im Paragraphen gibt es keine Beispiele zu verbalen Bindungen.

aii) verbale Regelformulierung

Die Adjektive haben die gleiche Endung wie der bestimmte Artikel. Im Genitiv Singular haben die Adjektive bei maskulinen und neutralen Nomen statt -es die Endung -en.

Storch (2001), 81

Charakteristik: Verbale Regelformulierung sieht so aus wie diese Abbildung und wird z. B. an Tabellen angeschlossen, um wichtige Informationen einer grammatischen Erscheinung zusammenzufassen. Die Abbildung fasst das Wichtigste zur Adjektivflexion zusammen und ergänzt eine Tabelle, die die Adjektivflexion schematisch darstellt (Ebd., 196).

Paragraph 53: Im Paragraphen gibt es nur einen kurzen Bemerkungssatz zu verbalen Bindungen. Im Wesentlichen handelt es sich um keine verbale Regelformulierung. Meiner Meinung nach ist diese Absenz nicht so relevant. Die Struktur dieser grammatischen Erscheinung (verbaler Bindungen) fordert keine „spezielle“ Ergänzung um verbale Regelformulierung. Was aber nötig ist, ist die Berücksichtigung der

kontrastiven Einsicht in verbale Bindungen, die der Bemerkungssatz im Paragraphen erfüllt hat.

b) Nichtsprachliche Elemente

bi) Schemata und Tabellen

Infinitiv	haben			sein	
Singular					
1. Person	ich	ha-tt-e	-e	war-	--
2. Person	du	ha-tt-est	-est	war-st	-st
3. Person	Sie	ha-tt-en	-en	war-en	-en
	er				
	sie	ha-tt-e	-e	war-	--
	es				
Plural					
1. Person	wir	ha-tt-en	-en	war-en	-en
2. Person	ihr	ha-tt-et	-et	war-t	-t
	Sie	ha-tt-en	-en	war-en	-en
3. Person	sie	ha-tt-en	-en	war-en	-en

-tt- ← Präteritum signal → war

Storch (2001), 196

Charakteristik: Die Abbildung ist ein gutes Beispiel für den Gebrauch von Schemata und Tabellen. Dieses Schema oder diese Tabelle systematisiert Regeln von Präteritum in einer gegliederten, übersichtlichen und verständlichen Form (Ebd., 195-196).

Paragraph 53: Im Paragraphen werden zwei einfache Tabellen ohne Einrahmung benutzt. Zwei Tabellen entsprechen der Gliederung in zwei „Gruppen“: Bindung mit / ohne Präposition. Außerdem gibt es keine weitere („innere“) Gliederung verbaler Bindungen v. a. in der Tabelle a, die sich aus dem Punkt 1d ergibt.

bii) Typografische Hervorhebungen, Farben

— B —

1. Präpositionen mit dem Dativ

Robert geht um 9 Uhr *aus dem* Haus. Er wohnt *mit seinem* Freund *bei seiner* Tante. *Nach dem* Essen trinkt er eine Tasse Kaffee. Er ist *seit einem* Monat in Deutschland. Er hat das Geld *von seinem* Vater. Er geht *zu seinem* Freund. Die Wohnung liegt *der* Post *gegenüber*.

aus, bei, mit, nach, seit, von, zu,
gegenüber
IMMER MIT DATIV

Merken Sie: gegenüber steht oft nach dem Substantiv.

bei dem → beim
von dem → vom
zu dem → zum
zu der → zur

2. Präpositionen mit dem Akkusativ

Hans geht *durch den* Park. Robert bestellt *für seinen* Freund ein Glas Bier. Das Auto fährt *gegen das* Haus. Robert geht *ohne seine* Schwester spazieren. Die Freunde gehen *am das* Haus. Wir fahren *die Straße entlang*.

durch, für, gegen, ohne, um,
entlang
IMMER MIT AKKUSATIV

Merken Sie: entlang steht nach dem Substantiv.

Funk (1991), 74

Genitiv			
Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural
des Wettbewerbs eines Supermarkts	des Mädchens eines Kaufhauses	der Produktion einer Bücherei	der Models — (von Models)
aber: des Jungen/Herrn			

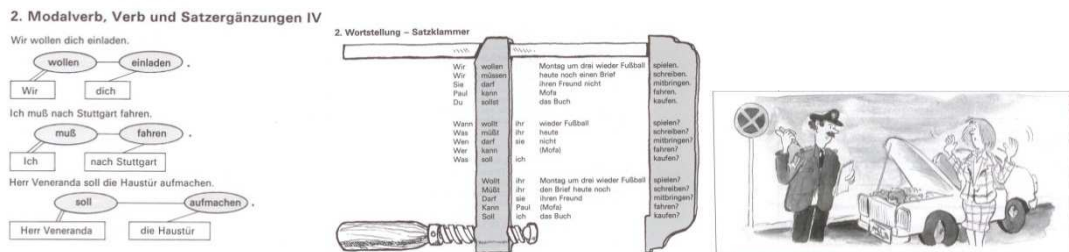
Kopp (2007), 27

Charakteristik: Die Aufgabe dieser nichtsprachlichen Elemente ist die Betonung wichtiger Aspekte einer grammatischen Erscheinung. In der ersten Abbildung geht es um typographische Betonung (in der Regeldarstellung der Präposition mit dem Dativ werden der *Kursivdruck*, der **Fettdruck**, die GROSSBUCHSTABEN, das Sperren benutzt). Die zweite Abbildung stellt ein Beispiel für Benutzung von Farben dar: substantivische Genitiv-Endungen bei allen Genera im Singular und im Plural (sowohl bei der Deklination mit bestimmtem als auch mit unbestimmtem Artikel) werden hier farbig dargestellt (vgl. Funk, 1991, 74-75, 153 und Storch, 2001, 196-197).

Paragraph 53: Im Paragraphen werden der Fettdruck (**Bindungen mit / ohne Präposition**) und der Kursivdruck (*tschechische Übersetzungen verbaler Bindungen*) genutzt. Sonst werden keine weiteren typographischen Formen und auch keine Farben benutzt.

biii) Abstrakte und konkrete Symbole sowie Bilder

Beispiele entsprechen der Reihenfolge, sie sind aus Funk / Koenig (1991) von den Seiten 77, 85, 88.



Charakteristik: In der ersten Abbildung geht es um den Gebrauch abstrakter Symbole für die Darstellung der Beziehungsstrukturen im Satz bei Modalverben. Es werden bekannte abstrakte Symbole wie Ovalen (für Verb) und Rechtecke (für Satzergänzungen) benutzt. Der Gebrauch von abstrakten Symbolen kann wichtige Aspekte einer grammatischen Erscheinung betonen und verdeutlichen sowie auch inhaltliche Aspekte symbolisieren.

Die zweite Abbildung bietet eine Möglichkeit des Gebrauchs eines konkreten Symbols (hier der „Schraubzwinge“) für eine Regeldarstellung (hier für die Satzklammer) an. Die Aufgabe der konkreten Symbole ist eine Regel möglichst anschaulich und für eine „mnemotechnische“ Visualisierung möglichst günstig darzustellen.

Die letzte Abbildung ist ein klassisches Beispiel eines illustrierten Bildes. Bilder können eine grammatische Erscheinung „einbetten“ oder zur Konkretisierung der kommunikativen Funktion beitragen (Ebd., 76-77, 85; 196-198).

Paragraph 53: Keins von diesen drei nichtsprachlichen Elementen wird im Paragraphen benutzt.

5.3 Einübung verbaler Valenz

In diesem Unterkapitel werde ich mich mit der Einübung verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis der Lektion 9 beschäftigen. Meine Aufgabe ist festzustellen, wie verbale Bindungen aus dem Verzeichnis im Übungsteil des Lehrbuchs geübt werden.

5.3.1 Lehrbuch: Übungen-Strukturteile

Zuerst charakterisiere ich kurz die Strukturteile des Übungsteils im Lehrbuch und im Ergänzungsheft, die ich in der Charakteristik des Lehrbuchs nur genannt habe.

Ich fange mit dem Lehrbuch an. Als erstes werden ÜBUNGEN 1⁵² angeführt, die sich auf Einübung der Aussprache und des neuen Wortschatzes konzentrieren. Zugleich wird hier die Grammatik voriger Lektionen wiederholt. Das Zentrum der Einübung der ÜBUNGEN 2 stellt die Grammatik der jeweiligen Lektion dar. ÜBUNGEN 3 orientieren sich an der Einübung der Einführungstexte der jeweiligen Lektion, wobei der Kommunikationsaspekt berücksichtigt wird. Weiter enthalten sie Konversationsübungen zum Thema der Lektion und es wird hier auch ERWEITERTER WORTSCHATZ eingeübt. Den nächsten Teil bilden ÜBUNGEN ZU HÖRTEXTEN, in denen Hörverstehen eines unbekanntes Textes geübt wird. Ein unbekannter Text knüpft thematisch an den Einführungstext der jeweiligen Lektion an. Das Ziel der AUTHENTISCHEN DEUTSCHEN TEXTE ist das Leseverstehen. An diesen Texten werden dann Übungen angeschlossen. Den letzten Teil des Übungsteils stellen ANEKDOTEN, RÄTSEL und KREUZWORTRÄTSEL dar.

Jetzt kommt das Ergänzungsheft an die Reihe. In ERGÄNZUNGSÜBUNGEN wird Grammatik und Wortschatz der jeweiligen Lektion sowie Wortschatz voriger Lektionen geübt. Diese Übungen haben teilweise Drillcharakter. TESTS kontrollieren dann, ob der Stoff der jeweiligen Lektion beherrscht wird (vgl. Drmolová, 2009, 9 und Drmolová, 2003, 3).

⁵² Aus dem Grund der komplizierteren Struktur des Abteils 5.3.2 werde ich für die Lehrbuch-Bezeichnungen der Übungen-Strukturteile keine GROSSBUCHSTABEN verwenden.

5.3.2 Durchführung

Ich werde sowohl mit dem Lehrbuch, als auch mit dem Ergänzungsheft und allen ihren Komponenten arbeiten.

Zuerst sehe ich mir den Übungsteil in der Lektion 9 (die Ausgangslektion) an und unterscheide zwischen Übungen auf verbale Bindungen und anderen Übungen (in denen verbale Bindungen auch erscheinen). Dann sehe ich mir an, wo verbale Bindungen in weiteren fünf Lektionen (nach der Ausgangslektion 9) vorkommen. In diesen fünf Lektionen berücksichtige ich nur Übungen auf verbale Bindungen.

Um festzustellen, wie verbale Bindungen geübt werden, markiere ich (grau) einzelne obligatorische Aktanten jedes Verbs folgendermaßen: Ich konzentriere mich nur auf Subjektbindung und Präpositionsbindung (z. B. *auf* + 4) bzw. Akkusativbindung (+ 4). Einige Verben knüpfen an sich auch weitere obligatorische Aktanten (z. B. *Er spricht Deutsch*, vgl. Abteil 5.1.3) an, diese Aktanten berücksichtige ich aber nicht. Ich interessiere mich nur für den Ausgangszustand einzelner Verben - zwar für Präpositionsbindung bzw. Akkusativbindung (Subjektbindung wird auch einbezogen), der dem Verzeichnis verbaler Bindungen in der Lektion 9 entspricht. Obwohl ein paar Verben aus diesem Verzeichnis fakultative Aktanten an sich anknüpfen, markiere ich auch diese Aktanten (mit einem grünen Unterlegen). Diese Verben sind nämlich der Bestandteil des Verzeichnisses und ich betrachte das Verzeichnis als einen Komplex. Tiefer werde ich mich aber mit diesen Verben nicht beschäftigen.

ÜBUNGEN AUF VERBALE BINDUNGEN

LEHRBUCH

Übungen 2

Beispiele sind von den Seiten 165-167. Übungslösungen sind auf www.ucebnice.fraus.cz auf den Seiten 24-25 zugänglich.

Üb. 165/18

a)

A: kennen lernen + 4: *Na, dann musst du sie unbedingt kennen lernen.*

B: heiraten (+ 4): *Wollt ihr bald heiraten?*

b)

A: holen + 4: *Ich hole noch etwas zum Abendessen.*

B/A: vergessen + 4: *Vergiss (du) das Brot nicht! Ich vergesse doch nie etwas.*

B: glauben + 4: *Das glaube ich dir nicht!*

c)

A: verstehen + 4: *Ich verstehe dich nicht.*

B: sprechen von / über + 4: *[...], dass ich mit Heike sprechen muss*

A: fragen (+ 4) nach: *Willst du nach ihrem Freund fragen?*

B: sich ansehen + 4: *Nein, ich möchte mir ihre neuen Jeans ansehen.*

Üb. 165/19

danken für: *Liebe Rafaela, danke für deinen Brief aus Bremen.*

schreiben von / über + 4: *Du schreibst über deine Schwierigkeiten.*

fragen (+ 4) nach: *Du fragst nach meinem Studium.*

sich interessieren für: *Ich interessiere mich vor allem für Englisch.*

arbeiten an + 3: *Jetzt arbeiten wir gerade an schwierigen Texten.*

bitten um: *Rafaela, du bittest mich um die Adresse von Heidi.*

sich entschuldigen (bei, für): *Ich muss mich bei dir entschuldigen, [...].*

antworten (auf + 4): *Hoffentlich antworten Heidis Eltern bald auf meinen Brief.*

sich freuen auf + 4: *Ich freue mich jetzt schon auf dich.*

erzählen von / über + 4: *Du musst mir doch viel von deiner Reise nach Schweden erzählen.*

nachdenken über + 4: *Denkst (du) auch über unser Programm hier in München nach!*

teilnehmen an + 3: *[...], können wir an einer Stadtrundfahrt teilnehmen.*

hören von / über + 4: *Lass (du) bald von dir hören!*

warten auf + 4: *Ich warte auf einen Brief von dir.*

Üb. 166/20

Verbale Bindungen im Rahmen der Einübung von Pronomen (geltend auch für zwei folgende Übungen und in meisten Fällen auch für die dritte folgende Übung).

1. warten auf + 4: *Warten Sie auf das Telefongespräch? Nein, darauf warte ich nicht.*

2. danken für: *Dankt er für die Auskunft? Nein, dafür dankt er nie.*

3. sprechen von / über + 4: *Sprechen sie über / von Herrn Greule? Nein, über ihn / von ihm sprechen sie nicht.*

4. sich freuen (über + 4): *Freut sie sich über die Geschenke? Nein, darüber freut sie sich nicht.*

5. fragen (+ 4) nach: *Fragt er nach dem Programm? Nein, danach fragt er nicht.*

6. sparen für, an + 3: *Sparen sie an dem Essen? Nein, daran sparen sie nicht.*

7. teilnehmen an + 3: *Nehmen sie an dem Ausflug teil? Nein, daran nehmen sie nicht teil.*

8. sich interessieren für: *Interessiert sie sich für Mathematik? Nein, dafür interessiert sie sich nicht.*

9. sich entschuldigen (bei, für): *Entschuldigen wir uns bei Frau Fuchs? Nein, bei ihr müssen wir uns nicht entschuldigen.*

Üb. 166/21

1. sich unterhalten (über + 4): *Über wen unterhalten Sie sich? Über Ihre Freunde?*

2. teilnehmen an + 3: *Woran nehmen wir teil? An der Stadtrundfahrt?*

3. fragen (+ 4) nach: *Wonach fragen Sie? Nach Ansichtskarten?*

5. sprechen von / über + 4: *Wovon / Worüber sprechen Sie? Von der / Über die Vorlesung?*

6. helfen bei: *Wobei helfen Sie ihm? Bei dem Brief?*

7. sich freuen auf + 4: *Worauf freuen Sie sich am meisten? Auf die Ausstellung?*

8. bitten um: **Worum** bitten Sie den Herrn? **Um eine Auskunft**?
9. nachdenken über + 4: **Worüber** denkt er nach? **Über seine Probleme**?

Üb. 166/22

1. warten auf + 4: **Worauf** kann man warten? **Auf die SMS-Nachricht**. - **Auf wen** kann man warten? **Auf den Arzt**.
2. schreiben von / über + 4: **Wovon** kann man schreiben? **Von den Schwierigkeiten**. - **Von wem** kann man schreiben? **Von den Freunden**.
3. bitten um: **Worum** kann man bitten? **Um die Auskunft**.
4. danken für: **Wofür** kann man danken? **Für den Besuch**.
5. teilnehmen an + 3: **Woran** kann man teilnehmen? **An dem Programm**.
6. nachdenken über + 4: **Worüber** kann man nachdenken? **Über die Schwierigkeiten**. - **Über wen** kann man nachdenken? **Über die Freunde**.
7. sich freuen auf + 4 / (über + 4): **Worauf** / **Worüber** kann man sich freuen? **Auf** / **Über eine Ansichtskarte**. - **Auf wen** kann man sich freuen? **Auf die Freunde**.
8. sich interessieren für: **Wofür** kann man sich interessieren? **Für das Programm**.
9. sich unterhalten (über + 4): **Worüber** kann man sich unterhalten? **Über die Stadtrundfahrt**. - **Über wen** kann man sich unterhalten? **Über den Arzt**.

Üb. 166/23

Deutsche Übersetzungen tschechischer Sätze sind von der Seite 109 im Ergänzungsheft.

a)

1. sich freuen auf + 4: **Worauf** freust du dich?
2. sprechen von / über + 4: **Von wem** / **Über wen** spricht man?
3. anrufen (+ 4): **Wen** rufen wir an?
4. bitten um: **Worum** bittet er / sie / bitten sie dich?
5. holen + 4: **Was** sollst du holen?
6. warten auf + 4: **Auf wen** warten wir noch?
7. helfen bei: **Wobei** können wir euch / Ihnen helfen?
8. nachdenken über + 4: **Worüber** denken Sie / denkt ihr nach?
9. schreiben von / über + 4: **Worüber** schreibt er / sie diesmal?
10. fragen (+ 4) nach: **Wen** fragen Sie / fragt ihr?
11. verstehen + 4: **Was** verstehst du nicht?
12. fragen (+ 4) nach: **Wonach** fragen sie?

13. teilnehmen an + 3: *Woran nehmen wir teil?*
14. sich unterhalten (über + 4): *Worüber unterhalten Sie sich/unterhaltet ihr euch?*
15. danken für: *Wofür dankt er / sie?*
16. kennen lernen + 4: *Wen lernst du kennen / wirst du kennen lernen?*
17. sich ansehen + 4: *Was sieht er / sie sich an?*

b)

1. arbeiten an + 3: *Wir arbeiten schon daran.*
2. aufpassen auf + 4: *Passen Sie / Passt (ihr) auf ihn auf.*
3. danken für: *Du musst ihm dafür wenigstens danken.*
4. erzählen von / über + 4: *Erzählen Sie / Erzählt (ihr) uns von ihm.*
5. sich freuen (über + 4): *Er / Sie freut sich darüber.*
6. sparen für, an + 3: *Daran kann man doch nicht sparen.*
7. sich interessieren für: [...], *dass sie sich dafür auch interessieren.*
8. fragen (+ 4) nach: *Frag (du) sie danach.*
11. vergessen + 4: *Vergessen Sie / Vergesst (ihr) es nicht.*
12. verstehen + 4: *Verstehen Sie / Versteht ihr es / das nicht?*
13. glauben + 4: *Warum glaubst du es / das nicht?*
14. teilnehmen an + 3: *Wir nehmen daran nicht teil.*

ERGÄNZUNGSHEFT

Ergänzungsübungen

Beispiele sind von den Seiten 32-33.

Üb. 32/8

- verstehen + 4: *Ich verstehe Sie nicht.*
- glauben + 4: *Das glaube ich nicht.*
- fragen (+ 4) nach: *Fragen Sie ihn!*
- vergessen + 4: *Vergessen Sie mich nicht!*
- holen + 4: *Ich hole den Brief.*
- heiraten (+ 4): *Peter will heiraten. Er heiratet Monika.*
- kennen lernen + 4: *Ich will ihn kennen lernen.*
- sich ansehen + 4: *Was sehen wir uns an?*

Üb. 32/9

Verbale Bindungen im Rahmen der Einübung von Pronomen (geltend auch für zwei folgende Übungen und in meisten Fällen auch für die dritte folgende Übung).

fragen (+ 4) nach: *Er fragt nach dem Brief.* → **Wonach** fragt er?

erzählen von / über + 4: *Er erzählt von seiner Freundin.* → **Von wem** erzählt er?

bitten um: *Er bittet um den Stadtplan.* → **Worum** bittet er?

antworten (auf + 4): *Er antwortet auf seine E-Mail.* → **Worauf** antwortet er?

sich freuen auf + 4: *Er freut sich auf die Kinder.* → **Auf wen** freut er sich?

sprechen von / über + 4: *Er spricht über seine Probleme.* → **Worüber** spricht er?

sich interessieren für: *Er interessiert sich für Monika.* → **Für wen** interessiert er sich?

Üb. 32/10

fragen (+ 4) nach: *Wonach fragt sie?* → [...], **wonach** sie fragt.

anrufen (+ 4): *Wen ruft sie an?* → [...], **wen** sie anruft.

helfen bei: *Wobei hilft sie ihm?* → [...], **wobei** sie ihm hilft.

warten auf + 4: *Worauf wartet sie jetzt?* → [...], **worauf** sie jetzt wartet.

sich freuen auf + 4: *Auf wen freut sie sich?* → [...], **auf wen** sie sich freut.

sich interessieren für: *Wofür interessiert sie sich?* → [...], **wofür** sie sich interessiert.

teilnehmen an + 3: *Woran nimmt sie teil?* → [...], **woran** sie teilnimmt.

Üb. 32/11

danken für: *Kannst du ihr nicht danken?* → **Wofür** soll ich ihr danken?

warten auf + 4: *Kannst du nicht warten?* → **Worauf** soll ich warten?

bitten um: *Kannst du sie nicht bitten?* → **Worum** soll ich sie bitten?

aufpassen auf + 4: *Kannst du nicht aufpassen?* → **Worauf** soll ich aufpassen?

arbeiten an + 3: *Kannst du nicht arbeiten?* → **Woran** soll ich arbeiten?

Üb. 32/12

danken für: *Sie dankt immer für die Briefmarken.* → **Er** dankt nie **dafür**.

erzählen von / über + 4: *Sie erzählt oft von dem Lehrer.* → **Er** erzählt nie **von ihm**.

helfen bei: *Sie hilft immer bei dieser Arbeit.* → **Er** hilft nie **dabei**.

aufpassen auf + 4: *Sie passt manchmal auf die Kinder auf.* → **Er** passt nie **auf sie** auf.

sich freuen (über + 4): *Sie freut sich immer über meine Briefe.* → *Er freut sich nie darüber.*

fragen (+ 4) nach: *Sie fragt oft nach meiner Arbeit.* → *Er fragt nie danach.*

teilnehmen an + 3: *Sie nimmt an allen Ausflügen teil.* → *Er nimmt nie daran teil.*

Tests

Beispiele sind von der Seite 89.

Üb. 89/2

a)

Deutsche Übersetzungen tschechischer Sätze sind auf www.ucebnice.fraus.cz auf der Seite 128 zugänglich.

Verbale Bindungen im Rahmen der Einübung von Pronomen.

1./2. warten auf + 4: *Auf wen wartest du? Worauf wartest du?*

3./4. sich interessieren für: *Wofür interessieren sie sich? Sie interessieren sich nicht dafür.*

5./6. verstehen + 4: *Was verstehst du nicht? Ich verstehe es / das nicht?*

7./8. anrufen (+ 4): *Wen rufen Sie / ruft ihr an? Wir rufen einen Freund an.*

ANDERE ÜBUNGEN

LEHRBUCH

Übungslösungen sind auf www.ucebnice.fraus.cz auf den Seiten 23-25 zugänglich.

Übungen 1

Beispiele sind von den Seiten 160-161.

Üb. 160/1

a)

arbeiten an + 3: *Er arbeitet dort.*

hoffen auf + 4: *Ich hoffe, dass es klappt.*

Üb. 161/4

3. anrufen (+ 4): *Er ruft uns oft an. Ja, er ruft uns immer am häufigsten an.*

5. klagen über + 4: *Er klagt viel. Ja, er klagt immer am meisten.*

Üb. 161/7

1. schreiben von / über + 4: **Ich** schreibe dir eine Ansichtskarte.

3. sprechen von / über + 4: **Darf ich** mit David sprechen?

Übungen 2

Beispiele sind von den Seiten 163-164, 167.

Üb. 163/10

b)

schreiben von / über + 4: **Mein Bruder** schreibt mir aus der Slowakei. Woher schreibt Ihnen **Ihre Schwester**. (Muster)

- Kommentar: In der Übung wechseln sich dann Personen und das Verb *schreiben* wird geübt.

Üb. 163/13

5. sprechen von / über + 4: In welchen Ländern spricht **man** Deutsch? Wie spricht **man** in der Schweiz?

- Kommentar: In Antworten wird das Verb *sprechen* geübt.

Üb. 164/16

sprechen von / über + 4: Der Schwede wohnt in Schweden und **(er)** spricht Schwedisch. (Muster)

- Kommentar: Dem Muster folgen Sätze mit anderen Staatsangehörigen. Das Verb *sprechen* wird dabei geübt.

Üb. 167/24

4. anrufen (+ 4): Wenn **sie** anruft, ...

7. sich freuen auf + 4 bzw. sich freuen (über + 4): **Ich** freue mich, dass ...

Übungen 3

Beispiele sind von den Seiten 149, 167-168.

Üb. 167/25

anrufen (+ 4): **Ich** rufe aus Prag an. **Ich** rufe **ihn** gleich.

sich ansehen + 4: [...], **(wir)** uns dabei einige Museen und Ausstellungen ansehen.

bestehen in + 3: *Eine Schwierigkeit besteht darin, dass wir nicht nach Potsdam, sondern nach Berlin fahren.*

sich freuen auf + 4 bzw. sich freuen (über + 4): *Ich freue mich, dass wir uns wieder mal treffen.*

hoffen auf + 4: *Ich hoffe, dass es mit unserem Wiedersehen diesmal klappt.*

hören von / über + 4: *Gleich nach meiner Ankunft in Berlin lasse ich von mir hören.*

klagen über + 4: *Ich kann nicht klagen.*

sprechen von / über + 4: *Kann ich bitte Dieter sprechen?*

- Kommentar: Im Rahmen von Hörverstehen des ersten Einführungstextes („Ein Telefongespräch“) können Reaktionen mit diesen Sätzen erscheinen, in denen oben genannte verbale Bindungen (ähnlicherweise nach dem Einführungstext) geübt werden können.

Üb. 167/26

2. fragen (+ 4) nach: *Wonach fragt der Kunde im zweiten Gespräch.*

- Kommentar: Diese verbale Bindung kann von Lernern - im Rahmen der Frage, auf die sie antworten sollten – geübt werden.

Üb. 167/27

bitten um

- Kommentar: Am Anfang dieser Übung können Lerner die Höflichkeitsform *Darf ich Sie um eine Hilfe bitten* benutzen.

Üb. 168/28

1./2. sprechen von / über + 4: *Ich möchte Andreas sprechen. Wen wollen Sie sprechen? (Ich will) Andreas (sprechen).*

4. anrufen (+ 4): *Kann ich ihn denn morgen anrufen?*

- Kommentar: Der erste und dritte Satz beim Verb *sprechen* und der Satz beim Verb *anrufen* sind aus dem Lösungsschlüssel.

Üb. 168/29

a)

sprechen von / über + 4: *Darf ich bitte mit Torsten sprechen?*

bitten um: *Darf ich Sie um eine Erledigung bitten?*

anrufen (+ 4): *Ich rufe ihn noch einmal am Abend an.*

b)

anrufen (+ 4): *Marek ruft seinen Freund Dieter aus Berlin an.*

sich freuen auf + 4: *Ich freue mich schon darauf.*

- Kommentar: In der Übung können Lerner oben genannte verbale Bindungen diese Art und Weise üben.

Üb. 168/30

Deutsche Übersetzungen tschechischer Sätze sind von der Seite 109 im Ergänzungsheft.

1. warten auf + 4: *Dieter wartet heute auf ein Telefongespräch, [...].*

7. anrufen (+ 4): *[...], sein Freund Marek aus Prag wird ihn nämlich anrufen. Er ruft also Dieter an / Er wird also Dieter anrufen, [...].*

10. sich ansehen + 4: *Marek will sich die Stadt ansehen, [...].*

Übungen zu Hörtexten

Beispiele sind von den Seiten 168-169. Texte der Hörübungen sind von der Seite 72 im Ergänzungsheft.

Üb. 168/31

a)

fragen (+ 4) nach: *Sie fragen ihre deutschen Freunde.*

- Kommentar: Im Rahmen der Übungseingabe kann diese Bindung geübt werden.

Üb. 169/32

sprechen von / über + 4: *Wer spricht mit wem? (Übungseingabe)*

anrufen (+ 4) nach: *Hallo, Marek, rufst du schon aus Berlin an?*

Anekdoten, Rätsel und Kreuzworträtsel

Beispiel ist von der Seite 169.

Üb. 169/33

antworten (auf + 4): *Herr Meier* antwortet: 1000 Euro - 100 Grüße.

Authentische deutsche Texte

Beispiel ist von der Seite 170.

Üb. 170/35

anrufen (+ 4): *Ruf* (du) *uns* an, [...].

ERGÄNZUNGSHEFT

Ergänzungsübungen

Beispiele sind von der Seite 33.

Üb. 33/13

erzählen von / über + 4: *Wann erzählen Sie es ihm?* → [...], *erzähle* *ich* es ihm.

fragen (+ 4) nach: *Wann fragen Sie ihn?* → [...], *frage* *ich* *ihn*.

anrufen (+ 4): *Wann rufen Sie ihn an?* [...], *rufe* *ich* *ihn* an.

Üb. 33/14

sprechen von / über + 4: *Kann* *ich* (mit) Herrn Weber sprechen?

anrufen (+ 4): *Gut, ich* rufe später noch einmal an.

klagen über + 4: *Ich* kann nicht klagen.

Tests

Beispiele sind von der Seite 89. Lösungen sind auf www.ucebnice.fraus.cz auf der Seite 128 zugänglich.

Üb. 89/3

2. hoffen auf + 4: *Ich* hoffe, dass ...

4. schreiben von / über + 4: *Weil* ..., *schreibe* *ich* ihm eine E-Mail.

Üb. 89/4

1. sprechen von / über + 4: *Die Österreicher wohnen in Österreich und sprechen (sie) Österreichisch.*

- Kommentar: In der Übung wechseln sich dann Staatsangehörige und ihre Sprache, das Verb *sprechen* wird dabei geübt.

Üb. 89/5

a)

1. verstehen + 4: *Ich verstehe es nicht*

1. bestehen in + 3: *Worin besteht denn die Schwierigkeit.*

3. bitten um: *Darf ich Sie um eine Auskunft bitten?*

5. sprechen von / über + 4: *Darf ich mit Kerstin sprechen?*

b)

5. sich freuen auf + 4 bzw. sich freuen (über + 4): *Ich freue mich wirklich sehr, dass wir uns bald sehen.*

LEKTION 10

LEHRBUCH

Übungen 1

Beispiele sind von der Seite 179. Deutsche Übersetzungen tschechischer Sätze sind von der Seite 109 im Ergänzungsheft.

Üb. 179/4

a)

1./2./3. teilnehmen an + 4: *Nehmen wir an dem Ausflug teil? Woran sollen wir teilnehmen? Wir nehmen daran nicht teil.*

b)

1./2./3. sich ansehen + 4: *Wir wollen es uns ansehen / anschauen. Was wollen Sie sich / wollt ihr euch ansehen / anschauen? Willst du es dir / dir das auch ansehen / anschauen?*

Übungen 2

Beispiele sind von der Seite 182. Übungslösungen sind auf www.ucebnice.fraus.cz auf der Seite 27 zugänglich.

Üb. 182/19

1. warten auf + 4: *Ist das die Reisegruppe, auf die Sie warten?*
2. bitten um: *Ist das die Auskunft, um die Sie bitten?*
3. erzählen von / über + 4: *Ist das die Boutique, von der Sie erzählen?*
4. sich interessieren für: *Ist das der Fernsehturm, für den Sie sich interessieren?*
5. nachdenken über + 4: *Ist das die Lösung, über die Sie nachdenken?*
6. sich freuen auf + 4 / sich freuen (über + 4): *Sind das die Geschenke, auf/über die Sie sich freuen?*

- Kommentar: Obwohl es sich um Einübung der Relativsätze handelt, habe ich diese Übung berücksichtigt, denn in allen Sätzen (im Unterschied zu anderen Übungen der fünf festgesetzten Lektionen) erscheinen hier lediglich verbale Bindungen aus dem Verzeichnis.

ERGÄNZUNGSHEFT

Ergänzungsübungen

Beispiele sind von der Seite 34.

Üb. 34/4

fragen (+ 4) nach: *Ich frage meinen Freund. Fragen Sie Ihre Frau, Herr Novák! Eva fragt ihren Mann. Frag(e) (du) deine Schwester! Wir fragen unsere Freunde. Peter fragt seinen Kollegen. Sie fragen ihre Eltern.*

LEHRBUCH

Übungen 2

Beispiele sind von der Seite 213. Übungslösungen sind auf www.ucebnice.fraus.cz auf der Seite 31 zugänglich.

Üb. 213/12

sich unterhalten (über + 4): *Der Vater hat sich mit seinem Sohn über Fußball unterhalten.* (Muster)

- Kommentar: In der Übung wechseln sich dann Personen, wer sich mit wem worüber unterhalten hat. Das Verb *sich unterhalten* wird dabei auf diese Art und Weise geübt.

ERGÄNZUNGSHEFT

Ergänzungsübungen

Beispiele sind von der Seite 40.

Üb. 40/4

sich ansehen + 4: *Willst du es dir ansehen. Ich habe es mir schon angesehen.* (Muster)

- Kommentar: In der Übung wechseln sich dann Personen: in einer Frage, ob man es sich ansehen will und in einer Antwort, ob man es sich angesehen hat. Das Verb *sich ansehen* wird dabei diese Art und Weise geübt.

LEKTION 13

ERGÄNZUNGSHEFT

Ergänzungsübungen

Beispiele sind von der Seite 44.

Üb. 44/11

Verbale Bindungen im Rahmen der Einübung von Pronomen.

sich interessieren für: *Er interessiert sich für Eishockey.* → *Wofür interessiert er sich?*

fragen (+ 4) nach: *Er fragt nach der Ausrüstung.* → *Wonach fragt er?*

warten auf + 4: *Er wartet auf unseren Lehrer.* → *Auf wen wartet er?*

sprechen von / über + 4: *Er spricht von seinen Eltern.* → *Von wem spricht er?*

teilnehmen an + 3: *Er nimmt an der Tour teil.* → *Woran nimmt er teil.*

LEKTION 14

ERGÄNZUNGSHEFT

Ergänzungsübungen

Beispiele sind von der Seite 48.

Üb. 48/13

Verbale Bindungen im Rahmen der Einübung von Pronomen.

warten auf + 4: *Ich werde noch warten.* → *Worauf wollen Sie noch warten? (Muster)*

fragen (+ 4) nach: *Ich werde ihn fragen.* → *Wonach wollen Sie ihn fragen?*

sprechen von / über + 4: *Ich werde mit ihr sprechen.* → *Wovon / Worüber wollen Sie mit ihr sprechen?*

danken für: *Ich werde ihr danken.* → *Wofür wollen Sie ihr danken?*

bitten um: *Ich werde sie bitten.* → *Worum wollen Sie sie bitten?*

nachdenken über + 4: *Ich werde noch nachdenken.* → *Worüber wollen Sie noch nachdenken?*

Tests

Beispiele sind von der Seite 94. Lösungen sind auf www.ucebnice.fraus.cz auf der Seite 129 zugänglich.

Üb. 94/4

Verbale Bindungen im Rahmen der Einübung von Pronomen.

denken an + 4: *Er hat die ganze Zeit daran gedacht.*

fragen (+ 4) nach: *Warum hat er nicht danach gefragt?*

Kommentar zu den Lektionen 10 – 14: In anderen Strukturteilen von allen fünf Lektionen nach der Ausgangslektion 9 erscheinen keine Übungen mehr, die sich auf verbale Bindungen konzentrieren. Verbale Bindungen erscheinen aber selbstverständlich zufällig in anderen Übungen. Solche Übungen habe ich hier aber nicht berücksichtigt.

6. Auswertung der Analyse

6.1 Exzerption

6.1.1 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Exzerption verbaler Valenz fasse ich folgendermaßen zusammen: Ich ging zuerst vom Verzeichnis verbaler Bindungen in der Lektion 9 (5.1.1) aus, das ich jetzt wieder an dieser Stelle vorlege. In das Verzeichnis beziehe ich Ergebnisse aus beiden weiteren Abteilen (5.1.2 und 5.1.3) ein. Ich führe an, ob die verbalen Bindungen mit / ohne Anführung der Rektion angeführt werden und wie sie in TEXTEN realisiert werden.

Bevor ich zur Tabelle komme, beschreibe ich noch einzelne Art und Weise der Realisierungen verbaler Bindungen, die ich in sechs Gruppen gliedere⁵³:

Vollrealisierung: In diese Gruppe werden alle verbalen Bindungen einbezogen, die in TEXTEN voll realisiert werden. Mit der Vollrealisierung meine ich sowohl Subjekt-Realisierung, als auch entsprechende Präposition- (z. B. *auf* + 4) oder Akkusativ-Realisierung (+ 4).⁵⁴

Teilrealisierung: Hier erscheinen verbale Bindungen, bei denen zur Realisierung entweder der entsprechenden Präpositionsbindung oder der Akkusativbindung nicht gekommen wurde. Subjektbindung wird dabei realisiert.

Homonym-Realisierung: Diese Gruppe bilden verbale Bindungen, die gleich wie verbale Bindungen aus dem Verzeichnis klingen, aber in einer ganz anderen Bedeutung realisiert werden, als die Bedeutung der Bindungen aus dem Verzeichnis ist.

Besondere Fälle: Einige verbale Bindungen werden auf besondere Art und Weise realisiert. Es kommt weder zur Vollrealisierung noch zur Teilrealisierung bzw. Homonym-Realisierung, sie erscheinen in Sätzen als feste Formel.

Keine Realisierung: In diese Gruppe ordne ich verbale Bindungen ein, die in TEXTEN nicht realisiert werden.

Bindungen mit fakultativen Aktanten: Es handelt sich um die letzte Gruppe, in der Verben erscheinen, deren entsprechende Präpositionsbindung oder

⁵³ Für die Anschaulichkeit in der Tabelle benutze ich Farben für Gruppen.

⁵⁴ Wenn eine verbale Bindung voll und zugleich teilweise (bzw. in einer weiteren Form realisiert wird) führe ich „die höchste Form“ der Realisierung, zwar die Vollrealisierung an.

Akkusativbindung nicht obligatorisch sondern fakultativ ist. Die Fakultativität kennzeichne ich durch Klammern. Trotzdem ich mich nur mit Verben mit obligatorischen Aktanten beschäftige, beziehe ich auch diese mit fakultativen Aktanten in Ergebnisse ein, denn sie bilden den Bestandteil des Verzeichnisses verbaler Bindungen. Weiter werde ich mich mit ihnen nicht beschäftigen.

An dieser Stelle lege ich eine Tabelle mit Ergebnissen vor. In Klammern vor einzelnen Bindungen führe ich die Nummer der Lektion an, in deren TEXTE Bindungen erscheinen. Die Bindungen, die mit Kapitälchen markiert werden, deuten das Vorkommen der Bindungen in TEXTE der Lektion 9 an, die aber in WORTSCHATZ dieser Lektion nicht angegeben werden.

BINDUNGEN MIT PRÄPOSITION

Mit Anführung der Rektion	Ohne Anführung der Rektion
(4) antworten (auf + 4)	(2) arbeiten an + 3
	(4) aufpassen auf + 4
(9) bestehen in + 3	(1) bitten um
	(1) danken für
(14) denken an + 4	(3) sich entschuldigen (bei, für)
(4) erzählen von / über + 4	
(3) fragen (+ 4) nach ⁵⁵	
(7) SICH FREUEN AUF + 4	
SICH FREUEN (ÜBER + 4) ⁵⁶	(1) gehen um
	(6) helfen bei

⁵⁵ Trotzdem es hier einen fakultativen Aktanten (die Akkusativbindung + 4) gibt, ordne ich diese verbale Bindung zur Vollrealisierung ein, denn sowohl die Subjektbindung als auch die entsprechende Präpositionsbindung werden im Satz realisiert.

⁵⁶ Im Fall der Präpositionsbindung *über* + 4 handelt es sich um einen fakultativen Aktanten des Verbs *sich freuen* (vgl. Schumacher, 2004, 391).

	(7) HOFFEN AUF + 4
	(3) HÖREN VON / ÜBER + 4
(7) sich interessieren für	
(9) klagen über + 4	
(6) nachdenken über + 4	
	(4) lesen von / über + 4
	(4) schreiben von / über + 4
	(5) sparen für, an + 3
	(3) SPRECHEN VON / ÜBER + 4
(7) teilnehmen an + 3	
(7) sich unterhalten (über + 4)	
(3) warten auf + 4	

BINDUNGEN OHNE PRÄPOSITION

Mit Anführung der Rektion	Ohne Anführung der Rektion
(7) ANRUFEN (+ 4)	
(8) SICH ANSEHEN + 4	
	(2) glauben + 4
(2) heiraten (+ 4)	
(3) holen + 4	
(7) kennen lernen + 4	
(4) vergessen + 4	
(4) verstehen + 4	

6.1.2 Zusammenfassung

Das Ziel dieses Unterkapitels war die Exzerption verbaler Valenz aus dem Lehrbuch „*Německy s úsměvem*“.

Ich ging vom Verzeichnis verbaler Bindungen in der Lektion 9 (die Ausgangslektion) aus. Dann sah ich mir an, in welchem WORTSCHATZ welcher Lektion sich diese Bindungen befinden. Das Vorkommen der Bindungen in WORTSCHATZ deutete mir an, auf welche TEXTE (der angegebenen Lektion) ich mich konzentrieren sollte, um gesuchte Realisierungen verbaler Bindungen im Satz zu

finden. Verbale Bindungen ordnete ich dann in einzelne Satzmodelle nach der Valenztheorie von Helbig ein.

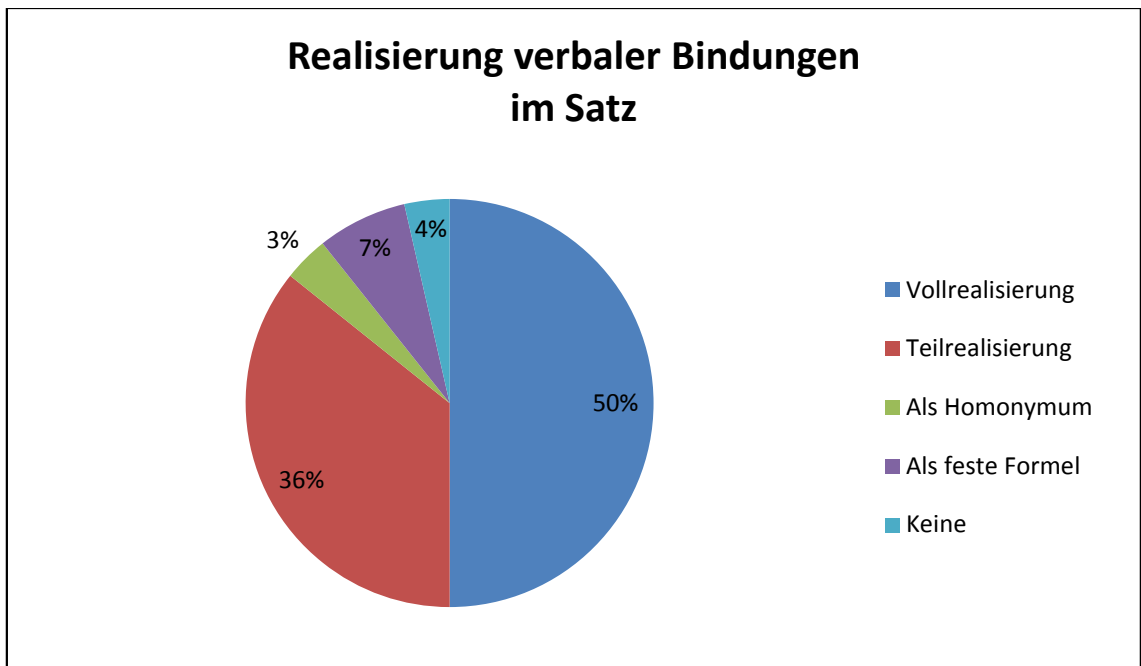
Von **insgesamt 28**⁵⁷ verbalen Bindungen aus dem Verzeichnis wurden **14** Bindungen (50%) im Satz **voll** realisiert. Problematisch ist, dass diese Vollrealisierungen nicht in TEXTE der Lektion 9 erschienen, wo sich das Verzeichnis befindet, sondern fast in allen Fällen in Lektionen vor Lektion 9 (Lektionen 2-8). Zu Ausnahmen gehören *sich ansehen* + 4 und *bestehen in* + 3. Lernende haben also eine Möglichkeit, Funktionsfähigkeit dieser 14 Bindungen im Satz zu lernen - in fast allen Fällen aber früher als in der Lektion 9 und sie können diese Funktionsfähigkeit im Laufe der Zeit vergessen.

Die nächsten **10** Bindungen (36%) wurden wieder in fast allen Fällen vor der Lektion 9 (Lektionen 2-7) nur **teilweise** realisiert. Ausnahmen stellten *hoffen auf* + 4, *hören von / über* + 4 und *sprechen von / über* + 4 (Lektion 9) dar. Lernende können Funktionsfähigkeit dieser 11 Bindungen nur teilweise lernen und sie wieder im Laufe der Zeit vergessen.

Eine Bindung (3%) wurde **als Homonym** (*gehen um*) und **2** Bindungen (7%) (*bitten um* und *danken für*) **als feste Formel** realisiert, alle drei in der Lektion 1. **Eine Bindung** (4%) (*denken an* + 4) wurde im Satz gar **nicht** realisiert. In diesen Fällen stehen Lernenden keine entsprechenden Realisierungen verbaler Bindungen zur Verfügung.

Die letzten **sechs** Bindungen sind verbale Bindungen **mit fakultativen Aktanten**, die ich nur in diesen Komplex einbeziehe, aber mit denen ich mich weiter nicht beschäftigen werde.

⁵⁷ Nach der Abrechnung der sechs Bindungen mit fakultativen Aktanten.



Graphische Darstellung 1

Mithilfe von der Exzerption systematisierte ich verbale Bindungen nach der konkreten Valenztheorie. Die Exzerption informierte zugleich auch, bis zu welchem Maß Lernende die praktische Benutzung verbaler Bindungen im Satz lernen können.

6.2 Präsentation

6.2.1 Ergebnisse

Ergebnisse der Präsentation verbaler Valenz fasse ich wieder in einer Tabelle zusammen. In die Tabelle beziehe ich sowohl Ergebnisse der Analyse der Grammatikstrukturteile im Lehrbuch, als auch die Ergebnisse der Analyse der Einbettung, Erarbeitung und Regeldarstellung. Der Buchstabe **X** bezeichnet, dass der Punkt bzw. ein Teil des Punktes nicht erfüllt wurde.

Lehrbuch / Lektion 9: Grammatik-Strukturteile	
GRAMMATIK - keine Beispiele zur Illustration bzw. zur Ableitung grammatischer Erscheinung GRAMMATISCHE ÜBUNGEN – dieser Teil fehlt voll	
EINBETTUNG	
<p>X</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine Einbettung verbaler Bindungen in TEXTE (aus 28 verbalen Bindungen sind 8 in TEXTE (konkret im ersten: „<i>Ein Telefongespräch</i>“) erschienen, von denen nur 2 voll realisiert werden. 	
ERARBEITUNG	
<p>X</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine Möglichkeit zur Erarbeitung verbaler Bindungen (kein Ausgangstext zum Verfahren „Sammeln → Ordnen → Systematisieren“ bzw. keine Aufgabe mit gesteuerter Regelformulierung) 	
REGELDARSTELLUNG	
Kriterien für Verstehbarkeit und Behaltbarkeit	
Sprachlich einfach und dem Sprachniveau der Lerner angemessen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ einfache Terminologie und ein einfacher Satz im Aktiv
Knapp und prägnant, Konzentration auf das Wesentliche und keine Abschweifungen	<p>Teilweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gliederung in Tab. a/b Präposition mit 3. und 4. Fall ohne Anführung der Nummer des Falls X kontrastive Auffassung, auf die ein kurzer Bemerkungssatz hinweist, wird aber im Verzeichnis nicht berücksichtigt
Konkret und anschaulich	<ul style="list-style-type: none"> X (keine Beispiele =>) die den Gebrauch verbaler Bindungen konkret und anschaulich darstellen

<p>Gegliedert, geordnet und übersichtlich</p>	<p>Teilweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ „äußere“ Gliederung in Tab. a/b X „innere“ Gliederung in Tab. a: <p>verbale Bindungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ mit Präposition mit 3. Fall ○ mit Präposition mit 4. Fall ○ mit zwei synonymen Präpositionen ○ mit zwei verschiedenen Präpositionen
<p>Möglichst einfache, anschauliche und übersichtliche Wiedergabe wichtiger Einzelaspekte eines komplexen Phänomens</p>	<p>Teilweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> X keine Veranschaulichung der Einzelaspekte z. B. beim Gebrauch von Bindungen in Beispielsätzen (Einzelaspekt: Substantivendungen im Singular oder im Plural in Beispielsätzen - Beispielsätze fehlen aber auch)
<p>Das Wesentliche hervorheben (z. B. durch Einrahmung, Unterlegen, Farben usw.)</p>	<p>Teilweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ „global“ (Tab. a/b) X keine weiteren Hervorhebungen bei Einzelfällen (z. B. in Tab. a bei Bindungen mit Präposition mit 3. Fall, 4. Fall,... oder Hervorhebung der Substantivendungen in Beispielsätzen (Beispielsätze fehlen aber auch)
<p>Kriterien für Anwendbarkeit</p>	
<p>Nicht zumeist verbal formulierte Regeln</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ keine zumeist verbal formulierten Regeln
<p>Linear-syntagmatischer Verlauf</p>	<ul style="list-style-type: none"> X dieser Verlauf wird nicht benutzt
<p>Wenig Terminologie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ wenig und einfache Terminologie

Sprachliche Elemente	
Beispiele	X keine Beispiele
verbale Regelformulierung	✓ Bemerkungssatz mit einer kontrastiven Einsicht in verbale Bindungen (aber: keine verbale Regelformulierung im Sinne dieses Kriteriums, für diese grammatische Erscheinung aber nicht wesentlich)
Nichtsprachliche Elemente	
Schemata und Tabellen	Teilweise: ✓ Tab. a/b X keine durchgearbeitete / s Tabelle / Schema in Tab. a
Typografische Hervorhebungen, Farben	Teilweise: ✓ „globaler Gebrauch“ vom Fettdruck und Kursivdruck X (keine Beispiele =>) keine Hervorhebungen beim Gebrauch verbaler Bindungen im Satz, kein Gebrauch von Farben
Abstrakte und konkrete Symbole sowie Bilder	X keine abstrakten und konkreten Symbole sowie keine Bilder

6.2.2 Zusammenfassung

Die Aufgabe des Unterkapitels 5.2 (Präsentation verbaler Valenz) war festzustellen, wie verbale Bindungen als grammatische Erscheinung im Lehrbuch präsentiert werden.

Am Anfang kommentierte ich Strukturteile des Lehrbuchs kurz, in denen Grammatik (das Verzeichnis verbaler Bindungen) dargestellt wird. Dann ging ich von der Theorie nach Storch aus und arbeitete konkret mit dem Paragraphen 53 in GRAMMATIK der Lektion 9.

Zuerst beschäftigte ich mich mit der Struktur der grammatischen Teile (im Rahmen der grammatischen Erscheinung – verbaler Bindungen) im Lehrbuch. Ich stellte fest, dass die von den Lehrbuch-Autorinnen vorgeschriebene Struktur nicht eingehalten wurde. Verbale Bindungen wurden in GRAMMATIK präsentiert, aber am Anfang fehlten Beispiele. Weiter fehlten GRAMMATISCHE ÜBUNGEN und Lernende wurden dann gleich direkt auf Übungen im Übungsteil der Lektion 9 hingewiesen.

Verbale Bindungen wurden in TEXTE nicht „eingebettet“. Nur 2 Bindungen (auch eine mit einem fakultativen Aktanten) aus dem Verzeichnis wurden im Text „*Ein Telefongespräch*“ voll realisiert. Die nächsten 5 Bindungen aus dem Verzeichnis wurden nur teilweise realisiert. Diese grammatische Erscheinung wurde also nicht induktiv eingeführt, woraus auch der folgende Punkt der Erarbeitung resultiert.

Lernenden stand keine Möglichkeit zur Verfügung, verbale Bindungen weder aus den Einführungstexten der Lektion 9 (TEXTE) noch aus einem eventuellen weiteren Text erarbeiten zu können. Es gab hier auch keine Aufgabe mit gesteuerter Regelformulierung. Verbale Bindungen wurden „nur“ im Verzeichnis verfasst und um einen kurzen Bemerkungssatz ergänzt. Das Verzeichnis sollte man lernen und dann diese erlernten (ich setze voraus, dass in meisten Fällen auswendig gelernten, memorierten) Kenntnisse gleich direkt in Übungen üben.

Weiter widmete ich mich der Regeldarstellung, also der Form und dem Inhalt des Verzeichnisses ganz ausführlich. Ich ging von Kriterien für pädagogisch-grammatische Darstellungen nach Storch aus, die ich in Kriterien für Verstehbarkeit und Behaltbarkeit sowie Anwendbarkeit gliederte. Weiter berücksichtigte ich auch sprachliche und nichtsprachliche Elemente der Regeldarstellung. Von **6 Kriterien für Verstehbarkeit und Behaltbarkeit** wurden **ein Kriterium völlig**, **4 teilweise** und **ein Kriterium nicht** eingehalten. Von **3 Kriterien für Anwendbarkeit** wurden **2 völlig** und **ein Kriterium** wurde **nicht** eingehalten. Von **2 Kriterien der sprachlichen Elemente** wurden **ein Kriterium völlig** und **ein Kriterium nicht** eingehalten und von **3 Kriterien der nichtsprachlichen Elemente** wurden **2 teilweise** und **ein Kriterium** wurde **nicht** eingehalten. Wenn ich die Analyse der Regeldarstellung als Komplex betrachte, wurden von **insgesamt 14 Kriterien 4 (29%) völlig** und **6 (43%) teilweise** eingehalten. Der Rest, zwar **4 Kriterien (28%)** wurden **nicht** eingehalten.

6.3 Einübung

6.3.1 Ergebnisse

Ergebnisse der Einübung verbaler Bindungen fasse ich wieder in eine Tabelle zusammen.

Die Tabelle geht vom Verzeichnis verbaler Bindungen in der Lektion 9 aus und die Ergebnisse betreffen nur Bindungen, die im Abteil 5.3.2 durch graues Unterlegen gekennzeichnet wurden.

Verbale Bindungen wurden in Übungen entweder **voll** oder **teilweise**⁵⁸ geübt, deshalb gibt es zwei Spalten in der Tabelle, die ich noch um eine Spalte (**FAK**) mit Ergebnissen der Einübung der Bindungen mit fakultativen Aktanten ergänze. Die weitere Gliederung in der Tabelle wird dem Verfahren der Arbeit im Abteil 5.3.2 entsprechen: in der **Lektion 9** unterschied ich zwischen Übungen auf verbale Bindungen (Verkürzung **Ü/VB**) und anderen Übungen (**AÜ**) und in den **Lektionen 10-14** berücksichtigte ich nur Übungen auf verbale Bindungen. Das Kennzeichen **x** mit der Ziffer bedeutet, wievielmals eine Bindung in Übungen erschien (für meine Ergebnisse = geübt wurde).⁵⁹ Bei Bindungen mit zwei Präpositionen berücksichtige ich, welche Präposition in Übungen geübt wurde. Bei Bindungen mit fakultativen Aktanten benutze ich das Kennzeichen + für die Bezeichnung, dass diese Bindung in Übungen „nur“ geübt wurde.

Bei jeder Spalte am Ende dieser Tabelle führe ich die Gesamtzahl der Bindungen an, die im Rahmen der gegebenen Gruppe geübt wurden. Für die Lektion 9 zähle ich dann noch die Gesamtzahl zusammen, d. h. in der Berechnung berücksichtige ich die Spalten **Ü/VB** und **AÜ**.

An die Tabelle schließe ich dann Durchschnittswerte an, die darstellen, wievielmals eine Bindung in Übungen durchschnittlich geübt wurde. Dieser Durchschnittswert betrifft nur Vollrealisierung der Lektion 9 und der Lektionen 10-14 und ich rechne sie folgendermaßen aus: Summe der **x** Zahlen / Gesamtzahl.

⁵⁸ Die Bedeutung dieser Art und Weise der Realisierung habe ich im Abteil 6.1.1 beschrieben.

⁵⁹ Eine Bindung wurde meistens in einem Satz geübt, es gab aber auch Fälle, in denen sie in zwei bis vier, einmal auch in sieben Sätzen geübt wurde. Für einfachere Auswertung berücksichtige ich diese Angaben in der Tabelle nicht.

Bindungen mit Präposition							
	VOLLREALISIERUNG			TEILREALISIERUNG			FA K
	L. 9		L. 10-14	L. 9		L. 10-14	
	Ü/VB	AÜ	Ü/VB	Ü/VB	AÜ	Ü/VB	
antworten auf + 4							+
arbeiten an + 3	3x				1x		
aufpassen auf + 4	3x						
bestehen in + 3		2x					
bitten um	6x	3x	2x				
danken für	7x		1x				
denken an + 4			1x				
sich entschuldigen bei, für							+
erzählen von / über + 4	4x von		1x von		1x		
fragen + 4 nach	9x	1x	3x	2x	2x	1x	
sich freuen auf + 4	6x	1x	1x		3x		
sich freuen über + 4							+
gehen um	0x						
helfen bei	4x						
hoffen auf + 4					3x		
hören von / über + 4				1x von	1x von		
sich interessieren für	7x		2x				
klagen über + 4					3x		
nachdenken über + 4	4x		2x				
lesen von / über + 4	0x						
schreiben von / über + 4	2x über 1x von				3x		
sparen für, an + 3	2x an						
sprechen von / über + 4	3x ⁶⁰		1x von	1x	10x		

⁶⁰ Das Kennzeichen x bedeutet hier (bei Bindungen mit zwei Präpositionen), dass beide erschienen sind.

	1x über		1x				
teilnehmen an + 3	8x		2x				
sich unterhalten über + 4							+
warten auf + 4	7x	1x	3x				
Bindungen ohne Präposition							
anrufen + 4							+
sich ansehen + 4	3x	2x	2x				
glauben + 4	3x						
heiraten + 4							+
holen + 4	3x						
kennen lernen + 4	3x						
vergessen + 4	3x						
verstehen + 4	5x	1x					

34-6 (FAK) = 28 ⁶¹	21	7	12	3	9	1
	22		12			

VOLLREALISIERUNG: Lektion 9 komplett (Ü/VB + AÜ): $108/22 = 4,91 = 5$

VOLLREALISIERUNG: Lektion 10-14 (Ü/VB): $22/12 = 1,83 = 2$

Aus Durchschnittswerten folgt, dass verbale Bindungen durchschnittlich fünfmal (5x) in der Lektion 9 und zweimal (2x) in den Lektionen 10-14 geübt wurden.

Folgende zwei Tabellen stellen Schlussergebnisse der Einübung verbaler Bindungen dar. Sie fassen zusammen, welche Bindungen **genügend (5x bzw. mehrmals)**, **ungenügend (bis 5x)** oder **nicht (0x)** in Übungen der Lektion 9 und in den Lektionen 10-14 geübt wurden. Einübung der Bindungen mit zwei Präpositionen (wo es nötig war) habe ich durch rote Farbe markiert. Einübung der Bindungen mit zwei synonymen Präpositionen betrachte ich als Einübung dieser ganzen verbalen Bindung: wenn mindestens eine Präposition geübt wird = wird die ganze verbale Bindung geübt.

⁶¹ Die Nummer 28 stellt Gesamtzahl verbaler Bindungen ohne Bindungen mit fakultativen Aktanten dar.

Verbale Bindung *sparen für, an* betrachte ich im Weiteren als zwei verbale Bindungen: *sparen an* und *sparen für*. Ich gehe weiter also von 29 verbalen Bindungen aus.

VOLLREALISIERUNG: Lektion 9 komplett (Ü/VB + AÜ)		
5x und mehrmals	Bis 5x	0x
Bindungen mit Präposition		
bitten um	arbeiten an + 3	denken an + 4
danken für	aufpassen auf + 4	gehen um
fragen + 4 nach	bestehen in + 3	hoffen auf + 4
sich freuen auf	erzählen von / über + 4 (0x)	hören von / über + 4
sich interessieren für	helfen bei	klagen über + 4
teilnehmen an + 3	nachdenken über + 4	lesen von / über + 4
warten auf + 4	schreiben von / über + 4	sparen für
	sparen an + 3	
	sprechen von / über + 4	
Bindungen ohne Präposition		
sich ansehen + 4	glauben + 4	
verstehen + 4	holen + 4	
	kennen lernen + 4	
	vergessen + 4	
9	13	7
29		

VOLLREALISIERUNG: Lektion 10-14 (Ü/VB)		
2x und mehrmals	Bis 2x	0x
Bindungen mit Präposition		
bitten um	danken für	arbeiten an + 3
fragen + 4 nach	denken an + 4	aufpassen auf + 4
sich interessieren für	erzählen von / über + 4 (0x)	bestehen in + 3
nachdenken über	sich freuen auf + 4	gehen um
sprechen von / über + 4 (1x)		helfen bei
teilnehmen an + 3		hoffen auf + 4
warten auf + 4		hören von / über + 4
		klagen über + 4
		lesen von / über + 4
		schreiben von / über + 4
		sparen an + 3
		sparen für
Bindungen ohne Präposition		
sich ansehen + 4		glauben + 4
		holen + 4
		kennen lernen + 4
		vergessen + 4
		verstehen + 4
8	4	17
29		

6.3.1.1 Kontrastiver Gesichtspunkt

Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse der Einübung verbaler Bindungen vom kontrastiven Gesichtspunkt zusammen. Ich benutze dazu eine Tabelle, in die ich Schlussergebnisse der Einübung eintrage. Von 29 verbalen Bindungen sind insgesamt 16 Bindungen kontrastiv unterschiedlich.

Bindungen mit Präposition		
	Lektion 9	Lektionen 10-14
arbeiten an + 3	ungenügend	0x
denken an + 4	0x	ungenügend
fragen nach ⁶²	genügend	genügend
helfen bei	ungenügend	0x
hoffen auf + 4	0x	0x
sich interessieren für	genügend	genügend
klagen über + 4	0x	0x
sparen an + 3	ungenügend	0x
sparen für	0x	0x
teilnehmen an + 3	genügend	genügend
Bindungen ohne Präposition		
sich ansehen + 4	genügend	genügend
glauben + 4	ungenügend	0x
holen + 4	ungenügend	0x
kennen lernen + 4	ungenügend	0x
vergessen + 4	ungenügend	0x
verstehen + 4	genügend	0x

⁶² Ich lasse die Akkusativbindung + 4 weg, denn sie ist für kontrastiven Gesichtspunkt nicht wesentlich.

6.3.2 Zusammenfassung

Im letzten Unterkapitel der Analyse verbaler Valenz widmete ich mich der Einübung verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis in Lektion 9.

Verbale Bindungen wurden natürlich mehr in Übungen auf verbale Bindungen geübt als in anderen Übungen (Lektion 9). An dieser Stelle möchte ich betonen, dass verbale Bindungen mehr in Übungen auf *Pronomen wonach / worauf – danach / darauf* usw. (weiter nur Pronomen) geübt wurden. In der Lektion 9 waren doppelt so viele Übungen auf Pronomen als auf verbale Bindungen. In den Lektionen 10-14 war es schon ausgeglichen.⁶³

Ich ging von 29 verbalen Bindungen (nach der Abrechnung der 6 Bindungen mit fakultativen Aktanten und der Gliederung in Bindungen *sparen an, sparen für*) aus. Ergebnisse gehen von der Einübung verbaler Bindungen in beiden Teilen des Lehrbuchs „*Německy s úsměvem*“, zwar im Lehrbuch und Ergänzungsheft aus.

Im Übungsteil der Lektion 9 wurden von diesen 29 Bindungen insgesamt **9** Bindungen (31%) **genügend**, **13** Bindungen (45%) **ungenügend** und **7** Bindungen (24%) **nicht** geübt.

In Übungsteilen der Lektionen 10-14 kam ich zu folgenden Ergebnissen: **8** Bindungen (27%) wurden **genügend**, **4** Bindungen (14%) **ungenügend** und **17** Bindungen (59%) **nicht** geübt.

Von dem kontrastiven Gesichtspunkt aus folgt aus den Ergebnissen, dass in der Lektion 9 nur **5** Bindungen (31%) **genügend**, **7** Bindungen⁶⁴ (44%) **ungenügend** und **4** Bindungen (25%) **nicht** geübt wurden.

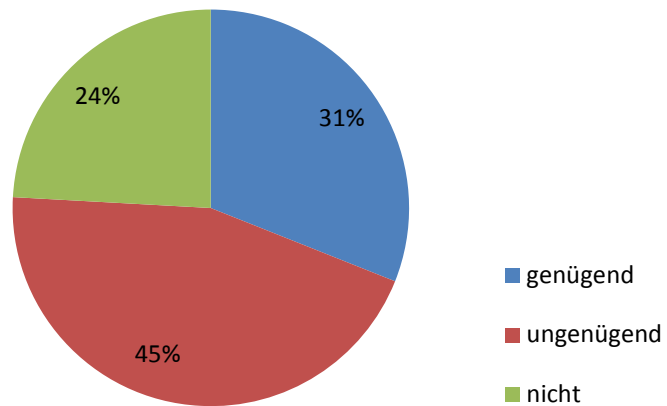
In den Lektionen 10-14 dann **4** Bindungen (25%) **genügend** (die Gleichen wie in der Lektion 9), **eine Bindung** (6%) **ungenügend** und **11** Bindungen (69%) **nicht** geübt wurden.

⁶³ Pronomen sind nämlich eine weitere grammatische Erscheinung, gleich nach verbalen Bindungen, auf die sie aufbauen. Verbale Bindungen stellen dann eine Grundlage zu ihrem Verständnis dar und sie sind ihr Bestandteil. Man setzt also voraus, dass beide grammatische Stoffe in Übungsteilen verbunden werden (zusammen geübt werden).

Eine Übung auf Pronomen im Teil GRAMMATIK, in der natürlich einige verbale Bindungen aus dem Verzeichnis geübt wurden, habe ich nicht berücksichtigt, denn sie nicht der Bestandteil des Übungsteils ist.

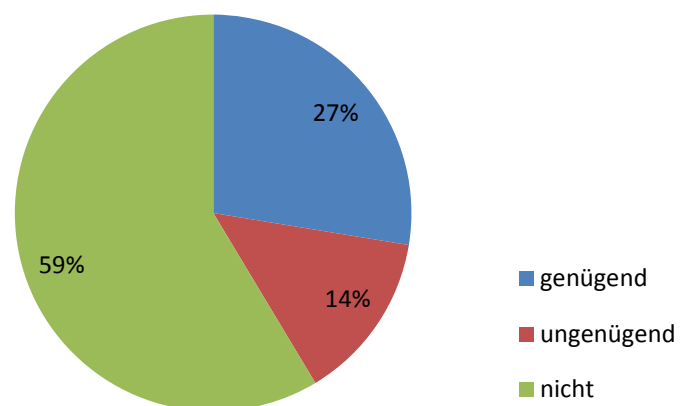
⁶⁴ Einübung der Bindung *sparen für, an* + 3 schätze ich als ungenügend ein.

Einübung verbaler Bindungen in der Lektion 9



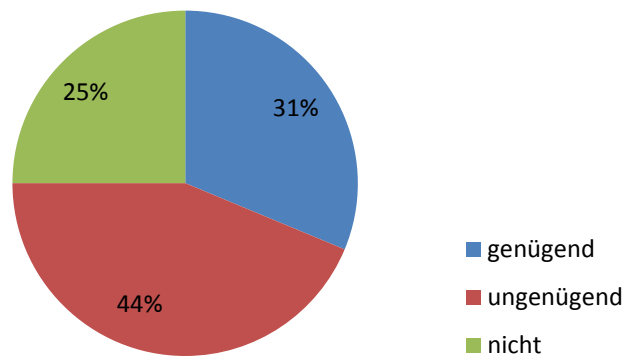
Graphische Darstellung 2

Einübung verbaler Bindungen in den Lektionen 10-14



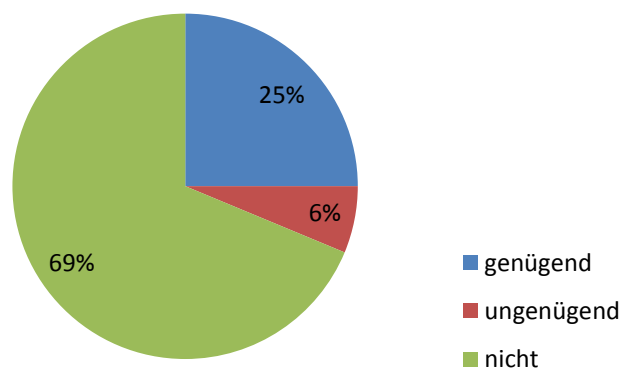
Graphische Darstellung 3

Einübung kontrastiv unterschiedlich verbalen Bindungen in der Lektion 9



Graphische Darstellung 4

Einübung kontrastiv unterschiedlich verbalen Bindungen in den Lektionen 10-14



Graphische Darstellung 5

7. Kritische Punkte

In diesem Kapitel zähle ich kritische Punkte zur Exzerption, Präsentation und Einübung verbaler Valenz auf. Kritische Punkte gehen von Zusammenfassungen des vorigen Kapitels aus.

7.1 Exzerption verbaler Valenz

- 26 von insgesamt 28 (ohne fakultative verbale Bindungen) verbalen Bindungen wurden im Einführungstext (in TEXTE) der Lektion 9 nicht voll realisiert (Ausnahmen sind Bindungen *sich ansehen* + 4 und *bestehen in* + 3), daraus folgt:
 - zwölf zwar voll aber in den Lektionen 2-8
 - zehn teilweise (sieben in den Lektionen 2-7, drei in der Lektion 9)
 - eine als Homonym, zwei als feste Formel in der Lektion 1
 - eine Bindung keine Realisierung

7.2 Präsentation verbaler Valenz

- in der GRAMMATIK keine Beispiele, keine GRAMMATISCHEN ÜBUNGEN
- keine Einbettung verbaler Bindungen => keine Erarbeitung verbaler Bindungen
- Regeldarstellung:
 - keine Berücksichtigung kontrastiver Auffassung im Verzeichnis
 - die Tabelle a (Bindungen mit Präposition) wurde nicht durchgearbeitet → keine weitere Gliederung und keine Hervorhebungen
 - keine Beispiele => keine Veranschaulichung der Einzelaspekte => keine Hervorhebungen und kein Gebrauch von Farben bei Einzelfällen
 - kein linear-syntagmatischer Verlauf
 - keine abstrakte und konkrete Symbole sowie keine Bilder

7.3 Einübung verbaler Valenz

Lektion 9:

- wenig „klare“ Übungen auf verbale Bindungen (über doppelt so viele Übungen, in denen verbale Bindungen im Rahmen von *Pronomen wonach / worauf – danach / darauf* geübt werden)
- 45% verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis wurden ungenügend (bis 5x) geübt
- 24% verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis wurden nicht geübt

Von kontrastivem Gesichtspunkt:

- 44% kontrastiv unterschiedlich verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis wurden ungenügend (bis 2x) geübt
- 25% kontrastiv unterschiedlich verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis wurden nicht geübt

Lektionen 10-14:

- 14% verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis wurden ungenügend (bis 2x) geübt
- 59% verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis wurden nicht geübt

Von kontrastivem Gesichtspunkt:

- 6% kontrastiv unterschiedlich verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis wurden ungenügend (bis 2x) geübt
- 69% kontrastiv unterschiedlich verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis wurden nicht geübt

7.4 Schlussbewertung der Analyse verbaler Valenz

Aufgrund der Häufigkeit und dem Schwergewicht der kritischen Punkte, die ich in diesem Kapitel anführte und zu denen ich mithilfe von der Analyse gelangte, schätze ich die Art und Weise der Präsentation verbaler Bindungen als grammatische Erscheinung und ihre Einübung im Übungsteil der Lektion 9 und der fünf weiteren Lektionen (Lektionen 10-14) als unbefriedigend ein.

Im nächsten, letzten Kapitel des praktischen Teils der Diplomarbeit bereite ich einen Vorschlag zu ihrer Lösung vor.

8. Mein Vorschlag

Das Thema des letzten Kapitels der Diplomarbeit ist der eigene Vorschlag zur Lösung kritischer Punkte, zu denen ich aufgrund der Analyse verbaler Valenz im Lehrbuch „*Německy s úsměvem*“ kam und die ich im vorigen Kapitel aufzählte.

Das Kapitel wird aus zwei Teilen bestehen, zwar aus dem Vorschlag zur Präsentation und Einübung verbaler Valenz.

Im Vorschlag werde ich keine verbalen Bindungen mit fakultativen Aktanten berücksichtigen, ich werde mich also mit 29 verbalen Bindungen aus dem Verzeichnis der Lektion 9 beschäftigen.⁶⁵

Im Vorschlag versuche ich Rücksicht auf das Lehrbuch zu nehmen, d. h. sowohl auf Wortschatz als auch auf grammatischen Stoff bis zur Lektion 9 (bzw. bis zur Lektion 14) sowie auf Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Charakter von denen, die mit diesem Lehrbuch Deutsch lernen.

8.1 Präsentation verbaler Valenz

In diesem Unterkapitel schlage ich die Lösung kritischer Punkte der Präsentation verbaler Valenz vor. Der Bestandteil des Vorschlages sind aber auch kritische Punkte der Exzerption, die mit der Präsentation sachlich zusammenhängen: Es handelt sich um Einbettung der 26 verbalen Bindungen, die gerade in TEXTE der Lektion 9 nicht voll realisiert wurden. In diese Einbettung werde ich jedoch auch die zwei „voll realisierten“ verbalen Bindungen einbeziehen, damit der Vorschlag komplex ist.

Im Vorschlag erscheinen Lösungen aller weiteren kritischen Punkte der Präsentation, außer dem letzten Punkt (*keine abstrakte und konkrete Symbole sowie keine Bilder*), den ich in der Regeldarstellung verbaler Bindungen nicht relevant finde.

⁶⁵ Im Vorschlag wird weiter die Gliederung in *sparen an* und *sparen für* eingehalten.

Bitte lesen Sie den folgenden Text. Unbekannte Wörter sind im Wörterbuch zu finden.

LEBEN IN EINER ANDEREN GALAXIS

Menschen denken über die Reise in eine andere Galaxis nach. (*přemýšlet o*)

Bei der Arbeit im Haushalt hilft ein virtueller Helfer. (*pomoci s, při*)

Frauen lernen ihren Lebenspartner immer früher kennen als Männer. (*seznámit se s*)

Nicht nur Kinder hoffen auf galaktische Wunder. (*doufat v*)

Viele Familien sparen für die Reise rund um die Galaxis. (*šetřit na co*)

Jeder möchte mal sich das historische Zentrum der Galaxis ansehen. (*podívat se na*)

Menschen denken nicht so viel an die Arbeit. (*myslet na*)

Man bittet immer seinen virtuellen Freund um Hilfe. (*prosit o*)

Wissenschaftler arbeiten an der Zeitmaschine. (*pracovat na*)

Zeitungen schreiben oft von anderen Galaxien / über andere Galaxien. (*psát o*)

Eltern passen auf ihre Kinder mithilfe von Mikrochipen auf. (*dávat pozor na*)

Jedes kleines Kind interessiert sich für Tiere auf der Galaxis. (*zajímat se o*)

Die Schönheit der Galaxis besteht in ihrer Einfachheit. (*spočívát v*)

Man liest von der kosmischen Architektur / über die kosmische Architektur. (*číst o*)

Kinder freuen sich jedes Jahr auf ein galaktisches Fest. (*těšit se na*)

Man glaubt den Zufall. (*věřit čemu*)

Leute in Städten klagen über den kosmischen Staub in Straßen. (*stěžovat si na*)

Es geht um eine große Galaxis. (*jít o*)

Touristen fragen spezielle Satelliten nach dem Weg. (*ptát se koho na*)

Dank der elektronischen Signale vergessen Menschen Geburtstage ihrer Familie und Freunde nicht. (*zapomenout na*)

Junge Leute erzählen von ihren Erlebnissen / über ihre Erlebnisse in Kosmos-Cafés. (*vyprávět o*)

Schüler nehmen jedes Jahr am Ausflug in galaktischen Mond teil. (*zúčastnit se čeho*)

Männer warten auf Frauen immer zehn Minuten vor dem Treffen. (*čekat na*)

⁶⁶ Den Text habe ich ausgedacht.

Jedes Wochenende holen Frauen frisches Gemüse vom Galaxis-Markt. (*dojít pro*)

Im Fernsehen spricht man oft von kosmischer Ökologie / über kosmische Ökologie.

(*mluvit o*)

Menschen verstehen übernatürliche Kräfte in der Galaxis. (*rozumět komu, čemu*)

Für die Hilfe dankt man immer am Abend. (*děkovat za*)

Man spart am Kosmos-Licht. (*šetřit na čem*)

Menschen hören oft von neuen Urlaubsorten / über neue Urlaubsorte. (*slyšet o*)

ERARBEITUNG⁶⁷

Bitte arbeiten Sie zu zweit.

- 1) Schreiben Sie die verbalen Bindungen mit ihren Bestandteilen heraus. Halten Sie folgende Reihenfolge ein: das Verb (1) – sein Bestandteil (2) ein. Orientieren Sie sich nach tschechischen Übersetzungen. (Sammeln)**

Muster:

denken über die Reise nach

hilft bei der Arbeit

- 2) Ordnen Sie die ausgeschriebenen verbalen Bindungen mit ihren Bestandteilen folgendermaßen: (Ordnen)**

a) verbale Bindungen mit Präposition:

- **mit 3. Fall**
- **mit 4. Fall**
- **mit zwei synonymen Präpositionen**
- **mit zwei verschiedenen Präpositionen**

b) verbale Bindungen ohne Präposition

⁶⁷ Nach dem Verlaufsschema Sammeln-Ordnen-Systematisieren von den Seiten 124-125 (Funk / Koenig).

3) Tragen Sie die verbalen Bindungen in der Infinitivform (mit ihren Bestandteilen) in folgende Tabelle ein. (Systematisieren)

Bei synonym angeführten und verschiedenen Präpositionen tragen Sie auch die Nummer des Falls ein. Zum Schluss markieren Sie farbig die verbalen Bindungen, die vom Tschechischen unterschiedlich sind.

	Bindungen mit Präposition	Bindungen ohne Präposition
3. Fall	Muster: <i>helfen bei</i>	
4. Fall		
2 synonyme		
2 verschiedene		

REGELDARSTELLUNG⁶⁸

Deutsche verbale Bindungen sind oft vom Tschechischen unterschiedlich, darum sollte man bei diesen Verben eine richtige Bindung lernen (d. h. eine richtige Präposition mit richtigem Fall bzw. bloß richtigen Fall bei Bindungen ohne Präposition). Verbale Bindungen, die vom Tschechischen unterschiedlich sind, werden im Verzeichnis mit Kapitälchen markiert und mit tschechischer Übersetzung angeführt. (Bemerkungssatz zur Regeldarstellung verbaler Bindungen)

BINDUNGEN OHNE PRÄPOSITION

ARBEITEN AN (pracovat na)	Er arbeitet <u>an dem</u> (= am) Projekt.
bestehen in	Das Problem besteht <u>in diesem</u> Fehler.
FRAGEN JMDN. NACH (ptát se koho na)	Ich frage <u>einen</u> Verkäufer <u>nach dem</u> Preis.
HELFEN BEI (pomoci s, při)	Er hilft mir <u>bei der</u> Arbeit.
TEILNEHMEN AN (z/účastnit se čeho)	Nimmst du <u>an dem</u> (= am) Ausflug teil?
aufpassen auf	Passt bitte <u>auf das</u> Kind auf!
bitten um	Ich bitte <u>um einen</u> Rat.
danken für	Sie dankt <u>für das</u> Geschenk.
DENKEN AN (myslet na)	Er denkt <u>an dich</u> .
sich freuen auf	Wir freuen uns <u>auf das</u> Treffen.
gehen um	Es geht <u>um ihn</u> .
HOFFEN AUF (doufat v)	Ich hoffe auf <u>dein</u> Verständnis!
SICH INTERESSIEREN FÜR (zajímat se o)	Wir interessieren uns <u>für das</u> Haus.
KLAGEN ÜBER (stěžovat si na)	Sie klagen immer <u>über das</u> Wetter.
nachdenken über	Denkst du <u>über den</u> Plan?
warten auf	Er wartet <u>auf dich</u> schon eine Stunde.

+ 3. Fall

+ 4. Fall

⁶⁸ Kombination der Lehrbücher „*Německy s úsměvem*“ (Seite 158-159) und „*Planet*“ (Seite 27).

erzählen **von / über** (•)

hören •

lesen •

schreiben •

sprechen •

Sie erzählt von einem Mann / über einen Mann.

Hörst du auch jetzt oft von Hochzeiten / über Hochzeite?

Er liest gerade von dem Sieg / über den Sieg.

Schreib von dem Erlebnis / über das Erlebnis!

Sie spricht oft von dem Hund / über den Hund.

von + 3

über + 4

SPAREN **FÜR, AN**

(u/šetřit **na co,**
na čem)

Ich spare für den Urlaub.

Wir sparen an dem (= am) Essen nicht.

für + 4

an + 3

BINDUNGEN OHNE PRÄPOSITION

SICH ANSEHEN

(podívát se **na**)

Ich sehe mir **das** Buch an.

GLAUBEN

(věřit **čemu**)

Glaubst du **die** Meinung?

HOLEN

(dojít **pro**)

Er holt **eine** Weinflasche.

KENNEN LERNEN

(seznámit se **s**)

Sie lernt **einen** Freund kennen.

VERGESSEN

(zapomenout **na**)

Vergiss **das** Buch nicht!

VERSTEHEN

(rozumět **komu,**
čemu)

Sie versteht **das** Problem sehr gut.

+ 4. Fall

GRAMMATISCHE ÜBUNGEN⁶⁹

1. Ergänzen Sie die Bindung mit / ohne Präposition und Form der Wörter in Klammern. In der Übung b werden Sie verbale Bindungen üben, die vom Tschechischen unterschiedlich sind.

a)

1. Er spricht den ganzen Abend (sein Urlaub).

2. Denkst du (die neue Arbeit) nach?

⁶⁹ Folgende Grammatische Übungen habe ich selbst ausgedacht.

3. Geht es (dieses Problem)?
4. Warum erzählst du nicht (deine Erlebnisse aus dem Urlaub)?
5. Warte bitte hier (ich).
6. Sein Erfolg besteht (der Fleiß).
7. Liest du gerade (die Katastrophe)?
8. Sie danken sehr (Ihre Hilfe).
9. Sie schreibt (bedeutende Sportler).
10. Ich freue mich schon (der Besuch).
11. Pass (er) gut auf!
12. Im Fernsehen hört man oft (Unfälle).
13. Warum bittet sie nicht (ein Glas Wasser)?

b)

1. Sparen Sie (der Urlaub)?
2. Vergessen Sie nicht (ihr Geburtstag)!
3. Ich interessiere mich (die deutsche Literatur).
4. Kannst du bitte (zwei Packungen Mehl) aus dem Geschäft holen?
5. Denk öfter (deine Frau)!
6. Ich muss (jemand, der Weg) fragen.
7. Wollen wir uns noch (das Schloss) ansehen?
8. Wie lange sollst du noch (das Projekt) arbeiten?
9. Verstehst du (die Aufgabe) gut?
10. Er klagt nicht mehr (sein Chef).
11. Kannst du mir (das Projekt) helfen?
12. Wollt ihr auch (die Party) teilnehmen?
13. Du lernst dort bestimmt (neue Leute) kennen.
14. Ich hoffe sehr (deine Unterstützung).
15. Sie glauben (das) nicht mehr.
16. Sie spart gar nicht (die Kleidung).

8.2 Einübung verbaler Valenz

Im zweiten Unterkapitel bereite ich den Vorschlag zur Lösung kritischer Punkte der Einübung verbaler Valenz vor.

Ich gehe von kritischen Punkten der Einübung verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis aus. Mein Vorschlag zur Lösung kritischer Punkte hat folgende Struktur.

In der Lektion 9 erscheint **eine Übung** für **ungenügend geübte**, **zwei Übungen** für **nicht geübte** und **eine Übung** für **kontrastiv unterschiedliche** verbale Bindungen (die ungenügend und nicht geübt wurden). Die gleiche Struktur wiederhole ich für die Lektionen 10-14.

Was die Übungen betrifft, handelt es sich in allen Fällen um „klare“ Übungen auf verbale Bindungen. Die Übungen sind verschieden anspruchsvoll aber sie werden nach dem Schwierigkeitsgrad nicht geordnet.

LEKTION 9

1. EIN JUNGER AMBITIONIERTER ASSISTENT...⁷⁰

a) Bitte ergänzen Sie eine richtige Präposition und richtige Formen der Wörter in Klammern.

Ein junger ambitionierter Assistent...



- ... arbeitet jeden Tag fleißig _____ (sein Projekt).
... spricht _____ (seine Arbeit) nicht.
... denkt aber viel _____ (seine Arbeit) nach.
... passt gut _____ (Ergebnisse seiner Arbeit) auf.
... glaubt _____ (seine Pläne).
... holt jeden Tag _____ (eine Zeitung).
... hilft anderen nicht _____ (die Arbeit).
... erzählt _____ (seine Wünsche) nicht.

⁷⁰ Für ungenügend geübte verbale Bindungen. Meine eigene Übung.

... lernt _____ (neue Leute) nicht kennen.
 ... spart _____ (Geschenke) für seine Freunde.
 ... vergisst oft _____ (seine Gesundheit).
 Sein Erfolg wird VIELLEICHT _____ (sein Fleiß) bestehen.

b) Ist Ihnen dieser Assistent sympathisch oder unsympathisch? Warum?

2. VERBEN SUCHEN IHREN PARTNER.⁷¹

a) Bitte finden Sie ein richtiges Paar.

	über ein Kind	Vom Erfolg	auf Glück	über den Mord	an seine Frau	über Kollegen	ums Leben	von einer Hochzeit	für etwas
klagen						x			
hoffen									
lesen									
gehen									
hören									
sparen									
denken									

b) Schreiben Sie eine „Zukunft-Geschichte“. Was wird einem Detektiv passieren? Benutzen Sie dabei diese „verbalen Paare“.

⁷¹ Für nicht geübte. Inspiration: 124/75 („Aufgaben-Handbuch“) sowie 127/Aufgabe 134 („Spiele im Deutschunterricht“).

3. STREIK VERBALER BINDUNGEN.⁷²

Wir h..... immer a..... ein gutes Ende.

Ich l..... gern v..... / ü..... Malern / Maler.

G..... es u..... diesen Arzt?

Jeden Tag d..... sie a..... ihren Freund.



Warum k..... du immer ü..... deinen Nachbarn?

Jedes Jahr s..... ich f..... einen Urlaub.

Er h..... oft v..... / ü..... seinen Onkel / seinem Onkel.

4. AUCH GUTE FREUNDE HABEN IHRE POSITIVEN UND NEGATIVEN SEITEN.⁷³

Bilden Sie Sätze nach Ihrer Fantasie. Ordnen Sie immer nur einen Satz entweder in die „positive“ oder „negative“ Spalte.

				
<i>Sie denken nicht nur an sich selbst.</i>				
<i>myslet na</i>		věřit čemu		pracovat na
	pomáhat s, při		seznámit se s	
šetřit na co		zapomenout na		stěžovat si na
	doufat v		dojít pro	
šetřit na čem				

⁷² Für nicht geübte. Inspiration: 109/Beispiel 73 („*Spiele im Deutschunterricht*“).

⁷³ Für kontrastiv unterschiedliche. Inspiration: 156/91d („*Aufgaben-Handbuch*“).

LEKTIONEN 10-14

1. DAS RICHTIGE WORT AM RICHTIGEN PLATZ.⁷⁴

Fehlt hier aber nicht etwas?

Erzählen Sie bitte Ihrer Reise nach Mexiko / Ihre Reise nach Mexiko!

Er hat ihre Hilfe mehrmals gedankt.

Jedes Jahr freue ich mich Weihnachten.

Hast du mal während deines Urlaubs deine Arbeit gedacht?

2. IST DAS WIRKLICH FREUNDLICHES DEUTSCH?⁷⁵

a) Bitte ergänzen Sie ein richtiges Verb.

Den Erfolg	
Nicht am Essen	arbeiten
Beim Aufräumen	aufpassen
Von der neuesten Literatur / über die neuste Literatur	bestehen
Es nicht in diesem Fehler.	gehen
Keine fremden Leute	helfen
Er wird von diesen Erlebnissen / über diese Erlebnisse nichts	hoffen
Über schweres Leben nicht.....	hören
Esum dein Leben!	klagen
Nicht vom Unglück / über Unglück	lesen
Die Aufgabe gut	schreiben
Auf Kinder gut	sparen 2x
An der Hausaufgabe	glauben
Ein paar Weinflaschen	holen
Auf ein gutes Ende	kennen
Für eine neue Küche	lernen
Deine Eltern nicht	vergessen
	verstehen

⁷⁴ Für ungenügend geübte. Inspiration: 94/50 („Aufgaben-Handbuch“).

⁷⁵ Für nicht geübte. Inspiration: 173/103 (Ebd.).

b) Bilden Sie neue Sätze. Seien Sie dabei freundlicher.

Muster: *Glaube (Glaubt, Glauben Sie) den Erfolg.*

3. FABELN⁷⁶

Bitte schreiben Sie zwei Fabeln. Benutzen Sie dabei folgende Verben.

a) lesen von / über, arbeiten an, bestehen in, sparen für, glauben, verstehen, gehen um, hören von/über

b) sparen an, kennen lernen, helfen bei, klagen über, vergessen, holen, aufpassen auf, schreiben von / über, hoffen auf

4. ETWAS STIMMT HIER NICHT.⁷⁷

Bitte finden Sie einen Fehler und korrigieren Sie.

auf einem Projekt arbeiten

auf die Familie denken

am Kochen helfen

in bessere Zukunft hoffen

auf Nachbarn klagen

auf ein neues Auto sparen

auf dem Papier sparen

dem Gewinn glauben

für frisches Gebäck holen

mit neuen Kollegen kennen lernen

auf die Hausaufgabe vergessen

dem Problem nicht verstehen

⁷⁶ Für nicht geübte. Inspiration: 166/97c (Ebd.).

⁷⁷ Für kontrastiv unterschiedliche. Inspiration: 330/169 (Ebd.) und 71/Beispiel 46 („*Spiele im Deutschunterricht*“).

SCHLUSS

Das Thema der Diplomarbeit war *Analyse verbaler Valenz im Lehrbuch „Německy s úsměvem“* und ihr Ziel war festzustellen, wie im ausgewählten Teil des Lehrbuchs verbale Valenz als grammatische Erscheinung präsentiert wird und wie sie dann geübt wird.

Die Diplomarbeit wurde in zwei Hauptteile gegliedert, in den theoretischen und praktischen Teil. Nach der Verarbeitung der drei großen Bereiche im theoretischen Teil, die sich an das Thema der Diplomarbeit anknüpften und nach dem Eingangskapitel im praktischen Teil, das das ausgewählte Lehrbuch charakterisierte, kam ich zur eigentlichen Analyse.

Die Analyse verbaler Valenz führte ich in drei Unterkapiteln durch. Im ersten Unterkapitel befasste ich mich mit der Exzerption verbaler Valenz, im zweiten Unterkapitel untersuchte ich die Art und Weise der Präsentation verbaler Valenz als grammatische Erscheinung und im dritten Unterkapitel analysierte ich ihre Einübung im Übungsteil des Lehrbuchs.

Das Ausgangsmaterial der Analyse war das tschechische Lehrbuch *„Německy s úsměvem“*. Als Ausgangslektion wählte ich die Lektion 9, in der sich das Verzeichnis verbaler Bindungen befindet. Das Verzeichnis war grundlegend für die ganze Analyse, denn von diesem Verzeichnis ging die ganze Analyse aus.

Der erste Schritt der Analyse war die Exzerption (das erste Kapitel), die in der Exzerption der Realisierungen verbaler Bindungen im Satz bestand. Ich führte sie nach der Valenztheorie von Gerhard Helbig durch, wobei ich mich nur auf verbale Bindungen mit obligatorischen Aktanten konzentrierte. Dabei half mir das neuere Valenzwörterbuch - das *„VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben“*. Die Ausgangslektion der Exzerption (auch der ganzen Analyse) war die Lektion 9, die das Verzeichnis verbaler Bindungen enthält. Dieses Verzeichnis bildet insgesamt 34 verbale Bindungen, die in verbale Bindungen mit Präposition und ohne Präposition eingeteilt werden. Ich orientierte mich aber nur auf die verbalen Bindungen, die nur obligatorische Aktanten verlangen. Die Anzahl von solchen verbalen Bindungen war 28. Aufgrund der Exzerption gelangte ich zu folgenden Ergebnissen: Von **insgesamt 28** verbalen Bindungen aus dem Verzeichnis wurden **14 Bindungen (50%)**, also genau die Hälfte **voll**, **10 Bindungen (36%) teilweise**, **eine Bindung (3%)** wurde **als Homonym**, **2**

Bindungen (7%) wurden **als feste Formel** realisiert und **eine Bindung** (4%) wurde im Satz **nicht** realisiert. Die Exzerption systematisierte verbale Bindungen nach der konkreten Valenztheorie. Zugleich informierte sie auch, bis zu welchem Maß Lernende die **praktische Anwendung verbaler Bindungen im Satz** lernen können.

Der zweite Schritt der Analyse war festzustellen, wie verbale Bindungen als grammatische Erscheinung im Lehrbuch präsentiert werden (das zweite Kapitel). Ich arbeitete dabei nur mit der Lektion 9, in der sich das Verzeichnis verbaler Bindungen befindet. Zuerst befasste ich mich mit der Struktur der grammatischen Teile (im Rahmen der grammatischen Erscheinung – verbaler Bindungen) der Lektion 9 und so stellte ich fest, dass die von den Lehrbuch-Autorinnen vorgeschriebene Struktur der grammatischen Teile nicht eingehalten wurde. Einerseits fehlten Beispiele am Anfang, andererseits gab es keine grammatischen Übungen und Lernende wurden gleich auf Übungen im Übungsteil der Lektion 9 hingewiesen. Weiter stützte ich mich in dieser partiellen Analyse der Präsentation auf die Theorie von Günther Storch, nach der ich die Einbettung, Erarbeitung und Regeldarstellung verbaler Bindungen analysierte. Die Ergebnisse sind folgende: **Verbale Bindungen** aus dem Verzeichnis wurden in der Lektion 9 **nicht „eingebettet“**, diese grammatische Erscheinung wurde also **nicht induktiv eingeführt**. Folglich gibt es für Lernende auch **keine Möglichkeit verbale Bindungen aus dem Text bzw. einem anderen Medium zu erarbeiten**. Die Aufgabe der Lernenden ist, dieses Verzeichnis auswendig zu erlernen und erlernte Kenntnisse direkt im Übungsteil der Lektion zu üben. Was die **Regeldarstellung** betrifft, ging ich von Kriterien für pädagogisch-grammatische Darstellungen (nach Storch) aus. An diese Kriterien schloss ich auch Kriterien für sprachliche und nicht sprachliche Elemente der Regeldarstellung (auch nach Storch) an. Ich kam zu diesen Ergebnissen: Von **insgesamt 14** Kriterien wurden **4** Kriterien (29%) **völlig** und **6** Kriterien (43%) **teilweise** eingehalten. Der Rest, zwar **4** Kriterien (28%) wurden **nicht** eingehalten.

Im letzten Schritt der Analyse beschäftigte ich mich mit der Einübung verbaler Bindungen aus dem Verzeichnis. Ich analysierte ihre Einübung einerseits im Übungsteil der Ausgangslektion 9, als auch der fünf weiteren Lektionen nach der Lektion 9 (Lektionen 10-14). Ich arbeitete dabei mit beiden Komponenten des Lehrbuchs „*Německy s úsměvem*“, mit dem Lehrbuch und Ergänzungsheft. Die Ergebnisse der Analyse der Einübung sind folgende: In der Lektion 9 wurden von **insgesamt 29** Bindungen (verbale Bindung *sparen an, für* bewerte ich in der Einübung als zwei verbale Bindungen) nur **9** Bindungen (31%) **genügend**, **13** Bindungen (45%)

ungenügend und **7** Bindungen (24%) **nicht** geübt. In den Lektionen 10-14 wurden **8** Bindungen (27%) **genügend**, **4** Bindungen (14%) **ungenügend** und **17** Bindungen (59%) **nicht** geübt. Weiter berücksichtigte ich auch den kontrastiven Gesichtspunkt. Von 29 verbalen Bindungen sind **insgesamt 16** kontrastiv unterschiedlich: In der Lektion 9 wurden davon nur **5** Bindungen (31%) **genügend**, **7** Bindungen (44%) **ungenügend** und **4** Bindungen (25%) **nicht** geübt. In den Lektionen 10-14 wurden nur **4** Bindungen (25%) **genügend** (die gleichen Bindungen wie in der Lektion 9), **eine Bindung** (6%) wurde **ungenügend** geübt und **11** Bindungen (69%) wurden **nicht** geübt. In der Lektion 9 wurden verbale Bindungen mehr in Übungen im Rahmen von *Pronomen wonach / worauf – danach / darauf* (doppelt so viele Übungen) als in „klaren“ Übungen (Übungen nur auf verbale Bindungen) geübt. In dieser Lektion üben Lernende verbale Bindungen wenig in der Form: Verb + Präposition + Substantiv mit einer zuständigen Endung bzw. Verb + Substantiv mit einer zuständigen Endung ein. In den Lektionen 10-14 war es dann schon ausgeglichen.

Aus den Ergebnissen der Analyse verbaler Valenz stellte ich die Liste der kritischen Punkte zusammen, die im nächsten Kapitel nach der Analyse angeführt wurden. Aufgrund der Häufigkeit und dem Schwergewicht dieser kritischen Punkte bewertete ich die Art und Weise der Präsentation verbaler Bindungen als grammatische Erscheinung sowie ihre Einübung im Übungsteil der Lektion 9 und der fünf weiteren Lektionen (Lektionen 10-14) des Lehrbuchs „*Německy s úsměvem*“ als unbefriedigend. Daher bereitete ich in der Diplomarbeit den Vorschlag zur Lösung dieser kritischen Punkte vor, den zugleich allgemein auch als Anleitung bzw. Inspiration vor allem zur Präsentation aber auch zur Einübung anderer grammatischer Erscheinungen (nicht nur der grammatischen Erscheinung - verbaler Bindungen) dienen kann.

Das Hauptpositivum der Diplomarbeit sehe ich einerseits in der Darstellung des Standes der Präsentation der grammatischen Erscheinung (verbaler Bindungen) und des Standes ihrer Einübung im ausgewählten Teil des tschechischen Lehrbuchs, andererseits erbrachte ich im praktischen Teil einen Vorschlag zur Lösung festgestellter Probleme, der in der Praxis im Unterricht oder als Anleitung bzw. Inspiration für die Arbeit mit anderen (ähnlichen) grammatischen Erscheinungen ausgenutzt werden kann.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývala tématem *Analýzy slovesné valence v učebnici „Německy s úsměvem“* a jejím cílem bylo zjistit, jakým způsobem je ve vybraném úseku učebnice slovesná valence jako gramatický jev prezentována a jak je poté procvičena.

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě hlavní části, a sice na část teoretickou a praktickou. Teoretickou část tvořily tři kapitoly. V první kapitole jsem se věnovala slovesné valenci a vyčlenila v ní dvě podkapitoly, ve kterých jsem se nejprve věnovala slovnímu druhu slovesa a poté problematice valence. Sloveso jako slovní druh jsem nejprve charakterizovala, dále popsala jeho klasifikaci a připojila úseky o vícečlenných slovesných formách (Verbalkomplex) a větných plánech (Satzbauplan). Obsahem druhé podkapitoly byly definice pojmu valence, vysvětlení problematiky slov, která jsou (v mém případě) se slovesem valenčně spjata (valenzgebundene Glieder), vymezení rozdílu mezi valencí a rekcí a dále také charakteristika tří vybraných valenčních teorií, z nichž jsem si pro pozdější analýzu vybrala teorii Gerharda Helbiga, kterou jsem se podrobněji zabývala.

Druhá kapitola pojednává o gramatice z pohledu didaktiky DaF. Na začátku této kapitoly jsem vymezila pojmy (didaktika a metodika cizích jazyků, rovněž cíl a metoda vyučování cizím jazykům), které se váží k problematice didaktiky. Dále jsem zkoumala roli gramatiky v didaktice DaF, vysvětlila samotný pojem gramatika, v jehož rámci jsem pak charakterizovala pedagogickou gramatiku, jež byla předmětem analýzy. Důležitou součástí této kapitoly bylo teoretické zpracování způsobu prezentace gramatiky podle Günthera Storcha, z něž jsem při vlastní analýze způsobu slovesné valence vycházela.

Ve třetí, poslední kapitole teoretické části jsem se věnovala problematice typologie cvičení, ve které jsem nejprve definovala pojmy *Aufgabe*, *Übung* a typologie. V návaznosti na pozdější analýzu jsem zde také vytvořila seznam cvičení vhodných k nácvičku slovesné valence.

Praktická část byla rozdělena do osmi kapitol. První kapitola si kladla za cíl charakterizovat českou učebnici *„Německy s úsměvem“* a určit metodu vyučování cizím jazykům, která byla v učebnici použita. Po této úvodní kapitole jsem se dostala k vlastnímu jádru práce – analýze slovesné valence, která byla obsahem tří podkapitol. V první podkapitole jsem provedla excerpci slovesné valence, v druhé jsem analyzovala

způsob prezentace slovesné valence jako gramatického jevu a ve třetí jsem prozkoumala nácvik slovesné valence. Výchozím materiálem analýzy byla česká učebnice „*Německy s úsměvem*“ a jako výchozí lekci jsem stanovila lekci 9, v níž se nachází seznam slovesných vazeb. Tento seznam byl zásadním pro celou analýzu, neboť z něj vycházela.

Prvním krokem analýzy byla excerpce slovesné valence, která spočívala ve výpisu realizací slovesných vazeb ve větě. Excerpci jsem provedla podle valenční teorie Gerharda Helbiga, přičemž jsem se soustředila pouze na slovesné vazby s obligatorními aktanty. Při této dílčí analýze jsem pracovala s novějším valenčním slovníkem VALBU. Výchozí lekcí excerpce (i celé analýzy) byla lekce 9, v které je uveden seznam slovesných vazeb. Tento seznam tvoří celkem 34 slovesných vazeb rozdělených na slovesné vazby s předložkou a bez předložky. Jelikož jsem se zabývala pouze slovesnými vazbami s obligatorními aktanty, vycházela jsem pak celkem z 28 vazeb. Na základě excerpce jsem dospěla k následujícím výsledkům: Z **celkem 28** slovesných vazeb bylo ve větě **14** vazeb (50%), tedy přesně polovina, realizováno **plně**, **10** (36%) **částečně**, **jedna** vazba (3%) byla realizována **jako homonymum**, **2** vazby (7%) se objevily ve formě **ustálené formule** a **jedna** vazba (4%) realizována **nebyla**. Excerpce systematizovala slovesné vazby podle konkrétní valenční teorie. Zároveň také informovala, do jaké míry se mohou žáci seznámit s **praktickým užitím slovesných vazeb ve větě**.

Druhým krokem analýzy bylo zjistit, jakým způsobem jsou slovesné vazby jako gramatický jev v učebnici prezentovány. Pracovala jsem zde pouze s lekcí 9, protože obsahuje seznam slovesných vazeb. Nejprve jsem se zabývala strukturou gramatické části, v níž jsou uvedeny slovesné vazby, a zjistila jsem, že tato struktura stanovená autorkami učebnice dodržena nebyla. Na začátku této gramatické části chyběly příklady a na jejím konci nebyla uvedena žádná gramatická cvičení, tudíž jsou pak žáci odkázáni rovnou k oddílu cvičení dané lekce. Dále jsem v této dílčí analýze pokračovala podle zpracované teorie Günthera Storch, podle které jsem analyzovala „vlození / ukotvení“ gramatiky v textu popř. jiném médiu (Einbettung), její „zpracování“ (Erarbeitung) a „zobrazení“ (Regeldarstellung). Výsledky této analýzy jsou následující: **Slovesné vazby** ze seznamu **nebyly** v lekcí 9 **„vloženy / ukotveny“**, tento gramatický jev tedy **nebyl uveden induktivně**. Tímto **nemohou žáci "zpracovat" gramatiku (slovesné vazby) z textu popř. z jiného média**. Žákům nezbyvá nic jiného než se tento seznam vazeb naučit nazpaměť a naučené vědomosti pak rovnou procvičit v oddíle cvičení. Co se týče

zobrazení gramatiky, vycházela jsem ze Storchových kritérií pro „pedagogicko-gramatické zobrazení“. K těmto kritériím jsem také připojila kritéria pro „jazykové a nejazykové elementy zobrazení gramatiky“ (také podle Storcha). Dospěla jsem k těmto výsledkům: Z **celkem 14** kritérií byla **4** kritéria (29%) dodržena **zcela** a **6** (43%) kritérií bylo dodrženo **částečně**. Zbytek, a sice **4** kritéria (28%) dodržena **nebyla**.

V poslední podkapitole analýzy jsem se zabývala nácvikem slovesných vazeb. Analyzovala jsem jednak nácvik v oddíle cvičení lekce 9 a jednak také v oddílech cvičení pěti následujících lekcí (lekce 10-14). Pracovala jsem při tom s oběma komponenty učebnice „*Německy s úsměvem*“, tedy s učebnicí a doplňkovým sešitem. Analýza nácviku přinesla následující výsledky: V lekci 9 bylo z **celkového počtu 29** slovesných vazeb (slovesnou vazbu *sparen an, für* jsem v této podkapitole hodnotila jako dvě samostatné vazby) procvičeno pouze **9** vazeb (31%) **dostatečně**, **13** vazeb (45%) **nedostatečně** a **7** vazeb (24%) procvičeno **nebylo**. V lekcích 10-14 bylo procvičeno pouze **8** vazeb (27%) **dostatečně**, **4** vazby (14%) **nedostatečně** a **17** vazeb (59%) procvičeno **nebylo**. Dále jsem zohlednila také kontrastivní pohled. Z 29 slovesných vazeb je **celkem 16** vazeb kontrastivně odlišných: V lekci 9 bylo procvičeno pouze **5** vazeb (31%) **dostatečně**, **7** vazeb (44%) **nedostatečně** a **4** vazby (25%) procvičeny **nebyly**. V lekcích 10-14 byly procvičeny **4** vazby (25%) **dostatečně** (jedná se o procvičení těch samých vazeb jako v lekci 9), **jedna** vazba (6%) byla procvičena **nedostatečně** a **11** vazeb (69%) procvičeno **nebylo**. Ráda bych na tomto místě ještě zmínila fakt, že slovesné vazby byly v lekci 9 více procvičeny v rámci cvičení na *zájmena wonach / worauf - danach / darauf* (dvojnásobný počet), než ve cvičeních zaměřených přímo na slovesnou valenci. V této lekci tak žáci procvičí slovesné vazby méně ve formě: sloveso + předložka + podstatné jméno s náležitou koncovkou popř. sloveso + podstatné jméno s náležitou koncovkou. V lekci 10-14 už byl počet těchto dvou typů cvičení vyrovnaný.

Z výsledků analýzy slovesné valence jsem sestavila seznam kritických bodů, jež jsem uvedla v další kapitole za analýzou. Na základě četnosti a závažnosti těchto kritických bodů jsem zhodnotila způsob prezentace slovesných vazeb jako gramatického jevu a dále jejich nácvik v oddíle cvičení lekce 9 a pěti následujících lekcí (lekce 10-14) učebnice „*Německy s úsměvem*“ jako neuspokojivý. Proto jsem ve své diplomové práci připravila návrh k řešení těchto kritických bodů, který je obsahem poslední kapitoly praktické části. Obecně může tento návrh zároveň sloužit jako návod

popř. inspirace především pro prezentaci, ale také pro nácvik jiných gramatických jevů (tedy nejen slovesných vazeb).

Hlavní přínos diplomové práce vidím na jedné straně v zobrazení stavu prezentace gramatického jevu (slovesných vazeb) a také v zobrazení stavu jejich nácviku ve vybraném úseku české učebnice, na druhé straně také v praktickém návrhu k řešení zjištěných problémů, který by mohl být prakticky využit ve vyučování nebo sloužit jako návod popř. inspirace pro práci s jinými (podobnými) gramatickými jevy.

LITERATURVERZEICHNIS

Primäre Literatur

DRMOLOVÁ, D. a kol. *Německy s úsměvem - nově*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-891-2.

DRMOLOVÁ, D., TESAŘOVÁ, L. *Německy s úsměvem – nově. Doplnkový sešit*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-230-6.

Primäre Internetquellen

Nakladatelství Fraus. Online německy s úsměvem. Německy s úsměvem nově. [online]. [zitiert am: 11. 07. 2011]. Erreichbar aus WWW: <http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/online-nemecky-s-usmevem/>.

Sekundäre Literatur

ÁGEL, V. und Koll. *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2003. ISBN 3-11-014190-6.

ÁGEL, V. und Koll. *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2006. ISBN 978-3-11-017152-5.

BAUSCH, K., CHRIST, H., KRUMM, H. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: (A.) Francke Verlag Tübingen und Basel, 1995. ISBN 3-8252-8043-8.

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1970.

BIMMEL, P., KAST, B., NEUNER, G. *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18*. München: Langenscheidt KG, 2003. ISBN 978-3-468-49659-2.

DAUVILLIER, CH., LÉVY-HILLERICH, D. *Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28*. München: Goethe-Institut, 2004. ISBN 978-3-468-49646-2.

DÜRSCHIED, CH. *Syntax: Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007. ISBN 3-525-26546-8.

DUSILOVÁ, D. a kol. *Sprechen Sie Deutsch? - 1. díl*. Praha: Polyglot, spol. s r.o., 2003. ISBN: 80-86195-17-1.

ENGEL, U. *Deutsche Grammatik*. München: Iudicium, 2004. ISBN 3-89129-919-2.

ENGEL, U., SCHUMACHER, H. *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Tübingen: TBL Verlag Gunter Narr, 1976. ISBN 3-87808-631-8.

FUNK, H., KOENIG, M. *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. München: Langenscheidt KG, 1991. ISBN 3-468-49679-6.

GERNGROß, G., KRENN, W., PUCHTA, H. *Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt, 1999. ISBN 3-468-49479-3.

HÄUSSERMANN, U., PIEPHO, H. *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium, 1996. ISBN 3-89129-269-4.

HELBIG, G., BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG, 2001. ISBN 978-3-468-49493-2.

HELBIG, G., SCHENKEL, W. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1980.

HEYD, G. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1990. ISBN 3-425-04373-0.

HUNEKE, H., STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010. ISBN 978-3-503-12203-5.

JACOBS, J. *Kontra Valenz*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1994. ISBN 3-88476-104-8.

KOPP, G., BÜTTNER, S., ALBERTI, J. *Planet 3. Kursbuch. Deutsch für Jugendliche*. Ismaning: Hueber Verlag, 2007. ISBN 978-3-19-001680-8

NEUNER, G., HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Kassel: Langenscheidt KG, 1993. ISBN 3-468-49676-1.

NEUNER, G., KRÜGER, M., GREWER, U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG, 1981. ISBN 3-468-49430-0.

RINVOLUCRI, M., DAVIS, P. *66 Grammatikspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 1999. ISBN 978-3-12-768810-8.

RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 1994. ISBN 3-476-10280-7.

SCHUMACHER, H. und Koll. *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben [CD]*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, 2004. ISBN: 978-3-8233-6064-3.

STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 2001. ISBN 3-8252-8184-1.

WELLMANN, H. *Deutsche Grammatik: Laut, Wort, Satz, Text*. Heidelberg: Winter, 2008. ISBN: 978-3-8253-5194-6.

WERMKE, M., KUNKEL-RAZUM, K., SCHOLZE-STUBENRECHT, W. *Duden. Die Grammatik (Bd. 4)*. Mannheim: Bibliographisches Institut AG, 2009. ISBN 978-3-411-04048-3.

ANHANG

Anhang 1: Das Vampir-Parodie-Lied

Anhang 2: Verfahren „Sammeln → Ordnen → Systematisieren“

Anhang 3: Übungen mit gesteuerter Regelformulierung

Anhang 4: Der Text „*Ein Telefongespräch*“

Anhang 5: Schlüssel zu meinem Vorschlag

Anhang 1: Das Vampir-Parodie-Lied

Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung (2001), 181-182

Schritt 1 (PL): Nach einer kurzen Einführung hören die Schüler das Lied „0-Rhesus-Negativ“ von Udo Lindenberg (Abb. 5.22).

<p>Es war Mitternacht, ich ging spazieren, da bemerkte ich, ein Finstermann mit 'm großen Hut verfolgte mich, und dann sprach er mich an, schmatzend und mit knirschenden Zähnen: „Ach, würden Sie wohl so freundlich sein und Ihre Blutgruppe mal erwähnen?“</p> <p>Ich dachte mir, das ist 'n Vampir, da muss man vorsichtig sein, ich sagte: „Moment, ich guck' mal eben in meinen Ausweis rein.“ 0-Rhesus-Negativ. Da verzog er sein Gesicht und meinte: „So 'n Mist, ausgerechnet diese Sorte vertrag' ich nicht!“</p>	<p>Um ihn zu trösten, lud ich ihn ein auf ein Glas Bier, Joch er meinte, das wär' für ihn kein Plaisier: „Es muss schon dieser rote Spezialsaft sein. Es gibt nur ein Getränk, das find' ich gut, und das ist Blut!“</p> <p>Wir unterhielten uns noch ganz prima über Klima, Gott und die Welt, und er erzählte mir von seinem Vampirleben und dass es ihm gut gefällt, er sagt': „Ich brauch' nicht zu malochen, jeden Tag ins Büro zu laufen, am Tag schlaf' ich in meinem Sarg, und nachts geh' ich mich besaufen!“</p>
---	--

Ja, wenn das so ist, möchte ich auch Vampir sein,
da sagt' er: „Reichen Sie doch mal 'n Antrag
beim transsilvanischen Prüfamit ein,
dazu brauchen Sie aber vom Zahnarzt
'n Tauglichkeitsschein,
denn wenn die Beißer zu kurz sind,
kommen Sie nie rein in unseren Verein!“

Abb. 5.22: 0-Rhesus-Negativ (Udo Lindenberg; Text: Mein Gespräch, meine Lieder: 39)

Nachdem die Schülerinnen und Schüler wiedergegeben haben, was sie verstanden haben, wird der Text verteilt und das Lied ein zweites Mal gehört. Der Textinhalt wird anschließend anhand von Lehrerfragen relativ detailliert erarbeitet.

Schritt 2 (PL): Ein Journalist will einen Artikel über diese Nacht schreiben. Wie kann die Überschrift lauten? Aufgrund von Schülervorschlägen entsteht etwa folgendes Tafelbild (1), das anschließend durch allgemeine Überschriften über Vorkommnisse in einer Nacht erweitert wird (2).

1	Mann	verfolgt	2	Mann	verfolgt
	Vampir	gesehen		Vampir	gesehen
	Blutgruppe	erfragt		Flugzeug	entführt
	...			Bank	überfallen
				Terroristen	verhaftet
				...	

Schritt 3 (PL): Der Tafelanschrieb wird nun erweitert: Wie lauten Sätze aus dem entsprechenden Zeitungsartikel? Die Lehrerin gibt ein Beispiel vor, und die Lernenden kompletieren den Tafelanschrieb analog dazu.

... ein Mann	ist	verfolgt	worden
... ein Vampir	ist	gesehen	worden
... ein Flugzeug	ist	entführt	worden
... eine Bank	ist	überfallen	worden
... Terroristen	sind	verhaftet	worden
...			

Schritt 4 (PL): Auf die Frage *Wissen wir, wer das gemacht hat?* werden einige Beispiele an der Tafel erweitert:

... ein Mann	ist	von einem Vampir	verfolgt	worden
... ein Vampir	ist		gesehen	worden
... ein Flugzeug	ist	von Terroristen	entführt	worden

Schritt 5 (EA): Die Lernenden bearbeiten nun eine Übung (auf Arbeitspapier):

Bilde Passivsätze (Passiv Perfekt)

- In der letzten Nacht / viel Blut und Bier / trinken
- In der letzten Nacht / ein Mädchen / grausam ermorden
- In der letzten Nacht / schlechte Nachrichten / Journalist / in der Zeitung verbreiten
- In der letzten Nacht / alle Fluggäste / Polizei / kontrollieren
- In der letzten Nacht / Dieb / Polizei / mitten auf der Straße / festnehmen
- ...

Schritt 6 (PL): Nachdem die Übung in der Klasse besprochen worden ist, werden die Regularitäten der neuen Struktur „Passiv Perfekt“ anhand des Tafelanschriebs in einem gelenkten Gespräch in der Muttersprache besprochen.

Anhang 2: Verfahren „Sammeln → Ordnen → Systematisieren“

Grammatik lehren und lernen (1991), 124-125

Unterrichtsvorschlag

Unser Vorschlag für den Unterricht:

Schüler entdecken Regeln selbst

Um den Lernern das Arbeiten mit Grammatikregeln zu erleichtern, können sie im Unterricht üben, sprachliche Gesetzmäßigkeiten selbstständig zu erkennen. Folgendes Verlaufsschema, mit dem sie praktisch alle grammatischen Phänomene bearbeiten können, bietet sich dafür an:

Sammeln → **Ordnen** → **Systematisieren**

Die vorhandenen Sätze (Satzteile, Einzelsätze und Sätze im Kontext) werden unter formal-sprachlichen Gesichtspunkten betrachtet, d.h., die Lerner sollen zunächst allein die vorhandenen formalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sehen lernen. Eine Arbeitsanweisung im Unterricht könnte so aussehen:

Schauen Sie sich bitte den Wochenplan von Peter an! Vergleichen Sie die Sätze miteinander! Gibt es in den Sätzen bestimmte Strukturen, die ähnlich sind?

Beispieltext:

Peter treibt gerne Sport. Er spielt am Montag Fußball. Dienstags geht er zum Schwimmen. Am Mittwoch spielt er Handball und jeden Donnerstag geht er zum Squash. Er arbeitet samstags an einer Tankstelle, am Sonntagnachmittag spielt er wieder Fußball.

Beim Vergleichen sollen die Lerner Ähnlichkeiten herausfinden, die z.B. im Satzbau oder in der Ähnlichkeit oder Gleichheit ganzer Wörter oder Ausdrücke liegen. Wenn diese Arbeitsaufträge nun z.B. in Partner- oder Gruppenarbeit ausgeführt werden, dann wird der Lerneffekt durch den Austausch von Meinungen noch intensiver.

Bei diesem Beispieltext können die drei Phasen so verlaufen:

1. Schritt

Sammeln

Bitte schreiben Sie Sätze mit Zeitangaben heraus!

Die Strukturen werden nun aus dem Text herausgelöst. Sie werden von den Lernern verglichen und nach Ähnlichkeiten/Verschiedenheiten geordnet.

2. Schritt

Ordnen der Sätze

Dabei können die Lerner zum folgenden Ergebnis kommen:

*Er spielt am Montag Fußball.
Er arbeitet samstags an einer Tankstelle.

Dienstags geht er zum Schwimmen.
Am Mittwoch spielt er Handball, und
jeden Donnerstag geht er zum Squash.
Am Sonntagnachmittag spielt er wieder Fußball.*

Unterrichtskommentar

Die Lerner müssen bei diesem Vorgehen selbständig (Partnerarbeit / Gruppenarbeit) Entscheidungen über sprachliche Regelmäßigkeiten treffen. Der Lehrer ist in dieser Phase Beobachter. Er kann von Gruppe zu Gruppe gehen und feststellen, wie die

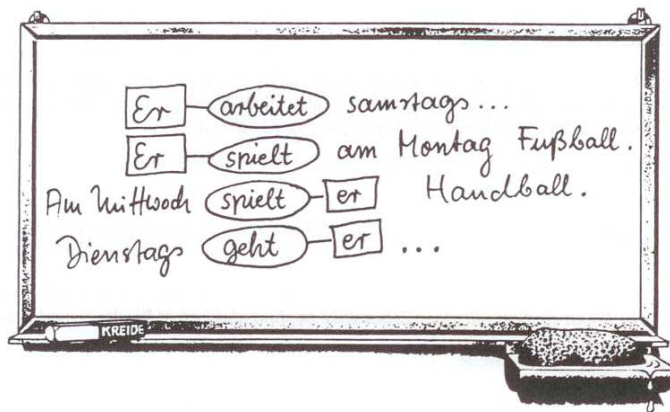
124

einzelnen Lerner sich der Aufgabe nähern und welche Strategien sie anwenden, um eine Lösung zu finden. Bei Problemen kann der Lehrer individuell helfen. Der Lerner fühlt sich persönlich angesprochen. Seine Schwächen brauchen nicht vor der ganzen Gruppe diskutiert zu werden. Stattdessen kann der Lehrer Eindrücke sammeln und für die gesamte Lerngruppe nutzbar machen.

Systematisieren - Regeln finden

3. Schritt

Die Strukturen in den Beispielen werden nun systematisiert und bewußtgemacht. Das kann z.B. mit der Hilfe von bekannten Symbolen geschehen.



Können Sie jetzt eine Regel formulieren?



Die Regel kann nun von den Lernern formuliert und unter die Beispiele geschrieben werden.

Viele Lerner werden an dieser Stelle trotzdem noch Schwierigkeiten haben. Wahrscheinlich haben sie noch nie selbst eine Regel formulieren müssen oder dürfen. Wir wollen Ihnen deshalb nun drei Aufgabenformen zeigen, die die Lerner von einer rezeptiven Aufgabenstellung über eine reproduktive zu einer freien Regelformulierung führen.

Einschränkung

Statt Regeln lernen: Lerner beim Formulieren von Regeln unterstützen

a) Eine rezeptive Aufgabe

Bei dieser Aufgabe wird von den Lernern keine produktive sprachliche Tätigkeit verlangt. Der Lehrer bietet eine Auswahl von "richtigen" und "falschen" Regeln an. Die Lerner sollen dann nur noch die "richtige(n)" Regel(n) herausfinden.

Unterrichts-
kommentar

125

Anhang 3: Übungen mit gesteuerter Regelformulierung

Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung (2001), 193

Übung 1

Bitte ergänzen Sie die Übersicht: Die Tempora beim **werden-Passiv** ← → **sein-Passiv**

	Vor dem Fest: Der Drache		Zu Beginn des Festes: Der Drache
Präs.	wird _____ angestrichen.		ist _____ angestrichen.
Prät.	_____ angestrichen.		_____ angestrichen.
Perf.	_____ angestrichen.		_____ angestrichen.
Plus-perf.	_____ angestrichen.		_____ angestrichen.

c) Wie bildet man das werden-Passiv? _____ + _____ sein-Passiv? _____ + _____

Beim sein-Passiv gibt es nur Präsens und Präteritum!

Übung 2

Position	1 (Subj.)	2 Verb 1	3 Subj.	Ende Verb 2			
1.	Peter	wartet		morgens 20 Min.	auf den Bus		
2.	Morgens	hat	Peter	20 Min.	auf den Bus	gewartet.	
3.	Wer	hat		morgens 20 Min.	auf den Bus	gewartet?	
4.	Peter	steht		morgens meist	um 8 Uhr	auf.	
7.	und	leider	soll	Peter	morgens 20 Min.	auf den Bus	gewartet haben.
8.	weil	Peter		morgens meist	um 8 Uhr	aufstehen muss.	
9.	dass	Peter		morgens 20 Min.	auf den Bus	gewartet hat.	

Ü 1 Welche Basisregeln erkennen Sie in den Sätzen 1. bis 9.? Ergänzen Sie!

R1 Das Subjekt steht entweder direkt _____ oder direkt _____ dem Verb.

R2 Im Nebensatz (8./9.) steht das Subjekt _____ der Konjunktion.

R3 Das Verb mit Personalendung (= Verb 1) steht an Position _____ (nicht bei Ja-Nein-Fragen: Satz 5./6.)

R4 Im Nebensatz steht das Verb _____

R5 Wenn das Verb mehrere Teile hat (Perfekt, Verb + Modalverb, Passiv, Verb mit trennbarer Vorsilbe – Satz 2./3./4./6./7.), steht Verb 2 _____


R6 Im Nebensatz stehen alle Verbsparteien _____

Anhang 4: Der Text „Ein Telefongespräch“

Německy s úsměvem (2009), 149


LEKCE L9

Ein Telefongespräch

 Im Flur klingelt das Telefon und Dieters Schwester Sabine meldet sich.

CD 1/39

Sabine: Bitte, Sabine Weber.
Marek: Hier Marek Pražák. Ich rufe aus Prag an. Kann ich bitte Dieter sprechen?
Sabine: Ja, einen Moment. Ich rufe ihn gleich.
Dieter: Hallo, Dieter Weber.
Marek: Hier ist Marek Pražák. Hallo, Dieter!
Dieter: Grüß dich, Marek! Schön, dass du dich wieder mal meldest. Wie geht's?
Marek: Danke, ausgezeichnet. Und dir?
Dieter: Es geht. Ich kann nicht klagen.
Marek: Das freut mich. Aber zur Sache: In ein paar Tagen komme ich nach Berlin und will dich unbedingt sehen.
Dieter: Super! Ich freue mich, dass wir uns wieder mal treffen. Wann kommst du denn?
Marek: Diesen Dienstag reist unsere Gruppe ab. Wir werden die ganze Woche in Berlin bleiben. Ich hoffe, dass es mit unserem Wiedersehen diesmal klappt. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass wir nicht nach Potsdam¹, sondern nach Berlin fahren.
Dieter: Aber das ist doch kein Problem. Von uns ist das ja nur ein Katzensprung² nach Berlin. Von 17 Uhr an habe ich jeden Tag frei, da können wir uns im Berliner Zentrum treffen. Wie sieht euer Programm aus?
Marek: Das ist auch ein Problem. Wir kennen nämlich das genaue Programm noch nicht. Wir wissen nur, dass wir an einer Berliner Hochschule in einige Vorlesungen und Seminare gehen. Wir werden auch eine Stadtrundfahrt machen und uns dabei einige Museen und Ausstellungen ansehen. Soviel ich weiß, sollen wir auch einen Ausflug zu einigen der Berliner Seen unternehmen.
Dieter: Ich schlage vor, du schickst mir von Prag aus eine E-Mail, sobald du etwas Genaueres erfährst. Oder du kannst mir eine SMS-Nachricht schicken, du hast dein Handy bestimmt dabei.
Marek: Eine gute Idee! Also abgemacht. Gleich nach meiner Ankunft in Berlin lasse ich von mir hören.
Dieter: O.K. Also bis bald!
Marek: Mach's gut, Dieter!



HALLO, HALLO, ICH HÖRE NICHTS!

1 (s) Potsdam *Postupim*; 2 Von uns ist das nur ein Katzensprung. *Je to od nás jen kousek.*

LEKTION 9 149

Anhang 5: Schlüssel zu meinem Vorschlag

A) Präsentation verbaler Valenz

ERARBEITUNG

1)

denken über die Reise nach

hilft bei der Arbeit

lernen ihren Lebenspartner kennen

hoffen auf galaktische Wunder

sparen für die Reise

sich das historische Zentrum ansehen

denken an die Arbeit

bittet um Hilfe

arbeiten an der Zeitmaschine

schreiben von anderen Galaxien / über andere Galaxien

passen auf ihre Kinder auf

interessiert sich für Tiere

besteht in ihrer Einfachheit

liest von der kosmischen Architektur / über die kosmische Architektur

freuen sich auf ein galaktisches Fest

glaubt den Zufall

klagen über den kosmischen Staub

geht um eine große Galaxis

fragen spezielle Satelliten nach dem Weg

vergessen Geburtstage

erzählen von ihren Erlebnissen / über ihre Erlebnisse

nehmen am Ausflug teil

warten auf Frauen

holen frisches Gemüse

spricht von kosmischer Ökologie / über kosmische Ökologie

verstehen übernatürliche Kräfte

dankt für die Hilfe

spart am Kosmos-Licht

hören von neuen Urlaubsorten / über neue Urlaubsorte

2)

a)

mit 3. Fall:

hilft bei der Arbeit

arbeiten an der Zeitmaschine

besteht in ihrer Einfachheit

fragen spezielle Satelliten nach dem Weg

nehmen am Ausflug teil

mit 4. Fall:

denken über die Reise nach

hoffen auf galaktische Wunder

denken an die Arbeit

bittet um Hilfe

passen auf ihre Kinder auf

interessiert sich für Tiere

freuen sich auf ein galaktisches Fest

klagen über den kosmischen Staub

geht um eine große Galaxis

für die Hilfe dankt

warten auf Frauen

dankt für die Hilfe

mit zwei synonymen Präpositionen:

schreiben von anderen Galaxien / über andere Galaxien

liest von der kosmischen Architektur / über die kosmische Architektur

erzählen von ihren Erlebnissen / über ihre Erlebnisse

spricht von kosmischer Ökologie / über kosmische Ökologie

hören von neuen Urlaubsorten / über neue Urlaubsorte

mit zwei verschiedenen Präpositionen:

sparen für die Reise

spart am Kosmos-Licht

b)

lernen ihren Lebenspartner kennen
 sich das historische Zentrum ansehen
 glaubt den Zufall
 vergessen Geburtstage
 holen frisches Gemüse
 verstehen übernatürliche Kräfte

3)

	Bindungen mit Präposition	Bindungen ohne Präposition
3. Fall	helfen bei arbeiten an bestehen in fragen jemanden nach teilnehmen an	kennen lernen sich ansehen glauben vergessen holen verstehen
4. Fall	nachdenken über hoffen auf denken an bitten um aufpassen auf sich interessieren für sich freuen auf klagen über gehen um warten auf danken für	
2 synonyme	schreiben von + 3 / über + 4 lesen von / über erzählen von / über sprechen von / über hören von / über	
2 verschiedene	sparen für + 4 sparen an + 3	

GRAMMATISCHE ÜBUNGEN

a)

1. Er spricht den ganzen Abend von seinem Urlaub / über seinen Urlaub.
2. Denkst du über die neue Arbeit nach?
3. Geht es um dieses Problem?
4. Warum erzählst du nicht von deinen Erlebnissen aus dem Urlaub / über deine Erlebnisse aus dem Urlaub?
5. Warte bitte hier auf mich.
6. Sein Erfolg besteht im Fleiß.
7. Liest du gerade von der Katastrophe / über die Katastrophe?
8. Sie danken sehr für Ihre Hilfe.
9. Sie schreibt von bedeutenden Sportlern / über bedeutende Sportler.
10. Ich freue mich schon auf den Besuch.
11. Pass auf ihn gut auf!
12. Im Fernsehen hört man oft von Unfällen / über Unfälle.
13. Warum bittet sie nicht um ein Glas Wasser?

b)

1. Sparen Sie für den Urlaub?
2. Vergessen Sie nicht ihren Geburtstag!
3. Ich interessiere mich für die deutsche Literatur.
4. Kannst du bitte zwei Packungen Mehl aus dem Geschäft holen?
5. Denk öfter an deine Frau!
6. Ich muss jemanden nach dem Weg fragen.
7. Wollen wir uns noch das Schloss ansehen?
8. Wie lange sollst du noch am Projekt arbeiten?
9. Verstehst du die Aufgabe gut?
10. Er klagt nicht mehr über seinen Chef.
11. Kannst du mir beim Projekt helfen?
12. Wollt ihr auch an der Party teilnehmen?
13. Du lernst dort bestimmt neue Leute kennen.
14. Ich hoffe sehr auf deine Unterstützung.
15. Sie glauben das nicht mehr.
16. Sie spart gar nicht an der Kleidung.

B) Einübung verbaler Valenz

LEKTION 9

1.

a)

Ein junger ambitionierter Assistent...

... arbeitet jeden Tag fleißig an seinem Projekt.

... spricht von seiner Arbeit / über seine Arbeit nicht.

... denkt aber viel über seine Arbeit nach.

... passt gut auf Ergebnisse seiner Arbeit auf.

... glaubt seine Pläne.

... holt jeden Tag eine Zeitung.

... hilft anderen nicht bei der Arbeit.

... erzählt nicht von seinen Wünschen / über seine Wünsche.

... lernt neue Leute nicht kennen.

... spart an Geschenken für seine Freunde.

... vergisst oft seine Gesundheit.

Sein Erfolg wird VIELLEICHT in seinem Fleiß bestehen.

b) Freie Lösungen.

2.

a)

	über ein Kind	vom Erfolg	auf Glück	über den Mord	an seine Frau	über Kollegen	ums Leben	von einer Hochzeit	für etwas
klagen						x			
hoffen			x						
lesen		x		x					
gehen							x		
hören	x							x	
sparen									x
denken					x				

Bemerkung: Bei Verben *lesen* und *hören* gibt es mehrere Lösungsvarianten.

b) Freie Lösungen.

3.

Wir hoffen immer auf ein gutes Ende.

Ich lese gern von Malern / über Maler.

Geht es um diesen Arzt?

Jeden Tag denkt sie an ihren Freund.

Warum klagst du immer über deinen Nachbarn?

Jedes Jahr spare ich für einen Urlaub.

Er hört oft von seinem Onkel / über seinen Onkel.

4. Freie Lösungen.

LEKTION 10-14

1.

Erzählen Sie bitte **von** / **über** Ihrer Reise nach Mexiko / Ihre Reise nach Mexiko!

Er hat **für** ihre Hilfe mehrmals gedankt.

Jedes Jahr freue ich mich **auf** Weihnachten.

Hast du mal während deines Urlaubs **an** deine Arbeit gedacht?

2.

a)

Den Erfolg glauben!

Nicht am Essen sparen!

Beim Aufräumen helfen!

Von der neuesten Literatur / über die neuste Literatur lesen!

Es besteht nicht in diesem Fehler!

Keine fremden Leute kennen lernen!

Er wird von diesen Erlebnissen / über diese Erlebnisse nichts hören!

Über schwereres Leben nicht klagen!

Es geht um dein Leben!

Nicht vom Unglück / über Unglück schreiben!

Die Aufgabe gut verstehen!

Auf Kinder gut aufpassen!

An der Hausaufgabe arbeiten!

Ein paar Weinflaschen holen!

Auf ein gutes Ende hoffen!

Für eine neue Küche sparen!

Deine Eltern nicht vergessen!

b) Bildung der Imperativsätze nach dem Muster.

3. Freie Lösungsvarianten.

4.

an einem Projekt arbeiten

an die Familie denken

beim Kochen helfen

auf bessere Zukunft hoffen

über Nachbarn klagen

für ein neues Auto sparen

an dem Papier sparen

den Gewinn glauben

0 frisches Gebäck holen

0 neue Kollegen kennen lernen

0 die Hausaufgabe vergessen

das Problem nicht verstehen