



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

Diplomová práce

Deutsch-nach-Englisch-Unterricht im Bereich der Syntax

Learning German after English in the Field of Syntax

Vypracovala: Bc. Veronika Vybíralová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kusová, Ph.D.

České Budějovice 2020

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 10. července 2020

.....
Bc. Veronika Vybíralová

Poděkování

Velmi ráda bych chtěla poděkovat paní Mgr. Janě Kusové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za všechny cenné rady a veškeré připomínky, které pro mě byly velkým přínosem a také především za její čas, který mi věnovala.

Rovněž bych ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D. za poskytnutí učebnic k mé práci.

V poslední řadě děkuji mým nejbližším, kteří mi byli velkou oporou.

Anotace

Výuka němčiny po angličtině v oblasti větné skladby

Diplomová práce se zabývá výukou němčiny jako cizího jazyka po angličtině v oblasti větné skladby.

Teoretická část vychází ze základní odborné literatury a je zaměřena na prezentaci základů německé a anglické syntaxe, přičemž jsou zohledněny odlišnosti v obou jazycích. Empirická část zahrnuje analýzu učebnic německého jazyka na úrovni A1, jež se soustředí na prezentaci syntaktických jevů, ve kterých žáci kvůli odlišnostem obou jazyků často chybují. Poté jsou na základě výzkumu určeny základní syntaktické chyby a navržena případná řešení a cvičení pro práci s těmito syntaktickými jevy.

Cílem práce je provést analýzu učebnic, vlastní výzkum a navrhnout řešení ve výuce němčiny jako cizího jazyka po angličtině v oblasti větné skladby.

Klíčová slova: němčina, angličtina, syntax, vliv, učebnice

Abstract

Learning German after English in the Field of Syntax

The diploma thesis deals with the teaching of German as a foreign language after English in the field of sentence structure.

The theoretical part is based on the basic literature and it is focused on the presentation of the basics of German and English syntax, considering the differences in both languages. The empirical part covers an analysis of German language textbooks at the A1 level, which focuses on the presentation of syntactic phenomena in which students often make mistakes due to the differences between these two languages. Subsequently, based on the research, the basic syntactic errors are determined and possible solutions and exercises for working with these syntactic phenomena are proposed.

The aim of the thesis is to carry out the analysis of textbooks, own research and suggest solutions in teaching German as a foreign language after English in the field of syntax.

Keywords: German, English, syntax, influence, textbooks

Annotation

Deutsch-nach-Englisch-Unterricht im Bereich der Syntax

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Unterricht des Deutschen als Fremdsprache nach Englisch im Bereich der Syntax.

Der theoretische Teil geht aus der Fachliteratur aus und konzentriert sich auf die Darstellung der Grundlagen der deutschen und englischen Syntax, wobei die Unterschiede in beiden Sprachen berücksichtigt werden. Der empirische Teil umfasst eine Analyse der Lehrbücher des Deutschen auf dem Niveau A1, die sich auf Präsentation syntaktischer Erscheinungen konzentriert, bei denen die Schüler wegen den Unterschieden zwischen den beiden Sprachen häufig Fehler machen. Nachfolgend werden diese syntaktischen Fehler aufgrund der eigenen Forschung bestimmt und eventuelle Lösungen und Übungen für die Arbeit mit diesen syntaktischen Erscheinungen vorgeschlagen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine Analyse der Lehrbücher und eigene Forschung durchzuführen und Lösungen für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache nach Englisch im Bereich der Syntax vorzuschlagen.

Schlüsselwörter: Deutsch, Englisch, Syntax, Einfluss, Lehrbücher

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Mehrsprachigkeit	10
2.1	Tertiärsprachendidaktik.....	11
2.1.1	Die Rolle der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2)	11
2.1.2	Das Erlernen der zweiten Fremdsprache (L3)	12
2.1.3	Ziele des Tertiärsprachenunterrichts.....	13
3	Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik	14
4	Die Beziehung zwischen Deutsch und Englisch	15
4.1	Klassifikation der beiden Sprachen.....	15
4.2	Beziehung der deutschen und englischen Sprache aus der linguistischen Sicht...	15
4.3	Position von Deutsch und Englisch.....	17
4.4	Deutsch als Fremdsprache nach Englisch	18
5	Syntax	20
5.1	Satzarten	20
6	Ausgewählte Aspekte der deutschen Syntax	22
6.1	Wortstellung	22
6.1.1	Position des finiten Verbs	23
6.1.2	Satzklammer	24
6.1.3	Stellungsfelder	27
6.1.3.1	Das Vorfeld	27
6.1.3.2	Das Mittelfeld.....	29
6.1.3.3	Das Nachfeld	32
6.2	Konnektoren.....	33
6.2.1	Koordinative Verbindung (Satzverbindung)	33
6.2.2	Subordinative Verbindung (Satzgefüge)	35
6.3	Negation	37
6.3.1	Negationsträger	37
6.3.2	Satz- und Satzteilnegation	38
6.3.3	Die Position der Negationspartikel <i>nicht</i>	38

7	Ausgewählte Aspekte der englischen Syntax.....	40
7.1	Wortstellung.....	40
7.1.1	Position des finiten Verbs.....	40
7.1.2	Klammerstrukturen.....	42
7.1.3	Satzgliedfolge.....	44
7.2	Konnektoren.....	47
7.2.1	Koordinative Verbindung.....	47
7.2.2	Subordinative Verbindung.....	49
7.3	Negation.....	50
7.3.1	Negationsträger.....	50
7.3.2	Satz- und Satzteilnegation.....	50
7.3.3	Die Position der Negationspartikel <i>not</i>	51
8	Methodologie.....	52
9	Analyse der Lehrbücher.....	54
9.1	Beste Freunde.....	54
9.2	Macht mit!.....	59
9.3	Team Deutsch.....	63
9.4	geni@I klick.....	69
9.5	Ideen.....	73
9.6	prima.....	78
9.7	Zusammenfassung der Analyse.....	83
10	Forschung.....	87
11	Lösungsvorschlag.....	93
12	Schlusswort.....	99
13	Resumé.....	101
14	Literaturverzeichnis.....	103

1 Einleitung

Die deutsche und englische Sprache sind vom genealogischen Gesichtspunkt verwandt – sie gehören zum Sprachzweig des Westgermanischen, trotzdem unterscheiden sie sich typologisch. Diese Tatsache erweist sich unter anderem in der Schwierigkeit des Deutschunterrichts als Fremdsprache nach Englisch sowie in den häufigen Fehlern der Schüler in der deutschen Syntax, die durch den Einfluss des zuvor unterrichteten Englischen verursacht werden. Deshalb befasst sich diese Diplomarbeit mit dem Deutschunterricht als Fremdsprache nach Englisch im Bereich der Syntax. Der Hauptgrund, warum ich dieses Thema auswählte, ist, dass ich Deutsch und Englisch für Lehramt studiere.

Die Diplomarbeit wird in zwei Teile eingeteilt – den theoretischen und den empirischen.

Der theoretische Teil geht aus der Fachliteratur aus. Die ersten theoretischen Kapitel widmen sich der Mehrsprachigkeit und der Tertiärsprachendidaktik. In dem weiteren Kapitel wird der Fremdsprachenunterricht in Tschechien beschrieben. Nachfolgend widmet man sich mehr der Beziehung zwischen Deutsch und Englisch. Die beiden Sprachen werden klassifiziert und vom linguistischen Gesichtspunkt verglichen, wobei noch die Problematik von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch erwähnt wird. Der Hauptteil des theoretischen Teils konzentriert sich auf die Grundlagen der deutschen und englischen Syntax, wobei die Unterschiede in beiden Sprachen berücksichtigt werden.

Im praktischen Teil wird eine Analyse durchgeführt. Es handelt sich um die Analyse der Lehrbücher des Deutschen auf dem Niveau A1, die sich auf die Präsentation syntaktischer Erscheinungen konzentriert. Es werden vor allem die Erscheinungen analysiert, bei denen die Schüler wegen der Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen oft Fehler machen. Nachfolgend werden aufgrund der eigenen Forschung die syntaktischen Fehler bestimmt, die die Schüler in der deutschen Sprache unter dem englischen Einfluss machen. Am Ende des praktischen Teils werden mögliche Lösungen, vor allem Übungen für die Arbeit mit diesen syntaktischen Erscheinungen, erstellt.

Das Ziel dieser Diplomarbeit besteht in der Analyse der Lehrbücher, in der Durchführung der Forschung und in dem Vorschlag für den Deutschunterricht als Fremdsprache nach Englisch im Bereich der Syntax – es werden eigene Übungen erstellt.

2 Mehrsprachigkeit

Eines der Hauptziele der europäischen Sprachenpolitik ist die Mehrsprachigkeit. Es handelt sich um die Fähigkeit einer Person, mindestens zwei Sprachen zu benutzen. Die Sprachen bilden eine kommunikative Kompetenz, wobei sie miteinander in naher Beziehung stehen. Angesichts dieser Tatsache liegt das Ziel des Sprachunterrichts nicht darin, jede Sprache isoliert zu lernen, sondern darin, alle sprachlichen Fähigkeiten zu nutzen, denn der Sprachbesitz wird durch jede neue Sprache erweitert (Janíková, 2010, S. 161).

Es ist eine Notwendigkeit Fremdsprachenkenntnisse zu haben, denn sie sind wichtig für unsere Kommunikation und Zusammenleben in der ganzen Welt.

Das Interesse am Fremdsprachenunterricht wuchs und damit hat sich auch das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik geändert. Die Fremdsprachendidaktik ist nicht mehr vor allem an Fragen des Lehrstoffs, des Lehrens und der Lernkontrolle orientiert, sondern es gibt auch andere wesentliche Aspekte, z. B. Fragen nach Sprachkenntnissen, Sprachbedürfnissen, Sprachlernerfahrungen, Sprachprofilen (Hufeisen und Neuner, 2005, S. 13–14).

Königs (2000, zitiert nach Hufeisen und Neuner, 2005, S. 15) unterscheidet drei Typen von Mehrsprachigkeit – *Retrospektive Mehrsprachigkeit*, *Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit* und *Prospektive Mehrsprachigkeit*. Bei der retrospektiven Mehrsprachigkeit besitzt der Lernende bereits Kenntnisse in der ersten Fremdsprache (L2), die in der Schule unterrichtet wird. Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit bezeichnet den Lerner, der seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringt, jedoch sind die Sprachen nicht der Lerngegenstand des Unterrichts in der Schule. Prospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass alle Sprachen in der Schule gelernt werden, der Lernende kommt ‚monolingual‘ in den Unterricht.

2.1 Tertiärsprachendidaktik

Der Termin *Tertiärsprachen* wurde für diejenigen Sprachen verwendet, die nach der ersten Fremdsprache gelernt werden, wie beispielsweise die zweite, dritte, vierte Fremdsprache (Hufeisen und Neuner, 2004, S. 5).

Da Deutsch in dieser Arbeit als Fremdsprache nach Englisch behandelt wird, finde ich die Erklärung der Tertiärsprachendidaktik wesentlich.

2.1.1 Die Rolle der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2)

Welche Rolle spielt die Muttersprache und die erste Fremdsprache für das Erlernen anderer Fremdsprachen?

Bausch und Heid (1990, S. 76) schreiben, dass sich der Lerner einer zweiten Fremdsprache auf Kenntnissen der eigenen Muttersprache stützen kann.

Die Muttersprache dient als Wegbereiter jeder späteren Sprache, die wir nach der Muttersprache lernen, wobei das für alle Ebenen der Sprache gilt. Wenn man eine neue Fremdsprache lernt, übernimmt man muttersprachliche Fähigkeiten. Die grammatischen Vorleistungen der Muttersprache sind sowieso relevant (Butzkamm, 2002, S. 23-25).

Auch laut Hufeisen und Neuner (2005, S. 19–21) stellt die Muttersprache die Grundlage für die Aneignung einer fremden Sprache dar, daher sollte sie im Prozess des Erlernens von Fremdsprachen bewusst einbezogen werden. Man kann zwei Aspekte bei dem muttersprachlichen Unterricht entfalten, die Fremdsprachenlernen bewusst vorbereiten können, und zwar Entwicklung von Sensibilität für Sprachen und Entwicklung der Sprachbewusstheit. Die Verfasser nennen verschiedene Möglichkeiten dazu – mit Sprache zu spielen, Dialekte einzubeziehen, Sprachstrukturen zu vergleichen, sich mit Wörtern aus anderen Sprachen zu befassen, den Sprachlernprozess zu besprechen usw.

Im Gegensatz zum muttersprachlichen Unterricht wurde bei Erlernen der ersten Fremdsprache vor allem auf Sprachlernerfahrung und Spracherfahrung Rücksicht genommen. Man vergleicht die Mutter- und Fremdsprache, was ähnlich / anders ist. Bei Erlernen der neuen Sprache werden neue Lernmethoden und Lernstrategien verwendet (Hufeisen und Neuner, 2005, S. 22–23).

Hufeisen (2010, S. 825) gibt zu, dass beim Lernen einer Tertiärsprache Ähnlichkeiten und Erfahrungen, über die Lernende verfügen, ausgenutzt werden können, oder es wird vor Fehlerquellen gewarnt. In der Tertiärsprachendidaktik wird die erste Auffassung bevorzugt. Alle Sprachen (L1, L2, L3 usw.) beeinflussen sich bei ihrem Erlernen gegenseitig. Neuner et al. (2009, S. 28, 36) beschreibt das sprachliche Wissen als Sprachnetzwerk im Kopf, das im Gehirn miteinander verbunden ist. Der Autor bemerkt, dass zuerst der negative Transfer bei neu gelernten Fremdsprachen im Mittelpunkt steht, aber später kann sich der Transfer positiv zeigen. Die Muttersprache ist auch beim Erlernen der zweiten Fremdsprache Deutsch wesentlich. Wenn die Muttersprache und Deutsch eng verwandt sind, wird der Bezug zu der Muttersprache beim Deutschlernen mehr ausgeprägt sein als zu der ersten Fremdsprache Englisch. Anderenfalls wird an die erste Fremdsprache Englisch angeknüpft (Kursiša und Neuner, 2006, S. 5).

2.1.2 Das Erlernen der zweiten Fremdsprache (L3)

Wie schon oben erwähnt wurde, spielt in diesem Prozess die Sprache L2 eine bedeutende Rolle. Auf Erlernen der zweiten Fremdsprache üben kognitive und linguistische Faktoren Einfluss aus. Die Lernenden sind im Allgemeinen erfahrener, denn sie können Ähnlichkeiten zwischen den beiden Fremdsprachen erkennen und eventuell wissen, welche Schwierigkeiten und Erleichterungen ihre L2 bewirkt (Neuner et al., 2009, S. 27).

Andrášová (2011, S. 137) hebt hervor, dass der Spracherwerb des L2 durch bewusstes Lernen und Fähigkeit zu analysieren gekennzeichnet ist und dass der Schüler die zweite Fremdsprache systematisch annimmt. Sie erwähnt noch folgende Erkenntnisse: Die kognitiven Fertigkeiten sind bei dem Erwerb des L2 mehr entwickelt. Die Lernenden beherrschen die linguistische Grundterminologie und können ihre erworbenen Strategien benutzen – sie wissen, was ihnen beim Lernen hilft.

Die Lernenden zu Beginn des Lernens von L3 verfügen schon über Kommunikations- und Sprachlerngewohnheiten, die sie in das Fremdsprachenlernverfahren einbringen (Bausch und Heid, 1990, S. 15).

Auch Hufeisen (2010, S. 827) befasst sich mit der Frage, wie sich die Lernenden der L3 von den Lernenden der L2 unterscheiden. Sie haben mehrere sprachliche sowie

Lebenserfahrungen, sind älter, deswegen auch selbstständiger, kreativer und zielorientierter.

Nach Bausch und Heid (1990, S. 12) formt das Lernen der L3 den Erwerb aller Fremdsprachen, die man später lernt.

2.1.3 Ziele des Tertiärsprachenunterrichts

Beim Tertiärsprachenunterricht wird kein neues didaktisch-methodisches Konzept geformt, sondern es geht darum, auf die Besonderheiten des Lehrens von Fremdsprachen hinzuweisen.

Der Fremdsprachenunterricht in Europa folgt zwei Zielsetzungen – kommunikativ und interkulturell. Bei dem didaktischen Konzept des Tertiärsprachenunterrichts ist es am wichtigsten, den Sprachbesitz und die Sprachlernerfahrungen zu erweitern. Den Schwerpunkt bei dem Planungsansatz der Tertiärsprachendidaktik bildet der Transfer, d. h. Anknüpfung an vorhandene Spracherfahrungen und Sprachwissen und ihre Erweiterung. Man konzentriert sich darauf, wie man zwischen L1, L2 und L3 die sog. Transferbrücken bauen kann. Das bezieht sich auf die Frage, welche Elemente, Einheiten, Strukturen der L1 (Muttersprache) und L2 (der ersten Fremdsprache) mit den Elementen, Einheiten, Strukturen der L3 (Tertiärsprache) verknüpft werden. Eine wesentliche Rolle spielen dabei Aspekte der sprachtypologischen Verwandtschaft von L1 – L2 – L3 und die Intensität des Sprachkontakts im Wortschatzbereich (Aufnahme von Internationalismen und Lehnwörtern). Bei enger sprachtypologischer Verwandtschaft und intensivem Sprachkontakt sind Übergänge zwischen Sprachen – z. B. im Bereich des Wortschatzes oder der grammatischen Strukturen – zu beobachten. Als Beispiel der Sprachen, die in intensiver Beziehung stehen, können wir Englisch und Deutsch anführen. Die Verfasser betonen, dass man nicht nur gleiche oder ähnliche Sprachformen berücksichtigen soll, sondern auch Unterschiedliches (Hufeisen und Neuner, 2005, S. 24–26).

3 Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik

2005 hat die Regierung den National Plan des Fremdsprachenunterrichts für die Zeit 2005–2008 entwickelt. In diesem Plan wurde Englisch als eine Schlüsselsprache der globalen Kommunikation erwähnt. Die Schulen haben ihre eigene Konzeption des Fremdsprachenunterrichts geformt. Englisch hat den Status der ersten Fremdsprache (L2) erhalten, Deutsch, Französisch und die anderen Fremdsprachen waren die nächsten Fremdsprachen nach Englisch (L3), wobei diese Fremdsprachen nur als Wahlpflichtfach angeboten wurden (Andrášová, 2011, S. 136).

Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit wurde der Bildungsplan neu gestaltet. Englisch gilt weiterhin als die erste Fremdsprache, die den Schülern vorrangig angeboten wird. Wenn der Schüler eine andere Sprache wählen möchte, muss die Schule darauf hinweisen, dass es beim Übergang auf eine andere Schule oder einen anderen Schultyp keine Fortsetzung der gewählten Sprache gesichert werden muss (URL1, S. 142).

Seit dem Schuljahr 2013/2014 wurde spätestens ab der 8. Schulstufe die Wahl einer zweiten Fremdsprache an allen Grundschulen¹ obligatorisch eingeführt, wobei die zeitliche Dotation mindestens sechs Stunden enthalten soll (URL1, S. 16). Als zweite Fremdsprache können gewählt werden: Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch usw. (URL1, S. 142).

In diesem Zusammenhang hat die deutsche Sprache heutzutage in der Tschechischen Republik eine positive Entwicklung, denn die Schüler wählen mehrheitlich Deutsch als zweite Fremdsprache aus (URL2, S. 8).

¹ Die Grundschule in der Tschechischen Republik umfasst neun Schuljahre. Sie wird in die erste Stufe (die Klassen 1 bis 5) und zweite Stufe (die Klassen 6 bis 9) eingeteilt.

4 Die Beziehung zwischen Deutsch und Englisch

4.1 Klassifikation der beiden Sprachen

Die Beziehung der deutschen und der englischen Sprache ist sehr eng, denn die beiden Sprachen haben eine gemeinsame Sprachwurzel. Sie gehören zum gleichen Zweig der indoeuropäischen Sprachen, und zwar zum Sprachzweig des Westgermanischen² (Busse und Solms, 2002, S. 106). Trotz dieser Tatsache sind diese Sprachen typologisch unterschiedlich. Da es in den beiden Sprachen den synthetischen und den analytischen Sprachbau gibt, kann man nicht mit Sicherheit behaupten, zu welchem Sprachtyp sie gehören. Trotzdem wird Englisch zu isolierenden Sprachen³ gezählt, während Deutsch zu den flektierenden Sprachen des analytischen Typs eingeordnet ist. Eine ideale isolierende Sprache ist dadurch charakteristisch, dass alle Wörter aus einem Morphem bestehen.⁴ Grammatikalische Beziehungen kann man vorwiegend durch die Wortstellung und Präpositionen erkennen, weil es fast keine Endungen bei der Konjugation und Deklination gibt. Bei den flektierenden Sprachen lassen sich die Wörter beugen, grammatikalische Beziehungen werden durch Flexionsendungen gekennzeichnet (Zifonun, 2003, S. 6-8; Bok, 1995, S. 34–35). Bei einer analytischen Sprache werden grammatische Beziehungen durch Funktionswörter und Regularitäten in der Wortfolge ausgedrückt (Glück, 2010, S. 40).

4.2 Beziehung der deutschen und englischen Sprache aus der linguistischen Sicht

Aus der linguistischen Sicht findet man Ähnlichkeiten vor allem im Wortschatzbereich. Selbstverständlich gibt es zwischen dem Englischen und dem Deutschen auch Unterschiede, was vornehmlich die Aussprache, die Grammatik und die Rechtschreibung betrifft.

² Zu den westgermanischen Sprachen gehören auch die folgenden Sprachen: Jiddisch, Luxemburgisch, Niederländisch, Afrikaans und Friesisch (Bok, 1995, S. 47).

³ Die Gruppe der isolierenden Sprachen zählt zu den analytischen Sprachen.

⁴ Das ist für die englische Sprache nicht gültig, weil sie mehr als nur ein Morphem in einem Wort enthalten kann.

Im Bereich der Lexik verfügen Englisch und Deutsch über gemeinsame Wörter, die sich aus demselben Ursprungswort entwickelt haben. Dieser Wortschatz umfasst Wörter vom Alltagsleben (*Essen, Natur, Tiere, Freizeit, Mode, Kleidung, Körperteile, Farben, Schule* usw.) und Internationalismen⁵ (Kursiša und Neuner, 2006, S. 4).

Die Kenntnis von Englischvokabeln erweist sich beim Deutschlernen als hilfreich (Neuner et al., 2009, S. 29).

In den letzten Jahrzehnten hat das Deutsche viele Anglizismen⁶ angenommen, die eine positive Einwirkung beim Deutschlernen haben, weil sie den Schülern oft bekannt sind und ihre Motivation erhöhen können. Manche Sprachkritiker äußern Befürchtungen, dass die Aufnahme englischer Wörter zu Unsicherheiten in der Anwendung der deutschen Syntax führen könnte. Durch die Untersuchungsergebnisse wurde aber keine Störung der deutschen Struktur feststellbar, man spricht nur von ein paar Ausnahmen (Stark, 2010, S. 22, 41).

Wesentliche Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch bestehen auf dem Gebiet der Orthografie und Aussprache. Im Deutschen sind deutsche Grapheme bemerkenswert, die im Englischen nicht auftreten: *ä, ö, ü, ß*. Alle Substantive schreibt man mit großen Anfangsbuchstaben (Berkov, 2002, S. 17, 49).

Aus phonetischer Sicht unterscheiden sich die englische und deutsche Sprache deutlich. Während die Phonem-Graphem-Beziehung im Deutschen bis auf einige Ausnahmen relativ eindeutig festgelegt ist, ist es im Englischen möglich, dasselbe Graphem unterschiedlich auszusprechen. Bei den Konsonanten gibt es nicht so viele Unterschiede, im Bereich der Vokale unterscheiden sich die Sprachen vor allem bei den langen und gerundeten Vokalen (Hall, 2010, S. 551–552).

Bei dem Vergleich der Sprachen auf der morphologischen Ebene lassen sich zahlreiche Kontraste feststellen. Im Allgemeinen kann man sagen, dass Englisch viel ärmer im Bereich der Morphologie ist als Deutsch. Bei Substantiven ist die Anzahl von Kasus erwähnenswert. Im Deutschen existieren vier Kasus, im Englischen nur zwei – die

⁵ Vornehmlich Wörter aus dem Griechischen und Lateinischen (Kursiša und Neuner, 2006, S. 4).

⁶ „Aus dem → Englischen in eine nicht-englische Sprache übernommener Ausdruck [...]“ (Bußmann, 2008, S. 43).

Grundform des Nomens und der Genitiv. Der Plural wird unterschiedlich gebildet, wobei der deutsche Plural durch mehrere Endungen gebildet wird. Die Kategorie Genus im Deutschen verfügt über drei grammatikalische Genera. Dagegen unterscheidet man im Englischen kein grammatikalisches Geschlecht.⁷ Was die deutschen Artikel betrifft, werden sie im Unterschied zum Englischen flektiert (Berkov, 2002, S. 20–21, 52–53; Hall, 2010, S. 552). Die englischen Adjektive bleiben immer unflektiert, während die Adjektive im Deutschen dekliniert werden, wenn sie attributiv auftreten. Die Adjektive und Adverbien im Deutschen werden immer mit denselben Endungen synthetisch gesteigert, die analytische Steigerungsform *more, the most* wird nur im Englischen benutzt (Berkov, 2002, S. 21, 23, 53–54, 57). In den beiden Sprachen existieren sechs Tempora bei Verben und man unterscheidet zwischen den schwachen (regelmäßigen) und den starken (unregelmäßigen) Verben (Hall, 2010, S. 552–553). Die im Englischen benutzte Verlaufsform hat im Deutschen kein Äquivalent sowie die Verwendung des Verbs *do* bei der Bildung der Negation und der Frage im Präsens und Präteritum (Berkov, 2002, S. 22, 55). Differenzen auf der syntaktischen Ebene werden in den nächsten Kapiteln ausführlich beschrieben.

4.3 Position von Deutsch und Englisch

Da Englisch als Muttersprache von ungefähr 370 Millionen Menschen gesprochen wird, kann sie als ein globales Kommunikationsmedium und Weltverkehrssprache bezeichnet werden. Dazu hat auch die Tatsache beigetragen, dass Englisch die Hauptsprache der meisten neuen technologischen Fortschritte darstellt (URL3; Hufeisen, 1999, S. 5).

Was die deutsche Sprache angeht, liegt sie nach der Anzahl der Muttersprachler und nach der wirtschaftlichen Stärke auf den vorderen Plätzen. Aus diesem Grund kann sie als eine „starke“ Sprache betrachtet werden. Mehr als 100 Millionen Menschen sprechen Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache. Während zirka 32% der nicht englischsprachigen EU-Bürger Englisch als Fremdsprache lernen, lernen nur zirka 8-9% der nichtdeutschsprachigen EU-Bürger Deutsch als Fremdsprache (Krumm, 2005, S. 38;

⁷ Dušková (2012, S. 83) führt das Prinzip an, dass männliche Personen Maskulinum, weibliche Menschen Femininum und Sachen und Tiere Neutrum sind.

Ammon, 2015, S. 170). Die aktuellen Zahlen von Deutschlernenden aus der ganzen Welt stammen vom Jahr 2015. Im Vergleich mit dem Jahr 2010, als die letzte Erhebung durchgeführt wurde, ist die Zahl der Deutschlerner gestiegen. Die Gesamtzahl der Deutschlerner beträgt weltweit rund 15,4 Millionen, davon 9,4 Millionen in Europa. Es gibt Länder, wo das Interesse an Deutsch zugenommen hat, z. B. in Spanien, in der Türkei (URL2, S. 6).

4.4 Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

Folgende Argumente bestätigen die Wichtigkeit davon, dass Deutsch an den tschechischen Grundschulen unterrichtet wird: Fast drei Viertel unserer Grenze teilt Tschechien mit den deutschsprachigen Ländern. Deutschland zählt zu den größten Mitgliedern der EU und zugleich den größten Handelspartnern Tschechiens. Deutschkenntnisse erhöhen Chancen für die Durchsetzung am Arbeitsmarkt bei deutschen Firmen. Deutsch ist eine internationale Sprache in verschiedenen Bereichen, wie in der Wissenschaft, Kunst, Kultur und Technik. Die deutsche Sprache ist die verbreitetste gesprochene Sprache in Europa (fast 100 Millionen Muttersprachler) (URL4; Krumm, 2014, S. 11).

Wenn der Schüler mit Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)⁸ beginnt, hat er schon einige Vorkenntnisse im Kopf. Es gibt mehrere Tatsachen, die ihm den Erwerb der zweiten Fremdsprache erleichtern, die oben erwähnt wurden. Nichtsdestoweniger bringt Deutsch als Fremdsprache nach Englisch auch einige Probleme mit sich, die vor allem mit der Motivation verbunden sind. Wenn wir die beiden Sprachen vergleichen, stellen wir fest, dass im Rahmen des frühen Lernens Deutsch anspruchsvoller ist als Englisch, und das kann die Demotivation verursachen (Andrášová, 2011, S. 138). Schwierigkeiten finden die Lerner in der komplizierten Morphologie – im Englischen gibt es keine Kasusflexion der Substantive, Adjektive und Artikelwörter, keine Personalflexion der Verben (außer der 3. Pers. Sing.), keine grammatischen Geschlechter (Stark, 2010, S. 144). Die Schüler haben auch eine bestimmte Sicherheit, dass sie sich mit Englisch fast überall verständigen (Andrášová, 2011, S. 138).

⁸ Deutsch als Fremdsprache nach Englisch = DaFnE

Die beiden Sprachen stehen in naher Verwandtschaft, deshalb kann Englisch den Deutschlernern helfen, doch kann das auch verschiedene Schwierigkeiten verursachen. Bezogen auf DaF/E ist der Begriff *Interferenz* zu erwähnen. Unter diesem Begriff versteht man den negativen Einfluss der Muttersprache oder anderer Sprache auf den Erwerb der Zielsprache. Der Verfasser unterscheidet inter- und intralinguale Interferenz⁹ (Barkowski und Krumm, 2010, S. 136). Andrášová (2011, S. 41) gibt noch den Termin *Transfer* ein, der einen positiven Einfluss einer Sprache auf eine andere Sprache hat.

Man sollte die Interferenzfehler akzeptieren und weiter mit ihnen arbeiten – die Fehler analysieren, die Sprachen vergleichen. Die häufigsten Fehler, die unter dem Einfluss des Englischen entstehen, sind auf der lexikalisch-semantischen Ebene zu finden. Interferenzfehler in der Rechtschreibung treten meistens bei Nomen auf, die mit Kleinbuchstaben geschrieben werden. Auf dem Gebiet der Morphosyntax werden sie nicht so oft bemerkbar, sie erscheinen vor allem in der Wortstellung (Andrášová, 2011, S. 142–145).

⁹ Interlinguale Interferenz verläuft zwischen den Sprachen einander, intralinguale innerhalb der Zielsprache (Barkowski und Krumm, 2010, S. 136).

5 Syntax

Die Syntax ist eine linguistische Disziplin, die zusammen mit Phonologie, Morphologie und Semantik einen Teil der Grammatik einer Sprache bildet (Pittner und Berman, 2010, S. 11; Dürscheid, 2012, S. 12). Laut Barkowski und Krumm (2010, S. 329) stellt die Syntax ein Kerngebiet der modernen Linguistik dar.

Der Begriff Syntax bedeutet nach Pittner und Berman (2010, S. 11) „zusammenstellen, zusammenordnen“. Sie untersucht die Regeln einer korrekten Anordnung von Wörtern und Syntagmen zu Wortgruppen und Sätzen (Stark, 2010, S. 31) und befasst sich mit der Struktur von Sätzen. Eine Struktur setzt sich aus einzelnen Elementen zusammen, die bestimmte Funktionen in der Struktur übernehmen (Ernst, 2004, S. 123; Pittner und Berman, 2010, S. 14). Dürscheid (2012, S. 11) gibt zu, dass der Untersuchungsgegenstand der Syntax alle sprachlichen Strukturen bilden, die zugleich Verbindungen¹⁰ oberhalb der Wortebene sind. Die oberste abgeschlossene Untersuchungseinheit der Syntax bildet der Satz (Ernst, 2004, S. 123).

Die Syntax wird auch als „Satzgrammatik“ oder als „Code“ einer bestimmten Sprache bezeichnet (Stark, 2010, S. 31).

5.1 Satzarten

Zur Einleitung werden verschiedene Typen von Sätzen in den beiden Sprachen erläutert und nachfolgend wird die Wortfolge in diesen Satztypen beschrieben.

Die Sätze lassen sich laut ihrer Modalität in Satzarten (auch Satztypen) einteilen, und zwar handelt es sich um Aussagesätze (Deklarativsätze), Fragesätze (Interrogativsätze) und Aufforderungssätze (Imperativsätze) (Dürscheid, 2012, S. 61–62).¹¹

Mit einem Aussagesatz wird ein realer oder behaupteter Sachverhalt geäußert. Formal ist der Aussagesatz durch Zweitstellung des finiten Verbs, die fallende Intonation und den Punkt als Satzschlusszeichen in geschriebener Sprache gekennzeichnet. Zu diesem Typ

¹⁰ Die obere Einheit dieser Verbindungen ist der Satz, die untere Einheit stellt das Wort dar (Dürscheid, 2012, S. 11).

¹¹ Es gibt noch Wunschsätze und Ausrufesätze, die von einigen Grammatikern den anderen Satzarten zugeordnet werden (Dürscheid (2012, S. 62).

zählen auch die Ausrufesätze, die eine Emotion zum Ausdruck bringen (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 378; Dürscheid, 2012, S. 62).

Zum Beispiel: *Paul war gestern zu Hause. Paul was at home yesterday.*

Einen Fragesatz benutzt der Sprecher, wenn er sich über einen Sachverhalt informieren will. Am Satzende ist die Intonation meist steigend und in der geschriebenen Sprache sieht man das Fragezeichen am Schluss. Es gibt mehr Typen von Fragen, am meisten spricht man von Entscheidungs- und Ergänzungsfragesätzen. Für die Entscheidungsfragen sind die Erststellung des Verbs und die Antwort ja oder nein kennzeichnend. Ergänzungsfragen, auch W-Fragen genannt, werden durch Fragewörter (W-Wörter) eingeleitet, worauf das Verb an zweiter Stelle erfolgt (Helbig und Buscha, 1996, S. 611, 613; Dürscheid, 2012, S. 62–63).

Zum Beispiel: *Ist Paul zu Hause? Wer ist zu Hause? Is Paul at home? Who is at home?*

Mit einem Aufforderungssatz drückt man eine Aufforderung, eine Bitte oder einen Befehl aus. Die typischen Merkmale sind die Verberststellung, die fallende Intonation und der Punkt oder das Ausrufezeichen als Satzschlusszeichen (Dürscheid, 2012, S. 63; Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 380–381).

Zum Beispiel: *Sei zu Hause! Be at home!*

6 Ausgewählte Aspekte der deutschen Syntax

Der deutsche und englische Satzbau weist eine Reihe von Unterschieden auf, wobei die Differenzen in der Wortfolge laut Berkov (2002, S. 59) am wichtigsten sind. In den folgenden Kapiteln werden die wichtigsten Aspekte und Unterschiede innerhalb der beiden Sprachen vorgestellt.

6.1 Wortstellung¹²

Unter dem Begriff „Wortstellung“ versteht man nicht nur „die Stellung einzelner Wörter, sondern die Abfolge der daraus gebildeten Phrasen, insbesondere der Satzglieder“ (Duden, 2016, S. 871).

Generell lässt sich sagen, dass die Wortstellung im Deutschen freier ist als im Englischen. In der deutschen Wortfolge gibt es nämlich mehr Variationsmöglichkeiten, woraus sich eine große Komplexität ergibt. Die Anordnung von einzelnen Elementen des Satzes unterliegt nicht nur grammatischen Regeln, sondern sie wird auch von der Situation, dem Willen des Sprechers und dem Kontext geprägt (Eroms, 2000, S. 39).

Man kann Sprachen nach der Reihenfolge von dem Subjekt, dem Objekt und dem Verb in einem unmarkierten Satz in den Sprachtypen klassifizieren, und zwar SOV, SVO, VSO, VOS, OVS und OSV. Für die deutsche Sprache ist vor allem die Wortstellung SVO im Hauptsatz und SOV im Nebensatz typisch (Comrie, 1989, S. 89). Dryer (2013) bemerkt, dass Deutsch nicht eindeutig zu den SVO-Sprachen gehört, denn noch andere Varianten tauchen im Deutschen auf. Deutsch wird zu den Sprachen gezählt, deren Wortstellungsmuster als sog. *V2-Stellung* oder *Verbzweitstellung* bezeichnet wird. Im Unterschied zu den SVO-Sprachen, wo sich das Verb immer nach dem Subjekt befindet, kann das Subjekt in den Verbzweitstellung-Sprachen die Position vor dem Verb besetzen, nichtsdestoweniger ist es nicht obligatorisch. Die V2-Stellung ist für die germanischen Sprachen insgesamt charakteristisch, außer dem Englischen (Kretzenbacher, 2005, S. 19).

¹² Auch Wortfolge, Satzgliedfolge, Satzgliedstellung.

6.1.1 Position des finiten Verbs

Der folgende Text basiert auf Štícha (2015, S. 142–145) und Helbig und Buscha (1996, S. 565).

Die Platzierung des finiten Verbs ist relativ festgelegt. Insgesamt gibt es drei Stellen im Satz, die das finite Verb einnehmen kann: die Erststellung¹³, die Zweitstellung¹⁴ und die Endstellung¹⁵, wobei die Grundposition die zweite Stelle darstellt.

Den ersten Stellungstyp nehmen Entscheidungsfragen, Aufforderungssätze, uneingeleitete Wunschsätze, uneingeleitete Konditional- und Konzessivsätze, Hauptsätze im Satzgefüge in Nachstellung, emotionelle Ausrufesätze ein.

Zum Beispiel: *Sind sie verheiratet? Nehmen Sie Platz! Käme er doch! Habe ich am Wochenende Zeit, lese ich das Buch. Wenn ich Zeit habe, lese ich das Buch. Ist das eine Hitze!*

Nach dem zweiten Stellungstyp werden gebildet: Aussagesätze, Ergänzungsfragen, uneingeleitete Wunschsätze mit der Personalform im Konjunktiv, uneingeleitete Nebensätze.

Zum Beispiel: *Er liest ein Buch. Wer ist das? Sie lebe hoch! Ich glaube, morgen geht das nicht.*

Die dritte Möglichkeit, wo das Finitum stehen kann, ist die letzte Stelle im Satz. Es handelt sich meistens um die eingeleiteten Nebensätze, dann mit dem Fragewort *wie* eingeleitete Ausrufesätze und mit *wenn, dass* und *ob* eingeleitete Sätze (in Funktion einer Partikel).

Zum Beispiel: *Ich weiß nicht, ob er Klavier spielt. Wie schön das alles ist! Wenn er doch käme!*

¹³ Auch Stirnsätze genannt (Štícha, 2015, S.142).

¹⁴ Auch Kernsätze genannt (Štícha, 2015, S. 142). Es wird oft auch von Grundstellung gesprochen (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 477).

¹⁵ Auch Spannsätze genannt (Štícha, 2015, S. 142).

6.1.2 Satzklammer

Den typischen Satzbau, der im Deutschen oft auftritt, stellt ein verbaler Rahmen dar – die sog. *Satzklammer*. Dieser Satzrahmen bereitet dem Deutsch lernenden Ausländer viele Schwierigkeiten vor, denn sie verwenden ihn nicht in seiner Muttersprache (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 479).

Die Satzklammer bezieht sich auf das finite Verb und die infiniten Prädikatsteile, in die die Satzglieder eingeschlossen sind. Diese Klammer umrahmt den ganzen Satz. Gewöhnlich hat das Finitum die zweite Position im Satz (Kernsatz) oder die erste Position im Stirnsatz und der infinite Prädikatsteil befindet sich am Satzende. In Spannsätzen wird die Klammer durch das Einleitungswort und das finite Verb gebildet (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 479–480; Duden, 1998, S. 324).

In Duden (2016, S. 876) sind die Begriffe *linke* und *rechte Satzklammer* zu finden. Linke Satzklammer enthält die finite Form des Verbs in den Kernsätzen und den Stirnsätzen. Als rechte Satzklammer werden die infiniten Verbformen am Ende des Satzes in den Kernsätzen und den Stirnsätzen bezeichnet.

Die linke Satzklammer ist mit einem finiten Verb oder einer Nebensatzeinleitenden Partikel (Konjunktion, Interrogativ- oder Relativpronomen) belegt. Die rechte Klammer ist variabler, denn sie kann ein infinites Verb, einen Verbzusatz oder einen Verbalkomplex enthalten. Die linke sowie die rechte Klammer müssen nicht immer lexikalisch gefüllt sein (Dürscheid, 2012, S. 94).

Povejšil (1994, S. 261–262) fasst den Inhalt der Satzklammer aufgrund der Verbstellung zusammen. Sätze mit Verberststellung und Verbzweitstellung haben in der linken Satzklammer das Finitum und die rechte Satzklammer wird neben den infiniten Verben auch von einigen nichtverbalen Elementen besetzt – von einem Partizip, den trennbaren Bestandteilen. Bei den Spannsätzen wird die linke Satzklammer durch das Einleitungswort des Nebensatzes gebildet und das finite Verb nimmt die letzte Position ein.

Wie bereits in dem vorigen Kapitel erwähnt wurde, tritt der Satzrahmen bei den mehrteiligen Prädikaten auf und ist aus dem finiten Teil und weiteren Prädikatsteilen zusammengesetzt.

Die folgende Übersicht stellt die Konstruktionen dar, die mit dem mehrteiligen Prädikat gebildet werden und somit eine rahmenbildende Funktion haben.

a) Partizip II und Infinitiv in den analytischen Verbformen

Es handelt sich um die Tempora, deren Prädikate sich aus mehreren Teilen zusammensetzen. Das sind das Perfekt, das Plusquamperfekt, das Futur I und das Futur II. Erster Teil des Prädikats bilden die Hilfsverben (*haben, sein, werden*) an der ersten, zweiten oder letzten Stelle nach den Satztypen. Zweiter Teil besteht aus den anderen Prädikatsteilen (Partizip II, Infinitiv), die die letzte Stelle in den Kernsätzen und den Stirmsätzen einnehmen. In den Spannsätzen liegt dieser Teil an der vorletzten Stelle, denn die letzte Position wird durch den finiten Teil (das Hilfsverb) besetzt (Duden, 1998, S. 61–62).

Zum Beispiel:¹⁶ *Ich habe meine Hausaufgabe gemacht. Sie werden ins Theater gehen.*

b) Die Verben mit dem trennbaren Erstteil

Im Deutschen gibt es neben den einfachen Verben auch zusammengesetzte und abgeleitete Verben, deren erste Glieder trennbar oder untrennbar sind. Es geht um einen Verbzusatz, der zu dem Verb gehört. Wenn das Verb als Finitum bei Erst- und Zweitstellung auftritt, wird der erste Teil vom Verb getrennt und am Satzende platziert. Den Erstteil können die Präfixe, Substantive, Adjektive, Adverbien oder Verben gestalten (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 50, 53).

Zum Beispiel: *Sie kommt morgen in Wien an. Wir lernen einander nicht kennen.*

c) Modalverben¹⁷ und modalverbähnliche Verben¹⁸

Modalverben findet man meistens zusammen mit dem Vollverb. Sie dienen dazu, modale Bedeutung zum Ausdruck zu bringen. Bei dem Präsens und dem Präteritum befindet sich das Vollverb bei Erst- und Zweitstellung am Satzende und das Modalverb als Finitum kann die erste, zweite oder letzte Stelle im Satz nach den Satztypen besetzen. Falls es sich um den Spannsatz handelt, nimmt das Vollverb die vorletzte Stelle des Satzes ein und das

¹⁶ Eigene Beispiele in a)–f).

¹⁷ *Wollen, sollen, müssen, können, dürfen, mögen.*

¹⁸ Zum Beispiel *lassen, sehen, hören, gehen ...*

Modalverb liegt als der finite Teil am Satzende (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 64; Duden, 1998, S. 330).

Zum Beispiel: *Ich soll meine Hausaufgaben machen. Er sieht den Bus kommen.*

d) das Prädikativ

Das Prädikativ kann zusammen mit einigen Verben ein Prädikat formen. Nach der Funktion sind zwei Arten von Prädikativ zu unterscheiden: Subjektsprädikativ und Objektsprädikativ. Subjektsprädikative bilden das Prädikat mit Kopulaverben (*sein, werden, bleiben*) und beziehen sich auf das Subjekt. Sie können durch verschiedene Stellungsglieder repräsentiert werden – Substantiv, Adverb, Adjektiv. Prädikativ zum Objekt wird mit den Verben gebildet, die sich auf das Objekt beziehen, z. B. *nennen, finden* (Helbig und Buscha, 1996, S. 540–542; Pittner und Berman, 2010, S. 39).

Zum Beispiel: *Der Patient wird nach der Operation bald gesund. Er findet den Film gut.*

e) Satzklammer bei der Konstruktion Infinitiv mit zu

Im Deutschen gibt es Verben¹⁹, die ähnlich wie Modalverben benutzt werden können, und zugleich muss man sie mit einem Infinitiv mit *zu* verwenden. Der Infinitiv ist der infinite Teil des Prädikats, der am Satzende liegt (Duden, 1998, S. 99).

Zum Beispiel: *Er beginnt Deutsch zu lernen.*

f) Satznegation *nicht*

Das Negationswort *nicht* als Satznegation liegt am Satzende und bildet zusammen mit dem finiten Verb eine Negationsklammer (Helbig und Buscha, 1996, S. 519).

Zum Beispiel: *Sie besuchte mich am Abend nicht.*

Helbig und Buscha (1996, S. 567) erwähnen noch andere Konstruktionen, die den Satzahmen bilden können: Substantivgruppen als nominale Teile von Funktionsverbgefügen, Adverbien und präpositionale Substantivgruppen als obligatorische Richtungsangaben bei Verben der Ortsveränderung.

¹⁹ Beispielsweise *scheinen, beginnen* ...

6.1.3 Stellungsfelder

Die Satzklammer teilt den deutschen Satz in drei Stellungsfelder ein, die von Satzgliedern besetzt werden – in *Vorfeld*, *Mittelfeld*, *Nachfeld* (Duden, 1998, S. 376). Pittner und Berman (2010, S. 79) sprechen vom Stellungsfeldermodell des deutschen Satzes. Im Zusammenhang mit den drei Termini kann man der linken und der rechten Satzklammer folgende Positionen zuordnen: Die linke Satzklammer befindet sich zwischen dem Vorfeld und dem Mittelfeld, die rechte Satzklammer steht zwischen dem Mittelfeld und dem Nachfeld (Dürscheid, 2012, S. 88).

Das folgende Schema veranschaulicht die Satzklammer mit seinen Stellungsfeldern, die in den folgenden Kapiteln nähergebracht werden.

Tab. 1: Satzklammer

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
Er	ist	dein Bruder,		nicht war?
	Hast	du Hans am Montag	besucht?	
	dass	wir gestern nichts	gemacht haben.	

Quelle: eigene Bearbeitung

6.1.3.1 Das Vorfeld

Das Vorfeld erstreckt sich am Anfang des Satzes vor dem finiten Verb, d. h. vor der linken Klammer. Daraus ergibt sich, dass das Vorfeld die erste Position im Satz besitzt. Das Vorfeld ist für den Kernsatz typisch, im Stirnsatz und Spannsatz bleibt das Vorfeld unbesetzt (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 480; Duden, 1998, S. 376).

Das Vorfeld muss nicht nur mit einem Satzglied besetzt werden, jedoch geht es in der Regel um ein Satzglied. Wenn man von mehreren Konstituenten im Vorfeld spricht, geht es um Appositionen (zusätzliche Informationen) und komplexe Adverbiale (vornehmlich Lokal- und Temporalangaben), die kombinierbar sind (Pittner und Berman, 2010, S. 85).

Am häufigsten kann man das Subjekt²⁰ des Satzes im Vorfeld sehen, aber es können dort auch andere Elemente auftreten. Wenn ein anderes Satzglied die erste Stelle in einem Aussagesatz einnimmt als das Subjekt, spricht man von Inversion (ungerade Satzgliedstellung/Umkehrung). In diesem Fall steht das Finitum stets an der zweiten Stelle und erst dann folgt das Subjekt (z. B. *Gestern war ich in Berlin.*) (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 481). Sehr häufig nehmen die erste Stelle im Satz Objekte und Adverbiale, dann auch ein Nebensatz und ein Infinitiv. Auf die erste Stelle im Satz kann man ein Satzglied setzen, mit dem der Sprecher hervorheben will, was neu oder wichtig ist.²¹ Man kann hier *es* in Platzhalterfunktion in Vertretung des Subjekts finden, wenn diese Stelle nicht mit einem anderen Satzglied besetzt ist.

Grundsätzlich können alle Satzglieder außer dem finiten Verb im Vorfeld stehen. Zu den nicht vorfeldfähigen Wortarten zählen manche Partikeln (z. B. *schon, doch, ja*), die Negationspartikel *nicht*, das Reflexivpronomen der reflexiven Verben, das nicht akkusativische Objektpronomen *es*, das nicht betonbar ist (Duden, 1998, S. 375–376; Dürscheid, 2012, S. 95–96).

In gesprochener Sprache ist es möglich im Vorfeld die folgenden Elemente wegzulassen: schwach betonte Pronomen (*ich, du, er ...*), wenig oder gar nicht betonte Demonstrativpronomen (vor allem *der, die, das*) mit der Funktion des Subjekts, des Akkusativobjekts oder eines Prädikativs (Duden, 2016, S. 890–891).

Noch vor dem Vorfeld können einige Ausdrücke stehen, die durch ein Satzzeichen (meistens Komma) vom Rest des Satzes abgetrennt werden müssen. Diese Erscheinung ist typisch für die gesprochene Sprache. Die Position, die diese Elemente aufnimmt, wird als *Vorvorfeld* oder *linkes Außenfeld* bezeichnet. Man kann diese Vorvorfeld-Elemente daran erkennen, dass sie weglassbar sind, ohne dass der Satz ungrammatisch wäre. Es handelt sich beispielsweise um Interjektionen, Anredenominative, Sprechereinstellung und Konnektoradverbien (Duden, 2016, S. 895–896).

²⁰ Nach Duden (1998, S. 376) kann man in diesem Fall von der Grundstellung sprechen.

²¹ Diese Stellung wird als Ausdrucksstellung genannt (Duden, 1998, S. 377).

6.1.3.2 Das Mittelfeld

Das Mittelfeld befindet sich zwischen der linken und rechten Satzklammer. Auf dieser Stelle kann eine unbegrenzt große Anzahl von Satzgliedern stehen (Štícha, 2015, S. 140) im Vergleich mit dem Vorfeld und Nachfeld, wo meist ein Satzglied vorkommt. Das Mittelfeld enthält die meisten Konstituenten und ist nur selten unbesetzt – in ganz einfachen Sätzen (Engel, 2009, S. 165).

Im Mittelfeld können alle Ergänzungen und Angaben auftreten, deren Abfolge relativ frei ist. Obwohl es viele Variationsmöglichkeiten hinsichtlich der einzelnen Satzglieder bestehen, lassen sich gewisse Regeln konstatieren, unter denen eine bestimmte Reihenfolge im Mittelfeld möglich ist. Dabei spielen außergrammatische Faktoren (die Aussageabsicht, die Situation usw.) eine besondere Rolle und die Regeln können davon beeinflusst werden (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 484–485).

Eine Reihe der wichtigsten Abfolgeregularitäten im Mittelfeld wird nachfolgend erfasst:

a) syntaktische Funktionen – Subjekt, Objekt und andere Ergänzungen

In einem Satz können sich nicht nur das Subjekt und das Objekt befinden, sondern auch Adverbial- und Prädikativergänzungen, wobei dann die folgende Tendenz gültig ist: Subjekt – Dativobjekt – Akkusativobjekt – übrige Ergänzungen.

Wenn die beiden Objekte (Dativ- und Akkusativergänzung) Substantive sind, steht die Dativergänzung vor der Akkusativergänzung (z. B. *Ich habe meiner Schwester das Geschenk gegeben.*). Štícha (2015, S. 164) gibt zu, dass die Akkusativergänzung nicht selten vor der Dativergänzung zu finden ist. Umgekehrt gilt das für Pronomen, denn das Akkusativobjekt steht vor dem Dativobjekt (z. B. *Ich habe es ihr gegeben.*). Im Fall, dass eines von den Objekten pronominal besetzt wird und das andere als Substantiv auftritt, steht das Pronomen immer vor dem Nomen (z. B. *Ich habe ihr das Geschenk gegeben. Ich habe es meiner Schwester gegeben.*). Auch bei Inversion sind diese Regeln unveränderlich. Falls ein Satz die Genitivergänzung enthält, steht sie rechts von den anderen Kasusergänzungen (Štícha, 2015, S. 163; Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 486–487).

Zu den Ergänzungen, die wir im Mittelfeld fast immer rechts sehen können, zählen Genitivobjekte, Präpositionalobjekte, adverbiale Ergänzungen und prädikative Ergänzungen.

Je mehr rechts Satzglieder im Mittelfeld stehen, desto engere Beziehung haben sie zum Prädikat (Duden, 2016, S. 879).

Engel (2009, S. 165) legt Wert auf den Unterschied zwischen Angaben und Ergänzungen. Angaben sind frei hinzufügar, man kann sie bei jedem Verb finden und sie können weggelassen werden, „ohne dass der Satz ungrammatisch wird“. Ergänzungen können entweder obligatorisch oder fakultativ sein. Obligatorische Ergänzungen können nicht weggelassen werden, ohne dass der Satz unvollständig wird, während fakultative Ergänzungen unter gewissen Bedingungen weglassbar sind (Duden, 2016, S. 780; Pittner und Berman, 2010, S. 45–49). Engel (2009, S. 165) bemerkt noch, dass es Ergänzungen mit Linkstendenz (v. a. pronominale) und Ergänzungen mit Rechtstendenz (v. a. nominale) gibt, wobei die Angaben zwischen diesen stehen.

Die Stellung zweier oder mehrerer aufeinanderfolgender Adverbialbestimmungen richtet sich nach relativ schwachen Beschränkungen. Bei neutraler Satzgliedstellung stehen Temporal- und Kausalbestimmungen gewöhnlich vor Lokal- und Modalbestimmungen (Helbig und Buscha, 1996, S. 581). Ganz typisch für Deutsch ist die Abfolge Zeit vor Ort (die Temporalbestimmung vor der Lokalbestimmung) (Eisenberg, 2006, S. 405). Falls die Adverbialbestimmung in Form von Konjunkionaladverbien (z. B. *deswegen*) im Satz vorkommt, steht sie am weitesten vorn. Die Adverbialbestimmungen können relativ frei zu den Objekten gesetzt werden, trotzdem gelten einige Beschränkungen, die morphologisch bedingt sind. Objekte als Personalpronomen befinden sich normalerweise vor der Adverbialbestimmung, Objekte als Substantiv mit unbestimmtem oder Nullartikel liegen nach der Adverbialbestimmung (z. B. *Sie gibt ihm nach der Stunde ein Geschenk.*) (Helbig und Buscha, 1996, S. 581–582).

Duden (2016, S. 884–885) unterscheidet vier Gruppen im Hinblick auf die Abfolge der Adverbialien und Partikeln im Mittelfeld, wobei es Abfolgepräferenzen innerhalb dieser Gruppen gibt. Die erste Gruppe wird aus den thematischen Lokal- und Temporaladverbien zusammengesetzt. Die zweite Gruppe bilden Kommentaradverbialien sowie verwandte

Partikeln, konkret geht es um Abtönungspartikeln, Konjunkionaladverbien, Negationspartikel, verschiedene Adverbien wie zum Beispiel *offensichtlich*, *glücklicherweise*, *erstens* usw. Die nächste Gruppe bilden situative Adverbialien, rhematische Temporaladverbialien, dann die Adverbien, die eine Wiederholung und Dauer ausdrücken, Adverbialien mit einem Grund, einer Begleitung, einem Mittel oder Werkzeug, rhematische Lokaladverbialien. Die letzte Gruppe besteht aus Adverbialien, die eine Herkunft ausdrücken und Adverbialien, die ein Ziel angeben. Vor diesen vier Gruppen stehen Subjekt und Objekte mit schwachen Pronomen. Falls sie keine Form schwacher Pronomen haben, stehen sie nach den ersten drei Gruppen (Duden, 2016, S. 884–885).

b) Thema-Rhema-Gliederung²²

Die Thema-Rhema-Bedingung besagt, dass das Rhema eine neue Information liefert und bei normaler Betonung (nicht bei der Ausdruckstellung) hinten steht und das Thema sich (das Bekannte) eher vorn befindet. Falls es mehrere neue Informationen gibt, ist das stärkste rhematische Element am Schluss platziert (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 485; Engel, 2009, S. 172).

Diese Bedingung betrifft besonders die Stellung von Objekten und Adverbialbestimmungen. Beneš et al. (2005, S. 219) hebt hervor, dass sich Ausdrücke mit dem größten Mitteilungswert in der Regel am Ende des Satzes befinden. Daraus ergibt sich die Stellung der Pronomen vor Substantiven, Substantive mit dem bestimmten Artikel vor Substantiven mit dem unbestimmten Artikel oder Nullartikel.

c) Definitheit

Die Tendenz definites vor indefinitem (oder bestimmtes vor unbestimmtem) Satzglied ist vor allem bei Nominalphrasen zu beobachten. Indefinite Nominalphrasen sind gegenüber definiten nach rechts versetzt. Man kann Fälle finden, in denen die Definitheit von größerer Bedeutung ist als der Kasus, und daher kann manchmal das Dativobjekt dem Akkusativobjekt nachgehen (Duden, 2016, S. 882).

²² Manchmal auch funktionale Satzperspektive genannt (Engel, 2009, S. 172).

d) Belebtheit

Die Tendenz Belebtes vor Unbelebtes gilt hauptsächlich für Menschen und Tiere. Manchmal kann diese Tendenz stärker sein als die Tendenz Nominativ vor Akkusativ (Duden, 2016, S. 882).

e) Länge der Satzglieder

Eisenberg (2006, S. 404) erwähnt noch die Tendenz, dass kürzere Satzglieder längeren Satzgliedern vorangehen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte zusammengefasst. Bei nominalen Satzgliedern gilt die Abfolge Subjekt vor Dativobjekt vor Akkusativobjekt. Falls Satzglieder pronominal vorkommen, ist die Abfolge Subjekt vor Akkusativobjekt vor Dativobjekt. Typische Tendenzen im deutschen Mittelfeld stellen Thema vor Rhema, definiter NP vor indefiniter NP, kurze vor lange Satzglieder dar.

6.1.3.3 Das Nachfeld

Das Nachfeld ist das von den anderen Stellungsfeldern ganz rechts gestellte Feld, in das einige Konstituenten umgesetzt werden können. Diese Konstituenten treten dann nicht mehr innerhalb, sondern außerhalb der Klammer (z. B. *Sie hat sich benommen wie ein kleines Kind.*). Man spricht deswegen von einer *Ausklammerung* oder *Ausrahmung* (Štícha, 2015, S. 140). Dieses Feld muss nicht unbedingt besetzt werden (Duden, 1998, S. 377).

Die Ausklammerung geht aus den grammatikalisierten Gründen (Präpositionalobjekte, adverbiale Präpositionalphrasen, Vergleichskonstruktionen mit *als/wie*) sowie hauptsächlich aus den stilistischen Gründen aus (Duden, 2016, S. 897). Die Ausrahmung aus den stilistischen Gründen bezieht sich auf umfangreiche Satzglieder (komplexe Relativsätze, Satzgliedreihen), die üblicherweise das Mittelfeld besetzen. Satzglieder können auch ausgeklammert werden, wenn man sie besonders hervorheben will. Wenn sie als unwichtig betrachtet werden und zugleich unbetont sind, können sie ins Nachfeld gestellt werden (Dürscheid, 2012, S. 102–103).

Diese Erscheinung ist häufig besonders bei Nebensätzen, Appositionen und Aufzählungen. Umgekehrt Funktionsverbgefüge, nominale und pronominale Genitiv-, Dativ- oder Akkusativergänzungen werden nie ausgeklammert (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 484).

Duden (2016, S. 898) erwähnt noch den Begriff *Nachnachfeld* oder *rechtes Außenfeld*, das auf das Nachfeld folgt. Das Nachnachfeld benutzt man vor allem zur Hervorhebung, bei Anredenominativen und bei Zusätzen eingeleitet von Ausdrücken wie *nämlich, und zwar, das heißt*.

6.2 Konnektoren

Unter *Konnektoren* sind sprachliche Einheiten zu verstehen, die Bestandteile eines Textes verbinden und damit den Text zusammenhalten. Es handelt sich um zwei Gruppen, und zwar Konjunkturen und Subjunkturen (Engel, 2009, S. 25). In diesem Zusammenhang sprechen Helbig und Buscha (1996, S. 638) auch von der koordinativen und subordinativen Verbindung.

Diese Konnektoren machen den Deutschlernenden Schwierigkeiten, weil sie Einfluss auf die Wortfolge im Satz haben können. Aus diesem Grund wurde diesem Aspekt Aufmerksamkeit gewidmet.

6.2.1 Koordinative Verbindung (Satzverbindung)

Die koordinative Verbindung besteht aus zwei oder mehreren Hauptsätzen (HS)²³, die entweder asyndetisch oder syndetisch verknüpft sein können. Bei der asyndetischen Konstruktion benutzt man kein formales Verknüpfungszeichen, dagegen sind die Teile der Satzverbindung bei der syndetischen Konstruktion mit einem Verknüpfungszeichen (koordinierende Konjunktion, Konjunkionaladverb) verknüpft, das den zweiten Satz einleitet (Helbig und Buscha, 1996, S. 638).

²³ Das Prinzip der Satzverbindung kommt auch bei Nebensätzen auf (Helbig und Buscha, 1996, S. 638).

Helbig und Buscha (1996, S. 639–641) und Götze und Hess-Lüttich (1999, S. 315) nennen folgende Konjunktionen und Konjunkionaladverbien, durch die eine Satzverbindung hergestellt werden kann:

- Konjunktionen: *und, sowohl – als auch, weder – noch, nicht nur – sondern auch, oder, entweder – oder, aber, doch, jedoch, sondern, aber, allein, denn, beziehungsweise (bzw.), das heißt (d. h.)*
- Konjunkionaladverbien: *auch, außerdem, ferner, zudem, überdies, ebenso, ebenfalls, gleichfalls, sonst, andernfalls, dagegen, hingegen, indessen, vielmehr, freilich, zwar – (aber), wohl – (aber), nur, indessen, nämlich, also, folglich, daher, darum, demnach, deshalb, deswegen, mithin, somit, infolgedessen, trotzdem, gleichwohl, nichtsdestoweniger, dessenungeachtet ...*

Der Unterschied zwischen den koordinierenden²⁴ (auch nebenordnenden) Konjunktionen und den Konjunkionaladverbien besteht in ihrer Position im Satz und in der Stellung des finiten Verbs im Satz. Im Unterschied zu den Konjunkionaladverbien können die koordinierenden Konjunktionen nicht innerhalb des Satzes liegen, sie sind immer am Anfang des Hauptsatzes zu sehen, und zugleich können sie nicht die Stelle vor dem Finitum allein einnehmen, d. h. das Finitum muss hinter der Konjunktion und dem ersten Satzglied stehen.²⁵ Die Konjunkionaladverbien verhalten sich dagegen wie Satzglieder, denn sie können die Stelle vor dem Finitum allein besetzen und auch hinter dem Finitum stehen (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 315; Helbig und Buscha, 1996, S. 448).

Zum Beispiel: *Wir gehen fort, und ihr bleibt zu Hause.*

Wir gehen fort, jedoch sind wir bald wieder zu Hause.

Helbig und Buscha (1996, S. 448–449) teilen die Konjunktionen danach ein, ob sie nur als Hauptsatzverbindende Konjunktion verwendet werden oder noch andere Funktionen und Positionen (die von Konjunkionaladverbien, Adverbien und Partikeln) vertreten können. Laut dieser Einteilung werden *bzw., und, denn, oder, das heißt, sondern* nur als

²⁴ Sie werden von Helbig und Buscha (1996, S. 341) als echte Konjunktionen bezeichnet.

²⁵ Eine Ausnahme macht z. B. *entweder* – das Finitum kann an erster oder zweiter Stelle stehen (Helbig und Buscha, 1996, S. 461).

Konjunktion benutzt, während beispielsweise *aber* nicht nur als Konjunktion, sondern auch als Adverb und Partikel vorkommen kann.

Zum Beispiel:

Wir gehen fort, und ihr bleibt zu Hause. *Wir gehen fort, aber ihr bleibt zu Hause.*
Wir gehen fort, ihr bleibt aber zu Hause.
Wir gehen fort, ihr aber bleibt zu Hause.

Generell gilt, dass Konjunkturen die Reihenfolge einzelner Wörter in Sätzen nicht beeinflussen (Engel, 2009, S. 426).

6.2.2 Subordinative Verbindung (Satzgefüge)

Das Prinzip der subordinativen Verbindung entsteht bei der Verknüpfung zweier oder mehrerer syntaktisch ungleichrangiger Sätze (d. h. eines Hauptsatzes mit einem Nebensatz, Nebensätze unterschiedlichen Grades). Man kann den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz entweder mithilfe eines Einleitungswortes oder ohne ein Einleitungswort einfügen, man spricht dann über einen entweder eingeleiteten oder uneingeleiteten Nebensatz (Helbig und Buscha, 1996, S. 642). Die Nebensätze können neben den subordinierenden Konjunktionen mit Relativpronomen und Fragewörtern eingeleitet werden. Diese Klassen führt Engel (2009, S. 397) als subjunktive Elemente an.

a) Die subordinierenden Konjunktionen

Die subordinierenden Konjunktionen sind auch unter dem Termin *Subjunktionen* und *unterordnende Konjunktionen* zu finden (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 319). Die durch unterordnende Konjunktionen eingeleiteten Nebensätze werden als Konjunktionalsätze bezeichnet (Helbig und Buscha, 1996, S. 642).

Die subordinierenden Konjunktionen wurden von Duden (2016, S. 638–643) aufgrund ihrer semantischen Verwendung in weitere Subklassen gegliedert:

- temporal: *als, seit(dem), während, sobald, solange, sooft, nachdem, bevor, bis, ehe, wenn, kaum dass, indem*
- konditional: *wenn, falls, sofern*

- adversativ: *während, wohingegen, (an)statt dass, (an)statt – (zu)*
- restriktiv: *außer (dass), außer um – (zu), außer wenn, nur dass, soviel, soweit, insoweit (als), sofern, insofern (als)*
- modal-instrumental: *indem, ohne – dass, ohne – (zu)*
- vergleichend: *als, wie, (so) – wie, als (ob), als wenn, je – (desto/umso)*
- kausal: *weil, da zumal, umso mehr/weniger als*
- konsekutiv: *(so) – dass, sodass*
- final: *damit, dass, um – (zu)*
- konzessiv: *obwohl, obschon, obgleich, auch wenn, wenngleich, wiewohl, ungeachtet*

b) Relativpronomen

Relativpronomen vertreten ein Substantiv im Nebensatz (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 271). Zu den Relativpronomen gehören die Formen von dem Demonstrativpronomen *der* und die Interrogativpronomen *welcher, wer* und *was* (Helbig und Buscha, 1996, S. 264).

c) Fragewörter

Fragewörter (auch W-Wörter) können durch die Pronomen *welcher/was* mit ihren Formen, Adverbien und Pronominaladverbien signalisiert werden, z. B. *wo, wann, wie, worauf, dabei, darauf* ... (Helbig und Buscha, 1996, S. 642).

Im Unterschied zur Satzverbindung kommt es beim Satzgefüge zu einer Wortstellungsänderung. Die Nebensatzkonstruktion ist dadurch gekennzeichnet, dass die finite Verbform normalerweise am Ende steht (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 320). Daraus ergibt sich, dass die subjunktiven Elemente fähig sind den Satzrahmen zu bilden.

Zum Beispiel: *Sie kommt nicht, weil sie krank ist. Dass sie morgen kommt, weiß ich. Er sah den Mann, der an der Ecke stand. Wir fragen ihn, wo er geboren ist.*

6.3 Negation

Negation als solche ist eine komplexe Angelegenheit, daher wird sie hier nur vom syntaktischen Aspekt behandelt, d. h. welche Stelle das Negationswort in einem Satz einnimmt. Meistens befolgt man bei der Verwendung der Negation feste Regeln, aber manchmal kann die Verwendung der Negation vom Sprecher abhängen – was er negieren will.

Zuerst werden verschiedene Negationswörter genannt und später wird die Stellung der Negationspartikel *nicht* detailliert beschrieben, denn diese Partikel wird am häufigsten benutzt.

6.3.1 Negationsträger

Helbig und Buscha (1996, S. 513) teilen die in der syntaktischen Negation verwendeten Negationswörter auf Grund der Wortklassen in verschiedenen Gruppen ein. Es handelt sich um die substantivischen Pronomen (*keiner, niemand, nichts*), die Adverbien (*nie, niemals, nirgendwo, nirgends, nirgendwohin, keinesfalls, keineswegs, nicht*), die Artikelwörter (*kein*), die Satzäquivalente (*nein*), die Partikeln (*nicht*) und die Konjunktionen (*weder...noch*).

Laut Duden (2016, S. 917) ist die Einteilung von Negationswörtern ähnlich. Die erste Klasse bildet die Antwortpartikel (*nein*), die zweite ist die Partikel oder gelegentlich auch Adverb (*nicht*), weiter die Adverbien (*mitnichten, keinesfalls, keineswegs*) und adverbiale Phrasen (*ebenso, wenig, auf keinen Fall, in keinem Fall*). Eine weitere Gruppe sind indefinite Pro-Adverbien (*nie, niemals, nirgendwo, nirgendwohin, nirgendwoher...*), Indefinitpronomen und Artikelwörter (*niemand, nichts, keiner/kein, keinerlei*) und Konjunkionaladverb (*weder-noch*).

6.3.2 Satz- und Satzteilnegation

Man unterscheidet zwischen der *Satznegation* und der *Satzteilnegation*.²⁶ Über die Satznegation spricht man, wenn wir eine Äußerung (d. h. den ganzen Satz) insgesamt verneinen wollen. Der Fokus schließt auch das Prädikat ein und die Negationspartikel *nicht* befindet sich am Satzende. Bei der Satzteilnegation negieren wir nur Teile einer Äußerung – ein einzelnes Satzglied²⁷, wobei die Negationspartikels *nicht* vor²⁸ dem negierten Satzglied sich befindet (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 491–492; Helbig und Buscha, 1996, S. 517).

Aus dem Gesagten folgt, dass der Unterschied zwischen der Satznegation und der Satzteilnegation darin besteht, worauf sich die Partikel *nicht* bezieht.

6.3.3 Die Position der Negationspartikel *nicht*

Die Negationspartikel *nicht* können wir an fast jeder Position in dem Satz finden, jedoch „sind damit semantische Unterschiede (Satznegation, Satzteilnegation) verbunden“ (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 489). Götze und Hess-Lüttich (1999, S. 494) erwähnen den Terminus *topologische Verbferne*, der erklärt, warum die Negationspartikel in der Regel am Ende steht. Die Teile im Satz, die semantisch eine enge Verbindung mit dem Verb haben, treten „am weitesten entfernt vom finiten Verb im Satz“ auf. Die Verfasser führen Ausnahmen an, die Vorrang vor der Negationspartikel gewöhnlich haben, und zwar konstitutive Ergänzungen, Funktionsverbgefüge, feste Verbverbindungen und freie Modalangaben.

Nachfolgend werden noch andere Gesetzmäßigkeiten bei der Stellung des *nicht* besprochen.

Die Unterscheidung zwischen der Satzteil- und der Satznegation ist für die Stellung von *nicht* wesentlich. Bei der Satznegation steht das Negationswort normalerweise am

²⁶ Auch *Sondernegation*.

²⁷ Das kann nicht das finite Verb sein, dann wäre das die Satznegation (Helbig und Buscha, 1996, S. 519).

²⁸ Wenn das verneinte Satzglied stark betont ist, muss die Sondernegation nicht unmittelbar davor stehen (Helbig und Buscha, 1996, S. 517).

Satzende (Štícha, 2015, S. 880). Duden (2016, S. 921) betont, dass die Stellung der Negation durch die Stellung des Finitums bedingt ist. In Verberst- und Verbzweitsätzen steht die Negation im Mittelfeld und kann auch ans Satzende umgestellt werden. Falls die rechte Klammer besetzt ist, kann die Negation nicht am Satzende stehen, sondern vor den Teilen der rechten Klammer (Štícha, 2015, S. 880). Das betrifft auch adverbiale Ergänzungen (z. B. *auf den Tisch*), die fest an das Verb gebunden sind (Duden, 2016, S. 921; Helbig und Buscha, 1996, S. 521). Die Satznegation *nicht* soll vor dem Akkusativ vorkommen, mit dem das Verb eine enge semantische Beziehung bildet (z. B. *Klavier spielen, Auto fahren*) (Helbig und Buscha, 1996, S. 521).

Die Negationspartikel *nicht* steht vor adverbial gebrauchten Adjektiven (z. B. *fleißig*). Im Unterschied dazu können ursprüngliche Adverbien (z. B. *dort*) sowohl vor als auch nach *nicht* zu stehen (Helbig und Buscha, 1996, S. 520).

Die Negationspartikel kann sich bei den meisten Angaben (Kausalangaben, Temporalangaben, Lokalangaben mit Präposition) vor oder hinter der Angabe befinden. Das gilt aber nicht für die Modalangaben, die hinter der Negationspartikel stehen (Götze und Hess-Lüttich, 1999, S. 491).

Da die Negation *nicht* üblich für eine Partikel gehalten wird, kann sie nicht allein das Vorfeld belegen, sondern sie muss es nur zusammen mit einem Satzglied besetzen (Duden, 2016, S. 922).

7 Ausgewählte Aspekte der englischen Syntax

In den folgenden Kapiteln werden ähnliche Aspekte beschrieben wie in den vorigen Kapiteln. Zugleich wird ein Vergleich der beiden Sprachen in Bezug auf ausgewählte Aspekte durchgeführt.

7.1 Wortstellung

Generell kann gesagt werden, dass die Wortfolge im Englischen weitgehend festgelegt ist und strikte Regeln befolgt, was ein Merkmal der isolierenden Sprachen ist. Falls die Wortstellung gestört wird, kann der Satz weniger akzeptabel oder sogar ungrammatisch werden (Wekker und Haegeman, 1985, S. 23). Dagegen ist die Wortstellung im Deutschen relativ flexibel und frei.

Während die Wortstellung im Deutschen gewöhnlich die Abfolge SVO im Hauptsatz und SOV im Nebensatz hat, gehört die englische Sprache zu den Sprachen, die eine feste Reihenfolge SVO verlangen (Comrie, 1989, S. 87, 89).

7.1.1 Position des finiten Verbs

Die Termine *Stirnsatz*, *Kernsatz* und *Spannsatz* werden vor allem in Verbindung mit der Satzklammer benutzt, die im Englischen nicht auftritt. Aus diesem Grund werden diese Termini in der englischen Syntax nicht mehr verwendet.

Da sich Englisch nach der Subjekt-Prädikat-Objekt-Regel richtet, muss das finite Verb nicht an zweiter Stelle stehen, sondern es kann auch beispielsweise die dritte Position im Satz einnehmen (Berkov, 2002. S. 25).

Die erste Position im Satz nehmen die Verben wie im Deutschen in den Entscheidungsfragen, Aufforderungssätzen, uneingeleiteten Wunschsätzen, uneingeleiteten Konditionalsätzen, Hauptsätzen im Satzgefüge in Nachstellung, emotionalen Ausrufesätze ein.

Zum Beispiel:²⁹ *Are they satisfied? Be quiet! May we live to see it! Were he alive, he would never allow it. Should you change your mind, let me know. I would have warned you, had I known where to find you. Isn't it exciting!*

Das Finitum nimmt die zweite Stelle in Aussagesätzen und Ergänzungsfragen ein.

Zum Beispiel: *A bee buzzed over my head. Where did you see it?* (Dušková, 2012, S. 311, 334, 521)

Wie schon oben erwähnt wurde, verfügt Englisch als die einzige germanische Sprache über keine Zweitstellung des Verbs im Hauptsatz (Kretzenbacher, 2005, S. 19). Nichtsdestoweniger gibt es Satzformen, die wie V2-Stellung aussehen. Das heißt, sie beginnen mit einem anderen Satzglied als mit dem Subjekt und das Finitum folgt gleich diesem Satzglied nach. In diesen Fällen spricht man von der *Inversion*. Dušková (2012, S. 540–541) und Greenbaum und Quirk (1991, S. 409–410) führen die Fälle an, in denen man die Inversion benutzt: Wenn wir eine Zustimmung mit *so / neither / nor* ausdrücken wollen (z. B. *So do I*). Bei den intransitiven Verben nach einem adverbialen Ausdruck, der am Satzanfang steht (z. B. *Here comes Peter! There goes our bus!*). Bei diesem Typ der Inversion gibt es aber einige Einschränkungen. Sie kann nur dann stattfinden, wenn es sich um ein substantivisches Subjekt handelt (*here comes Paul X here he comes*) und nur in dem Simple Present (Präsens) und dem Simple Past (Präteritum). Weiter gebraucht man die Inversion in der geschriebenen Sprache bei der Erzählung, in der diese Inversion als rhetorisches Stilmittel dient (z. B. *On the other side of the stream lay open fields.*). Die obligatorische Inversion verläuft bei der Voranstellung negativer Adverbiale (*only once, little, scarcely, at no time ...*)³⁰ (Dušková, 2012, S. 540–541; Greenbaum und Quirk (1991, S. 409–410). (Greenbaum und Quirk (1991, S. 410–411) geben noch andere Situationen hinzu, bei denen das Verb dem Subjekt vorgeht, und zwar bei der direkten Rede, wenn das Subjekt nicht als Personalpronomen auftritt (z. B. *„Please go away,“ said one child.*) und bei den Konditional- und Konzessivsätzen (z. B. *Should you change your plans, please let me know.*).

²⁹ Die folgenden Beispiele wurden von Dušková (2012, S. 311, 334, 521) übernommen.

³⁰ Der Satz, der mit einem negativen Ausdruck beginnt, wirkt ausdrucksstark (Dušková, 2012, S. 541).

Man verwendet die Inversion, um das Subjekt hervorzuheben. Oft erscheint sie in der Poesie (Literatur), aber wir können ihr auch in der Umgangssprache begegnen (Greenbaum und Quirk, 1991, S. 409).

7.1.2 Klammerstrukturen

Im Vergleich mit der deutschen Sprache, in der die Satzklammer als häufiges Phänomen erscheint, wird der Satzrahmen in der englischen Sprache nicht verwendet. Das ist einer der Gründe, warum das Erwerb der syntaktischen Klammerstellung für englische Muttersprachler und Lernende des Deutschen als Drittsprache mit Englisch als L2 ein großes Hindernis darstellt (Kretzenbacher, 2005, S. 19).

Im Englischen wird der Satzrahmen zwar nicht so benutzt, wie es im Deutschen der Fall ist, trotzdem sind in manchen Fällen Klammerkonstruktionen zu finden – die Konstruktionen tauchen aber oft in einer anderen Form auf. Man kann Strukturen im Englischen sehen, die der deutschen Verbklammer nicht verwandt sind und Strukturen, die der deutschen Verbklammer ähneln (Kretzenbacher, 2005, S. 20). Keine Parallelen im Deutschen haben die am Satzende platzierten Präpositionen³¹ (z. B. *That man is unpleasant to work with.*) und das Wort, das zwischen *to* und Infinitiv platziert ist³² (z. B. *We aim to utterly ignore it.*) (Kretzenbacher, 2005, S. 20; Greenbaum und Quirk, 1991, S. 189; Huddleston und Pullum, 2002, S. 581). Als die der deutschen Verbklammer ähnlichen Strukturen gibt Kretzenbacher (2005, S. 20) analytische Formen des Verbs an: in den Tempora Futur (z. B.³³ [...] *a blue underlined word will for some time to come be universally recognised as a link, [...]*) und Present Perfect (z. B. *The Elmbridge Model Club has for a number of years organised the show themselves, [...]*), im Passiv (z. B. [...], *which is without a doubt recognized by individuals who come to see him perform.*), in den Konstruktionen mit Modalverben (z. B. [...] *and who cannot, due to the commonness of this surname, be identified.*).

³¹ Im Englischen die sog. *dangling prepositions* (Kretzenbacher, 2005, S. 20).

³² Im Englischen als *split infinitive* bezeichnet (Kretzenbacher, 2005, S. 20).

³³ Die folgenden Beispiele wurden von Kretzenbacher (2005, S. 20) übernommen.

Kretzenbacher (2005, S. 20) weist dennoch darauf hin, dass „die Erkenntnis, dass auch im Englischen Klammerstrukturen vorkommen“, nicht bedeutet, dass die Syntax in den beiden Sprachen gleich funktionieren würde.

In der folgenden Übersicht werden die schon beschriebenen, im Deutschen mit dem mehrteiligen Prädikat gebildeten Konstruktionen mit den entsprechenden Konstruktionen im Englischen verglichen.

a) Partizipien und Infinitiv in den analytischen Verbformen

Im Englischen gibt es eine Vielzahl an Zeitformen und man unterscheidet zwischen der Simple- und Verlaufsform. Die Tempora, deren Prädikate aus mehreren Teilen bestehen, haben im Englischen keine satzrahmende Funktion wie im Deutschen. Erster Teil des Prädikats bilden die Hilfsverben (*be, do, have*), zweiter Teil setzt sich aus den anderen Prädikatsteilen (Partizipien, Infinitiv) zusammen (Kim und Sells, 2008, S. 151). Im Gegensatz zum Deutschen stehen im Englischen die Teile komplexer Verbformen immer nebeneinander, das Hilfsverb und das Vollverb sind nicht getrennt.

Zum Beispiel:³⁴ *I have finished my homework. They will go to the theatre.*

b) Die Verben mit dem trennbaren Erstteil

Im Englischen sind zwar keine Verben mit trennbaren Vorsilben zu bemerken, man kann aber die sog. *phrasal verbs* mit dieser Form vergleichen. Es geht um Verbindungen von Verb und Adverbpartikel, bzw. von Verb und Präposition (Dušková, 2012, S. 203). Was die Trennbarkeit angeht, treten Verb und Partikel manchmal zusammen und manchmal getrennt auf.

Zum Beispiel: *He turned down an advantageous offer. He turned the offer down.*

(Dušková, 2012, S. 203)

c) Modalverben

Während im Deutschen das Modalverb vom Infinitiv des Vollverbs getrennt ist, folgt der Infinitiv dem Modalverb im Englischen nach und wird davon nie getrennt (Dušková, 2012, S. 180).

³⁴ Eigene Beispiele in a), c)–f).

Zum Beispiel: *I should do my homework.*

d) das Prädikativ

Normalerweise gehen Subjektsprädikative dem Subjekt und dem Verb nach. Wenn es sich um Objektsprädikative handelt, stehen sie gewöhnlich nach dem direkten Objekt (Kreyer, 2010, S. 114).

Zum Beispiel: *His parents considered him a conscientious student.*

e) Infinitivkonstruktionen

Infinitivkonstruktionen werden sowohl im Deutschen als auch im Englischen benutzt. Bei Verben im Englischen werden das Gerund *-ing*, der Infinitiv ohne *to* oder der *to*-Infinitiv benutzt. Im Gegensatz zum Deutschen, in welchem der *zu*-Infinitiv und das infinite Verb nicht getrennt stehen, kann der *to*-Infinitiv im Englischen unabhängig und nicht direkt neben dem infiniten Verb liegen, siehe *split infinitive*. Zugleich gilt, dass der *to*-Infinitiv nicht am Ende des Satzes vorkommen muss (Huddleston und Pullum, 2002, S. 581, 1176–1177).

Zum Beispiel: *I decided to go to England.*

f) Satznegation *nicht*

Im Englischen ist es nicht möglich, die Negationspartikel *not* am Satzende zu finden, deshalb bildet sie keine Negationsklammer wie die Negationspartikel *nicht* im Deutschen (Kim und Sells, 2008, S. 152).

Zum Beispiel: *He will not leave you.*

7.1.3 Satzgliedfolge

Da die englische Syntax über keine Satzklammer verfügt, wird die Satzgliedfolge innerhalb der englischen Sprache in keine Stellungsfelder (das Vorfeld usw.) eingeteilt, wie es bei der Vorstellung der deutschen Satzgliedfolge präsentiert wurde, sondern die Reihenfolge der Satzglieder wird im Allgemeinen beschrieben. Gleich wie im Deutschen kann die englische Satzgliedfolge aus mehreren Perspektiven beschrieben werden. Die

Wortstellung in dieser Arbeit wird vor allem von dem grammatischen Prinzip beschrieben, wobei die Konzentration hauptsächlich auf die Satzglieder wie Subjekt, Objekt und Adverbiale gezielt wird.

Wie schon mehrmals bemerkt wurde, hält die englische Sprache ihre Hauptstruktur in dem Deklarativsatz in der folgenden Reihenfolge ein: Subjekt – Prädikat – Objekt. Selbstverständlich gibt es auch Ausnahmen, die diesen Satzbau brechen.

Das Subjekt hat im Englischen im Gegensatz zum Deutschen eine feste Position im Satz. Am häufigsten befindet sich das Subjekt an der ersten Stelle des Deklarativsatzes (Kreyer, 2010, S. 109). Am Satzbeginn vor dem Subjekt können auch bestimmte Adverbiale auftauchen, oft geht es um die Temporal- und Lokaladverbien (*immediately after...*) und Adverbialien, die an den vorherigen Kontext anschließen (*to begin with, finally, therefore, on the other hand, consequently ...*) (Dušková, 2012, S. 522). Biber et al. (1999, S. 886–889) bemerkt, dass die Adverbialien *so, then* oder *however* am üblichsten sind.³⁵ Diese Adverbialien werden relativ oft mit dem Komma getrennt. Im Unterschied zum Deutschen ist es nicht möglich, englische Sätze mit dem Objekt zu beginnen. Wollten wir den Satz mit dem Objekt anfangen, wäre es nur mit der folgenden Struktur möglich: *This I do not understand*. Es handelt sich im Englischen um das sog. *fronting*. Die erste Position im Satz kann nämlich ein Satzglied besetzen, mit dem wir etwas hervorheben wollen, damit brechen wir die Konstruktion SVO (Biber et al., 1999, S. 900; Kreyer, 2010, S. 171). In der geschriebenen Sprache kann das Komma nach dem hervorgehobenen Element benutzt werden, um die Wichtigkeit des Elements zu verstärken (Quirk et al., 1985, S. 1377).

Falls der Satz mit einem anderen Satzglied anfängt als mit dem Subjekt, muss man die strikte Abfolge Subjekt – Prädikat einhalten, d. h. das Subjekt muss sich vor dem Verb befinden, sonst wäre es als ungrammatisch betrachtet. Das betrifft nicht die Inversion, die nicht zu dem typischen Satzbau des englischen Satzes zählt. Bei dem Fragesatz beginnt man den Satz mit dem Hilfsverb (*be, do, have*) und auch in diesem Fall behält man die gleiche Wortstellung – das Subjekt geht dem Vollverb voran (z. B. *Do you like reading?*).

Die Konstruktion SVO kann der Fakt stören, dass das Adverb zwischen dem Subjekt und dem Verb stehen kann. Dušková (S. 2012, S. 522–523) weist vor allem auf

³⁵ Im Englischen zählen sie zu den sog. *linking adverbials* (Biber et al., 1999, S. 886–889).

Häufigkeitsadverbien (*always, usually, regularly, seldom, often, occasionally, never ...*) hin, die am häufigsten zwischen dem Subjekt und dem Verb liegen (z. B. *She regularly takes exercise.*). Im Deutschen ist dieses vorrangige Adverb unmöglich. Wenn das Prädikat aus mehreren Teilen besteht (Hilfsverb/Modalverb und Vollverb), folgt das Adverb dem ersten Verb, d. h. dem Hilfsverb/Modalverb (z. B. *You can always count on me.*). Bei der Inversion und dem Fragesatz nimmt das Adverb die Position nach dem Subjekt ein (z. B. *Should you ever be...*). Bei dem Imperativsatz befindet sich das Adverb am Satzanfang vor dem Vollverb (z. B. *Never remove the cover.*) oder nach dem Operator (z. B. *Do not suddenly start the engine!*) (Quirk et al., 1985, S. 492–493). Zwar sind Adverbien an verschiedenen Stellen zu finden, aber sie können im Gegensatz zum Deutschen niemals zwischen dem Verb und dem Objekt platziert werden (z. B. *³⁶*He opened quickly the window.* aber *He opened the window quickly.*) (Haider, 2010, S. 12; Huddleston und Pullum, 2002, S. 575). Diese Eigenschaft verbindet Haider (2010, S. 12) mit der *Kompaktheit*, englische Verbalphrasen werden daher als kompakt betrachtet.

Setzt sich das Prädikat aus mehreren Einheiten zusammen, stehen diese Einheiten nebeneinander (z. B. *She has been waiting here for an hour.*).

Nach dem Verb folgen normalerweise Objekte. Man unterscheidet zwischen den direkten, indirekten und Präpositionalobjekten, weil keine Kasusmarkierungen im Englischen zur Verfügung stehen. Dem deutschen Dativ entspricht das indirekte Objekt und der deutsche Akkusativ hat Eigenschaften eines direkten Objekts. Die Reihenfolge der Objekte ist im Deutschen und Englischen dieselbe, nämlich indirektes Objekt – direktes Objekt – präpositionale Ergänzung (z. B. *I gave Marian my book.*). Es gibt auch Fälle, in denen wir das direkte Objekt vor das indirekte Objekt stellen können. Die Stellung des indirekten Objekts nach dem direkten Objekt verlangt die Präposition *to* oder *for*, die mit dem indirekten Objekt verbunden ist (z. B. *I gave my book to Marian.*). Diese Regeln werden auch bei den pronominalen Objekten angewendet. Falls die beiden Objekte pronominal besetzt sind, gilt hier kein Vorzug des Akkusativobjekts vor dem Dativobjekt wie im Deutschen (z. B. *I gave it to her.* oder *I gave her it.*³⁷). Wenn nur das direkte Objekt als Pronomen vertreten wird, bevorzugt man die präpositionale Konstruktion, d. h. zuerst das

³⁶ Ein Symbol, das ungrammatische Wort- und Wortfolgeformen kennzeichnet.

³⁷ Besonders im amerikanischen Englisch (Dušková, 2012, S. 433).

direkte Objekt, dann das indirekte Objekt mit der Präposition (z. B. *I gave it to Marian.*). Wenn nur das indirekte Objekt als pronominal besetzt wird, zieht man die Abfolge das indirekte Objekt vor dem direkten Objekt vor (z. B. *I gave her my book.*) (Berk, 1999, S. 34–37, 42–43; Dušková, 2012, S. 423, 433). Ähnlich wie im Deutschen ist es natürlicher, wenn längere Satzglieder kürzeren Satzgliedern nachgehen, deshalb kann die Konstruktion entstehen, in der ein Satzglied (Adverb usw.) zwischen dem direkten und indirekten Objekt steht (z. B. *She told him calmly what she thought of him.*) (Quirk et al., 1985, S. 740).

Nach den Objekten kommen normalerweise Adverbialien, obwohl manche davon am Satzanfang oder Satzende stehen können. Bei neutraler Satzgliedstellung stehen die Adverbialien in der Abfolge: die Art und Weise – Ort – Zeit. Im Gegensatz zum Deutschen ist die Abfolge Ort vor Zeit (die Lokalbestimmung vor der Zeitbestimmung) für Englisch charakteristisch. Es gibt Arten von Adverbien, die nicht zu dieser Abfolge passen – Häufigkeitsadverbien, die schon oben beschrieben wurden, und Adverbien der Intensität (*very, quite, rather ...*), die dem Wort vorangehen, welches sie modifizieren (Dušková, 2003, S. 522–523).

Am Ende des Satzes befinden sich oft Präpositionalphrasen.

7.2 Konnektoren

Die Konnektoren im Englischen beeinflussen die Satzgliedfolge nicht, aber manche von ihnen verhalten sich unterschiedlich als im Deutschen, vor allem bei dem Satzgefüge. Aus diesem Grund werden die beiden Verbindungen (koordinative und subordinative) auch innerhalb der englischen Syntax beschrieben.

7.2.1 Koordinative Verbindung

Die Sätze der koordinativen Verbindung werden entweder asyndetisch oder syndetisch verbunden. Es ist normalerweise unmöglich, die Abfolge der Sätze zu ändern, denn die Reihenfolge der Sätze ist fest. Die Konjunktion ist das erste Wort im Satz, dem kein Wort vorangehen kann. Die asyndetisch verknüpften Sätze werden meistens mit einem Adverb oder einem adverbialen Ausdruck verknüpft, der die Sätze mit seiner lexikalischen

Bedeutung verbindet. Bei der syndetischen Konstruktion sind die Sätze mit den koordinierenden Konjunktionen und Konjunkionaladverbien verbunden (Dušková, 2012, S. 588–589).

Folgende Konjunktionen und Konjunkionaladverbien werden benutzt, um die Satzverbindung herzustellen:

- Konjunktionen: *and, but, or, either – or, neither – nor*³⁸, *for*³⁹, *not only – but (also), both – and, not – but, let alone, so, yet* (Dušková, 2012, S. 589–593)
- Konjunkionaladverbien⁴⁰: *therefore, thus, then, also, too, furthermore, moreover, besides, by the way, still, though, however, nevertheless, consequently, otherwise, accordingly, meanwhile similarly, in addition ...* (Greenbaum und Quirk, 1991, S. 185–187)

Der Unterschied zwischen den koordinierenden Konjunktionen und den Konjunkionaladverbien besteht nicht in der Stellung des Finitums im Satz, sondern in ihrer Position im Satz. Während sich die nebenordnenden Konjunktionen am Anfang des Hauptsatzes befinden müssen, ist die Position der Konjunkionaladverbien variabel (Quirk et al., 1985, S. 921).

Zum Beispiel: *David plays the piano, and his sister plays the guitar.*

**David plays the piano; his sister and plays the guitar.*

David plays the piano; his sister, moreover, plays the guitar.

Nach dem Konjunkionaladverb verwendet man gewöhnlich das Komma.

Die Konjunktoren haben keinen Einfluss auf die Reihenfolge einzelner Satzglieder im Satz.

³⁸ Als die einzige kann diese Konjunktion in dem zweiten Satz die indirekte Wortfolge haben (... *nor is she an avid reader.*) (Dušková, 2012, S. 593).

³⁹ Diese Konjunktion verhält sich manchmal als eine unterordnende Konjunktion. Trotzdem zählt sie mit den anderen Merkmalen der Satzverbindung zu den nebenordnenden Konjunktionen (Dušková, 2012, S. 591).

⁴⁰ Im Englischen häufig als *conjuncts* bezeichnet.

7.2.2 Subordinative Verbindung

Das Satzgefüge kann entweder durch ein Einleitungswort oder ohne ein Einleitungswort ausgedrückt werden. Die Hauptmittel der subordinativen Verbindung stellen die unterordnenden Konjunktionen, Relativpronomen, Fragewörter und Inversion dar (Dušková, 2012, S. 593).

a) Die subordinierenden Konjunktionen

Dušková (2012, S. 628–644) und Berk (1999, S. 278–284) führen folgende Subjunktionen an. Die Subjunktionen werden in weitere Subklassen eingeteilt:

- temporal: *after, as, as soon as, as long as, before, by the time, once, since, when, until, till, while, whenever, no sooner – than*
- konditional: *if, only if, unless, provided/providing (that), given that, in case*
- restriktiv: *lest*
- modal-instrumentale: *by*
- vergleichend: *as, as if, as though, than, as – as, not as (so)*
- kausal: *because, since, as, in that*
- konsekutiv: *so (that), that*
- final: *so that, in order that*
- konzessiv: *though, although, even though, even if*

b) Relativpronomen

Zu den Relativpronomen gehören *who* (mit seinen Formen), *which* und *that*. Ihre Verwendung unterscheidet sich vom Deutschen darin, dass sie in Abhängigkeit von der Belebtheit/ Unbelebtheit verwendet werden. Während sich *who* auf Personen bezieht, wird *which* bei unpersönlichen Ausdrücken eingesetzt. Das Relativpronomen *that* ist in diesem Hinblick neutral (Greenbaum und Quirk, 1991, S. 118). Im Englischen ist es möglich, das in den Relativsätzen benutzten Komma wegzulassen, falls es sich um einen restriktiven Satz handelt (Dušková, 2012, S. 616). Die Tilgung des Kommas im Deutschen ist dagegen unzulässig.

c) Fragewörter

Fragewörter werden durch die Pronomen (*whom, which, what ...*) oder Adverbien (*how, when, where ...*) gekennzeichnet (Biber et al., 1999, S. 87).

Bei der subordinativen Verbindung wird die Satzgliedfolge im Englischen nicht geändert. Der Satzbau im Nebensatz bleibt wie im Hauptsatz: Subjekt – Verb – (Objekt).

Zum Beispiel: *She can't come because she is ill. As she is still ill, she won't be able to come. I met my new boss, who was very kind. I asked her where she was going.*

7.3 Negation

Anfangs werden verschiedene Negationswörter angeführt und später wird die Position der Negationspartikel *not* präsentiert, weil sie dem deutschen Negationswort *nicht* entspricht und auch am häufigsten gebraucht wird.

7.3.1 Negationsträger

Als Wörter, die die syntaktische Negation ausdrücken können, nennt Dušková (2012, S. 337) folgende Ausdrücke: *not, no, nobody, no one, nothing, never, nowhere, neither* und *none*.

7.3.2 Satz- und Satzteilnegation

Auch im Englischen unterscheiden wir zwischen der *Satznegation*⁴¹ und der *Satzteilnegation*⁴². Die Anwendung dieser Typen verläuft in den beiden Sprachen in der gleichen Weise, d. h. bei dem ersten Typ negiert man den ganzen Satz, bei dem zweiten Typ nur einen bestimmten Teil einer Äußerung. Der Unterschied zwischen den beiden Typen der Negation kann an der Stellung der Negationspartikel *not* beobachtet werden. Bei der Satznegation steht *not* gewöhnlich neben dem Verb und bei der Satzteilnegation

⁴¹ Im Englischen *clause negation*.

⁴² Im Englischen *local negation, constituent negation* oder *subclausal negation*.

befindet sich *not* in der Nähe von dem Satzglied, das man verneinen will. Nichtsdestoweniger ist es nicht außergewöhnlich, dass wir *not* in dem zweiten Typ neben dem Verb sehen können (z. B. *I didn't come to be insulted.*) (Dušková, 2012, S. 339; Huddleston und Pullum, 2002, S. 789).

7.3.3 Die Position der Negationspartikel *not*

Die Verwendung der Negationspartikel *not* steht wie im Deutschen mit dem semantischen Unterschied zwischen der Satz- und Satzteilnegation im Zusammenhang.

Der Negationsträger *not* kann nicht neben dem lexikalischen Verb (ausgenommen *be* und *have*) stehen, sondern er muss entweder dem Hilfs- oder Modalverb beigefügt werden (z. B. **She can swim not.* aber *She cannot swim.*). In dem Simple Present und Simple Past wird die Negation mithilfe des Operators *do* gebildet, falls es kein anderes Hilfsverb im Satz gibt (z. B. *He does not work on Monday.*). In der gesprochenen Sprache verwendet man die reduzierte Form, die sog. *not-contraction* (*aren't, haven't, shouldn't, wouldn't* usw.) (Biber et al., 1999, S.160, 165; Dušková, 2012, S. 337).

Dušková (2012, S. 338) schreibt, wie und wo die Negationspartikel *not* benutzt werden kann:

Die Partikel *not* muss nicht nur vor dem Verb stehen, sondern sie kann auch ein anderes Satzglied verneinen. Wenn *not* ein anderes Wort als das Verb negiert, steht *not* vor diesem Wort und wird betont (z. B. *Not before midnight, ...*). *Not* steht in der Regel vor den infiniten Verbformen (z. B. *He tried not to look sad. My grandparents enjoy not working*). Die betonte Negationspartikel *not* dient auch als die Proform eines negativen Satzes nach bestimmten Verben wie *think, expect, seem, suppose, be afraid, appear* usw. (z. B. *I'm afraid not.*).

Verglichen mit dem Deutschen lässt sich sagen, dass die Stellung des deutschen Negationswortes *nicht* flexibler ist als des englischen Negationswortes *not*.

8 Methodologie

Im ersten Teil des empirischen Teils werden die Lehrbücher des Deutschen analysiert, die bei dem Unterricht des Deutschen an der zweiten Stufe der Grundschule und in den niedrigeren Klassen am mehrjährigen Gymnasium⁴³ gebraucht werden. Da an der zweiten Stufe der Grundschule meistens nur die Niveaustufe von A1 unterrichtet wird, werden vor allem die Lehrbücher auf dem Sprachniveau A1 analysiert.⁴⁴ Die untersuchten Lehrbücher sind in dieser Arbeit *Beste Freunde*, *Macht mit*, *Team Deutsch*, *geni@l klick*, *Ideen* und *prima*. Bei der Wahl der Lehrbücher habe ich mich hauptsächlich auf die Lehrbücher konzentriert, die ich im Rahmen meiner Praktika an den Grundschulen, innerhalb der Sprachkurse für die Schüler bis 15 Jahre und während der deutschen Nachhilfestunden verwendet habe. Es werden einige Lehrbücher analysiert, mit denen ich zwar keine Erfahrung habe, aber ich finde sie irgendwie interessant und für den Unterricht geeignet.

Die Analyse der Lehrbücher bezieht sich darauf, wie die syntaktischen Aspekte in den Lehrbüchern präsentiert werden. Die Aufmerksamkeit wird vornehmlich der Präsentation von den Aspekten gewidmet, welche hinsichtlich der Unterschiede im Deutschen und Englischen als Fehlerquellen betrachtet werden. Zuerst werden bei den einzelnen Lehrbüchern allgemeine Informationen über die Lehrbücher angeführt und nachfolgend wird beschrieben, in welchen Lektionen und auf welche Art und Weise die bestimmten syntaktischen Aspekte behandelt werden. Dazu werden Veranschaulichungen gegeben, die die Präsentation der Aspekte nahebringen. Nach der Analyse der einzelnen Lehrbücher wird eine gemeinsame Zusammenfassung präsentiert.

In dem nächsten Teil des empirischen Teils werden syntaktische Fehler angegeben, die die Schüler in der deutschen Sprache unter dem englischen Einfluss machen. Die syntaktischen Fehler werden mit Hilfe der eigenen Forschung vor allem während des Praktikums (Hospitationen und eigener Unterricht) und der Nachhilfe im Deutschen festgestellt. Die Forschung wurde mittels der Beobachtung, verschiedenen Testens, der Analyse mündlicher und schriftlicher Auftritte der Schüler u. Ä. durchgeführt.

⁴³ Am Ende der ersten Stufe der Grundschule dürfen die Schüler ein achtjähriges Gymnasium besuchen.

⁴⁴ Eine Ausnahme macht der dritte Teil des Kursbuchs *Macht mit!*, der zum Erreichung des Sprachniveaus A1–A2 führt.

Am Ende des empirischen Teils werden eventuelle Lösungen der festgestellten Probleme vorgeschlagen. Es werden eigene Übungen erstellt, die die Einübung der bestimmten syntaktischen Erscheinungen einschließen.

9 Analyse der Lehrbücher

In diesem Teil des empirischen Teils werden die Lehrbücher analysiert. Konkret handelt es sich um die folgenden Lehrbücher: *Beste Freunde*, *Macht mit*, *Team Deutsch*, *geni@lick*, *Ideen* und *prima*. Ich habe mich für diese Lehrwerke daher entschieden, weil ich mit den meisten davon irgendwie gearbeitet habe. Ein weiterer Grund für diese Wahl besteht darin, dass es bei manchen um relativ neue moderne Lehrwerke geht, die zugleich die induktive Methode unterstützen.

In der Analyse wird beschrieben, wie die bestimmten Aspekte der Syntax in den Lehrbüchern präsentiert werden, wobei auch Beispiele (Veranschaulichungen) von einzelnen Lehrbüchern zur Verfügung stehen werden. Die folgenden Punkte stehen im Brennpunkt der Analyse: In welchen Lektionen die bestimmten syntaktischen Erscheinungen gelernt werden, auf welche Art und Weise diese Erscheinungen bearbeitet und präsentiert werden (Tabelle, Markierung, Erklärung u. Ä.), ob und wie die Erscheinungen in den untersuchten Lehrbüchern eingeübt werden können. In der Zusammenfassung der Analyse wird unter anderem entschieden, ob auch auf die englische Sprache bei der Präsentation oder Einübung einzelner grammatischer Aspekte Rücksicht genommen wird.

9.1 Beste Freunde

Das Lehrwerk *Beste Freunde*⁴⁵, das im Jahre 2014 im Hueber Verlag in München erschien, ist für den Deutschunterricht an Grundschulen und an achtjährigen Gymnasien geeignet. Die Lehrwerksreihe wird von sechs Teilen (*Beste Freunde 1, 2, 3, 4, 5* und *6*) gebildet und enthält die Niveaustufen von A1 bis B1. Ich werde mich mit den ersten zwei Teilen (*Beste Freunde 1, Beste Freunde 2*) befassen, denn sie entsprechen dem Sprachniveau A1 nach dem GER⁴⁶. Das Lehrbuch ist modular aufgebaut, jeder Teil wird in neun Lektionen in drei Modulen gegliedert. Nach jedem Modul, also jeweils nach drei Lektionen, wird ein grammatischer Überblick präsentiert. Zusätzliche Materialien bilden das Arbeitsbuch mit CD-ROM, die Audio-CD (zum Kursbuch), das Lehrerhandbuch, Materialien für die

⁴⁵ Weiter auch als *BF* bezeichnet.

⁴⁶ = der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

interaktive Tafel, Online-Übungen auf der Webseite vom Hueber Verlag. Im Zentrum des Lehrbuchs stehen deutschsprachige Freunde, von denen jeder der Protagonist eines Moduls ist. Die Geschichte dieser Freunde wird ständig weiterentwickelt. Eine wichtige Rolle spielen Lerntipps und die sog. Spickzettel, die man im Laufe des Lehrbuchs bekommt (URL5).

Aussagesatz, Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage

Die Wortfolge in dem Aussagesatz, der Entscheidungs- und der Ergänzungsfrage wird zum ersten Mal in der zweiten Lektion des ersten Teils (*BF 1*) erwähnt. Zur Verfügung steht ein übersichtliches Muster, in dem die Satzglieder farblich unterschieden werden. Für die Ergänzungsfrage wird ein einfacher Satz in der zweiten Person Singular benutzt. Die Schüler sollen erkennen, dass das W-Wort (in diesem Fall *was*) an der ersten Stelle steht, dann kommt das konjugierte Verb und andere Wörter. Der Musteraussagesatz zeigt, dass die Schüler zuerst das Personalpronomen verwenden sollen, dem das konjugierte Verb und der Rest des Satzes folgen. Die Entscheidungsfrage wird mithilfe der einfachen Antwort *Ja. / Nein.* vorgestellt. Diese grammatische Erscheinung eignen sich die Schüler mittels der Gespräche an, die sie bilden. Die Gespräche beziehen sich auf Hobbys und Hauptinformationen über die Schüler (Name, Wohnort usw.).

Abb. 1

slovo	2. místo
otázka doplňovací	Was machst du gern?
věta oznamovací	Ich spiele gern Fußball.

Quelle: Beste Freunde 1, Kursbuch, S. 18

Abb. 2

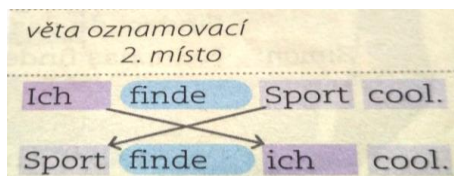
slovo	1. místo
otázka zjišťovací	Spielt er Tennis?
	Ja.
	Nein.

Quelle: Beste Freunde 1, Kursbuch, S. 19

Inversion

In der Lektion 4 von *BF 1* werden die Lernenden wieder daran erinnern, dass das Verb in dem Aussagesatz immer die zweite Position besetzen muss, auch in dem Fall, dass der Satz mit einem anderen Satzglied beginnt als mit dem Subjekt. Das wird in einer kleinen Tabelle mit Pfeilen dargestellt. Diese grammatische Erscheinung üben die Schüler in Verbindung mit dem Thema Schule (Schulfächer), wenn sie sagen, wie sie die Schulfächer finden und was sie innerhalb der Woche haben.

Abb. 3



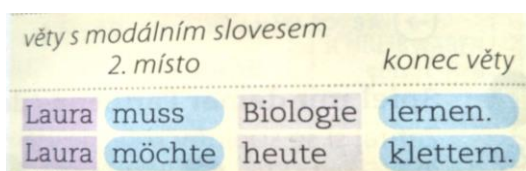
Quelle: Beste Freunde 1, Kursbuch, S. 31

Modalverben

Die ersten Modalverben in Verbindung mit einem anderen Verb sind in der sechsten Lektion des ersten Teils zu finden. Es handelt sich um die Verben *müssen*, *können* und *möchten*. *Möchten* lernt man schon in der vorigen Lektion, aber es wird kein Nachdruck auf seine Wortfolge mit einem anderen Vollverb im Satz gelegt.

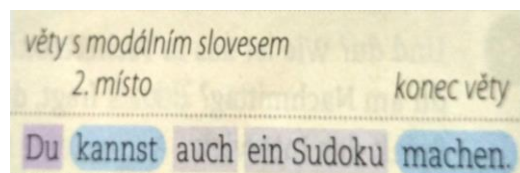
Das Modal- sowie das Vollverb werden in der Tabelle mit der gleichen Farbe gekennzeichnet. Die Schüler werden darauf hingewiesen, dass sie zuerst das konjugierte Modalverb benutzen sollen und dass das Vollverb im Infinitiv am Satzende liegen muss. Die ersten drei Modalverben werden mit dem Wortschatz der Zeitangabe und des Treffens mit Freunden geübt. Die Schüler können Dialoge darüber vorspielen, was sie beispielsweise machen müssen/möchten/können und sie verabreden sich miteinander ein Treffen.

Abb. 4



Quelle: Beste Freunde 1, Kursbuch, S. 38

Abb. 5



Quelle: Beste Freunde 1, Kursbuch, S. 41

Das nächste Modalverb, *wollen*, lernt man in der Lektion 17 des zweiten Teils. Das Verb wird am Ende der Lektion in einer Übung kurz erwähnt, in der die Schüler ein Interview machen sollen. Es werden drei Fragen ohne eine Tabelle präsentiert.

Die Verben mit den trennbaren Präfixen

In dem Lehrbuch *BF 1* in der neunten Lektion begegnen wir den Verben, die ein trennbares Präfix enthalten, das sind *aufräumen*, *aufstehen* und *einkaufen*. Zuerst sieht man diese

Verben in einem Interview über das Leben eines Mannes, der seinen Tag beschreibt. Nach ein paar Übungen kommt eine übersichtliche farbige Tabelle vor, die die Wortfolge im Satz veranschaulicht. Zuerst sieht man das Verb mit dem Symbol der Schere, die das Präfix vom Wortstamm trennt, dann den ganzen Satz. Der Wortstamm wird mit der gleichen Farbe markiert wie das Präfix.

Abb. 6

slovesa s odlučitelnou předponou					
	2. místo		konec věty		
⌘	ein	kaufen	Sie	kauft	ein.
	auf	stehen	Sie	steht	um neun Uhr auf.

Quelle: Beste Freunde 1, Kursbuch, S. 59

In dem Lehrbuch BF 2 kommen andere trennbare Verben dazu (*fernsehen, mitbringen, mitmachen, wehtun ...*).

Konjunktionen

In den beiden Teilen werden insgesamt vier Konjunktionen dargestellt, und zwar *und, aber, oder* und *deshalb*.

In dem ersten Teil findet man *und* und *aber, oder* findet man in dem zweiten Teil. Da diese drei Konjunktionen gleich wie im Tschechien benutzt werden, gibt es keine Erklärung, nur die Sätze, wo man sie finden kann. In der Grammatikübersicht am Ende des Lehrwerks ist die Verwendung dieser Konjunktionen in einer Tabelle zusammengefasst.

Die Konjunktion *deshalb* ist in der Lektion 11 in dem zweiten Teil zu finden. Diese Konjunktion können wir in zwei Übungen sehen. Zur Erklärung der Verwendung von *deshalb* wird ein Satz gebraucht, der hervorhebt, dass zuerst das Verb dieser Konjunktion nachfolgen muss und erst dann das Subjekt.

Abb. 7

spojka deshalb				
	1. místo	2. místo		
...	deshalb	frage	ich	meinen Freund.

Quelle: Beste Freunde 2, Kursbuch, S. 15

BF 1 führt den Verbindungsausdruck *dann* an – in der Lektion 9, in der man den Tagesablauf lernt.

Analytische Verbform – das Perfekt

In dem zweiten Teil in der Lektion 15 lernt man eine andere Konstruktion, die die Satzklammer bildet – das Perfekt. Dieses Tempus wird im Zusammenhang mit dem Thema Erlebnisse eingeführt. Nach einer Hörübung, in der das Perfekt zu begegnen ist, kommt eine Tabelle mit zwei Sätzen, die die Bildung des Perfekts erklären. Das Hilfsverb *haben* und das Vollverb am Satzende werden rot betont. Später ist es möglich, den Satzrahmen mit dem Perfekt in einer Übung mit der Bildbeschreibung zu benutzen. Verben, die mit dem Hilfsverb *sein* gebildet werden, werden in der Lektion 17 angeführt.

Abb. 8

perfektum	
kaufen →	gekauft
Sie haben	Cola gekauft.
spielen →	gespielt
Sie haben	Saxofon gespielt.

Quelle: Beste Freunde 2, Kursbuch, S. 34

Negation mit *nicht*

Das Negationswort *nicht* taucht zuerst im Lehrbuch *BF 1* in der dritten Lektion auf. In der Tabelle wird farbig hervorgehoben, dass sich diese Partikel nach dem Verb befindet.

Abb. 9

zápor s nicht	
Ja, wir sind in Berlin.	Ja, wir singen.
Nein, wir sind nicht in Berlin.	Nein, wir singen nicht.

Quelle: Beste Freunde 1, Kursbuch, S. 22

In der Grammatikübersicht am Ende des zweiten Teils gibt es ein paar Bemerkungen. Wenn es ein Modalverb im Satz gibt, steht *nicht* vor dem Infinitiv am Satzende. Wenn sich ein trennbares Verb im Satz befindet, liegt *nicht* vor dem trennbaren Präfix. Falls der Satz im Perfekt ist, steht *nicht* üblicherweise vor dem Partizip Perfekt.

9.2 Macht mit!

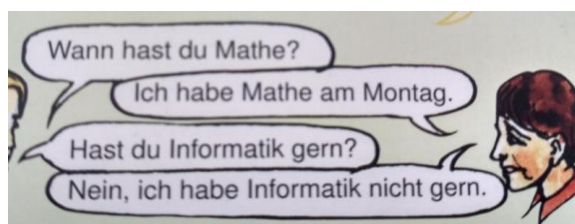
Das Lehrwerk *Macht mit!* wurde zum ersten Mal im Jahr 2008 vom Polyglot Verlag angeboten. Dieses Lehrwerk kann an Grundschulen sowie mehrjährigen Gymnasien eingesetzt werden. Es geht um ein dreibändiges Deutschlehrwerk (*Macht mit! 1. dil, Macht mit! 2. dil, Macht mit! 3. dil*), wobei die ersten zwei Teile zum Erwerb des Sprachniveaus A1 führen und der dritte zum Sprachniveaus A1–A2 führt. In der Analyse werde ich mich mit allen drei Teilen beschäftigen. Jeder Teil des Lehrbuchs umfasst sechs Lektionen, wobei jede Lektion in zehn Unterrichtseinheiten gegliedert wird. In jeder Lektion trifft man eine andere Gruppe von Freunden, die uns im Lehrbuch begleiten. Das gesamte Lehrwerk verfügt über ein Lehrbuch, eine Lehrerhandreichung, ein Arbeitsbuch, eine CD mit Audioaufnahmen und verschiedene Anlagen und Plakate (URL6).

Aussagesatz, Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage

Das Lehrbuch *Macht mit!* gliedert die Wortstellung in dem Aussagesatz und der Ergänzungsfrage in die erste Lektion des ersten Teils ein. Für die Erklärung der Wortfolge in diesen zwei Satztypen werden weder Mustersätze noch Markierung von dem Subjekt und dem Verb benutzt. Da die Grammatik (einschließlich der Syntax) immer in verschiedene Übungen einbezogen wird, bilden die Schüler Fragen und Antworten mit Hilfe des Musters in Übungen. Die Schüler wandeln die Sätze ab und sprechen über sich selbst (wie sie heißen, woher sie kommen, wo sie wohnen u. Ä.). In der nächsten Lektion findet man viele neue W-Fragen, die wieder während der Dialoge eingeübt werden.

Die Entscheidungsfrage kommt ein bisschen später vor, und zwar in der zweiten Lektion. Auch bei diesem Satztyp steht kein Mustersatz zur Verfügung. Die Entscheidungsfragen kann man in manchen Gesprächen finden, die vor allem mit dem Thema Schule zusammenhängen (z. B. *Lernst du..? Hast du ... gern?*).

Abb. 10



Quelle: *Macht mit! 1, Kursbuch, S. 17*

Inversion

In der Lektion 5 des ersten Teils werden die Lernenden darauf aufmerksam gemacht, dass das Verb in dem Aussagesatz an der zweiten Stelle steht, in dem Fall, dass wir den Satz mit einem anderen Wort anfangen als mit dem Subjekt. Diese grammatische Erscheinung wird in einer Tabelle mit mehreren Sätzen präsentiert. Als die ersten Satzglieder im Satz werden Zeitangaben verwendet, denn sie werden in der fünften Lektion durchgenommen. Die Zeitangaben werden fettschwarz gedruckt, andere Satzglieder bleiben unmarkiert. Nachfolgend können die Schüler diesen Aspekt in einer Übung einüben, in der sie den Tag von zwei Personen erzählen. In dieser Darstellung können die Schüler bemerken, dass die Zeitangabe vor der Ortsangabe in der Regel den Vorzug hat.

Abb. 11

Was machst du am Montag?	
Ich bin am Vormittag in der Schule.	Am Vormittag bin ich...
Ich spiele am Nachmittag Basketball.	Am Nachmittag ...
Ich bin schon um 19 Uhr zu Hause.	Um 19 Uhr ...
Ich mache dann Hausaufgaben.	Dann ...

Quelle: Macht mit! 1, Kursbuch, S. 48

Modalverben

Das erste Modalverb – *möchten* – in Verbindung mit dem Vollverb ist in der fünften Lektion des ersten Teils zu sehen. Das Modal- und Vollverb werden in einer Tabelle schwarz betont, damit die Schüler wissen, dass das Vollverb im Infinitiv an das Satzende kommen muss. In der Tabelle sind drei Sätze, davon ein Fragesatz, in allen der Personen vom Singular zu finden, weil das Modalverb *möchten* vorher nicht präsentiert wurde. In der nächsten Lektion findet man zwei anderen Tabellen mit dem gleichen Modalverb, hier in Verbindung mit den Personen im Plural. Es werden jeweils ein Aussage- und ein Fragesatz gebraucht. Dieses Modalverb wird zusammen mit einer anderen grammatischen Erscheinung eingeübt, beispielsweise mit den Zeitangaben am Satzanfang.

Abb. 12

Was möchtest du am Sonntag machen ?
Ich möchte ins Kino gehen .
Laura möchte am Nachmittag reiten .

Quelle: Macht mit! 1, Kursbuch, S. 48

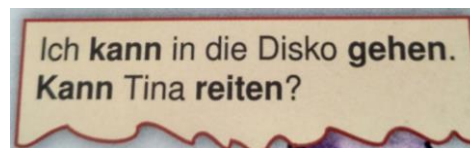
Abb. 13

Wen möchten die Schüler vorstellen ?
Sie möchten Gäste und Freunde vorstellen .

Quelle: Macht mit! 1, Kursbuch, S. 55

Andere Modalverben werden in dem zweiten Teil des Lehrbuchs angeführt. Es handelt sich um die Verben *müssen*, *können*, *dürfen*, *sollen* und *wollen*. Die Verben *müssen* und *können* findet man schon in der ersten Lektion. Es wird in einer Tabelle mit zwei Sätzen mit dem Modalverb *können* darauf hingewiesen, dass sich das Vollverb am Ende des Satzes befinden muss. Zur Einübung dieser Modalverben dient eine Übung, in der die Schüler Gespräche darüber führen, welche Pflichten sie machen müssen und welche Tätigkeiten sie machen können. Dazu stehen ihnen drei Blasen mit vielen Möglichkeiten zur Verfügung.

Abb. 14



Quelle: Macht mit! 2, Kursbuch, S. 5

Dem Modalverb *dürfen* begegnet man in der zweiten Lektion und die übrigen Verben, *sollen* und *wollen*, lernen die Schüler in der fünften Lektion, wobei es hier zwei Übungen gibt, in denen man eher die Konjugation dieser Verben lernen kann als die Bildung der Satzklammer. Bei den drei erwähnten Modalverben steht kein Mustersatz mit der Markierung des Subjekts oder des Verbs zur Verfügung. Die Wortstellung mit diesen Verben kann von den Sätzen in den Übungen abgeleitet werden und es wird vorausgesetzt, dass die Schüler die Satzklammer bei den Modalverben schon kennen.

In dem letzten Teil dieser Lehrwerksreihe sieht man diese Modalverben auch im Präteritum.

Die Verben mit den trennbaren Präfixen

Die ersten Verben, die mit einem trennbaren Präfix gebildet werden, werden in der Lektion 5 des ersten Teils des Lehrbuchs erwähnt. Es geht um *einkaufen*, *fernsehen*, *rausgehen* und *vorbereiten*. Zuerst bietet sich eine Tabelle mit den einzelnen Verben an, die aber nicht im Satz eingeschlossen werden. In einem Dialog können verschiedene Fragen mit Antworten gesehen werden, damit die Schüler diese Erscheinung einüben. Neben den erwähnten trennbaren Verben kommen im Dialog auch andere einfache Verben vor. In der

nachfolgenden Lektion kommt ein anderes trennbares Verb dazu – *einladen* –, dessen Verwendung im Satz veranschaulicht wird.

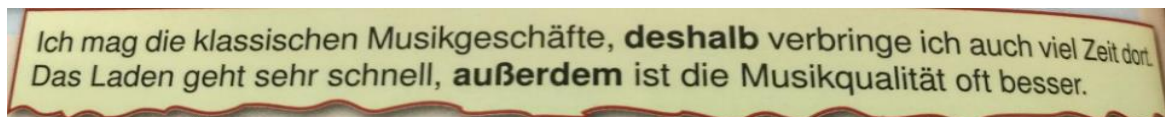
In den nächsten Teilen des Lehrbuchs findet man andere trennbare Verben (*anhaben, anfangen, mitbringen, wehtun ...*).

Konjunktionen

Die Aneignung der bestimmten Konjunktionen findet man in der Lektion 5 des dritten Teils von *Macht mit!*. Man spricht von fünf Konjunktionen, und zwar *und, aber, oder, deshalb* und *außerdem* in Verbindung mit dem Thema Medien.

Zuerst werden drei Hauptkonjunktionen *und, aber* und *oder* in einer Tabelle mit den Mustersätzen angegeben. Später befasst man sich mit den Konjunktionen *deshalb* und *außerdem* – es werden zwei Mustersätze in einer Tabelle präsentiert, die aus einem Text im Lehrbuch stammen. Alle diese Konjunktionen findet man entweder in einer Hörübung oder in einem Artikel. Im Lehrbuch gibt es keine Übungen, die die Einübung der Konjunktionen ermöglichen.

Abb. 15



Quelle: *Macht mit!* 3, Kursbuch, S. 44

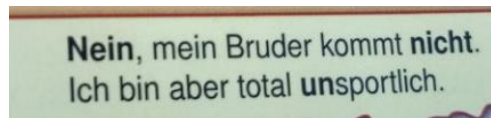
Analytische Verbform – das Perfekt

Die satzrahmende Konstruktion von dem Perfekt lernen die Schüler zum ersten Mal in der ersten Lektion des letzten Teils. Das neue Tempus wird in Verbindung mit dem Thema Auslandsbesuch eingeleitet. Nach der illustrierten Geschichte, in der wir das Perfekt sehen können, kommt eine Tabelle mit zwei konjugierten Verben, jedoch werden keine Mustersätze mit der Bildung des Satzrahmens benutzt. Die folgenden Seiten der Lektion 1 enthalten Übungen, in denen dieses Tempus zu finden ist, sie bieten aber keine Einübung der Satzklammer, man kann sie eher in verschiedenen Texten und Interviews finden.

Negation mit *nicht*

Die Erwähnung der Negationspartikel *nicht* tritt in der Lektion 6 des ersten Teils auf. Sie wird zusammen mit anderen Negationswörtern (*kein, nein, doch*, das negative Präfix *un-*) in einer Tabelle eingetragen. Ihre Position im Satz wird wieder fett hervorgehoben.

Abb. 16



Quelle: Macht mit! 1, Kursbuch, S. 57

In der zweiten Lektion begegnet man dem Negationswort *nicht* in Verbindung mit dem Adverb *gern* – *nicht gern* in Sätzen wie beispielsweise *Ich habe Informatik nicht gern*. Daraus können die Schüler ableiten, dass *nicht* nicht immer dem Verb folgen muss.

9.3 Team Deutsch

Das Lehrwerk *Team Deutsch* ist im Jahre 2007 im Klett Verlag in Prag entstanden und ist für die 8. und 9. Klasse der Grundschule bestimmt. Die ganze Reihe des Lehrwerks beinhaltet drei Teile (*Team Deutsch, Team Deutsch 2, Team Deutsch 3*), wobei nur der erste Teil auf Tschechisch zur Verfügung steht. Die Lehrwerksreihe orientiert sich am GER und führt zur Erreichung des Niveaus B1. Ich werde nur den ersten Teil analysieren, weil er dem Sprachniveau A1 entspricht. Das Lehrbuch besteht aus zwölf Lektionen, wobei nach sechs Lektionen der Teil Fertigkeitstraining eingegliedert ist, der an einzelne Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) orientiert wird. Die Bestandteile des Lehrwerks stellen ein Lehrbuch, ein Arbeitsbuch, ein Lehrerhandbuch und zwei Audio-CDs dar (URL7).

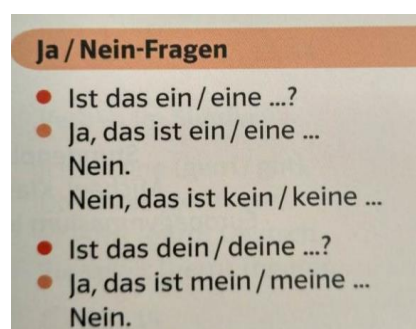
Aussagesatz, Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage

Die Wortstellung in dem Aussagesatz und in der Ergänzungsfrage lernt man in der ersten Lektion. Die Fragen und Aussagesätze sind in verschiedenen Übungen zu finden, wobei es keine Mustersätze und kein Kennzeichnen von der Stellung des Subjekts und des Verbs in dieser Lektion gibt. Die W-Fragen mit Antworten üben die Schüler im Zusammenhang mit

dem gewöhnlichen Thema Vorstellung und die ersten Kontakte ein. In der Lektion 2 befindet sich ein bunter Rahmen, in dem viele W-Fragen dargestellt werden. In den Fragen wird weder das Subjekt noch das Verb im Satz hervorgehoben.

Die Entscheidungsfragen erscheinen in der zweiten Lektion, jedoch werden sie nur im Kontext der Schule eingeübt. In der Übung, die dazu dient, sollen die Schüler Fragen des Typs *Ist das dein Heft?* stellen. Ähnliche Fragen werden in einem bunten Rahmen ohne Markierung dargestellt. Man kann die Bildung der Entscheidungsfragen auch in einer Übung in der Lektion 5 üben, in der die Lernenden andere nach ihrem Wochenprogramm fragen.

Abb. 17

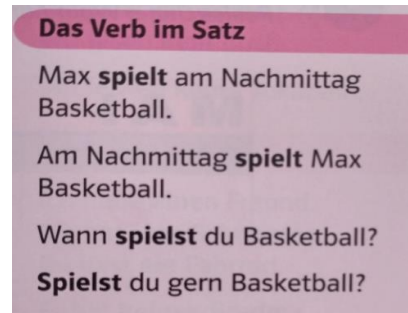


Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 19

Inversion

In der fünften Lektion lernen die Schüler, wie die Wortstellung im Satz aussehen soll, falls man mit einem anderen Satzglied beginnt als mit dem Subjekt. In einem bunten Rahmen, wo sich auch andere grammatische Erscheinungen befinden, begegnen die Schüler zwei Aussagesätzen und zwei Fragen, in denen man sehen kann, welche Position das Verb im Satz gewöhnlich einnimmt. Das Verb wird in allen Sätzen fett gedruckt. Dieser Rahm lässt sich als eine Zusammenfassung betrachten, denn die Lernenden sollen schon wissen, wo sich das Verb in den Fragen und in dem Aussagesatz befinden soll. Als Neues zeigt sich der Fakt, dass der Aussagesatz nicht immer mit dem Subjekt anfangen muss. Vor diesem Rahmen üben die Schüler die Satzgliedfolge im Satz mit Zeitangaben am Satzanfang in einer Übung, in der sie die Sätze selbst bilden.

Abb. 18



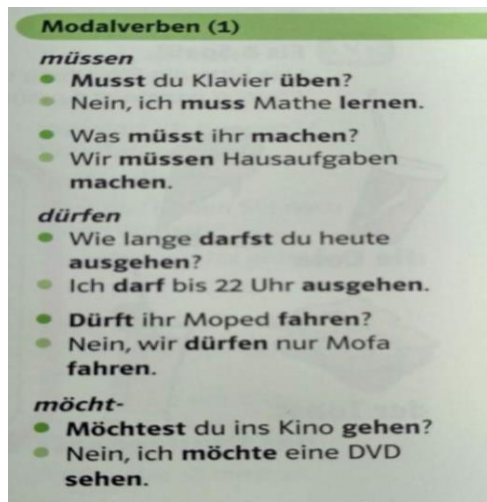
Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 45

Modalverben

Die ersten drei Modalverben bringt uns die Lektion 6, und zwar *müssen*, *dürfen* und *möchten*. Zuerst gibt es etwa drei Übungen mit dieser grammatischen Erscheinung, in einer davon bilden die Schüler Sätze laut drei Mustersätzen. Die Sätze betreffen Pflichten, welche ein Junge machen muss oder darf. In dieser Übung, in der die Schüler zuerst Modalverben sehen, werden die Modalverben und Vollverben mit der gleichen Farbe gekennzeichnet. Nach ein paar Übungen lässt sich wieder ein grüner Rahmen in der Grammatikübersicht sehen, der die Wortfolge in den Prädikaten mit Modalverben zusammenfasst. Im Rahmen gibt es jeweils vier Sätze in verschiedenen Personen. Jedes Modal- und Vollverb wird fettschwarz gedruckt.

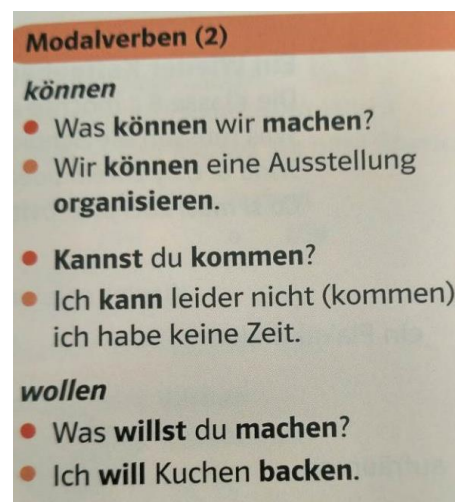
Die nächsten Modalverben – *können* und *wollen* – lernt man in der nächsten Lektion, die sich mit dem Thema Fest/Feier befasst. Die beiden Modalverben bemerkt man in zwei Gesprächen, nach denen die Schüler ähnliche Sätze mit den Verben bilden. Ähnlich wie bei den vorherigen Modalverben wird ein Rahmen mit vier Mustersätzen für jedes Modalverb zur Verfügung gestellt.

Abb. 19



Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 53

Abb. 20

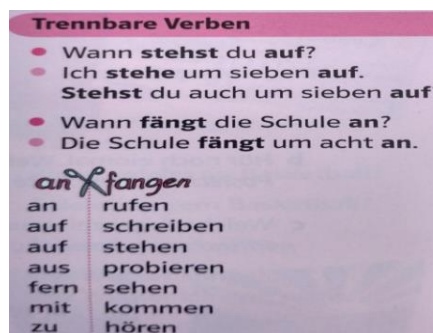


Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 59

Die Verben mit den trennbaren Präfixen

In dem Lehrbuch Team Deutsch beginnt man in der Lektion 5, die ersten trennbaren Verben zu lernen. Das sind *anfangen*, *anrufen*, *aufschreiben*, *aufstehen*, *ausprobieren*, *fernsehen*, *mitkommen* und *zuhören*. Zuerst begegnen wir ihnen in einer Übung, in der Tage von drei Personen beschrieben werden. Bei jeder Person stehen einzelne Informationen über ihren Tagesablauf im Kasten und die Schüler ergänzen dann ähnliche Angaben in den Sätzen über Mitschüler in der Klasse. Dass es um die Verben mit einem trennbaren Präfix geht, veranschaulicht das Symbol der Schere in der Tabelle, durch die das Präfix vom Wortstamm getrennt wird. In der Tabelle sieht man vier Sätze, in denen der Wortstamm sowie das Präfix betont werden.

Abb. 21



Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 43

In diesem Lehrbuch wird die Grammatik auch auf die Verben mit einem untrennbaren Präfix orientiert. Es wird gezeigt, dass die Präfixe zusammen mit dem Verb verwendet werden.

Allmählich kommen andere trennbare Verben dazu (*ausgehen, ausgeben, leidtun, zugeben ...*).

Konjunktionen

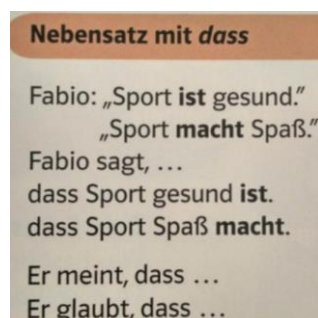
Im Lehrbuch *Team Deutsch* werden insgesamt fünf Konjunktionen präsentiert: *und, aber, oder, dass* und *weil*. Bei den Konjunktionen *und, aber* und *oder* handelt es sich um die nebenordnenden Konjunktionen, während die Konjunktionen *dass* und *weil* zu den unterordnenden Konjunktionen gehören.

Die drei nebenordnenden Konjunktionen werden in der Lektion 8 vorgestellt, wobei sie in einem Text eingereicht werden, ohne dass ihre Verwendung mehr kommentiert würde.

Die erste subordinierende Konjunktion *dass* findet man in der vorletzten Lektion. Sie ist in einem Text zu finden, neben dem die Mustersätze in einer Tabelle eingetragen werden. Das auf der letzten Stelle stehende Verb wird fett gedruckt. Man sieht hier auch die Ausdrücke, die häufig in Verbindung mit dieser Konjunktion gebraucht werden. Man findet fast keine Übung, in der die Lernenden die neue Erscheinung einüben könnten.

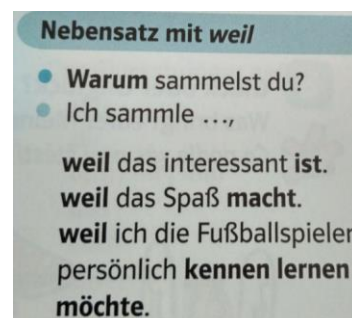
Die andere und zugleich letzte Konjunktion, die den Nebensatz einleitet, ist in der letzten Lektion des ersten Teils zu finden. *Weil* bezieht sich hier auf einen Text, aus dem die Mustersätze für die Eintragung in eine Tabelle benutzt werden. In der Tabelle werden sowohl die Konjunktion als auch das konjugierte Verb am Satzende markiert.

Abb. 22



Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 93

Abb. 23



Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 99

Analytische Verbform – das Perfekt

Das Perfekt und damit auch die satzrahmende Konstruktion werden in der zehnten Lektion eingeführt, in der das Hauptthema Reisen ist. Zur Darstellung dieses Tempus werden zwei Tabellen verwendet. Die erste Präsentation zeigt die Gliederung der Verben danach, mit welchem Hilfsverb sie gebildet werden. Man kann darin auch die Satzgliedfolge erkennen. Die zweite umfangreiche Tabelle veranschaulicht, wie man das Partizip Perfekt bildet und zugleich die Wortstellung des Perfekts im Satz. Dieses grammatische Phänomen üben die Schüler eher während einer Hörübung und des Lesens ein, als dass sie selbst die Satzklammer mit dem Perfekt bilden würden.

Abb. 24

Er/Sie/Es	hat	gebaut, gekauft, gelacht,
Die Schüler und Schülerinnen	haben	gemacht, gespielt, gewohnt
Er/Sie/Es	ist	gewandert
Die Schüler und Schülerinnen	sind	

Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 86

Abb. 25

er / sie / es sieht
er / sie / es hat ge - seh - en
Er hat viele Tiere gesehen .
sein + Partizip Perfekt
er / sie / es wandert
er / sie / es ist ge - wander - t
Er ist sechs Stunden gewandert .

Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 87

Negation mit *nicht*

Die Schüler lernen in der fünften Lektion, wie man ein Satz verneinen kann. In einem bunten Rahmen wird jeweils ein positiver wie auch ein negativer Satz mit dem Negationswort *nicht* gebraucht, wobei *nicht* fett gekennzeichnet wird. Zuerst wird ein einfacher Satz angegeben (das Subjekt mit dem Verb). Der zweite Satz zeigt, dass wenn wir ein trennbares Verb negieren wollen, steht *nicht* vor dem Präfix. In dem letzten Satz sieht man noch andere Wörter, in diesem Fall befindet sich *nicht* auch nach dem Verb.

Abb. 26

Einen Satz verneinen
Der Wecker klingelt. Der Wecker klingelt nicht .
Ich stehe auf. Ich stehe nicht auf.
Ich gehe in die Schule. Ich gehe nicht in die Schule.

Quelle: Team Deutsch, Kursbuch, S. 45

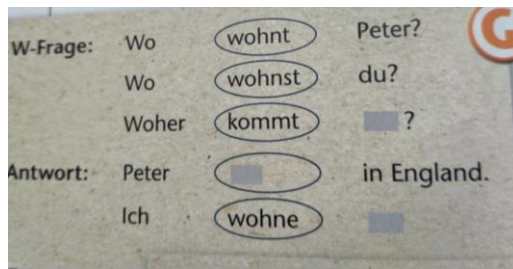
9.4 geni@l klick

Das Lehrwerk *geni@l klick*, das zum ersten Mal 2011 im Klett – Langenscheidt Verlag in München herausgegeben wurde, gehört zu den neueren Lehrwerken, die beim Deutschunterricht gebraucht werden. Dieses Lehrwerk, welches an die Lehrwerksreihe *geni@l* anschließt, wird meistens an Grundschulen und an achtjährigen Gymnasien verwendet. Die ganze Reihe des Lehrwerks besteht aus drei Teilen, die dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen entsprechen und die Niveaustufen von A1 bis B1 beinhalten. In dieser Arbeit wird der erste Teil des Lehrwerks analysiert, der dem Sprachniveau A1 entspricht. Alle drei Teile werden nur auf Deutsch verfasst. Das Lehrbuch wird in zwölf Lektionen gegliedert, wobei ein Plateaukapitel immer nach vier Einheiten kommt, in dem alle Kenntnisse der vier vorherigen Einheiten zusammengefasst und vertieft werden. Am Ende des Buches taucht die Überblicksgrammatik auf. Zu den Bestandteilen des gesamten Lehrwerks gehören ein Lehrbuch mit zwei Audio-CDs, ein Arbeitsbuch mit zwei Audio-CDs oder eine DVD, eine Lehrerhandreichung, ein Digitales Unterrichtspaket, ein Video-DVD, Glossare sowie interaktive Onlineübungen (URL8).

Aussagesatz, Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage

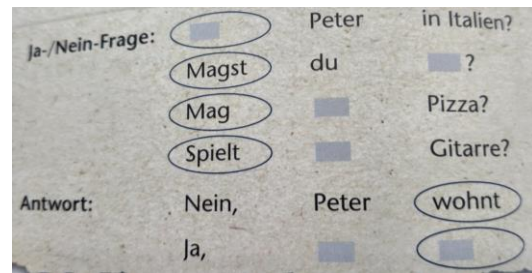
Die Aussagesätze, Entscheidungs- und Ergänzungsfragen erscheinen zuerst in der Lektion zwei. Die Deutschlernenden stellen anderen verschiedene Fragen, die üblicherweise bei der Vorstellung gestellt werden, beispielsweise *Wo wohnst du? Magst du Sport?* u. ä., und die anderen darauf antworten. Die allgemeine Übersicht über die Wortfolge in diesen Satztypen steht in der Lektion 3 zur Verfügung. Hier lernt man vor allem, wie man Entscheidungsfragen stellt. Zuerst sieht man ein paar Fragen neben Bildern, zu denen diese Fragen gehören. In dieser Übung werden auch drei Antworten gezeigt, die man häufig benutzt (*Ja. / Nein. / Vielleicht.*). Gleich danach sieht man zwei Tabellen, die die Aussagesätze und die beiden Typen von Fragen veranschaulichen. Es werden mehrere Beispielsätze benutzt und die Lernenden können auch ihre eigenen Wörter in den Sätzen einsetzen. Jedes Verb im Satz wird eingekreist, damit sich die Lernenden dessen bewusstwerden, welche Position das Verb in diesen Satztypen einnimmt. Nachfolgend gibt es eine Übung, in der man Ja-/Nein-Frage üben kann.

Abb. 27



Quelle: geni@l klick, Kursbuch, S. 28

Abb. 28



Quelle: geni@l klick, Kursbuch, S. 28

Inversion

Viele Sätze, die ein anderes Satzglied im Mittelfeld haben als das Subjekt, sind zwar in der fünften Lektion zu finden, aber man eignet sich die Satzbildung mit dieser grammatischen Erscheinung erst in der siebten Lektion an. Die Erscheinung wird in Verbindung mit dem Wortschatz der Zeitangabe in einer großen Tabelle eingetragen, die in vier Spalten geteilt wird. In der ersten Spalte befinden sich die Zeitangaben, in der zweiten Spalte die Verben, dann stehen Subjekte und danach andere Satzglieder.

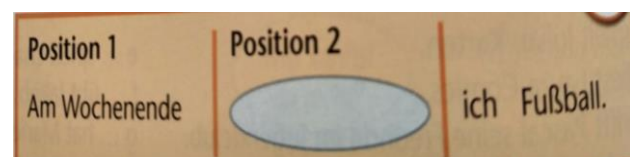
Nach dieser Übersicht befindet sich ein Satz, der in drei Felder gegliedert ist. Das erste Feld, das als „Position 1“ bezeichnet wird, enthält die Zeitangabe, das als „Position 2“ bezeichnete zweite Feld ist leer, denn die Schüler sollen selbst das richtige Satzglied ergänzen und damit beweisen, dass sie die Regel begreifen. Das dritte Feld wird mit dem Subjekt und dem Prädikativ erfüllt. Danach folgen Sprechaktivitäten, in denen die Schüler dieses üben können.

Abb. 29

Am Morgen	gehe	ich	in die Schule / zum Bus / ...
Am Vormittag	habe	ich	Mathe / Deutsch / Musik / frei
Am Mittag	fahre	ich	nach Hause / in die Stadt / Rad
Am Nachmittag	treffe	ich	meine Freunde / Tina / Tom ...
Am Abend	höre	ich	Musik / Radio / ...
Am Wochenende	gehe	ich	schwimmen / ins Kino / ...
In den Ferien	spiele	ich	Tennis/Basketball ...
Um 9 Uhr	habe	ich	Englisch / frei / Medien-AG ...
Heute	kaufe	ich	ein.
Am Sonntag	faulenze/lese ...	ich.	Am Nachmit ich meine f

Quelle: geni@l klick, Kursbuch, S. 62

Abb. 30



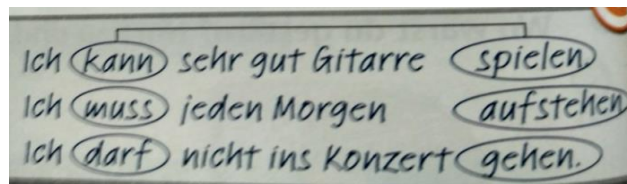
Quelle: geni@l klick, Kursbuch, S. 62

Diese Wortfolge findet man in derselben Lektion in Verbindung mit Hobbys, wenn die Schüler Sätze darüber bilden, was sie z. B. lieber machen oder besser finden.

Modalverben

Die ersten Modalverben treten in der Lektion 9 auf, es sind *können*, *müssen* und *dürfen*. Es werden drei Sätze mit je einem Modalverb benutzt, die in einer Tabelle präsentiert werden. Die Modalverben sowie Verben im Infinitiv am Satzende werden eingekreist und mit einer Linie verknüpft, damit die Lernenden wissen, dass diese zwei Verben miteinander zusammenstehen.

Abb. 31

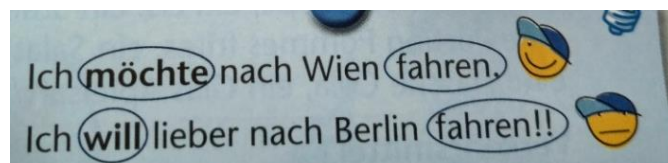


Quelle: geni@l klick, Kursbuch, S. 88

Nach der Tabelle gibt es eine Übung, in der die Schüler Sätze mit diesen drei Modalverben bilden.

Die Modalverben *möchten* und *wollen* bietet die elfte Lektion an. Neben einem Dialog, der zwei Sätze mit diesen Verben beinhaltet, ist eine Tabelle mit diesen zwei Sätzen zu sehen. Die Modalverben werden fett gedruckt und zugleich eingekreist, der Infinitiv am Ende wird auch eingekreist.

Abb. 32



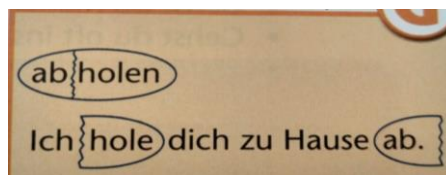
Quelle: geni@l klick, Kursbuch, S. 105

Die Verben mit den trennbaren Präfixen

Die trennbaren Verben findet man zum ersten Mal in der Lektion 6 vor allem in Verbindung mit dem Thema Tagesablauf. Als die ersten Verben sind die nachfolgenden zu nennen: *ankommen*, *anrufen*, *abholen*, *aufstehen*, *anmachen*, *mitkommen*, *mitgehen*,

anziehen, einkaufen usw. Fast alle genannten Verben werden zuerst in einem Text eingereicht, nach dem die Schüler diese Verben im Text finden sollen. Erst dann begegnet man einer Tabelle mit einem trennbaren Verb. Der konjugierte Wortstamm wird gleich markiert wie das Präfix am Satzende, und zwar mit dem Halbkreis, der andeutet, dass diese zwei Teile im Zusammenhang stehen. Die Schüler üben diese Erscheinung in einer Übung, in der sie ihren Tagesablauf beschreiben. Sie sammeln dann Informationen über die anderen, dabei können sie die trennbaren Verben im Satz verwenden.

Abb. 33



Quelle: geni@l klick, Kursbuch, S. 57

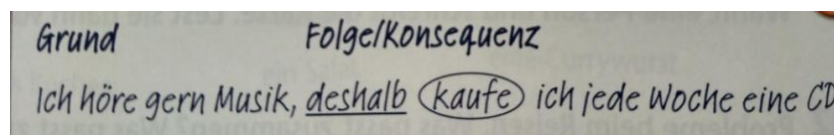
Später kommen noch andere Verben im Lehrbuch vor (*einladen, anschauen ...*).

Konjunktionen

In der vorletzten Einheit eignen sich die Schüler die Wortfolge nach der Konjunktion *deshalb* an. Im Buch finden wir auch die Konjunktionen *oder* und *und*, nichtsdestoweniger werden sie nicht kommentiert.

Zur Präsentation der Verwendung von *deshalb* dient ein Mustersatz. Der Hauptsatz wird als „Grund“ bezeichnet, der Nebensatz mit der Konjunktion *deshalb* wird als „Folge/Konsequenz“ angeführt. Die Konjunktion ist unterstrichen und das Verb eingekreist. Die Satzgliedfolge nach *deshalb* üben die Schüler in zwei Übungen ein, wobei sie nur in einer davon Sätze mit dieser Konjunktion bilden.

Abb. 34



Quelle: geni@l klick, Kursbuch, S. 104

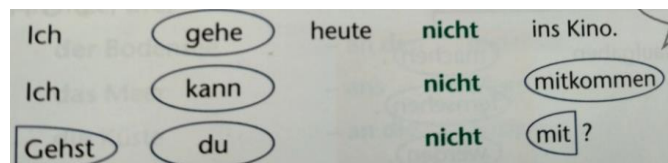
Negation mit *nicht*

Man lernt in der Lektion 6, wie ein Satz negiert wird. Die Negationspartikel *nicht* wird hier im Vergleich mit dem Negationswort *kein* eingeübt, damit die Schüler wissen, wann *nicht* und *kein* verwendet werden.

Es wird kein Mustersatz mit *nicht* vorgestellt. In verschiedenen Übungen können die Schüler merken, dass diese Negationspartikel normalerweise dem Verb folgt.

In der Grammatikübersicht am Ende des Lehrbuchs gibt es drei Sätze, die die Stellung von *nicht* zeigen. Der erste Satz enthält ein Vollverb, der zweite Satz wird von dem Modal- und Vollverb gebildet und der letzte Satz umfasst das Verb mit einem trennbaren Präfix. In dem ersten Beispiel kann man sehen, dass die Negationspartikel auch nach einem anderen Satzglied stehen kann als nach dem Verb. *Nicht* wird mit der grünen Farbe markiert und alle Verben werden eingekreist.

Abb. 35



Quelle: geni@1 klick, Kursbuch, S. 127

9.5 Ideen

Das Lehrwerk *Ideen*, das aus dem deutschen Verlag Hueber stammt, wurde im Jahre 2008 in Ismaning herausgegeben. Es wird für die Jugendlichen und junge Erwachsene ohne Vorkenntnisse konzipiert. Zur Verfügung werden drei Bände (*Ideen 1*, *Ideen 2*, *Ideen 3*) gestellt, die sich am Gemeinsamen Europäischen Rahmen orientieren und die Niveaustufen von A1 bis B1 enthalten. In der Analyse wird der erste Teil benutzt, der für das Niveau A1 festgestellt wird. Das Lehrwerk wird in der deutschen Sprache geschrieben. Das Lehrwerk beinhaltet zwölf Lektionen, die in drei Modulen mit je vier Lektionen zusammengefasst sind. Eine wichtige Rolle spielen die Materialien zur Landeskunde, Projektarbeit und eine Grammatikübersicht, die zu jedem Modul hinzukommen. In diesem Lehrwerk wird eine große Auswahl von nicht so gewöhnlichen Themen angeboten. Man geht davon aus, dass

die Lernenden nicht besonders gern von den üblichen Themen reden, sondern sie behandeln lieber Lebensfragen. Die ganze Lehrwerksreihe besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch mit einer Audio-CD, einem Lehrerhandbuch und einer DVD (URL9).

Aussagesatz, Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage

In dem Lehrbuch *Ideen 1* werden alle diese Satztypen in der zweiten Lektion nahegebracht. Schon vom Anfang der Lektion erscheinen verschiedene W-Fragen und Aussagesätze, man sieht sie in einem Text, in einer Übung, in der die Schüler anderen Fragen stellen (z. B. *Wie alt bist ist...? Woher kommt...?*), die sich auf verschiedene Comicfiguren beziehen. Nach ein paar Übungen sind vier Fragen zu sehen, die die Schüler selbst in eine Tabelle eintragen. Die Tabelle wird in drei Felder eingeteilt, wobei das zweite Feld als „Verb“ bezeichnet wird, damit die Schüler bemerken, wie sich die drei Satztypen voneinander hinsichtlich der Position vom Verb unterscheiden. Neben dieser Tabelle befindet sich eine bunte Tabelle, in der jeweils ein Satz für einen Satztyp steht. Die Verben und Subjekte in dieser Tabelle werden mit einem dunklen Oval markiert. Nach dieser Darstellung erfolgen noch weitere Übungen, die sich auf Ja/Nein-Frage konzentrieren.

Abb. 36

	Verb		
1 Wie ist der Vorname?	Wie	ist	der Vorname?
2 Kennst du sie denn nicht?		Kennst	du ...
3 Ist sie verheiratet?			
4 Wo wohnt sie?			

Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 24

Abb. 37

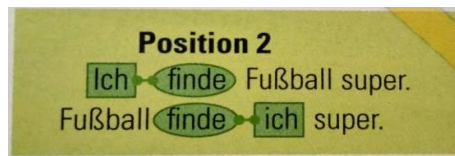
Aussagesatz	<input type="radio"/> Sie	heißt	Nicole.
W-Frage	<input type="radio"/> Wie	ist	der Vorname? ◆ Nicole.
Ja/Nein-Frage	<input type="radio"/> Ist	sie	verheiratet? ◆ Ja. / ◆ Nein.

Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 24

Inversion

Was die Inversion im Deutschen angeht, wird sie in der dritten Lektion nur kurz erwähnt, jedoch gibt es hier keine Übung, die sich diesem Aspekt widmet. Zwei Mustersätze stellen die Position vom Verb im Satz dar, wenn wir den Satz mit dem Subjekt und mit einem anderen Satzglied beginnen. Die Subjekte werden mit einem Viereck gekennzeichnet und die Verben werden eingekreist. Die Sätze drücken die Meinung dazu aus, wie man etwas findet.

Abb. 38



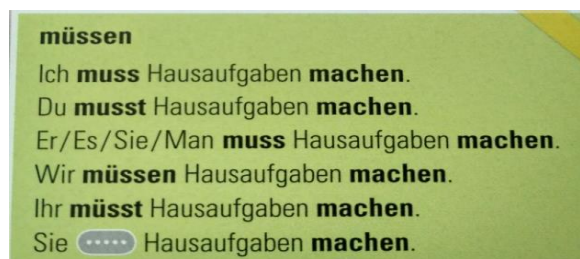
Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 29

Modalverben

Das erste Modalverb *möchten* ist in der Lektion 5 zu sehen, die sich mit dem Thema Essen und Trinken beschäftigt. Dieses Modalverb wird hier nicht in Verbindung mit einem Vollverb im Satz gezeigt, sondern nur konjugiert.

Die erste mit dem Modalverb gebildete Satzklammer bietet die Lektion 6 an, in der die Hauptthemen Schulfächer und Tätigkeiten sind. Wir begegnen hier den Modalverben *müssen* und *können*. Zuerst steht eine Tabelle mit Sätzen mit dem Modalverb *müssen* zur Verfügung. In der Tabelle werden sowohl das Modal- als auch das Vollverb fett gedruckt. Gleich nach der Tabelle gibt es eine Übung, die zur Ergänzung der Verben im Infinitiv dient.

Abb. 39



Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 64

Bei dem Modalverb *können*, das sich auch in derselben Einheit befindet, werden nur konjugierten Formen gezeigt.

In der Lektion 7 findet man das nächste Modalverb, *wollen*, das nur in einer Übung eingeübt werden kann. Man sieht wieder nur konjugierten Formen des Modalverbs *wollen*.

Dürfen lernt man in der achten Lektion. Das Modalverb kann in einer Übung geübt werden, in der nur Sätze mit dem Vollverb *sehen* gebildet werden können, denn es um eine Übung über Filme geht.

Am Ende des zweiten Moduls kommt ein Grammatiküberblick vor, wie es nach jedem Modul der Fall ist, in dem wir alle erwähnten Modalverben in allen Personen in einer Tabelle sehen können. Unter dieser Tabelle gibt es vier Bilder, wobei jeweils ein Satz zu jedem Bild zugeordnet wird, der das Bild beschreibt. Jedes Bild enthält dieselben Wörter außer dem Modalverb, das sich abwechselt. Das Modal- und das Vollverb werden mit der Farbe gekennzeichnet – das Modalverb blau, das Vollverb orange.

Abb. 40



Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 86

Die Verben mit den trennbaren Präfixen

In diesem Lehrbuch trifft man die trennbaren Verben in der Lektion 8 in Verbindung mit dem Thema Freizeitgewohnheiten. Es handelt sich um *anfangen*, *mitbringen*, *einkaufen*, *fernsehen*, *mitkommen*, *aussehen*, *mitfahren* und viele andere. Zuerst findet man sie in einer Hörübung, in der die Schüler fehlende Verben ergänzen, dann wieder in einer Ergänzungsübung. Neben diesen Übungen kommt ein Mustersatz vor, in dem der Wortstamm und das trennbare Präfix gleich markiert werden. Diese grammatische Erscheinung können sich die Schüler dadurch aneignen, dass sie einen Text (eine Geschichte) erzählen, in dem bestimmte Verben einschließlich der trennbaren Verben verwendet werden sollen.

Abb. 41



Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 80

In der Grammatikübersicht steht ein umfangreicher Überblick zur Verfügung, der alle bisher gelernten Satztypen in Verbindung mit trennbaren Verben präsentiert. Der Wortstamm wird mit der gelben Farbe markiert und das Präfix wird mittels der grünen Farbe gekennzeichnet.

Abb. 42

	Position 2		Ende	
Kommst	du		mit ?	Ja/Nein-Frage
Ich	komme	nicht	mit .	Aussage
Komm	doch		mit !	Imperativ
Warum	kommst	du nicht	mit ?	W-Frage
Ich	darf	nicht	mit kommen .	Aussage mit Modalverb

Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 87

Später kommen noch andere Verben dazu (*wehtun, anziehen ...*).

Konjunktionen

In Ideen 1 wird nur ein Konnektor kommentiert, und zwar *deshalb*.

Man findet ihn in der Lektion 6 in einer Übung, in der die Lernenden ähnliche Sätze schreiben, wie sie in der Übung sehen. Diese Konjunktion wird zusammen mit dem Fragewort *Warum* in einem Mustersatz markiert. Zuerst wird der Satz mit *warum* benutzt, danach der Satz, der mit *deshalb* anfängt.

Analytische Verbform – das Perfekt

Das deutsche Perfekt tritt in der vorletzten Lektion auf. Als Mustersatz für die Bildung des Perfekts mit dem Hilfsverb *haben* dient ein einfacher Satz, in dem das Hilfs- und Vollverb gekennzeichnet werden. In den folgenden Übungen üben die Schüler eher die Bildung des Perfekts (des Hilfsverbs und Partizips) als die Bildung der Satzklammer. Am Ende derselben Lektion ist eine Tabelle mit drei Sätzen zu finden, in der die Bildung dieses Tempus mit dem Hilfsverb *sein* präsentiert wird. Die beiden Verben im Satz werden fett gedruckt.

Abb. 43

Perfekt mit <i>sein</i>	
fahren	Ich bin ... gefahren .
gehen	Ich bin ... gegangen .
kommen	Ich bin ... gekommen .
fahren, gehen, kommen → Perfekt mit sein	

Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 112

Abb. 44

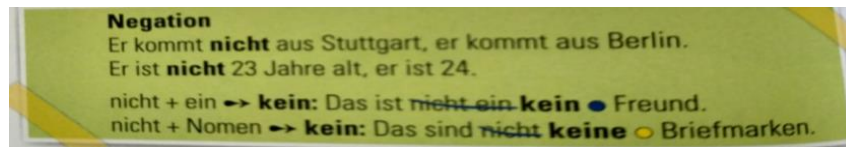
Perfekt	Partizip
Er hat Apfelsaft	gemacht .

Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 108

Negation mit *nicht*

Die Negation mit der Negationspartikel *nicht* eignet man sich in der vierten Lektion zusammen im Vergleich mit der Verwendung des Negationsworts *kein* an. In der Tabelle sehen die Schüler zwei Sätze, die mit dem Negationswort *nicht* verneint werden und zwei mit dem Negationswort *kein* negierten Sätze. Die Beiden Negationswörter werden fett gedruckt. Nach dieser Übersicht kann eine Übung gesehen werden, in der man Sätze negiert.

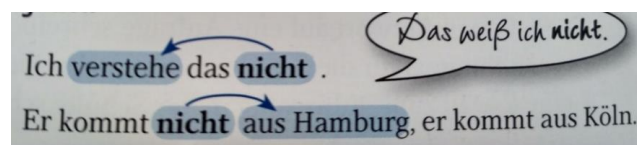
Abb. 45



Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 40

In der Grammatikübersicht nach dem Modul gibt es zwei Sätze mit *nicht*. In dem ersten Satz befindet sich *nicht* nicht gleich nach dem Verb. Die Schüler können bemerken, dass sich diese Negationspartikel nicht ausschließlich nach dem Verb befinden muss. In den beiden Sätzen wird *nicht* fett gedruckt und zugleich mit der Farbe markiert. In den Sätzen werden Satzglieder mit der Farbe hervorgehoben, auf die sich *nicht* bezieht.

Abb. 46



Quelle: Ideen 1, Kursbuch, S. 47

9.6 prima

Das Lehrwerk *prima*, das im Jahre 2007 im tschechischen Verlag Fraus erschien, ist für den Deutschunterricht als Fremdsprache an Grundschulen und vor allem an mehrjährigen Gymnasien bestimmt. Es handelt sich um ein zweisprachiges Lehrwerk, das hauptsächlich für tschechische Deutschlernende verfasst wurde. Die ganze Lehrwerksreihe besteht aus fünf Bänden, wobei der fünfte Band zur Erreichung des Niveaus B1 führt. Die Sprachniveaus von A1–A2 werden immer in zwei Bände eingeteilt. In der Analyse wird auf die ersten zwei Teile gezielt, die dem Sprachniveau A1 entsprechen. Diese zwei

Lehrbücher umfassen sieben Lektionen, eine „Kleine Pause“ und eine „Große Pause“. Die „Kleine Pause“ kommt nach der dritten Lektion und die „Große Pause“ nach der siebten Lektion, wobei die beiden dazu dienen, dass die Schüler den Lernstoff wiederholen und vertiefen. Zu jedem Lehrbuch zählt ein Arbeitsbuch, ein Lehrerhandbuch und zwei Audio-CDs, zu jedem Sprachniveau eine DVD (URL10).

Aussagesatz, Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage

Die Wortstellung in dem Aussagesatz und in der Ergänzungsfrage wird in der Lektion 1 des ersten Teils angeführt. Am Ende der ersten Lektion tritt eine Grammatikübersicht in einer Tabelle, in der Entscheidungsfragen und Aussagesätze zu sehen sind, die in vielen vorherigen Sprechübungen geübt werden. Was die Tabelle betrifft, wird die zweite Position als „Verb“ bezeichnet, damit die Lernenden bemerken, dass das Verb sowohl in dem Aussagesatz als auch in der Ergänzungsfrage auf dieser Position steht. Diese Position wird in der Tabelle orange markiert.

Abb. 47

Position 1	Position 2: Verb	
Wie	heißt	du?
Ich	heiße	Anne.
Wo	wohnst	du?
Ich	wohne	in Köln.
Woher	kommst	du?
Ich	komme	aus Deutschland.

Quelle: prima A1/1, Kursbuch, S. 12

Die Entscheidungsfragen werden in der dritten Lektion durchgenommen, in Verbindung mit dem Thema Tiere. Die Schüler üben diesen Satztyp in den Übungen, in denen sie den anderen Fragen danach stellen, was sie haben (man spricht hier von Tieren und Gegenständen). Ferner werden auch andere Fragen gestellt (z. B. *Spielst du...?*). Nach ein paar Übungen kommt eine kleine Tabelle mit vier Sätzen, wobei der erste und dritte Satz die Aussagen sind, der zweite und vierte Satz dann die Fragen sind. Den letzten Satz (Frage) sollen die Schüler selbst ergänzen, damit sie über die Bildung der Frage im Deutschen nachdenken. Am Ende der Lektion wird diese Erscheinung wieder in einer Tabelle zusammengefasst. Die Darstellung der Position vom Verb wird orange hervorgehoben.

Abb. 48

		Verb	
Ja,	ich	Hast	du eine Katze?
Nein,	ich	habe	auch eine Katze.
	ich	habe	keine Katze.
	Ich	habe	einen Hamster
		Ist	dein Hamster alt?

Quelle: Quelle: prima A1/1, Kursbuch, S. 28

Abb. 49

*Ich habe eine Katze.
Hast du eine Katze?
Ich spiele Fußball.
... .. Fußball?*

Quelle: prima A1/1, Kursbuch, S. 24

Inversion

Die Inversion in dem Aussagesatz wird in der Lektion 4 dargestellt, zuerst sieht man sie in einem Text, dann in einer orangen Tabelle, in der zwei ganze Sätze zu sehen sind. In den anderen zwei Sätzen sieht man nur das mit der Zeitangabe besetzte Mittelfeld, denn die Schüler ergänzen die übrigen Positionen. Die Verben werden fett gedruckt und die Subjekte werden mit der roten Farbe markiert. Man lernt diese Erscheinung in Verbindung mit dem Wortschatz der Zeitangabe, wenn man über den Schultag spricht. Es stehen keine Übungen zur Verfügung, die zur Einübung dieser grammatischen Erscheinung dienen.

Abb. 50

	Position 2	
<i>Der Unterricht</i>	beginnt	um halb neun.
Um halb neun	beginnt	<i>der Unterricht.</i>
Die Mittagspause
Um 13 Uhr

Quelle: prima A1/1, Kursbuch, S. 36

Modalverben

Dem ersten Modalverb, *können*, begegnen die Schüler in dem ersten Teil des Lehrbuchs in der Lektion 5, wenn sie über ihre Hobbys sprechen und sagen, welche Tätigkeiten sie machen können. Während der Lektion sieht man keinen Mustersatz mit der Satzklammer. Die Bildung der Satzklammer können sie sich in den Übungen aneignen. Auf der letzten Seite in der Grammatikübersicht gibt es in einer Tabelle vier Sätze, die den Satzrahmen zeigen. Die Sätze werden in vier Felder gegliedert, wobei das zweite Feld mit dem

Modalverb als „Position 2“ genannt wird und das letzte Feld mit dem Vollverb als „Ende“ bezeichnet wird. Die beiden Felder werden mit dem orangen Hintergrund markiert.

Abb. 51

	<i>Position 2</i>		<i>Ende</i>
Ich	kann	nicht	jonglieren.
Ihr	könnt	sehr gut Einrad	jonglieren.
Sie	kann	du gut Gitarre	fahren.
	Kannst		spielen?

Quelle: prima A1/1, Kursbuch, S. 48

In demselben Teil in der Lektion 7 lernen die Schüler das zweite Modalverb, und zwar *möchten*. Die Satzklammer wird bei diesem Modalverb fast gar nicht verwendet, aber man sieht sie in der Tabelle auf der letzten Seite. Die Tabelle sieht ähnlich aus wie die Tabelle bei dem Verb *können* mit dem Unterschied, dass das letzte Feld keine Bezeichnung hat.

In dem zweiten Teil von *prima* lernen die Schüler die Modalverben *müssen* und *wollen*. *Müssen* wird in der achten Lektion gelernt, nichtsdestoweniger gibt es nur eine Übung, die sich auf diese Problematik bezieht. *Wollen* wird später, in der zehnten Lektion, angegeben. In dieser Lektion gibt es eine Übung, in der die Lernenden die Sätze mit sowohl *wollen* als auch *müssen* bilden und damit sich den Satzrahmen aneignen. Am Ende der Lektion wird nur ein Satz mit *wollen* in einer Tabelle mit Grammatikübersicht eingetragen.

Die Verben mit den trennbaren Präfixen und Prädikativ

Die Verben mit einem trennbaren Präfix bringt uns die Lektion 5 des ersten Teils in Verbindung mit dem Thema Hobbys. Es geht um die Verben *fernsehen*, *mitkommen*, *mitspielen*, *einkaufen*, *abholen* und *anfangen*, *aufräumen*, *aufstehen* und *einkaufen*. Zuerst finden wir diese Verben in einem Dialog über Hobbys und dann in einer Tabelle, in der die Schüler die Bildung der Satzklammer mit diesen Verben bemerken können. Zuerst sieht man die Verben mit dem Symbol der Schere, daneben die Verben in den Sätzen. Die Präfixe werden mit der roten Farbe markiert. Nach dieser Darstellung kommt eine kurze Übung und am Ende der Lektion befinden sich wieder Beispielsätze mit dieser Erscheinung. In dieser Zusammenfassung werden auch Nomen und Adjektive eingereiht, die gleich wie die trennbaren Verben benutzt werden. Das zweite und letzte Feld werden orange hervorgehoben.

Abb. 52

<i>fern</i>	sehen	Ich sehe (gerne) <i>fern</i> .
<i>mit</i>	kommen	Ich komme (nicht) <i>mit</i> .
<i>ab</i>	holen	Ich hole dich ...
<i>an</i>	fangen	Der Film fängt ...
<i>Musik</i>	hören	Ich höre ...

Quelle: prima A1/1, Kursbuch, S. 43

Abb. 53

	Position 2		Ende
Sie	sehen	gerne	<i>fern</i> .
Lea	steht	um halb sieben	<i>auf</i> .
	Kommst	du	<i>mit</i> ?
	Bist	du	<i>fertig</i> ?
Ich	fahre	gerne	<i>Rad</i> .

Quelle: prima A1/1, Kursbuch, S. 48

Vor und nach dieser Lektion gibt es andere trennbare Verben (*aufstehen*, *aufräumen*, *einladen* ...).

Konjunktionen

In der Lektion 12 des zweiten Teils befindet sich die Konjunktion *deshalb*. In den beiden Teilen des Buchs sind zwar auch andere Konjunktion zu sehen (*und*, *aber*, *oder*). Mit ihnen befasst man sich aber im Lehrbuch nicht.

Die Konjunktion *deshalb* wird in einer Tabelle mit Beispielsätzen dargestellt, wobei ein Beispielsatz das Modalverb beinhaltet. Die Konjunktion wird rot markiert, andere Satzglieder bleiben unmarkiert. Die Verwendung von *deshalb* üben die Schüler in einer Übung, in der sie die Sätze mithilfe dieser Konjunktion verknüpfen.

Abb. 54

		Position 2		Ende
	Ich	kann	„Tintenherz“	hören.
Ich habe keine Hausaufgaben,	<i>deshalb</i>	kann	ich „Tintenherz“	hören.
	Ich	gehe	gleich ins Bett.	
Ich bin hundemüde,	<i>deshalb</i> gleich ins Bett.	

Quelle: prima A1/2, Kursbuch, S. 44

Analytische Verbform – das Perfekt

Das Perfekt wird in der vorletzten Lektion des zweiten Teils gelernt. Zuerst begegnet man ihm in einem Text, danach erfolgt eine Tabelle mit der Erklärung. Links stehen die Sätze im Präsens, rechts im Perfekt. Das Hilfsverb (*haben*) und das Partizip werden mit der gleichen Farbe markiert. Am Ende der Lektion kommt noch eine andere Tabelle dazu, die drei Sätze – davon auch eine Frage – darstellt. Die Satzklammer wird wieder in vier Felder

eingeteilt, wobei das erste und das letzte Feld mit tschechischen Ausdrücken bezeichnet werden. Diese Lektion verfügt über keine Übungen zur Bildung der Satzklammer.

Abb. 55

<i>Přítomnost</i>	<i>Minulost</i>
<i>Heute kaufe ich eine Hose.</i>	<i>Gestern habe ich ein T-Shirt gekauft.</i>
<i>Heute esse ich zu Hause.</i>	<i>Gestern ... ich im Restaurant ...</i>
<i>Většina sloves tvoří perfektum s pomocným slovesem „haben“.</i>	

Quelle: prima A1/2, Kursbuch, S. 55

In der letzten Lektion, in der man das Thema Ferien durchnimmt, kommt das Perfekt mit dem Hilfsverb *sein*. In dieser Lektion gibt es mehrere Übungen, in denen man die Bildung des Perfekts einüben kann.

Negation mit *nicht*

Die Erwähnung von *nicht* taucht in der Lektion 10 des zweiten Teils auf. Es wird zusammen mit dem Negationswort *kein* in einer Tabelle eingetragen. Am Ende der Lektion werden noch zwei Sätze präsentiert, in denen die Position von der Negationspartikel *nicht* bemerkt werden kann. *Nicht* steht in den beiden Sätzen in Verbindung mit *gern / nicht gern*.

9.7 Zusammenfassung der Analyse

Bisher wurden einzelne Lehrbücher analysiert, wobei sie in Bezug auf die Präsentation bestimmter syntaktischer Aspekte beschrieben wurden. Während der Analyse hat man sich vornehmlich darauf konzentriert, wie diese Aspekte präsentiert werden, in welchen Lektionen sie gelernt werden und wie man sie in den Lehrbüchern einüben kann. Im Folgenden werden die gesammelten Angaben zusammengefasst, verglichen und auf Grund dessen werden relevante Schlussfolgerungen im Bereich der Darstellung der Syntax in den Lehrwerken gezogen. Man fasst zuerst einzelne untersuchte Erscheinungen zusammen und nachfolgend kommt noch eine kurze Zusammenfassung dazu.

Die Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass man im DaF-Unterricht mit der Bildung des Aussagesatzes sowie der Entscheidungs- und Ergänzungsfrage anfängt. In einigen

Lehrbüchern beginnt man mit allen Satztypen, in einigen werden zuerst der Aussagesatz und die Ergänzungsfrage gelernt, wobei die Entscheidungsfrage meistens eine Lektion später kommt. Was die Markierung betrifft, gibt es zwischen den Lehrbüchern keine großen Unterschiede bis auf *Mach mit!*. Während in den anderen Lehrbüchern ein Mustersatz oder eine Tabelle, bzw. irgendeine Betonung der Position des Subjekts und Verbs zur Verfügung steht, sind diese drei Satztypen in *Macht mit!* nur in Gesprächen zu sehen. Was die Einübung der Wortfolge in diesen Satztypen betrifft, kann gesagt werden, dass dazu relativ viele Übungen dienen. Die Wortstellung kann man vor allem in verschiedenen Dialogen üben, die sich meistens auf die Themen Vorstellung und Hobbys beziehen. Die Entscheidungsfragen werden in zwei Lehrbüchern zum ersten Mal auch mit den Themen Tiere und Schule angeführt.

Die Inversion wird fast in allen Lehrbüchern innerhalb der fünften bis siebten Lektion gelernt. In der Markierung gehen die Lehrbücher diesmal auseinander. Zwar werden die Beispielsätze mit der Inversion in allen Lehrbüchern in einer Tabelle eingetragen bzw. wird ein Mustersatz angeführt, das Subjekt und das Verb werden aber nicht in allen Fällen irgendwie markiert, manchmal werden nur Verben und manchmal nur das erste Satzglied im Satz betont. Nur *Beste Freunde* benutzt Pfeile zur Markierung der Wortfolge mit der Inversion. Oft werden die Sätze in einer Tabelle eingereiht, die in Felder gegliedert wird. Die Einübung der Sätze, die mit einem anderen Satzglied beginnen als mit dem Subjekt, kommt nicht ausreichend vor. Meistens verfügen die Lehrbücher über eine Übung, nur ausnahmsweise über mehrere (*geni@l klick*), in *Ideen* dagegen wird die Inversion nur kurz erwähnt. Diese grammatische Erscheinung tritt fast immer mit dem Wortschatz der Zeitangabe, manchmal auch mit dem Thema Schule auf.

Die Modalverben werden in den Lehrbüchern unterschiedlich verteilt. Das bezieht sich nicht nur auf die Lektion, in der sie zuerst zu lernen sind, sondern auch auf die Anzahl der Modalverben, die zum ersten Mal in einer Lektion gelernt werden. Außer *geni@l klick* tauchen die ersten Modalverben ungefähr in der Lektion 5 auf, in *geni@l klick* erst in der Lektion 9. Als die ersten Modalverben und die damit verbundene Problematik der Satzklammer eignen sich die Schüler *möchten*, *können* und *müssen* an, wobei *Team Deutsch* und *geni@l klick* mit *dürfen* beginnen. Das Modalverb *sollen* wird nur in *Mach mit!* angeführt, das Modalverb *dürfen* wird nicht in den untersuchten Teilen von *Beste*

Freunde und *prima* gelernt. Die Markierung der Satzklammer mit dem Modalverb wird in den Lehrbüchern ähnlich realisiert, und zwar werden das Modal- und Vollverb fett gedruckt oder sie werden mit der gleichen Farbe hervorgehoben, in *geni@l klick* wird dazu ein Kreis gebraucht. Meistens wird der Mustersatz mit der Markierung bei einem oder bei zwei Modalverben gezeigt. Die Einübung der Satzklammer mit dem Modalverb verläuft meistens nur in einer Übung, es werden nämlich ziemlich oft vor allem nur die Ergänzungsübungen benutzt.

Den trennbaren Verben begegnet man in der fünften Lektion in allen analysierten Lehrbüchern außer *Beste Freunde* und *Ideen*, in denen sie in der Lektion 8–9 gelernt werden. Die Teilung des Präfixes von dem Wortstamm wird in drei Lehrbüchern mithilfe des Symbols der Schere veranschaulicht, wobei diese zwei Teile entweder fett gedruckt werden oder mit der gleichen Farbe hervorgehoben werden. In *prima* werden auch die prädikativen Konstruktionen mit dem Nomen und Adjektiv erwähnt und in der Tabelle mit den trennbaren Verben dargestellt. In manchen Lehrbüchern gibt es ein paar Übungen, die sich den trennbaren Verben widmen, am häufigsten werden sie im Kontext von Tagesablauf benutzt.

Die Konjunktionen *und*, *aber* und *oder* werden nur in *Beste Freunde* und *Macht mit!* kommentiert. Anders ist es bei der Konjunktion *deshalb*, die in allen Lehrbüchern außer *Team Deutsch* erwähnt wird. Die erste Erscheinung dieser Konjunktion ist unterschiedlich. Die Satzgliedfolge des Verbs und Subjekts nach *deshalb* wird nur in *Beste Freunde* und *geni@l klick* markiert, meistens wird jedoch nur die Konjunktion selbst betont. Dieser Konjunktion wird keine spezielle Aufmerksamkeit gewidmet, sie ist oft nur in einem Text ohne Einübung eingereiht. In *Macht mit!* wird noch der Konnektor *außerdem* gelernt, er wird aber nicht eingeübt, sondern nur in einem Artikel dargestellt. *Team Deutsch* ist das einzige Lehrbuch von den untersuchten, in dem man zwei unterordnende Konjunktionen – *dass* und *weil* – finden kann. Das am Satzende stehende konjugierte Verb wird fett gedruckt. Es gibt fast keine Übung, in der die neue Erscheinung eingeübt werden kann.

Das Perfekt befindet sich meistens in der vorletzten oder in der letzten Lektion der analysierten Lehrbücher in Verbindung mit dem Thema Reisen (Erlebnisse), wobei dieses Tempus in *geni@l klick* nicht verfügbar ist. Ausgenommen *Macht mit!*, in dem wir keine Mustersätze mit der Satzklammer des Perfekts sehen können, findet man in den übrigen

Lehrbüchern Beispielsätze, in denen das Hilfs- und Vollverb gleich markiert werden. Bei dem Perfekt gibt es wenige Übungen zur Verfügung, in denen man die Bildung der Satzklammer einüben kann.

Die Verwendung der Negationspartikel *nicht* wird am häufigsten im Zusammenhang mit den anderen Negationswörtern (hier v. a. *kein*) präsentiert. *Nicht* wird oft in den Mustersätzen dargestellt, die meistens mit einem Vollverb gebildet werden. Manchmal wird die Position von *nicht* auch im Satz mit einem Modalverb oder trennbaren Verb gezeigt, oft in Verbindung mit *nicht gern*. In *geni@l klick* folgt *nicht* auch dem anderen Wort als dem Verb, wie es in den anderen Lehrbüchern der Fall ist. Die Übungen mit *nicht* betreffen eher der Wahl von *nicht* oder *kein* als die Position von *nicht* im Satz.

Aus der Analyse folgt, dass die syntaktischen Erscheinungen in den untersuchten Lehrbüchern ähnlich präsentiert werden, man findet jedoch auch Unterschiede. Es gibt Lehrbücher, die die syntaktischen Erscheinungen oft nur in den Übungen und Texten eingetragen und die Tabelle oder Mustersätze nur manchmal zur Präsentation verwenden. In manchen Lehrbüchern sieht man zwar Tabelle oder Rahmen, aber man findet keine graphischen Darstellungen und keine Regeln.

Einen großen Wert legt man auf die Bildung der Aussagesätze und Fragen, weiter auf die Satzklammer bei den trennbaren Verben und manchmal bei den Modalverben, sie werden im Vergleich mit anderen Aspekten mehr geübt. Dagegen werden die Konjunktionen (hier v. a. *deshalb*) nur als Randproblematik betrachtet. Der Inversion und der Position von *nicht* im Satz wird auch kleinere Aufmerksamkeit gewidmet.

Da sich diese Diplomarbeit auf den Einfluss des vorhergehenden Englischunterrichts bezieht, soll auch bewertet werden, ob diese Sprache bei der Präsentation einzelner grammatischen Erscheinungen berücksichtigt wird. In diesem Fall kann gesagt werden, dass keine syntaktischen Erscheinungen in den Lehrbüchern mit dem Englischen verglichen werden.

10 Forschung

In diesem Abschnitt des praktischen Teils werden syntaktische Fehler angeführt, die die Schüler in der deutschen Sprache durch bereits erworbene Englischkenntnisse begehen.⁴⁷

Die syntaktischen Fehler wurden anhand der eigenen Forschung hauptsächlich im Rahmen meiner Praktika (damit versteht man Hospitationen und eigener Unterricht), ferner während der deutschen Nachhilfestunden und der Sprachkurse gesammelt. Die Forschung wurde mit Hilfe verschiedenen Testens (vor allem während des Unterrichts), der Beobachtung, der Analyse mündlicher sowie schriftlicher Auftritte der Schüler u. ä. durchgeführt. Fast alle syntaktischen Fehler wurden von den Schülern an Grundschulen (also von den Schülern bis ca. 15 Jahren) gemacht. Einige Fehler hat eine Schülerin begangen, die das Gymnasium besucht.

Demnächst werden die syntaktischen Erscheinungen angegeben und beschrieben, bei denen die Schüler oft Fehler machten, die auf das Englische zurückführen. Dazu werden auch ein paar Beispielsätze einzelner Aspekte zur Verfügung gestellt, welche die Schüler fehlerhaft gesagt bzw. geschrieben haben. Die problematischen Erscheinungen habe ich nach ihrer Häufigkeit geordnet.

a) Aussagesatz mit der Inversion

Auf die meisten Interferenzfehler bin ich bei den Aussagesätzen gestoßen, die mit einem anderen Satzglied anfangen als mit dem Subjekt.⁴⁸ Man spricht dann über die Inversion, die in der deutschen Sprache sehr häufig gebraucht wird. Im Unterschied zum Deutschen begegnet man der Inversion in der englischen Sprache nur beschränkt in den oben bereits erwähnten Fällen. Falls die erste Position in dem englischen Aussagesatz mit einem anderen Satzglied besetzt ist als mit dem Subjekt, folgt diesem Satzglied zuerst das Subjekt und erst danach das Verb. Im Deutschen benutzt man in diesem Fall eine indirekte Wortfolge (d. h. Prädikat-Subjekt), denn das Verb muss sich immer an der zweiten Stelle befinden.

⁴⁷ In diesem Sinne spricht man von den Interferenzfehlern.

⁴⁸ Am häufigsten handelt es sich um eine adverbiale Bestimmung.

Die Schüler haben keine Inversion durchgeführt, sondern sie haben die Sätze laut der englischen Struktur gebildet. Meistens hat dieser Fall die Sätze betroffen, die am Anfang ein Adverb haben.

Beispiele: **Mathe **ich finde** toll.*

Heute **ich habe Englisch, Deutsch, Informatik und Geschichte.*

Am Samstag **wir haben frei.*

Nach der Schule **ich spiele Fußball.*

Basketball **ich spiele gern.*

Nein, Mineralwasser **ich mag nicht.*

Im Sommer **meine Familie möchte ins Ausland fahren.*

Am Wochenende **wir waren zu Hause.*

In meiner Freizeit **ich treffe meine Freunde.*

b) Satzklammer (Modalverben, Perfekt, die trennbaren Verben)

Der typische Satzbau, die Satzklammer, der im Deutschen vorhanden ist, wird im Englischen gar nicht verwendet. Das ist der Hauptgrund, warum sich die mit dem mehrteiligen Prädikat gebildeten Konstruktionen im Deutschunterricht als sehr problematisch erwiesen haben. Im Zusammenhang mit meiner Forschung wurden die Fehler in Bezug auf die Bildung des Perfekts festgestellt. Die Sätze mit den trennbaren Verben und Modalverben haben den Schülern ebenso Schwierigkeiten vorbereitet.

Zuerst werden die Fehler in Verbindung mit den Modalverben erwähnt, weil sie am häufigsten vorgekommen sind. Falls der Satz sowohl das Modal- als auch das Vollverb enthält, steht das Vollverb am Satzende. Im Englischen liegt das Vollverb dagegen neben dem Modalverb, nicht am Satzende.

Die Schüler haben das Vollverb gleich neben das Modalverb gestellt und nicht auseinander getrennt.

Beispiele: **Ich möchte fahren mit meinen Freunden nach Österreich.*

**Möchtest du kommen heute?*

**Mein Bruder kann spielen Gitarre. Ich kann nicht spielen Gitarre.*

**Kannst du sprechen Russisch?*

**Er muss gehen zum Training.*

**Ich muss machen meine Hausaufgaben.*

**Ich darf gehen heute ins Kino.*

**Wir sollen essen gesund und trinken keinen Alkohol.*

Den gleichen Fehler habe ich auch bei der Verwendung des Perfekts entdeckt. Das Perfekt im Deutschen kann in seiner Bildung mit dem englischen Present Perfect verglichen werden. Die beiden zusammengesetzten Tempora werden zwar nach dem gleichen Muster gestaltet (Perfekt: haben/sein + Partizip Perfekt, Past Perfect: have + Past Participle), trotzdem unterscheiden sie sich in der Stellung im Satz. Im Gegensatz zum Deutschen sind das Hilfsverb und das Vollverb nicht getrennt, sondern sie befinden sich immer nebeneinander.

Die Schüler haben keine satzrahmende Konstruktion bei der Verwendung des Perfekts benutzt. Sie haben das Partizip Perfekt nicht am Satzende platziert, sondern neben das Hilfsverb.

Beispiele: **Was hast du gemacht am Wochenende?*

**Ich habe gespielt Tennis und Fußball.*

**Gestern hat er gekauft ein T-Shirt und Jeans.*

**Meine Mutter hat gekocht Reis mit Fleisch.*

**Ich bin gefahren mit dem Bus.*

**Wir sind gekommen um sieben Uhr nach Hause.*

**Am Wochenende sind wir gegangen zusammen ins Kino.*

Bist du **gefahren mit dem Bus oder **gegangen** zu Fuß?*

Der Satzrahmen bei den trennbaren Verben im Deutschen hat sich in manchen Fällen auch fehlerhaft gezeigt. Die Schüler haben oft vergessen, ein trennbares Präfix am Satzende zu stellen, manchmal haben sie das Präfix neben den Wortstamm gelegt. Im Englischen gibt es zwar *phrasal verbs*, die den deutschen trennbaren Verben ähneln, aber ihre Trennbarkeit ist nicht so häufig wie bei den deutschen trennbaren Verben. Die unten angeführten Beispielsätze beinhalten Verben, die im Englischen nicht getrennt gebraucht werden.

Beispiele: **Ich **aufstehe** um halb acht. Ich stehe **auf** um neun Uhr.*

Wann **aufstehst du?*

Wir **fernsehen am Abend. Ich **sehe fern** gern.*

Was **einkaufst du zum Mittagessen?*

Die Schule **anfängt um acht.*

c) Konjunktionen, Nebensätze

Weiter waren Interferenzfehler bei dem Gebrauch der bestimmten Konjunktionen gefunden.

Bei den koordinativen Konjunktionen wie *und, aber, oder, denn* ist kein Problem erschienen. Das kann aber nicht über die subordinierenden Konjunktionen gesagt werden, bei denen die Schüler oft Fehler gemacht haben. Konkret handelt es sich um die Konjunktionen *weil, dass* und *wenn*. Im Deutschen wird bei der Verwendung dieser genannten Konjunktionen die Satzgliedfolge im Satz geändert. Nach diesen Konjunktionen steht das Subjekt, wie normalerweise bei den koordinativen Konjunktionen auch der Fall ist, nichtsdestoweniger was das Verb angeht, wird es an das Satzende gestellt. Im Vergleich mit dem Deutschen kommt es im Englischen bei den subordinierenden Konjunktionen zu keiner Wortstellungsänderung, das Verb folgt dem Subjekt.

Die Schüler haben unter dem Einfluss des Englischen das Verb gleich nach dem Subjekt platziert.

Beispiele: **Ich bleibe zu Hause, weil **ich bin** krank.*

Ich mache das, weil **das ist interessant.*

Er muss nach Hause gehen, weil **seine Oma kommt zum Besuch.*

Ich meine, dass **Sport macht Spaß.*

Sie sagt, dass **sie kommt am Abend um acht zum Besuch.*

Ich gehe in die Stadt, wenn **es regnet nicht.*

Wir machen einen Ausflug, wenn **wir haben frei.*

Fehler wurden auch bei der Verwendung der Konjunkionaladverbien bemerkt, es geht vor allem um *deshalb, trotzdem, außerdem* und *also*. Im Unterschied zum Englischen liegt im Deutschen nach den Konjunkionaladverbien das Verb vor dem Subjekt.

Die Schüler haben Fehler solcher Art gemacht, dass sie nach den Konjunkionaladverbien das Subjekt benutzt und erst dann das Verb.

Beispiele: **Er möchte Rom sehen, deshalb **er fährt** nach Italien.*

Am Wochenende haben wir keine Schule, deshalb **wir sind zu Hause.*

Ich möchte in England leben, deshalb **ich lerne Englisch.*

Es regnet, trotzdem **wir gehen spazieren.*

Ich war krank, trotzdem **ich bin nach Prag gefahren.*

Wir fahren weg, außerdem **ich habe viele Hausaufgaben.*

Meine Schwester war krank, also **sie ist nicht gekommen.*

Auf diesen Fehler bin ich auch ziemlich oft bei den Verbindungsausdrücken gestoßen, die die Zeitfolge der Ereignisse ausdrücken. Es geht um die Adverbien *dann, danach* und *zuerst*.

Beispiele: **Ich stehe auf, dann **ich putze** meine Zähne.*

Ich gehe nach Hause, danach **ich spiele mit meiner Schwester.*

Zuerst **wir haben Lebensmittel eingekauft, dann **wir haben** Spaghetti gekocht.*

d) Position von *nicht*

Bemerkbar waren auch Fehler, die mit der Position des Negationsträgers *nicht* zusammenhängen.

Während das englische Negationswort *not* dem Hilfs- oder Modalverb beigefügt werden muss, bzw. nach dem Operator *do* steht, und deswegen dem lexikalischen Verb nicht folgen kann, ist dies im Deutschen nicht der Fall. Im Deutschen befindet sich das deutsche Negationswort *nicht* normalerweise nach dem lexikalischen Verb, es wird kein Operator benutzt. Noch dazu gelten die folgenden Regeln⁴⁹: *Nicht* steht vor dem Infinitiv am Ende des Satzes, wenn sich ein Modalverb im Satz befindet. *Nicht* steht normalerweise vor dem Partizip Perfekt, wenn der Satz im Perfekt ist. *Nicht* befindet sich vor dem trennbaren Präfix, wenn es ein trennbares Verb im Satz gibt.

Die Fehler der Schüler bestanden darin, dass die Schüler die Negationspartikel *nicht* vor das lexikalische Verb gestellt haben, wie es im Englischen der Fall ist. Manchmal haben die Schüler *nicht* nach dem Modalverb platziert, anstatt vor dem Infinitiv.

Beispiele: **Ich nicht spiele Gitarre.*

**Wir nicht fahren im Sommer ans Meer.*

**Meine Mutter nicht arbeitet, sie ist krank.*

**Er kann nicht heute leider kommen.*

**Ich habe nicht gestern Nacht geschlafen.*

⁴⁹ Die Regeln beziehen sich auf die Satznegation.

11 Lösungsvorschlag

In dem letzten Abschnitt des praktischen Teils werden eventuelle Lösungen der festgestellten problematischen Erscheinungen vorgeschlagen. Es werden methodische Verfahren und eigene Übungen entworfen, die zur Einübung und Behebung der Interferenzfehler beitragen können.

Wie bereits gesagt wurde, sollte man die Interferenzfehler akzeptieren und sich mit ihnen weiter befassen. Es ist sehr wichtig, dass die Lernenden die Fehler mit Hilfe ihres Lehrers analysieren und die beiden Sprachen vergleichen. Der Sprachvergleich ermöglicht den Lernenden die Sprachen besser kennenzulernen und zu begreifen (Andrášová, 2011, S. 143).

Meiner Ansicht nach sollen die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen von den Schülern selbst entdeckt werden, als wenn sie von dem Lehrer erklärt werden. Die Schüler können dann die Fehler besser verstehen und zugleich können dadurch die Fehler im Gedächtnis bewahrt werden.

In diesem Zusammenhang kann das sog. *SOS-Prinzip* erwähnt werden, das das induktive Verfahren unterstützt. Es handelt sich um eine Strategie, während der die Strukturen aus dem vorhandenen Text gesammelt (sammeln), verglichen und laut Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden geordnet (ordnen) werden. Schließlich erschließen die Lernenden eine Regel, die nachfolgend systematisiert (systematisieren) wird (Spiropoulou, 2003, S. 32).

Mittels des SOS-Prinzips können die Schüler die in der Forschung angeführten problematischen Strukturen identifizieren und aktiv bearbeiten.

Der Lehrer kann den Deutschlernenden beispielsweise auf folgende Weise aussehende Sätze vorlegen:

a) Am Montag **haben** **wir** Englisch und Geschichte.

On Monday **we** **have** English and History.

b) **Kannst** du Deutsch oder Englisch **sprechen**?

Can you **speak** German or English?

c) Was **hast** du am Wochenende **gemacht** ?

What **did** you **do** at the weekend?

d) Wann **stehst** du am Sonntag **auf** ?

When do you **get up** on Sunday?

e) I know that **you** **like** your teacher.

Ich weiß, dass **du** deine Lehrerin **magst**.

f) Ich **spiele** **nicht** Gitarre.

I do **not** **play** the guitar.

Nach dieser Veranschaulichung sollen die Schüler die Sätze vergleichen und die Unterschiede markieren. Damit können sie dann die Regel selbst ableiten und nachfolgend darüber mit dem Lehrer diskutieren.

Man kann auch ähnliche Veranschaulichungen verwenden, wie in dem Beispiel unten gezeigt wird, damit sich die Schüler dessen bewusst werden, wo sich das Verb in der Regel im Satz befindet. Die Schüler können die Sätze selbst ergänzen.

Ich	finde	Mathe	cool.
Mathe			

Für die Visualisierung der deutschen Satzklammer empfiehlt Kretzenbacher (2009, S. 92–93) das sog. *Brückenschema*, das unten zu sehen ist. Meiner Meinung nach kann dieses Schema den Lernenden einen Einblick in die Wortstellung im deutschen Haupt- sowie Nebensatz erfolgreich vermitteln.


Abb. 56: Satzklammer im Hauptsatz – Brückenschema



	Vorfeld	Vorverb	Mittelfeld	Nachverb	Nachfeld
(9)	Der Trainer	bringt	der Katze einen Trick	bei.	
(10)	Mit Geduld	hat	er ihn ihr	beigebracht,	ob sie nun lernen will oder nicht.
(11)	Obwohl die Katze faul ist,	lernt	sie aus Liebe zum Trainer schließlich den Trick	,	denn Liebe erreicht alles.
(12)	Morgen	bringt	die Katze den Trick, den sie neu gelernt hat, zum ersten Mal	zur Aufführung,	nicht wahr?
(13)	Das	muss	ich mir auf jeden Fall	anschauen.	
(14)		Komm	doch	mit	in den Zirkus!
(15)	Oder	bist	du gegen Katzentricks	allergisch,	Leo?

Quelle: Kretzenbacher, 2009, S. 92

Abb. 57: Satzklammer im Nebensatz – Brückenschema



	Vorfeld	Nebensatz-einleitung	Mittelfeld	Verb(en)	Nachfeld
(16)	Der Trainer schafft es,	dass	die Katze den Trick	lernt,	keine Sorge!
(17)		Obwohl	die Katze ziemlich faul	ist,	lernt sie schnell.
(18)	Der Trick,	den	ihr der Katzentrainer	beigebracht hat,	bringt der Katze Millionen ein.
(19)		Würde	sie den Trick jemals	vergessen,	so wäre sie untröstlich.
(20)	Aber	ob	das je	passiert,	wissen wir nicht.

Quelle: Kretzenbacher, 2009, S. 93

Als Nächstes schlage ich vor, dass der Lehrer die von den Schülern begangenen Fehler sammelt und mit ihnen Übungen erstellt, die diese Fehler einschließen. Die Schüler könnten dann versuchen, diese Interferenzfehler selbst zu korrigieren.

Eine andere Art der Übungen stellen Texte dar, die parallel in den beiden Sprachen geschrieben werden. In diesen Texten können die Schüler syntaktische Kontraste

bemerken und irgendwie markieren. Die Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen sollen danach analysiert werden.

Zuletzt empfehle ich die komparativen Übungen im Deutschunterricht zu verwenden, die bestimmte Aspekte in den beiden Sprachen vergleichen können.

Nachfolgend werden einige Übungen vorgelegt, die zur Einübung der problematischen Erscheinungen dienen. Ich habe vor allem die erwähnten komparativen Übungen erstellt, weil ich diesen Übungstyp für besonders wichtig und behilflich für die L3-Deutschlernenden halte.

Übung 1: Indirekte Wortfolge (Inversion)

Ordne der richtigen Spalte zu.

Ich finde Englisch toll.	Deutsch finde ich langweilig.
Milch mag ich nicht.	
Hier bin ich.	
Du siehst gut aus.	
Ich brauche einen Kuli	
Gestern habe ich aufgeräumt.	
In der Tasche habe ich einen Bleistift.	
Unsere Katze schläft im Garten.	
Am Freitag gehe ich mit meiner Freundin einkaufen.	

Übung 2: Indirekte Wortfolge (Inversion)

Beende die Sätze. Dann vergleiche die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen.

- 1) Wir fahren am Montag nach Deutschland.

Am Montag **fahren wir** _____

We are going to Germany on Monday.

On Monday **we are going** _____

- 2) Ich bin heute zu Hause.

Heute _____

I am at home today.

Today _____

- 3) Er liest jetzt ein Buch.

Jetzt _____

He is reading a book now.

Now _____

- 4) Ich war gestern in Prag.

Gestern _____

I was in Prague yesterday

Yesterday _____

Übung 3: Satzklammer – Modalverben

Verbinde die Sätze und unterstreiche die Verben im englischen Text. Du kannst auch die Bogen verwenden. Worin unterscheiden sich die beiden Sprachen?

- | | |
|---|---|
| 1 Sie <u>muss</u> jeden Tag um 6 Uhr <u>aufstehen</u> . | A I should eat healthy. |
| 2 Ich <u>will</u> mit meinen Freunden ins Kino <u>gehen</u> . | B Can you play the flute or the violin? |
| 3 <u>Kannst</u> du Flöte oder Geige <u>spielen</u> ? | C May I play outside? |
| 4 Ich <u>soll</u> gesund <u>essen</u> . | D I would like to order fish with vegetables. |
| 5 <u>Darf</u> ich draußen <u>spielen</u> ? | E She has to get up at 6 o'clock every day. |
| 6 Ich <u>möchte</u> Fisch mit Gemüse <u>bestellen</u> . | F I want to go with my friends to the cinema. |

Übung 4: Konjunktionen

Ergänze die folgenden Ausdrücke in die deutschen Sätze. Dann vergleiche die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen.

dann weil und aber dass

- | | |
|---|--|
| I think that History is interesting. | Ich meine,.....Geschichte interessant ist. |
| I have a shower, then I go to bed. | Ich dusche,gehe ich ins Bett. |
| I want to go there, but I don't have time. | Ich will dorthin gehen,.....ich habe keine Zeit. |
| He didn't come, because he was sick. | Er ist nicht gekommen,.....ich krank war. |
| She is cooking and he is listening to music. | Sie kocht.....er hört Musik. |

		Ist die Wortfolge gleich 😊 oder nicht ⚡?
that		
then		
but		
because		
and		

12 Schlusswort

Die Diplomarbeit beschäftigte sich mit dem DaF-Unterricht nach Englisch im Bereich der Syntax. Die Arbeit wurde in zwei Teile geteilt – den theoretischen und den praktischen Teil. Besondere Aufmerksamkeit des theoretischen Teils wurde auf die Grundlagen der deutschen und englischen Syntax gelenkt, wobei die Differenzen in beiden Sprachen berücksichtigt wurden. Im empirischen Teil wurde eine Analyse der Lehrbücher des Deutschen auf dem Niveau A1 durchgeführt. Sie bezog sich auf Präsentation syntaktischer Erscheinungen, die im DaF-Unterricht als Fehlerquelle betrachtet werden. Ferner wurden aufgrund der eigenen Forschung die unter dem englischen Einfluss entstandenen syntaktischen Fehler bestimmt und eventuelle Lösungen und Übungen für die Arbeit mit diesen problematischen Erscheinungen vorgeschlagen.

Die deutsche und englische Sprache stehen in naher Verwandtschaft – die beiden gehören zum Sprachzweig des Westgermanischen, trotzdem sind sie typologisch unterschiedlich. Diese Tatsache erweist sich in der Schwierigkeit des Unterrichts des Deutschen als zweite Fremdsprache (L3) nach Englisch (L2) als wichtig. Für die Bezeichnung der Sprachen, die nach der ersten Fremdsprache gelernt werden, kann man auch den Terminus *Tertiärsprachen* verwenden.

Aus der linguistischen Sicht findet man Ähnlichkeiten vor allem auf der lexikalischen Ebene. Auf dem Gebiet der Orthografie, Aussprache und Morphologie lassen sich dagegen zahlreiche Kontraste finden. Was allein die Syntax angeht, weist der deutsche und englische Satzbau eine Reihe von Differenzen auf, wobei die Unterschiede in der Wortstellung am wichtigsten sind. Aus diesem Grund wurde die Wortfolge in der deutschen und in der englischen Sprache im Detail beschrieben.

Das Ziel der Diplomarbeit war, eine Analyse der Lehrbücher sowie eigene Forschung durchzuführen und Lösungen für Deutschunterricht als L3 im Bereich der Syntax vorzuschlagen. Die Analyse hat gezeigt, dass die syntaktischen Aspekte in den analysierten Kursbüchern ähnlich dargestellt werden. Nichtsdestoweniger treten auch Unterschiede auf, die darin bestehen, dass in einigen Lehrbüchern die Aspekte nur in Übungen integriert werden, ohne dass sie in einer Tabelle oder einem Rahmen veranschaulicht werden. Von den untersuchten Erscheinungen werden vor allem Aussage- und Fragesätze geübt,

dagegen wird kleine Aufmerksamkeit der Inversion gewidmet. In den Lehrbüchern werden keine syntaktischen Erscheinungen mit der englischen Sprache verglichen.

Die Forschung hat gezeigt, dass die meisten Interferenzfehler bei der Inversion begangen wurden. Als besonders problematisch hat sich der Satzrahmen bei der Bildung des Perfekts sowie bei den trennbaren Verben und Modalverben erwiesen. Der englische Einfluss spiegelt sich auch beim Gebrauch bestimmter Konjunktionen und der Negationspartikel *nicht*.

In dem letzten Abschnitt des empirischen Teils habe ich Lösungen und verschiedene Übungen entworfen, die zur Einübung der festgestellten problematischen Erscheinungen dienen. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass man sich mit den Interferenzfehlern befassen soll. Die komparativen Übungen ermöglichen im Deutschenunterricht bestimmte Aspekte in den beiden Sprachen besser zu verstehen. Man kann auch verschiedene Veranschaulichungen benutzen, die eine Regel bzw. Unterschiede zwischen den beiden Sprachen visuell markieren.

13 Resumé

Tato diplomová práce se zabývala výukou němčiny jako cizího jazyka po angličtině v oblasti větné skladby. Práce byla rozdělena na dvě části – část teoretickou a praktickou. Zvláštní pozornost v teoretické části byla věnována prezentaci základů německé a anglické syntaxe, přičemž byly zohledněny odlišnosti v obou jazycích. V empirické části byla provedena analýza učebnic německého jazyka na úrovni A1, jež se soustředila na prezentaci syntaktických jevů, ve kterých žáci kvůli odlišnostem obou jazyků často chybují. Dále byly na základě vlastního výzkumu určeny základní syntaktické chyby a navržena případná řešení a cvičení pro práci s těmito problematickými jevy.

Německý a anglický jazyk sice patří ke stejné jazykové větvi – k západogermánským jazykům –, přesto se jedná o typologicky odlišné jazyky. To se projevuje mimo jiné i v náročnosti výuky němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině. Pro označení jazyků, které se učí po prvním cizím jazyku, může být použit termín terciární jazyky.

Z lingvistického hlediska lze nalézt podobnosti především v lexikální sféře. Naopak četné kontrasty se vyskytují v oblasti pravopisu, výslovnosti a morfologie. Co se týče samotné syntaxe, vykazují německá a anglická větná skladba řadu rozdílů, z nichž nejdůležitější jsou rozdíly ve slovosledu. Z tohoto důvodu byl podrobně popsán pořádek slov v obou jazycích.

Práce si kladla za cíl provést analýzu učebnic, vlastní výzkum a navrhnout případná řešení ve výuce němčiny jako cizího jazyka po angličtině v oblasti větné skladby.

Analýza ukázala, že syntaktické jevy jsou ve zkoumaných učebnicích prezentovány podobně, nicméně se mezi nimi objevují i rozdíly. Ty spočívají v tom, že v určitých učebnicích jsou syntaktické aspekty zařazeny ve cvičeních, aniž by byly znázorněny v tabulce či rámečku. Ze zkoumaných jevů bývají procvičovány především oznamovací věty a otázky na rozdíl od inverze, které bývá věnována menší pozornost. V učebnicích nejsou srovnávány žádné syntaktické jevy s anglickým jazykem.

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že k většině interferenčních chyb došlo během inverze. Jako obzvlášť problematický se projevil větný rámec při tvorbě perfekta, stejně jako při odlučitelných slovesech a modálních sloves. Vliv angličtiny se také odráží v chybách při používání určitých spojek a záporné částice *nicht*.

V poslední části empirické části jsem navrhla řešení a různá cvičení pro procvičení identifikovaných problematických jevů. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že bychom se měli zabývat interferenčními chybami, které žáci dělají. Srovnávací cvičení ve výuce němčiny umožňují lépe porozumět určitým aspektům v obou jazycích. Je také možné používat názorné ukázky (ilustrace), které označují pravidla, případně rozdíly mezi těmito dvěma jazyky.

14 Literaturverzeichnis

AMMON, Ulrich (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: De Gruyter. ISBN 978-3-11-019298-8.

ANDRÁŠOVÁ, Hana (2011). Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In: JANÍKOVÁ, Věra et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, S. 133–156. ISBN 978-80-247-3512-2.

BARKOWSKI, Hans und Hans-Jürgen KRUMM (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd und Zweitsprache*. Tübingen: Francke. ISBN 978-3-8252-8422-0.

BAUSCH, Karl-Richard und Manfred HEID (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: N. Brockmeyer. ISBN 3-88339-848-9.

BENEŠ, Eduard et al. (2005). *Praktická mluvnice němčiny*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-392-2.

BERK, Lynn M. (1999). *English Syntax: from word to discourse*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-512353-0.

BERKOV, Valerij Pavlovič (2002). *Současné germánské jazyky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0268-7.

BIBER, Douglas et al. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education The Limited. ISBN 978-0-582-23725-4.

BOK, Václav (1995). *Úvod do studia germanistiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-142-7.

BUSSE, Ulrich und Hans-Joachim SOLMS (2002). Englisch und Deutsch: die Geschichte zweier ungleicher »Schwestern«. In: HOBERG, Rudolf (Hg.). *Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine Sprachpolitik*. Thema Deutsch, Band 3. Mannheim, Leipzig, Wien: Dudenverlag, S. 105–138. ISBN 3-411-71781-5.

BUßMANN, Hadumod (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. durchgesehene und bibliographisch erg. Aufl. Stuttgart: Kröner. ISBN 978-3-520-45204-7.

- BUTZKAMM, Wolfgang (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke Verlag. ISBN 38-252-1505-9.
- COMRIE, Bernard (1989). *Language Universals and Linguistic Typology*. 2. Aufl. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 0-226-11433-3.
- DRYER, Matthew S. (2013). Order of Subject, Object and Verb. In: DRYER, Matthew S. und Martin HASPELMATH. *The World Atlas of Language Structures Online*, [zuletzt geprüft am 09.07.2020]. Online verfügbar unter: <https://wals.info/feature/81A#2/18.0/153.1>.
- DUDEN (Schülerduden). *Grammatik: Das unentbehrliche Arbeitsmittel für den Sprachunterricht* (1998). 4., aktual. und erw. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut. ISBN 3-411-05634-7.
- DUDEN – Die Grammatik. *Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (2016). 9., überarb. Aufl. Berlin: Dudenverlag. ISBN 978-3-411-04048-3.
- DÜRSCHIED, Christa (2012). *Syntax: Grundlagen und Theorien*. 6., aktual. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3-8252-3711-0.
- DUSILOVÁ, Doris et al. (2008). *Macht mit!: učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia: druhý cizí jazyk. Kniha pro žáka: 1. díl*. Praha: Polyglot. ISBN 978-80-86195-54-4.
- DUSILOVÁ, Doris et al. (2010). *Macht mit!: učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia: druhý cizí jazyk. Kniha pro žáka: 2. díl*. Praha: Polyglot. ISBN 978-80-86195-57-5.
- DUSILOVÁ, Doris et al. (2011). *Macht mit!: učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia: druhý cizí jazyk. Kniha pro učitele: 3. díl*. Praha: Polyglot. ISBN 978-80-86195-67-4.
- DUŠKOVÁ, Libuše (2012). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. 4. Aufl. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2211-0
- ENGEL, Ulrich (2009). *Deutsche Grammatik*. 2., Aufl. München: Iudicium. ISBN 978-3-89129-914-2.

- ERNST, Peter (2004). *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: Facultas. ISBN 3-8252-2541-0.
- EROMS, Hans-Werner (2000). *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter. ISBN 3-11-015666-0.
- ESTERL, Ursula et al. (2007). *Team Deutsch: Němčina pro 8. a 9. ročník základních škol*. Praha: Klett. ISBN 978-80-86906-73-7.
- GEORGIAKAKI, Manuela et al. (2014). *Beste Freunde 1 – A1.1: Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia: Učebnice*. München: Hueber. ISBN 978-3-19-101058-4.
- GEORGIAKAKI, Manuela et al. (2015). *Beste Freunde 2 – A1.2: Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia: Učebnice*. München: Hueber. ISBN 978-3-19-301058-2.
- GLÜCK, Helmut (2010) (Hg.). *Metzler Lexikon Sprache*. 4., aktual. und überarb. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler. ISBN 978-3-476-02335-3.
- GÖTZE, Lutz und Ernst W. B. HESS-LÜTTICH (1999). *Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch*. 3. Aufl. München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH. ISBN 3-577-10073-7.
- GREENBAUM, Sidney und Randolph QUIRK (1991). *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman. ISBN 0-582-05971-2.
- HAIDER, Hubert (2010). *The Syntax of German*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-511-71231-9.
- HALL, Christopher (2010). Kontrastive Analyse Englisch – Deutsch. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 550–561. ISBN 978-3-11-020507-7.
- HELBIG, Gerhard und Joachim (1996). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 17. Aufl. Leipzig: Langenscheidt. ISBN 3-324-00118-8.
- HUDDLESTON, Rodney und Geoffrey K. PULLUM (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-43146-8.

- HUFEISEN, Britta (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschsprachenunterrichts*, 1, S. 4–6.
- HUFEISEN, Britta und Gerhard NEUNER (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Council of Europe Publishing. Goethe-Institut Inter Nationes, [zuletzt geprüft am 09.07.2020]. Online verfügbar unter: <http://archive.ecml.at/documents/pub112E2004HufeisenNeuner.pdf>. ISBN 92-841-5146-6.
- HUFEISEN, Britta und Gerhard NEUNER (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Druck, korr. Aufl. Strassburg: Council of Europe Publishing. ISBN 92-71-5146-6.
- HUFEISEN, Britta (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In: FANDRYCH, Christian et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 825–830. ISBN 978-3-11-024024-5.
- JANÍKOVÁ, Věra (2010). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN. 978-80-21050358.
- JIN, Friederike und Lutz ROHRMANN (2007). *prima A1/dil 1, učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 978-80-7238-642-0.
- JIN, Friederike und Lutz ROHRMANN (2008). *prima A1/dil 2, učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 978-80-7238-752-6.
- KIM, Jong-Bok und Peter SELLS (2008). *English Syntax: An Introduction*. Stanford, Calif.: Center for the Study of Language and Information. ISBN 978-1-57586-568-3.
- KOENIG, Michael et al. (2013). *geni@l klick: Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. ISBN 978-3-12-606280-0
- KÖNIGS, Frank G.: *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache*. In: Koroschetz, R. (Hrsg.): *Brückenschlag. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas vom 2.-6. Oktober 2000. Caracas 2000 (auf CD-Rom)*.

- KRENN, Wilfried und Herbert PUCHTA (2008). *Ideen: Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch 1*. Ismaning: Hueber. ISBN 978-3-19-001823-9.
- KRETZENBACHER, Heinz L. (2005). Von Klammern und Brücken – Didaktik der Satzklammer für Deutschlernende mit Englisch als Mutter- oder erster Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch*, 32, S. 19–23.
- KRETZENBACHER, Heinz L. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 6, Nr. 1, S. 88–99. [zuletzt geprüft am 09.07.2020]. Online verfügbar unter: <https://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/kretzenbacher.pdf>.
- KREYER, Rolf (2010). *Introduction to English Syntax*. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978-3-631-55961-1.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2005). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: HUFSEISEN, Britta und Gerhard NEUNER (Hg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Druck, korr. Aufl. Strassburg: Council of Europe Publishing. ISBN 92-71-5146-6.
- KRUMM, Hans Jürgen (2014). Weshalb Deutsch? Sprachpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. In: *Fremdsprache Deutsch*, 50, S. 10–12.
- KURSIŠA, Anta und Gerhard NEUNER (2006). *Deutsch ist easy!* Ismaning: Max Hueber. ISBN 3-19-001869-3.
- NEUNER, Gerhard et al. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Langenscheidt Verlag. ISBN 978-3-468-49648-6.
- PITTNER, Karin und Judith BERMAN (2010). *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto. ISBN 978-3-8233-6610-2.
- POVEJŠIL, Jaromír (1994). *Mluvnice současné němčiny*. 3. Auf. Praha: Academia. ISBN 80-200-0076-3.
- QUIRK, Randolph et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman. ISBN 0-582-51734-6.

SPIROPOULOU, Paulina-Panajota (2003). *Fehler im Tertiärsprachenunterricht*. Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmens des Projekts “Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch“ (2000-2003), [zuletzt geprüft am 09.07.2020]. Online verfügbar unter: <http://archive.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf>.

STARK, Franz (2010). *Wie viel Englisch verkraftet die deutsche Sprache? Die Chance zwischen Globalisierungserfordernis und Deutschtümelei*. 2., überarb. Aufl. Paderborn: IFB-Verl. Dt. Sprache. ISBN 978-3-942409-03-2.

ŠTÍCHA, František (2015). *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2378-0.

WEKKER, Herman und Liliane HAEGEMAN (1985). *A Modern Course in English Syntax*. New York, London: Routledge. ISBN 0-415-03684-4.

ZIFONUN, Gisela (2003). *Sprachtypologie und Sprachvergleich*. Universität Mannheim, [zuletzt geprüft am 09.07.2020]. Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/21566637/vorlesungsprachtypologie-und-sprachvergleich-institut-fur-2003>.

Internetquellen

URL1: Online verfügbar unter http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL2: Online verfügbar unter <https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL3: Online verfügbar unter <https://worldpopulationreview.com/>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL4: Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/ins/si/de/spr/wdl.html>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL5: Online verfügbar unter <https://www.hueber.de/cz/beste-freunde/info/willkommen>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL6: Online verfügbar unter <https://www.polyglot.cz/cs/macht-mit/>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL7: Online verfügbar unter <https://www.klett.cz/index.php?language=german&csop=12&termek=1>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL8: Online verfügbar unter <https://www.klett.cz/index.php?language=german&csop=462&termek=1>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL9: Online verfügbar unter <https://www.hueber.de/ideen/info/aufbau>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].

URL10: Online verfügbar unter <https://www.fraus.cz/>, [zuletzt geprüft am 09.07.2020].