



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Problemfall Verb im Sekundarbereich

Verfasserin

Irina Hubmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch UF Psychologie/Philosophie

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	6
2	Das Verb im Grammatikunterricht	7
2.1	Grammatikunterricht im Sekundarbereich	7
2.2	Die Felder Wort und Satz im Grammatikunterricht.....	11
2.3	Probleme für Schüler und Schülerinnen.....	13
2.4	Das Verb.....	15
2.4.1	Die Einteilung der Verben.....	15
2.4.2	Infinite Verbformen.....	17
2.4.3	Finite Verbformen	18
2.4.3.1	Die Personalform.....	19
2.4.3.2	Das Tempus.....	19
2.4.3.3	Aktiv und Passiv.....	22
2.4.3.4	Der Modus.....	23
2.5	Das Prädikat	26
2.6	Das Verb und das Prädikat in Lehrwerken.....	29
2.6.1	„Treffpunkt Deutsch“	29
2.6.1.1	Das Verb.....	30
2.6.1.2	Das Prädikat	34
2.6.2	„Die Deutschstunde“	35
2.6.2.1	Das Verb.....	36
2.6.2.2	Das Prädikat	39
3	Die Schulgrammatik und die Valenzgrammatik	42
3.1	Die Valenzgrammatik	42
3.1.1	Geschichte der Valenzgrammatik	42
3.1.2	Grundrelationen des Satzes	43
3.1.2.1	Konnexion – Konkomitanz, Dependenz – Valenz	43
3.1.2.2	Dependenz und Konstituenz.....	46
3.1.3	Begriff der Valenz.....	47
3.1.3.1	Logisch-semantische Valenz.....	48
3.1.3.2	Syntaktische Valenz	48
3.1.4	Valenz des Verbs.....	49
3.1.4.1	Die Verbvalenz.....	49

3.1.4.1.1	Änderung der Valenz	50
3.1.4.1.2	Das Verb als strukturelles Zentrum des Satzes	51
3.1.4.2	Ergänzungen des Verbs	52
3.1.4.2.1	Das Subjekt	52
3.1.4.2.2	Das Objekt und die Adverbialergänzung	53
3.1.4.2.3	Die Prädikativergänzung	54
3.1.4.2.4	Verbale Aktanten.....	55
3.1.4.2.5	Satzförmige Aktanten.....	55
3.1.4.2.6	Rein formale Aktanten und Aktantenteile.....	55
3.2	Valenzgrammatik und Traditionelle Grammatik	56
3.2.1	Vor- und Nachteile der Grammatiken	56
3.2.2	Vergleichspunkte zwischen den Grammatiken	57
3.2.3	Welche Grammatik ist die bessere Grammatik für die Schule?.....	57
4	Die Valenzgrammatik im DaF/DaZ-Unterricht – aus der Praxis	59
4.1	Grammatik im DaZ-Unterricht.....	59
4.2	Ansätze zum Einsatz der Valenzgrammatik im DaF/DaZ-Unterricht	63
4.2.1	Argumente für die Anwendung der Valenztheorie im DaF/DaZ-Unterricht	63
4.2.2	Beispiele der Umsetzung der Valenztheorie im DaF/DaZ-Unterricht	68
4.3	Beispiel der Umsetzung aus „Netzwerk Sprache“	72
4.3.1	Neunte Schulstufe	73
4.3.1.1	Hauptlehrwerk.....	73
4.3.1.2	Arbeitsheft.....	75
4.3.2	Einsatz der Valenzgrammatik	76
5	Einschätzung über den sinnvollen Einsatz der Valenzgrammatik	78
5.1	Interviews mit Lehrpersonen.....	78
5.1.1	Methode der Interviews.....	78
5.1.1.1	Entwicklung des Interviewleitfadens	78
5.1.1.2	Durchführung der Interviews	79
5.1.1.3	Auswertung der Interviews	79
5.1.2	Allgemeine Informationen zu den interviewten Lehrpersonen.....	80
5.1.3	Ergebnisse der Interviews	81
5.1.3.1	Schwerpunkte im Deutschunterricht	81
5.1.3.2	Grammatik im Deutschunterricht.....	81

5.1.3.3	Das Verb und das Prädikat im Grammatikunterricht	82
5.1.3.4	Einsatz der Valenzgrammatik	83
5.2	Schlussbetrachtung und Ausblick	83
6	Literaturverzeichnis	86
6.1	Lehrwerke	86
6.2	Sekundärliteratur	89
6.3	Quellen aus dem Internet	93
6.4	Abbildungsverzeichnis	93
7	Anhang	95
7.1	Zusammenfassung der wissenschaftlichen Arbeit	95
7.2	Interviewleitfaden	96
7.3	Transkripte der Interviews	97
7.3.1	Interviewperson 1 – Mag. Heinz Kerschbaumer	97
7.3.2	Interviewperson 2 – Mag. Evelyn Kropfreiter	99
7.3.3	Interviewperson 3 – MMag. Nina Wagner	101
7.3.4	Interviewperson 4 – Mag. Helen Bito	103
7.4	Lebenslauf	105

1 Vorwort

Bereits in der Mitte meines Studiums wurde für mich klar, dass ich meine Diplomarbeit im Unterrichtsfach Deutsch schreiben werde und meine Interessen hier vor allem im Bereich der Sprachwissenschaften liegen. Somit war schnell klar, dass ich meine Diplomarbeit zu einem sprachwissenschaftlichen Thema schreiben möchte, wobei mir ein Bezug zu meinem zukünftigen Beruf von Beginn an ein Anliegen war. Deshalb entschied ich mich mithilfe meines Betreuers Univ. Prof. Dr. Franz Patocka für ein Thema, das die Schulgrammatik mit der Valenzgrammatik verbindet.

Durch meine Arbeit in der Nachmittagsbetreuung im Schulzentrum Friesgasse bin ich täglich mit Kindern und Jugendlichen aus der Kooperativen Mittelschule und Allgemein bildenden höheren Schule konfrontiert und erhalte so Einblicke in die Bereiche der deutschen Sprache, die ihnen besondere Schwierigkeiten bereiten. Regelmäßig fiel mir auf, dass die Kinder und Jugendlichen Probleme mit der Wortart Verb und dem Satzglied Prädikat haben, da sie die jeweiligen Ebenen nicht unterscheiden können. Im Schulzentrum Friesgasse gibt es sehr viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und somit anderen Muttersprachen als Deutsch, was dazu führt, dass wir in der Nachmittagsbetreuung regelmäßig mit Material für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache arbeiten. In diesen Büchern entdeckte ich die Valenzgrammatik wieder und mein Interesse wurde geweckt. So kam ich zu den folgenden Fragen für meine Diplomarbeit: Wo liegen die Probleme bei der Unterscheidung zwischen Verb und Prädikat? Wie wird das Verb beziehungsweise das Prädikat im Unterricht behandelt und welche Übungen finden sich dazu in den Schulbüchern? In welchen Bereichen bietet die Valenzgrammatik im Gegensatz zur Schulgrammatik bessere Erklärungen? Wie wird mit diesen Erklärungen in der Praxis, vor allem im DaF/DaZ-Unterricht gearbeitet? Kann man diese Erkenntnisse für den Grammatikunterricht in der Sekundarstufe nutzen? Gibt es Lehrpersonen, die bereits mit Hilfe von wissenschaftlichen Grammatiken unterrichten? Um all diesen Fragestellungen gerecht zu werden, erarbeitete ich mithilfe meines Betreuers einen roten Faden durch die folgende Diplomarbeit.

Mein Dank gilt neben Dr. Franz Patocka allen Personen, die mich in der finalen Phase meines Studiums auf ihre Art und Weise unterstützt haben.

2 Das Verb im Grammatikunterricht

2.1 Grammatikunterricht im Sekundarbereich

Der Grammatikunterricht als Teil des Deutschunterrichts im Sekundarbereich kann als Opfer der Lehrplanumstellungen der letzten Jahrzehnte bezeichnet werden. Nicole Korntheuer stellte fest, dass diese Inhalte im Lehrplan der AHS-Unterstufe aus dem Jahr 1985 noch sehr genau definiert waren und für die einzelnen Schulstufen festgelegt war, welche grammatischen Phänomene zu bearbeiten sind. Hier sind deutliche Schwerpunkte zur Bearbeitung des Verbs zu finden. Im Jahr 1993 kam es zu einer Modernisierung der Lehrpläne, was zur Folge hatte, dass sich einige Punkte des Lehrplans stark änderten. Der Bereich der Sprachbetrachtung und Sprachübung wurde hier deutlich gekürzt. Trotzdem werden hier noch Teile der Grammatik explizit vorgeschrieben, was auch im Fall des Verbs zu bemerken ist. Schließlich kam es 1999 zu einer weiteren Bearbeitung, bei der nun sogenannte Kernbereiche festgelegt wurden und der Charakter eines Rahmenlehrplanes verloren ging. Der Bereich der Sprachbetrachtung wurde mit dieser Änderung stark gekürzt, die Aufschlüsselung der Themenbereiche nach Klassen wurde durch eine Zusammenfassung für die Schulstufen fünf bis acht ersetzt. Im Bereich der Sekundarstufe II, also der Oberstufe, lässt sich dasselbe Phänomen beobachten. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Grammatik im Deutschunterricht über die Zeit hinweg deutlich an Stellenwert verloren hat, was sich auch auf die Umsetzung im Unterricht und in den Schulbüchern ausgewirkt hat.¹ Korntheuer steht dem kritisch gegenüber und bringt als Beispiel die Veränderungen der Grammatikteile in Schulbüchern 1974 und 2003. Sie konnte herausfinden, dass die prozentuellen Anteile der Grammatikübungen in sämtlichen Schulbüchern sanken, was vor allem dazu führte, dass die behandelte Grammatik gekürzt wurde. In den ältesten Büchern fand sie zum besseren Verständnis der klassischen Schulgrammatik noch Beispiele und Erklärungen der Inhaltsbezogenen Grammatik nach Leo Weisgerber und der Dependenzgrammatik, die auch als Valenztheorie bekannt ist. Vor allem Robert Killinger sei hier zu erwähnen, der in seinem Schulbuch hartnäckig an wissenschaftlichen Grammatiken festhielt.²

¹Vgl. Korntheuer (2004), S. 6-20.

²Vgl. Korntheuer (2004), S. 45-86.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Richard Schrodts, der die These aufstellt, dass sich der Grammatikunterricht seit dem Ende des Dritten Reiches stark verändert hat. Das Bild, das er von diesen Änderungen zeichnet, ist allerdings ein negativ geprägtes.

Die Schulgrammatik hat sich deutlich bewegt und fast schon ihr Ziel erreicht: das Nichts.³

Richard Schrodts stellt in weiterer Folge verschiedene Ansichten zur Notwendigkeit des Grammatikunterrichts in der Schule vor und beginnt dabei mit der Vorstellung von Werner Ingendahl⁴ und seinen Thesen. Ingendahl kritisiert in seinem Text den Grammatikunterricht stark und sammelt zahlreiche Argumente, die seine Ansicht unterstützen. Er argumentiert, dass Menschen, die sich nicht dezidiert mit Grammatik auseinandersetzen, in der Regel kaum Wissen über Grammatik aufweisen, was vor allem daran liegt, dass sie dieses auch nicht benötigen. Probleme im Bereich der Rechtschreibung oder Grammatik werden im Alltag hochgespielt. Er kritisiert weiter, dass grammatische Fragen in der alltäglichen Reflexion keinen Platz haben und für Nicht-Linguisten uninteressant sind, da grammatische Terminologien oft Form- und Funktionskategorien vermischen. Laut Ingendahl zeigen Lehrpersonen zwar den Willen eine „richtige Grammatik“ zu unterrichten, ihr eigenes Wissen ist aber lückenhaft und sie können selbst nicht ausdrücken, wieso sie Grammatik lehren. Die Sprachdidaktiker erkennen die Notlage der Grammatik, jedoch verharmlosen sie diese und so bleibt das Grammatikwissen „träges Wissen“. Schrodts gesteht ein, dass Ingendahl teilweise recht hat, jedoch merkt er an, dass es diese Totschlagargumente für jedes Schulfach gibt.⁵

Als Gegenthese zum Ansatz Ingendahls stellt Schrodts in weiterer Folge die Argumentation von Bruno Stecker⁶ vor. Stecker schreibt, dass die Schwierigkeiten im Grammatikunterricht im Bereich der Zielsetzung liegen, denn das Ziel kann nicht die perfekte Sprachbeherrschung sein, da die Grammatik dieser nicht dienen kann. Er gibt ein Beispiel zum Vergleich, in dem er meint, es wäre genauso sinnlos normalen Benutzern von Elektrogeräten zur Erklärung der Geräte die Schaltpläne zur Verfügung zu stellen. Dieser Vergleich soll zeigen, dass die Grammatik zu weit mehr fähig ist, als „träges Wissen“ zu sein. Stecker bezeichnet die Grammatik als *eine echte Herausforderung für alle, die sich von der Leistungsfähigkeit jenes Mittels Rechenschaft geben wollen, das tatsächlich unsere Welt im Innersten zusammenhält.*⁷ Schrodts schließt daraus, dass Grammatik für die geeignet ist, die fachwissenschaftliches

³ In: Schrodts (2005), S. 93.

⁴ Sprachreflexion statt Grammatik (1999).

⁵ Vgl. Schrodts (2005), S. 94-97.

⁶ Faszination Grammatik (2004).

⁷ Schrodts (2005), S. 98-99.

Interesse haben, also für eine Bildungselite.⁸ Aus diesem Grund hinterfragt Schrodt in weiterer Folge die Sinnhaftigkeit der Grammatik, wie sie in den Schulbüchern gebracht wird. Sein Resümee ist, dass die Sprachreflexion, wie sie Ingendahl fordert, ohne Grammatik nicht auskommen kann. Zur Sprachreflexion benötigt man einen Überblick über alle grammatischen Beschreibungsansätze und dazu bräuchte man eigentlich eine Grammatik, die über die klassische Schulgrammatik hinausgeht.⁹ Als Abschluss stellt sich Schrodt der Frage, welche Grammatik sich für den Schulunterricht eignet, da die Dudengrammatik teilweise deutlich ausführlicher ist als das, was in den Schulbüchern gebracht wird. Als Alternative dazu bietet er die Bertelsmann-Grammatik an, die seiner Meinung nach deutlich kürzer, klarer und übersichtlicher ist.¹⁰

Jakob Ossner, ein Germanist aus Deutschland, beschäftigte sich im Jahr 2007 mit den Fragen rund um den Grammatikunterricht und die Grammatik in Schulbüchern. Seiner Meinung nach handelt es sich bei der Grammatik um ein Tabuthema der Deutschdidaktik, genauso wie bei der Auswahl der Grammatik für Schulbücher. Da der Grammatikunterricht in der Schule als nicht kreativ angesehen wird, werden verhältnismäßig viele Materialien aus Schulbüchern verwendet, was laut Ossner zeigt, wie diffus der Stellenwert der Grammatik im Deutschunterricht ist. Er erwähnt, dass es in Deutschland einen eigenen Katalog für die Termini im Grammatikunterricht gibt, der die Grammatik stark isoliert.¹¹ Die Unsicherheit im Feld Grammatik zeigt er vor allem durch die Vielfalt in der Terminologie der Lehrpläne, in denen keine eindeutige Benennung des Grammatikunterrichtes zu finden ist. Ossner schreibt, dass die Schüler und Schülerinnen neben einem gewissen Umfang an Grammatikwissen auch Inhalt benötigen, den das Modell der Schulgrammatik nicht bieten kann. Seiner Meinung nach liegt das Hauptaugenmerk zu stark auf der Problemlösungsfähigkeit, als Beispiel dafür nennt er die gängigen grammatischen Proben. Im Unterricht wird in der Regel mit denselben drei Proben gearbeitet, viele werden nicht erwähnt, wobei die Proben nie sicher sind. Deren Ergebnisse müssten mit einer Sprachsensibilität bearbeitet werden, die im terminologischen Grammatikunterricht nicht möglich ist. Ossner stellt die Theorie auf, dass im Grammatikunterricht Prozeduren, also Operationen als konkrete Handlungen im Kopf, stattfinden sollten, die dann zu einer Metakognition führen. Er schreibt, dass die Erweiterung oder Kompensation der sprachlichen Möglichkeiten und das Bewusstsein des Gekonnten die zentralen Punkte im Grammatikunterricht

⁸ Vgl. Schrodt (2005), S. 97-99.

⁹ Vgl. Schrodt (2005), S. 101-119.

¹⁰ Vgl. Schrodt (2005), S. 120-122.

¹¹ Vgl. Ossner (2007), S. 161-162.

sein sollten, dazu werden aber mehr Methoden und Prozeduren benötigt, als im aktuellen Grammatikunterricht üblich sind. In diesem Sinn meint er, dass alle Lernfelder im Deutschunterricht zusammengehören und in einem Leitfaden miteinander verbunden werden sollten, dies ist die einzige Möglichkeit für funktionierenden Deutschunterricht. In der Kombination von Leitlinie und analytischer Trennung kann intellektuelles Wissen geschaffen werden.¹² Anhand seiner Theorien testet Bittner in seinem Text drei Schulbücher, die in Deutschland für den Deutschunterricht im Gymnasium publiziert wurden und kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie Nicole Korntheuer. Die Aufteilung der Wissensarten und Aufgaben erfolgt in der Regel nach demselben Muster und meist handelt es sich nur um deklaratives Wissen, das über Problemlösungsverfahren vermittelt wird. Er konnte keine Prozeduren und nur Metakognition in wenigen Ansätzen finden. Der Großteil der Aufgaben sind Anwendungsaufgaben, Transferaufgaben sind nur sehr selten zu finden.¹³ Ossner zeichnet in seinem Text ein negatives Bild des Grammatikunterrichts, aber auch der Schulbücher, die in Deutschland publiziert werden.

Andreas Bittner sieht das Problem des Grammatikunterrichts in der Schule ähnlich wie die bisher genannten Autoren und Autorinnen, er meint, dass vor allem die metasprachliche Kompetenz wichtig ist und gefördert werden muss. Das Ziel des Grammatikunterrichtes kann es seiner Meinung nach nur sein, das explizite Wissen der Schüler und Schülerinnen in implizites Wissen umzuwandeln. Im aktuellen Grammatikunterricht ist dies nur von mäßigem Erfolg gekrönt.¹⁴ Er sieht das Problem vor allem darin, dass die Lehrpersonen das explizite Kenntnissystem beherrschen und dann didaktisch sinnvoll in den Unterricht einbauen müssen. Sie müssen erkennen welche sprachlichen Handlungen die Schüler und Schülerinnen bereits verstehen und welche Strukturen sich dahinter verbergen beziehungsweise welche „eigene Grammatik“ die Schüler und Schülerinnen haben. Durch reines Lernen von Termini kann dies laut Bittner aber nicht funktionieren, da so nicht am aktuellen Wissensstand der Kinder und Jugendlichen angesetzt wird. Wird die eigene Fähigkeit erfahrbar und bewusst, kann aus grammatischem Operieren sprachliches Handeln werden. Setzt man im Unterricht am vorhandenen Wissen an und konstruiert ein System, mit dem gearbeitet werden kann, führt dies dazu, dass die Schüler und Schülerinnen Problemlöseverfahren identifizieren können und diese dann verinnerlichen und automatisieren. Grammatikunterricht nach der reinen Norm ist nach Bittner also nicht zielführend, da die Schüler und Schülerinnen ihre „eigene Grammatik“

¹² Vgl. Ossner (2007), S. 163-170.

¹³ Vgl. Ossner (2007), S. 170-183.

¹⁴ Vgl. Bittner (2011), S. 17-18.

benötigen. Im Gegensatz zu den anderen Autoren und Autorinnen sieht Bittner das Problem primär in der Ausbildung der Lehrpersonen, da diese durch Lücken in ihrem eigenen Wissen über Grammatik zu Unsicherheiten neigen und so keine Möglichkeit haben, sinnvollen Grammatikunterricht zu gestalten. Er setzt in seinem Resümee also eine Ebene weiter oben an und kritisiert in erster Linie die Ausbildung der Lehrpersonen und erst im Weiteren den Aufbau und Stellenwert des Grammatikunterrichts.¹⁵

Die Entwicklungen, die alle vier Autoren und Autorinnen beschreiben, wirken sich vor allem auf die Intensität der Beschäftigung mit dem Verb im Deutschunterricht aus. Es ist anzunehmen, dass einzelne grammatikalische Phänomene kürzer und in komprimierterer Form Platz im Unterricht finden.

2.2 Die Felder Wort und Satz im Grammatikunterricht

Das Verb und das Prädikat werden im Grammatikunterricht im Regelfall getrennt voneinander behandelt. Im Lehrplan der Unterstufe für das Unterrichtsfach Deutsch wird dazu keine Äußerung getätigt. Es heißt hier nur, dass der Ausgangspunkt für Sprachbetrachtungen immer der Text sein muss, nur bei einzelnen Teilbereichen ist es sinnvoll, Grammatik isoliert zu unterrichten. Weiters ist nachzulesen:

Über beide Zugänge sollen die Schülerinnen und Schüler Einblick in Bau und Funktion der Sprache gewinnen: Durch die Beschäftigung mit Text-, Satz- und Wortgrammatik sowie mit Lautung und Schreibung sollen die Schülerinnen und Schüler ihr Sprachwissen erweitern.¹⁶

Auf welche Art und Weise die Satzgrammatik in Zusammenhang zur Wortgrammatik gestellt werden soll beziehungsweise wie man diese differenziert unterrichtet, wird nicht erwähnt.

Wolfgang Boettcher beginnt zur Abgrenzung zwischen der Ebene des Satzes und jener des Wortes mit der Aufzählung der in der Schulgrammatik zu unterrichtenden Wortarten. Dabei erwähnt er die Folgenden: Adjektiv, Verb, bestimmter Artikel, Nomen, Konjunktion und Adverb. Er bemerkt, dass bei der Behandlung der Wortarten regelmäßig auch die Rolle der Wörter im Satz angedeutet wird. Als Beispiel gibt er die Konjugation *und* an, die über ihre Rolle als Verbindung zwischen Satzteilen definiert wird. Daraus schließt Boettcher, dass man bei der Einteilung der Wortarten nicht nur auf einer rein morphologischen Ebene arbeiten kann, sondern dazu auch syntaktisches Wissen benötigt, wie das Verhalten der Wörter im Rahmen

¹⁵ Vgl. Bittner (2011), S. 19-34.

¹⁶ In: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (27.03.2013), S. 2-3.

des Satzes beschrieben werden kann. Ein Wort oder eine Wortgruppe kann prinzipiell nur in Relation zur Struktur des Satzes klassifiziert werden. Als Beispiel gibt er das Wort *Hund* an, das isoliert als Nomen identifiziert werden kann, als Satzglied gibt es aber mehrere Möglichkeiten. So kann es als Subjekt, aber auch als Objekt im Akkusativ fungieren. Daraus schließt der Autor, dass man Subjekte im Gegensatz zu Nomen nicht sammeln kann, da es sich beim Satzglied um eine rein rationale Größe handelt und bei der Wortart um eine kategoriale Größe. Als weiteren Differenzierungspunkt gibt Boettcher die Wortbildung an, genauer geht er auf die Komposita ein. Hier merkt er an, dass zur genaueren Analyse einzelner Komposita Paraphrasen verwendet werden, die aus einem spezifischen Wort einen Satzteil oder Teilsatz machen. Aus einzelnen Teilen werden zum besseren Verständnis sogar ganze Sätze gebildet. Anhand dieser Beispiele kann man erkennen, dass die Grenze zwischen der Morphologie (Wortebene) und der Syntax (Satzebene) teilweise unklar werden kann, Boettcher bezeichnet sie als *weich*.¹⁷

Werden Sätze in der Struktur ihrer Satzglieder untersucht, spricht man von Satzbausteinen, während man bei Wortarten und bei der Wortbildung von Wortbausteinen spricht. Der Satz selbst besteht aus Satzbausteinen und nicht aus Wörtern, die aneinandergelagert sind, was man durch eine einfache Weglassprobe erklären kann. Lässt man ein einzelnes Wort aus, verliert der Satz seinen Sinn, während man einzelne Satzglieder problemlos aus dem Satz entfernen kann. Laut Boettcher helfen diese Weglass-Tests und ähnliche Verfahren, einzelne Satzglieder zu erkennen und Tiefenschärfe in die einzelnen Wortgruppen zu bringen. Zusätzlich unterscheidet der Autor zwischen Satzbausteinen, die auf der Ebene der Satzglieder hilfreich sind, und Satzteilen, anhand derer einzelne Wortgruppen genauer analysiert werden können. Der Begriff *Wortgruppen* ist aber in der Schule ein problematischer, da es Schülern und Schülerinnen schwerfallen kann, hier ein-wortige Konstituenten anzuwenden. Aus diesem Grund schlägt er den Begriff *Phrase* vor, dessen Vorteil er in der Neutralität des Ausdrucks sieht.¹⁸ Arbeitet man im Bereich der Satzanalyse, muss die Konstituenz oder die Dependenz immer beachtet werden. Dabei handelt es sich um die stufenförmige Anordnung der Bausteine im Satz beziehungsweise um den Bezug der einzelnen Bausteine aufeinander. Daraus leitet Boettcher die folgenden Fragen ab: Welche Satzbausteine sind im Satz auffindbar? Welchem Typus können die einzelnen Satzbausteine zugeordnet werden? Welche Rolle spielen sie im Zusammenhang des ganzen Satzes? Wie wird die Stellung innerhalb des Satzes reguliert?

¹⁷ Vgl. Boettcher (2009), S. 66-68.

¹⁸ Vgl. Boettcher (2009), S. 68-69.

Vergleichbare Fragen findet der Autor auch für die Wortebene: Aus welchen Wortbausteinen besteht ein Wort? Um welche Art des Wortbausteines handelt es sich?¹⁹

2.3 Probleme für Schüler und Schülerinnen

Boettchers Ansatz zeigt die Komplexität und Schwierigkeit in der Differenzierung der beiden Ebenen, wobei anzunehmen ist, dass dies für Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe deutlich komplizierter ist. Kinder und Jugendliche haben im Unterricht regelmäßig Probleme mit der Unterscheidung und dem Auseinanderhalten von verschiedenen Systemen. Liegen diese so nahe beieinander wie das System Wort und das System Satz beziehungsweise Satzglieder, kommen Verständnisfehler noch rascher zustande. Boettcher bietet einige wenige Erklärungsansätze und arbeitet gezielt mit Beispielen, um diese Systeme auf einer wissenschaftlichen Ebene zu differenzieren, doch dies schülergerecht zu gestalten, stellt in jedem Fall eine Herausforderung dar. Die meisten Schulbuchautoren gehen auf diese Probleme nicht ein, sie behandeln diese Themen im Regelfall isoliert voneinander.

Angelika Redder setzte sich 2007 mit der Verwendung von Wortarten im Deutschunterricht auseinander und stellte hier fest, dass die Bereiche der deutschen Sprache, also auch grammatische Phänomene, aus einem Blickwinkel gesehen werden sollten, der über die Einzelsprache hinausgeht. Als Beispiel arbeitet sie mit einem der traditionellsten Gegenstände des Grammatikunterrichts, dem der Wortarten. Die Autorin resümiert, dass die Wortarten seit dem 18. Jahrhundert von den „Satzteilen“ unterschieden werden, jedoch kommt es bei der Differenzierung und Zuordnung zu notorischen Problemen. Ihrer Meinung nach ist es nicht sinnvoll, den Ausdrucksbestand nach Wortarten zu klassifizieren und dies als Basis der Vermittlung von Grammatik in der Schule zu verwenden. Redder gibt an, dass es wichtiger wäre, ein Verständnis für die Relation von Form und Funktion zu entwickeln. Zur Umsetzung dieses Vorhabens ist laut der Autorin auf Wortkategorien zu verzichten und mit einer Binnendifferenzierung von Feldern zu arbeiten. Sie merkt an, dass dies in modernen Referenzwerken für Grammatik, wie der neuen Duden-Grammatik teilweise umgesetzt wird, vor allem im Bereich eines funktionalen Sprachbegriffes.²⁰ Sie weist also ebenso wie Boettcher auf die Schwierigkeiten der Klassifikation von Wortarten, aber auch auf die Unterscheidung der Ebenen Wort

¹⁹ Vgl. Boettcher (2009), S. 69-70.

²⁰ Vgl. Redder (2007), S. 127-133.

und Satzglied, hin und versucht durch eine alternative Grammatik dieses System sinnvoller zu gestalten. Dies wird ihrer Meinung nach im schulischen Grammatikunterricht nicht realisiert.

Mathilde Henning arbeitete in eine ähnliche Richtung, doch sie beschäftigte sich nicht mit der Wortart Verb, sondern konzentrierte sich auf die Satzglieder in der Schulgrammatik und in der Linguistik. Sie kritisiert, dass die Schulgrammatik im Unterricht als geschlossenes System bearbeitet wird und besonders, dass die Satzglieder und ihre Analyse nur in den ersten Klasse der Sekundarstufe I behandelt werden. Danach werden sie ihrer Meinung nach vernachlässigt und als abgeschlossen gesehen. Nicht nur in den Lehrplänen wird der Grammatikunterricht degradiert, auch in den Schulbüchern werden die Satzglieder als geschlossenes System präsentiert, meistens in Form von Bausteinen oder als Puzzleteile, die zusammengesetzt werden müssen. Ihre Diagnose lautet wie folgt: Das Satzglied leidet unter einem Mangel an Legitimation und daran, dass es bis hin zum statischen Minimum reduziert wird.²¹ Als Lösung des Problems schlägt die Autorin vor den Status der Satzglieder innerhalb der Linguistik zu thematisieren, da diese auch hier als Stiefkind gesehen werden. Sie nennt drei Autoren beziehungsweise Autorinnen, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen und ihrer Meinung nach annehmbare Alternativen bieten. Der erste genannte Germanist ist Peter Eisenberg, der sich mit Satzgliedern als syntaktische Relationen auseinandersetzt. Er nennt die Namen der Satzglieder *relationale Begriffe*.

Sie kennzeichnen eine Konstituente nicht für sich selbst und unabhängig von der Umgebung, sondern sie kennzeichnen, welche Funktion die Konstituente innerhalb einer größeren Einheit hat.²²

Henning hebt hier hervor, dass ein Satz laut Eisenberg erst durch das Inbeziehung-zueinandertreten von einzelnen Elementen zu einem Satz wird. Der zweite Autor, den Henning nennt, ist Peter Gallmann, er schrieb für die Dudengrammatik über die Satzglieder. Er nennt fünf Perspektiven, aus denen ein Satz analysiert werden kann. Diese sind: die innere Struktur, die Verschiebbarkeit, die Valenz, die Funktion (Semantik), grammatische Merkmale (Wortart und Kasus). Mathilde Henning betont hier, dass man Sätze in ihren Bestandteilen grammatisch auf vielfältige Art und Weise analysieren kann und, dass ein abgeschlossenes System wie in der Schulgrammatik deutlich zu stark reduziert ist. Wolfgang Boettchers Aufgabenverteilung im Satz ist der dritte Ansatz zum Thema, den die Autorin nennt. Dieser Linguist ist der Meinung, dass die einzelnen Satzglieder verschiedene Stellenwerte im Satz haben

²¹ Vgl. Henning (2011), S. 127-132.

²² In: Henning (2011), S. 134.

und somit jeweils einen anderen Status haben. Er unterscheidet *Sachverhalts-Spezialisten*, *Aussagen-Spezialisten* und *Dialog-Spezialisten* und bringt laut Henning damit Bewegung ins System der Satzglieder. Außerdem könnten diese Ansätze den Status des schulgrammatischen Satzgliedverständnisses erhöhen. Die Autorin geht als Abschluss auf die Präpositionalgruppen als Grenzgänger der Satzglieder ein, die Probleme innerhalb der Satzglieder verursachen. Sie fasst zusammen, dass die Schulgrammatik ihrer Meinung nach kein geschlossenes System sein darf, sondern ein Bestandteil der Sprachwissenschaft sein sollte und damit Sinn erhält.²³ Mit diesem Schluss äußert sie sich ähnlich wie Redder und auch Boettcher.

2.4 Das Verb

Die Wichtigkeit des Verbs zeigt sich bei genauerer Betrachtung der Schulgrammatik des Dudenverlages bereits sehr früh, da sich diesem Kapitel ein Viertel der Seiten der Wortarten widmet. Die Autoren stellen gleich zu Beginn fest, dass es sich beim Verb nicht nur um eine wichtige Wortart handelt, sondern auch um die Wortart mit den meisten Formveränderungen, bei so genannten finiten Verbformen. Unveränderliche, infinite Verbformen bilden die zweite Gruppe.²⁴

2.4.1 Die Einteilung der Verben

Die Dudenschulgrammatik unterscheidet Verben nach ihrer Bedeutung, Selbstständigkeit und Verbindung mit möglichen anderen Satzteilen und Wortarten. Im Bereich der Bedeutung ist eine weitere Unterteilung in Tätigkeitsverben (*arbeiten, malen*), Vorgangsverben (*aufstehen, regnen*) und Zustandsverben (*liegen, sein*) unterteilt.

Im Kontext der Selbstständigkeit werden Vollverben, Hilfsverben und Modalverben unterschieden. Vollverben zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Satz sinnvoll allein stehen können, während Hilfsverben nur mit Vollverben zusammen sinnvoll einsetzbar sind. In einzelnen seltenen Fällen können Hilfsverben auch als Vollverben verwendet werden.²⁵ Mit dem Vollverb können die Tempusformen Präsens und Präteritum gebildet werden, sowie auch der Konjunktiv I und der Konjunktiv II. Für das Perfekt, das Plusquamperfekt, Futur I und II wer-

²³ Vgl. Henning (2011), S. 134-148.

²⁴ Vgl. Duden (2009), S. 9.

²⁵ Vgl. Duden (2009), S. 9-10.

den Hilfsverben benötigt.²⁶ Vollverben werden angewandt, um Typen von Handlungen und Geschehen im weitesten Sinn zu beschreiben, wobei es sich dabei um dynamische Aktivitäten oder Prozesse handeln kann. In seltenen Fällen werden mit Vollverben auch statische Relationen oder Zustände beschrieben. Das Vollverb kann in seiner finiten Form im Satz als Prädikat zum Einsatz kommen.²⁷

In der Schulgrammatik verfügt die deutsche Sprache über sechs Modalverben, diese verfeinern die Handlung und stehen im Normalfall in direkter Verbindung zu einem Vollverb im Infinitiv. Jedes der Modalverben hat eine eigene spezielle Bedeutung und kann zur Bildung des Prädikats dienen. Als einzige Ausnahme kann *mögen*, in der Bedeutung *etwas gerne haben*, alleine als Vollverb verwendet werden. Bei Modalverben kann es bei der Bildung des Perfekt, Plusquamperfekt und Futur dazu kommen, dass diese Zeiten mit dem Infinitiv anstatt des Partizips gebildet werden, wobei es auch hier die Ausnahme gibt, dass Modalverben, die als Vollverben fungieren, die normale Bildung mit Partizip haben.²⁸ Wird ein Modalverb subjektbezogen gebraucht, so können damit Perfektformen gebildet werden, jedoch kann in diesem Fall kein anhängiger Infinitiv verwendet werden. Das Modalverb *dürfen* hat dann die Bedeutung *eine Berechtigung haben* und beispielsweise steht *sollen* für *verpflichtet sein*.²⁹ Wird das Modalverb sprecherbezogen gebraucht, kann kein Perfekt gebildet werden, die Bildung des Konjunktives ist allerdings möglich. *Dürfen* hat in dieser Gebrauchsform die Bedeutung von *vermutlich* und *sollen* wird für den Ausdruck von Skepsis verwendet.³⁰

Werden Verben in Verbindung mit anderen Satzteilen oder Wortarten behandelt, unterscheiden die Autoren des Duden zwischen transitiven und intransitiven sowie reflexiven Verben. Transitive Verben zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen ein Akkusativobjekt angehängt ist und mit ihnen die Passivbildung möglich ist. Um intransitive Verben handelt es sich, wenn das Verb ohne Objekt steht, kein Akkusativobjekt hat oder ein Objekt im Dativ beziehungsweise Genetiv oder Präpositionalobjekt nach sich zieht. Eine Vielzahl an Verben kann aber transitiv und intransitiv verwendet werden. Reflexive Verben sind daran zu erkennen, dass sie ein Reflexivpronomen haben. Das Pronomen bezieht sich in diesem Fall auf das Subjekt im Satz. Reflexive Verben werden noch einmal in echte und unechte reflexive Verben unterteilt,

²⁶ Vgl. Götze / Hess-Lüttich (2004), S. 55-56.

²⁷ Vgl. Dudenredaktion (2006), S. 395.

²⁸ Vgl. Duden (2009), S. 10-11.

²⁹ Vgl. Engel (2009), S. 244-249.

³⁰ Vgl. Engel (2009), S. 250-251.

wobei Erstere nur zusammen mit einem Reflexivpronomen auftreten können, die zweite Gruppe aber auch mit einer anderen Ergänzung bildbar ist und das Passiv bilden kann.³¹

2.4.2 Infinite Verbformen

Infinite Verben sind solche, die ohne Formänderungen für Tempus, Personal, Modus und Genus Verbi auskommen. Zu diesen infiniten Verben zählen die Formen des Infinitivs sowie Partizip I und Partizip II.

Der Infinitiv wird im Grammatikunterricht auch Grundform oder Nennform genannt, diese Form des Verbs besteht aus dem sogenannten Wortstamm und dem Suffix *-en*, wobei es wenige Ausnahmen wie zum Beispiel *sein* gibt. Die Infinitivform wird in der deutschen Sprache zur Bildung des Futur I benötigt, wobei das Vollverb hier immer in Verbindung mit einem Modalverb stehen muss. Der Infinitiv kann auf zwei verschiedene Arten verwendet werden. Einerseits kann er als substantivierter Infinitiv auftreten, wobei er hier groß geschrieben wird, andererseits kann er als erweiterter Infinitiv vorkommen, wie etwa bei der Phrase *ohne zu schauen*.³² Im Fall zusammengesetzter Zeiten gibt es beim Infinitiv die Möglichkeiten, dass er vorangestellt oder nachgestellt ist, wobei in der gesprochenen Sprache der nachgestellte Infinitiv die dominantere Form ist.³³

Das Partizip I zeichnet sich in der Herleitung durch zwei mögliche Formen aus. Im Fall der ersten Variante wird es aus dem Wortstamm und dem Suffix *-end* gebildet, während bei der zweiten Variante Verben, die im Infinitiv auf *-eln* oder *-ern* enden, in der entsprechenden Form mit *-end* kombiniert werden. Ein Beispiel für den ersten Typus ist die Bildung von *lesend* aus *lesen*, und für den zweiten Typus kann man *flimmernd* aus *flimmern* nennen. Das Partizip I kann auf vielfältige Weise gebraucht werden. Möglich ist die Verwendung als Adjektiv, als Adverb, als Substantiv oder als Partizipgruppe statt eines Satzes.³⁴ Das Partizip I ist simultan, was bedeutet, dass der beschriebene Sachverhalt gleichzeitig mit einem anderen Geschehen passiert. Außerdem ist es im Vollzug, die beschriebene Situation ist noch nicht abgeschlossen, wenn sie angegeben wird. Das Partizip kann außerdem als aktivisch beschrieben werden, da es durch einen im Aktiv stehenden Relativsatz ausgetauscht werden kann. Aus dem Partizip kann die Form des Gerundivums gebildet werden, dazu benötigt man *zu* plus das

³¹ Vgl. Duden (2009), S. 11.

³² Vgl. Duden (2009), S. 12.

³³ Vgl. Götze / Hess-Lüttich (2004), S. 43-44.

³⁴ Vgl. Duden (2009), S. 12.

Partizip I, wobei dies dann zukünftig, zu realisieren und passivisch ist. Das Gerundivum ist in sich selbst zeitlich nicht festgelegt.³⁵

Das Partizip II wird im Normalfall mit dem Präfix *ge-* gebildet, wie in *gelaufen* oder *geschwommen*. Handelt es sich um ein regelmäßiges Verb oder eines mit gemischter Konjugation, endet das Partizip II mit dem Suffix *-t*, wie in *gesucht* oder *genannt*. Ist das Grundwort ein unregelmäßiges Verb, endet das Partizip II mit dem Suffix *-en*, wie in *gefunden*. Das Partizip II wird in der deutschen Schulgrammatik auf vielfältige Weise gebraucht, wie bei der Bildung von Perfekt, Plusquamperfekt, Futur II, aber auch Passiv. Wie auch das Partizip I kann es als Adjektiv, Adverb, Substantiv oder Partizipgruppe statt eines Satzes gebraucht werden.³⁶ Bei der Verwendung des Partizip II ist das Geschehen im Fall telischer Verben bereits abgeschlossen, während es bei atelischen Verben vergangen ist.³⁷

2.4.3 Finite Verbformen

Verben werden als finit oder veränderlich bezeichnet, wenn sie konjugierbar sind und die fünf verschiedenen Merkmale aufweisen, die in der folgenden Grafik dargestellt werden.

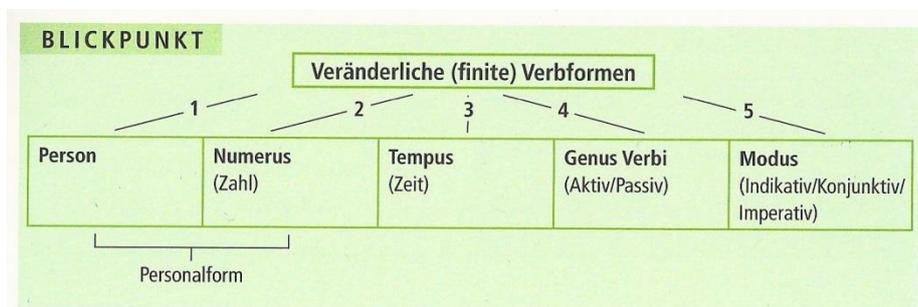


Abbildung 1 – Einteilung finite Verbformen - Duden (2009), S. 13.

Finite Verbformen haben die Eigenschaft; sich in Person, Numerus, Tempus, Genus Verbi und Modus zu verändern. Grundlage dafür ist die Bildung der Stammformen, denn kennt man den Infinitiv, die 1. Person Singular Präteritum und das Partizip II eines Verbes, kann man alle anderen Verbformen daraus bilden. Nimmt man das Wort *sagen* als Beispiel, handelt es sich beim Infinitiv um *sagen*, bei der 1. Person Singular Präteritum um *sagte* und beim Partizip II um *gesagt*. Der Präsensstamm dieses Wortes ist also *sag-*. Wie bereits erwähnt unterscheidet man in der deutschen Schulgrammatik regelmäßige und unregelmäßige Verben so-

³⁵ Vgl. Engel (2009), S. 224-225.

³⁶ Vgl. Duden (2009), S. 13.

³⁷ Vgl. Engel (2009), S. 225-227.

wie Verben mit Mischformen. Diese Differenzierung ist vor allem in der Konjugation der Verben bei den Formen des Präteritums und des Partizips II essenziell. Bei der regelmäßigen oder schwachen Konjugation wird das Präteritum mit der Silbe *-te* gebildet, wie in *ich dachte*, während das Partizip II mit dem Präfix *ge-* und dem Suffix *-t* kombiniert wird, wie zum Beispiel bei *gerechnet*. Handelt es sich um ein unregelmäßiges oder starkes Verb, kommt es im Präteritum zu einer Änderung des Stammvokals, während das Partizip II mit dem Präfix *ge-* und dem Suffix *-en* gebildet wird. Verben, die einer gemischten Konjugation angehören, weisen im Präteritum eine Veränderung des Stammvokals auf und der Suffix *-te* wird angehängt. Als Beispiel hierfür wäre *nennen* zu erwähnen, das zu (*ich*) *nannte* wird. Das Partizip II wird mit dem Präfix *ge-* und dem Suffix *-t* gebildet, außerdem ändert sich hier der Stammvokal und so ist das Partizip II von *nennen*, *genannt*.³⁸ Finite Verbformen sind im Satz durch das Subjekt grammatisch festgelegt, wobei das Tempus und der Modus über selbstständige semantische Funktionen verfügen. Sie manifestieren die zeitliche Einordnung und den *Wahrheitsanspruch* des Satzes.³⁹

2.4.3.1 Die Personalform

Person und Numerus, also die Zahl, beschreiben die Verbform, die in der deutschen Grammatik als Personalform bekannt ist. Diese Form richtet sich immer nach Numerus und Person des Subjekts. Im Deutschen gibt es drei Personen und zwei Numeri. Bei den Numeri handelt es sich um Singular, Einzahl und Plural, Mehrzahl.⁴⁰

2.4.3.2 Das Tempus

Die Zeitform wird in der deutschen Schulgrammatik als das Tempus bezeichnet und wird in sechs Tempora unterteilt. In der deutschen Sprache gibt es das Präsens, das Perfekt, das Präteritum, das Plusquamperfekt, das Futur I und das Futur II. In der Schulgrammatik werden die Zeitformen in einfache und zusammengesetzte Zeitformen unterteilt. Es ist anzumerken, dass es sich bei Präsens und Präteritum um die einfachen Formen handelt, während die verbleibenden Zeiten in die Gruppe der zusammengesetzten Zeitformen eingeordnet werden. In diesem

³⁸ Vgl. Duden (2009), S. 13-14.

³⁹ Vgl. Dudenredaktion (2006), S. 432-436.

⁴⁰ Vgl. Duden (2009), S. 14.

zweiten Fall werden für die Bildung Hilfsverben benötigt werden. Bei diesen Hilfsverben handelt es sich um die folgenden Formen: *haben, sein* und *werden*.⁴¹

Das Präsens, auch als Gegenwartsform bekannt, wird verwendet um ein Geschehen zu beschreiben, das sich in diesem Moment ereignet, außerdem sind die Aussagen, die im Präsens getätigt werden, allgemein und immer gültig. Es kann aber auch etwas beschreiben, das noch in der Zukunft liegt. Gebildet wird diese Zeitform mit dem Präsensstamm und der jeweiligen Personalendung, *-e, -st, -t, -en, -t, -en*. Da das Präsens aus einem Vollverb gebildet wird, zählt man es zu den einfachen Tempusformen. Ein Beispiel für das Präsens wäre aus dem Präsensstamm *les-* das gebildete Verb (*ich*) *lese*.⁴² Bei der Verwendung der Präsensform wird die Zeit, der der Sachverhalt zugeordnet wird, meistens aus dem Kontext erschlossen. Das Gegenwärtige wird vom Präsens in den seltensten Fällen ausgedrückt, was dadurch begründet werden kann, dass es in den meisten Sprechsituationen keinen Anlass gibt, über Gegenwärtiges zu sprechen. Werden allerdings Sachverhalte beschrieben, werden diese durch das Präsens real. Dies ist die wichtigste semantische Funktion des Präsens. Das Präsens wird außerdem verwendet, um Aufforderungen zu formulieren, da so die Handlung, die gefordert wird, als Tatsache in den Raum gestellt wird und so Nachdruck verleiht.⁴³

Das Perfekt, oder vollendete Gegenwartsform, findet Anwendung, wenn ein Ereignis zwar in der Vergangenheit abgeschlossen ist, die Folgen dessen, aber auch in der Gegenwart zu finden sind. Es handelt sich also um die Vorzeitigkeit zusammen mit dem Präsens. In dieser Kombination drückt das Perfekt die Dinge aus, die bereits vor dem aktuellen Ereignis passiert sind. Schreibt man: *Es hat die ganze Nacht geschneit* ist das Ergebnis, dass der Boden nun schneebedeckt ist. Das Perfekt wird aus zwei Bestandteilen gebildet, der konjugierten Form der Hilfsverben *haben* oder *sein* und dem Partizip II, aus diesem Grund handelt es sich um eine zusammengesetzte Tempusform.⁴⁴ Das Perfekt wird wie auch das Präsens für Aussagen verwendet, die allgemein gültig sind und kann auch Zukünftiges ausdrücken. Es ist außerdem in der Regel das gebrauchte Tempus der Erzählung in der gesprochenen Sprache. Das Perfekt dominiert vor allem in Fragesätzen.⁴⁵

⁴¹ Vgl. Duden (2009), S. 15.

⁴² Vgl. Duden (2009), S. 15.

⁴³ Vgl. Engel (2009), S. 213-215.

⁴⁴ Vgl. Duden (2009), S. 15.

⁴⁵ Vgl. Götze / Hess-Lüttich (2004), S. 101-102.

Das Präteritum wird verwendet, wenn es sich um ein vergangenes und abgeschlossenes Ereignis handelt. Es wird auch Erzähltempus genannt, da es in vielen Textsorten des Deutschunterrichts Anwendung findet. Auch hier kommt es bei der Bildung der Zeitform auf die Konjugationsklasse des Verbes an. Regelmäßige Verben werden aus dem Präsensstamm und dem Suffix *-te* zusammengesetzt, wie in (*ich*) *hoffte*. Im Fall der unregelmäßigen Verben kommt es durch eine Veränderung des Stammvokals zur Präteritumbildung, als Beispiel ist (*ich*) *schliefe* als Präteritum von *schlafen* zu nennen. Bei Verben der Mischform kommt zu dieser Stammvokaländerung noch die Anfügung des Suffix *-te*, wie in (*ich*) *kannte*, aus dem Wortstamm *kenn-*. Handelt es sich um regelmäßige Verben, oder solche der Mischklasse, gibt es im Fall der 1. und 3. Person Singular keine Personalendung, in der 2. Person Singular, sowie 1., 2. und 3. Person Plural *-st*, *-n*, *-t*, *-n* angehängt wird. Handelt es sich um ein unregelmäßiges Verb, sind die 1. und 3. Person Singular ebenfalls ohne Endung, in den anderen Personen lauten die Endungen auf *-st*, *-en*, *-t*, *-en*. Es handelt sich beim Präteritum um eine einfache Verbform.⁴⁶ Das Präteritum hat als einzige der Tempusformen eindeutige zeitliche Bedeutung, da es den Sachverhalt in die Zeit vor dem eigentlichen Sprechakt setzt. Es kann aber auch metaphorisch verwendet werden, in diesem Fall wird das zeitliche Merkmal allerdings neutralisiert. In der sogenannten *erlebten Rede* wird das Präteritum verwendet um Vergangenes zu erzählen. In diesem Fall ist es nicht möglich, das Präteritum durch das Perfekt zu ersetzen. Im Gegensatz dazu nimmt das Präteritum oft den Platz des Perfekts ein, was sprechtaktische Gründe haben oder an telischen Verben liegen kann. Bei der Negation des Präteritums wird die Realität eines Sachverhaltes hinterfragt, die anderen Merkmale sind davon nicht betroffen.⁴⁷

Das Plusquamperfekt oder vollendete Vergangenheitsform kommt fast nur in Kombination mit dem Präteritum in Verwendung und beschreibt hier die Vorzeitigkeit des Geschehens in der Vergangenheit. Es wird aus dem Präteritum, den Hilfsverben *sein* oder *haben* und dem Partizip II gebildet und ist deshalb eine zusammengesetzte Form.⁴⁸ Oft wird im Präteritum der Bezugszeitpunkt durch ein Temporaladverb, wie *später*, oder durch eine Jahreszahl angegeben.⁴⁹ Das Plusquamperfekt kann in einer sogenannten *absoluten* Verwendung realisiert

⁴⁶ Vgl. Duden (2009), S. 16.

⁴⁷ Vgl. Engel (2009), S. 215-216.

⁴⁸ Vgl. Duden (2009), S. 16.

⁴⁹ Vgl. Götze / Hess-Lüttich (2004), S. 102.

werden, dabei muss beim Denker ein Orientierungspunkt zwischen der Gegenwart und dem vergangenen Geschehen hinzugedacht werden.⁵⁰

Das Futur I verwendet man in der deutschen Sprache, wenn ein Ereignis noch nicht stattgefunden hat, wenn man eine Vermutung ausdrücken will oder wenn es sich um eine nachdrückliche Aufforderung handelt. Gebildet wird es aus der konjugierten Form des Hilfsverbs werden und dem Infinitiv. Aus diesem Grund wird das Futur I als zusammengesetzte Form betrachtet.⁵¹ Drückt das Futur I Gegenwärtiges aus, wird vom Sprecher Zustimmung erwartet, meist handelt es sich bei dieser Verwendung um rhetorische Wendungen. Besonders häufig findet diese Struktur in der Politik Anwendung.⁵²

Das Futur II wird in der Fachsprache auch vollendete Zukunftsform genannt und wird bei einem Geschehen verwendet, das in der Zukunft als bereits abgeschlossen bezeichnet wird. Es wird aus den Futurformen von *haben* oder *sein* und dem Partizip II zusammengesetzt und ist aufgrund dieser drei Teile als zusammengesetzte Zeitform zu sehen.⁵³ Drückt das Futur II etwas Zukünftiges aus, kann es durch das Perfekt ersetzt werden, außerdem kann der Modalcharakter dieser Tempusform durch eine temporale Angabe verstärkt werden.⁵⁴

2.4.3.3 Aktiv und Passiv

Beim Aktiv und Passiv handelt es sich um unterschiedliche Blickrichtungen, wobei es essenziell ist, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet ist. Die Passivform wird durch die konjugierte Form von *werden*, *gehören*, *sein* oder *bekommen* und dem Partizip II gebildet, was aber nur mit transitiven Verben möglich ist. Ist ein Verb echt reflexiv, so ist es immer intransitiv und deshalb kann damit kein Passiv gebildet werden. Dies gilt auch für Verben, die ihr Perfekt mit dem Hilfsverb *sein* bilden. Zusätzlich werden verschiedene Formen des Passivs unterschieden, nämlich das täterabgewandte und das täterlose Passiv, das Vorgangspassiv und das Zustandspassiv sowie das persönliche und das unpersönliche Passiv.⁵⁵

Von einem täterabgewandten Passiv spricht man in der Schulgrammatik, wenn der Täter oder der Urheber der Handlung genannt wird, da dieser im passiven Satz keine so große Bedeutung

⁵⁰ Vgl. Dudenredaktion (2006), S. 518-519.

⁵¹ Vgl. Duden (2009), S. 16.

⁵² Vgl. Götze / Hess-Lüttich (2004), S. 102-103.

⁵³ Vgl. Duden (2009), S. 17.

⁵⁴ Vgl. Götze / Hess-Lüttich (2004), S. 103-104.

⁵⁵ Vgl. Duden (2009), S. 17-19.

hat, wie im Aktivsatz. Der Täter wird in diesem Fall durch die Verwendung der Präpositionen *von* oder *durch* genannt. Im Gegensatz dazu ist der Täter im täterlosen Passiv nicht genannt, da er hier nicht benötigt wird oder unbekannt ist. Das Vorgangspassiv beschreibt, wie der Name bereits verrät, einen Vorgang oder eine Handlung, wobei der Handelnde nicht unbedingt genannt werden muss. Gebildet wird diese Form des Passivs aus der konjugierten Form von *werden* und dem Partizip II. Das Zustandspassiv hingegen dient dazu, einen Zustand oder das Ergebnis einer Folge zu beschreiben und wird aus der konjugierten Form von *sein* und dem Partizip II gebildet. Das persönliche Passiv zeichnet sich dadurch aus, dass die Person, die von der Handlung betroffen ist, genannt wird und gleichzeitig als Subjekt dient. Beim unpersönlichen Passiv wird diese Person nicht genannt und wird als Subjekt durch den Platzhalter *es* ersetzt.⁵⁶

Das *werden*-Passiv wird verwendet, wenn der Sachverhalt geschehensbezogen ist und sich noch im Verlauf befindet. Es ist die Form des Passiv, die am häufigsten auftritt. Im Fall des *gehören*-Passiv kommt eine ethische Komponente hinzu, da der Sachverhalt hier gemäß der ethischen Norm realisiert werden soll. Das *sein*-Passiv beschreibt einen Sachverhalt aus der Sicht des Geschehens und dieser ist bereits abgeschlossen. Geschehensbezogen ist auch das *bekommen*-Passiv, doch dieses ist personenorientiert und der Sachverhalt befindet sich noch im Verlauf.⁵⁷

2.4.3.4 Der Modus

Das Verb wird durch den Modus dazu befähigt, auszudrücken ob es sich bei der Aussage um eine Tatsache, einen Wunsch oder um eine Aufforderung handelt, weshalb der Modus auch Aussageweise genannt wird. Aus diesem Grund werden in der deutschen Schulgrammatik drei Modi unterschieden: der Indikativ, der Konjunktiv und der Imperativ.⁵⁸

Der Indikativ wird auch Wirklichkeitsform genannt und gilt als der neutrale Modus des Verbes. Er wird in der deutschen Sprache verwendet, wenn Begebenheiten oder Sachverhalte dargestellt werden, wobei diese durchaus wie in Märchen auch nur ausgedacht oder einfach allgemeingültig sind.⁵⁹ Der Sachverhalt wird dabei als gegeben dargestellt. Die Benennung Wirklichkeitsform ist eigentlich falsch, da es sich bei dem mit Indikativ ausgedrückten Ge-

⁵⁶ Vgl. Duden (2009), S. 18-19.

⁵⁷ Vgl. Engel (2009), S. 238-242.

⁵⁸ Vgl. Duden (2009), S. 19.

⁵⁹ Vgl. Duden (2009), S. 19.

schehen nicht immer um ein *wirkliches Geschehen* handelt. Kommt es durch den Einsatz des Indikativs zu Einschränkungen der Gültigkeit des Sachverhaltes, wird eine Konjunktion oder ein Imperativ eingesetzt.⁶⁰

Der Konjunktiv I wird in erster Linie in der Schriftsprache verwendet, um einen Wunsch, eine Aufforderung oder einen Ausruf darzustellen. Aus diesem Grund findet er vor allem in Anleitungen oder Anweisungen Gebrauch. Im schriftlichen Bereich wird der Konjunktiv I oft in der Indirekten Rede verwendet, während er im sprachlichen Bereich oft keine Verwendung findet und durch den Indikativ ersetzt wird. Dabei wird der Nebensatz durch ein *dass* oder ein Fragewort eingeleitet. Gebildet wird der Konjunktiv durch den Präsensstamm und die Endungen *-e*, *-est*, *-en*, oder *-et*. Er kann sich auf verschiedene Zeitstufen beziehen - die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft - weshalb es möglich ist, den Konjunktiv I in den entsprechenden Tempusformen zu bilden.⁶¹ Kommt der Konjunktiv I zur Anwendung, erhält eine Äußerung die Markierung *wiedergegeben*, auch wenn dies traditionell durch die indirekte Rede ausgedrückt wird. Handelt es sich um einen *irrealen Vergleichssatz*, wird der Sachverhalt erst durch den Einsatz des Konjunktiv I irreal. In solchen Sätzen kann der Konjunktiv I in jedem Fall durch den Konjunktiv II ersetzt werden. Die Bedeutung des Satzes ändert sich durch diesen Austausch nicht, doch kommt es dem Leser vor, als wäre der Sprecher distanzierter. Der Konjunktiv I hat weiters die Eigenschaft anzudeuten, dass ein Sachverhalt real sein soll, hier spricht man vom adhortativen Konjunktiv. Diese Form findet in Lehrsituationen, metakommunikativen Fügungen, schriftlichen Anweisungen oder metakognitiven Ausdrücken Anwendung. Kommt es zu dieser Form der Anwendung, kann der Konjunktiv I nicht durch den Konjunktiv II ersetzt werden. Ein weiteres Merkmal des Konjunktiv I ist, dass es keine Präteritumsform gibt, weswegen hier eine Perfektform in den Konjunktiv eingebaut werden muss.⁶²

Der Konjunktiv II wird in der Schulgrammatik als Ausdruck der Nichtwirklichkeit verwendet, was bedeutet, dass er eine Aussage als unwirklich oder als nur vorgestellt bezeichnet. Wird dieser in Wunschsätzen verwendet, zeigt der Konjunktiv II, dass dieser Wunsch nicht erfüllbar ist und auch in Konditionalsätzen, also Bedingungssätzen, drückt er häufig Irrealität aus. Außerdem wird der Konjunktiv II in vorsichtigen Feststellungen, aber auch höflichen Aufforderungen angewandt. Seine Bildung erfolgt durch den Stamm des Präteritums mit den

⁶⁰ Vgl. Götze / Hess-Lüttich (2004), S. 117-118.

⁶¹ Vgl. Duden (2009), S. 20.

⁶² Vgl. Engel (2009), S. 217-218.

Endungen *-e*, *-est*, *-en* oder *-et*, wobei es bei starken Verben dazu kommt, dass der Stammvokal zu einem Umlaut umgebildet wird. Wie auch der Konjunktiv I kann sich der Konjunktiv II auf die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft beziehen. Es gibt schwache Verben und auch einige starke Verben, bei denen es nicht möglich ist, eine Konjunktiv II-Form zu bilden, da man diese nicht vom Infinitiv des Präteritums unterscheiden könnte. Aus diesem Grund wird der Konjunktiv II hier mit *würde* umschrieben. Auch bei veralteten oder ungebrauchlichen Formen des Konjunktivs II findet diese Umschreibung Anwendung.⁶³ Da der Konjunktiv II hypothetisch ist, wird er in der Regel in Konditionalsätzen verwendet, die rein hypothetische Bedeutung haben. Der konjunktivische Teil des Satzes betont dies noch einmal stärker. Wird der Konjunktiv II in einer Perfektform verwendet, so markiert er einen Sachverhalt als unreal ohne diesen selbst zu negieren. Der Konjunktiv II kann einen Sachverhalt auch als *wiedergegeben* markieren, wobei er hier in Konkurrenz zum Konjunktiv I steht. Der Konjunktiv II kann außerdem verwendet werden, um einen Sachverhalt als belanglos oder nebensächlich darzustellen.⁶⁴

Der Imperativ, als letzte finite Verbform, wird verwendet, um direkte Aufforderungen, also Wünsche, Bitten, Befehle oder Verbote, auszudrücken. Das Besondere am Imperativ ist, dass er nur in der 2. Person gebildet werden kann, nämlich aus dem Präsensstamm und im Singular dem Suffix *-e*, beziehungsweise im Plural dem Suffix *-t*. Das *-e* im Singular kann jedoch wegfallen. Bei einigen unregelmäßigen Verben kommt es bei der Bildung zu Vokalwechsellern und das Verb *sein* hat eine eigene Imperativform. Der Imperativ kann auch als Höflichkeitsform verwendet werden und bei trennbaren Verben aus zwei Teilen bestehen.⁶⁵ Im Fall des Imperativs kann zwischen der vertraulichen Form und der distanzierten Form unterschieden werden. Kommt die vertrauliche Form zur Anwendung, wird das Subjekt meist nicht genannt und die Imperativform steht zu Beginn des Satzes. Die Distanzform wird in Verbindung mit dem Partnerpronomen *Sie* verwendet und gilt als besonders höflich oder untertänig. Die Verwendung des Imperativs kann als Bedingung verstanden werden, zu der in der Aussage obligatorisch gleich die Folge in Form eines Konstativsatzes genannt wird.⁶⁶ Aufforderungen im Imperativ sind in der Regel zukunftsorientiert, deshalb ist die Verwendung des Imperativs nur sinnvoll, wenn das, wozu aufgefordert wird, nicht schon zum Zeitpunkt des Aussprechens der

⁶³ Vgl. Duden (2009), S. 21.

⁶⁴ Vgl. Engel (2009), S. 219-221.

⁶⁵ Vgl. Duden (2009), S. 23.

⁶⁶ Vgl. Engel (2009), S. 221-223.

Fall ist. Weiters werden Imperativformen nur selten im Passiv gebildet. Typische Realisierungen des Imperativs finden sich in Aussagesätzen.⁶⁷

2.5 Das Prädikat

Das Prädikat wird im Gegensatz zum Verb in der Schulgrammatik eher kurz behandelt. Die Autoren aus dem Dudenverlag widmen diesem grammatischen Phänomen nur eine einzige Seite in ihrem Werk, wobei anzumerken ist, dass den einzelnen Satzgliedern insgesamt weniger Seiten gewidmet sind, als den Wortarten.

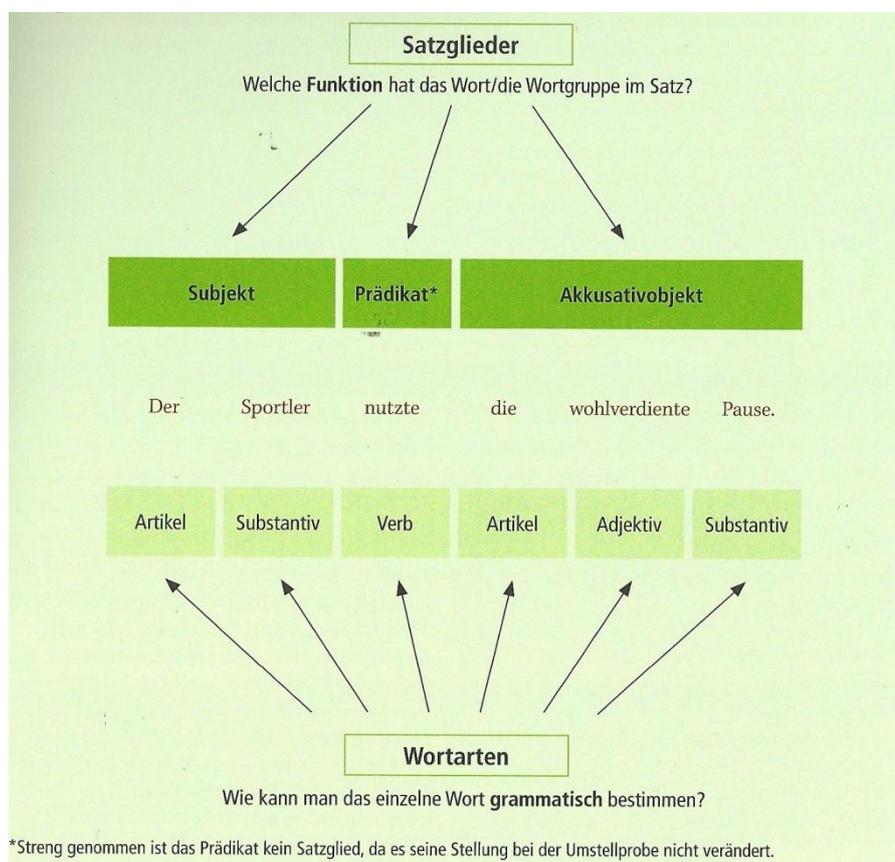


Abbildung 2 – Die Satzglieder der traditionellen Grammatik - Duden (2009), S.37.

Die Grafik zeigt, dass in der Schulgrammatik des Dudenverlages der kurze Versuch gestartet wird, die Ebenen der Satzglieder und Wortarten miteinander zu verbinden, beziehungsweise gegenüberzustellen. Das Prädikat steht hier gegenüber dem Verb, erhält aber zusätzlich den Vermerk, dass es sich dabei eigentlich um kein Satzglied handelt, da es bei der Umstellprobe nicht verändert werden kann. Zusätzlich werden sowohl die Umstellprobe, als auch die Ersatzprobe erläutert. Das Prädikat selbst wird als wichtigster Teil des Satzes vorgestellt, da sich

⁶⁷ Vgl. Dudenredaktion (2006), S. 547-550.

alle anderen Satzglieder sowohl in ihrer Form, als auch in Inhalt und Stellung danach richten müssen. Zur Ermittlung des Prädikats werden die folgenden Fragen gestellt: Was geschieht? Was tut das Subjekt?

Das Prädikat wird in der Regel mit einem konjugierten Verb gebildet und ist, wie bereits erwähnt, das einzige Satzglied, das bei der Verschiebeprobe die Stellung nicht wechselt. Es muss in Numerus und Person zum Subjekt kongruent sein, also übereinstimmen. Das Prädikat kann einteilig oder mehrteilig auftreten. Das einteilige Prädikat wird immer aus einer einzigen finiten Verbform gebildet. Ist das Prädikat aber mehrteilig, also zusammengesetzt, so kommt zum finiten Teil noch ein nicht konjugierter Teil hinzu. In diesem Fall sprechen die Schulgrammatiker von einer Satzklammer oder Verbkammer. Das zusammengesetzte Prädikat findet häufig Anwendung, unter anderem bei der Bildung des Perfekt und Plusquamperfekt, aber auch bei der Bildung des Futurs, als Passivkonstruktion, bei trennbaren Verben, bei Modalverben und im Infinitiv.⁶⁸

Handelt es sich bei dem Prädikat um ein finites Verb, bestimmt es den Satz, da es die Wirklichkeit des Sachverhaltes beschreibt. Außerdem legt es das Muster des Satzes fest und bildet so die Minimalstruktur. Im Fall der mehrteiligen Verben wird das Hauptverb zum strukturbildenden Teil des Prädikats und das Nebenverb ist für die Satzkonstitution zuständig.⁶⁹

Wie bereits gezeigt, wird das Prädikat in der Schulgrammatik nur sehr kurz behandelt, die Theorie dazu ist mehr als dürftig. Der Begriff selbst wird nicht hinterfragt oder genauer definiert. Um dies zu vertiefen, geht es anschließend um das Prädikat und um den Begriff des Prädikativums. Elke Hentschel und Harald Weydt veröffentlichten 1990 ihr „Handbuch der deutschen Grammatik“, in dem sie sich näher mit dem Prädikat auseinandersetzten. Die Autoren leiten das Wort selbst aus dem Lateinischen her, *praedicare* kann mit *laut ausrufen* oder *aussagen* übersetzt werden, es heißt also *das Ausgesagte*. Sie schreiben weiters, dass das Prädikat in der Grammatikbeschreibung, aber auch in der Logik, als Paar mit dem Subjekt auftritt, diese beiden bedingen einander und definieren sich so. In der deutschen Terminologie wird das Prädikat auch Satzaussage genannt, außerdem ist der Begriff stets eng mit dem des Verbs verbunden. Bis zum Erscheinen des Werks dieser beider Autoren gab es keine Einigkeit darüber, was außer dem finiten Verb zum Prädikat zählt, der Begriff aus der Logik ist für die Grammatiktheorie impraktikabel, da er zu weit gefasst ist. In der Grammatiktheorie gibt

⁶⁸ Vgl. Duden (2009), S. 37-44.

⁶⁹ Vgl. Engel (2009), S. 87-89.

es einen gebräuchlichen Rahmen für das Prädikat, der enger gefasst ist, hier werden neben dem Verb auch die Glieder mit eingeschlossen, die von diesem abhängig sind. Ein Beispiel dafür wäre der Terminus *Prädikatsverband*, der im Duden aus dem Jahr 1984 verwendet wurde und sowohl das Verb, als auch seine Ergänzungen einschließt. Dieser Begriffsspanne steht eine sehr enge Fassung des Terminus gegenüber, in der unter einem Prädikat nur das Verb verstanden wird. Hierzu gehören das finite und das infinite Verb, jedoch nicht der Infinitiv, der von der Modalform abhängig ist. In dieser Definition ist auch das Prädikativum kein Teil des Prädikats, doch auch diese sehr strenge Abgrenzung führt laut den Autoren zu keiner befriedigenden Lösung. Aus diesem Grund wird im Großteil der Grammatiken der Mittelweg eingeschlagen, hier zählen zum Prädikat auch die von ihm abhängigen verbalen Teile und auch die Prädikativa. Die Autoren unterscheiden außerdem einteilige und mehrteilige Prädikate, wobei es sich um ein einteiliges Prädikat handelt, wenn dies aus einer finiten Verbform besteht. Mehrteilige Prädikate hingegen enthalten neben der finiten Form zusätzlich eine weitere Konstituente, die aus einem grammatischen oder lexikalischen Prädikatsteil besteht.⁷⁰ Beim Prädikativum handelt es sich um einen nicht-finiten Teil des Prädikats, der aber nicht zum Verb gehört. Je nachdem auf welchen anderen Teil des Satzes es sich bezieht, spricht man von einem Subjektprädikativum oder aber von einem Objektprädikativum.⁷¹ Kjell-Åke Forsgren kam in seiner Untersuchung zum Prädikatsbegriff zu dem Schluss, dass dieser in der von ihm untersuchten Zeit, zwischen 1830 und 1880, in der Regel mit dem finiten Verb verbunden wurde.⁷²

Jürgen Pavel arbeitete im Jahr 1991 mit dem Begriff des Prädikats und sprach diesem drei Eigenschaften zu, außerdem beschrieb er es in Differenz zu Subjekten und Objekten. Seiner Meinung nach steht das Prädikat in Beziehung zu Ereignissen oder Vorgängen, aber auch Zuständen, Relationen, Eigenschaften und Arten. Das Prädikat wird im Satz verwendet, um zu entscheiden, ob es sich bei einem Satz um eine Art Vorgang oder um einen Zustand handelt, sowie ob der Prozess auf einen Zielpunkt zusteuert oder nicht. Neben der Einteilung der Prädikate in Ereignistypen unterscheidet auch er zwischen der Bedeutung als Eigenschaft, Disposition, Relation oder Arten von Dingen.⁷³

Klaus Welke veröffentlichte 2007 seine „Einführung in die Satzanalyse“, in der er sich intensiv mit der Bestimmung der einzelnen Satzglieder auseinandersetzte, so auch mit dem Prädi-

⁷⁰ Vgl. Hentschel / Weydt (1990), S. 307-309.

⁷¹ Vgl. Hentschel / Weydt (1990), S. 310-312.

⁷² Vgl. Forsgren (1992), S. 134.

⁷³ Vgl. Pavel (1991), S. 20-28.

kat. Er arbeitet in seinem Werk wie auch Hentschel und Weydt mit den Begriffen Prädikat und Prädikativum, wobei das Prädikat als der Träger der eigentlichen prädikativen Beziehung beschrieben wird, während es sich beim Prädikativum um zusätzliche beziehungsweise sekundäre prädikative Beziehungen handelt. Prädikativa beziehen sich syntaktisch auf das Subjekt und das Objekt, sie sind im Vergleich zu den Satzgliedern in ihrer einfachen Form, wie in der klassischen Schulgrammatik, komplizierter und weitläufiger.⁷⁴ Welche unterscheidet weiters einfache Prädikate von komplexen. Einfache Prädikate sind Verben, in der Regel finite Verben, Infinitive und Partizipien, die eine Prädikatsfunktion tragen. Komplexe Prädikate entstehen durch die Inkorporierung von syntaktischen Einheiten in das Prädikat. Es entstehen hier Konstruktionen, die äußerlich wie syntaktische Konstruktionen aussehen, von Linguisten aber als morphologische Gebilde bewertet werden.⁷⁵

2.6 Das Verb und das Prädikat in Lehrwerken

2.6.1 „Treffpunkt Deutsch“

„Treffpunkt Deutsch“ ist eine Deutschschulbuchreihe, die in der Unterstufe des Gymnasiums, aber auch an Mittelschulen verwendet wird. Das Schulbuch erscheint im Österreichischen Bundesverlag und ist aus einem Sprachbuch und einem Arbeitsheft zusammengesetzt. Auf der Homepage des Verlages gibt es Zusatzmaterialien, die sich aber größtenteils an die Lehrpersonen richten, wie zum Beispiel eine mögliche Jahresplanung oder ein zusätzliches Leseheft. „Treffpunkt Deutsch“ ist an den Bildungsstandards orientiert, die einzelnen Bücher der unterschiedlichen Jahrgänge wurden in den Jahren 2010 und 2011 von unterschiedlichen Autoren herausgegeben.⁷⁶

„Treffpunkt Deutsch“ ist in einzelne Kapitel unterteilt, wobei jedes dieser einzelnen Kapitel einen oder mehrere Grammatik- und Rechtschreibteile beinhaltet und diese mit Textformen und anderen Elementen verbindet. Die Kapitel im Sprachbuch und im Arbeitsbuch sind aufeinander abgestimmt und beziehen sich aufeinander.

⁷⁴ Vgl. Welche (2007), S. 162-163.

⁷⁵ Vgl. Welche (2007), S. 194.

⁷⁶ Vgl. <http://www.oebv.at/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Treffpunkt+Deutsch>, 14.04.2013.

2.6.1.1 Das Verb

Im Schulbuch für die fünfte Schulstufe der AHS, KMS oder NMS wird das Verb in beiden Teilen intensiv bearbeitet. Im Sprachbuch gibt es eine Einführung, was das Verb ist, welches mit einer leichten Einstiegsübung zum Verb im Präsens versehen ist. Dieses Wissen wird dann erweitert, indem der Infinitiv erklärt und bearbeitet wird. Hier wird das Augenmerk auf die unveränderliche Grundform und die Personalform beziehungsweise die Beugung, gelegt. Dazu gibt es Übungen, in denen die Personalformen gefunden und durch die Nennform ergänzt werden müssen. Weiters finden sich Übungen zur Konjugation. Ein weiteres großes Kapitel beschäftigt sich mit den Zeitstufen des Verbs, vor allem mit der Unterscheidung zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem. Es gibt Erklärungen und Übungen zu Perfekt, Präteritum, Präsens und Futur. Auch der Bereich der Hilfsverben wird eingeführt, wobei hier schon zwischen einteiligen und zweiteiligen Zeitformen unterschieden wird. Im Sprachlexikon am Ende des Sprachbuches befindet sich eine Zusammenfassung dieser Bereiche.⁷⁷ Die Übungen im Arbeitsbuch sind wie bereits erwähnt an das Sprachbuch angepasst und die Schwerpunkte liegen hier ebenfalls auf der Unterscheidung von Nennform und konjugierter Personalform, auf dem Imperativ und den Tempusformen. Bei den Tempusformen liegt die Konzentration in erster Linie auf Präsens, Perfekt, Präteritum und Futur, wobei diese auch miteinander verglichen und verbunden werden. Insgesamt nimmt das Verb einen großen Teil der Grammatikeinheiten des Lehrwerkes in dieser Schulstufe ein.⁷⁸

Im Schulbuch der sechsten Schulstufe wird der Bereich des Verbs weniger intensiv behandelt als noch im vorhergehenden Schuljahr. Es gibt zu Beginn eine kurze Wiederholung der Wortarten, bei der es vor allem um die geläufigen Merksätze geht, hier ist das Verb natürlich vertreten, es gibt aber keine eigenen Übungen, die sich nur mit der Wortart Verb auseinandersetzen. Bei den Zeitformen liegt in dieser Schulstufe das Hauptaugenmerk auf dem Präteritum und dem Plusquamperfekt, das neu eingeführt wird, außerdem gibt es zahlreiche Übungen, die die Zeiten gegenüberstellen. Neu hinzu kommt weiters die Verwendung von Aktiv und Passiv, wobei es sich hier um die einfachsten Grundlagen handelt und auch die Übungen dazu größtenteils auf die Umformung vom Aktiv ins Passiv ausgelegt sind.⁷⁹ Im Arbeitsheft sind dem Verb ebenfalls weniger Seiten gewidmet, es gibt Übungen zu den Stammformen des Verbs und Bestimmungsübungen zu den Eigenschaften des Verbs die bisher gelernt wurden. Auch

⁷⁷ Vgl. Natter / Wolf (2010), S. 34-37.

⁷⁸ Vgl. Natter / Wolf (2010 a), S. 36-40.

⁷⁹ Vgl. Figl / Natter u. a. (2010), S. 36-37, 54-55, 80-81.

hier gibt es Übungen zum Passiv, wobei eine in den Bereich der Satzglieder einzuordnen ist. Die restlichen Übungen sind klassisches Erkennen und Umschreiben vom Aktiv ins Passiv oder umgekehrt.⁸⁰

In der siebenten Schulstufe gibt es im Sprachbuch ebenfalls gleich zu Beginn eine Wiederholung der Wortarten, bei der das Verb erwähnt wird. Das Hauptaugenmerk in dieser Schulstufe liegt auf dem Konjunktiv I und dem Konjunktiv II. Hier gibt es verhältnismäßig viele Übungen zum Modus und zur Bildung der Konjunktive. Zum besseren Verständnis werden die Begriffe des starken und schwachen Verbes eingeführt, eigene Übungen zur Unterscheidung dieser gibt es aber nicht. Auch der Bereich der Tempusformen wird wiederholt, wobei hier zwischen *haben-Verben* und *sein-Verben* unterschieden wird, sonst handelt es sich um eine Vertiefung des Wissens der letzten Schulstufe. Im Bereich des Passivs geht es in der siebenten Schulstufe vor allem darum, Passivformen zu erkennen und diese dann umformen zu können.⁸¹ Im Arbeitsheft findet sich eine Tabelle der Tempusformen mit Beispielen und Fachbegriffen, darauf folgen Übungen zur Bestimmung der Tempusformen. Im Bereich Aktiv und Passiv finden sich hauptsächlich Übungen zum Umformulieren und zur Unterscheidung Verursacher und Betroffener. Auch die Modi werden kurz behandelt. Die Grundlagen aus den vorhergehenden Schulstufen werden nur kurz wiederholt, die Übungen bauen auf dem Wissen dieser Jahrgänge auf.⁸²

In der achten Schulstufe gibt es zur Einführung eine Tabelle der Wortarten mit Beispielen, in der auch das Verb vertreten ist. Ein Kapitel widmet sich wieder den beiden Konjunktiven, wobei hier auch die Ebene der Reflexion miteinbezogen und so die Verwendung der Konjunktive hinterfragt wird. Beim Aktiv und Passiv liegt der Schwerpunkt in dieser Schulstufe darin, die Formen richtig in alle Zeitformen setzen zu können. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit den Modalverben und der Rolle der Vollverben. Hier finden sich Übungen zur Unterscheidung dieser beiden Arten von Verben und auch Bestimmungsübungen zu Tempus, Person, Zahl und Modus des Verbes. Hier wird auf fast allen Ebenen des Verbes gearbeitet.⁸³ Im Arbeitsheft beschäftigt sich ein Teil mit der Differenzierung von Handlungs-, Vorgangs- und Zustandsverben sowie bestimmten und unbestimmten Verben. Zu allen Zeitformen gibt es kurze Übungen, die Verbformen müssen eingesetzt und bestimmt werden. Das Passiv soll in dieser Schulstufe hauptsächlich den Zeitformen zugeordnet werden und der dritte Schwer-

⁸⁰ Vgl. Schäfer (2010), S. 36-40, 61.

⁸¹ Vgl. Figl / Natter u. a. (2011), S. 14-15, 34-39, 50-51, 68-72.

⁸² Vgl. Schäfer (2011 a), S. 36-40.

⁸³ Vgl. Figl / Natter u. a. (2011 b), S. 9, 60-61, 80-81, 120.

punkt liegt auch hier bei den Konjunktiven beziehungsweise der direkten und indirekten Rede.⁸⁴

Am Ende des Sprachbuchs der achten Schulstufe befindet sich eine Zusammenfassung der Grammatik, bei der die Fachbegriffe und Unterteilungen zum Verb detailliert dargestellt werden. Dieser Teil ist in den folgenden Grafiken zu sehen.

4 Das Verb (Zeitwort)

a Die Grundformen
Die Grundform des Verbs trägt keine Personenkennzeichnung. Man spricht auch von **infiniten** (= unbestimmten) **Verbformen**:

Grundform	Beispiel
Infinitiv (Nennform)	<i>lieben, diskutieren, vorgeben</i>
Partizip I (1. Mittelwort)	<i>liebend, diskutierend, vorgehend</i>
Partizip II (2. Mittelwort)	<i>geliebt, diskutiert, vorgegeben</i>

b Personalformen
Die Personalform des Verbs (Zeitworts) trägt eine Personenkennzeichnung. Man spricht auch von **finiten** (= bestimmten) **Verbformen**. Neben der Person (und dem Numerus: Einzahl, Mehrzahl) sind die Personalformen auch bestimmt nach der **Zeitform (Tempus)**, **Handlungsart (Aktiv, Passiv)** und **Aussageweise (Modus)**. Personalformen, die nach Person, Zahl, Zeitform und Handlungsart bestimmt sind, nennt man auch **konjugierte** Formen.

Aussageweise (Modus)
Im Deutschen werden drei Aussageweisen (Modi) unterschieden:

- **Imperativ (= Befehlsform):** *Komm!*
- **Indikativ (= Wirklichkeitsform):** *Sie kommt.*
- **Konjunktiv (= Möglichkeitsform):** *Oh, wenn sie doch endlich käme/kommen würde!*

Abbildung 3 - Basiswissen zum Verb I - Treffpunkt Deutsch -Figl / Natter (2011 b), S.172.

⁸⁴ Vgl. Schäfer (2011b), S. 23-27, 66.

Der **Konjunktiv I** dient hauptsächlich zur Kennzeichnung der **indirekten Rede**.

Beispiel Maria: „Wir kommen gern zu deinem Fest.“ (= direkte, wörtliche Rede)
 Maria sagte, dass sie gerne zu ihrem Fest **kämen**. (= indirekte Rede)

Der **Konjunktiv II** dient vor allem zur Kennzeichnung des **Irrealen** (= nicht Wirklichen).

Beispiel Hätte sie Maria nicht noch gefragt, **wären** sie wohl nicht **gekommen**.

Der **Konjunktiv II** wird auch in der **indirekten Rede** verwendet, vor allem dann, wenn die Konjunktivform gleich der Verbform im Indikativ ist.

Beispiel Sie sagte, dass sie gerne zu ihrem Fest kommen (kommen: Konjunktiv I = Indikativ Präsens). → Sie sagte, dass sie gerne zu ihrem Fest **kämen** (= Konjunktiv II).

Statt einer Form im Konjunktiv II wird die **würde-Umschreibung** gewählt, wenn

- der Konjunktiv II mit einer Indikativform **identisch** ist.

Beispiel **Riefen** sie an, **wüssten** wir endlich **Bescheid**. (Konjunktiv II = Indikativ Präteritum). → **Würden** sie **rufen**, **wüssten** wir ... (= Umschreibung).

- die reguläre Form veraltet oder gestelzt wirkt, z. B.: *würde betrogen* – *betröge*.

Die **würde-Umschreibung** wird darüber hinaus oft im **mündlichen Sprachgebrauch** verwendet.

Handlungsart

Im **Aktiv** wird ein Geschehen oder eine Handlung vom Verursacher aus dargestellt. Der Handelnde (der/die/das Aktive) ist zugleich das Subjekt des Satzes, z. B.: *Die Richterin verurteilt den Dieb*.

Im **Passiv** wird eine Handlung vom Betroffenen (der/die/das Passive) aus dargestellt. Der Verursacher der Handlung oder des Geschehens kann ungenannt bleiben, z. B.: *Der Dieb wird [von der/durch die Richterin] verurteilt*.

Tempus (= Zeitform)

Neben den infiniten (unbestimmten) Formen (Infinitiv/Nennform und Partizip/Mittelwort) und den Formen im Imperativ (Befehlsform) lassen sich von Verben folgende Formen bilden:

Formen	Indikativ Aktiv	Indikativ Passiv	Konjunktiv Aktiv	Konjunktiv Passiv
Präsens/ Gegenwart	ich fahre	ich werde gefahren	ich fahre/führe	ich werde/würde gefahren
Perfekt/ Vergangenheit	ich bin gefahren	ich bin gefahren worden	ich habe/hätte gefahren	ich sei gefahren worden
Präteritum/ Mitvergangenheit	ich fuhr	ich wurde gefahren	ich führe	ich würde gefahren
Plusquamperfekt/ Vorverg.	ich war gefahren	ich war gefahren worden	ich hätte gefahren	ich wäre gefahren worden
Futur I/ Zukunft	ich werde fahren	ich werde gefahren werden	ich werde/würde fahren	ich werde/würde gefahren werden
Futur II/ Vorzeit	ich werde gefahren sein	ich werde gefahren worden sein	ich werde/würde gefahren sein	ich werde/würde gefahren worden sein

Abbildung 4 - Basiswissen zum Verb II - Treffpunkt Deutsch - Figl / Natter (2011 b), S.173.

c Modalverben

Modalverben sind Verben, die eine Satzaussagen verändern (modifizieren) und mit dem Infinitiv eines Vollverbs auftreten: *dürfen, können, sollen, mögen, müssen, wollen*; z. B.: *Ich will ins Kino gehen*. Modalverben können auch die Rolle eines Vollverbs übernehmen; sie bilden dann alleine das Prädikat, z. B. *Ich will* (= wünsche, brauche, ...) *ein Eis*.

Modalverben können wie Vollverben konjugiert werden:

	dürfen	können	mögen	müssen	sollen	wollen
Präsens	ich darf	ich kann	ich mag	ich muss	ich soll	ich will
Konj. I	ich dürfe	ich könne	ich möge	ich müsse	ich solle	ich wolle
Präterit.	ich durfte	ich konnte	ich mochte	ich musste	ich sollte	ich wollte
Konj. II	ich dürfte	ich könnte	ich möchte	ich müsste	ich sollte	ich wollte

Das Perfekt (Vergangenheit) und Plusquamperfekt (Vorvergangenheit) bilden Modalverben mit einer Form von „haben“ + Partizip II, z. B.: *Sie hat/hatte ihn sehr gemocht*. Regiert das Modalverb einen Infinitiv eines Vollverbs, steht statt des Partizips (Mittelworts) mit „ge-“ und „-t“ der Infinitiv des Modalverbs, z. B. *Sie hat/hatte ihn besuchen wollen*.

5 Satzglieder

Zwischen der Wort- und der Satzebene gibt es eine weitere Ebene relativ selbstständiger Sprach-einheiten, die man Satzglieder nennt. Satzglieder kann man mit Hilfe der **Verschiebeprobe** erkennen.

a Subjekt (= Satzgegenstand)

Beispiel *Sein bester Freund* (Frage: Wer oder was?) *heiratet am Samstag*.

b Prädikat (= Satzaussage)

Beispiel *Sein bester Freund* *heiratet am Samstag*.

Abbildung 5 – Basiswissen zum Verb III Treffpunkt Deutsch - Figl / Natter (2011 b), S. 174.

Auffallend in dieser Schulbuchreihe ist, dass die Autoren und Autorinnen von Beginn an mit Fachausdrücken arbeiten, wie sie auch in der Duden Schulgrammatik verwendet werden. So haben die Schüler und Schülerinnen bis zur achten Schulstufe einen Grundwortschatz im Bereich der Grammatik. Die meisten Unterscheidungen aus der Schulgrammatik werden bearbeitet.

2.6.1.2 Das Prädikat

Im Sprachbuch der fünften Schulstufe ist das Prädikat auf zwei verschiedene Arten und Weisen zu finden. Beim ersten Vorkommen des Themas geht es um die Verschiebeprobe beziehungsweise um die Weglassprobe. Für die erstgenannte Probe gibt es eine Übung, in der die Schüler und Schülerinnen in Sätzen selbst die Satzglieder verschieben müssen. Im Fall der Weglassprobe müssen Subjekt und Prädikat zugeordnet werden und anschließend in einem Märchen in Blau beziehungsweise Rot unterstrichen werden. Außerdem wird die Unterscheidung zwischen einteiligen und mehrteiligen Prädikaten angeführt, dazu müssen die Schüler und Schülerinnen Prädikate in einen Lückentext einfügen und in einem Text mehrteilige Prädikate unterstreichen.⁸⁵ Im Arbeitsbuch gibt es ergänzend Übungen zu den mehrteiligen Prädikaten, in denen die richtigen Prädikate in einen Lückentext einzufügen, Prädikate mit ande-

⁸⁵ Vgl. Natter / Wolf (2010), S. 102-103, 124-125.

ren Satzgliedern zu verbinden sind und Prädikate mit all ihren Teilen zu finden sind und dann anzumalen. Am Ende gibt es einen Selbsttest, bei dem alle Prädikate markiert werden und in Sätzen die Satzglieder richtig bestimmt werden müssen.⁸⁶

In der sechsten Schulstufe wird das Prädikat in dieser Schulbuchreihe nicht behandelt, während es in der siebenten Schulstufe eine Seite gibt, auf der im Rahmen des Themas Aktiv und Passiv in Sätzen das Prädikat bestimmt werden soll.⁸⁷ Auch in der achten Schulstufe gibt es eine Übung, in der es teilweise um das Prädikat geht. Es handelt sich um Sätze im Aktiv und im Passiv, in denen das Prädikat unterstrichen werden muss.⁸⁸

Im Gegensatz zum Verb sind die Übungen zum Prädikat sehr gering ausgefallen, der Großteil wird in der fünften Schulstufe abgehandelt, hier sind die Übungen auch abwechslungsreich. In der siebenten und achten Schulstufe ähneln sich die Übungen sehr stark und kommen in Kombination mit dem Thema Aktiv und Passiv vor.

2.6.2 „Die Deutschstunde“

„Die Deutschstunde“ ist eine Deutschschulbuchreihe, die in der Unterstufe des Gymnasiums, aber auch an Mittelschulen, verwendet wird. Sie erscheint im Veritas Verlag und besteht aus einem Basisteil und einem Übungsbuch. Zusätzlich gibt es Onlinematerialien auf der Verlagshomepage sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler und Schülerinnen. Im Rahmen der Kompetenzorientierung wurde die Ausgabe für die fünfte Schulstufe überarbeitet, hier gibt es nun zusätzlich ein Lesebuch, eine Mischvariante aus Sprach- und Lesebuch sowie Übungsbücher mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Ab der sechsten Schulstufe wird der Zusatzteil in drei Versionen nach Niveau herausgegeben, ab der siebenten Schulstufe wird auch der Basisteil in Plus und Standard unterteilt. Die Zusatzteile gibt es in der achten Schulstufe nur mehr in zwei verschiedenen Abstufungen. Für das Schuljahr 2013/14 ist diese Überarbeitung auch für die sechste Schulstufe angekündigt, in den Folgejahren kommt es zur Überarbeitung der Schulstufen sieben beziehungsweise acht. In dieser Diplomarbeit kann nur die neue Version der fünften Schulstufe berücksichtigt werden, da die anderen Neuauflagen erst nach Abschluss der Diplomarbeit erscheinen. Da die Übungen aus den Zusatzteilen ähnlich bis gleich sind, beziehen sich die Ausführungen auf den Teil mit dem höchsten Niveau,

⁸⁶ Vgl. Natter / Wolf (2010 a), S. 53-55.

⁸⁷ Vgl. Figl / Natter u. a. (2011 a), S. 69.

⁸⁸ Vgl. Schäfer (2011 b), S. 30-31.

die anderen enthalten Übungen in abgeschwächter Form, die vom Aufbau her aber gleich sind.⁸⁹

2.6.2.1 Das Verb

Dem Verb sind im Basisteil der fünften Schulstufe sechs Seiten gewidmet, wobei es in erster Linie um die Zeitstufen Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges geht. In den Übungen müssen Sätze diesen zugeordnet werden beziehungsweise die Zeitformen von Verben gebildet werden. Weiters gibt es spezielle Übungen zum Präsens, in denen ein Bild beschrieben werden muss und Sätze, die nicht im Präsens gebildet sind ausgestrichen werden müssen. Zur Übung des Präteritums müssen die Schüler und Schülerinnen aus Nennformen das Präteritum bilden, für das Perfekt laufen die Aufgaben ebenso nach diesem Schema ab, zusätzlich müssen ganze Sätze umgeformt werden. Das Futur wird behandelt, indem die Kinder und Jugendlichen dazu aufgefordert werden Vorsätze zu formulieren und Sätze mit bestimmten Verben im Futur zu bilden.⁹⁰ Die Übungen im Zusatzteil laufen nach denselben Mustern ab, auch hier geht es darum, Verben in bestimmte Zeitformen zu setzen oder Sätze mit ihnen zu bilden. Eine Übung findet sich jeweils, in der falsche Zeitformen gestrichen werden müssen beziehungsweise in der auch die Person bestimmt werden muss.⁹¹

In der sechsten Schulstufe sind die Übungen zum Verb im Basisteil teilweise mit denen zum Prädikat vermischt. Die Verben müssen in die verschiedenen Zeitformen gesetzt werden, außerdem gibt es eine Übung zum Imperativ, in der fünf Befehle formuliert werden müssen. Das Präsens wird trainiert, indem Sätze gebildet werden müssen und in vorgegebenen Sätzen entschieden werden muss, ob es sich um Gegenwärtiges, Vergangenes oder Zukünftiges handelt. Für das Präteritum finden sich Übungen, bei denen Prädikate in Sätzen unterstrichen werden müssen und dann in einer Tabelle ins Präteritum gesetzt werden. Die Übung zum Plusquamperfekt läuft nach demselben Schema ab. Am Ende des Kapitels findet sich eine Lernkontrolle, hier geht es darum, Zeitformen zu bestimmen, falsche Personalformen zu suchen und richtigzustellen, sowie um die richtige Verwendung der Fachtermini in einem Lückentext. Insgesamt widmen sich zehn Seiten diesen Thematiken.⁹² Im Zusatzteil sind die Übungen ähnlich denen im Basisteil, die Schüler und Schülerinnen müssen im Präsens ent-

⁸⁹Vgl. http://www.veritas.at/reihe/deutschstunde?edu_grp=16&id=20&subject=3&utm_source=schooltype&utm_medium=top8&utm_campaign=ahs, 14.04.2013.

⁹⁰ Vgl. Pramper / Leb (2011), S. 85-90.

⁹¹ Vgl. Pramper / Leb (2011 a), S. 35-37.

⁹² Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011), S. 91-100.

scheiden, um welche Form es sich handelt oder Verben in die diversen Zeitformen setzen. Außerdem müssen sie Personalformen ergänzen und vorzeitige Temporalsätze bilden.⁹³

Aktiv und Passiv werden in der siebenten Schulstufe intensiv behandelt. Im Basisteil gibt es hierzu zahlreiche Übungen, wobei zu Beginn bestimmt werden muss, ob Sätze aktiv oder passiv sind. Anschließend müssen Vorgangspassiv und Zustandspassiv erkannt werden und die Schüler und Schülerinnen müssen damit jeweils Sätze bilden. Weiters sollen sie eine Anleitung zum Basteln eines Papierfliegers schreiben sowie das Rezept ihrer Lieblingsspeise. Es gibt außerdem den Auftrag eigene Schulregeln im Passiv aufzustellen oder einen Zeitungsbericht im Passiv des Präteritums zu schreiben. Im Anschluss finden sich Übungen zu den Konjunktiven, wobei hier wieder Sätze gebildet werden müssen. Als letzte Übung gibt es wieder eine Lernkontrolle zu den vorher behandelten Themen, bei der die Übungen den vorhergehenden gleichen.⁹⁴ Im Basisteil findet sich ein Kapitel zu den Wortarten, hier geht es im Fall des Verbs um die Wiederholung der Zeitformen, die Schüler und Schülerinnen sollen Sätze im Futur II bilden und diese dann auch in allen anderen Zeitformen setzen. Besonders behandelt werden die Modalverben, zu diesen gibt es eine Übung, in der Aufforderungen mit Modalverben formuliert werden müssen, aber auch eine Aufgabe, in der Sätze durch den Einsatz eines Modalverbs verkürzt werden sollen. Die letzten Übungen sind zum Thema modifizierende Verben mit *zu*. Diese sollen in einem Text unterstrichen und dann in einen Lückentext richtig eingesetzt werden. Außerdem sollen die Schüler und Schülerinnen Satzanfänge damit ausbauen.⁹⁵ Im Zusatzteil finden sich Übungen, bei denen Sätze ins Passiv übertragen werden und selbst gebildet werden müssen. Es gibt einen Lückentext, in den die richtigen Formen des Partizips II eingesetzt werden müssen. Der Schwerpunkt liegt hier auf Übungen, bei denen Zeitformen im Passiv trainiert werden, sowie das Zustands- und Vorgangspassiv. Weiters gibt es Übungen zu direkter und indirekter Rede in Verbindung mit dem Konjunktiv II und Übungen, in denen der Konjunktiv II gebildet werden muss oder der Infinitiv richtig in den Konjunktiv II umgeschrieben werden soll. Die Übungen sind wie schon in den Jahrgängen vorher sehr ähnlich zu denen im Basisteil und bauen darauf auf.⁹⁶

In der achten Schulstufe konzentrieren sich die Übungen im Basisteil auf alle bisher gelernten Themenbereiche. Beginnend gibt es Übungen zu den Modalverben, diese müssen im Text unterstrichen werden beziehungsweise müssen Fragen mit und ohne Modalverben formuliert

⁹³ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 a), S. 30-33.

⁹⁴ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 d), S. 48-58.

⁹⁵ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 d), S. 115-119.

⁹⁶ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011f), S. 20-23.

werden. Anschließend werden die Zeitformen wiederholt, diese werden in einer Tabelle dargestellt und müssen in Übungen erkannt werden. Konjunktiv I und II müssen gebildet werden können, diese Verben müssen dann noch in diverse Zeitformen gesetzt werden. Der Infinitiv wird unterschieden in Infinitivgruppen mit *dass*, die gebildet werden müssen, und satzfertige Infinitivgruppen. Aus der Zeitform des Infinitivs müssen außerdem Partizip I und II gebildet werden. Zu den Partizipien gibt es weitere Übungen, in denen Sätze formuliert werden sollen. Am Ende findet sich eine Lernkontrolle, bei der alle Themengebiete in ähnlichen Übungen wie bisher bearbeitet werden. Am Ende des Basisteils findet sich eine Art Glossar, in dem die wichtigsten Fachtermini aufgeführt sind.⁹⁷ Im Zusatzteil finden sich Übungen, in denen zwischen Hilfsverben und Modalverben unterschieden werden muss, diese müssen im Konjunktiv beziehungsweise Indikativ erkannt werden, anschließend müssen Sätze damit gebildet werden. Zu den Zeitformen gibt es eine Übung, bei der Sätze vom Präsens in Futur I und II umgeformt werden müssen. In einer anderen Übung sollen die Schüler und Schülerinnen Partizipien unterstreichen und richtig zuordnen. Am Ende gibt es „Übungen zur Perfektion“, bei denen es sich um Einsetzübungen zu allen Thematiken handelt.⁹⁸

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Verb in der Schulbuchreihe „Die Deutschstunde“ ausführlich behandelt wird, das Niveau der Übungen steigt stetig an. Ein einziger Kritikpunkt wäre, dass die Übungen in allen vier Jahren sehr ähnlich sind und methodisch kaum Abwechslung bieten. In den Zusatzteilen sind in der Regel Übungen, die sich auf die im Basisteil beziehen und dass Gelernte hier noch vertiefen. Ab der siebenten Schulstufe wird der Basisteil in „Standard“ und „Plus“ unterteilt. Die Inhalte sind im Großen und Ganzen gleich, in der Version „Standard“ werden die schwierigen Übungen teilweise vereinfacht oder gestrichen, diese wird aber erst ab der zweiten Leistungsgruppe in der Mittelschule eingesetzt.

⁹⁷ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 i), S. 118-128.

⁹⁸ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 k), S. 38-45.

In der folgenden Abbildung ist die Zusammenfassung der Zeitformen zu sehen, die die Schüler und Schülerinnen nach der Arbeit mit der „Deutschstunde“ beherrschen sollten.

Die Tempora (Zeiten) auf einen Blick

Das Tempus (die Zeitform) erkennt man an der Personalform des Verbs.

Zeitform	Verwendung	Beispiele
Präsens (Gegenwart)	Gegenwärtiges (jetzt, heute, in dieser Zeit) zeitlose Gültigkeit (immer, immer wieder) Stilmittel zum Erzählen (Spannung wird gesteigert) Zukunft (in Verbindung mit einer Zeitangabe)	Wir lesen im Deutschunterricht gerade Jugendbücher über Probleme von Jugendlichen. Das Bild zeigt eine Schulklasse zur Zeit Kaiser Franz Josephs. Einige Schülerinnen und Schüler unserer Klasse wanderten durch eine enge Schlucht. Plötzlich hören sie einen markerschütternden Schrei. Übermorgen bekommen wir die Deutschschularbeit zurück .
Präteritum (Mitvergangenheit)	Vergangenes (für das schriftliche Erzählen, Handlung abgeschlossen)	Als es noch keine Schülerbusse gab , mussten viele Kinder lange Schulwege zu Fuß zurücklegen.
Perfekt (Vergangenheit)	Vergangenes (in der Umgangssprache erzählt) Vergangenes (mit Bezug zur Gegenwart) erst in der Zukunft Abgeschlossenes	Da hat unser Lehrer gestaunt! Er ist zu spät gekommen . Thomas hat einen sehr spannenden Aufsatz geschrieben und liest ihn jetzt vor. Bis nächste Woche habe ich das erledigt .
Plusquamperfekt (Vorvergangenheit)	Vergangenes (etwas, was vor einer in der Vergangenheit abgeschlossenen Handlung passiert ist)	Wir bestimmten die Blumen, die wir auf unserem Wandertag gepflückt hatten . Nina entschuldigte sich beim Lehrer, weil sie zu spät gekommen war .
Futur I (Zukunft)	Zukünftiges (bald, morgen, künftig ...) Vermutung (vermutlich, wahrscheinlich) Aufforderung	Sie wird morgen zur Prüfung antreten . Die Kleine wird wohl schon schlafen . Du wirst dich sofort entschuldigen!
Futur II (Vor-zukunft)	Vermutung über Vergangenes In der Zukunft (vermutlich) Vergangenes (mit einer Zeitangabe)	Er wird die Hausübung sicher wieder vergessen haben . Morgen um diese Zeit werden wir unsere Koffer schon ausgepackt haben .

Abbildung 6 – Basiswissen zum Verb – Die Deutschstunde - Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 i), S. 121.

2.6.2.2 Das Prädikat

Das Prädikat wird im Basisteil der fünften Schulstufe auf einer Seite behandelt, hier geht es darum, Subjekt und Prädikat zu unterstreichen und in einem anderen Text nur die Prädikate

zu unterstreichen. Außerdem sollen mit Prädikaten Sätze gebildet werden. Eine Unterscheidung zwischen einteiligen und mehrteiligen Prädikaten gibt es hier noch nicht.⁹⁹ Im Zusatzteil finden sich zwei Seiten mit Übungen zum Prädikat, wobei die Übungen ident zu denen im Basisteil sind, es muss das Prädikat unterstrichen werden. Zusätzlich müssen die Kinder und Jugendlichen bei Sätzen bestimmen, wie viele Satzglieder der Satz hat und das Prädikat wieder farbig unterstreichen.¹⁰⁰

In der sechsten Schulstufe liegt das Hauptaugenmerk auf dem Verb, das Prädikat kommt meistens in Kombination damit zum Tragen. Es gibt aber auf zwei Seiten Übungen, bei denen die Satzglieder bestimmt werden müssen oder Sätze gebildet werden, in denen im Anschluss das Prädikat unterstrichen wird. Hier kommen auch Texte vor, in denen dezidiert nach mehrteiligen Prädikaten gesucht wird. Außerdem müssen Sätze mit verbalen Klammern formuliert werden.¹⁰¹ Im Zusatzteil gibt es keine eigenen Übungen zum Prädikat, in einer Übung zum Verb müssen in einem Text die Prädikate unterstrichen werden.¹⁰²

Das Prädikat wird auch in der siebenten Schulstufe im Basisteil nur einmal in einer Übung zum Verb bearbeitet. Hier müssen in einem Text die Prädikate unterstrichen und dann in diverse Zeitformen gesetzt werden.¹⁰³ Im Zusatzteil kommt es nicht einmal dazu, das Prädikat wird hier nicht behandelt.

In der achten Schulstufe werden die Satzglieder wiederholt, hier auch das Prädikat. In einem Text müssen die Satzaussagen unterstrichen werden und in einer weiteren Übung müssen alle Satzglieder bestimmt werden.¹⁰⁴ Im Zusatzteil gibt es eine Übung, in der die Prädikate nicht nur erkannt werden müssen, sondern auch die Form bestimmt werden muss. Hier werden die folgenden Formen unterschieden: einteilig, mehrteilig mit zusammengesetzten Verben, mehrteilig mit reflexiven Verben, mehrteilig mit Hilfsverb + Partizip/Infinitiv und mehrteilig mit Modalverb (+Hilfsverb) + Infinitiv. Außerdem gibt es vier Übungen, in denen die Satzglieder bestimmt werden müssen.¹⁰⁵

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Prädikat im Gegensatz zum Verb traditionell weniger Übungen aufweist. Bis auf die siebente Schulstufe gibt es aber immer Übungen dazu,

⁹⁹ Vgl. Pramper / Leb (2011), S. 68.

¹⁰⁰ Vgl. Pramper / Leb (2011 a), S. 27-28.

¹⁰¹ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011), S. 48-50.

¹⁰² Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 a), S. 30-33.

¹⁰³ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 d), S. 48-58.

¹⁰⁴ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 i), S. 48-49.

¹⁰⁵ Vgl. Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 k), S. 16-18.

die jährlich im Niveau steigen und teilweise werden die Übungen mit denen zum Verb kombiniert. Die beiden Sprachsysteme werden aber nicht in Verbindung zueinander gesetzt, sondern rein nur in den Übungen vermischt. Leider ist auch hier zu kritisieren, dass die Übungen immer demselben Schema folgen, methodische Vielfalt scheint aber im Bereich der Satzglieder schwer realisierbar.

Am Ende der achten Schulstufe haben die Jugendlichen bei Verwendung der „Deutschstunde“ das folgende Wissen zu den Satzgliedern.

Übersicht über die wichtigsten Satzglieder			
Bezeichnung		Frage	Beispiel
Prädikat (Satzaussage)	P	Was geschieht? Was wird ausgesagt?	Der Löwe <u>betrifft</u> den Aufzug. Die Tür <u>wird</u> gleich <u>schließen</u> . <u>Zwick</u> die Tür den Schwanz <u>ein</u> ?
Subjekt (Satzgegenstand) (immer im 1. Fall)	S	Wer? Was?	<u>Der unvernünftige Katzenbesitzer</u> stöhnt. <u>Er</u> trägt die Schuld.
Objekte (Fallergänzungen)			
Genitivobjekt (Ergänzung im 2. Fall, selten)	O2	Wessen?	Die Ärztin nimmt sich <u>der verletzten</u> <u>Personen</u> an.
Dativobjekt (Ergänzung im 3. Fall)	O3	Wem?	Niemand wagte <u>dem Katzenbesitzer</u> zu widersprechen.
Akkusativobjekt (Ergänzung im 4. Fall)	O4	Wen? Was?	Der Mann hielt <u>die Leine</u> . <u>Ihn</u> trifft die meiste Schuld.
Adverbiale (Umstandsergänzungen)			
lokale E. (Ortsergänzung)	OE	Wo? Woher? Wohin? ...	Der Mann will <u>in den 3. Stock</u> fahren.
temporale E. (Zeitergänzung)	ZE	Wann? Seit wann? Bis wann? Wie oft? Wie lange?	Die Tür des Aufzugs geht <u>gleich</u> zu. <u>In wenigen Minuten</u> kommt der Arzt.
modale E. (Artsergänzung)	AE	Wie? Auf welche Weise? Wie viel?	<u>Schnell</u> schloss sich die Tür. Die Tür wird <u>automatisch</u> geschlossen.
kausale E. (Begründungsergänzung)	BE	Warum? Weshalb? Wozu?	<u>Aus Unvorsichtigkeit</u> geschah der Unfall. <u>Wegen der automatischen Tür</u> kam es zum Unglück.

Abbildung 7 – Basiswissen zum Prädikat – Die Deutschstunde - Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 i), S. 48.

3 Die Schulgrammatik und die Valenzgrammatik

3.1 Die Valenzgrammatik

3.1.1 Geschichte der Valenzgrammatik

Als Begründer der Valenzgrammatik, auch Dependenzgrammatik genannt, gilt der französische Strukturalist Lucien Tesnière, der von 1893 bis 1954 lebte. Sein Hauptwerk „Éléments de syntaxe structurale“ wurde erst nach dem Tod des Autors, 1959, veröffentlicht. Die Dependenzgrammatik beschäftigt sich in erster Linie mit den Abhängigkeiten, die innerhalb eines Satzes zwischen den einzelnen Elementen vorhanden sein können, diese werden auch Dependenzen genannt.¹⁰⁶ Diese wissenschaftliche Grammatik legt den Schwerpunkt auf die Hierarchie innerhalb der Satzstruktur und alle Weiterentwicklungen der Dependenzgrammatik gehen mehr oder weniger auf Tesnière zurück. Neben seiner Theorie ist außerdem die von L. Hjelmslev zu erwähnen, die sich verstärkt auf die Interdependenzen konzentriert.¹⁰⁷ Tarvainen nennt als Vorgänger von Tesnière den Wiener Sprachtheoretiker und Philosophen Karl Bühler, der bereits im Jahr 1934 Folgendes schrieb:

„Es bestehen in jeder Sprache Wahlverwandtschaften; das Adverb sucht sein Verbum und ähnlich die anderen. Das läßt sich auch so ausdrücken, daß die Wörter einer bestimmten Wortklasse eine oder mehrere Leerstellen um sich eröffnen, die durch Wörter bestimmter anderer Wortklassen ausgefüllt werden müssen.“¹⁰⁸

Er schreibt, dass Tesnière im gleichen Jahr einen Aufsatz zur strukturalen Syntax veröffentlichte, den Terminus Valenz findet man bei ihm jedoch erst 1953 in einem Werk, das sich mit der strukturellen Grammatik beschäftigt. Die wissenschaftliche Valenztheorie findet sich später in dem oben erwähnten Werk. Der Terminus der Valenz selbst, sowie auch die anderen Grundtermini der Valenztheorie, wurden bereits 1949 von dem holländischen Autor A.W. de Groot explizit verwendet, doch dieses Werk blieb aufgrund der holländischen Sprache lange unbeachtet.¹⁰⁹

In die deutsche Grammatik gelangte der Valenzbegriff nach Tesnière um das Jahr 1960, er wurde von Johannes Erben und Henning Brinkmann eingeführt. Die Grundgedanken der Va-

¹⁰⁶ Vgl. Jungen / Lohnstein (2007), S. 194.

¹⁰⁷ Vgl. Eroms (2000), S. 75-76.

¹⁰⁸ In: Tarvainen (1981), S. 1.

¹⁰⁹ Vgl. Tarvainen (1981), S. 1-2.

lenzgrammatik sind auch in der Duden-Grammatik zu finden. Die erste systematische Valenzgrammatik erschien Ende der 60er Jahre von Ulrich Engel, gemeinsam mit Helmut Schumacher gab er auch das erste westdeutsche Valenzwörterbuch heraus.¹¹⁰

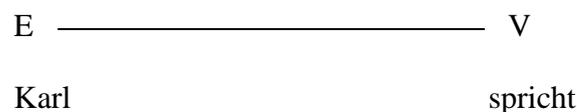
3.1.2 Grundrelationen des Satzes

Zwischen den einzelnen Elementen im Satz, die aus einem oder mehreren Morphemen bestehen, gibt es bestimmte Grundrelationen. Die Grundrelation der Dependenzgrammatik wird Konnexion genannt, sie wird anhand der Konkomitanz und Dependenz dargestellt.¹¹¹

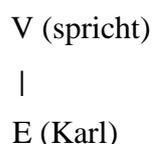
3.1.2.1 Konnexion – Konkomitanz, Dependenz – Valenz

Die Konnexion stellt den inneren Zusammenhang zwischen verschiedenen Satzteilen dar, sie zeigt außerdem das geregelte Miteinandervorkommen der Klassen und so auch der einzelnen Elemente des Satzes. Die Konnexion eines Satzes kann nach Tarvainen anhand einiger verschiedener Mittel skizziert werden. Beispiele dafür sind die Konstituenz und die Konkomitanz, welche durch Diagramme dargestellt werden. Im Fall der Konkomitanz werden die Teile des Satzes anhand von Symbolen dargestellt.

Der Satz *Karl spricht nicht* besteht aufgrund dessen aus drei Teilen, nämlich *Karl* als Element, *spricht* als Element und der Konnexion zwischen den beiden Teilen. Im Falle dieses Beispiels würde das Konkomitanzdiagramm wie folgt aussehen, wobei V für *spricht* steht und E für *Karl*.



Dieses Diagramm kann so gedeutet werden, dass E und V miteinander vorkommen können, zwischen ihnen besteht also eine Konnexion. Diese horizontale Darstellung kann aber auch in eine vertikale umgewandelt werden, die wie folgt aussehen würde.



¹¹⁰ Vgl. Tarvainen (1981), S. 2-3.

¹¹¹ Vgl. Tarvainen (1981), S. 4.

Im Fall dieser vertikalen Darstellung ist die Anordnung der einzelnen Elemente explizit geregelt. Einigen Elementen oder Symbolen steht der höhere, obere Platz zu, anderen Elementen bleibt nur der untere Platz über. Das Verb des Satzes steht immer an der oberen Stelle, was eine gerichtete Konkomitanz darstellt, diese wird Dependenz genannt. Tarvainen schreibt, dass eine Dependenz vorliegt, *wenn Konkomitanz in eine bestimmte (im Diagramm: vertikale) Richtung gebracht ist.*¹¹² Er geht hier mit Engel und sagt weiters, dass die Zuweisung der oberen Stellung beim Grammatiker liegt. In der Dependenzgrammatik ist festgelegt, dass das Verb die oberste Stelle einnimmt, was unter anderem daran liegt, dass das Verb eine Valenz aufweist und so notwendig ist, um den restlichen Satz bilden zu können.¹¹³

Dieses höher gesetzte Element wird in der wissenschaftlichen Grammatik als *regierend* bezeichnet und trägt deshalb den Fachterminus *Regens*. Das tiefer gelegene Element wird von dem Regens regiert und ist davon abhängig, deshalb erhält es den Fachterminus *Dependens*, im Beispielsatz wäre also *spricht* das Regens und *Karl* das Dependens. In einem Satz kann es zu mehreren Konnexionen kommen, diese können verschiedenen Grades sein, es kommt in diesem Fall jedoch im Satz zu einer eigenen Hierarchie der Konnexionen. Als Beispielsatz gibt Tarvainen den folgenden an: *Karl spricht sehr gutes Deutsch äußerst schnell.* In diesem Satz herrschen drei verschiedene Konnexionen vor, die jeweils einen anderen Rang innehaben. Dieser Satz kann in der Dependenzgrammatik als *Reales Stemma*, mit den Wörtern selbst als einzelne Teile oder als *Virtuales Stemma*, die Wörter werden durch Symbolzeichen ersetzt, dargestellt werden.¹¹⁴

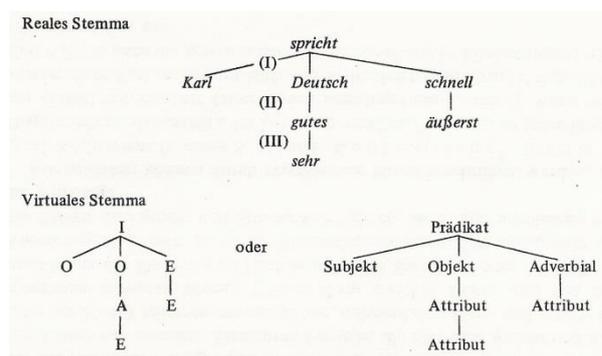


Abbildung 8 – Reales Stemma und Virtuales Stemma – Tarvainen (1981), S. 6.

¹¹² In: Tarvainen (1981), S. 5.

¹¹³ Vgl. Tarvainen (1981), S. 4-5.

¹¹⁴ Vgl. Tarvainen (1981), S. 5-6.

In dem angeführten Beispiel ist die Konnexion ersten Grades die zwischen dem Verb *spricht* und den Wörtern *Karl*, *schnell* und *Deutsch*. Die zweite Konnexion (II) kann zwischen *Deutsch* und *gutes* festgestellt werden und die dritte Konnexion (III) finden wir zwischen *schnell* beziehungsweise *äußerst*.¹¹⁵ Tarvainen nennt diese Hierarchie innerhalb des Satzes eine Hierarchie der Knoten. Als Knoten wird oft das Regens des Satzes bezeichnet, im Fall der Dependenzgrammatik also das Verb. Im Beispielsatz handelt es sich bei *spricht* um den Verbknoten, der die Dependenz regiert. Beim Verbknoten handelt es sich um den wichtigsten Punkt im Satz, deshalb wird er auch Zentralknoten genannt, doch es ist trotzdem möglich, dass ein Dependenz, das vom Regens abhängig ist, wiederum eigene Dependenz hat und so können beispielsweise auch Subjektknoten gebildet werden. Diese sind dem Verbknoten jedoch immer untergeordnet, sie können aber gegenüber anderen Dependenz als Regens fungieren.¹¹⁶

Die Dependenz haben untereinander unterschiedliche Bedeutungen, wobei die wichtigsten die Dependenz des Verbs (Prädikats) sind. Einige dieser verlangt das Verb, während andere frei in der Umgebung dessen vorkommen, dies wird von der Valenz des Verbs bestimmt. Je nach der Valenz des Verbes wird eine bestimmte Anzahl an Leerstellen eröffnet, die durch andere Wortklassen besetzt werden, diese valenzgebundenen Wörter werden in der Fachsprache Aktanten oder Ergänzungen genannt. Aktanten können entweder obligatorisch, nicht weglassbar, oder aber fakultativ, unter bestimmten Bedingungen weglassbar, sein. Würde man einen obligatorischen Aktanten im Satz auslassen, würde dieser ungrammatisch werden. Fakultative Aktanten verändern zwar die Information des Satzes, doch trotzdem bleibt der Satz ohne sie grammatisch richtig. Die Valenz, damit auch die eröffneten Leerstellen, können bei einem Verb je nach Bedeutung variieren. Fehlt der fakultative Aktant, kann dieser auch durch den Situationskontext ausgedrückt werden. Außer den Aktanten gibt es im Satz sogenannte freie Angaben, auch nur Angaben genannt. Diese sind nicht an das Verb und seine Valenz gebunden, sie stehen in der freien Umgebung des Verbs. Angaben sind im Gegensatz zu den Ergänzungen nicht subklassenspezifisch, sie sind also nicht auf eine bestimmte Art Verben begrenzt, sie sind Zusatzbestimmungen. Im vorhergebrachten Beispielsatz hätte das Verb *sprechen* eine Valenz von 2, also müssen zwei Leerstellen gefüllt werden. Dies geschieht durch bestimmte Wortklassen, in unserem Fall durch ein Substantiv im Nominativ und eines im Akkusativ. Bei *Karl* handelt es sich um einen obligatorischen Aktanten, während *Deutsch*

¹¹⁵ Vgl. Tarvainen (1981), S. 6.

¹¹⁶ Vgl. Tarvainen (1981), S. 6-7.

ein fakultativer Aktant ist und somit weglassbar wäre. Das Wort *schnell* wäre in diesem Satz eine freie Angabe, genauso wie *gutes*, *sehr* und *äußerst*, diese hängen aber nicht vom Verb ab, sondern jeweils von einem der Dependenzknoten. Im Zentralknoten des Satzes sind also Aktanten und auch freie Angaben enthalten. In bestimmten Fällen können auch Substantive und Adjektive über eine Valenz verfügen, die Aktanten des Adjektivs können obligatorisch oder fakultativ sein, während die des Subjekts in der Regel fakultativ sind.¹¹⁷

Es gibt weiters sogenannte formale Ergänzungen, ihre Beziehung zum Regens, also zum Verb, ist strukturell, sie können somit als formale Konnexionen bezeichnet werden. Bei einer logisch-semantischen Konnexion kommt es zu rein semantischen Konnexionen, die keiner strukturellen Konnexion entsprechen.¹¹⁸

3.1.2.2 Dependenz und Konstituenz

Die Dependenz und die Konstituenz sind wichtige Darstellungsverfahren für die Strukturen eines Satzes, vom Satzrang bis hin zu den Morphemen. Die Konstituentenstruktur gibt an, welches Verhältnis eine Konstituente zu der Oberkategorie hat, wobei die höchste Oberkategorie der Satz ist. Der Satz selbst ist eine Hierarchie, die in einzelne Stufen unterteilt werden kann, wobei auf jeder Stufe ein dominierendes Element, ein Regens, herrscht. Die Strukturen und Abhängigkeiten im Satz können durch Baumdiagramme dargestellt werden, hier wird der Satz in Konstituenten unterteilt, diese wieder in ihre Unterkonstituenten. Die Konstituentenstruktur kann auch durch ein Kastenschema oder durch Klammern dargestellt werden. Die folgenden Grafiken zeigen die Darstellungsmöglichkeiten des Satzes *Karl liest ein Buch*.

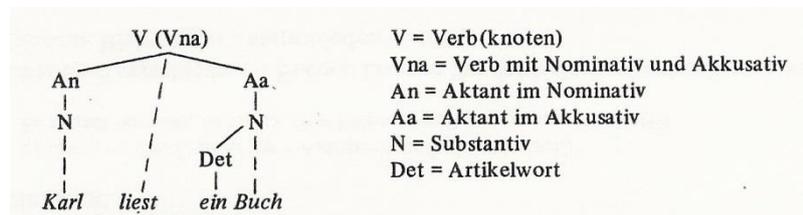


Abbildung 9 – Dependenzstemma – Tarvainen (1981), S. 12.

¹¹⁷ Vgl. Tarvainen (1981), S. 7-9.

¹¹⁸ Vgl. Tarvainen (1981), S. 10-11.

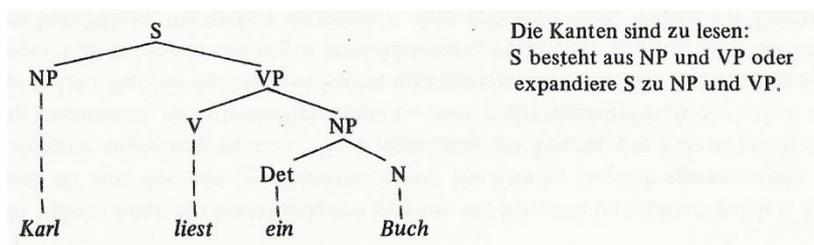


Abbildung 10 – Baumgraph – Tarvainen (1981), S. 12.

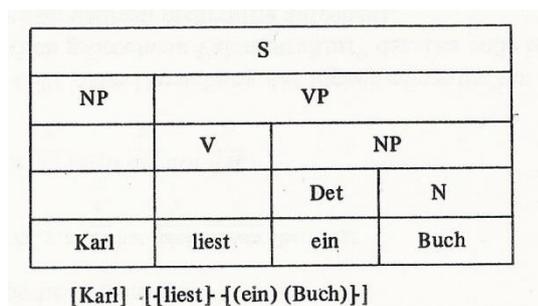


Abbildung 11 – Kastenform & Klammerform – Tarvainen (1981), S. 13.

Entscheidend für die Konstituenz ist also die Teil-Ganzes-Relation sowie auch die Linearität. Der Satz wird nicht wie in anderen Grammatiken als Wortkette dargestellt, deren Teile gleichwertig sind, in der Dependenzgrammatik herrscht ein Abhängigkeitsverhältnis, in dem einige Elemente als Regentien, andere als Dependientien agieren.¹¹⁹

3.1.3 Begriff der Valenz

Der Begriff der Valenz kann auf verschiedenen Ebenen der Sprache behandelt werden, es kann sich dabei um eine formale, auch syntaktische, oder um eine inhaltliche, auch logisch-semanticke, Valenz handeln. Die unterschiedlichen Ebenen können nicht voneinander getrennt werden, was aber nicht bedeutet, dass sie isomorphisch wären. In der Regel versteht man unter der Valenz die Fähigkeit des Regens eine Anzahl von Ergänzungen in einer bestimmten Form und Bedeutung zu verlangen, man kann sie als aktive oder zentrifugale Valenz bezeichnen. Die passive Valenz hingegen bedeutet, dass ein untergeordnetes Wort die Fähigkeit erlangt, sich an das übergeordnete Wort anzuschließen und so eine Leerstelle zu besetzen.¹²⁰

¹¹⁹ Vgl. Tarvainen (1981), S. 12-13.

¹²⁰ Vgl. Tarvainen (1981), S. 14-15.

3.1.3.1 Logisch-semantische Valenz

Unter der logisch-semantischen Valenz versteht man die Eigenschaft, dass sie durch ihren begrifflichen Inhalt Leerstellen in relationslogischem Sinn besitzt. Haben wir zum Beispiel das Verb *helfen*, heißt dies, dass es um die Verbindung der Person, die hilft, zu der, der geholfen wird, geht. *Helfen* beinhaltet zwei Leerstellen, die durch bestimmte Argumente zu besetzen sind. Das Auftreten dieser Leerstellen hängt nur von der Wortbedeutung selbst ab, die sprachliche Form kann außer Acht gelassen werden, die logisch-semantische Valenz ist damit nicht an Wortklassen gebunden. Die Bedeutung des Wortes entsteht durch ein Bündel semantischer Komponenten, die in zwei verschiedene Gruppen eingeteilt werden können. Die relevanten Komponenten heißen *Funktoren* und die irrelevanten Komponenten werden als *Modifikatoren* bezeichnet. Hier erwähnt Tarvainen außerdem die semantische Valenz, bei der im Vordergrund steht, ob die Aktanten und Angaben mit dem Regens semantisch verträglich sind.¹²¹

3.1.3.2 Syntaktische Valenz

Der Begriff der syntaktischen Valenz deutet an, dass der Valenzträger nach der Wortklasse, der er angehört, und flexivischen Mitteln die Satzgliedfunktion (syntaktische Funktion) und die morphologische Form der Aktanten determiniert. Das Verb verlangt also nach seiner Valenz bestimmte Satzglieder in einer gewissen Form. Bei der syntaktischen Valenz handelt es sich um eine einzelsprachliche Kategorie, die variiert. Sie ist in den unterschiedlichen Wortarten verschieden, was einen Gegensatz zur logisch-semantischen Valenz darstellt. Der Verbknoten wird hier als das Regens, also das strukturelle Zentrum, gesehen, von ihm hängen die Dependenzien ab. Dies liegt daran, dass die Valenz des Verbs am stärksten ausgeprägt ist, sie fordert bestimmte Ergänzungen, durch die das Satzgerüst erbaut wird. Zu diesen strukturellen Charakteristika zählen die Konjugation, aber auch Modus, Tempus sowie Aktiv und Passiv. Durch sie wird es von den anderen Satzgliedern unterschieden.¹²²

¹²¹ Vgl. Tarvainen (1981), S. 15-18.

¹²² Vgl. Tarvainen (1981), S. 18-19.

3.1.4 Valenz des Verbs

3.1.4.1 Die Verbvalenz

Wie bereits beschrieben, hat jedes Verb eine bestimmte Valenz, also die Fähigkeit eine bestimmte Anzahl an Leerstellen zu eröffnen, Ergänzungen zu verlangen, damit ein grammatischer Satz gebildet werden kann. Eine der schwierigsten Aufgaben innerhalb der Valenzgrammatik ist es, Aktanten von freien Angaben zu unterscheiden, die meisten Probleme treten im Bereich der Adverbialbestimmungen auf. Tarvainen stellt hierfür eine Methode zur Entscheidung über obligatorische Satzglieder vor, die Helbig entwickelte. Diese Probe trägt den Namen *Weglassprobe*, oder *Eliminierungstest*. Bei der Probe wird ein Satzglied eliminiert oder weggestrichen, anschließend wird überprüft, ob der Rest des Satzes noch grammatisch ist oder ob dies nicht mehr der Fall ist. Ist der Restsatz noch grammatisch, ist das gestrichene Element syntaktisch, wird der Rest des Satzes durch das Streichen aber ungrammatisch, so handelt es sich um ein obligatorisches Element. Durch die Weglassprobe ist es relativ einfach freie Angaben auszumachen, doch im Endeffekt verlässt man sich hier auf die eigene sprachliche Intuition und es wird subjektiv entschieden, was grammatisch ist. Den Eliminierungstest kann man aber auch auf Sätze anwenden, die nur Aktanten enthalten, so können auch noch die fakultativen Aktanten von den obligatorischen unterscheiden werden. Schwierig ist es aber, fakultative Aktanten von freien Angaben zu unterscheiden.¹²³

So werden die Verben anhand der Eliminierungsprobe in zwei Gruppen eingeteilt, einerseits in obligatorischen Aktanten und andererseits in fakultativen Aktanten und die freien Angaben. Tarvainen nennt die folgenden Möglichkeiten, um die Aktanten von den freien Angaben abzugrenzen. Er erwähnt Helbig und dessen Ansicht, dass obligatorische und fakultative Aktanten enge Verbergänzungen sind, die nur in der Oberflächenstruktur zu unterscheiden sind, während sich die freien Angaben in der Tiefenstruktur von den Aktanten abgrenzen lassen. Bei freien Angaben ist es möglich, diese auf ganze Sätze zurückzuführen, sie gelten hier als deren Reduktion. Ein Satz mit einer freien Angabe kann logisch in zwei Prädikationen eingeteilt werden, was bei einem Satz rein aus obligatorischen Aktanten nicht möglich wäre. Am wichtigsten scheint es, die Sätze zu untersuchen, die der Art einer freien Angabe entsprechen, so gelingt die Unterscheidung zu Sätzen mit fakultativen Angaben. Tarvainen meint, dass die Methode von Helbig nicht die endgültige Lösung sein kann und sucht deshalb nach weiteren

¹²³ Vgl. Tarvainen (1981), S. 20-25.

Möglichkeiten der Unterscheidung.¹²⁴ Der Autor gibt an, dass die freien Orts- und Zeitangaben am leichtesten zu ermitteln sind, auch Begründungsangaben können meistens auf einen kompletten Satz zurückgeführt werden. Weiters sind die Artangabe, die Prädikativangabe und der freie Dativ in der Regel auf einen Satz zurückzuführen.¹²⁵

Die sogenannte *und zwar-Probe* ist mit der Eliminierungsprobe verwandt, sie wurde von Brinker eingeführt und sagt, dass es möglich ist, freie Angaben durch *und zwar* an den Restsatz anzuhängen, was bei Aktanten nicht funktioniert. Tarvainen kritisiert hier, dass diese Probe bei fakultativen Aktanten versagt, da sie hier auch eine mögliche Variante darstellt.¹²⁶

Als dritte Art der Probe beschreibt Tarvainen die Möglichkeit, in einigen Fällen die Unterscheidung durch die Wortstellung des Satzes zu treffen, er schließt aber damit, dass es im Moment nicht möglich ist, zuverlässige operationelle Kriterien für die Differenzierung zu finden.¹²⁷

3.1.4.1.1 Änderung der Valenz

Die Valenz eines Verbs kann durch bestimmte grammatische Kategorien verändert werden. Die Valenz des Verbes kann zum Beispiel reduziert werden. Es ist möglich, das Weglassen eines fakultativen Aktanten aus dem Kontext zu erklären, oder diesen auf bestimmte Aspekte semantischer Natur zurückzuführen. Ein Beispiel dafür wäre, wenn bei einer bestimmten Tätigkeit nur an den Verlauf gedacht wird, aber nicht an den Vollzug. Die Valenz eines Verbes kann weiters reduziert werden, wenn die Art des Geschehens hervorgehoben werden soll beziehungsweise das Geschehen allgemeingültig ist. Die Eliminierung eines fakultativen Aktanten kann auch durch den satzexternen sprachlichen Kontext begründet werden, hier ist zu beachten, dass die Satzgrenze überschritten werden muss. Hat ein Verb neben der Agens- und der Zielbezeichnung auch noch eine Partnerbezeichnung, kann letztere eliminiert werden. Durch die Reduktion der Valenz ändert sich in der Regel die Bedeutung des fakultativen Aktanten sowie sein Verhältnis zum Verb, die begriffliche Bedeutung des Verbs bleibt unverändert. Die Bedeutung des Satzes kann in einzelnen Fällen unverändert bleiben. Ein fakultativer Aktant kann weiters eliminiert werden, wenn er text- oder situationsobligatorisch ist, während der obligatorische Aktant nur weggelassen werden kann, wenn es sich um eine dialogische

¹²⁴ Vgl. Tarvainen (1981), S. 26-28.

¹²⁵ Vgl. Tarvainen (1981), S. 28-29.

¹²⁶ Vgl. Tarvainen (1981), S. 29-30.

¹²⁷ Vgl. Tarvainen (1981), S. 30-31.

Rede handelt, wenn die Stelle des Subjekts durch ein unpersönliches *das* ersetzt werden kann oder wenn im Satz eine Angabe beziehungsweise eine Negation vorhanden ist, welche die Leerstelle gewissermaßen ersetzen kann.¹²⁸ Die Valenz eines Verbs kann aber nicht nur reduziert werden, es kann auch zu einer Erhöhung dieser kommen. Damit dies möglich ist, muss man von der Grundvalenz ausgehen.¹²⁹

Die Valenz eines Verbs wird prinzipiell durch das Verb selbst determiniert, doch bestimmte grammatische Kategorien können dies beeinflussen. Bei der Transformation ins Passiv kommt es dazu, dass die obligatorische Valenz um eine Einheit reduziert wird, die Gesamtvalenz bleibt aber unverändert. Weiters kann der Numerus des Subjektes Auswirkungen auf die Valenz des Verbs haben, die Änderung vom Singular in den Plural kann zu einer Verminderung der obligatorischen Valenz führen. Ähnlich kann auch der Numerus des Objekts zu einer Reduzierung führen. Die Aktionsart kann vor allem die qualitative Valenz beeinflussen, außerdem kann die Valenz durch die Reflexivierung Veränderungen erfahren.¹³⁰

3.1.4.1.2 Das Verb als strukturelles Zentrum des Satzes

Wie bereits mehrfach beschrieben, ist das Verb in der Valenzgrammatik das strukturelle Zentrum des Satzes. Das schließt aber nicht nur das finite Verb ein, sondern kann auch andere Verbformen betreffen. Der strukturelle Mittelpunkt des Satzes hat immer einen lexikalischen Inhalt und zusätzlich grammatische Inhalte. Aus diesem Grund wird das Verb als Zentrum des Satzes in der Valenzgrammatik auch *grammatisches Prädikat* genannt. Das Prädikat besteht aus einem finiten Verb oder einer Verbalgruppe, die ein Finitum aufweist, die einen lexikalischen Verbinhalt ausdrückt und diesen in Bezug auf Tempus, Modus und das Genus Verbi verwirklicht. Außerdem drückt das Prädikat auch Person und Numerus aus, in der Regel gemeinsam mit dem Subjekt. Die Möglichkeit der Überprüfung, ob eine Verbalgruppe nur einen lexikalischen Verbinhalt hat oder doch mehrere, wird Substitutionsprobe oder Ersatzprobe genannt. Das Prädikat wird in diesem Fall so lange durch andere Formen mit demselben Verb substituiert, bis alle Formen ermittelt wurden. Danach wird untersucht, ob sich der Satzinhalt verändert hat, denn das Zentrum des Satzes ist das Prädikat und nicht das komplette Verbalsyntagma. Bei den Verbalsyntagma ist es wichtig zwischen lexikalischem und grammatischem Gebrauch zu unterscheiden. Wird ein Modalverb lexikalisch gebraucht, trägt es die

¹²⁸ Vgl. Tarvainen (1981), S. 31-34.

¹²⁹ Vgl. Tarvainen (1981), S. 34-35.

¹³⁰ Vgl. Tarvainen (1981), S. 35-36.

Bedeutung und ist Teil des Prädikats. Ist der Gebrauch des Modalverbs aber grammatisch, so ist es ein Morphem des Modus. Der Infinitiv eines Verbs kann in der Regel ein Teil des Prädikats sein, er kann aber auch eine Ergänzung sein. Weiters kann ein Modalverb seine lexikalische Bedeutung verlieren und deshalb nur als grammatisches Modalmorphem auftreten.¹³¹

3.1.4.2 Ergänzungen des Verbs

Tarvainen zählt zu den Ergänzungen des Verbs die folgenden: Subjekt, Objekt, Adverbialergänzung und Prädikativergänzung, wobei er anmerkt, dass es Forscher gibt, die das Subjekt als gleichrangig zum Prädikat sehen, andere sehen das Subjekt und das Prädikativ als Ergänzungen des Verbs. Er unterscheidet primär Vollaktanten und rein formale Aktanten, Vollaktanten bezeichnet er als Bedeutungsträger. Sie können substituiert werden und tragen so zur Bildung eines Paradigmas bei, außerdem sind sie anaphorisierbar. Rein formale Aktanten tragen keine Bedeutung, sie können nicht ausgetauscht werden und sind deshalb eine elementige Substitutionsklasse. Trotzdem werden sie vom Verb verlangt, sie können auch als Aktantenteile dienen. Die nominalen Aktanten bilden gemeinsam mit den adverbialen Aktanten die größte Gruppe der Vollaktanten, hierzu gehören Aktanten bestehend aus Substantiven, Pronomina, Adjektiven oder Adverbien.¹³²

3.1.4.2.1 Das Subjekt

In der traditionellen Grammatik ist das Subjekt gleichrangig mit dem Prädikat, was ihm eine Sonderstellung unter den Satzgliedern zukommen lässt. Diese beiden Satzglieder sind nach dieser Auffassung die Hauptglieder des Satzes und bedienen sich gegenseitig. Gemeinsam bilden sie eine Beziehung, *Nexus*, aus der das Gerüst des Satzes hervorgeht. In der Valenzgrammatik verliert das Subjekt diese Sonderstellung, da es als valenzbedingte Ergänzung zum Prädikatverb gesehen wird, wie auch das Objekt. Begründet wird dies dadurch, dass es Sprachen gibt, in denen Sätze ohne Subjekt gebildet werden können, was die Beziehung Subjekt-Prädikat verschwinden lässt. Außerdem ist es möglich, dass das Subjekt und das Objekt dieselbe logisch-semantische Stellung haben. Das Subjekt ist weiters semantisch vom Prädikat abhängig, da das Verb den Inhalt des Subjektes bestimmt, wie es das auch beim Objekt tut. Eine kleine Sonderstellung hat das Subjekt aber in vielen Sprachen dennoch, da es als einzi-

¹³¹ Vgl. Tarvainen (1981), S. 36-40.

¹³² Vgl. Tarvainen (1981), S. 40-42.

ges Element des Satzes zum Prädikat in Person und Numerus kongruent ist.¹³³ Tarvainen schreibt weiters:

„Das Subjekt ist ein vom Prädikatsverb valenzmäßig gefordertes Substantiv oder Pronomen im Nominativ bzw. deren Äquivalent (z. B. Gliedsatz oder Infinitiv), von dem der Numerus und die Person des Prädikats im Sinne der Kongruenz bestimmt werden und das (von der 1. und der 2. Person des Personalpronomens abgesehen) durch ein nominativisches Personal- oder Demonstrativpronomen anaphorisierbar ist.“¹³⁴

Das Subjekt ist in seiner grammatischen Form als Erscheinung der Oberflächenstruktur zu bezeichnen, dahinter verbirgt sich die Tiefenstruktur. Das Subjekt kann als *Erativ* oder *Agentiv* definiert werden, da es sich auf einen aktiven Täter bezieht. Es bezeichnet außerdem einen Zustandsträger oder kann ein *Objektiv* sein, etwas, das vom Geschehen getroffen wird. Das Subjekt kann weiters ein Lokativ oder ein Instrumental sein, es kann in manchen Fällen das Geschehen selbst bezeichnen beziehungsweise rein formal sein.¹³⁵

3.1.4.2.2 Das Objekt und die Adverbialergänzung

Das Objekt ist in der traditionellen Satzgliedanalyse als Bestimmung des Verbs zu sehen, durch die eine Verbalhandlung ausgedrückt werden kann. Beim Adverbial handelt es sich um eine Bestimmung des Umstandes, es werden Ort, Zeit sowie Art und Weise bezeichnet. Diese beiden Satzelemente können aber rein syntaktisch definiert werden, dies geschieht durch syntaktische Operatoren. Das Objekt ist aus diesem Blickwinkel eine syntaktische Kategorie, hinter der sich Inhalte verbergen, bei denen es oft schwer ist, sie genau zu ermitteln. Das Adverbial ist primär als semantische Kategorie zu bezeichnen.¹³⁶

„Das Objekt ist eine vom Prädikatsverb geforderte Ergänzung, deren Form, z. B. Kasus oder Präpositionalverknüpfung, durch das Verb determiniert wird und die durch ein Pronomen im betreffenden Kasus oder mit der betreffenden Präposition anaphorisierbar ist.“¹³⁷

Da es sich beim Objekt um eine vorwiegend morphologische Kategorie handelt, ist es schwer, diesem einen genauen Inhalt zuzuschreiben, es können aber einige Inhaltsbereiche genannt werden. Das Objekt beschreibt, was im Satz von der Verbhandlung betroffen ist, affiziertes Objekt, oder durch sie hervorgebracht wird, effiziertes Objekt. Außerdem kann es zum Ausdruck der Zuwendung des Subjekts kommen, es kann aber auch als lage- oder richtungsbe-

¹³³ Vgl. Tarvainen (1981), S. 42-44.

¹³⁴ In: Tarvainen (1981), S. 45.

¹³⁵ Vgl. Tarvainen (1981), S. 45-46.

¹³⁶ Vgl. Tarvainen (1981), S. 47-48.

¹³⁷ In: Tarvainen (1981), S. 49.

stimmend beschrieben werden. Das Objekt kann tiefenstrukturell die Rolle des Subjekts übernehmen, es kann Ort, Zeit oder ein Instrument bezeichnen. Es kann wie auch das Subjekt rein formal sein. Das Objekt kann in die folgenden Gruppen unterteilt werden: Akkusativobjekt, Dativobjekt, Genetivobjekt, Präpositionalobjekt, Gliedsatzobjekt und Infinitivobjekt.¹³⁸

„Die Adverbialergänzung ist eine vom Verb geforderte Ergänzung, deren Form (z. B. Kasus oder Präpositionalverknüpfung) nicht primär vom Verb, sondern vom Substantiv determiniert wird und die durch ein Adverb anaphorisierbar ist.“¹³⁹

Adverbialergänzung kann im Satz eine Ergänzung sein oder aber auch eine frei Angabe. Die Adverbialangabe wird vom Verb nicht verlangt, sie ist dem Stellenplan des Verbs nicht angehörig und kann auf einen ganzen Satz zurückgeführt werden. So bildet sie eine Prädikation. Die Adverbialergänzung hingegen kann nicht auf den Satz zurückgeführt werden, sie ist an der Bildung eines Arguments des Prädikats beteiligt. Sie kann obligatorisch oder fakultativ sein und gemeinsam mit einem Objekt auftreten. Im Gegensatz zum Objekt handelt es sich bei der Adverbialergänzung aber um eine klare inhaltliche Kategorie. Sie kann in Raumergänzungen, Zeitergänzungen, Modalerergänzungen oder Begründungsergänzungen unterschieden werden. Die Form der Adverbialergänzung kann vielfältig sein, sie kann als Präpositionalgefüge auftreten, als selbstständiges Verb, als Substantiv im Akkusativ beziehungsweise Genetiv, als unflektiertes Adjektiv, als wie-Konstruktion, Infinitiv oder als Gliedsatz.¹⁴⁰

3.1.4.2.3 Die Prädikativergänzung

Die Prädikativergänzung unterscheidet sich von den anderen, da sie syntaktisch vom Verb verlangt wird, sie ist aber zur selben Zeit eine zusätzliche rein logisch-semantische Konnexion zu Objekt und Subjekt. In vielen Sprachen hat das substantivische Prädikativ weiters eine formale, syntaktische Beziehung zu Subjekt und Objekt, da es mit ihnen im Numerus kongruieren kann. In einigen Sprachen kommt es auch zur Kongruenz zwischen adjektivischem Prädikativ und dem Subjekt. Traditionell wird das Prädikativ laut Tarvainen in vielen Grammatiken als ein nicht verbaler Teil des Prädikats bezeichnet. Dies wird dadurch begründet, dass es sich beim prädikativen Verb *sein* um eine *bedeutungsleere* Kopula handelt und dass deshalb das Prädikativum der eigentliche Bedeutungsträger ist. Der Autor nennt einige Kriterien, die es erlauben, dass die Prädikativergänzung vom Rang her als Satzglied dem Subjekt ebenbürtig ist. Das erste Argument bezeichnet *sein* als nicht völlig bedeutungsleer, da es

¹³⁸ Vgl. Tarvainen (1981), S. 49-54.

¹³⁹ In: Tarvainen (1981), S. 49.

¹⁴⁰ Vgl. Tarvainen (1981), S. 55-57.

die allgemeine Bedeutung Zustand oder Identität trägt, es hat außerdem dieselbe grammatische Funktion, die auch andere Prädikate haben, die Ausnahme ist, wenn es sich um *sein* als Hilfsverb handelt. Das zweite Argument gibt an, dass das Prädikativ anaphorisierbar ist, während das dritte Argument besagt, dass sich auf das Prädikativ Nominaltransformationen anwenden lassen, wie dies bei den anderen Satzteilen nicht der Fall ist.¹⁴¹ Terminologisch unterscheidet man das Subjektprädikativ und das Objektprädikativ, sowie das adjektivische und das substantivische Prädikativ.¹⁴²

3.1.4.2.4 Verbale Aktanten

Verbale Aktanten sind eine Sonderform der Vollaktanten, die aus Infinitiven und Partizipien bestehen, sie kommen in erster Linie als Objekte vor, können aber auch als Subjekte, Prädikativergänzungen und Adverbialergänzungen auftreten. Die Grundform der verbalen Aktanten bildet der Infinitiv ohne Infinitivpartikel, dieser tritt als ursprüngliches Objekt eines Modalverbs auf. Der Infinitiv kann als Subjekt und Prädikativ auftreten, als Adverbialergänzung erscheint er selten.¹⁴³

3.1.4.2.5 Satzförmige Aktanten

Satzförmige Aktanten sind in der Regel Objekte oder Subjekte, können aber auch als Adverbial- oder Prädikativergänzungen vorkommen. Der dass-Satz sowie indirekte Fragen stehen als Objekte und ersetzen ein nominales Objekt. Auch als Subjekt kommen diese Beiden als verallgemeinernde Nebensätze vor, dies gilt auch für den Fall, dass sie als Prädikativergänzung auftreten. Der verallgemeinernde Lokalsatz und der temporale bis-Satz kommen als Adverbialergänzungen vor, ein satzförmiger Aktant kann ein Formwort, auch Korrelat, verlangen.¹⁴⁴

3.1.4.2.6 Rein formale Aktanten und Aktantenteile

Zu den rein formalen Aktanten wird zum Beispiel das unpersönliche *es* gezählt, ein Pronominaladverb kann im Deutschen als Aktantenteil auftreten. Valenzgrammatiker sind sich nicht einig, ob sie das formale Subjekt und das formale Objekt zu den valenzgebundenen Ergän-

¹⁴¹ Vgl. Tarvainen (1981), S. 57-59.

¹⁴² Vgl. Tarvainen (1981), S. 59-62.

¹⁴³ Vgl. Tarvainen (1981), S. 62-65.

¹⁴⁴ Vgl. Tarvainen (1981), S. 65-67.

zungen zählen, so sehen einige das unpersönliche *es* als Aktant, andere zählen es nur als solches, wenn es durch ein Substantiv substituierbar ist.¹⁴⁵

3.2 Valenzgrammatik und Traditionelle Grammatik

Die Valenzgrammatik und die Traditionelle Grammatik, die im Sekundarbereich Anwendung findet, unterscheiden sich in ihrem Ansatz zum Verb in einigen Bereichen, sie bieten andererseits auch die Möglichkeit einer Modifikation durch die jeweils andere Grammatik.

3.2.1 Vor- und Nachteile der Grammatiken

Nicole Korntheuer schrieb der Traditionellen Grammatik die folgenden Eigenschaften zu:

- „Sie ist stärker als andere Modelle in Ansatz, Methode und Kategorien in der abendländischen Tradition verwurzelt;
- sie hat die typischen Kennzeichen einer Resultatgrammatik mit dem Ziel der Darstellung des Gesamtsystems einer Einzelsprache;
- sie wirkt in die Praxis und besonders in den Unterricht in der Muttersprache (deshalb auch die Bezeichnung *Schulgrammatik*);
- sie hat von allen die stärkste präskriptive Absicht;
- sie behandelt die Semantik nicht systematisch.“¹⁴⁶

Die Traditionelle Grammatik unterscheidet zehn verschiedene Wortkategorien, bei denen die syntaktischen, semantischen, textuellen und pragmatischen Klassifikationskategorien unzulässig vermischt wurden. Das Prädikat hat in dieser Grammatik keine zentrale Stellung, es wird von einem Finitum ausgegangen, das mit einem Subjekt gemeinsam den kleinstmöglichen Satz bildet. Es findet sich in der Traditionellen Grammatik keine Definition für *Satzglied*.¹⁴⁷

Die Valenzgrammatik bietet einfache und klare Strukturierungen innerhalb des Satzes, das Verb ist die wichtigste Einheit im Satz, davon hängen die anderen Einheiten ab. Die Unterscheidung zwischen freien Angaben und fakultativen Aktanten ist in der wissenschaftlichen Theorie umstritten und nicht deutlich geklärt, was in der praktischen Anwendung zu Problemen führen kann.

¹⁴⁵ Vgl. Tarvainen (1981), S. 67-71.

¹⁴⁶ In: Korntheuer (2004), S. 31.

¹⁴⁷ Vgl. Korntheuer (2004), S. 31-32.

3.2.2 Vergleichspunkte zwischen den Grammatiken

In der Valenzgrammatik ist der ganze Satz auf das Verb ausgerichtet, die Valenz des Verbs bestimmt den restlichen Satz, im Mittelpunkt steht das Verb als oberstes Regens. In der Traditionellen Grammatik hingegen wird auf der Ebene der Satzglieder stets betont, dass ein Satz erst gebildet werden kann, wenn er aus einem Subjekt und einem Prädikat besteht. Diese beiden Satzglieder sind im Rang gleichgestellt und stehen über den restlichen Teilen des Satzes. Beide Grammatiken haben gemeinsam, dass es Teile im Satz gibt, die unter allen Umständen vorhanden sein müssen, damit der Satz grammatisch ist.

Der Terminus *Verb* wird in der Valenzgrammatik sowohl für die Wortart als auch für die Satzebene verwendet, er wird je nach Gebiet erweitert und genauer definiert. In der Schulgrammatik findet man zwei verschiedene Begriffe, Verb und Prädikat. Beide werden größtenteils über den jeweils anderen Terminus erklärt und definiert, eine eindeutige Trennung scheint nicht möglich.

Der Satz wird in der Valenzgrammatik auf verschiedene Weisen dargestellt, die Möglichkeiten des Baumdiagramms und des Stemmas finden sich in vielen Beiträgen zum Thema. In der Schulgrammatik gibt es keine vergleichbare Möglichkeit, den Satz darzustellen, die Satzglieder werden in der Regel in verschiedenen Farben unterstrichen, gearbeitet wird aber in der Zeile.

3.2.3 Welche Grammatik ist die bessere Grammatik für die Schule?

Christa Dürscheid beschäftigte sich im Jahr 2010 mit der Frage nach der richtigen Grammatik für den Schulunterricht. Sie zitiert Johann Gottfried Herder, um auszudrücken, dass der Mensch eine Grammatik benötigt. Ihr Begriff von *Grammatik* bedeutet aber keinesfalls reines implizites Wissen, sondern vielmehr explizites Wissen über den Aufbau der Sprache. Der Stellenwert der Grammatik wird also nicht hinterfragt, sondern welche Grammatik für die Schule „am besten“ ist. Dürscheid betont, dass hier unterschieden werden muss, welchen Nutzen diese haben und welche Erkenntnisse sie bringen soll. Es geht deshalb um einen praktischen Nutzen und um die Anwendungsbezogenheit. Das Ziel kann hier eine universale Grammatik, diese gilt für alle Sprachen, oder eine partikuläre Grammatik, sie beschreibt eine Einzelsprache, sein. Es kann sich außerdem um eine diachrone, historische, oder um eine synchrone, am Istzustand fokussierte, handeln. Außerdem schreibt sie hier von der Unterschei-

dung zwischen deskriptiven und präskriptiven Grammatiken.¹⁴⁸ Sie erwähnt im Bereich der Valenz-Dependenz-Grammatik, dass es sich um eine grammatische Teiltheorie handelt, die aber den Vorteil hat, in jedes andere Grammatikmodell integrierbar zu sein. Das Modell zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass es universal eingesetzt werden kann. Abschließend schreibt Dürscheid, dass für die Analyse vieler Sätze die Wortarten und Satzglieder der Traditionellen Grammatik nicht ausreichen, um ein befriedigendes Ergebnis zu erlangen, jedoch ist ihrer Meinung nach auch die Dependenz-Valenz-Grammatik nicht dafür geeignet. Sie betont, dass man in der Regel kein bekanntes wissenschaftliches Modell allein verwenden soll, man sollte die Grundelemente der einzelnen Grammatiken aber kennen und je nach Bedarf die hilfreichste davon wählen. So wird es im Unterricht möglich, das Sprachbewusstsein der Schüler und Schülerinnen zu erweitern.¹⁴⁹

Meiner Meinung nach finden sich mögliche Überschneidungspunkte der beiden Grammatiken im Bereich der Satzbaupläne, denn auch in der Schulgrammatik wäre es ein interessanter Versuch, die Baumdiagramme der Valenzgrammatik für die Abhängigkeiten im Satz zu verwenden. Die Perspektive der Valenzgrammatik, die vom Verb ausgeht, kann meiner Meinung nach vereinfacht und angepasst in die Schulgrammatik eingebaut werden. In der Unterstufe ist es wahrscheinlich sinnvoller, die Valenzgrammatik nicht als eigene oder andere Grammatik vorzustellen, sondern einzelne Elemente in den Grammatikunterricht einfließen zu lassen, ohne dies genauer zu definieren. In der Oberstufe eignet sich die Valenzgrammatik sehr gut dazu, die Syntax der Sprache zu hinterfragen und auf einer Metaebene über die Ebenen Wort und Satz zu arbeiten. In allen Schuljahren kann die Valenzgrammatik meiner Meinung nach dazu beitragen, dass die Schüler und Schülerinnen die Theorie der Grammatik besser verstehen.

¹⁴⁸ Vgl. Dürscheid (2010), S. 47-51.

¹⁴⁹ Vgl. Dürscheid (2010), S. 51-65.

4 Die Valenzgrammatik im DaF/DaZ-Unterricht – aus der Praxis

Der Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (DaF) beziehungsweise Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellt für viele Lehrende eine besondere Aufgabe dar, nicht umsonst gibt es eigene Ausbildungen dafür. Wie auch der Deutschunterricht beinhaltet der DaF/DaZ-Unterricht viele thematische Felder und Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung. Im ersten Kapitel wurde dargestellt, welchen, teilweise sehr niedrigen, Stellenwert der Grammatikunterricht im Fach Deutsch hat, deshalb gilt es zuerst den Bereich des Grammatikunterrichts im DaF/DaZ-Unterricht zu beleuchten, um anschließend zu erörtern, wie die Valenzgrammatik in diesem Anwendung findet.

4.1 Grammatik im DaZ-Unterricht

Die Forschung im DaF/DaZ-Bereich ist im Gegensatz zu anderen Bereichen der Germanistik eine junge Richtung, erst im Jahr 1993 wurde an der Universität Wien am Institut für Germanistik ein Lehrstuhl für diesen Bereich gestellt.¹⁵⁰ Im Gegensatz dazu bereits früh veröffentlichten Marlene Rall und Ulrich Engel ein Buch über die Dependenz-Verb-Grammatik für den DaF/DaZ-Bereich, in dem sie sich auch mit der Thematik des Grammatikunterrichts für DaF/DaZ-Schüler und Schülerinnen allgemein auseinandersetzten. Sie schreiben darin, dass die Fremdsprachenmethodik, wie viele andere Bereiche der Wissenschaft auch, dem Wandel der Zeit unterliegen und deshalb ist zu hinterfragen, inwieweit die Grammatik in den DaF/DaZ-Unterricht einzubinden sei. Die Autoren stellen klar, dass es sich beim Grammatikunterricht um einen Teil des Sprachunterrichts handelt, der leider oft vernachlässigt wird, obwohl er sehr wichtig ist. Grammatik ist für viele Lehrende ein Tabuthema geworden, teilweise beherrschen sie selbst diese nicht einmal mehr richtig, was sich auch an den Lehrwerken manifestieren lässt. Ebenso wie Nicole Korntheuer die Entwicklung des Grammatikunterrichts im Schulfach Deutsch in Österreich schildert, so beschreiben Engel und Rall diese im DaF/DaZ-Bereich sehr ähnlich. Die Grammatikteile in Lehrwerken werden immer weniger, in manchen wird gar ganz auf die Grammatikkapitel verzichtet. Begründet wurde dies damit, dass die Lernenden so mehr Freiheiten hätten und die Flexibilität für die Lehrkraft unterstützt würde. Dem widersprechen die Autoren heftig, ihrer Meinung nach braucht der Grammatik-

¹⁵⁰ Vgl. <http://daf.univie.ac.at/ueber-uns/>, 11.08.2013.

unterricht auch im DaF/DaZ-Bereich seinen Platz und seine Didaktik. Außerdem sei es negativ zu bewerten, dass die Lehrenden mit diesem großen Komplex der Grammatik von den Schulbuchautoren alleine stehen gelassen werden, was die Grammatikfeindlichkeit mancher Lehrender noch erweitern dürfte. Die große Frage, die es zu beantworten gilt, ist laut Engel und Rall die, welche Grammatik für den DaF/DaZ-Bereich am ehesten geeignet sei.¹⁵¹

Dieser Problematik gingen in den letzten Jahren einige Forscher und Forscherinnen sowie Autoren und Autorinnen nach und so beschäftigte sich Erika Diehl im Jahr 2000 mit dem Erwerb von Zweitsprachen und arbeitete gemeinsam mit anderen Experten an einer Erkenntnis, wie Grammatikunterricht den Erwerb fördern kann. Auch sie erwähnt, dass es viele Meinungen zu diesem Thema gibt und dass diese nicht unterschiedlicher sein könnten. Sie selbst kommt zu der Erkenntnis, dass DaF/DaZ-Unterricht so beschaffen sein muss, dass natürliche Erwerbsmechanismen gefördert werden. Aus diesem Grund muss sich der Grammatikunterricht im DaF/DaZ-Bereich an den natürlichen Erwerbsphasen orientieren, weiters sieht sie Motivation und „reichen Input“ als Voraussetzungen für Erfolg. Um diesen reichen Input zu gewährleisten, braucht es Modelle für differenzierenden Grammatikunterricht, frontalen Grammatikunterricht lehnt sie ab. Wichtig ist laut Diehl, dass die Schüler und Schülerinnen nur mit Lernstoff konfrontiert werden, der ihrer Erwerbsstufe angemessen ist, da es sonst schnell zu Überforderung kommt, was sich negativ auf die Motivation auswirkt. Genau in diesem Punkt sieht sie die Schwierigkeit, da es in der Praxis fast unmöglich erscheint, den Lernstoff individuell so vorzubereiten, dass er für jede Schülerin und jeden Schüler angemessen ist. Ein Bereich, in dem es hier gravierende Mängel gibt, ist der des Unterrichtsmaterials. Eine Weiterentwicklung in diesem Bereich würde nicht nur den Lernenden zugutekommen, sondern auch den Lehrkräften.¹⁵²

Wilhelm Griebhaber beschäftigte sich im Jahr 2007 mit Grammatik und Sprachstandsermittlung im DaF/DaZ-Bereich, er hat einen sehr ähnlichen Ausgangspunkt wie zuvor Diehl. Er beginnt mit einer Analyse der schlechten PISA-Ergebnisse, wohlgermerkt in Deutschland, und setzt danach bei den Lehrenden an. Seiner Meinung nach muss eine Lehrperson dazu imstande sein, zu beurteilen, wo ein Lerner oder eine Lernende in seiner beziehungsweise ihrer individuellen Entwicklung steht und erkennen, welche Fortschritte dieser oder diese macht. Daraus muss er schließen können, welcher Weg bis zum Erreichen der Lernziele noch bevorsteht. Griebhaber merkt an, dass Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Muttersprache

¹⁵¹ Vgl. Rall / Engel u. a. (1977), S. 9-13.

¹⁵² Vgl. Diehl / Christen u.a (2000), S. 372-380.

als Deutsch bei Testungen wie PISA noch schlechter abschneiden, als Kinder, die Deutsch als Muttersprache haben. Gerade für diese Schüler und Schülerinnen gibt es nur wenig zuverlässige und handlungsorientierte Instrumente, kritisiert er. Ein mögliches Instrument wäre die Profilanalyse, deren Kernpunkt die Stellung der finiten Verben ist. Der Erwerb erfolgt schrittweise in unveränderlichen Stufen. Die Schüler und Schülerinnen durchlaufen insgesamt fünf Stufen, der Grammatikunterricht kann dazu beitragen, dass sie diese Stufen schneller durchlaufen, er kann aber auch dazu führen, dass sie wieder zurückfallen. Auch er stellt hier einen sensiblen Prozess dar, wie auch schon Erika Diehl. Diese Erwerbsstufen sind an keine bestimmte Grammatiktheorie gebunden, es kann sowohl beim Sprechen, als auch beim Schreiben festgestellt werden, in welcher Stufe sich ein Kind befindet. Um darauf didaktisch zu reagieren, müsste man die Kinder und Jugendlichen nach Grießhaber in Kleingruppen, nach ihrem Spracherwerbsstand unterrichten, dieser Sprachstand sollte auch die Grundlage der Beurteilung sein und nicht die Norm der Schulgrammatik.¹⁵³

Einen weiteren Aspekt wirft Sebastian Chudak in seinem 2008 veröffentlichten Beitrag auf, in dem er sich mit Lernstrategien im Zusammenhang mit Grammatik im DaF/DaZ-Bereich auseinandersetzt, sein Hauptaugenmerk liegt auf dem Lerner beziehungsweise der Lernerin. Auch er räumt ein, dass sich der Grammatikunterricht, wie viele andere Bereiche des Deutschunterrichts, mit den Jahren und Trends immer wieder geändert hat. Er merkt an, dass es das Ziel des Unterrichts sei, die kommunikative Kompetenz des Lerners zu steigern und dafür benötigt man Grammatikwissen und -kompetenz genauso, wie Wortschatz. Seine Theorie ist es, dass die verschiedenen Lerntypen unterschiedliche Zugänge zum Grammatiklernen haben und dass manche stärker davon geprägt werden, als andere. Um gut zu arbeiten, benötigt der Lerner verschiedene Arten von grammatischen Nachschlagewerken, die er bereits kennen muss, weiters muss er Inhalts- und Stichwortverzeichnisse benutzen können und sich in unterschiedlichen Darstellungsmethoden zurechtfinden. Zusätzlich müssen sich die Lernenden in der grammatischen Terminologie zurechtfinden können, grammatische Regeln lesen und deuten können, mit „Eselsbrücken“ arbeiten und mit erworbenem Wissen arbeiten können. Dies ist eine Vielzahl an Kompetenzen, die der Schüler oder die Schülerin aufweisen muss. Welche Grammatik dabei angewandt wird, beschreibt Chudak nicht, es wäre naheliegend, dass diese lernerorientiert ausgewählt wird und den Bedürfnissen dieser Person ange-

¹⁵³ Vgl. Grießhaber (2007), S. 185-196.

passt werden muss. Er analysiert anschließend einige deutsche Lehrwerke und rekapituliert gegen Ende seines Beitrages, dass keines dieser seinen Ansprüchen gerecht wird.¹⁵⁴

Maria Thurmair schrieb zu diesem Thema im Jahr 2010 und zeichnet ein Bild, mit dem die vorgestellten Autoren wahrscheinlich einverstanden wären. Zu Beginn stellt sie fest, dass Grammatikwissen unabdingbar ist, sich dies aber in den Ausbildungsgängen oder Lehrmaterialien leider nicht spiegelt. Grammatikwissen ist für sie ein Begriff, der im Bereich des Fremdspracherwerbs eine weitere Definition hat als in anderen Bereichen. Es gibt keine absolute Grenze zwischen Sprachsystem und Sprechverwendung, zum Wissen zählen auch vielfältige Formen linguistischen Metawissens.¹⁵⁵ Sie widmet sich zuerst der Gruppe der Lehrpersonen, diese müssen ihrer Ansicht nach nicht nur Sprachkönnen aufweisen, sondern auch Wissen über die Sprache. Das reine Beherrschen des Gegenstandes reicht nicht aus, um adäquat Sprache zu vermitteln. Dazu zählen auch die Kenntnisse der Regeln innerhalb der Grammatik. Die Lehrkraft muss über die Häufigkeit, die Zuverlässigkeit und die Reichweite einer Regel Bescheid wissen, um entscheiden zu können, welche für eine bestimmte Schülergruppe hilfreich ist und welche nicht. Zusätzlich muss sie den Schwierigkeitsgrad der Regel einschätzen können. Da im DaF/DaZ-Unterricht häufig sprachbezogene Fragen gestellt werden, muss die Lehrperson fähig sein, ihr Grammatikwissen einzusetzen, um den Fragen gerecht werden zu können.¹⁵⁶ Neben den Lehrpersonen widmet sich die Autorin dem Sprachmaterial, das im Unterricht eingesetzt wird. Hier ist es besonders wichtig, dass das bereitgestellte Material guter und ergiebiger Input ist, es liegt wieder an der Lehrperson, entsprechende Materialien auszuwählen oder selbst beizusteuern. Wieder ein Punkt, bei dem das grammatische Metawissen erforderlich ist. Besonders wichtig sind beim Material die Struktur und die treffenden Beispiele, es soll vielfältig und authentisch sein. Ebenso wichtig ist es, dass der Unterrichtsprozess strukturiert ist, wofür einmal mehr die Lehrperson verantwortlich ist. Im DaF/DaZ-Unterricht selbst sprechen die Schüler und Schülerinnen regelmäßig und geben so Äußerungen ab, die grammatisch richtig oder falsch sein können. Thurmair betont, dass es hier primär wichtig ist, den Fehler nicht nur auszubessern, sondern die dazugehörige Regel zu erklären, um so für Verständnis zu sorgen. Um dies leisten zu können, muss eine Lehrperson Lernäußerungen systematisch analysieren können, dafür muss sie die Kompetenzen den jeweiligen Erwerbsstufen zuordnen können, wie das auch Griebhaber beschreibt.¹⁵⁷ Da die

¹⁵⁴ Vgl. Chudak (2008), S. 125-139.

¹⁵⁵ Vgl. Thurmair (2010), S. 357-358.

¹⁵⁶ Vgl. Thurmair (2010), S. 358-361.

¹⁵⁷ Vgl. Thurmair (2010), S. 361-364.

Aufgaben einer Lehrperson weit gestreut sind, muss sie ihr Wissen stets erweitern und dafür muss sie metasprachliche Werke konsultieren können, diese reflektieren und dann zielgerecht benutzen. Die Autorin merkt an, dass die Auswahl an Literatur für den DaF/DaZ-Bereich auf der Ebene der Syntax sehr dürftig ist und dass es deshalb umso wichtiger ist, autonom mit dargestellten Informationen umzugehen. Dies gilt aber nicht nur für die Lehrpersonen, auch Lehrwerk- und Lehrwerkmaterialautoren und -autorinnen sollten auf diesen Gebieten bewandert sein, da sie sonst nicht die richtigen Regeln, Beispiele und Materialien auswählen können. Um die Lernprozesse optimal zu begleiten, ist laut der Autorin also vor allem Grammatikwissen unumgänglich, sie bezieht sich hier auf keine bestimmte Grammatik, schlägt am Ende ihres Artikels die Pädagogische Grammatik vor, sagt aber selbst, dass im DaF/DaZ-Unterricht einige Grammatiken sinnvoll eingesetzt werden.¹⁵⁸

Alle vorgestellten Autoren betonen den Stellenwert, den der Grammatikunterricht im DaF/DaZ-Bereich haben sollte, viele geben den Lehrkräften eine große Verantwortung im Umgang mit der Grammatik. Sie müssen diese beherrschen, weitergeben können, aber auch erkennen, auf welcher Erwerbsstufe sich die Kinder und Jugendlichen befinden und diese dann optimal fördern. Im DaF/DaZ-Bereich werden verschiedene Grammatiken der deutschen Sprache verwendet, häufig Anwendung findet die Valenz- oder Dependenzgrammatik.

4.2 Ansätze zum Einsatz der Valenzgrammatik im DaF/DaZ-Unterricht

Die Dependenzgrammatik, auch Valenzgrammatik, wird in vielen Lehrwerken und Materialien für den DaF/DaZ-Unterricht eingebaut. Es folgt deshalb eine Auswahl an Autoren, die argumentieren, warum die Valenzgrammatik eingesetzt werden soll, anschließend werden Beispiele aus der Praxis gegeben.

4.2.1 Argumente für die Anwendung der Valenztheorie im DaF/DaZ-Unterricht

Wie bereits erwähnt, gibt es zahlreiche Artikel, die sich mit dem Einsatz der Dependenz-Valenz-Grammatik im DaF/DaZ-Unterricht beschäftigen, Pavao Mikic schrieb bereits 1988 über die Dependenz-Valenz-Grammatik im DaF/DaZ-Unterricht. Er erwähnt wie im vorhergehenden Kapitel Erika Thurmair, dass ein DaF/DaZ-Sprecher Wissen über sprachliche Re-

¹⁵⁸ Vgl. Thurmair (2010), S. 364-369.

gularität haben muss, zusätzlich aber auch die Sprachanwendung beherrschen. Einer der Faktoren, die die Gewichtung dieser beiden Ebenen beeinflusst, ist die angewandte Grammatik. Als Vorteil der Valenzgrammatik sieht er die einfache Darstellung von Sätzen in Baumdiagrammen, da hier die Ergänzungen gut unterschieden werden können. Durch die bildliche Darstellung können sich die Schüler und Schülerinnen den Satzbau besser vorstellen, die einzelnen Relationen können einfacher gedeutet werden. Er gibt außerdem die Möglichkeit an, dass die Ergänzungen in Kästchen gezeichnet werden und man sieht hier die Verbindung zur Lexik, Semantik und Morphologie. Weiters hilft die Dependenz-Valenz-Grammatik laut Mikic auch beim Leseverstehen, vor allem beim technischen Aspekt, Wörter zu erkennen und zu verbinden. Zu Beginn der Leseentwicklung suchen die Schüler und Schülerinnen im Satz bekannte Wörter, die ihnen helfen, diesen zu entschlüsseln. Anhand der Valenzgrammatik können hier zuerst die Verben bearbeitet werden, bevor es weiter geht, der Text wird so vereinfacht. Gleichzeitig lernen die Schüler und Schülerinnen, dass das Verb der Organisator des Satzes ist. Er merkt außerdem an, dass Interferenzfehler anhand dieser wissenschaftlichen Grammatik verringert werden können, dazu muss aber das Bewusstsein der Lernenden über unterschiedliche Valenz in verschiedenen Sprachen geweckt werden.¹⁵⁹

Ein weiterer Artikel stammt aus dem Jahr 1989 und wurde von Hort Hüncker veröffentlicht. Er merkt an, dass sich der Fremdsprachenunterricht von einer Vermittlung der inneren Strukturen hin zu ihrer Anwendung entwickelt hat und die Schwerpunkte nun auf der Bewältigung von Situationen, Themenbereichen oder auch Textsorten liegen. Es gibt zwei Gründe, warum die Traditionelle Grammatik dafür nicht mehr einsetzbar ist. Einerseits hat sich die Traditionelle Grammatik nicht weiterentwickelt und so nie von den antiken Überlieferungen freige-macht, andererseits trennt sie die Formstrukturen und die Inhaltsstrukturen nicht sauber genug. Sprachliche Zeichen werden nicht zueinander, sondern zum Inhalt in Bezug gesetzt. Als Alternative nennt Hüncker die aus dem Strukturalismus entstandene Dependenz-Valenz-Grammatik, die sich vor allem durch ihre einfachen Operatoren und die Arbeit an der Oberfläche der Sprache auszeichnet. Er schreibt, dass sie seit den Siebzigern immer mehr in den Vordergrund gerückt ist und durch ein einfaches Prinzip besticht, das mit einigen Transformationen sinnvoll erweitert werden kann.¹⁶⁰ Leider gibt es bei der Verbreitung einige äußere Schwierigkeiten, wie zum Beispiel die Abneigung der Lehrenden, eine neue Grammatik zu akzeptieren oder zu lernen. Weiters gibt er an, dass es erst wenige Wörterbücher gibt, die auf

¹⁵⁹ Vgl. Mikic (1988), S. 241-252.

¹⁶⁰ Vgl. Hüncker (1989), S.191-192.

der Dependenz-Valenz-Grammatik basieren und die, die vorhanden sind, haben keine einheitliche Symbolik oder Terminologie. Da im Bereich der Lehrwerke auf neue Grammatiken erst mit zeitlicher Verschiebung reagiert werden kann, ist die Didaktisierung noch nicht sehr weit fortgeschritten, was vor allem daran liegt, dass dies ein Risiko für die Verlage bedeutet. Geklärt werden muss außerdem, auf welchem Niveau angesetzt werden soll, die meisten Materialien stehen für Muttersprachler, aber nicht für DaF/DaZ-Lerner zur Verfügung.¹⁶¹ Trotz dieser Schwierigkeiten betont der Autor die Leistung der Dependenz-Valenz-Grammatik. Die Wörterbücher dieser Grammatik sind so ausgelegt, dass die Lernenden Rückschlüsse auf die Form des Satzes und auf die möglichen Bedeutungen der Ergänzungen ziehen können. Außerdem macht das Valenzwörterbuch deutlich, dass ein Verb verschiedene Bedeutungen haben kann und so auch unterschiedliche Ergänzungsklassen möglich sind. Daraus ist außerdem ersichtlich, welche Satzformen bei bestimmten Verben möglich sind. Sie hilft also zu erkennen, welche Formklassen und semantischen Klassen anzuwenden sind und zeigt auch die Möglichkeiten der binnensyntaktischen Klassen von Ergänzungen eines Verbs. Ein weiterer Pluspunkt der Dependenz-Valenz-Grammatik ist es, dass sie dazu beiträgt, dass Interferenzfehler aus der Muttersprache vermieden werden können. Durch die einfache Grundlage des Verfahrens der Satzanalyse hilft die wissenschaftliche Grammatik, komplizierte Sätze in ihrer Struktur zu verstehen und auch, sie zu bilden. Selbst bei Sätzen mit mehreren Verben wird durch das Abhängigkeitsverhältnis der Strukturen und ihre Darstellung die Aufschlüsselung leichter und viele Fehler können vermieden werden. Der Autor schreibt, dass es möglich ist, die Dependenz-Valenz-Grammatik in bestimmten Bereichen zu transformieren, durch kleine Änderungen kann das System erweitert werden, ohne die Grundform zu verlieren. So kann auf das Problem von mehrfachen Abhängigkeiten, vor allem beim Passiv, eingegangen werden. Hüncker schließt seinen Artikel mit dem Argument, dass man anhand dieser wissenschaftlichen Grammatik Satzstrukturen und ihre Bedeutung in vielen Sprachen vergleichbar machen kann.¹⁶²

Klaus Fischer schreibt 1990 in seinem Artikel über die Dependenz-Valenz-Grammatik, dass sie in den Lehrwerken der Jahre 1980 bis 1990 vermehrt aufzufinden ist. Er begründet diesen Platz der Grammatik damit, dass Tesnière eine praxisnahe Theorie geschaffen hat, mit der im Unterricht positive Resultate zu erzielen sind. Ein großer Vorteil ist die übersichtliche Darstellung und die Möglichkeit der Verbindung mit der Schulgrammatik. Die Dependenz-

¹⁶¹ Vgl. Hüncker (1989), S. 192-193.

¹⁶² Vgl. Hüncker (1989), S.193-200.

Valenz-Grammatik kann außerdem andere linguistische Teiltheorien in sich aufnehmen, ohne ihre Grundlage zu verlieren oder sich selbst zu widersprechen und eignet sich besonders für kontrastive Studien. Nach einer kurzen Beschreibung der Inhalte dieser wissenschaftlichen Grammatik setzt sich Fischer mit den Valenzlexika auseinander und spricht ihnen einige Stärken zu. Er beschreibt sie als übersichtlich und reich an syntaktischen Informationen, außerdem sind sie teilweise bereits didaktisiert und deshalb für DaF/DaZ-Lehrpersonen umzusetzen.¹⁶³

Evelyn Müller-Küppers widmete diesem Thema 1989 ihre Dissertation an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz, veröffentlicht wurde diese 1991. Auch sie betont die Nähe der Dependenz-Valenz-Grammatik zur Praxis, sie kritisiert aber, dass sich die meisten Autoren mit der theoretischen Anwendbarkeit auseinandersetzen, die praktischen Beispiele aber meist zu kurz kommen. Sie diskutiert wie bereits die Autoren vor ihr die Vor- und Nachteile der wissenschaftlichen Grammatik, ihre Argumente für den Einsatz der Dependenz-Valenz-Grammatik im DaF/DaZ-Unterricht ähneln stark denen von Hüncker und Fischer. Sie kommt zu dem Schluss, dass es sinnvoll wäre, eine Grammatik aus der Valenzgrammatik und der Kasustheorie zu entwickeln, die in der Praxis umgesetzt werden kann.¹⁶⁴

Die Auseinandersetzung mit dem Einsatz der Dependenz-Valenz-Grammatik ging in den Folgejahren etwas zurück, doch im Jahr 2001 machte sich Richard Hinkel in einem Artikel in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ für die Verwendung stark. Er zitiert zu Beginn Stetter, indem er schreibt:

„Die Verbvalenz ist somit der „archimedische Punkt“, von dem aus die Grammatik als ein organisches Ganzes zu entfalten ist.“¹⁶⁵

Hinkel resümiert, dass die Valenzgrammatik bereits über vierzig Jahre alt ist und vor allem im deutschsprachigen Raum stets weiterentwickelt wurde. Aus diesem Grund haben wir heute ein Erklärungsmodell zur Verfügung, das besonders in den Erklärungsbereichen der Satzinterpretation und –produktion vorteilhaft ist. Er merkt an, dass in jedem halbwegs modernen DaF/DaZ-Lehrwerk Teile der Dependenz-Valenz-Grammatik zu finden sind, die von eigenen Valenzwörterbüchern begleitet werden. Bei genauerem Betrachten kann man aber feststellen, dass die Umsetzung in der Praxis nicht so glorreich aussieht, da die Termini und Übungen einfach aus der Linguistik übernommen wurden, ohne auf den Erwerbsprozess zu achten.

¹⁶³ Vgl. Fischer (1990), S. 9-35.

¹⁶⁴ Vgl. Müller-Küppers (1991), S. 190-201.

¹⁶⁵ In: Hinkel (2001), S. 20.

Hinkel kritisiert die verwendete Terminologie, die nicht erklärt wird, sondern einfach im Raum steht. Er argumentiert, dass die Lexik ein wichtiger Teil der Gesamtgrammatik ist und dass die Verbvalenz deshalb nicht außer Acht gelassen werden darf. Ein weiterer Vorteil der Valenzgrammatik ist die Breite an Einsatzmöglichkeiten, da sie sowohl zum Verstehen, also Dekodieren, als auch zum Verbalisieren, auch Enkodieren, verwendet werden kann. Viele andere Grammatiken können nur für einen der beiden Bereiche angewendet werden. Diese wissenschaftliche Grammatik geht von konkreten sprachlichen Kategorien aus, während die Valenzklassen evoziert werden wie bei der Klassifizierung, Charakterisierung oder Produktion. Die Valenzklassen können also sowohl semantischer Art als auch syntaktisch-formaler Art sein, was der Autor als Grund dafür sieht, dass der Sprachproduktions- und der Rezeptionsprozess des Lerners leicht wahrnehmbar sind, egal ob dies bewusst oder unbewusst geschieht. Die Dependenz-Verb-Grammatik ist also eine prozessorientierte Schemagrammatik, die in vielen verschiedenen Bereichen Hilfe bieten kann.¹⁶⁶ Sie vermittelt zwischen *Wissen und Können*, *Lernen und Erwerben*, *Sprachbewusstheit (Wolff) und Sprachinstinkt (Pinker)*, *Monitoregebrauch (Krashen) und „natural approach“ (Terrell)*, *Regel und Routine*, *„knowing that“ und „knowing how“*, *Theorie und Praxis*, *diskursivem und emotional-piktorischem Gedächtnis*, *Kognition und Kommunikation*.¹⁶⁷

Einer der aktuellsten Artikel zum Einsatz der Valenztheorie im DaF/DaZ-Unterricht stammt von Martin Durrell, den Hinkel bereits erwähnte, aus dem Jahr 2010. Er schreibt, dass der Valenzgrammatik seit ihrer ersten Rezeption großes Potenzial für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht zugesagt wurde und beobachtet, dass seit dieser Zeit viele Lehrwerke im DaF/DaZ-Bereich beim Satzbau mit dieser arbeiten. Hier erwähnt er die Lehrbuchreihe „Deutsch Aktiv Neu“, die im Folgekapitel als praktisches Beispiel dienen wird. Das Grundkonzept beinhaltet laut ihm die Annahme, dass die Lernenden durch die Beherrschung von Satzbauplänen die Kompetenz entwickeln, deutsche Sätze zu konstruieren. Durrell kritisiert hier aber, dass dies vor allem bei englischsprachigen Schülern und Schülerinnen in der Praxis nur bedingt funktioniert. Er beschreibt Probleme mit Prädikativergänzungen in Zusammenhang mit dem englischen Verb *to be* und dem deutschen Verb *sein*, den Grund dafür sieht er in der englischen Sprache.¹⁶⁸ Er widmet sich aber vor allem den Möglichkeiten, wie man Valenz wirksam unterrichten kann. Er erwähnt neben den Valenzwörterbüchern die Möglichkeit, Verben nach ihren Satzbauplänen aufzulisten. Der Autor hinterfragt in diesem Zusammen-

¹⁶⁶ Vgl. Hinkel (2001), S. 20-27.

¹⁶⁷ In: Hinkel (2001), S. 22.

¹⁶⁸ Vgl. Durrell (2010), S. 143-150.

hang, wie sinnvoll es ist, der Valenzgrammatik nur über Satzbaupläne theoretischen Wert zuzumessen. In neueren Arbeiten zur Valenz verschwinden diese teilweise aus der Grammatik, außerdem ist es nicht möglich, eine bestimmte Anzahl an Satzbauplänen in der deutschen Sprache festzulegen. Die Zahl dieser variiert auch bei Linguisten wie Engel und Fischer von Ausgabe zu Ausgabe ihrer Grammatik. Als Lösung dessen schlägt Durrell vor, die Verben einzeln zu betrachten und diese mit den Subkategorisierungen zu lernen. Zu diesen Problemen kritisiert der Autor weiters, dass die Valenzgrammatik in manchen Aspekten nur begrenzt einsetzbar ist, außerdem ist die Terminologie für DaF/DaZ-Lerner schwer verständlich, was gegen die Einfachheit der grammatischen Darstellung wirkt. Trotz der Kritik kann sich der Autor vorstellen, die Valenzgrammatik im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, wenn sich die Lehrperson pragmatisch auf das Wesentliche konzentriert.¹⁶⁹

4.2.2 Beispiele der Umsetzung der Valenztheorie im DaF/DaZ-Unterricht

Evelyn Müller-Küppers stellte bereits in ihrer Dissertation aus dem Jahr 1989 fest, dass sich die meisten Fachtexte zum Thema Valenztheorie im DaF/DaZ-Unterricht mit der Theorie und der prinzipiellen Umsetzbarkeit beschäftigen, aber auch mit den Vor- und Nachteilen eines solchen Einsatzes. Eilika Lobbe veröffentlichte 2010 einen Beitrag, der genau dies nicht tut, sie setzt sich mit der praktischen Umsetzung auseinander und konzentrierte sich so auf die Rolle der Valenzgrammatik in DaF/DaZ-Lehrwerken. In ihrer Einleitung betont sie, dass die Grammatikvermittlung im heutigen DaF/DaZ-Unterricht meist mit dem kommunikativ orientierten Spracherwerbsprozess einhergeht, Grammatik wird thematisiert, wenn dies für den Prozess notwendig ist. Keines der aktuellen DaF/DaZ-Lehrwerke kommt jedoch ohne einen Grammatikteil, die entsprechende Terminologie, also eine Grammatiktheorie, aus. Das etablierte Grammatikmodell seit den Achtzigern ist in Deutschland die Valenzgrammatik, die vor allem ausgewählt wird, um einfache Strukturen im Satz zu erklären. Häufig wird sie mit der Terminologie der traditionellen Grammatik vermischt, sowie auch mit deren Auffassungen. Die Grammatik ist in der Regel nicht in die Lektionen integriert, sondern befindet sich als eigener Teil am Ende der Lektionen oder Kapitel. Das Verb ist in der Regel als Valenzträger grafisch als Oval dargestellt, die Strahlen, die davon ausgehen, deuten die Leerstellen an, die eröffnet werden. Die Strahlen weisen laut der Autorin meistens nach unten. Fobbe betont, dass die Autoren der Lehrwerke damit die hierarchische Darstellung von Tesnière übernehmen. Man kann aber keinesfalls von einer rein dependenzgrammatischen Darstellung der syn-

¹⁶⁹ Vgl. Durrell (2010), S. 151-155.

taktischen Beziehungen ausgehen, da weitere Beziehungen im Satz nicht dargestellt werden.¹⁷⁰

Im Bereich der Terminologie arbeiten alle Lehrwerke mit den Begriffen *Ergänzung* und *Angabe*, viele verwenden aber parallel die traditionellen Begriffe *Subjekt*, *Objekt* und *Prädikat*. Die Gründe dafür liegen in der Didaktik, da der Lerner oder die Lernerin das neue grammatische Wissen an bereits bekannte Termini knüpfen soll. Die Autorin findet es auffällig, dass die Termini der unterschiedlichen Grammatiken nicht aufeinander bezogen werden, häufig kommt es zu einer synonymen Verwendung. Oft werden die Begriffe *Verb* und *Prädikat* nicht eindeutig getrennt, teilweise synonym, teilweise aus den unterschiedlichen Theorien, verwendet. Das Subjekt gilt in den meisten Werken als eine Sonderform der Ergänzung, es wird deshalb auch mit diesem Terminus eingeführt. Obwohl die Lehrpersonen von ihren Schülern und Schülerinnen wenig Grammatikwissen voraussetzen können, verlangen die DaF/DaZ-Lehrwerke genau dies, es kommt zu Unklarheiten und die Lehrperson muss terminologisch in beiden Grammatiken so sattelfest sein, dass sie diese ausräumen kann.¹⁷¹

Besonders im Bereich des Satzes erkennt man laut Fobbe gut, ob valenzgrammatische Inhalte wirklich übernommen wurden, oder nur Traditionelle Grammatik als valenzgrammatisch verkauft wird. Die Autorin würde erwarten, dass hier die Funktion des Verbs als Valenzträger und die Abhängigkeiten der Ergänzungen davon thematisiert werden, was in den wenigsten DaF/DaZ-Lehrwerken der Fall ist. Im Bereich der Ergänzungen und Angaben konzentrieren sich die meisten Autoren und Autorinnen von DaF/DaZ-Lehrwerken auf Ergänzungen, vor allem die obligatorischen Ergänzungen nehmen viel Platz ein. In manchen Lehrwerken werden die Angaben nicht einmal erwähnt. Weiters finden sich auch Fakultativität und Obligatorik nicht in den Lehrwerken. Hin und wieder müssen die DaF/DaZ-Lernenden entscheiden, ob ein Satz grammatisch vollständig ist oder nicht, was aber nur minimalste Inhalte aus der Valenzgrammatik darstellt. Zusätzlich zum Terminus der *Ergänzung* werden die *Ergänzungsklassen* eingeführt, in diesem Bereich folgen alle Lehrwerke der Valenzgrammatik, wobei die Klassenbildung als heterogen bezeichnet werden kann, in den meisten DaF/DaZ-Lehrwerken kommen nur die Ergänzungen im Akkusativ und im Dativ vor, bei den anderen kommt es meist zu terminologischen oder klassifikatorischen Unterschieden zur Valenzgrammatik.¹⁷² Alle DaF/DaZ-Lehrwerke beinhalten ein Stellungsfeldermodell, das valenzgrammatisch mo-

¹⁷⁰ Vgl. Fobbe (2010), S. 61-63.

¹⁷¹ Vgl. Fobbe (2010), S. 63-67.

¹⁷² Vgl. Fobbe (2010), S. 67-75.

difiziert ist, die Positionen der einzelnen Satzglieder werden hier mit valenzgrammatischen Termini beschrieben. Das Modell als solches wird in der Regel stark vereinfacht dargestellt, die gängigen Termini sind *Vorfeld*, *Nachfeld*, *Mittelfeld* und *Verbklammer*. Einige Lehrwerke verzichten komplett auf die Terminologie der Dependenz-Valenz-Grammatik oder auf die Funktionen der Felder einzugehen.¹⁷³

Fobbe kritisiert, dass die Vorteile der Valenzgrammatik durch die teilweise mangelhafte Durchführung verschwindend sind und erörtert deshalb, ob das Einfließen der Valenzgrammatik den in der Literatur so oft genannten Vorteil bringt. Die Vorteile lassen sich ihrer Meinung nach nicht unbedingt bestätigen, da die Beschreibungen und Erklärungen aus der Valenzgrammatik weder durchgängig definiert, noch verwendet sind, dies sei laut der Autorin aber lösbar. Leider finden sich in vielen DaF/DaZ-Lehrwerken reine Auflistungen der Valenz, ein zusammenhängendes System lässt sich dahinter aber nicht finden.¹⁷⁴

Die Autorin stellt abschließend fest, dass es in keinem der von ihr untersuchten Lehrwerke gelungen ist, die Valenzgrammatik systematisch und sinnvoll einzubauen, deshalb ist ihr Text sehr kritisch. Sie ist aber davon überzeugt, dass hier nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft wurden. Ihrer Meinung nach ist das große Problem vor allem der geringe Wert, den der Grammatikunterricht im DaF/DaZ-Bereich hat. Stiege diese Wertschätzung, würden auch Grammatiken, wie die Valenzgrammatik, mit mehr Eifer und sinnvoller in den Grammatikunterricht eingebaut werden.¹⁷⁵ Die Autorin untersucht die folgenden DaF/DaZ-Lehrbuchreihen: Themen Neu 1 & 2, Themen Band 1 & 2, Themen aktuell 3, em Brückenkurs & Hauptkurs, Tangram Deutsch als Fremdsprache 2, Stufen International 1 – 3, Auf neuen Wegen.

Ein DaF/DaZ-Schulbuchreihe aus Österreich trägt den Namen „Deutsch Aktiv Neu“ und erscheint im Langenscheidt Verlag. In den einzelnen Werken der Reihe zeichnet sich ein ähnliches Bild ab, wie es Fobbe¹⁷⁶ beschreibt. Die Dependenz-Valenz-Grammatik wird zur Erklärung und Darstellung der Satzstrukturen verwendet, teilweise wird auch mit der Terminologie dieser wissenschaftlichen Grammatik gearbeitet, in den Übungsbeispielen finden sich wenige, bis gar keine, Beispiele, die eindeutig auf diese zurückgehen. In den folgenden Grafiken ist zu sehen, wie die Valenzgrammatik dargestellt wird.

¹⁷³ Vgl. Fobbe (2010), S. 75-77.

¹⁷⁴ Vgl. Fobbe (2010), S. 77-81.

¹⁷⁵ Vgl. Fobbe (2010), S. 81-85.

¹⁷⁶ Vgl. Fobbe (2010), S. 61-85.

Die Satzarten

5.1 Die Aussage

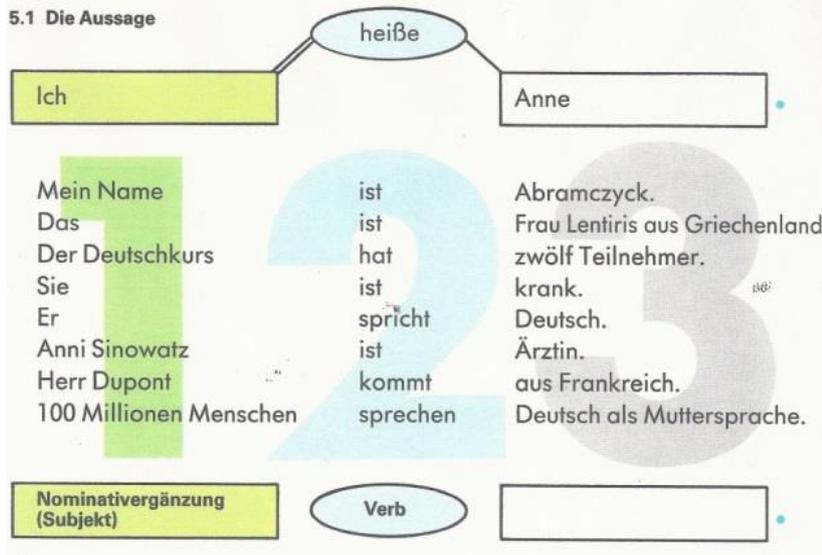


Abbildung 12 - Valenzgrammatik I in Deutsch aktiv Neu - Neuner / Scherling (1986), S. 23.

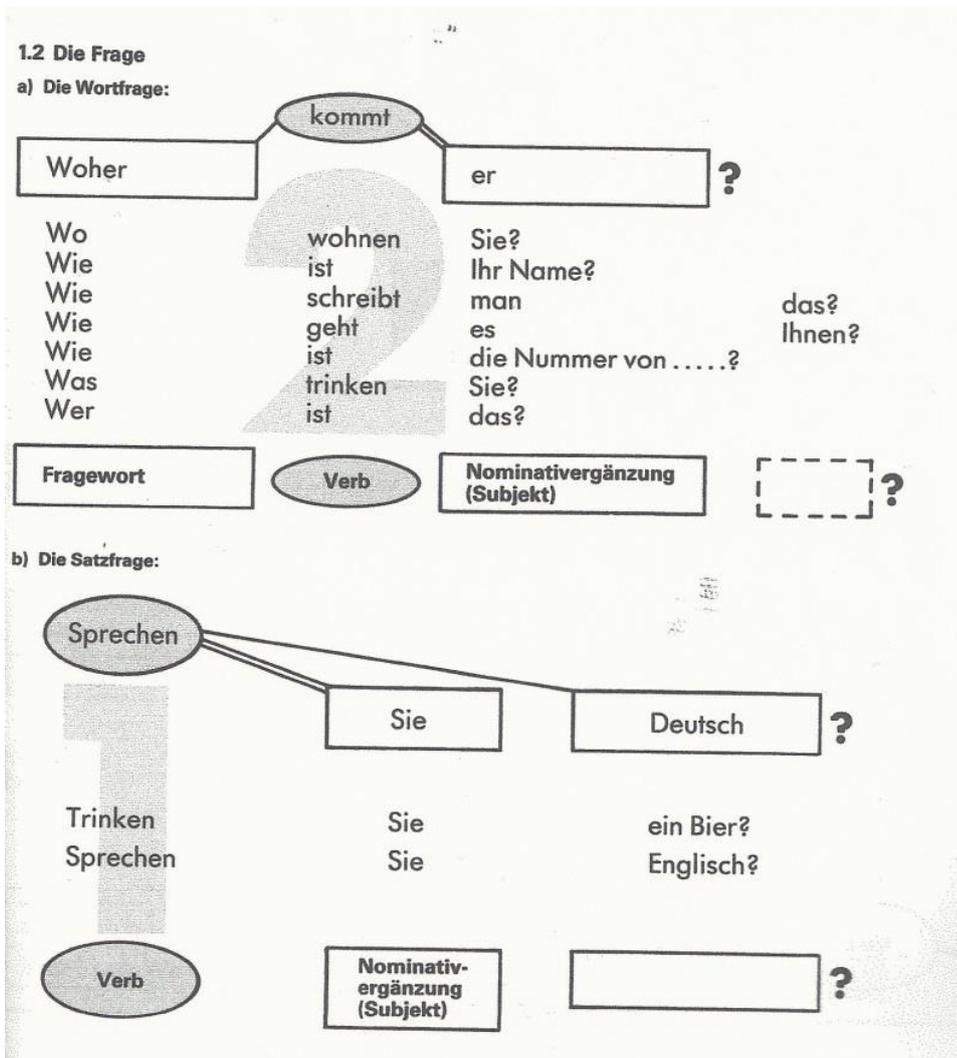


Abbildung 13 - Valenzgrammatik II in Deutsch aktiv Neu - Neuner / Scherling (1987), S. 123.

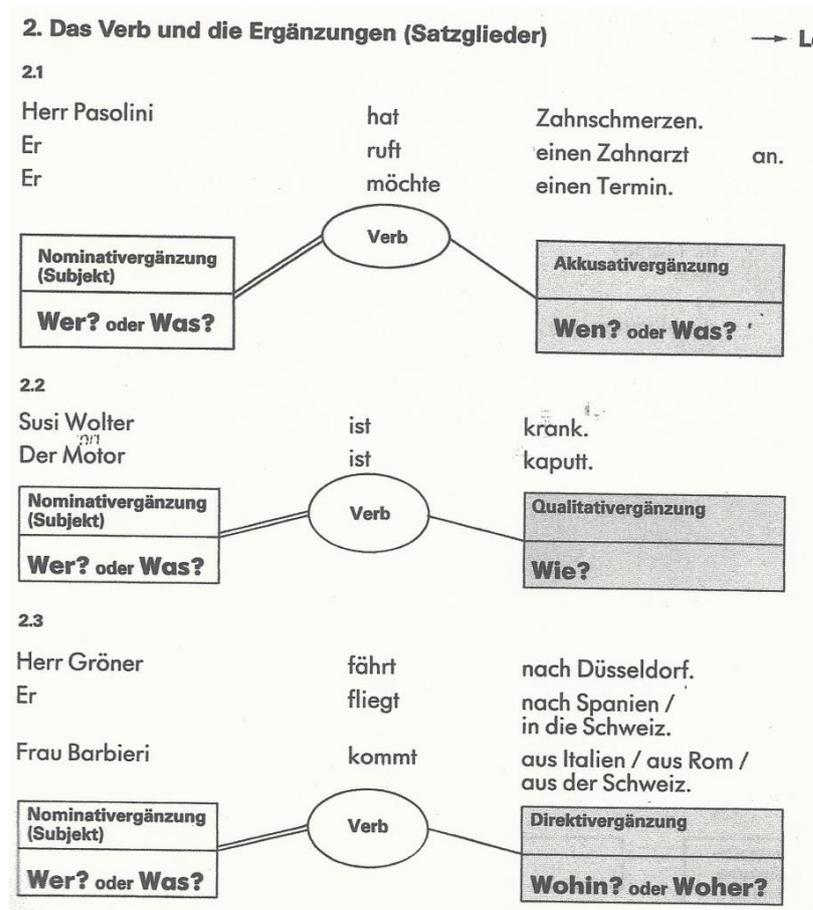


Abbildung 14 - Valenzgrammatik in Deutsch aktiv Neu III - Neuner / Scherling (1987), S. 124.

4.3 Beispiel der Umsetzung aus „Netzwerk Sprache“

„Netzwerk Sprache“ ist eine Deutschschulbuchreihe, die für die Verwendung in berufsbildenden höheren Schulen konzipiert ist. Das Schulbuch erscheint im Österreichischen Bundesverlag und ist aus einem Hauptlehrwerk und einem Arbeitsheft zusammengesetzt. Auf der Homepage des Verlages gibt es Zusatzmaterialien, wie den Lehrerinnenband und den Digitalen Unterrichtsassistenten, diese Angebote richten sich nur an die Lehrpersonen. „Netzwerk Sprache“ ist an den Kompetenzen der neuen Reifeprüfung orientiert, die einzelnen Bücher der unterschiedlichen Jahrgänge wurden im Jahr 2011 von diversen Autoren herausgegeben. Die wissenschaftliche Beratung dieser Autoren und Autorinnen übernahm Dr. Franz Patocka, Lehrender am Institut der Germanistik der Universität Wien. „Netzwerk Sprache“ ist in einzelne Kapitel unterteilt, wobei jedes dieser einzelnen Kapitel einen thematischen Schwerpunkt aufweist, der mit den einzelnen Textsorten oder der Grammatik und Rechtschreibung verbun-

den wird. Die Kapitel im Hauptlehrwerk und im Arbeitsbuch sind teilweise aufeinander abgestimmt und beziehen sich gegenseitig aufeinander. Für die zwölfte und dreizehnte Schulstufe wird ein kombiniertes Schulbuch angeboten, außerdem gibt es einen eigenen Band als Training zur neuen schriftlichen Reifeprüfung.¹⁷⁷

Grammatik- und Rechtschreibübungen finden sich vor allem im Lehrwerk für die neunte Schulstufe. In dem Werk der zehnten Schulstufe befindet sich ein Kapitel zu zusammengesetzten Sätzen, das aber mit dem Verb und Prädikat nur indirekt verbunden ist und keine direkten Übungen dazu beinhaltet. Ab der elften Schulstufe werden diese Aspekte nicht mehr behandelt.¹⁷⁸

4.3.1 Neunte Schulstufe

4.3.1.1 Hauptlehrwerk

Im Hauptlehrwerk der neunten Schulstufe finden sich zwölf Seiten mit Materialien und Übungen zum Verb, was für ein Schulbuch der Oberstufe als viel bezeichnet werden kann.

In einem ersten Kapitel zum Verb geht es um die Formen dessen, vor allem um die Personalform. Hier wird eine Verbindung zu den Satzgliedern gezogen, in einer ersten Übung sollen die Jugendlichen Sätze in Satzbaupläne eintragen und eigene Beispiele finden. Dazu werden Erklärungen über die Unterschiede der Verbstellung im Haupt- und Nebensatz gegeben. Weiters wird die Flexion erklärt. Hierzu gibt es Übungen, in denen die Schüler und Schülerinnen in einem Text Personalformen unterstreichen beziehungsweise die Partizipien markieren müssen. Ein weiteres Unterkapitel widmet sich den Infiniten Verbformen, wobei auch hier an das Grundwissen aus den vorhergehenden Schuljahren angeknüpft wird, es werden die wichtigsten Fakten zu Infinitiv, Partizip I und II wiederholt, außerdem wird die Unterscheidung zwischen starken und schwachen Verben getätigt. Im Anschluss daran werden die Tempora im Indikativ wiederholt, wobei ein Hauptaugenmerk auf die Unterscheidung zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem gelegt wird. Hierzu gibt es eine Übung, bei der die Jugendlichen Sätze diesen drei Kategorien zuordnen müssen. Weiters folgen die wichtigsten Informationen über das Präsens, hier wird auch die Einteilung in Aktiv und Passiv

¹⁷⁷Vgl.

<http://www.oebv.at/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Netzwerk+Sprache&modul=konzeption>, 09.08.2013.

¹⁷⁸ Vgl. Benischke / Böck u. a. (2011 b, c, d, e, f).

kurz wiederholt. Anschließend finden sich Informationen zu Futur I, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt und Futur II, wobei es zu jeder der Tempora Beispielsätze gibt. Zur Festigung des Wissens gibt es Übungen, in einer ersten müssen die Schüler und Schülerinnen selbst eine Tabelle aus den Informationen anfertigen, in einer weiteren müssen sie in einem Text die einzelnen Zeitformen suchen und bestimmen. Außerdem werden die Jugendlichen dazu aufgefordert, für zwei Verben in der ersten Person alle aktiven Zeitformen zu bilden.¹⁷⁹

Das Verb wird in einem späteren Kapitel wieder behandelt, hier liegt der Schwerpunkt auf der Unterteilung in Aktiv und Passiv. Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln werden zuerst die nötigen Informationen kurz zusammengefasst und anhand von Beispielen untermauert. Es werden Vorgangs- und Zustandspassiv unterschieden, es folgt eine Übung, in der in einem Text alle Passivformen zu markieren sind, dazu sollen die Subjekte gesucht werden und Überlegungen angestellt, wieso hier Passiv verwendet wird. Aufbauend auf dieses Wissen kommt es zur Behandlung der Frage, wie man ein Agens vermeiden kann und welche Vorteile das Passiv mit sich bringt. Die Schüler und Schülerinnen werden dazu aufgefordert, in einem Text Passivformen zu suchen und dann zu reflektieren, welche Ziele der Sprecher mit der Verwendung dieser verfolgt. Außerdem sollen sie in einem Text die Subjekte suchen und diese dann in die Gruppen *handelnde Person*, *unpersönlich* und *Sache* einteilen, in einer weiteren Übung sollen sie den Text außerdem versachlichen und so umschreiben. Auf ähnliche Art und Weise wird auch der Modus behandelt. Zuerst gibt es Grundinformationen zu Indikativ und Konjunktiv I und II, zu Konditionalsätzen und dem Imperativ. Als Übung dazu müssen die Schüler und Schülerinnen ein Gespräch in indirekter Rede wiedergeben und so mit der Veränderung des Stils spielen. Anschließend gibt es eine Evaluation, bei der es um das thematische Wissen des Kapitels geht, aber auch um das Theoriewissen zum Verb. Die Jugendlichen müssen außerdem die Teile von Nominalphrasen bestimmen und in einer anderen Übung auch Satzglieder.¹⁸⁰

Im Hauptlehrwerk findet sich neben den bereits analysierten Kapiteln, die teilweise auch die Satzglieder behandeln, ein Kapitel, das sich nur Satzbauplänen und Satzgliedern widmet. Hierbei gibt es zuerst eine Einführung in die Valenz des Verbs. Es wird geklärt, dass jedes Verb Leerstellen eröffnet, die besetzt werden müssen. Außerdem wird die Weglassprobe wiederholt, sie soll in diesem Fall dazu dienen, die Valenz des Verbes zu bestimmen. Weiters geht es um die inhaltliche Bedeutung eines Verbes, die verschiedene Satzbaupläne bewirken

¹⁷⁹ Vgl. Benischke / Böck u.a (2011), S. 16-21.

¹⁸⁰ Vgl. Benischke / Böck u. a. (2011), S. 96-101.

kann, hier wird anhand einiger Beispiele erklärt, was ein Präfix bewirken kann. Um dies zu üben, werden die Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert, die Valenz von Verben in einem Textausschnitt zu bestimmen. Aufbauend darauf werden die weiteren Satzglieder als Ergänzungen eingeführt, auch Angaben werden erklärt. In weiterer Folge werden die Satzglieder diskutiert, anhand von Beispielen wird gezeigt, dass deren Reihenfolge nicht starr ist. Den Schülern und Schülerinnen wird eine Liste mit Beispielen für Satzbaupläne zur Verfügung gestellt. Hier wird jeweils der Aufbau anhand der Satzglieder genannt, dies wird mit Beispielen untermauert. Anschließend wird die Verschiebeprobe wiederholt, um zu zeigen, dass Gliedsätze Satzglieder sein können und durch Beistriche getrennt werden. Die Schüler und Schülerinnen sollen in einer Übung durch die Verschiebeprobe klären, wie viele Satzglieder ein Beispielsatz beinhaltet. Als Abschluss kommt es zu einer kurzen Erklärung der verbalen Klammer, diese wird mit dem mehrteiligen Prädikat in Verbindung gebracht.¹⁸¹

4.3.1.2 Arbeitsheft

Im Arbeitsheft der neunten Schulstufe wird auf dreizehn Seiten das erworbene Wissen aus dem Hauptlehrwerk vertieft. Hier finden sich keine Erklärungen oder Definitionen mehr, es handelt sich um reine Übungsseiten.

In einem ersten Übungsteil müssen die Schüler und Schülerinnen in Beispielsätzen das Verb markieren und dann in weiterer Folge, die infinite Verbform und die Personalform bestimmen. Weiters finden sich Übungen zur Bestimmung der Tempusformen, Bildung von Partizip I und II und Verwendung der Verbformen im Text. Anschließend wird den Jugendlichen die Aufgabe gestellt, anhand einer Tabelle einen zusammenhängenden Text für die Homepage eines Unternehmens zu verfassen, hier liegt das Hauptaugenmerk auf dem zeitlichen Ablauf. Für diese Übung gibt es zwei verschiedene Tabellen.¹⁸²

Wie im Hauptlehrwerk gibt es im Arbeitsheft ein Kapitel mit Übungen zu Aktiv und Passiv sowie dem Modus. Die Schüler und Schülerinnen werden dazu aufgefordert, in einem Text die Aktionsarten zu markieren und im Anschluss daran, den Text komplett ins Passiv zu setzen. Zur Verwendung der Modalverben findet sich ein Arbeitsauftrag, bei dem die Jugendlichen Sätze nach dem Grad der Notwendigkeit beziehungsweise des Zwangs ordnen müssen. Weiters gibt es eine Übung zur Verwendung der Modalverben, bei der zu reflektieren ist,

¹⁸¹ Vgl. Benischke / Böck u. a. (2011), S. 148-151.

¹⁸² Vgl. Benischke / Böck u. a. (2011 a.), S. 12-17.

welches Verhältnis zwischen den Personen besteht. Dieselbe Übung gibt es für die Höflichkeitsform und alle Modalverben in einem Text aus dem Hauptlehrwerk. Die letzten zwei Übungen beziehen sich auf die Konjunktive, in der ersten müssen alle Konjunktive markiert werden und anhand dieser soll eine Personenbeschreibung erarbeitet werden. In der letzten Übung des Kapitels müssen die Schüler und Schülerinnen Sätze in die indirekte Rede im Konjunktiv umschreiben.¹⁸³

Das letzte Grammatikkapitel des Arbeitsheftes beschäftigt sich mit den Satzbauplänen, in einer ersten Übung müssen die Schüler und Schülerinnen anhand der Verschiebeprobe eruieren, ob es sich beim angegebenen Teil um ein eigenes Satzglied handelt oder nicht. In einer weiteren Übung müssen in einer Filmkritik die Satzglieder bestimmt werden, wobei Gliedsätze und Infinitivgruppen als ganze Satzglieder zu behandeln sind und nicht aufgebrochen werden sollen. Anschließend sollen die vielen Modalergänzungen und -angaben im Text erklärt werden. Als Abschluss gibt es eine vermischte Übung, bei der die Schüler und Schülerinnen die Satzglieder bestimmen, einen bestimmten Teil des Satzes in einen Gliedsatz umwandeln, die Wortarten bestimmen und Fragen zum Satz beantworten sollen.¹⁸⁴

4.3.2 Einsatz der Valenzgrammatik

Die Valenzgrammatik wird in diesem Lehrwerk in der neunten Schulstufe eingeführt, vor allem in den Bereichen der Satzbaupläne. Vereinfachte Grundlagen werden verwendet, um Satzpläne besser zu verstehen und um die Differenzierung zwischen Haupt- und Nebensatz beziehungsweise Gliedsatz zu verstärken. Die Verschiebe- und Weglassprobe, die den Schülern und Schülerinnen aus ihrem Deutschunterricht der Unterstufe geläufig ist, werden benutzt um die Valenzgrammatik in einen bekannten Rahmen zu setzen, der der klassischen Schulgrammatik ähnelt. Die Fachtermini der Valenz, Ergänzungen und Angaben werden wie jeder andere Grammatikterminus eingeführt, ohne zu erwähnen, dass es sich um eine wissenschaftliche Grammatik handelt, was bei den Schülern und Schülerinnen somit auch keine Verwirrung über eine „andere“ Grammatik stiften kann.

Die Übungen zu den gegebenen Informationen, Erklärungen und Beispielsätzen sind in ihrem Aufbau gleich den Übungen der Schulgrammatik, es geht in erster Linie darum, die Valenz zu bestimmen und deren Einfluss auf die Satzbaupläne zu erkennen. Weiters müssen die Schüler

¹⁸³ Vgl. Benischke / Böck u. a. (2011 a.), S. 58-61.

¹⁸⁴ Vgl. Benischke / Böck u. a. (2011 a.), S. 74-76.

und Schülerinnen in den Satzbauplänen die Satzglieder oder –teile erkennen, diese Übungen sind in jedem Deutschbuch der Unterstufe zu finden und somit auch nicht neu. Die Jugendlichen arbeiten an Übungsschemata, die sie bereits kennen, was wiederum dazu beiträgt, dass die Valenz und ihre Auswirkung auf die Satzbaupläne als zur Schulgrammatik gehörig verstanden werden.

Obwohl das Lehrwerk „Netzwerk Sprache“ kein ausgeschriebenes Schulbuch für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache ist, kann angenommen werden, dass vor allem in der neunten Schulstufe auch in höher bildenden Schulen viele Jugendliche sind, die Deutsch nicht als Muttersprache haben und so Probleme bei Satzbauplänen und der Verwendung des Verbes haben.

5 Einschätzung über den sinnvollen Einsatz der Valenzgrammatik

Um den Einsatz der Valenzgrammatik im Deutschunterricht sinnvoll einzuschätzen zu können, wird der vorangegangene Theorieteil durch die folgenden Interviews, die mit Lehrpersonen aus Gymnasien in Wien und Niederösterreich geführt wurden, ergänzt. Aus den Erkenntnissen dieser beiden Teile folgt ein abschließendes Resümee zum Einsatz der Valenzgrammatik im Deutschunterricht in Österreich im Bereich der Sekundarstufe I und II.

5.1 Interviews mit Lehrpersonen

Im Rahmen der Diplomarbeit wurden Interviews mit Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Deutsch durchgeführt, welche nach Methoden der Qualitativen Sozialforschung vorbereitet wurden.

5.1.1 Methode der Interviews

Die Erarbeitung und Vorbereitung der Interviews fand in vier Schritten statt. In einem ersten Arbeitsschritt wurde der Interviewleitfaden nach der Methode von Mayer erarbeitet und anschließend wurden die Interviews gehalten. Die aufgenommenen Interviews wurden transkribiert und mit der Methode der Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert.

5.1.1.1 Entwicklung des Interviewleitfadens

Das Leitfadeninterview wird in der Qualitativen Sozialforschung verwendet, um verbale Daten zu erheben. Kennzeichnend für diesen Typ des Interviews ist es, für die Durchführung einen Leitfaden zu entwickeln, der in erster Linie der Strukturierung gilt.¹⁸⁵ Die theoretischen Überlegungen zum Thema bilden die Grundlage zur Entwicklung des Leitfadens. Dazu sind die wesentlichen Aspekte des Themas zu sammeln und in Kategorien zusammenzufassen, welche dann in weiterer Folge zu konkreten Fragen formuliert werden. Diese Fragen müssen so gestellt werden, dass eine gewisse Offenheit erhalten bleibt und das Interview zu keinem Frage-Antwort-Dialog wird. Der Leitfaden darf außerdem nicht zu lange sein, um die Fülle

¹⁸⁵ Vgl. Mayer (2009), S. 37-38.

des Datenmaterials zu begrenzen. Jedem Themenkomplex wird eine Hauptfrage zugeordnet, der in weiterer Folge Unterfragen oder Stichworte hinzugefügt werden. Der Leitfaden muss vor dem Interview getestet und unter Umständen überarbeitet werden.¹⁸⁶

5.1.1.2 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden zur Hälfte am Institut für Germanistik der Universität Wien in den Büros der Professorinnen abgehalten, die andere Hälfte fand in den jeweiligen Schulen der Lehrpersonen statt. Jedes der Interviews wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, ein Teil der Befragten bat im Vorhinein um den Leitfaden des Interviews.

5.1.1.3 Auswertung der Interviews

Nach Durchführung der Interviews wurden die Aufnahmen nach wissenschaftlicher Norm transkribiert, um eine weitere Arbeit mit den Inhalten zu ermöglichen. Anschließend wurden die Inhalte der Transkripte nach der Methode von Philipp Mayring inhaltsbezogen analysiert.

Mayring betont, dass es das Ziel der Inhaltsanalyse sei, Daten aus Kommunikation zu gewinnen, die in einer fixierten Form vorliegt. Diese Daten werden systematisch und nach expliziten Regeln bearbeitet und sind so nachvollziehbar. Bei der Inhaltsanalyse soll das vorhandene Material nicht nur analysiert werden, sie soll auch dem Kommunikationsprozess dienen.¹⁸⁷

Für die vorliegende Diplomarbeit wurde die qualitative Technik des Zusammenfassens und der induktiven Kategorienbildung gewählt, um die Daten zu bearbeiten. Essenziell ist hier, dass die einzelnen Abstraktionsebenen der Zusammenfassung genau festgelegt werden. In einem ersten Schritt werden die Transkripte in einzelne Analyseeinheiten eingeteilt, wobei hier empfohlen wird, diesen Kategorien Namen zu geben und sie in den einzelnen Transkripten farbig hervorzuheben. In einem weiteren Schritt werden diese Einheiten nach Kategorien geordnet und jede Kategorie wird paraphrasiert. Die Paraphrasen werden generalisiert und bedeutungsgleiche Paraphrasen werden durch Selektion entfernt. In einer zweiten Phase der Reduktion kommt es zu einer Bündelung und Integration der Paraphrasen. Anschließend werden die Aussagen in einem Kategoriensystem zusammengestellt, welches rückgeprüft wird. Die gewonnenen Inhalte können in einem letzten Schritt interpretiert werden.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Vgl. Mayer (2009), S. 43-46.

¹⁸⁷ Vgl. Mayring (2010), S. 11-16.

¹⁸⁸ Vgl. Mayring (2010), S. 67-85.

5.1.2 Allgemeine Informationen zu den interviewten Lehrpersonen

Im Rahmen der Diplomarbeit wurden vier Lehrpersonen interviewt, alle vier Personen unterrichten in Österreich an Gymnasien, eine davon arbeitet am Institut der Germanistik an der Universität Wien, im Bereich der Fachdidaktik für das Unterrichtsfach Deutsch. Die Interviewpersonen haben sich alle einverstanden erklärt, namentlich in der Diplomarbeit genannt zu werden.

Bei Interviewperson 1 handelt es sich um Herrn Mag. Heinz Kerschbaumer, der seit 1997 als Lehrer in Niederösterreich tätig ist, seine Fächer sind Deutsch sowie Geografie und Wirtschaftskunde. Seit 2007 unterrichtet er im B(O)RG Ternitz in Niederösterreich, Bezirk Neunkirchen, hierbei handelt es sich um eine Oberstufenform des Gymnasiums, ein Teil der Schüler und Schülerinnen hat im Rahmen des Schulschwerpunktes zusätzliche Stunden in den Bereichen Deutsch, Musik und Tanz, es handelt sich um einen kreativen Schwerpunkt. Außerdem arbeitet Mag. Kerschbaumer bei der Ausbildung der Unterrichtspraktikanten an der PH Niederösterreich mit und ist am B(O)RG Ternitz verantwortlich für die Umsetzung der neuen Reifeprüfung und die damit zusammenhängenden Umstellungen, aber auch für die Entwicklung der SQA-Projekte, die im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeitet werden.

Interviewperson 2 ist Frau Mag. Evelyn Kropfreiter, die seit 2007 als Lehrerin in Wien tätig ist, ihre Fächer sind Deutsch sowie Russisch. Seit Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrerin unterrichtet sie in der AHS des Schulzentrum Friesgasse, wobei ihre Deutschklassen in der Regel aus der Unterstufe kommen. Bei diesem Gymnasium handelt es sich um eine katholische, private Einrichtung im fünfzehnten Wiener Gemeindebezirk, die einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Muttersprache aufweist.

Die Interviewperson 3 heißt Frau MMag. Nina Wagner und ist seit 2008 als Lehrerin in Niederösterreich tätig, ihre Fächer sind Deutsch, Spanisch sowie Geschichte und Politische Bildung. Seit 2009 übt sie ihre Lehrtätigkeit im B(O)RG Ternitz aus. Sie unterrichtet alle drei Fächer. Auch sie unterrichtet, wie Mag. Kerschbaumer, Klassen, die einen kreativen Schwerpunkt haben und im Rahmen dessen zusätzliche Deutschstunden absolvieren.

Frau Mag. Helen Bito ist Interviewperson 4, sie ist seit 1999 als Lehrerin in Wien tätig, ihre Fächer sind Deutsch sowie Geschichte und Politische Bildung. Sie unterrichtete bereits an mehreren Gymnasien in Wien, seit 2003 übt sie ihre Lehrtätigkeit am Billrothgymnasium im

neunzehnten Wiener Gemeindebezirk aus. In den Jahren 2000 bis 2003 arbeitete Mag. Bito außerdem als Lehrbeauftragte am Institut für Geschichte der Universität Wien. Seit dem Jahr 2006 hat sie eine Lehrstelle als Fachdidaktikerin am Institut der Germanistik an der Universität inne. Ihre Schwerpunkte bei Lehrveranstaltungen liegen in den Bereichen der Sprachnormen sowie des Sprechens und Hörens. Weiters hat sie zahlreiche Zusatzausbildungen in den Bereichen Kommunikation und Rhetorik und arbeitete unter anderem an der neuen Rechtschreibung und Rechtschreibdidaktik und der neuen Reifeprüfung mit. Im Bereich der Deutschdidaktik publizierte Mag. Bito unter anderem in der Zeitschrift „Tribüne“ und den Fachdidaktikzeitschriften „Das Deutschmagazin“ und „Informationen zur Deutschdidaktik“.

5.1.3 Ergebnisse der Interviews

Wie bereits beschrieben, wurden die Ergebnisse der Interviews in einzelne Kategorien eingeteilt und werden nun auch nach diesen Kategorien dargestellt. Im Rahmen der Interviews kam es zur Entwicklung der folgenden Kategorien: Schwerpunkte im Deutschunterricht, Grammatik im Deutschunterricht, Das Verb und das Prädikat im Grammatikunterricht, Einsatz der Valenzgrammatik.

5.1.3.1 Schwerpunkte im Deutschunterricht

Die beiden Lehrerinnen der Unterstufe geben an, dass sie die Schwerpunkte vor allem im Bereich der mündlichen Kommunikation setzen. Eine der beiden Frauen setzt auf die Arbeit mit und an Theaterstücken, der anderen sind zusätzlich der Literaturunterricht und die Medienerziehung wichtig.¹⁸⁹

In der Oberstufe liegt der Schwerpunkt der Lehrenden eindeutig im Bereich der Literatur und der Literaturgeschichte sowie Schreiben, vor allem der Textsorten für die neue Reifeprüfung. Genannt wurde außerdem die Präsentationskompetenz.¹⁹⁰

5.1.3.2 Grammatik im Deutschunterricht

Der Stellenwert der Grammatik wird von den beiden Lehrerinnen, die in der Unterstufe tätig sind, als durchschnittlich bezeichnet. Beide sagen, dass die Grammatik einen fixen Stellen-

¹⁸⁹ Vgl. Transkript 2 (Z. 1-5) & 4 (Z. 1-3).

¹⁹⁰ Vgl. Transkript 1 (Z. 1-9) & 3 (Z. 1-8).

wert hat, dieser wird aber nicht überstrapaziert. Eine der beiden merkt an, den Grammatikunterricht mit Bewegung zu verbinden, damit der Spaß nicht zu kurz kommt. Beide setzen Schwerpunkte in der Wortgrammatik, sie beschreiben beide Probleme mit der Grammatik. Die Schüler und Schülerinnen verstehen nicht, wozu Grammatik gelehrt wird, und sind mit den Fachtermini überfordert.¹⁹¹

Die beiden Lehrkräfte der Oberstufe geben an, dass der Grammatikunterricht einen geringen Stellenwert hat, da die Zeit oft fehlt. Die Schwerpunkte werden hier beim Konjunktiv, den Zeiten und der Satzgrammatik gelegt. Sie beschreiben Probleme bei der Kongruenz, bei der Verwendung der Zeiten und des Konjunktivs sowie beim Satzbau. Die Kollegin beobachtet außerdem, dass die Jugendlichen Probleme haben, die Theorie in die Praxis umzusetzen.¹⁹²

5.1.3.3 Das Verb und das Prädikat im Grammatikunterricht

Beide Lehrerinnen der Unterstufe legen Wert darauf, dass die Schüler und Schülerinnen das Verb und das Prädikat erkennen und ihre Position im Satz verstehen, außerdem sollen sie die Stammformen der Verben beherrschen, gibt eine der beiden Kolleginnen an. Beide sind mit dem momentanen Material in den Schulbüchern zufrieden, arbeiten aber zusätzlich mit eigenem Material und auch mit speziellem Material aus dem DaF/DaZ-Bereich. Bei den Problemen der Kinder mit dem Verb und dem Prädikat geben beide die Bildung der Stammformen an, aber auch die Unfähigkeit, die Klassen Verb und Prädikat zu unterscheiden. Sie sind sich der verschiedenen Sprachebene nicht bewusst.¹⁹³

Die Lehrpersonen aus der Oberstufe geben an, dass die Schüler und Schülerinnen die Stammformen der Verben, die Zeitenfolge und die Kategorien beherrschen müssen, beim Prädikat sollen sie laut MMag. Wagner über die Position und Bedeutung im Satz Bescheid wissen. Beide sagen, dass es eine Vielfalt an Materialien gibt, sie aber viel mit eigenen Materialien arbeiten, DaF/DaZ-Materialien verwenden sie in der Oberstufe nicht mehr. Die Probleme der Schüler und Schülerinnen liegen im Bereich des Verbs vor allem bei der Zeitenfolge und beim Konjunktiv sowie bei der Satzstellung.¹⁹⁴

¹⁹¹ Vgl. Transkript 2 (Z. 6-18) & 4 (Z. 4-13).

¹⁹² Vgl. Transkript 1 (Z. 10-22) & 3 (Z. 9-23).

¹⁹³ Vgl. Transkript 2 (Z. 19-36) & 4 (Z. 14-28).

¹⁹⁴ Vgl. Transkript 1 (Z. 23-56) & 3 (Z. 24-42).

5.1.3.4 Einsatz der Valenzgrammatik

Sowohl Mag. Bitto als auch Mag. Kropfreiter kennen die Valenzgrammatik aus ihrem Studium, sie wissen aber nicht, wie diese im Unterricht verwendet wird oder werden könnte. Mag. Kropfreiter kann sich nicht vorstellen, mit wissenschaftlichen Grammatiken in der Unterstufe zu arbeiten, da die Schüler und Schülerinnen schon mit der Terminologie der Schulgrammatik kämpfen. Mag. Bitto hingegen wäre bereit, einen Versuch zu wagen und mit wissenschaftlichen Grammatiken zu arbeiten, mit einer Oberstufenklasse hat sie dies bereits erprobt. Es hat gut funktioniert, die Klasse war sprachlich aber auf einem sehr hohen Niveau. Sie findet am Gebrauch von wissenschaftlichen Grammatiken vor allem den Aspekt reizvoll, dass in der Sekundarstufe II so Grammatik reflektiert werden kann, um das „Dahinter“ zu ergründen.¹⁹⁵

Die Valenzgrammatik kennen beide Lehrpersonen des BORG Ternitz aus dem Studium, sie können aber keine konkreten Beispiele aus Schulbüchern nennen. Herr Mag. Kerschbaumer erinnert sich, dass in seiner Schulzeit die Valenzgrammatik im Grammatikunterricht integriert war. Er kann sich nicht vorstellen, wissenschaftliche Grammatiken in seinen Unterricht einzubauen. MMag. Wagner hingegen ist der Meinung, dass wissenschaftliche Grammatiken in vereinfachter Form in der Oberstufe helfen können, das System Sprache besser zu verstehen und die Reflexion zu erleichtern. Sie meint, dass es möglicherweise gelingen kann, die Theorie besser mit in die Praxis mitzunehmen, wenn man wissenschaftliche Grammatiken in den Unterricht einbaut. Sie findet vor allem an der Mittelpunktstellung des Verbs und an den Abhängigkeiten im Satz in der Valenzgrammatik Gefallen.¹⁹⁶

5.2 Schlussbetrachtung und Ausblick

Der Deutschunterricht der Sekundarstufe in Österreich ist in vielen Bereichen des Lehrplans in Kompetenzkomplexe unterteilt, der Grammatikunterricht ist davon leider nur ein kleiner Teil. Die Traditionelle Grammatik, die im Deutschunterricht der österreichischen Schulen gelehrt wird, stellt für die Schüler und Schülerinnen oftmals Probleme dar, diese treten vor allem in den Bereichen des Verbs und des Prädikats auf. Die Lehrwerke aus den unterschiedlichen Verlagen arbeiten mit derselben Fachterminologie sowie mit denselben Methoden, die Schwerpunkte sind ähnlich. Das Fachwissen im Bereich des Verbs ist nach der Schulpflicht

¹⁹⁵ Vgl. Transkript 2 (Z. 37-49) & 4 (Z. 29-43).

¹⁹⁶ Vgl. Transkript 1 (Z. 57-75) & 3 (Z. 43-67).

eher gering. Die Dependenz-Valenz-Grammatik zeigt einen anderen Ansatz zum System Satz auf und verlagert hier die Konzentration auf das Verb, so ist es einfach, Sätze in ihrer Struktur zu erfassen und zu analysieren. Auch im Bereich der Produktion von Sätzen kann sie eine große Hilfe darstellen. In den Schulbüchern für das Fach Deutsch in Österreich hat sie keinen Platz, eine einzige Schulbuchreihe arbeitet mit Fachtermini der Valenzgrammatik, diese ist jedoch auch beschränkt und erklärt in erster Linie, was Valenz ist sowie die Termini der Leerstellen, Weglass-Probe, Verschiebe-Probe und des Prädikativs.¹⁹⁷

Im DaF/DaZ-Bereich gibt es eine starke Tendenz dazu, diese wissenschaftliche Grammatik, die sich leicht in die traditionelle Grammatik integrieren lässt, anzuwenden, dies geschieht vor allem in Werken für Anfänger im Bereich des Satzbaus. Auch hier ist ihr Einsatz aber umstritten und die Grammatik, die alle Probleme lösen kann, scheint auch sie nicht zu sein. In vielen Lehrwerken ist sie zwar vertreten, jedoch meist nur in der Darstellung, gezielte Übungsbeispiele sind rar. Die Autoren und Autorinnen bauen sie in der Regel in die Traditionelle Grammatik ein, teilweise wird die Fachterminologie übernommen, teilweise läuft diese parallel zu der der Traditionellen Grammatik.

Die wissenschaftliche Frage dieser Diplomarbeit ist, ob sich die Dependenz-Valenz-Grammatik sinnvoll in den Deutschunterricht der Sekundarstufe in österreichischen Schulen einbinden lässt, und meiner Meinung nach gibt es hier unterschiedliche Möglichkeiten. In Bundesländern, in denen viele Kinder mit anderen Muttersprachen als Deutsch unterrichtet werden, wäre es sinnvoll, den Satzbau und die Satzpläne durch das Modell der Valenzgrammatik zu erweitern. Oft ist es für die Schüler und Schülerinnen hilfreich, den Stoff aus einer anderen Perspektive zu erleben, um ihn dann besser zu verstehen und anwenden zu können. Dies gilt vor allem für die Sekundarstufe I und kann meiner Meinung nach unabhängig vom Schultyp angewandt werden. Im Bereich der Sekundarstufe II kann die Dependenz-Valenz-Grammatik vor allem dazu dienen, mit den Schülern und Schülerinnen auf einer Metaebene von Sprache zu arbeiten. Sie hilft die Syntax aus einem anderen Blickwinkel zu sehen und aufzuzeigen, in welchen Richtungen in der wissenschaftlichen Grammatik gearbeitet wird. MMag. Nina Wagner drückte dies im Interview wie folgt aus:

„Also wenn es der Lehrperson gelingt, dass sie die wissenschaftliche Ebene ein bissl entschlackt und sich auf den Wert der jeweiligen Grammatik konzentriert, dann halte ich das auf jeden Fall für einen positiven Zugang. Vielleicht würde es helfen leichter von der Theorie in die Praxis zu kommen, weil die Schüler so leichter das System hinter der Grammatik sehen

¹⁹⁷ Vgl. Benischke / Böck (2011), S. 148-151.

würden. Das würde vor allem helfen, Sätze richtig zu konstruieren und die Schüler können so ihr Verständnis für die Sprache vertiefen.¹⁹⁸

„Ja, kann ich, mir gefällt vor allem, dass das Verb im Mittelpunkt steht und dass die Grammatik von Abhängigkeiten im Satz ausgeht. Vielleicht könnte man den Schülern die Grammatik so einfacher und praxisnäher vermitteln.“¹⁹⁹

Auch Frau Mag. Helen Bito, die an der Universität im Bereich der Fachdidaktik für Sprachnormen lehrt, kann sich einen Einsatz von wissenschaftlichen Grammatiken, unter anderem auch der Valenzgrammatik, vorstellen.

„Ich glaube, dass es durchaus erprobenswert wäre, den Einsatz von wissenschaftl. Grammatiken zu versuchen. Ich selbst habe dazu einmal mit einer sehr guten Klasse in der Oberstufe gesprochen. Die Klasse war interessiert, hatte ab der 3. Klasse Französisch und ab der 5. Klasse Latein, sie war also auch dementsprechend „vorgebildet“.²⁰⁰

Die Voraussetzung für solch einen Einsatz im Unterricht ist jedoch, dass die Lehrperson offen dafür ist, etwas anderes zu versuchen und sich in die wissenschaftliche Grammatik genauer einzuarbeiten. Die Auseinandersetzung damit im Studium ist zwar gegeben, in der Regel aber nur sehr kurz und oberflächlich.

¹⁹⁸ Vgl. Transkript 3, Z. 49-54.

¹⁹⁹ Vgl. Transkript 3, Z. 56-58.

²⁰⁰ Vgl. Transkript 4, Z. 35-38.

6 Literaturverzeichnis

6.1 Lehrwerke

Benischke, Brigitte / Böck, Sabine, u. a.: Netzwerk Sprache 1. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011.

Benischke, Brigitte / Böck, Sabine, u. a.: Netzwerk Sprache 1. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Arbeitsheft. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **a.**

Benischke, Brigitte / Böck, Sabine, u. a.: Netzwerk Sprache 2. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **b.**

Benischke, Brigitte / Böck, Sabine, u. a.: Netzwerk Sprache 2. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Arbeitsheft. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **c.**

Benischke, Brigitte / Böck, Sabine, u. a.: Netzwerk Sprache 3. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **d.**

Benischke, Brigitte / Böck, Sabine, u. a.: Netzwerk Sprache 3. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Arbeitsheft. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **e.**

Benischke, Brigitte / Böck, Sabine, u. a.: Netzwerk Sprache 4/5. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **f.**

Figl, Ursula / Natter Gudrun, u.a: Treffpunkt Deutsch 2. Sprachbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2010.

Figl, Ursula / Natter Gudrun, u.a: Treffpunkt 3. Sprachbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **a.**

Figl, Ursula / Natter Gudrun, u.a: Treffpunkt 4. Sprachbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **b.**

Natter, Gudrun / Wolf, Thomas: Treffpunkt Deutsch 1. Sprachbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2010.

Natter, Gudrun / Wolf, Thomas: Treffpunkt Deutsch 1. Arbeitsheft. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2010. **a.**

Neuner, Gerd / Scherling, Theo u.a: Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1A. Berlin, München, u. a.: Langenscheidt 1986.

Neuner, Gerd / Scherling, Theo u.a: Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1B. Berlin, München, u.a.: Langenscheidt 1987.

Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde 1 Neu. Das Sprachbuch. Linz: VERITAS-VERLAG 2011.

Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde 1 Neu. Übungen, Kompetenzen trainieren Plus. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **a.**

Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde 1 Neu. Übungen, Kompetenzen trainieren Standard. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **b.**

Pramper, Wolfgang / Leb, Manuela: Deutschstunde 1 Neu. Übungen zur intensiven Sprachförderung. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **c.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 2. Basisteil. Linz: VERITAS-VERLAG 2011.

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 2. Zusatzteil A. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **a.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 2. Zusatzteil B. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **b.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 2 Neu. Zusatzteil C, Zur intensiven Sprachförderung. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **c.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 3. Basisteil Plus. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **d.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 3. Basisteil Standard. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **e.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 3. Zusatzteil A Plus. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **f.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 3. Zusatzteil B Standard. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **g.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 3 Neu. Zusatzteil C Standard, zur intensiven Sprachförderung. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **h.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 4. Basisteil Plus. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **i.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 4. Basisteil Standard. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **j.**

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 4. Zusatzteil A Plus. Linz: VERITAS-VERLAG 2011 **k.**

.

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid Helmut, u. a.: Deutschstunde 4. Zusatzteil B Standard. Linz: VERITAS-VERLAG 2011. **l.**

Schäfer, Stefan: Treffpunkt Deutsch 2. Arbeitsheft. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2010.

Schäfer, Stefan: Treffpunkt Deutsch 3. Arbeitsheft. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **a.**

Schäfer, Stefan: Treffpunkt Deutsch 4. Arbeitsheft. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011. **b.**

6.2 Sekundärliteratur

Bittner, Andreas: Das Implizite „explizieren“- Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: Köpcke, Klaus Michael / Ziegler Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwarts-deutschen. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG 2011, S. 17-35.

Boettcher, Wolfgang: Grammatik verstehen. 2 – Einfacher Satz. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2009.

Brons-Albert Ruth: Valenzmodell vs. Traditionelle Grammatik für den DaF-Unterricht. In: Gross, Harro / Fischer Klaus: Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. München: Iudicum Verlag 1990.

Chudak, Sebastian: Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph / Leder Gabriela u. a.: Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2008.

Diehl, Erika / Christen Helen u.a: Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2000.

Duden: Schulgrammatik Deutsch. 5. bis 10. Klasse. Mannheim: DUDEN PAETEC GmbH. 3.Auflage 2009.

Dudenredaktion (Hg.): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG 2006.

Dürscheid, Christa: Lateinische Schulgrammatik oder andere Modelle? Welche Grammatik eignet sich am besten zur Beschreibung des Deutschen? In: Habermann, Mechthild (Hg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH 2010, S. 47-65.

Durrell, Martin: Über den praktischen Nutzen der Valenztheorie im DaF-Unterricht. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Fischer, Klaus / Fobbe, Eilika u. a. (Hg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2010, S. 143-154.

Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München: IUDIUCIUM Verlag, 2. durchgesehene Auflage 2009.

Eroms, Hans-Werner: Syntax der deutschen Sprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co KG 2000.

Fischer, Klaus: Dependenz-Verb-Grammatik und Kontrastive Analyse. In: Gross, Harro / Fischer Klaus: Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. München: Iudicum Verlag 1990.

Fobbe, Eilika: Was von der Valenz übrig bleibt. Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutsch als Fremdsprache. In: Fischer, Klaus / Fobbe, Eilika u. a. (Hg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2010, S. 61-85.

Forsgren, Kjell-Åke: Satz, Satzarten, Satzglieder. Zur Gestaltung der deutschen traditionellen Grammatik von Karl Ferdinand Becker bis Konrad Duden. 1830 – 1880. Münster: Nodus Publikationen 1992.

Götze, Lutz / Hess-Lüttich, Ernest W.B.: Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch. Gütersloh, München: Wissen Media Verlag 2004.

Grießhaber, Wilhelm: Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitsprachenerwerb. In: Köpcke, Klaus Michael / Ziegler Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2007, S. 185-198.

Hennig, Mathilde: Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik. In: Köpcke, Klaus Michael / Ziegler Arne (Hg.): Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG 2011, S. 127-151.

Hentschel, Elke / Weydt Harald: Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG 1990.

Hinkel, Richard: Der „Protagonist“ und seine „Mitspieler“. Was die Verbvalenz im DaF-Unterricht leisten kann (I). In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 38. Jahrgang [Heft 1] (2001), S.20-27.

Hüncker, Horst: Die Möglichkeiten der Dependenz-Verb-Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Didaktik Deutsch als Fremdsprache [Heft 28] (1989), S. 191-200.

Jungen, Oliver / Lohnstein Horst: Geschichte der Grammatiktheorie. Von Dionysos Thrax bis Noam Chomsky. München: Wilhelm Fink Verlag 2007.

Korntheuer, Nicole: Wissenschaftliche Grammatikmodelle und Schulgrammatik. Eine Untersuchung über die Entstehungsbedingungen, Möglichkeiten und Perspektiven der Lehrbücher für den Deutschunterricht in Österreich, Diplomarbeit, Univ. Wien, 2004.

Mayer, Horst Otto: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 5.Auflage 2009.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage 2010.

Mikic, Pavao: Die DVG im Unterricht DaF. In: Mrazović, Pavica / Teubert, Wolfgang (Hg.): Valenzen im Kontrast. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1988, S. 241-252.

Müller-Küppers, Evelyn: Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kritische Bilanz mit Vorüberlegungen zu einer integrierten syntaktisch-semanticen Dependenz-Verb-Grammatik aus unterrichtspraktischer Perspektive. Regensburg: Materialien Deutsch als Fremdsprache 1991.

Ossner, Jakob: Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, Klaus Michael / Ziegler Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2007, S. 161-183.

Pafel, Jürgen: Subjekt, Prädikat, Objekt. Eine semantische Definition grammatischer Funktionen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH 1991.

Rall, Marlene / Engel, Ulrich u. a.: DVG für DaF. Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1977.

Redder, Angelika: Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? In: Köpcke, Klaus Michael / Ziegler Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2007, S. 129-145.

Schrodt, Richard: Schulgrammatik - ins Nichts? In: Rastner, Eva Maria / Schrodt Richard (Hg.): Lehramt Deutsch - wohin? Wien: Edition Praesens 2005, S. 93-124.

Tarvainen, Kalevi: Einführung in die Valenzgrammatik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1981.

Thurmair, Maria: Grammatikwissen und Fremdsprachenerwerb: wer, was und wozu? In: Habermann, Mechthild (Hg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH 2010, S. 357-370.

Welke, Klaus: Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG 2007.

6.3 Quellen aus dem Internet

- <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (gesehen am 27. März 2013).
- http://www.veritas.at/reihe/deutschstunde?edu_grp=16&id=20&subject=3&utm_source=schooltype&utm_medium=top8&utm_campaign=ahs (gesehen am 14. April 2013).
- <http://www.oebv.at/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Treffpunkt+Deutsch> (gesehen am 14. April 2013).
- <http://www.oebv.at/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Netzwerk+Sprache&modul=konzeption> (gesehen am 9. August 2013).
- <http://daf.univie.ac.at/ueber-uns/> (gesehen am 11. August 2013).

6.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Einteilung finite Verbformen - Duden (2009), S. 13.	18
Abbildung 2 – Die Satzglieder der traditionellen Grammatik - Duden (2009), S.37.	26
Abbildung 3 - Basiswissen zum Verb I - Treffpunkt Deutsch - Figl / Natter (2011 b), S.172.	32
Abbildung 4 - Basiswissen zum Verb II - Treffpunkt Deutsch - Figl / Natter (2011 b), S.173.	33
Abbildung 5 – Basiswissen zum Verb III Treffpunkt Deutsch - Figl / Natter (2011 b), S. 174.	34
Abbildung 6 – Basiswissen zum Verb – Die Deutschstunde - Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 i), S. 121.	39
Abbildung 7 – Basiswissen zum Prädikat – Die Deutschstunde - Pramper / Hammerschmid u. a. (2011 i), S. 48.	41
Abbildung 8 – Reales Stemma und Virtuales Stemma – Tarvainen (1981), S. 6.	44
Abbildung 9 – Dependenzstemma – Tarvainen (1981), S. 12.	46

Abbildung 10 – Baumgraph – Tarvainen (1981), S. 12.	47
Abbildung 11 – Kastenform & Klammerform – Tarvainen (1981), S. 13.	47
Abbildung 12 - Valenzgrammatik I in Deutsch aktiv Neu - Neuner / Scherling (1986), S. 23.	71
Abbildung 13 - Valenzgrammatik II in Deutsch aktiv Neu - Neuner / Scherling (1987), S. 123.	71
Abbildung 14 - Valenzgrammatik in Deutsch aktiv Neu III - Neuner / Scherling (1987), S. 124.	72

7 Anhang

7.1 Zusammenfassung der wissenschaftlichen Arbeit

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit befasst sich mit dem Problemfall Verb im Deutschunterricht in der Sekundarstufe in Österreich.

In einem ersten Teil werden das Verb und das Prädikat in ihrer Theorie in der Schulgrammatik dargestellt. Dieser Darstellung folgt eine Analyse zweier Schulbuchreihen für die Sekundarstufe I, um zu zeigen, wie die Theorie in der Praxis umgesetzt wird. Das folgende Kapitel bietet eine Einführung in die Dependenzgrammatik, auch Valenzgrammatik genannt. Hier werden die Grundzüge der wissenschaftlichen Grammatik dargestellt, außerdem kommt es zu einem Vergleich mit der Schulgrammatik und der Herausarbeitung möglicher Überschneidungsbereiche zwischen diesen beiden Grammatiken. Um dies zu unterstreichen, folgt ein Kapitel, das sich mit dem Grammatikunterricht für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache auseinandersetzt. Hier geht es in erster Linie um den Einsatz der Valenzgrammatik und um die zahlreichen Möglichkeiten dessen. Es soll dargestellt werden, wie diese wissenschaftliche Grammatik in diesem Bereich in den Grammatikunterricht eingebaut wird und welchen Nutzen dies bringt. Anschließend wird ein Schulbuch für berufsbildende höhere Schulen in Österreich analysiert, das die Valenzgrammatik in die Grammatikkapitel eingearbeitet hat.

Im zweiten Teil der Diplomarbeit werden die Ergebnisse von Interviews mit Lehrpersonen des Faches Deutsch präsentiert und analysiert. Aus diesen Erkenntnissen und der gesammelten wissenschaftlichen Theorie aus dem ersten Teil kommt es zu einer Einschätzung der Autorin, ob es sinnvoll möglich ist, die Valenzgrammatik in den Grammatikunterricht des Faches Deutsch einzubauen.

7.2 Interviewleitfaden

Thema der Diplomarbeit

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Verb im Grammatikunterricht und mit Problemen, die vor allem in Relation zum System der Satzglieder (Prädikat) entstehen. Es ist das Ziel herauszufinden, ob es sinnvoll wäre die Valenzgrammatik als wissenschaftliche Grammatik zur Hilfe heranzuziehen, um den Grammatikunterricht zu verbessern.

Leitfaden

- **Der Deutschunterricht**

1. In welchen Bereichen des Deutschunterrichts setzen Sie Ihre persönlichen Schwerpunkte?

- **Grammatik im Deutschunterricht**

1. Welchen Stellenwert hat der Grammatikunterricht in Ihren Jahresplanungen?
2. In welchen Teilen der deutschen Grammatik setzen Sie Schwerpunkte?
3. Welche Probleme sehen Sie bei der Grammatikvermittlung im heutigen Unterricht?

- **Das Verb und das Prädikat im Grammatikunterricht**

1. Welche Inhalte zum Verb/zum Prädikat müssen die Schüler und Schülerinnen Ihrer Meinung nach beherrschen?
2. Wie zufrieden sind Sie mit dem Material zu diesen Themengebieten, die sich in den Schulbüchern finden? Welche Materialien verwenden Sie zusätzlich dazu? Verwenden Sie Materialien für DaZ?
3. Können Sie Beispiele nennen, die Probleme von Schülern und Schülerinnen im Bereich des Verbes und des Prädikats betreffen? (Wortebene vs. Satzebene?)

- **Möglicher Einsatz der Valenzgrammatik**

1. Kennen Sie die Valenzgrammatik und haben Sie über Ihren Einsatz im Grammatikunterricht gehört? Kennen Sie Beispiele in Schulbüchern?
2. Was halten Sie vom Einsatz wissenschaftlicher Grammatiken im Deutschunterricht? Können Sie sich vorstellen, die Valenzgrammatik anzuwenden?
3. Welche Ideen hätten Sie um den Grammatikunterricht zu verbessern?

7.3 Transkripte der Interviews

7.3.1 Interviewperson 1 – Mag. Heinz Kerschbaumer

I: Irina Hubmann

B: Mag. Heinz Kerschbaumer

- 1 I: In welchen Bereichen des Deutschunterrichtes setzt du deine persönlichen Schwerpunkte?
2 Einfach allgemein.
- 3 B: Ja, Literatur und Schreiben, wobei Schreiben dann natürlich andere Bereiche nach sich
4 zieht, wie zum Beispiel Rechtschreibung, Grammatik vor allem, aber i geh immer aus von
5 Texten, die produziert worden sind.
- 6 I: Das heißt, die Grammatik hat im Prinzip schon durchs Schreiben einen gewissen Stellen-
7 wert in der Jahresplanung?
- 8 B: Ja, sofern sie auch, ja, ehm, wobei es bei der Grammatik nach Bedarf ausgehend von der
9 Klasse konkret, wo vermehrt Schwächen auftreten, durt hakt ma noch einmal nach.
- 10 I: Gut, in welchen Teilen der deutschen Grammatik siehst du Schwerpunkte? Das ist auch
11 klassenbezogen?
- 12 B: Jo, do is schon der wesentliche Bereich die Satzgrammatik, vor allem Satzbau und Satzge-
13 füge ah, Satzgliedstellung, Satzklammer, immer wieder ein Thema. Wonn hab i überhaupt an
14 Gliedsatz oder an Hauptsatz. Gliedsätze die alleine stehen san immer wieder ein bissel ein
15 Problem, die kann Hauptsatz haben, sondern im Raum hängen, wobei ma lustigerweise grad
16 an den Beistrichregeln des Ganze definieren kann.
- 17 I: Ja, sind das dann auch die Probleme, die bei den Schülern häufig in der Grammatik auftre-
18 ten, im Satzbau?
- 19 B: Im Satzbau auf olle Fälle die Satzklammer, die is immer a Problem, beobacht i momentan,
20 ... Auch die Stellung des Finitums im Gliedsatz mocht immer wieder a Problem,Jo, die
21 ganzen Kongruenzschichten, die eigentlich schon a Textphänomen san oder a textgrammati-
22 sches Phänomen san, also alle Kongruenzschichte, Numerus, Kasus, Genus, Olles...
- 23 I: Welche Inhalte vom Verb beziehungsweise vom Prädikat müssen die Schülerinnen und
24 Schüler deiner Meinung nach auf jeden Fall kennen?
- 25 B: Ja, amoi die ganzen Kategorien amoi, sich der Kategorien bewusst sein und diese auch
26 bilden können, ja, donn kommen die Formen auch außerhalb der praktischen Anwendung und
27 in der praktischen Anwendung auch die Consecutio, die Zeitenfolge is a immer wieder a Pro-

28 blem no ... ahm. jo Modus sowieso, der Konjunktiv jo der Konjunktiv ist in Wirklichkeit mit
29 den neuen Textsorten wird der Konjunktiv wichtiger, weil viel damit gearbeitet werden muss,
30 schriftlich ... ahm..jo.

31 I: Ja und wie zufrieden bist du mit dem Material prinzipiell zu dem, weil eigentlich in der
32 Oberstufe is ja nix mehr drinnen in dem Buch.

33 B: Mit einem Buch, egal mit welchem Buch, mit einem Buch findet man nie das Auslangen,
34 man muss, also man muss es immer individuell abstimmen, i moch eigentlich das Meiste sel-
35 ber, i mochs einfoch so, dass i wenn is korrigier, hob i nebenbei den Computer rennen und
36 wenn i so Beispiele hob, eben, wos, was i so, wo die Zeitenfolge eben ned stimmt oder sons-
37 tige Grammatik, donn schreib i des glei in Computer, fünf sechs Beispiele von der Hausübung
38 und donn verbessere i die Beispiele gemeinsam, weil des is ja ganz wichtig wenn ma das
39 macht.

40 I: (lacht)

41 B: Man muas des holt mit Humor mochn, dann fangens zum roten an, wem welche Fehler
42 ghern.

43 I: Gut, ähm und prinzipiell is dir aufgefallen, dass es auch Probleme gibt, dass sie oder, dass
44 sie Probleme haben, bei gewissen Wortarten oder Satzebenen selber beim Verb?

45 B: ... kannst des konkreter definieren?

46 I: Ähm ich glaub, das is bei den Großen nicht mehr so schlimm is, aber bei den Kleinen is es
47 oft so, dass sie einfach nicht unterscheiden können, ob sie jetzt im System Wortarten arbeiten
48 oder im System Satzglieder. Das einfach das Problem ist, dass sie ja teilweise das Verb übers
49 Prädikat erklären und umgekehrt und das die Kinder absolut keinen Durchblick mehr haben.

50 B: Jo, des is a ganz wichtige Sache, ahm also die Wortarten und ahm, Wortartenanalysen
51 moch i anfoch aus Zeitgründen nicht, wos aber wichtig wäre, ganz anfoch mit dem Gedonken
52 sonst verwechselt ma, bin schon froh, wenn sies erkennen, also ahm mir ist wichtig, dass an-
53 foch a Wissen übern Satz und die Satzgefüge haben, wo sie die Beistriche setzen, Wortstel-
54 lung is wichtig und die Kategorien, die ma verlengt lernens in der Unterstufe is gscheiter ma
55 mocht die Systematik und wirklich genau. Die Schüler sölber, dies vermischen, im prakti-
56 schen Anwenden, beim Schreiben sölber die grammatischen Ebenen eher net so..

57 I: Kennst du prinzipiell die Valenzgrammatik und hast du schon gehört, dass sie im Gramma-
58 tikunterricht eingesetzt wird?

59 B: I kenns aus meiner eigenen Schulzeit wir hobn ausgeschnitten, da hats geben die anwerti-
60 gen, zweiwertigen und dreiwertigen Verben im Buch worn so ausschneide Proben drinnen, so
61 wie so Puzzlestein hast ghobt... da host a Verb ghobt, irgendein dreiwertiges Verb und du

- 62 host drei Äste weg ghobt und daher kenn i des eigentlich ... (Handy läutet) daher kenn is
63 ...und i kann mi erinnern, dass irgendwonn in aner Einführung, in aner sprachwissenschaftli-
64 chen Einführung thematisiert worden ist, dass es das gibt, owa i hob, i hob ma ned, i was nur
65 ungefähr um wos es geht, also holt die Abhängigkeit vom Verb is sozusogn das Maß aller
66 Dinge, ah, i hob mi nie wirklich damit beschäftigt, i wüsst net wie ich das im Unterricht, spe-
67 ziell wie man es einsetzen sollte, oiso ahm i glaub ..
- 68 I: Das heißt, du kennst auch keine Beispiele aus aktuellen Schulbüchern?
- 69 B: Nein, ähm es kann sein, dass ich Beispiele kenne, aber dass es mir nicht bewusst ist, dass
70 es sich um Valenzgrammatik handelt, oiso bewusst is ma des ned.
- 71 I: Gut, aber prinzipiell kannst du dir vorstellen, in der Oberstufe, vor allem in der Oberstufe
72 durch den Einsatz von wissenschaftlichen Grammatiken irgendwie, das irgendwie zu verwen-
73 den oder den Grammatikunterricht irgendwie noch a bisschen aufzuwerten?
- 74 B: Na.
- 75 I: Ok, das wars schon.

7.3.2 Interviewperson 2 – Mag. Evelyn Kropfleiter

I: Irina Hubmann

B: Mag. Evelyn Kropfleiter

- 1 I: In welchen Bereichen des Deutschunterrichtes setzt du deine persönlichen Schwerpunkte?
- 2 B: Ein großer Schwerpunkt ist sicher die Theaterarbeit, weil da auch die Kinder mit anderen
3 Muttersprachen eine Chance haben zu zeigen, was sie können und ja die Arbeit dazu, sowohl
4 schriftlich, als auch mündlich. Vor Schularbeiten natürlich das Üben dafür. Natürlich gehören
5 da auch Grammatik und Rechtschreibung dazu, wie es im Lehrplan vorgesehen ist.
- 6 I: Welchen Stellenwert hat Grammatik in deiner Jahresplanung?
- 7 B: Ja gut also die Grammatikteile, die vorgeschrieben sind, mache ich natürlich. Also den
8 Stellenwert, den sie haben soll.
- 9 I: In welchen Teilen der Grammatik setzt du deine Schwerpunkte?
- 10 B: Also vor allem bei den Stammformen der Verben. Sonst je nachdem wo ich merke, dass
11 die Kinder spezielle Schwächen haben, das merke ich natürlich beim Korrigieren der Haus-
12 übungen, aber das ist ja e normal.
- 13 I: Welche Probleme siehst du bei der Grammatikvermittlung im heutigen Unterricht?

14 B: Speziell die Stammformen der Verben, da hab ich heuer gemerkt, die Schüler können sie
15 nicht mehr richtig bilden, auch die Zeiten nicht. Außerdem die Anwendung der Artikel. Oft
16 sind es ihnen zu viele Fachtermini. Im Bereich der Rechtschreibung vor allem die das/dass-
17 Schreibung, ja. Und auch die Groß- und Kleinschreibung, sie wissen einfach nicht mehr, was
18 groß geschrieben wird und was klein.

19 I: Welche Inhalte zum Prädikat und zum Verb müssen die Schüler und Schülerinnen deiner
20 Meinung nach beherrschen?

21 B: Auf jeden Fall die Stammformen von den Verben, sie müssen ein Prädikat erkennen kön-
22 nen, nicht nur einteilige, auch mehrteilige. Ähm ja sie sollen die oft gebräuchlichen Verben
23 kennen und verwenden können.

24 I: Und wie zufrieden bist du mit den Materialien zu den Themengebieten in den Schulbü-
25 chern?

26 B: Ja, also wir haben ja dieses Jahr und letztes Jahr lange nach einem passenden Schulbuch
27 für uns gesucht, haben uns für die Deutschstunde entschieden, damit bin ich eigentlich zufrie-
28 den. Ich arbeite natürlich mit etwaigen Zusatzmaterialien.

29 I: Sind das dann auch DaZ-Materialien?

30 B: Ja auf jeden Fall, unsere Kinder brauchen das sehr viel.

31 I: Kannst du Beispiele nennen, welche Probleme die Kinder im Umgang mit den Ebenen Satz
32 und Wort haben?

33 B: Haha, unsere Kinder haben viele Deutsch nicht als Muttersprache und kämpfen mit der
34 Grammatik so, dass sie zu solchen Problemen gar nicht kommen, sie lernen die Definitionen
35 auswendig, ob sie sie wirklich verstehen, bin ich mir nicht sicher. Sie können sich nicht so gut
36 Deutsch, dass sie sich dieser Sprachebenen bewusst sind.

37 I: Kennst du die Valenzgrammatik? Hast du über ihren Einsatz im Unterricht gehört und
38 kennst du Schulbücher, in denen mit ihr gearbeitet wird?

39 B: Ja, hab ich schon davon gehört, aber nur was es ist, auf der Universität halt. Aber wie sie
40 eingesetzt wird und Beispiele aus Schulbüchern kenne ich keine.

41 I: Kannst du dir vorstellen die Valenzgrammatik oder andere wissenschaftliche Grammatiken
42 in deinen Grammatikunterricht einzubauen?

43 B: (lacht) Nein, eigentlich nicht, ich unterrichte in der Unterstufe und da merke ich schon,
44 dass einfache Definitionen, wie was ist ein Prädikat, was ist ein Subjekt. Also damit sind
45 schon viele Kinder überfordert, ich glaube, wieder andere Fachausdrücke würden das noch
46 verstärken. Ich kanns mir nicht vorstellen, aber ich kann auch nicht sofort abrufen, was ist
47 eine Valenzgrammatik, wie könnten Übungen dazu aussehen...

48 I: Ok, danke.

49 B: Bitte.

7.3.3 Interviewperson 3 – MMag. Nina Wagner

I: Irina Hubmann

B: MMag. Nina Wagner

1 I: In welchen Bereichen setzt du im Deutschunterricht deine persönlichen Schwerpunkte?

2 B: Da ich in einem Oberstufengymnasium mit kreativem Schwerpunkt unterrichte, konzentriere ich mich auf die Analyse und Besprechung literarischer Texte, auf ähm den literaturgeschichtlichen Überblick. Also ich versuche die einzelnen Epochen umfassend darzustellen..... Sonst noch das Texttraining, vor allem für die neuen Textsorten der neuen Reifeprüfung. Dabei sind mir wichtig die schriftliche Ausdrucksform und dass sie gut argumentieren und interpretieren können. Für die mündliche Matura setze ich noch einen Schwerpunkt auf Rhetorik und halte Präsentationskompetenz.

9 I: Welchen Stellenwert hat Grammatikunterricht in deiner Jahresplanung?

10 B: Mhm in der Oberstufe ist das ja nicht mehr so der Schwerpunkt, die intensive Auseinandersetzung damit ist sicher in der 5. Klasse gegeben, also in der neunten Schulstufe, sonst mache ich einzelne Kapitel, wenn ich merke es sind Schwächen vorhanden oder mache grammatische Kapitel die für die einzelnen Textsorten wichtig sind.

14 I: In welchen Teilen der Grammatik setzt du dann in der Regel die Schwerpunkte?

15 B: Ähm, ja bei der Verwendung des Konjunktivs, bei den Zeiten und beim Satzbau.

16 I: Welche Probleme siehst du bei der Grammatikvermittlung im heutigen Unterricht?

17 B: (lacht) Also ich bin ja nur in der Oberstufe und in der neunten Schulstufe gibt es gerade zu Beginn oft erhebliche Probleme mit der Grammatik, leider ist die Zeit meistens zu kurz, um da wirklich intensiv dran zu arbeiten.... Ähm das Problem ist halt, dass die ja aus verschiedenen Schulen kommen und ganz unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen.... Teilweise ist das halt gut zu überdenken was du mit ihnen wie machst, die Schüler brauchen einfach das richtige Werkzeug, um die Grammatik richtig anwenden zu können. Leider funktioniert die Verbindung von der Theorie in die Praxis in vielen Fällen nicht.

24 I: Welche Inhalte zum Verb/Prädikat müssen die Schüler und Schülerinnen deiner Meinung nach beherrschen?

26 B: Also: Stammformen, Zeitenfolge, und beim Prädikat die Bedeutung und die Position im
27 Satz

28 I: Wie zufrieden bist du mit dem Material zu den Themengebieten in den Schulbüchern?
29 Verwendest du Zusatzmaterial auch DaZ-Materialien?

30 B: Es gibt eigentlich eine sehr große Auswahl an Materialien, was sicher positiv ist, wichtig
31 ist es halt, dass die wirklich die Verknüpfung von Theorie und Praxis fördern. Ich schau teil-
32 weise, dass ich ein bissl weg komm von den neuen Medien, je jünger sie sind, desto wichtiger
33 is das meiner Meinung nach. Vor allem im Volksschulbereich ist ja schon nachgewiesen wor-
34 den, dass die Vermittlung teilweise so wies gemacht wird, sinnlos ist....Ich verwende in der
35 Oberstufe jeweils auf die Klasse abgestimmte Materialien, die ich aber meistens selbst erstel-
36 le! Also hauptsächlich Übersichten und Übungszettel, teilweise auch mit anonymen Schüler-
37 sätzen, damit die da die Korrektur haben.

38 I: Kannst du Beispiele nennen, welche Probleme die Schüler und Schülerinnen im Bereich
39 Verb/Prädikat haben?

40 N: Also auf jeden Fall mit der Zeitenfolge und mit den Stammformen des Verbs, aber auch
41 mitm Konjunktiv...Wenns komplexere Sätze sind, tun sie sich schwer, den Infinitiv zu ergän-
42 zen...Ja.

43 I: Kennst du die Valenzgrammatik und hast du über ihren Einsatz im Unterricht gehört?
44 Kennst du Beispiele?

45 B: Ja, ich kenn sie aus dem Studium, ich hab auch gehört, dass sie teilweise eingesetzt wird,
46 ich kenn aber keine konkreten Beispiele aus Schulbüchern.

47 I: Was hältst du prinzipiell vom Einsatz wissenschaftlicher Grammatiken im Deutschunter-
48 richt?

49 B: Also wenn es der Lehrperson gelingt, dass sie die wissenschaftliche Ebene ein bissl ent-
50 schlackt und sich auf den Wert der jeweiligen Grammatik konzentriert, dann halte ich das auf
51 jeden Fall für einen positiven Zugang. Vielleicht würde es helfen leichter von der Theorie in
52 die Praxis zu kommen, weil die Schüler so leichter das System hinter der Grammatik sehen
53 würden. Das würde vor allem helfen, Sätze richtig zu konstruieren und die Schüler können so
54 ihr Verständnis für die Sprache vertiefen.

55 I: Kannst du dir vorstellen, die Valenzgrammatik anzuwenden?

56 B: Ja kann ich, mir gefällt vor allem, dass das Verb im Mittelpunkt steht, und dass die Gram-
57 matik von Abhängigkeiten im Satz ausgeht. Vielleicht könnte man den Schülern die Gramma-
58 tik so einfacher und praxisnaher vermitteln.

59 I: Welche Ideen hättest du, um den Grammatikunterricht zu verbessern?

60 B: Wie schon gesagt die Konzentration auf die praktische Anwendung, die Schüler sollen sich
61 selbst mit ihren Fehlern auseinandersetzen und selbst zum Rotstift greifen. Beispielsweise
62 mit einem Stationenplan zur Vertiefung. ...Ja sonst halt auf Probleme sofort reagieren, wenn
63 sie häufig vorkommen und einfach weg vom Auswendiglernen von Merksätzen, lieber Sys-
64 teme erarbeiten, die den Schülern helfen das besser umzusetzen und die Arbeit mit isolierten
65 Lückentexten ohne praktische Anwendung vermeiden....Ähm ja.
66 I: Danke.
67 B: Gerne.

7.3.4 Interviewperson 4 – Mag. Helen Bito

Aus persönlichen Gründen war es Mag. Bito nicht möglich das Interview in mündlicher Form abzuhalten, aus diesem Grund beantwortete Sie die Fragen schriftlich. Die dabei entstandenen kleinen Unklarheiten aus dem dabei gewonnene Material, wurden nach der Analyse in einem kurzen mündlichen Gespräch geklärt.

1 *In welchen Bereichen setzen Sie im Deutschunterricht Ihre persönlichen Schwerpunkte?* Ich
2 lege sehr viel Wert auf mündliche Kommunikation und Literaturunterricht, bzw. Leseerzie-
3 hung. Medienerziehung.

4 *Welchen Stellenwert hat der Grammatikunterricht in Ihren Jahresplanungen?*
5 Eine durchschnittlichen Stellenwert, keinen herausragenden, dennoch hat Grammatikunter-
6 richt einen fixen Platz im Unterricht. Ich versuche dabei sehr altersgemäß zu vermitteln, u.a.
7 sogar mit „Grammatik und Bewegung“, was den SchülerInnen sehr viel Spaß macht.

8 *In welchen Teilen der deutschen Grammatik setzen Sie Schwerpunkte?*
9 Wortgrammatik. Fälle, Wortarten. Konjunktiv.

10 *Welche Probleme sehen Sie bei der Grammatikvermittlung im heutigen Unterricht?*
11 1. Dass oft nicht verstanden wird, WOZU gewisse Grammatikphänomene vermittelt werden.
12 2. Dass manches zu früh in der Schule gelehrt wird, später sinnvoller wäre, aber z.B. für den
13 Lateinunterricht ab der 3. Klasse schon benötigt wird.

14 *Welche Inhalte zum Verb/zum Prädikat müssen die Schüler und Schülerinnen Ihrer Meinung*
15 *nach beherrschen?*
16 Sie sollten beides erkennen können und die Funktion im Satz verstehen.

17 *Wie zufrieden sind Sie mit dem Material zu diesen Themengebieten, die sich in den Schulbü-*
18 *chern finden? Welche Materialien verwenden Sie zusätzlich dazu? Verwenden Sie Materialien*
19 *für DaZ?*

20 Anfangs war ich nicht sehr zufrieden mit dem angebotenen Material in den Schulbüchern, ich
21 habe sehr viel selbst erarbeitet und zusammen gestellt. in den neueren Büchern findet sich
22 allerdings wieder besseres Material. Ich verwende sehr viel zusätzliche Lehrmaterialien und
23 auch Bücher aus dem DaZ und DaF Bereich.

24 *Können Sie Beispiele nennen, die Probleme von Schülern und Schülerinnen im Bereich des*
25 *Verbes und des Prädikats betreffen? (Wortebene vs. Satzebene?)*

26 Es gibt Probleme bei der Stellung des Verbs in Aussagesätzen (und bei den Stammformen).
27 Prinzipiell herrscht immer große Unsicherheit bei der Unterscheidung Verb/Prädikat (Wort-
28 art/Satzglied).

29 *Kennen Sie die Valenzgrammatik und haben Sie über Ihren Einsatz im Grammatikunterricht*
30 *gehört? Kennen Sie Beispiele in Schulbüchern?*

31 Ich kenne Valenzgrammatik selbstverständlich aus meinem Studium, über den Einsatz im
32 Schulunterricht von KollegInnen habe ich nicht gehört.

33 *Was halten Sie vom Einsatz wissenschaftlicher Grammatiken im Deutschunterricht? Können*
34 *Sie sich vorstellen, die Valenzgrammatik anzuwenden?*

35 Ich glaube, dass es durchaus erprobenswert wäre, den Einsatz von wissenschaftl. Grammati-
36 ken zu versuchen. Ichs selbst habe dazu einmal mit einer sehr guten Klasse in der Oberstufe
37 gesprochen. Die Klasse war interessiert, hatte ab der 3. Klasse Französisch und ab der 5.
38 Klasse Latein, sie war also auch dementsprechend „vorgebildet“.

39 *Welche Ideen hätten Sie um den Grammatikunterricht zu verbessern?*

40 Verständlich zu machen, warum es sinnvoll und auch reizvoll ist, die Strukturen der eigenen
41 Sprache zu kennen ist. Auch in der Sekundarstufe II im Sinne von Sprachreflexion Gramma-
42 tik vermitteln, da erst dann auch von Seiten der SchülerInnen mehr Interesse herrscht, das
43 „Dahinter“ zu verstehen.

7.4 Lebenslauf

Zuname: Hubmann
Vorname: Irina
Staatsangehörigkeit: Österreich

Schulbildung: 1995 - 1999 Volksschule Ebreichsdorf
1999 - 2007 BRG Gröhrmühlgasse (Naturwissenschaftlicher Schwerpunkt)
Oktober 2007 Reifeprüfung

Hochschulbildung: WS 2007 – SS 2009 Lehramtsstudium Englisch und Psychologie/Philosophie
Universität Wien
seit dem WS 2009 Lehramtsstudium Deutsch und Psychologie/Philosophie
Universität Wien