

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DIE SYNTAKTISCHE VALENZ DEUTSCHER UND TÜRKISCHER VERBEN
UND IHR EINFLUSS AUF DAS DEUTSCHLERNEN TÜRKISCHER
STUDIERENDER

Derya ACAR

MAGİSTERARBEİT

ADANA - 2005

**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**DIE SYNTAKTISCHE VALENZ DEUTSCHER UND TÜRKISCHER VERBEN
UND IHR EINFLUSS AUF DAS DEUTSCHLERNEN TÜRKISCHER
STUDIERENDER**

Derya ACAR

BETREUER : Prof. Dr. Tahir BALCI

MAGİSTERARBEİT

ADANA - 2005

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Tahir BALCI
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ergün SERİNDAĞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../.....

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ALMANCA VE TÜRKÇE FİİLLERDE SÖZDİZİMSEL BİRLEŞİM DEĞERİ VE ALMANCA ÖĞRENİMİNE YANSIMASI

Derya ACAR

Yüksek Lisans Tezi, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Tahir Balcı
Ekim 2005, 94 sayfa

Bu çalışmada, *birleşim değeri dilbilgisi* kapsamlı olarak açıklandıktan sonra, Türkçe ve Almanca'nın sözdizimsel birleşim değeri farklılıklarından dolayı ortaya çıkan hataların çözümlemesi yapılarak çözüm yolları önerilmesi amaçlanmıştır.

ÇÜ Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen derslerde edinilen deneyim ve yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe ve Almanca'nın sözdizimsel birleşim değeri farklılıklarından kaynaklanan hataların yapıldığı görülmüştür. Yine yapılan araştırmalar sonucunda, birçok ülkede *birleşim değeri dilbilgisi* göz önünde bulundurularak verilen yabancı dil eğitiminin öğretmeyi/öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bizim ülkemizde bu konuda bir boşluk olduğu görülmüş ve dilbilgisinin bu alanında araştırmalar yapılarak yabancı dil eğitiminin daha verimli verilebilmesi için, bu çalışmanın kuramsal bölümünde *birleşim değeri dilbilgisi* ana hatlarıyla tanıtılmıştır.

Empirik bölümde ise ÇÜEF Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda „Yazma Becerileri“ dersinde öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlar üzerinde yapılan inceleme ile hata çözümlemesi yapılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sözdizimsel Birleşim Değeri, Yabancı Dil Öğrenimi/Öğretimi, Eylem, Eyleyen, Hata Çözümlemesi.

ZUSAMMENFASSUNG

DIE SYNTAKTISCHE VALENZ DEUTSCHER UND TÜRKISCHER VERBEN UND IHR EINFLUSS AUF DAS DEUTSCHLERNEN TÜRKISCHER STUDIERENDER

Derya ACAR

**Magisterarbeit, Abteilung für Deutschdidaktik
Betreuer: Prof. Dr. Tahir BALCI
Oktober 2005, 94 Seiten**

In dieser Arbeit wurde die *Valenzgrammatik* kurz vorgestellt und die Fehler, die auf in der syntaktischen Valenz türkischer und deutscher Verben zurückgehen, wurden analysiert.

Durch Erfahrungen an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Çukurova Universität haben wir festgestellt, dass türkische Studierende wegen der Unterschiede in der Valenz deutscher und türkischer Verben viele Fehler machen, die gegen die Normen des Deutschen verstossen. Und wieder haben wir festgestellt, dass in vielen Ländern der Fremdsprachenunterricht auf die Valenzgrammatik gestützt wird und dass das auf das Lehren/Lernen positiv wirkt.

Dass es in unserem Land eine Lücke über im Bereich der Valenz-Untersuchungen gibt, hat mich dazu geführt, auf dieses Problem näher einzugehen und somit der Erleichterung des Lehrens und Lernens des Deutschen beizutragen.

Die im empirischen Teil der Arbeit analysierten Fehler entstammen den Aufsätzen der Erst- und Zweitsemestler der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Çukurova Universität, die in der Lehrveranstaltung „Schreibfertigkeiten“ geschrieben wurden.

Schlüsselwörter: Syntaktische Valenz, Fremdsprachen Lehren/Lernen, Verb, Aktant, Fehleranalyse.

VORWORT

All denen, die mir auf unterschiedlichste Weise bei der Entstehung der vorliegenden Arbeit behilflich wurden, möchte ich meinen Dank ausdrücken.

Mein Dank gilt in erster Linie Prof. Dr. Tahir Balcı, der mich für diese Arbeit motivierte und mit Geduld und Vorschlägen betreute.

Danken möchte ich auch Herrn Asst. Prof. Dr. Ergün Serindağ und Frau Asst. Prof. Dr. Münise Yıldırım für die freundliche Aufmerksamkeit und die wohlwollend-kritischen Gespräche.

Ebenfalls bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Nazire Akbulut für die freundliche Unterstützung.

Ganz herzlich bedanke ich mich bei meiner Kollegin Yasemin Derancık, mit der ich nicht nur Fragen der Theorie und Praxis der Arbeit erörtern konnte, sondern die mir beim Schreiben der Arbeit, was den Gebrauch des Computers angeht, mit Rat und Tat zur Seite stand.

Schließlich möchte ich meinen persönlichen Dank auch meinem lieben Mann Ercan und meiner Prinzessin Ayşe aussprechen, die mich immer beim Entstehungsprozess dieser Arbeit mit Verständnis, Geduld und Liebe unterstützt haben.

ABKÜRZUNGEN

Symbol	volle Form	Erklärung
Abstr	abstract	Abstraktbezeichnung
Abstr (als Hum)	abstract (als human)	Kollektivbegriff (auf Institutionen bezogen)
Act	action	Handlung
+ Anim	+animate	belebtes Wesen
+Anim (- Hum)	+animate (- human)	belebtes Wesen menschliches Wesen ausgenommen
- Anim	- animate	unbelebtes Wesen
DaF	Deutsch als Fremdsprache	
dt.	Deutsch	
Dt.	das Deutsche	
E	Ergänzung	
FS	Fremdsprache	
Hum	human	menschliches Wesen
- Hum	- human	menschliches Wesen ausgenommen
Inf	Infinitiv	(erweiterter) infinitiv mit „zu“
MS	Muttersprache	
NS	Nebensatz	
p	Präposition	
pS	präpositionales Substantiv	
pSa	präpositionales Substantiv im Akkusativ	
pSd	präpositionales	

	Substantiv im Dativ
pSg	präpositionales Substantiv im Genitiv
pSn	präpositionales Substantiv im Nominativ
Refl	Reflexivpronomen
Sa	Substantiv im Akkusativ
Sd	Substantiv im Dativ
Sg	Substantiv im Genitiv
Sn	Substantiv im Nominativ
türk.	türkisch
Türk.	das Türkische
(*)	Zeichen für eine abweichende, d.h. ungrammatische Entität

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
VORWORT	v
ABKÜRZUNGEN	vi
INHALTSVERZEICHNIS	viii
0 EINLEITUNG	1
0.1 Fragestellung.....	1
0.2 Zur Zielsetzung	2
0.3 Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode	3
0.4 Zum Aufbau der Arbeit.....	4
1 UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN SPRACHE	5
1.1 Die Valenz deutscher und türkischer Verben	8
1.2 Gründe für die falsche Verwendung der Verben.....	8
2 BEZUGSWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN	10
2.1 Lerntheoretische Grundlagen.....	10
2.1.1 Das behavioristische Lernen	10
2.1.2 Das kognitivistische Lernen.....	11
2.1.3 Das konstruktivistische Lernen.....	12
2.1.4 Übersicht über relevante Lerntheorien	12

2.2 Psycholinguistische Grundlagen.....	14
2.3 Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs	14
2.3.1 Erstspracherwerbsforschung.....	15
2.3.1.1 Das behavioristische Spracherwerbsmodell nach B.F. Skinner	15
2.3.1.2 Das nativistisch-kognitive Modell nach Noam Chomsky	15
2.3.2 Fremdspracherwerbsforschung.....	17
2.3.2.1 Die Kontrastivhypothese	17
2.3.2.2 Identitätshypothese.....	18
2.3.2.3 Die Interlanguage- Hypothese	19
2.4 Linguistische Grundlagen.....	20
2.4.1 Transfer und Interferenz.....	20
2.4.2 Fehleranalyse.....	21
2.4.2.1 Fehleridentifizierung	24
2.4.2.2 Fehlerbeschreibung / Fehlerklassifizierung und Fehlererklärung	25
2.4.2.3 Fehlerbewertung.....	25
2.4.2.4 Fehlertherapie und Fehlerprophylaxe	26
3 ALLGEMEINES ÜBER DIE VALENZTHEORIE	28
3.1 Die Arten der Valenz.....	30
3.1.1 Syntaktische Valenz.....	30
3.1.2 Semantische Valenz	35
3.1.3 Pragmatische Valenz	36
3.2 Strukturelle Ordnung des Satzes in der Valenz.....	37
3.3 Wortklassen und Valenz.....	37
3.4 Aktanten und Angaben	40

3.4.1 Notwendigkeit von Aktanten.....	42
3.4.2 Tests zur Unterscheidung von Aktanten und Angaben	43
3.5 Lexikoneinträge.....	45
3.6 Strukturelle Ordnung.....	46
3.6.1 Konnexion	46
3.6.2 Junktion.....	47
3.6.3 Translation	47
4 EMPIRISCHE DATEN	50
4.1 Zielsetzung... ..	50
4.2 Untersuchungsort und –gruppe.....	50
4.3 Methodische Vorgehensweise	51
5 DURCHFÜHRUNG DER FEHLERANALYSE.....	52
5.1 Quantitative Angaben zu den verwendeten Verben	52
5.2 Erklärung der Ergebnisse.....	66
6 UNTERRICHTSPRAKTISCHE DURCHFÜHRUNG DER VALENZGRAMMATIK.....	70
7 SCHLUSSFOLGERUNG	76
LITERATURVERZEICHNIS	78
ÖZGEÇMİŞ	83

0 EINLEITUNG

Heute steigt das Interesse an Fremdsprachen von Tag zu Tag. Gesellschaftlich-politische Entwicklungen wirken sich positiv auf die Fremdsprachen. Neben den politischen sind auch andere Entwicklungen an Bedeutung. Zu nennen ist vor allem die schnelle Entwicklung der Kommunikations- und Informationstechnologie und natürlich die Verbreitung des Internets. Auch die fortschreitende Konzentration und Globalisierung im Wirtschaftsbereich spielen für die Fremdsprachenbeherrschung eine große Rolle. Die Entwicklung ist außerdem durch immer weiter anwachsende Mobilität gekennzeichnet, wenn man bedenkt, daß die Türkei ein Tourismusland ist. Diese Entwicklungen haben auch dazu geführt, dass durch die Schulreform 1997/98 der Türkei die Fremdsprache ab der vierten Klasse in den Bildungsprogrammen ihren Platz einnahm. Von der sechsten bis zur achten Klasse hingegen wird die zweite Fremdsprache als Wahlfach angeboten.

Durch diese Entwicklungen gewinnt natürlich die Fremdsprache an Bedeutung. Aber es ist auch wichtig diese Bedeutung auf einen höheren Punkt zu bringen. Und das kann man durch die Beachtung der Erfordernisse des Fremdsprachenlehrens und –lernens machen.

Da es vier Fertigkeiten, beim Fremdsprachenlehren gibt, wie z.B. Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören, spielt die Grammatiklehre eine wichtige Rolle. Es gibt viele Modelle, die das Grammatiklehren und –lernen beeinflussen. Eines von ihnen ist die Valenzgrammatik.

0.1 Fragestellung

In den letzten Jahren vollzieht sich der Fremdsprachenunterricht nach dem Kommunikativen Ansatz. Hiernach spielt die Befähigung zur Kommunikation in Alltagskontexten, d.h. die Benutzung der Fremdsprache als Instrument für kommunikatives Handeln eine besondere Rolle. Dabei wird die Grammatik in

den Hintergrund gestellt. Es ist schon richtig, daß man die Sprache gut beherrschen muss, um kommunikativ handeln zu können. Doch ist es fraglich, ob man ohne aktive bzw. passive Beherrschung des Regelwerks der Fremdsprache kommunikative Situationen bewältigen kann; dass man eine Fremdsprache regellos nicht zur Bewältigung von kommunikativen Situationen anwenden kann, wird von jedem angenommen; daher wird heutzutage eher diskutiert, wieviel Grammatik man dafür braucht. (Helbig, 1999, S 103-111)

Während meiner Studienzeit und Lehrtätigkeit stell(t)en wir fest, dass Lernenden von DaF viele Fehler unterlaufen, die mit der Verschiedenheit der deutschen und türkischen grammatikalischen Strukturen zu tun haben. Als Beispiel könnte man den Satz „Seninle evleniyorum“ geben. Wenn man diesen Satz ohne die Beachtung der syntaktischen Valenz ins Deutsche übersetzt, lautet der Satz folgendermassen: „*Ich heirate mit dir.“ Die korrekte Form ist jedoch „Ich heirate dich“. Denn das Verb „heiraten“ erfordert ein Substantiv im Akkusativ, während seine türkische Entsprechung „evlenmek“ mit einer Ergänzung in Komitativus gebraucht wird. Die syntaktische Valenz von „evlenmek“ und „heiraten“ ist also quantitativ gleich, aber qualitativ verschieden.

Ein weiteres Beispiel ist der Satz „Yağmur yağıyor.“ Dieser Satz wird ins Deutsche fälschlicherweise als „*Der Regen regnet“ übersetzt. Die richtige Übersetzung lautet „Es regnet“. Der Fehler liegt hier darin, dass „regnen“ avalent, „yağmak“ jedoch monovalent ist.

Um diese Fehler zu umgehen sollte man im Unterricht auf die Valenzgrammatik zurückgreifen. In vielen Ländern wurde dieser Schwerpunkt beachtet und man sah ihre positive Wirkung auf den Fremdsprachenunterricht.

0.2 Zur Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist, beim Lehren und Lernen der Fremdsprache die Fehler zu erniedrigen. Da es Unterschiede zwischen der türkischen und deutschen Sprache vorhanden ist, entstehen Fehler beim Valenzverb, um diese Fehler zu verhindern, sollten sich die Studierenden bewusst über dieses

Grammatikmodell sein. Deshalb könnte man dieses Modell in den Lehrveranstaltungen verwenden, um bestimmte Fehler zu mindern. Gleichzeitig soll diese Arbeit für andere Forschungen und für die Bildung ein Ausgangspunkt sein.

Für diese Arbeit werden die Klausuren des Seminars „Schreibfertigkeiten 1“ von Studierenden der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Çukurova Universität herangezogen. Die Studierenden sind im ersten Schulsemester, die ein Jahr Vorbereitungsklasse besucht haben und mit Englischvorkenntnissen gekommen sind.

0.3 Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode

Die für die Fehleranalyse benutzten Daten sind den im Schuljahr 2004-2005 geschriebenen Klausuren und Aufsätzen von oben erwähnten Studierenden entnommen; diese sind Erst- und Zweitsemestler, die an der Lehrveranstaltung „Schreibfertigkeit 1“ regelmässig teilnehmen.

Es wurden 34 Hausarbeiten und 48 Klausuren, also insgesamt 82 Arbeiten analysiert. Den Studierenden wurden bestimmte Themen gegeben, damit sie einen Aufsatz schreiben. Die Themen sind *Technologie, Demokratie, Verantwortung, Fernsehen von heute und Alkoholkonsum bei Jugendlichen*. Das sind Themen aus dem Alltag, die auch die Jugendlichen interessieren und beeinflussen. Somit brauchen sie sich nicht nur auf das Thema zu konzentrieren, sie sollten auch auf die grammatikalischen Besonderheiten ihrer Sprache achten.

Der Zweck dieser Prüfungen und Arbeiten ist festzustellen, ob die Studierenden die Verben im Hinblick auf ihre syntaktische Valenz richtig verwenden können oder nicht.

Methodisch und didaktisch beruht die Arbeit auf theoretischen und empirischen Verfahren des Fremdsprachenlehrens und -lernens.

Es wird vor allem kontrastiv vorgegangen, um die Fehlerursachen zu ermitteln. Zuerst werden die Fehler identifiziert, dann klassifiziert, bewertet und didaktisiert. Dabei wurde die kontrastive Methode verwendet.

0.4 Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit lässt sich zuerst in zwei, nämlich den theoretischen und empirischen Teil einteilen, die aufeinander bauen und in sich weiter untergegliedert sind.

Der theoretische Teil umfasst drei Kapitel. Im ersten Kapitel wurden die Unterschiede zwischen der deutschen und türkischen Sprache umfangreich dargestellt. Dabei wurden die Valenz deutscher und türkischer Verben und Gründe für die falsche Verwendung der Verben erklärt.

Im zweiten Kapitel wurden die Lerntheorien dargestellt. Da die Lerntheorien eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen. Dabei wurde die Fehleranalyse und ihre Komponenten erklärt. Diese Kapitel spielt auch eine wichtige Rolle, da man in dieser Arbeit versucht, die auf Grund der Unterschiede in der syntaktischen Valenz auftauchenden Fehler zu analysieren.

Im dritten Kapitel wird die Valenzgrammatik mit Beispielen veranschaulicht. Diese Darstellungen werden im vierten Kapitel durch Daten aus den Arbeiten der Studierenden unterstützt.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde zuerst eine Beschreibung der Studierenden und gebrauchten Aufsätzen und Klausuren gemacht. Absicht ist es, nachzuweisen, dass die bewusste Ausnutzung der Valenzgrammatik einen lernfördernden Effekt hat. Dafür wurden Angaben zu verschiedenen Verben angegeben, die für eine Durchführung der Valenzgrammatik im Unterricht hilfreich sein sollen. Dann wurde eine unterrichtspraktische Durchführung der Valenzgrammatik als Modell dargestellt.

1 UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN SPRACHE

Jede Sprache hat eine eigene Struktur, Form und Grammatik. In dieser Hinsicht gibt es grosse Kontraste zwischen dem türkischen und deutschen Sprachbau, die grosse Fehler beim DaF - Lernen hervorrufen (vgl. Balci/Balci, 2005). Aber es gibt auch Sprachen, die genetische Ähnlichkeiten miteinander haben, z.B. Deutsch und Englisch. Aber die deutsche und türkische Sprache gehören zu verschiedenen Sprachfamilien; das Deutsche ist nämlich eine germanische, das Türkische jedoch eine Turksprache. Die genetische Verschiedenheit führt auch – im Vergleich zu verwandten Sprachen – zu grösseren strukturellen Unterschieden. Dementsprechend haben auch DaF-Lerner grosse Schwierigkeiten beim Lernen dieser Sprache. Somit ist es auch die Aufgabe der Lehrenden diese Unterschiede zu identifizieren und zu beim Lehr- bzw. Lernprozess zu berücksichtigen. Denn der Fremdsprachenlernende überträgt die Eigenschaften seiner Muttersprache ungewollt und zumeist unbewusst auf die Fremdsprache. Wenn es sich um gleichwertige Strukturen der Muttersprache und Fremdsprache handelt, ist der Transfer positiv, sonst ist er meistens negativ; ausserdem fallen unterschiedliche fremdsprachliche Eigenschaften dem Lerner schwerer als diejenigen, die ähnlich sind. Je grösser die Abweichungen sind, desto mehr Interferenzfehler können entstehen. Durch einen systematischen Vergleich der Muttersprache und Fremdsprache können die möglichen Schwierigkeiten prognostiziert und diagnostiziert werden (Balci, 1993, 11).

Das grösste Problem liegt bei der Syntax. Bekanntlich hat der regelhafte türkische Satz die Struktur SOV: Ben kitap okuyorum. Dagegen ist Deutsche eine SVO-Sprache: Ich lese ein Buch.

Außerdem gibt es auch beträchtliche Unterschiede bei der Struktur der Verben. Im deutschen gibt es trennbare Verben, die im Türkischen nicht vorkommen. Beim Satz „Der Bus **fährt** um neun Uhr **ab**.“ Kann man das Verb „abfahren“ je nach dem Tempus und Modus trennen. Im deutschen erhalten viele Verben ein Präfix, somit ändert sich auch die Bedeutung des Verbs. Hier

zum Beispiel erhält das Verb **fahren** mit dem Präfix **ab-** eine andere Bedeutung.

In der türkischen Sprache dagegen gibt es keine Präfixe; sie hat nur sog. Präfixoide, d.h. präfixähnliche Morphem bzw. Verbzusätze. Im türkischen würde dieser Satz folgendermaßen lauten: Otobüs saat yedide **hareket ediyor.**“ Das Verb besteht aus einem Nomen und einem Hilfsverb. Somit wird das Nomen zum Verb. Gleichzeitig erkennen wir durch diesen Satz, dass das Verb, auch wenn es aus einem Nomen besteht, nicht trennbar ist.

Grosse Unterschiede liegen auch bei der Kategorie der Adpositionen.¹ Dazu haben wir viele Beispiele, die das Ausmass des Problems veranschaulichen. Präpositionen gibt es im Türkischen nicht, hier treten nur Postpositionen auf. Im Deutschen kommen dagegen alle drei Arten von Adpositionen vor.

Adpositionen stehen meist vor dem durch sie regierten Ausdruck, manchmal auch danach. Zum Beispiel: Sie sitzt ihrer Tochter *gegenüber* im Zug. Türkische Studierenden, die Deutsch lernen, haben große Schwierigkeiten bei der Verwendung von Präpositionen. Präpositionen werden meist entweder ausgelassen oder falsch verwendet. Die Ursache für die Auslassung bzw. falsche Verwendung von Präpositionen ist es, dass die grammatischen Relationen zwischen Wörtern und Wortgruppen, die im Deutschen durch Präpositionen bewirkt werden, im Türkischen meistens durch Kasusendungen bzw. Postpositionen hergestellt werden. Es entstehen fehlerhafte Sätze wie **Er geht Krankenhaus nach*. In diesem Satz fügt der Lerner an das Substantiv einfach die richtungsweisende Präposition *nach* an, da er einmal gelernt hat, dass dem türkischen Dativ *-e/-a/-ye/-ya* das Wort *nach* entspricht. In Zusammenhang damit sind weitere fehlerhafte Sätze wie **Er geht nach Garten*, **Er geht nach Tafel*, **Wir arbeiten nach Prüfung* zu beobachten. Das kommt daher, dass die Studierenden beide Sprachen vergleichen den Einfluss ihrer Muttersprache stark mitspielen lassen (Serindağ, 2005, 1).

¹ Das ist ein Oberbegriff für Prä-, Post- und Circumpositionen. Präposition: kommt von lat. prä: „vor, voran“ und ponere: „legen, setzen, stellen“); sie ist ein *Verhältniswort*, drückt Verhältnisse bzw. Beziehungen zwischen Personen, Gegenständen und/oder Sachverhalten aus. Sie gehört zu den nicht flektierbaren Wörtern, verlangt aber einen bestimmten Kasus. Hierbei können *lokale, temporale, kausale, konzessive, modale* u.a. Verhältnisse ausgedrückt werden.

Auch Artikel sind ein grosses Problem für deutschlernende Studierende. Es gibt im Türkischen nur den unbestimmten Artikel „bir“, jedoch keine bestimmte und oder genusbestimmende Artikel, die im Deutschen einzelheitlich kategorisiert sind. Da es keine sinnvolle Erläuterung für diese grammatikalische Besonderheit gibt, fällt es dem Einzelnen schwer sie zu lehren und zu lernen. Es gibt auch in diesem Bereich sehr viele Ausnahmen, z.B. sagt man, dass alle weiblichen Lebewesen den Artikel „die“ erhalten. Doch hat „Mädchen“ das neutrale grammatische Geschlecht. Es gibt auch andere Beispiele: Die männliche Biene „Drohne“ hat den Artikel „die“. Die Logik der Sprachen offenbart sich so, dass nicht sinnvoll erklärt werden kann, warum das grammatische und natürliche Geschlecht nicht immer übereinstimmen. Gleichzeitig verfügt das Türkische gegenüber dem Deutschen über ein differenziert ausgebildetes Kasussystem. Gemeinsame Kasus sind: Nominativ, Genitiv², Dativ und Akkusativ. Die türkischen Kasus Ablativ, Lokativ, Comitativ und Instrumental gibt es im Deutschen nicht; sie werden hier durch andere Strukturmittel ausgedrückt.

Wie bereits erwähnt, steht für jede grammatische Kategorie genau eine Endungsmöglichkeit zur Verfügung, die sich nur nach Vokalharmonie und Konsonantenassimilation verändert, ansonsten aber gleich bleibt. Auch bei den sieben Kasusfällen ist es so, dass feste Endungen bestehen. Ein weiterer Unterschied ist, dass Nebensätze durch Konverben ausgedrückt werden.

Diese und noch viele sprachbauliche Unterschiede haben dazu geführt, dass man für ein effektiveres Lehren und Lernen die Valenzgrammatik bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts einsetzen musste.

Die überwiegende Mehrheit türkischer Verben unterscheidet sich im Hinblick auf ihre *Valenz* von deutschen Verben, und diese Tatsache führt zu Interferenzfehlern beim DaF-Lernen.

² Im Türkischen gibt es den Genitiv als Attribut, aber nicht den Genitiv als Objekt.

1.1 Die Valenz deutscher und türkischer Verben

Der Ausgangspunkt der Arbeit ist die Tatsache, dass selbst fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern beim Gebrauch der deutschen Sprache zahlreiche Fehler in der Valenz und Distribution deutscher Verben unterlaufen, die mit den herkömmlichen Begriffen der Transitivität und Intransitivität von Verben nicht hinreichend beschrieben und verdeutlicht werden können. So bilden Fremdsprachenlerner immer wieder falsche Sätze wie „*Ich besuche“, „*Ich gebe“ im Vergleich zu den richtigen Sätzen „Ich trinke“, „Ich höre“. In beiden Fällen handelt es sich aber um transitive Verben im herkömmlichen Sinne. So werden immer wieder Sätze gebildet wie „*Ich erblicke ihn kommen“, „*Er fragt den Weg“, „* Er konnte so nicht machen“, „* Er besucht jeden Mittwoch.“, „*Er erzählt das Abkommen.“ usw. Es handelt sich hier um Fehler, die in vielen Unterrichtsstunden auftauchen und denen mit den Mitteln der traditionellen Grammatik kaum beizukommen ist. Es handelt sich um spezielle Fehler bei Fremdsprachenlernenden, da der Muttersprachler in solchen Fällen aufgrund seines Sprachgefühls die richtige Entscheidung zu treffen vermag. Ein solches unmittelbares Sprachgefühl fehlt aber dem Fremdsprachenlernenden. Um dies zu veranschaulichen, werden Klausuren und Aufsätze von Studierenden der Abteilung Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät (Adana) analysiert. Zuerst wird der fehlerhafte Satz gezeigt, danach wird die Valenz und ihre korrekte Form dargestellt.

1.2 Gründe für die falsche Verwendung der Verben

In der Kapitel 1 wurde die Unterschiede zwischen zwei Sprachen dargestellt. Dies können Gründe für die falsche Verwendung der Verben sein. Aber es gibt auch andere Gründe. Z.B.

Die Muttersprache kann eine grosse Rolle bei der falschen Anwendung der Verben spielen. Die Studierenden integrieren unbewusst ihre

muttersprachlichen Kenntnisse in die Fremdsprache. Dies ist eines der grössten Probleme beim Fremdsprachenlehren und –lernen.

Es ist auch nicht zu übersehen, dass sie das Wörterbuch unbewusst benutzen, so dass öfters unzutreffende Verben gewählt werden und schwere Interferenzfehler in Frage kommen. Doch auch wenn das Verb aus dem Wörterbuch richtig gewählt wird, wird es nicht selten falsch benutzt. Außerdem nehmen sie die Benutzungshinweise nicht zur Kenntnis und haben auch Probleme bei der Zuhilfenahme des richtigen Wörterbuchs. Die Studierenden können dieses Problem durch viel Lesen, Üben und Wiederholen bewältigen.

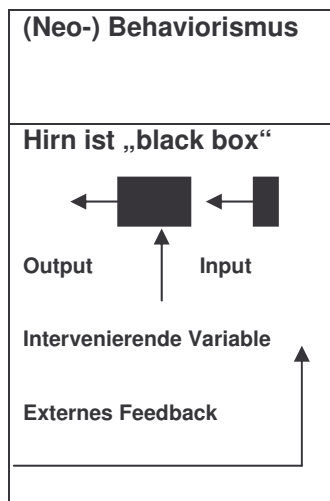
2 BEZUGSWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

2.1 Lerntheoretische Grundlagen

Wenn das allgemeine Wissen als Ergebnis eines Lernprozesses angesehen wird, so kann man daraus folgern, dass verschiedene Formen von Wissen mit sich verschiedene theoretische Annahmen darüber, das das Lernen nach verschiedenen Konzepten stattfinden kann. Besonders drei grundlegende lerntheoretische Ansätze (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) spielen bei realen Unterrichtsformen eine Rolle. (Serindağ, 2003, 52-62)

2.1.1 Das behavioristische Lernen

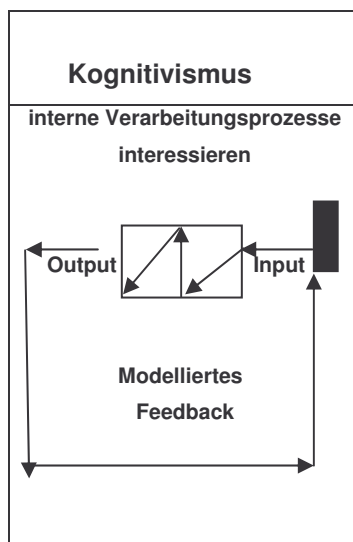
Im Behaviorismus wird Lernen als Reaktion des Individuums auf Umweltreize erklärt; Lernprozesse können gemäß dieser Modellvorstellung von außen gesteuert werden. Bewusstseinsvorgänge bleiben dabei unberücksichtigt. Nach der behavioristischen Lerntheorie kommt das Wissen als Input rein und der Lehrer erwartet als Output den Input. Das Lernen vollzieht sich also lehrerzentriert:



Der Lehrer erwartet von den Studierenden, dass die Studierenden die Information als Output eins-zu-eins wiedergeben (Instruktion \longrightarrow Befehl). Da bei so einem Lernen keine Gehirnverarbeitung entsteht, ist so ein Lernen nicht wünschenswert.

2.1.2 Das kognitivistische Lernen

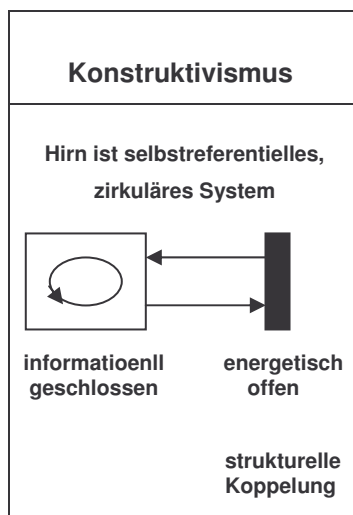
Der Kognitivismus rückt die inneren, bewußten Vorgänge des Lernprozesses in den Vordergrund. Untersucht werden Organisationsprozesse, Informationsverarbeitung und Entscheidungsvorgänge, bei denen durch aktive Beteiligung des Individuums kognitive Strukturen zu Begriffsbildung und Wissenserwerb gebildet werden. Bei dieser Theorie hingegen beachtet man, was im Kopf der Lernenden vor sich geht:



Die Ähnlichkeit mit dem behavioristischen Lernen ist die Eingabe, aber die Ausgabe ist verschieden.

2.1.3 Das konstruktivistische Lernen

Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Wissen durch subjektive Interpretation und Konstruktion entsteht. Lernen wird als selbstgesteuerter, aktiver Prozess begriffen. Im Bereich des Lernens mit Neuen Medien werden diese z.T. sehr unterschiedlichen Ansätze stark rezipiert. Das Wissen wird nicht als eine einfache Kopie angenommen, sondern die subjektive Einstellung wird in das Wissen integriert. Hier spielen individuelle Wahrnehmung, Interpretation, Erfahrung und Vorkenntnisse eine grosse Rolle.



2.1.4 Übersicht über relevante Lerntheorien

Bei der Gestaltung von Lernsystemen spielen besonders drei grundlegende Positionen eine Rolle: die behaviouristische, die kognitivistische und die konstruktivistische Orientierung (vgl. auch Baumgartner/Payr, 1997, 94, 110)

Einen Überblick über diese Lerntheorien gibt die folgende Tabelle an:

Kategorie	<u>Behaviourismus</u>	<u>Kognitivismus</u>	<u>Konstruktivismus</u>
Hirn ist ein	Passiver Behälter	Informationsverarbeitendes "Gerät"	Informationell geschlossenes System
Wissen wird	Abgelagert	Verarbeitet	Konstruiert
Wissen ist	Eine korrekte Input-Output-Relation	Ein adäquater interner Verarbeitungsprozess	Mit einer Situation operieren zu können
Lernziele	Richtige Antworten	Richtige Methoden zur Antwortfindung	Komplexe Situationen bewältigen
Paradigma	Stimulus-Response	Problemlösung	Konstruktion
Strategie	Lehren	Beobachten und helfen	Kooperieren
Lehrer ist	Autorität	Tutor	Coach, (Spieler)Trainer
Feedback	Extern vorgegeben	Extern modelliert	Intern modelliert
Interaktion	Starr vorgegeben	Dynamisch in Abhängigkeit des externen Lernmodells	Selbstreferentiell, zirkulär, strukturdeterminiert (autonom)
Programmerkmale	Starrer Ablauf, quantitative Zeit- und Antwortstatistik	Dynamisch gesteuerter Ablauf, vorgegebene Problemstellung, Antwortanalyse	Dynamisch, komplex vernetzte Systeme, keine vorgegebene Problemstellung
Software-Paradigma	Lernmaschine	Künstliche Intelligenz	Sozio-technische Umgebungen
"idealer" Softwaretypus	Tutorielle Systeme, Drill & Practice	Adaptive Systeme, ITS	Simulationen, Mikrowelten, Hypermedia

2.2 Psycholinguistische Grundlagen

Die Psycholinguistik spielt in der Fremdsprachendidaktik eine wichtige Rolle. Sie führt die sprachlichen Leistungen auf psychische und mentale Prozesse zurück und definiert damit das Sprachlehr- und lernverhalten (Bliesener, Ulrich, 1998, 10).

In diesem Teil der Arbeit werden die wichtigsten Theorien zum Fremdsprachenerwerb erörtert und die Wichtigkeit des Fremdsprachenerwerbs für den primären Fremdsprachenerwerb dargelegt.

2.3 Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs

Spracherwerb ist der Vorgang des Erlernens einer Sprache. Es ist zu unterscheiden zwischen Erstspracherwerb (Erwerb der Muttersprache) und Zweitspracherwerb. Bei letzterem wird wiederum zwischen natürlichem und gelenktem Zweitspracherwerb differenziert. Unter gelenktem Zweitspracherwerb versteht man den schulischen bzw. institutionalisierten Sprachunterricht (Fremdsprachenunterricht), während man von natürlichem Zweitspracherwerb spricht, wenn man sich eine Sprache ohne Unterricht aneignet (vgl. Apeltauer, E., a.a.O.1987. S. 9). Eine Reihe von Forschern verzichtet auf die Unterscheidung zwischen Fremdsprache und Zweitsprache, da die Mechanismen beim Erwerb die gleichen seien. Zweitsprachen definieren sich dadurch, dass sie vorhanden sind und vom Lerner auch kommunikativ genutzt werden. Fremdsprachen hingegen werden nicht als alltägliches Mittel zur Kommunikation genutzt (vgl. Sarter, 1997, 4).

Die Fremdsprache, wie wir sie in der Sekundärstufe lernen, ist auf den Unterricht beschränkt; die Motivation hängt von affektiven Faktoren und von Lehrer und Noten ab (vgl. Apeltauer, E., a.a.O. 1987. S.27).

2.3.1 Erstspracherwerbsforschung

Für den Prozess des Muttersprachenerwerbs sind zwei Theorien der amerikanischen Psycholinguistik wegweisend. Die behavioristische Ansatz nach *B. F. Skinner* und der nativistisch/kognitive nach *Noam Chomsky*.

2.3.1.1 Das behavioristische Spracherwerbsmodell nach B.F. Skinner

Skinner's Ansatz beruht auf der Theorie, dass ein Kind seine Muttersprache durch Nachahmung lernt. *Skinner* begründet diese Theorie durch die Übertragung von lernpsychologischen Tierversuchen auf das menschliche Sprachverhalten, wonach jedes Verhalten, sowohl menschliches als auch tierisches, nach einem bestimmten Reiz-Reaktions-Schema abläuft (vgl. Digeser, 1988, 254/255).

Skinner definiert das sprachliche Verhalten als ein „Verhalten, das durch die Vermittlung anderer Personen bekräftigt wird.“ (Metren, 1997, 52)

2.3.1.2 Das nativistisch-kognitive Modell nach Noam Chomsky

Chomsky versteht unter Spracherwerb einen autonomen Reifungsprozess, der durch angeborene Instrumentalien kreativ und eigenständig vollzogen wird. Dem zugrunde liegt ein angeborener Spracherwerbsmechanismus, den *Chomsky* als LAD (Language Acquisition Device) nennt. Nach Chomsky befähigt der LAD das Kind, unter Verarbeitung sprachlicher Universalien eigenständig-kreativ Sprache zu erlernen. Unter sprachlichen Universalien versteht *Chomsky* Elemente, die in jeder Sprache nachweisbar sind wie die Existenz von mindestens zwei Vokalen in jeder Sprache oder die Verb-Objekt- bzw. Objekt-Verb-Stellung. Alle Sprachen

verändern sich im Lauf der Zeit; sprachliche Entitäten (Wörter, Kasus usw.) entstehen oder schwinden. Allgemein existiert Sprache überall da, wo auch Menschen existieren. Aus diesen Universalien schließt *Chomsky*, "dass alle Sprachen nach demselben Muster angelegt sind, aber nicht, dass es irgendeine Punkt-für-Punkt-Entsprechung zwischen einzelnen Sprachen gibt.", (ebd. S.61)

LAD lässt sich in drei Komponenten unterteilen:

Das *Hypothesenbildungsverfahren* ermöglicht dem Kind, Hypothesen aufzustellen, diese zu bewerten (*Hypothesenbewertungsverfahren*) und unter Zuhilfenahme der *sprachlichen Universalien* zu einer sprachlichen Kompetenz zu gelangen, d.h., dass das Kind mit Hilfe des LAD's in einem kreativen Prozess die Sprache analysiert, entwicklungsmäßige Zwischengrammatiken (Interimssprachen) aufbaut und die Grammatik seiner Muttersprache nachkonstruiert (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, 36). Das Kind nähert sich der Sprachtätigkeit (Performanz)³ der Erwachsenen so lange an, bis es schließlich mit dem System der Erwachsenen übereinstimmt.

Die Performanz wird jedoch häufig durch andere Faktoren wie Lärm oder Konzentrationsmängel beeinflusst. Die linguistische Kompetenz des Sprechers kann so entscheidend entstellt werden.

Das Lernen der Muttersprache stellt für *Chomsky* einen Prozess der Wiedererzeugung dar, in dem Dinge, die dem Menschen angeboren sind, kreativ ausgeprägt werden.

Spracherwerb wird heute nicht als ein Kopieren vorgegebener Muster nach dem Schema Reiz-Reaktion-Verstärkung interpretiert, sondern als ein Prozess interner Regelbildung, für den der Mensch genetisch in besonderer Weise ausgestattet ist. Kinder entdecken ihre Muttersprache und in ähnlicher Weise auch andere Sprachen, indem sie vermittels ihres Regelbildungsapparates Hypothesen über Wortbedeutungen und Strukturen bilden, die sie anhand des gegebenen Materials überprüfen. Der Prozess der Regelbildung kann nur bei genügend Input funktionieren.

³ Zwischen dem, was der Sprecher über seine Sprache implizit weiß (seine Sprachkompetenz), und dem was er mit seiner Sprache tut (seine Sprachverwendung, Performanz) muss unterschieden werden.

Mit Beginn der Pubertät geht man nicht mehr entdeckend-intuitiv, sondern formal-logisch an die Sprache heran. Der Mensch verfügt über formale Operationen und will diese einsetzen.

Beide Ansätze vernachlässigen den sozialen und den handelnden Aspekt. Das Kind kann ohne Umwelt und Handeln keine Sprache erwerben. Mit Sprache als sozialem Handlungsaspekt setzt sich die *Pragmatik* auseinander. Sie stellt besonders die zwischenmenschliche Bedeutung von kommunikativen Handlungen in den Vordergrund (Vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, 73).

2.3.2 Fremdspracherwerbsforschung

Ein wichtiger Punkt ist, ob Lernende die Fremdsprache lernen oder erwerben. An dieser Stelle werden die drei wichtigsten Hypothesen zum Fremdspracherwerb vorgestellt: Die *Kontrastivhypothese*, die *Identitätshypothese* und die „*Interlanguage*“-Hypothese.

2.3.2.1 Die Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese ist angelehnt an die behavioristische Spracherwerbsforschung. Sie wurde 1947 von *Fries* initiiert und 1957 von *Lado* fortgeführt (vgl. Metren, 1997, 73). Man geht davon aus, dass a) die Muttersprache den Erwerb der Fremdsprache beeinflusst, b) identische Regeln und Elemente leicht und fehlerfrei erlernt werden, unterschiedliche jedoch Lernschwierigkeiten bereiten und Fehler hervorrufen. „Kontrastiv“ meint das Gegenüberstellen zweier Sprachsysteme, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden.

Für den Fremdsprachenunterricht hieße das, dass die Differenzen und Gemeinsamkeiten systematisiert werden müssten, um den größtmöglichen Erfolg zu erlangen. Spezielle Lernprogramme wurden nach diesem System in den siebziger Jahren erstellt, wie die Sprachlabore, die das monotone Lernen förderten. Die Kopfhörer, die die natürliche Kommunikation um einiges ärmer

machen, Gestik und Mimik als unwichtig erscheinen lassen und das künstliche Lernen hervorhoben, wurden ab Mitte der 70-er Jahre abgebaut.

Das Übertragen von Wörtern der Erstsprache auf die Zweitsprache birgt Risiken, die *Juhász*, ein wichtiger Vertreter dieser Hypothese „Interferenzen“ oder „negativen Transfer“ (vgl. *Juhász*, 1970, 9) nennt. Das Gegenteil bildet der „positive Transfer“, wenn die Übersetzung fehlerfrei möglich ist.

2.3.2.2 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese basiert auf der Theorie *Noam Chomskys*. Seine Hypothese ist, dass jeder Mensch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus hat (Siehe oben). Demnach ist es nicht von Bedeutung, ob der Lerner bereits eine Sprache beherrscht; denn Erst- und Zweitsprache besitzen die gleichen grammatikalischen Universalien, die genetisch im Menschen vorhanden sind.

Der Erwerb der Fremdsprache verläuft identisch zum Erwerb der Erstsprache (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, 40).

Der Lerner aktiviert in beiden Fällen angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erlernt werden wie die der Erstsprache.

„Die Identitätshypothese beruht auf dem Verständnis, dass Zweitspracherwerb im wesentlichen ein kreativer, kognitiver Prozess ist, [...] in dem der Lernende systematisch Hypothese über die Struktur der zu erwerbenden Sprache bildet, überprüft und revidiert.“ (*Metren*, 1997, 78). Dieses Zitat aus *Stephan Mertens* Buch spiegelt die Erstspracherwerbstheorie *Chomskys* wider. In Bezug auf den Zweitspracherwerb gehen die radikalen Vertreter der Identitätshypothese entgegen denen der Kontrastivhypothese davon aus, dass die Erstsprache keinerlei Einfluss auf das Erlernen der Zweitsprache ausübt (vgl. Kupfer-Schreiner, 1994, 56).

2.3.2.3 Die Interlanguage- Hypothese

Der „Interlanguage“-Hypothese liegt eine sehr differenzierte Auffassung des Zweitspracherwerbsprozesses zugrunde. Sie besagt, dass der Lerner beim Erwerb einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) ausbildet, das sowohl Züge von Erst- und Zweitsprache als auch eigenständige und von Erst- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist. (vgl. Bausch/Kasper, 1979, 15). Die Hypothese versucht die Defizite der Kontrastiv- und der Identitätshypothese, die mittlerweile beide in ihrer Absolutheit als widerlegt gelten, aufzunehmen und sozialpsychologische Faktoren einzubeziehen.

Selinker, der den Begriff entscheidend geprägt hat, berücksichtigt bei der Charakterisierung der „Interlanguages“ verschiedene psycholinguistische Prozesse, die er in fünf Punkte unterteilt:

1. *Language transfer*: Übertragung von Erst- auf Zweitsprache.
2. *Transfer of training*: Anwendung von bestimmten Strukturmustern, die durch Übung erworben wurden. Kann zu einseitigem Gebrauch von bestimmten Satzmustern führen.
3. *Strategies of second language learning*: Eigenständig entwickelte Strategien, die zur Hypothesenbildung in Bezug auf die Zweitsprache führen.
4. *Strategies of second language communication*: Dabei geht es nicht um eine perfekte grammatikalische Aussprache, sondern darum, sich in bestimmten Situationen verständlich zu machen.
5. *Overgeneralization of target language material*: Korrekt erworbene Regeln werden auf Bereiche übertragen, in denen sie nicht gültig sind (vgl. Metren, S. a.a.O. S. 81/82).

Des Weiteren können sogenannte „Fossilierungen“ auftreten. Sobald der Lerner glaubt die Sprache zu beherrschen, weil er gut kommunizieren kann, beschäftigt er sich nicht mehr mit der Verbesserung seiner Fehler. Über einen längeren Zeitraum kommt es zum „back-

sliding", bei dem der Lerner in ein früheres Stadium seiner Interlanguage zurückfällt (vgl. Sclenker, 1984, 36).

Die Interlanguage-Theorie räumt dem Zweitspracherwerber ein, in bestimmten Phasen Fehler zu machen, Zwischensprachen zu benutzen. Es sollte aber stets die Perfektionierung das Ziel bleiben. Wird von Beginn an nur der korrekte Gebrauch der Zweitsprache gefordert, nimmt man dem Lerner die Lust am Lernen.

Eine Annäherung sollte schrittweise vonstatten gehen, ohne zu großen Druck.

2.4 Linguistische Grundlagen

2.4.1 Transfer und Interferenz

Der Begriff der Interferenz erscheint in der sprachwissenschaftlichen Literatur, seitdem die Kontrastive Analyse entstanden ist. (vgl. Köhler, 1975, 6)

Die **Kontrastive Analyse**, die ein Zweig der angewandten Linguistik ist und auf Robert Lado zurückgeht, spielte in den fünfziger und sechziger Jahren eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Nach Lado (1967) liegt der Kontrastiven Analyse eine behavioristische Auffassung zugrunde. Lado führt an, dass der Gebrauch sprachlicher Strukturen aus automatischen Stimulus-Response-Verbindungen, sog. Habits, besteht. Diese Gewohnheiten sind bewusst oder unbewusst kontrollierbar. Muttersprachliche Gewohnheiten werden in die Fremdsprache übertragen. Wenn die Übernahme einer solchen Gewohnheit in die Zielsprache möglich ist, dann liegt eine Lernerleichterung vor. Wenn die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozess stört, dann tritt Interferenz auf und der Lerner sieht sich Lernschwierigkeiten gegenüber. (vgl. Lado, 1967, 299)

Nach dieser Annahme übertragen die Lerner Strukturen ihrer Muttersprache in die Fremdsprache. Wenn zwischen der Muttersprache (L1)

und der Zielsprache (L2) in einem linguistisch definierten Bereich Gleichheit besteht, dann spricht man von einem positiven Transfer. Diese Bereiche werden von den Lernern leichter gelernt und führen nicht zu Fehlern. Wenn auf der anderen Seite spezifische linguistische Unterschiede zwischen der L1 und der L2 bestehen, dann führt dies zum negativen Transfer. Unterschiede führen nach der Kontrastiven Analyse zu Lernschwierigkeiten und Fehlern. Fehler, die auf negativem Transfer zurückzuführen sind, heißen Interferenzfehler.

Nach der Kontrastiven Analyse führen Kontraste zwischen L1 und L2 zu Lernschwierigkeiten. Daraus ergibt sich, dass Sprachen, die Ähnlichkeiten aufweisen, wie Italienisch und Spanisch, unproblematisch zu lernen sind und dem Lerner nicht so viele Schwierigkeiten bereiten. Man kann dagegen einwenden, dass gerade in Bereichen, in denen es zwischen den beiden Sprachen Ähnlichkeiten gibt, Fehler auftreten können. Ein Kontrastmangel kann zu Fehlern führen, wenn zielsprachliche Phänomene und ihre Entsprechungen in der Grundsprache ähnlich, aber nicht identisch sind und zwar häufiger, als wenn L1 und L2 ganz unterschiedlich sind. (Edmonson/House, 1993, 210)

Es kann sein, dass ähnlichen Sprachstrukturen keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, weil sie leichter zu lernen sind, so dass feinere Unterscheidungen vernachlässigt werden.

2.4.2 Fehleranalyse

Die Fehleranalyse beschäftigt sich mit Lernprozessen (Krainz, 1980, 85), die Erkenntnisse über das Interlanguage-System des jeweiligen Lerners geben, d.h. das Element der Fehleranalyse ist der Fehler selbst. Der Terminus Fehleranalyse weist nicht nur auf die Tatsache hin, daß eine Analyse von Fehlern stattfindet, sondern steht er auch für eine Art Methode (nach Kuhs, 1987)

Die Fehleranalyse nimmt einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht ein. Durch die Fehleranalyse werden die fehlerhaften

Äußerungen von Lernern einer fremden Sprache identifiziert, im nächsten Schritt beschrieben, erklärt und im Form von Typologien nach bestimmten Kriterien zusammengestellt.

Bevor mit einer kurzen Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte einer Fehleranalyse im Rahmen des Fremdspracherwerbs fortgefahren wird, sei hier jedoch zuerst auf den Unterschied zwischen den sogenannten Kompetenz- und Performanzfehlern eingegangen; auf Corder hinweisend sagen Larsen – Freeman / Long, es gebe

...a distinction between a mistake and an error. Whereas a mistake is a random performance slip caused by fatigue, excitement, etc., and therefore can be readily self-corrected, an error is a systematic deviation made by learners who have not yet mastered the rules of the L2. A learner cannot self-correct an error because it is a product reflective of his or her current stage of L2 development, or underlying competence. Rather than being seen as something to be prevented, then, errors were signs that learners were actively engaged in hypothesis testing which would ultimately result in the acquisition of target language rules (Larsen – Freeman / Long, 1991, 58-60).

Kielhöfer (Kielhöfer, 1975, 6) weist auf ein weiteres, theoretisches Problem hin: Fehler, die während der Phase des Spracherwerbs auftreten, gehen auf mangelhafte Sprachkompetenz in dieser Sprache zurück. Wenn man als Vollkompetenz des idealisierten native speaker definiert, besitzt der Lerner der L2 Teilkompetenz in L2. Diese Teilkompetenz besteht darin, daß der Lerner noch nicht über das volle Regelwissen der L2 verfügt. Hiernach ist die Teilkompetenz eine dynamische Größe, ihr idealisierter Zielpunkt ist die Vollkompetenz des native speaker. Die Teilkompetenz des Lerners führt zu Verstößen gegen das L2-System und die L2-Norm. Solche Performanzfehler unterlaufen auch dem Sprecher mit Vollkompetenz in realen Sprechsituationen. Außerlinguistische Faktoren wie Eile, Müdigkeit, etc. führen zu syntaktischen Fehlstarts, Anakoluthen, Verstößen gegen die Regelkorrektheit. Solche als

„Flüchtigkeitsfehler“ bezeichneten Performanzfehler treten auch beim Erwerb einer L2 auf. Wir könnten sie als kompetenzunabhängige Performanzfehler bezeichnen, oder, je nach Interpretation, als performanzabhängige Kompetenzfehler, weil nämlich die Kompetenz durch performative Einflüsse gestört wird. Kompetenz manifestiert sich immer als Performanzkompetenz. Bei der Realisierung ist die Kompetenz zwangsläufig immer performativen Einflüssen aller Art unterworfen. Da die Fehlerlinguistik ihre Daten aus der Performanz gewinnt, ist für die Fehlerlinguistik eine autonome Kompetenz zunächst einmal ein rein theoretisches Konstrukt.

Die durch äußere Faktoren bedingten unsystematischen Fehler (*mistake*, Irrtum) betreffen die sprachliche Performanz und unterscheiden sich also von den systematischen ‚Regelfehlern‘ (Ramge, 1980, 1-22), die durch das vorhandene Regelsystem bedingt sind und deshalb die sprachliche Kompetenz betreffen. Während die ersteren (Flüchtigkeitsfehler, Müdigkeitsfehler, die sogenannten „Ver-Leistungen“: Versprechen, Verhören, Verschreiben) nichts über das eigentliche Können oder die eigentliche Interlanguage aussagen, spiegeln die letzteren in ihrem Vorkommen und in ihrer Anzahl und Art den Stand der jeweiligen Lernaltersprache wider (mit jedoch dem Problem der interindividuellen bzw. intraindividuellen Varianz: nicht jeder macht denselben Fehler bzw. der Lernprozeß ist ein dynamischer, variabler Prozeß). Die mistakes sind auch daran zu erkennen, daß der Lerner sie selbst entdecken und verbessern kann, während die Einsicht in *errors* fehlt (vgl. Nickel, 1972a). Auch für Ramge (Ramge, 1980, 1-2)

bedeutet es einen erheblichen Unterschied, ob ein Sprecher weiß, daß er einen sprachlichen Fehler erzeugt hat, daß er sich „versprochen“ hat, oder ob er es nicht weiß, weil er den ‚Fehler‘ mithilfe seines ihm eigenen sprachlichen Regelsystems erzeugt hat, die sprachliche Form von daher also „richtig“ ist.

2.4.2.1 Fehleridentifizierung

Die Gründe, sich mit sprachlichen Fehlern zu beschäftigen, sind verschieden. Für Lehrer ist es in der Regel die Notwendigkeit, Leistungen von Schülern zu bewerten: für diese Beurteilung werden Anzahl und Art von Fehlern beim Sprechen und Schreiben zugrunde gelegt (pädagogische Zielebene der Fehleranalyse: Leistungsmessung). Von Wissenschaftlern wird die Auseinandersetzung mit Fehlern unter Beurteilungsaspekten zwar auch aufgegriffen, weitaus häufiger aber ist das Interesse anders gelagert. Durch die Analyse von Fehlern erhofft man sich Aufschluß darüber, mit welchen Regelmäßigkeiten das Erlernen von Sprachen vonstatten geht, in welcher Ausprägtheit bestimmte Fehler auftreten und welche Faktoren hierfür in gesteuerten und ungesteuerten Lernsituationen eine Rolle spielen (nach Kuhs, 1987) Obwohl ihre Absicht unterschiedlich ist, ist die erste Frage, die sich wohl Fremdsprachenlehrer als auch Forscher bei der Fehleranalyse stellen müssen, die der Fehleridentifizierung: was ist falsch? Was ist als Fehler zu betrachten?

Diese leichte Frage erweist sich in der Praxis jedoch aus mehreren Gründen oft als schwierig zu beantworten. Die Problematik kann aus zwei Perspektiven angegangen werden.

Eine erste Möglichkeit besteht darin, sich auf Muttersprachler zu verlassen:

Eine Äußerung wird dann als nicht-abweichend (d.h. als akzeptabel und angemessen) eingestuft, wenn sie von einem educated native speaker in dem gegebenen Kontext geäußert werden würde und von anderen educated speakers als zu der betreffenden Sprache gehörig akzeptiert würde. (Legenhausen, 1975, 16)

Fehler sind dann „Äußerungen / Äußerungselemente, von denen angenommen wird, daß sie MuttersprachlerInnen in der gleichen Situation mit dem gleichen Kommunikationsziel nicht verwendet hätten“. (Stegu, 1996, 167)

Die zweite Möglichkeit, Feststellungen über Fehler zu machen, besteht darin, sich an einer zielsprachlichen Norm zu orientieren:

Die Identifizierung von Fehlern setzt einen Begriff von sprachlicher „Korrektheit“ voraus. (Kasper, 1975, IV)

Fehler werden dann als Fehler im Verhältnis zu dieser Norm identifiziert. Es kommt also darauf an, diese sprachliche Norm festzulegen. Wandruszka (Wandruszka, 1979, 315) schlägt „eine etablierte Schulnorm, eine kodifizierte Hochsprache, Literatursprache, Nationalsprache“ vor.

2.4.2.2 Fehlerbeschreibung / Fehlerklassifizierung und Fehlererklärung

Nach der Frage der Fehleridentifizierung (Wo ist ein Fehler?) ist der nächste Schritt bei der Fehleranalyse die Fehlerbeschreibung und Klassifizierung (Welche Regel wird verletzt?). Die Feststellung, daß etwas falsch ist, sagt ja noch nichts darüber aus, wie dieses Falschsein aussieht, warum es falsch ist. Dies ist die Aufgabe der Fehlerbeschreibung (Klassifizierung), die ihrerseits mit der Fehlererklärung verbunden ist. Ziel ist hier also, die identifizierten Fehler genau in der Art ihrer Fehlerhaftigkeit zu betrachten, zu spezifizieren und zu beschreiben, auf welchen Ebenen sie auftauchen. Anschließend werden dann die Gründe der Fehlleistung untersucht (=Fehlererklärung).

2.4.2.3 Fehlerbewertung

Mit der Fehlererklärung ist der sprachwissenschaftliche Teil der Fehleranalyse abgeschlossen: die Fehler sind als solche erkannt und in ihrer Art beschrieben worden, und ihr Entstehen ist möglichst präzise und umfassend erklärt worden. Wie oben schon gesagt wurde, beschäftigt man sich oft aus

Beurteilungszwecken mit Fehlern: sprachliche Leistungen (wie z.B. Aufsätze) werden benotet, wobei normalerweise Anzahl und Art der Fehler ausschlaggebend sind. Der nächste Schritt ist die Fehlerbewertung.

Nach Legenhausen (1975) ist bei der Bewertung von Sprachverstößen drei Parametern Rechnung zu tragen: einem linguistischen, einem pädagogischen und einem lernpsychologischen. Er merkt jedoch auch selbst an, daß der Bewertungsvorgang eine höchst komplexe Prozedur ist, für die es keine Patentlösung geben kann. (Legenhausen, 1975, S.110)

Die vier wichtigsten Bewertungskriterien sind nach ihm der (grammatische) Akzeptabilitätsgrad, der Grad der kommunikativen Beeinträchtigung, der Stellenwert im Lehr- und Lernprozeß und der Lernschwierigkeitsgrad. Es leuchtet ein, daß linguistischer, pädagogischer und lernpsychologischer Bereich nicht immer scharf voneinander getrennt werden können und oft zusammenwirken.

Zusammenfassend sei hier angemerkt, daß das problematische Gebiet der Fehlerbewertung als ein Zusammenwirken von linguistischen wie von pädagogischen Faktoren zu betrachten ist und, daß es also keine „absolute“ Fehlerbewertung gibt, da alle Maßstäbe relativ sind. Es spricht für sich, daß bei der Beurteilung von sprachlichen Leistungen die größte Objektivität angestrebt werden soll. Die häufige, subtile Wechselwirkung verschiedener Faktoren machen dies zu einer äußerst schwierigen Aufgabe.

2.4.2.4 Fehlertherapie und Fehlerprophylaxe

Nachdem die Fehler identifiziert, geordnet, erklärt und bewertet worden sind, besteht der letzte Schritt einer Fehleranalyse darin, die Resultate dem Anwendungsfeld Unterricht nutzbar zu machen. Diese konkrete Anwendung der Analyseergebnisse zur Behebung bzw. zur künftigen Vermeidung der beschriebenen Fehler ist die Aufgabe der Fehlertherapie bzw. Fehlerprophylaxe:

Primäres Ziel der Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht ist in erster Linie vorhandene Lehr- und Lerndefizite aufzudecken. Erreicht werden soll, daß die Fehleranalyse

- im Sinne einer Fehlerprophylaxe dem Lehrer hilft, seinen Unterricht im Hinblick auf möglicherweise auftretende Fehler zu planen und vorzubereiten, damit bestimmte Fehler erst gar nicht mehr auftreten;
- Ergebnisse erbringen für die Konstruktion und Revision von Lehr- und Lernmaterial und hier z.B. Fragen der Quantität, Sequenzierung, Abfolge und Progression des zu vermittelnden Lernstoffes mitbestimmt. (Kuhs, 1987, 175) Die Aufbereitung von Fehlern mit dem Ziel, Fehler von Anfang an zu vermeiden (Fehlerprophylaxe), kann zu Schlußfolgerungen wie z.B. einer Stoffplanung über einen längeren Zeitraum oder einer anders angelegten Progression führen, und stellt den langfristigen Zweck der Fehleranalyse dar.

3 ALLGEMEINES ÜBER DIE VALENZTHEORIE

Die *Valenzgrammatik* geht auf Lucien Tesnière⁴ zurück. Er war der erste, der eine Grammatiktheorie auf dem Gedanken der Abhängigkeitstheorie gründete.

Seine Kenntnisse und Erfahrungen sammelte er schon im Studium an den Universitäten Sorbonne, Leipzig und Berlin. In Leipzig lernte er Trubetzkoi kennen und gründete 1926 mit ihm den *Prager Linguistenzirkel*. Aber schon im 1. Weltkrieg sprach Tesnière von der *strukturellen Syntax*. Hier sind die Voraussetzungen für die spätere Entwicklung der Valenzgrammatik gelegt worden. In der dreijährigen Kriegsgefangenschaft in Deutschland hält er Vorlesungen über Sprachwissenschaft und veröffentlicht unterschiedliche Bücher und Aufsätze zum Thema Syntax. Doch seine Publikationen weckten kaum Interesse bei Sprachwissenschaftlern und anderen sprachwissenschaftlich Interessierten. Erst als Tesnière eine Dozentenstelle an der Universität Montpellier annahm, bekam er mehr Beachtung. Ab diesem Zeitpunkt beschäftigte er sich überwiegend mit der Valenzgrammatik. Resultat seiner intensiven Forschung ist das Buch „*Grundzüge der strukturellen Syntax*“, das schon 1939 abgeschlossen war. Die endgültige Fertigstellung des Werkes zog sich aber länger hin, weil Tesnière 1947 schlimm erkrankte. Den Erscheinungstermin erlebte er selber nicht mehr, da er 1954 an seiner Krankheit starb. Die erste Auflage seines Buches war nach sechs Jahren vergriffen, was die Bedeutung seines Hauptwerkes unterstreicht. Auch in Deutschland beschäftigten sich Sprachwissenschaftler mit dem Thema der Dependenz. K. Baumgärtner und H.-J. Heringer schlugen eigene Versionen der Valenzgrammatik vor. Einer von Tesnières Vorteilen war jedoch der, dass er eine Vielzahl von Sprachen perfekt beherrschte und somit immer wieder bei seinen Nachforschungen auf andere Sprachen zurückgreifen konnte. Durch die Erkenntnisse über die Syntax von, für ihn fremden Sprachen, hatte er einen viel größeren Forschungskreis.

⁴ Geboren 1893; Gestorben 1954

Tesnière hat aber auch Kritiker. Diese Kritiker verweisen vor allen Dingen auf die Veröffentlichung seines Buches „Grundzüge der strukturalen Syntax“. Sie sagten, dass das Buch zu spät erschienen sei und hinter dem Stand der Forschung zurück sei. Von einigen Sprachwissenschaftlern wurde ihm auch vorgeworfen, dass er sich zu sehr an Grammatikern des 19. Jahrhunderts orientiert hat. Im Folgenden sollen die Besonderheiten der Valenzgrammatik gegenüber anderen Ansätzen vorgestellt werden. Tesnière teilt die Satzanalyse in zwei Gruppen, die der inneren Form des Satzes und die der äußeren. Unter der inneren Form des Satzes versteht er die „klassische“ Syntax, also die strukturellen und semantischen Ordnungsprinzipien, die äußere Form bezeichnet die Morphologie, also die lautliche Ausgestaltung des Satzes. Die äußere Form des Satzes nimmt innerhalb der Valenzgrammatik keine solche Sonderstellung ein, als dass sie grundlegend unterschiedlich von der lautlichen Ausgestaltung in anderen Grammatiken ist. Wesentlich für die Valenzgrammatik sind sowohl die semantische als auch die strukturelle Ordnung des Satzes.

Wie schon zu Beginn des Textes geschrieben, geht die Valenzgrammatik auf die sogenannte Abhängigkeitsgrammatik zurück. Das es zu dieser Entwicklung gekommen ist, hat mit der Valenztheorie oder auch Valenzgrammatik zu tun.

Angefangen hat alles mit der Selektion. Selektion meint, dass die Forderung besteht, einige Wörter, die in ein und demselben Satz stehen, anderen Wörtern oder Wortgruppen mit unterschiedlichen Eigenschaften verbindlich zuzuordnen oder sie so zusammenzustellen, dass sie einen vernünftigen Satz ergeben. Würden also Wörter in einem Satz fehlen beziehungsweise Wortgruppen unvollständig sein, so gäbe es keinen vernünftigen Satz. Das syntaktische Gebilde wäre also nicht komplett. Ein Beispiel wäre dieses Gebilde: „*könnte das Auto dort kaufen*“.

Bei diesem Gebilde kann man vielleicht verstehen, was die Person damit meint, aber man hat das unguete Gefühl, dass etwas fehlt. Das Gebilde ist unvollständig. In diesem Fall fehlt das Subjekt. Also ist die Verständlichkeit des Satzes hier vom Subjekt abhängig.

In den 50er Jahren, noch vor der Veröffentlichung des Hauptwerkes (Grundzüge der strukturalen Syntax) von Tesnière, wurde der Begriff der Selektion dann aufgenommen und es vergrößerte sich das Interesse an der

Valenz- beziehungsweise Valenzgrammatik. Das Selektionsprinzip wurde als Grundgedanke dieser Grammatiken verwendet. (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann, 1996, 112)

Das Wort Valenz kommt aus der Chemie. Übersetzt ins Deutsche heißt Valenz Wertigkeit und meint in der Chemie die Neigung zweier Elemente sich zu einem Molekül zu verbinden. Zum Beispiel hat das Natriumatom die Wertigkeit „*eins*“ und das Chloratom hat auch die Wertigkeit „*eins*“. Schließen sich diese beiden Atome zusammen, ergibt es ein Natriumchloridmolekül. Diese chemische Grundregel kann man auch auf die deutsche Grammatik übertragen. Das Wort „*trinkst*“ hat, in dem Satz: „*Du trinkst Milch.*“, zum Beispiel die Wertigkeit „*zwei*“ und wird mit den Wörtern „*du*“ und „*Milch*“ zu einem Satz verbunden. Die Wörter „*du*“ und „*Milch*“ sind Aktanten. Das deutsche Wort für Aktanten heißt Ergänzungen. Das Subjekt „*du*“ ist die erste Ergänzung und das Objekt „*Milch*“ ist die zweite Ergänzung. Hierbei kann man erkennen, dass das Verb die zentrale Position in einem Satz einnimmt. Die anderen Elemente im Satz sind direkt oder indirekt vom Verb abhängig.

3.1 Die Arten der Valenz

Die Valenz verzweigt sich in drei Arten. Man spricht von semantischer, pragmatischer und syntaktischer Valenz. Bei der syntaktischen Valenz spricht man von quantitativer und qualitativer Valenz.

3.1.1 Syntaktische Valenz

Die Valenz gibt die Wertigkeit (Stelligkeit) von Wörtern an, d.h. wieviele Elemente welcher Art ein Wort benötigt bzw. wieviele Leerstellen ein Wort eröffnet. In erster Linie beschränkt sich diese Eigenschaft auf Verben. Die Elemente werden Aktanten, Ergänzungen oder Mitspieler genannt. Es gibt obligatorische und fakultative Ergänzungen. Während die obligatorischen

Ergänzungen immer auftauchen müssen, damit ein grammatisch korrekter und sinnvoller Satz entsteht, müssen fakultative Ergänzungen nicht zwingend realisiert werden.

Entscheidend für die syntaktische Valenz sind die Subkategorisierungsmerkmale. Sie gehören zu den Kontextmerkmalen, die im Lexikon zu jedem Lexikoneintrag stehen und deren Aufgabe es ist, die Kombination einzelner Wörter zu grammatisch korrekten und sinnvollen Wortgruppen und Sätzen zu steuern. Die Subkategorisierungsmerkmale geben die grammatische Stelle der Argumente eines Wortes an. Sie bestimmen also die syntaktisch notwendige Umgebung des Wortes. Als Mitspieler sind bestimmte Substantive (oder deren Äquivalente) in den verschiedenen Kasus, bestimmte Präpositionalkasus und bestimmte Adjektive oder Adverbien, Infinitive, Partizipien und Nebensätze.

Das Sn und die Sa, Sd, Sg, pS oder/und Adverbien werden in der Valenztheorie streng formal definiert: Als Sn wird ein nominativischer Aktant bezeichnet, mit dem das Prädikatsverb kongruiert.

Als Argument für die zentrale Rolle des Verbes (d.h. das Verb determiniert seine Aktanten formal) gilt besonders der Begriff der Rektion: Nimmt man ein beliebiges Verb, so weiß man die syntaktisch-morphologisch richtigen Formen seiner Aktanten und dadurch das formale Satzschema des betreffenden Verbs.⁵ Beispielsweise: Das Verb „geben“ kann drei Konstituenten haben, eine nominativische, eine akkusativische und eine im Dativ, oder „denken“ ein Sn und ein pSa. Dadurch bekommt man die folgenden grammatisch korrekten Sätze (vorausgesetzt, dass die lexikalischen Elemente mit dem Verb semantisch kompatibel sind):

Ich gebe dir das Buch.

Ich denke an dich.

⁵ zu den Satzchemata, s. Helbig - Buscha 1998, 625 ff.

Es wäre demgemäß anzunehmen, dass formale Paradigmen im Dienst der funktional-semantischen Syntagmen stehen. Die Hauptfrage ist also nicht, welchen Kasus das Verb seinen Aktanten zuweist (die Frage wie?), sondern warum das Verb den Aktanten gerade einen bestimmten Kasus zuweist.

3.1.1.1 Quantitative Valenz

Nun sind wir bei dem Begriff „quantitative Valenz“ angelangt. Für alle Sprachen gilt, dass nicht alle Verben die gleiche Wertigkeit haben. Es gibt avalente Verben, monovalente Verben, bivalente Verben und trivalente Verben.

Die avalenten Verben sind die nullwertigen Verben. In der Fachsprache werden sie auch als *unipersonelle* Verben bezeichnet, weil vor dem Verb ein „unpersönliches“ „es“ steht. Zum Beispiel: „*Es schneit.*“ , „*Es regnet.*“ (vgl. Volmert 1999, 141). Die avalenten Verben haben also keinen einzigen Aktanten. „*Es schneit.*“ ist sozusagen ein Naturschauspiel und man kann es deswegen auch nicht von einem Aktanten abhängig machen.

„*Es schneit*“ bezeichnet einfach ein in der Natur sich abspielendes Geschehen; wir können uns keinen Aktanten als Urheber dieses Geschehens vorstellen.“ (vgl. Tesnière 1980, 162). Als zweites stehen die monovalenten Verben, das heißt die einwertigen Verben auf der Liste. Die monovalenten Verben stehen mit einer Ergänzung. Dieser eine Aktant ist das Sn, wie zum Beispiel: „*Wir schlafen.*“

Die bivalenten Verben sind solche, die zwei Leerstellen um sich haben und mit zwei Aktanten stehen können. Der erste Aktant ist ein Sn und der zweite Aktant kann ein Sa, Sn, Sd, Sg, pS oder ein Adverb sein:

- Du trinkst *Milch*.
- *Der Lehrer* kommt.
- Die Tasche gefällt *mir*.
- *Das Auto der Frau* fährt sehr schnell.

- Er entscheidet sich *für das rote Motorrad*.
- Wir wohnen *hier*.

Beim Beispielsatz „*Du gibst ihm die Milch*“ handelt es sich um ein trivalentes Verb; dieses wird mit drei Aktanten verwendet. Der erste Aktant ist ein Sn, der zweite ein Sd, der dritte ein Sa. Hierbei kann man sehen, dass

zwischen den Wortarten und den Satzgliedern ebenso ein geregelter Zusammenhang besteht, wie zwischen den Sätzen und Positionen der Satzglieder. Die Verben sind notwendige Elemente aller Sätze und sowohl für die Zahl, als auch für die Art der übrigen Satzglieder verantwortlich. Ihre Position im Satz bestimmt die Satzart, und auch die syntaktische Organisation des Satzes ist vom Verb abhängig (...) (vgl. Volmert 1999, 141).

Zusammenfassend gibt es nach Tesnière vier verschiedene Valenzklassen für Verben:

- **Nullwertige oder avalente Verben**, z.B.: schneien, regnen, hageln, donnern
- **Einwertige oder monovalente Verben**, z.B.: schlafen, husten, lachen, hungern
- **Zweiwertige oder bivalente Verben**, z.B.: schlagen, töten, lieben, helfen
- **Dreiwertige oder trivalente Verben**, z.B.: geben, schenken, sagen, überlassen

Es ist sinnvoll die Wertigkeit der Verben tabellarisch zu exemplifizieren und sie zu veranschaulichen:

Valenz	Verben mit Sn und ...	Beispiele	absolute oder relative Verben
einwertig	Sn	Otto schläft. Der Motor brummt. Der Wind weht.	absolute Verben mit Sn ohne weitere Satzgliedergänzung
zweiwertig	Sa	Ich frage dich. Wir kaufen ein Auto. Ich achte dich.	relative Verben mit Sn und einer weiteren Satzergänzung
	Sd	Wir helfen dir. Sie gefiel ihm. Sie vertrauen ihm.	
	Sg	Wir gedenken der toten Soldaten.	
	Sp	Ich verzichte auf meinen Beitrag. Ich achte auf das Zeichen. Wir bedanken uns für die Einladung.	
	Sn	Ich heiße Tim. Sie ist Sekretärin. Wir sind die Profis.	
	Sa	Die Krankheit dauerte sechs Wochen.	
dreiwertig	Sa + Sd	Der Verkäufer gab mir das Paket.	relative Verben mit Sn und zwei weiteren Satzergänzungen
	Sa + Sg	Sie beschuldigte ihn der Untreue.	
	Sa + Sp	Du drängst mich zu dieser Konsequenz.	
	Sa + pS	Der Schüler legte das Buch auf den Tisch.	

3.1.1.2 Qualitative Valenz

Die qualitative Valenz spielt in der syntaktischen Valenz eine grosse Rolle. Folgende Korrelationen bilden die Grundlage der Aktanten:

- 1. Aktant: der, welcher eine Tätigkeit ausführt
- 2. Aktant: der, welchem eine Tätigkeit/Handlung widerfährt
- 3. Aktant: der, zu dessen Nutzen oder Schaden etwas geschieht

Im Beispiel „Alfred gibt Karl das Buch“ ist „Alfred“ also der 1. Aktant, da er das Buch an jemand anderen gibt; Alfred führt die Handlung aus. Alfreds Handlung nutzt „Karl“, der ja nun ein Buch hat, somit ist er der 3. Aktant. Im übertragenen Sinne widerfährt dem „Buch,, etwas (dass es gegeben wird), also füllt es die Position des 2. Aktanten.

Wie sich am Beispiel des Buchs zeigt, ist die semantische Charakterisierung nicht einwandfrei, denn Büchern widerfährt im Allgemeinen nichts. Tesnière äußert sich zu dieser Problematik nicht sehr spezifisch, „das Buch“ bildet vielmehr ein „affiziertes Objekt“. Für Sprachen mit ausgebildetem Kasussystem, wie es das Deutsche ist, stellt Tesnière fest:

1. Aktant	2. Aktant	3. Aktant
Nominativ	Akkusativ	Dativ

3.1.2 Semantische Valenz

Bei dieser Valenzart hat das Verb bestimmte Partner, die in bestimmte Valenzklassen eingeordnet werden. Diese Klassen sind hauptsächlich:

1. Agens: Träger einer Handlung. (Z.B. **Er** öffnete das Fenster.)

2. **Patiens:** Eine Person oder Sache, die von einer Handlung betroffen ist. (Z.B. Mein Vater repariert **das Auto**.)
3. **Addressat:** Jemand, der von etwas betroffen ist. (Z.B. **Er** bekam eine Goldmedaille)
4. **Experiencer:** Jemand, der eine Handlung oder ein Geschehen miterlebt. (Z.B. **Ahmet** sah den Unfall)

Die Valensträger bilden Leerstellen und die Valenzpartner füllen diese Leerstellen mit sinnvollen Aktanten. Dabei muss ein semantischer Kontext gebildet werden, z.B. der Satz „Er kann manchmal sterben.“ Ist semantisch nicht richtig. Semantisch stimmt das Adverb „manchmal“ mit dem Verb nicht überein. Der Satz muß folgendermassen lauten: „Für einen Patienten ist eine Operation immer gefährlich, weil sie manchmal sterben kann.“ Der Satz muss also mit einem Nebensatz kombiniert werden, damit „sterben“ und „manchmal“ semantisch verträglich bzw. kompatibel werden können.⁶

3.1.3 Pragmatische Valenz

Während unter Linguisten eine weitgehende Übereinstimmung in Bezug auf die Existenz der semantischen und syntaktischen Valenzebene herrscht, gehen ihre Meinungen hinsichtlich der pragmatischen Valenzebene (d.h. hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis zwischen Valenz und Kommunikation) auseinander.

Die Unterscheidung der pragmatischen Valenzebene resultiert aus verstärktem Interesse für die Pragmalinguistik. Bereits Ende der 70er Jahre begann man von einer pragmatischen Valenz, im Unterschied zur syntaktischen und semantischen Valenz, zu sprechen.

Bei dieser Valenzart ist die Kommunikation zwischen den Menschen sehr wichtig. Man kann manche Aktanten, die hinsichtlich der syntaktischen Valenz notwendig sind, bei der Kommunikation weglassen. Die Weglassung hat

⁶ Als Argument für die sogenannte semantische Valenz eines Verbes wird angeführt, dass Sätze ungrammatisch seien, wenn das Sn (oder ein anderer Aktant) die semantischen Forderungen des Verbes nicht erfülle (Helbig 1992, 8; Engel 1994, 151).

damit zu tun, ob man den Aktanten, den man auslässt, vorher erwähnt hat oder nicht. Z.B. Der Satz „Ali versteht“ ist unverständlich, denn man weiß nicht, was Ali versteht. Aber wenn man vorher weiß – da schon erwähnt-, dass Ali z.B. Deutsch versteht, dann ist der Satz „Ali versteht“ hinsichtlich der pragmatischen Valenz korrekt, obwohl er den Anschein gibt, als ob er fehlerhaft wäre.

3.2 Strukturelle Ordnung des Satzes in der Valenz

Nach Tesniere hat der Satz eine äussere und eine innere Form. Erstere wird von der Morphologie² und nicht von der Syntax³ behandelt. Die innere Form des Satzes wird von der Syntax behandelt und soll in dieser Arbeit noch näher vorgestellt werden.

Zwei Ordnungskriterien sind für die Valenzgrammatik relevant: die strukturelle und die lineare Ordnung eines Satzes. Während die lineare Ordnung die Abfolge der Wörter im Satz angibt, setzt die strukturelle Ordnung die Wörter in eine abstraktere, grammatische Beziehung.

Bei der Valenzgrammatik ist das Verb das zentrale Wort des Satzes. Alle Wörter in einem Satz werden in der Abhängigkeit des Verbs betrachtet. Das Verb regiert (als Prädikat des Satzes) die übrigen Satzglieder, es ist das für Anzahl und Art der Ergänzungen verantwortliche Element im Satz, das heißt: alle notwendigen Satzglieder sind in Form, Funktion und Position vom Verb bestimmt.

3.3 Wortklassen und Valenz

Wörter bilden das Inventar zur Ausgestaltung von Sätzen. Zunächst werden zwei Gruppen von Wörtern unterschieden:

- Leer-Wörter
- Voll-Wörter

Leer-Wörter werden eingeteilt in Junktoren und Translatoren (siehe 4.6.2 für Junktoren und 4.6.3 für Translatoren). Sie dienen als grammatische Hilfseinheiten (z.B. und, von, dass).

Voll-Wörter drücken eine Vorstellung aus, sie haben sowohl eine syntaktische als auch semantische Funktion. Während jedoch in anderen Theorien zwischen fünf (Hans Glinz)⁷ und zehn Wortarten (traditionelle Grammatik) unterschieden werden, existieren bei Tesnière nur vier Wortarten:

Verben bezeichnen Prozesse konkret.

Substantive bezeichnen Substanzen konkret.

Adjektive (auch: Epitheton) bezeichnen Substanzen abstrakt.

Adverbien bezeichnen Prozesse abstrakt.

Eine eindeutige, kurze Definition von Wortarten liegt bislang nicht vor, dies gilt auch für die Valenzgrammatik.

Sonderfälle stellen Anaphern, Indizen und Satzglieder dar, sie sollen an dieser Stelle aber zunächst nicht weiter beachtet werden.

Die Valenzgrammatik kommt zu ihrem Namen, weil sie sich mit den Abhängigkeiten zwischen Wörtern, speziell der des Verbs des Satzes mit anderen Satzgliedern, beschäftigt. Diese Abhängigkeiten werden auch als Konnexion bezeichnet. Zur Veranschaulichung werden Valenzen in einem Stemma dargestellt, welches an die „Bäumchen“ der Phrasenstruktur erinnert.

(1) Der alte Mann

Das Beispiel aus (1) sieht im Stemma wie folgt aus:

⁷ Bei der Fünf-Wortarten-Lehre beruht die Klassifikation auf formalen Kriterien. Man unterscheidet fünf Hauptwortarten nach morphologischen Kriterien.

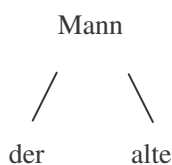
flektierbar, konjugierbar : **Verb**

deklinierbar festes Genus : **Nomen/Substantiv**

variables Genus steigerbar, zwei Flexionsreihen : **Adjektiv**

nicht steigerbar, eine Flexionsreihe : **Begleiter oder Stellvertreter** (Artikel oder Pronomen)

nicht flektierbar : **Partikel**



Bei *Mann* handelt es sich um das *Regens*, *der* und *alte* werden jeweils als *Valenz* bezeichnet.

Die Notationsweise kann auch dahingehend verändert werden, dass nicht die tatsächlichen Wörter als Knoten genommen werden, sondern Stellvertreter, wodurch ein virtuelles Stemma entsteht. Als Symbole für die vier Voll-Wort-Klassen wählt Tesnière Bezeichnungen aus der Kunstsprache Esperanto:⁸

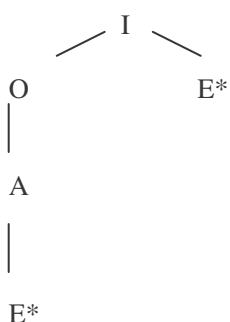
I für Verben

O für Substantive

A für Adjektive/Epitheton

E für Adverbien

Zwischen den Wörtern eines Satzes gibt es festgelegte Abhängigkeitsbeziehungen, die sich im folgenden Diagramm zeigen:



Vom Verb hängen direkte Substantive und/oder Adverbien ab, vom Substantiv lediglich Adjektive, vom Adjektiv Adverbien. Von Adverbien können

⁸ Es handelt sich hierbei um die entsprechenden Endungen dieser Wortarten. *Künstliche Welthilfssprache* [Kunstwort < span. *esperare* < lat. *sperare* "hoffen"; unter diesem Denknamen veröffentlichte der Warschauer Arzt Dr. Zamenhof 1887 seine selbst erfundene Sprache] Wahrig, 2000, 440.

nur Adverbien abhängen, die mögliche Rekursivität wird durch den Zusatz* berücksichtigt.

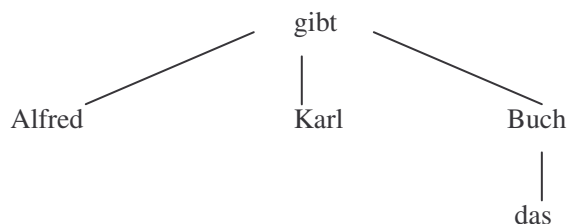
3.4 Aktanten und Angaben

Tesnière vergleicht den Satz mit einem Drama. Ebenso wie ein Drama umfasst der Satz das Geschehen, die Akteure und die Umstände. Hier zeigt sich, wieso das Verb der zentrale Knotenpunkt des Satzes ist. Die am Geschehen beteiligten Akteure oder Dinge werden innerhalb der Valenzgrammatik als Aktanten (auch: actants) bezeichnet. Besonderes Kennzeichen der Aktanten ist, dass sie meistens Substantive oder Äquivalente von Substantiven (z.B. Pronomina, Adverbien) sind.⁹

Ein Beispiel:

(2) Alfred gibt Karl das Buch.

In (2) sind 'Alfred', 'Karl' und 'das Buch' die Aktanten. 'gibt' regiert somit drei Aktanten, was sich im Stemma anschaulich darstellen lässt:



Die Umstände des Dramas sind nicht zwangsweise anzugeben, auch ohne sie ist der Satz in (2) grammatisch. Lässt man jedoch einen Aktanten weg, so ist das Resultat ungrammatisch:¹⁰

⁹ Das ist aber nicht gleichzusetzen mit einer Nominalphrase (NP) der Phrasenstrukturgrammatik, denkbar wäre auch eine Präpositionalphrase (PP) als Aktant.

¹⁰ Für jetzt stimmt das, generell lässt sich sagen, dass es auch Aktanten gibt, die weggelassen werden können, ohne dass der Satz ungrammatisch wird

- (3) (a) *Gibt Karl das Buch.
 (b) *Alfred gibt das Buch.
 (c) *Alfred gibt Karl.

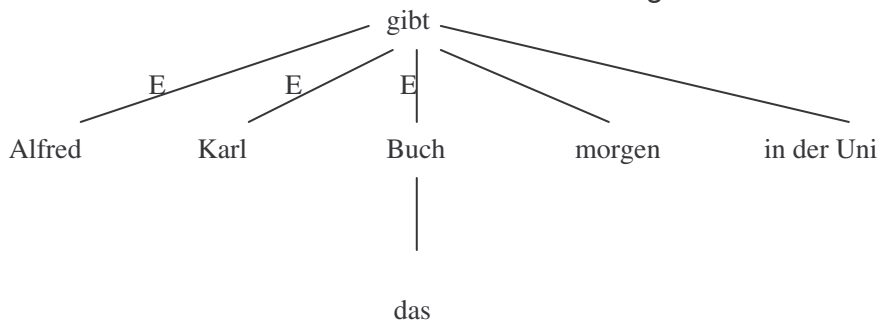
Die Umstände des Geschehens werden als Angaben bezeichnet (auch: *circumstants*). Sie bezeichnen Umstände der Zeit, des Ortes, der Art und Weise usw. Angaben bilden immer Adverbien oder Äquivalente von Adverbien. Unklar bleibt, was alles ein „Äquivalent eines Adverbs sein kann“. Auch ein Substantiv wie in „den ganzen Tag“ kann als Äquivalent für ein Adverb fungieren. Erweitern wir den Satz aus (2) um zwei Angaben:

- (4) Alfred gibt Karl das Buch morgen in der Uni.

Sowohl „morgen“ als auch „in der Uni“ spezifizieren das Geschehen (dass Alfred Karl das Buch gibt) näher, und sie sind beide fakultativ. Der Satz wird nicht ungrammatisch, wenn eine der Angaben weggelassen wird:

- (5) (a) Alfred gibt Karl das Buch morgen.
 (b) Alfred gibt Karl das Buch in der Uni.
 (c) Alfred gibt Karl das Buch.

Im Stemma werden Aktanten mit einem 'E'¹¹ gekennzeichnet:



¹¹ 'E' steht für Ergänzung, Synonym zu Aktant und der Gegenpart zu Angaben

1. **Aktant** ist üblicherweise das Sn
2. **Aktant** Akkusativ-Objekt
3. **Aktant** andere Objekte [Genitiv, Dativ]

Adverbiale Präpositionalgruppen werden nicht als Aktanten gesehen, was letztendlich zu einigen Kontroversen innerhalb der Valenzgrammatik geführt hat. Im Deutschen ist es nämlich nicht haltbar, Präpositionalgruppen nicht als Aktanten aufzuführen, beispielsweise in dem Satz:

(6) Der Erzbischof residiert in Trier.

Die Präpositionalgruppe 'in Trier' kann nicht weggelassen werden, ohne dass der Satz „merkwürdig“ klingt.

3.4.1 Notwendigkeit von Aktanten

Nun stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit von Aktanten und der daraus resultierenden Unterscheidung zwischen freien Angaben, den Circonstanten, und den notwendigen Ergänzungen, den Aktanten.

Diese Unterscheidung ist in der deutschen Sprache sehr schwierig. Man kann es anhand der adverbialen Bestimmung deutlich machen.

Der Satz: „*Sie wohnt in Berlin.*“ ist ohne Ortsangabe sinnlos, weil das Wort „*wohnen*“ nicht ohne adverbialle Ergänzung stehen kann. Hingegen ist der Satz: „*Du guckst im Wohnzimmer Fernsehen.*“ auch ohne Ortsangabe verständlich. Hierbei kann man sehen, wie schwierig die Unterscheidung zwischen Aktant und Circonstant ist.

Eine Theorie zur Unterscheidung von Aktanten und Circonstanten hat Lucien Tesnière entwickelt. Bei dieser Theorie geht Tesnière von „*vollen*“ Wörtern (*mots pleins*) und von „*leeren*“ Wörtern (*mots vides*) aus. Die vollen Wörter üben eine semantische Funktion aus. Die leeren Wörter sind für Tesnière lediglich grammatische Mittel um den Satz besser verständlich zu

machen. Leere Wörter sind zum Beispiel: *und*, *dass*, *in*, die zur Verknüpfung von Sätzen und zur Überführung von Satzteilen in andere Satzteile dienen.

Genauer heißt dieses, dass Tesnière Verb, Substantiv, Adjektiv und Adverb zu den vollen Wörtern zählt. Bei den leeren Wörtern unterscheidet er zwischen Junktiven und Translativen. Junktive sind Bindewörter, wie „*und*“, „*oder*“, „*aber*“. Diese Wörter, wie oben schon beschrieben, erfüllen grammatische Funktionen. Bei den Translativen „*von*“ und „*in*“ geht es darum, dass sie eine Wortgruppe aus einer grammatischen Kategorie in eine andere transformieren.

An einem Beispielsatz sähe das so aus:

Franz der Hut von Franz.

Hier wird das Substantiv *Franz* in die Gruppe *von Franz* transformiert, die den Wert eines Adjektivs hat.

Man kann also schon sehen, dass es in der Sprache wichtig ist, dass es Circonstanten und Aktanten gibt.

3.4.2 Tests zur Unterscheidung von Aktanten und Angaben

Das funktionale Kriterium zur Unterscheidung von Aktanten und Angaben besagt, dass die Verbbedeutung die Zahl der Aktanten festlegt, die Zahl der Angaben hingegen ist beliebig. Anhand von zwei operationalen Verfahren lässt sich feststellen, ob ein Aktant obligatorisch oder fakultativ ist, bzw. ob eine Angabe zu beliebigen Verben frei hinzugefügt werden kann.

Nicht alle Aktanten müssen im Satz vorkommen, bestimmte Valenzen können unter bestimmten Voraussetzungen unbesetzt bleiben. Die Valenzpotenz muss nicht mit der Valenzrealisierung übereinstimmen. So werden folgende Sätze gleichermassen als wohlgeformt akzeptiert:

(7) (a) Alfred singt.

(b) Alfred sing ein Lied.

Es liegt also nahe, Aktanten in obligatorische und fakultative einzuteilen. Es bleibt dennoch das Problem, wann ein Aktant weglassbar ist. Dies wird nicht allein vom Verb bestimmt, auch der Kontext spielt eine Rolle. Es bietet sich eine Dreiteilung in 'obligatorisch – in spezifischen Kontexten fakultativ– generell fakultativ' an. Die Unterscheidungsproblematik existiert also nicht zwischen Aktanten und Angaben sondern zwischen fakultativen Aktanten und Angaben. Um die Verwirrung komplett zu machen gibt es auch Angaben, die obligatorisch sind, beispielsweise bei „wohnen“ oder „dauern“:

(8) Paul wohnt in Stuttgart.

(9) Die Sitzung dauert drei Stunden.

Eine Abgrenzung zwischen (fakultativen) Aktanten und Angaben ist also nur grob möglich, kontextabhängig bzw. verbabhängig können vermeintliche Aktanten sich als fakultativ erweisen, offensichtliche Angaben können sich als Aktanten herausstellen. Die Verbbedeutung spielt eine zentrale Rolle bei der Bestimmung der „Mitspieler“. Die freie Hinzufügbarkeit von Angaben ist der zweite oben angesprochene Test. Theoretisch können Angaben in beliebiger Form und Menge einem Satz hinzugefügt werden, ihre Anwesenheit ist vom Verb nicht festgelegt. Dass dies nicht uneingeschränkt möglich ist, zeigen folgende Beispiele:

(10) (a) Paul arbeitet im Garten

(b) *Paul arbeitet in den Wald/nach Hause.

(c) Erna kommt um drei Uhr am Bahnhof an.

(d) *Erna kommt die ganze Nacht am Bahnhof an.

Bei intransitiven Verben wie 'arbeiten' oder 'schlafen' sind keine direktionalen Angaben möglich, nur Lokalangaben können hinzugefügt werden. 'ankommen' kann nur mit Zeitpunkten, nicht aber mit Zeiträumen kombiniert werden. Die theoretische beliebige Hinzufügbarkeit von Angaben stellt sich in der Praxis als nicht haltbar heraus. Statt dessen hängen auch Angaben teilweise von der spezifischen Semantik des Verbs ab.

Ein weiterer Test zur Abgrenzung ist die Paraphrase von Angaben in Form eines 'und zwar'-Satzes:

- (11) (a) Peter besuchte seinen Freund am Montag.
 (b) Peter besuchte seinen Freund, und das tat er am Montag/und zwar am Montag.
 (c) *Peter besuchte am Montag, und das tat er mit seinem Freund/und zwar seinen Freund.

Auch dieser Test ist jedoch nicht 100% treffsicher. Einige Angaben sind nicht auf diese Weise paraphrasierbar, einige Ergänzungen lassen sich mit 'und zwar' paraphrasieren:

- (12) (a) Wir wohnen, und das tun wir in Tübingen/und zwar in Tübingen.
 (b) *Paul schrie, und das tat er laut. *aber*: Paul schrie, und zwar laut.
 (c) Meine Großmutter erlebte, wie Berlin erobert wurde. *aber*: *und zwar die Eroberung von Berlin.
 (d) Wir glauben, dass die Geschichte wahr ist/ ? wir glauben, und zwar an die Wahrheit der Geschichte.

3.5 Lexikoneinträge

Lexikoneinträge bestehen aus drei Stufen. Ein beispielhafter Lexikoneintrag für das Verb 'verteilen':

1. Stufe

verteilen₂₊₍₁₎₌₃ → *S n, S a, (pS)*

2. Stufe

<i>S_n, S_a:</i>	Der Lehrer verteilt die Bücher.
<i>S_n, S_a, (pS):</i>	Der Lehrer verteilt die Bücher an/auf/unter die Schüler.

3. Stufe

Sn - 1. Hum	(<i>Der Lehrer verteilt die Bücher.</i>)
2. Hum Inst	(<i>Die Gemeinden verteilen die Lohnsteuerkarten.</i>)
Sa - 1. +/- Anim	(<i>Der Lehrer verteilt die Schüler</i>) (<i>Der Lehrer verteilt die Pferde</i>) (<i>Der Lehrer verteilt das Obst</i>)
pS - (an/auf + Akk)	
1. +/- Anim	(<i>Sie verteilten das Essen an/auf die Kinder</i>) (<i>Sie verteilten das Essen an/auf die Tiere</i>) (<i>Sie verteilten das Essen auf die Häuser</i>)
(unter + Akk./Dat.)	
1. +/- Anim	(<i>Sie verteilten das Essen unter die Kinder/den Kindern</i>)
2. Hum Inst	(<i>Sie verteilten die Aufgaben unter die Betriebe/den Betrieben</i>)

Stufe 1 gibt an, wie viele obligatorische und fakultative Aktanten das Verb regiert, im Falle von 'verteilen' sind dies zwei obligatorische (Substantive im Nominativ und Akkusativ) und eine fakultative Ergänzung (Präpositionalobjekt). Stufe 2 gibt Beispiele für die Realisierung des Verbs im Satz. Stufe 3 stellt dar, welche Anforderungen die Substantive im Nominativ und Akkusativ sowie das Präpositionalobjekt erfüllen müssen.

3.6 Strukturelle Ordnung

3.6.1 Konnexion

Der Satz ist bei Tesnière eine Abfolge von Wörtern. Die zwischen den Wörtern bestehende Grundrelation ist die Konnexion. Im Stemma zeigt sich die Konnexion durch Verbindungslinien. Zur Einführung der Konnexion stellt Tesnière die Frage, aus wie vielen Elementen der Satz „Alfred spricht“ besteht. Die Antwort muss drei lauten. 'Alfred' ist das erste Element, 'spricht' das zweite und die Verbindung von beiden Wörtern, die Konnexion, ist das dritte Element. Die beiden Wörter werden als Knoten (nucleus) bezeichnet.

Der Zentralknoten ist das Verb, von ihm hängen alle anderen Knoten mittelbar oder unmittelbar ab. Bei geteilten Verben kann der Zentralnexus auch zweigeteilt sein (z.B. 'wird verteilen' als ein zweigeteilter Knoten). Leer-Wörter

bilden im Gegensatz zu den Voll-Wörtern keine Knoten, sie spielen keine Rolle innerhalb der Konnexion.

3.6.2 Junktion

Junktion ist unabhängig von der Valenz und bezeichnet die Nebenordnungsrelation zweier oder mehrerer gleichartiger Nuclei wie z.B. in dem Satz 'Alfred spricht und schmatzt' die Verben durch den Junktor *und* verbunden sind. Junktoren sind nicht nur strukturelle Indikatoren für den syntaktischen Relationstyp Junktion, sie geben zugleich auch die semantische Relation zwischen verbundenen Knoten an. Aus diesem Grund ist ihre pauschale Einordnung als Leer-Wörter unangemessen.

Beispiele für semantische Junktionstypen:

Adjunktiv	und, ebenso (sowohl - als auch)
Negativ-adjunktiv	weder - noch
Disjunktiv	(entweder) oder
Adversativ	aber, hingegen, doch
Explikativ	denn
Konsekutiv	also, folglich
Vergleich	(so) wie, mehr als

Null-Junktoren

Adjunktiv	Interpunktionszeichen: , & – /
Disjunktiv	Interpunktionszeichen: / ()

3.6.3 Translation

Translation bezeichnet einen komplexen Relationstyp, durch den Wortklassen- bzw.- Wortgruppenwechsel behandelt werden. Es geht hier beispielsweise um Beziehungen zwischen dem Nexus 'Alfreds Buch' und 'das Buch von Alfred', denen eine gleiche Konstruktionsstruktur zugrunde gelegt

werden kann. 'Buch' ist ein Substantiv und darf laut den Abhängigkeitsregeln nicht von einem anderen Substantiv abhängen. Es ergäbe sich das folgende Stemma, was in dieser Notationsweise jedoch falsch ist:



Um die Dependenzbeziehungen richtig aufzulösen, muss Buch die Wortklasse wechseln, vom Substantiv zum Adjektiv. Dies geschieht anhand der Translation. Zunächst ein paar Worte zur Begrifflichkeit:

Der *Transferend* ist der Knoten, auf den eine Translation angewendet worden ist, der einen Kategorienwechsel durchgemacht hat. Das *Translat* ist der selbe Knoten, nachdem er via Translation in eine andere Kategorie überführt worden ist. Der *Translator* ist jenes Element, mit dem die Translation bewerkstelligt worden ist, das mit der Kategorienüberführung einhergeht. Es kann ein Leer-Wort sein (z.B. eine Präposition), ein gebundenes Morphem (z.B. -s), ein Zero (0) oder eine grammatische Größe (Genitiv). In der Regel steht der Translator in unmittelbarer Nachbarschaft des Transferenden (links oder rechts davon). Beispiele: Peter -s bzw. von Peter. Translatoren sind intra-nuklear; d.h. sie sind in einen Knoten inkorporiert. Der Wortklassenwechsel wird angezeigt durch „>“ (Translation 1. Grades) bzw. „>>“ (Translation 2. Grades).

Wie man erkennen konnte, ist das Verb in der deutschen und auch in anderen Sprachen der wichtigste Bestandteil eines Satzes. Die Strukturbeschreibung des Satzes, wie sie Tesnière durchführt, eignet sich sehr gut, um die Rolle lexikalischer Einheiten im Satz zu veranschaulichen. Die Valenzgrammatik dient dazu, die Satzstrukturen in den einzelnen Sprachen besser zu verstehen. Wie oben schon beschrieben, darf man die *Valenzgrammatik* auch beim Erlernen ausländischer Sprachen nicht außer Acht lassen. Bei vielen ausländischen Sprachen ist die Satzstruktur anders als im Deutschen. Die *Valenzgrammatik* dient dazu, die Unterschiede klar zu machen und verständlich darzulegen.

Gerade die Theorie, dass man die *Valenzgrammatik* auf fast alle natürliche Sprachen übertragen kann, ist für viele Sprachwissenschaftler ein wichtiger Vorteil. Das universale Modell ist für viele die größte Leistung, die er in seiner Laufbahn als Sprachwissenschaftler erbracht hat.

Ein weiterer anerkennender Punkt ist der, dass er einen großen Unterschied zwischen den früheren und seinen eigenen Syntaxtheorien herausgearbeitet hat. Tesnière hat das weiter vertieft, was frühere Sprachwissenschaftler nur ansatzweise in ihren Forschungen herausgefunden haben. Zu diesen Vertiefungen gehört schließlich auch die Erforschung der *Valenzgrammatik*.

4 EMPIRISCHE DATEN

4.1 Zielsetzung

Durch Beobachtungen und Forschungen wurde festgestellt, dass Fremdsprachenlernende Fehler beim Verbvalenz machen. Ziel ist es, nach der Darstellung der Valenzgrammatik die vorhandenen Fehler festzustellen und sie zu bewerten, um den Studierenden Möglichkeit zu geben, dass sie möglichst keine bzw. relativ weniger Fehler bei der Anwendung der deutschen Sprache machen.

4.2 Untersuchungsort und –gruppe

Um die Fehler, die durch falsche Anwendung der Verben entstehen, zu analysieren, wurden Studierende der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Çukurova Universität herangezogen. Dafür wurden die Studierenden, die im ersten Semester sind, ausgewählt. Zur Analyse wurden die Aufsätze und Klausuren der Lernveranstaltung „Schreibfertigkeiten I“ herangezogen.

Es wurden 34 Hausarbeiten und 48 Klausuren, also insgesamt 82 Arbeiten analysiert. Den Studierenden wurden bestimmte Themen gegeben, damit sie einen Aufsatz schreiben. Die Themen sind *Technologie, Demokratie, Verantwortung, Fernsehen von heute und Alkoholkonsum bei Jugendlichen*.

Die Studierenden haben ein Jahr die Vorbereitungsklasse besucht und kamen mit Englischvorkenntnissen an die Universität. Bei der Bewertung wurden diese beiden Anhaltspunkte berücksichtigt.

4.3 Methodische Vorgehensweise

In dieser Arbeit wurden drei Lerntheorien beschrieben. Alle drei Lerntheorien wurden beschrieben, da man der Ansicht ist, dass das behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Lernen hier an Bedeutung gewinnt.

Denn durch das behavioristische Lernen muss der Studierende, obwohl man dagegen ist, manche Valenzverben auswendiglernen, wie z.B. sich kümmern um.

Das kognitivistische Lernen tritt auf nachdem man die Studierenden auf die Valenzgrammatik bewusst gemacht hat und ihre Regeln für die Feststellung der richtigen Verben bei der Anwendung der deutschen Sprache erklärt hat. Somit werden diese Erklärungen im Gehirn verarbeitet und sie werden von den Studierenden wiedergegeben.

Beim konstruktivistischen Lernen dagegen wird die Valenzgrammatik mit ihren Vorkenntnissen integriert.

Durch diese drei Lerntheorien kann ein effektiveres Lernen entstehen.

5 DURCHFÜHRUNG DER FEHLERANALYSE

Bei dieser Arbeit, besonders bei der Fehleranalyse wurde als Ausgangspunkt das „Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben“ verwendet. Dieses Wörterbuch stellt die meist verwendeten Verben mit Beispielsätzen nach ihren Aktanten dar.

5.1 Quantitative Angaben zu den verwendeten Verben

In diesem Abschnitt wurden einige falschverwendete Verben nach der syntaktischen Valenz analysiert und ihre richtige Verwendung wurde angegeben.

1) *Es schädigt die Gesundheit.

schaden

Sn → 1. Hum (*Die Mutter* schadet dem Kind)
2. Abstr (*Die Sonne* schadet der Haut)

Sd → 1. Hum (Die Mutter schadet *dem* Kind)
2. Abstr (Reinigungsmittel schaden *der Umwelt*)

= Es schadet der Gesundheit.

2) * Dann soll man den Jugendlichen überreden.

überreden

Sn → 1. Hum (*Der Lehrer* überredet die Jugendlichen Hausaufgaben zu machen)

Sa → 1. Hum (Der Lehrer überredet *die Jugendlichen*
Hausaufgaben zu machen)

Inf → Act (Der Lehrer überredet die Jugendlichen
Hausaufgaben zu machen)

= Dann soll man die Jugendlichen überreden.

3) *Er glaubt zu ihre Freund.

glauben

Sn → 1. Hum (*Der Schüler* glaubt dem Lehrer)

Sd → 1. Hum (Er glaubt *seinem Freund*)
2. Abstr. (Er glaubt *der Sektion*)
3. Abstr. (Er glaubt *seinen Beteurungen*)

p= an,

pSa → 1. Hum (Das Mädchen glaubt *an seinen Freund*)

= Er glaubt seinem Freund.

4) *Sie müssen zu ihre Kinder helfen.

helfen

Sn → keine Selektionsbeschränkungen (*Der Freund, die Polizei*
hilft.)

Sd → 1. + Anim (Er hilft *dem Kind, dem Hund*.)
2. Abstr (als Hum) (Er hilft *der Polizei*.)

= Sie müssen ihren Kindern helfen.

5) *Sie müssen ihre Kinder hören.

hören

Sn → 1. + Anim (*Das Kind, der Hund* hört auf ihn.)
 2. Abstr. (als Hum) (*Die Betriebsleitung* hört auf seinen Rat.)

p= auf,

pSa → 1. Hum (*Die Schüler* hören *auf den Lehrer*.)
 2. Abstr. (*Die Schüler* hören *auf seine Worte*.)

= Sie müssen auf ihre Kinder hören.

6) *Immer streiten sie sich ihre Familie.

streiten

Sn → 1. Hum (*Sie* streiten für das Recht.)
 2. Abstr (als Hum) (*Die Arbeiterbewegung* streitet für den Sozialismus.)

p = mit, gegen, für

wenn p = mit,

pSd → 1. Hum (*Er* streitet mit seinem Widersacher.)
 2. Abstr (als Hum) (*Er* streitet *mit dem Institut*.)
 3. Abstr (*Er* streitet *mit seiner Leidenschaft*.)

= Immer streiten sie sich mit ihrer Familie.

7) *..., sonst können sie sich für die Unterrichten nicht konzentrieren.

sich konzentrieren

- Sn →
1. Hum (*Der Schüler* konzentriert sich auf den Lehrer.)
 2. Abstr (als Hum) (*Die Regierung* konzentriert sich auf die Wahl)
 3. Abstr (Die Regierung konzentriert sich *auf die Wahl.*)

p = auf

- pSd →
1. Hum (Die Schüler konzentrieren sich *auf den Unterricht.*)

=, sonst können sie sich auf den Unterricht nicht konzentrieren.

8) *Je mehr man Fern sieht, desto besser entwickelt man.

sich entwickeln

- Sn →
1. + Anim (*Das Kind* entwickelte sich.)
 2. Abstr (als Hum) (*Das Institut* entwickelte sich.)
 3. Abstr (*Die Freundschaft* entwickelte sich.)
 4. Act (*Das Wandern* entwickelte sich.)

= Je mehr man fernsieht, desto besser entwickelt man sich.

9). *Wenn wir die Jugendlichen nicht interessieren, konsumieren sie den Alkohol.

sich interessieren

- Sn →
1. Hum (*Der Lehrer* interessierte sich für seine Schüler.)
 2. Abstr (als Hum) (*Die Regierung* interessierte sich für die Volksbildung.)

p = für

- pSa →
- keine Selektionsbeschränkungen (Er interessiert sich *für den Betrieb.*)

= Wenn wir uns für die Jugendlichen nicht interessieren, konsumieren sie Alkohol.

10) *Viele Kindern glauben diese Film.

glauben

Sn → 1. Hum (*Der Schüler* glaubt an seinen Lehrer.)
2. Abstr (als Hum) (*Das Institut* glaubt an den Erfolg.)

p = an,

pSa → 1. Hum (*Das Mädchen* glaubt an seinen Freund.)
2. Abstr (Er glaubt *an den Erfolg*.)

= Viele Kinder glauben an diesen Film.

11) *..., und sie beginnen dem Alkoholkonsum.

beginnen

Sn → 1. + Anim (*Das Kind* beginnt zu laufen.)
2. Abstr (als Hum) (*Das Ministerium* beginnt die Arbeit.)

Sa → 1. Abstr (Er beginnt *den Vortrag*.)
2. Act (Er beginnt *das Schwimmen* mit einem Sprung.)

p = mit,

pSd → 1. Abstr (Er begann *mit dem Vortrag*.)
2. Act (Er beginnt *mit Laufen*.)

= ..., und sie beginnen mit dem Alkoholkonsum.

12) *Sie können ihre Werbung machen und dann können Menschen sehen und kaufen.

sehen

Sn → + Anim (*Der Mann*, sieht den Fremden.)

Sa → 1. ± Anim (*Wir* sehen *den Schrank*)
2. Abstr (Er sieht *viele Schwierigkeiten*)

kaufen

Sn → 1. Hum (*Die Mutter* kauft Brot)
2. Abstr (als Hum) (*Der Staat* kauft Südfrüchte)

Sa → 1. ± Anim (- Hum) (Er kauft *Pferde, Bücher*)
2. Abstr (Er kauft *die Lizenz*)

= Sie können ihre Werbung machen und dann können Menschen es sehen und kaufen.

13) *Mit dem Vergnügungsprogramm vergnügen uns.

sich vergnügen

Sn → 1. + Anim (*Das Kind* vergnügt sich.)
2. Abstr (als Hum) (*Das Ministerium* vergnügt sich.)

p = mit,

pSd → 1. Abstr (Er vergnügt sich *mit dem Computerspiel*.)
2. Act (Er vergnügt sich *mit Fußball*.)

= Mit dem Vergnügungsprogramm vergnügen wir uns.

14) *Wenn Jugendliche Alkohol konsumieren, wollen Alkohol wieder trinken.

trinken

Sn → Hum (*Der Verunglückte trinkt*)

Sa → - Anim (Er trinkt *Milch*)

= Wenn Jugendliche Alkohol konsumieren, wollen sie wieder Alkohol trinken.

15) *Sie wissen nicht, was sprechen.

sprechen

Sn → 1. Hum (*Der Richter spricht das Urteil.*)
2. Abstr (*Die Wahrheit spricht aus seinen Worten.*)

Sa → 1. Hum (Ich spreche *den Lehrer* morgen.)
2. Abstr (Wir sprechen *drei Sprachen, die Wahrheit.*)

= Sie wissen nicht, was sie sprechen.

16) *In unsere Freizeit sollen wir nicht benutzen.

benutzen

Sn → 1. + Anim (*Der Lehrer benutzt die Kreide*)
2. Abstr (als Hum) (*Die Schule benutzt fremde Räume*)

Sa → 1. ± Anim (Er benutzt *das Kind, den Hund* als Führer)
2. Abstr (als Hum) (Er benutzt *das Institut* als Sprungbrett)
3. Abstr (Er benutzt *fremde Ideen*)

= In unserer Freizeit sollen wir es nicht benutzen.

17) *Ich unterhalte mit meine Eltern.

unterhalten

Sn → Hum (*Die Freunde unterhalten sich*)

p = mit,

pSd → Hum (*Wir unterhalten uns mit dem Besucher über Leipzig.*)

= Ich unterhalte mich mit meinen Eltern.

18) *Ich beschäftige mich.

beschäftigen

- Sn →
1. Hum (*Der Redner beschäftigt sich mit der Frage.*)
 2. Abstr (als Hum) (*Die Presse beschäftigt sich mit den neuen Ergebnissen.*)
 3. Abstr (*die Abhandlung beschäftigt sich mit interessanten Problemen.*)

p= mit

pSd → keine Selektionsbeschränkungen (*Die Presse beschäftigt sich mit dem Betriebsleiter, mit den Wohnungen, mit dem Schwimmen, mit diesem Problem*)

= Ich beschäftige mich mit Fußball.

19) *Ich antworte meine Freundin den Brief.

antworten

- Sn →
1. Hum (*Der Arzt antwortet mir.*)
 2. Abstr (als Hum) (*Das Institut antwortet.*)

Sd → 1. Hum (Der Arzt antwortet *dem Freund.*)
2. Abstr (Als Hum) (Wir antworten *dem Institut.*)

NS → Act (Er antwortete, *daß er käme.*)

p = auf,

pSa → 1. – Anim (Er antwortet dem Institut *auf den Brief.*)
2. Abstr (Er antwortete auf den Vorwurf.)

= Ich antworte meiner Freundin auf den Brief.

20) *Ich entschließe nicht für das Fernsehen.

sich entschließen

Sn → 1. Hum (*Der Kollege* entschließt sich zu der Fahrt.)
2. Abstr (als Hum) (*Die Regierung* entschließt sich zu dem Vertrag.)

p = für

pSa → keine Selektionsbeschränkungen (Er entschließt sich *für das blonde Mädchen, für diesen Hund*)

= Ich entschließe mich nicht für das Fernsehen.

21) *Die Eltern beobachten nicht.

beobachten

Sn → 1. Hum (*Der Detektiv* beobachtet die Passanten.)
2. Abstr (als Hum) (*Der Verlag* beobachtet die Marktsituation.)

- Sa → 1. ± Anim (Der Jäger beobachtet *einen Wilderer, ein Reh.*)
 2. Abstr (Er beobachtet *die Entwicklung.*)
 3. Act (Er beobachtet *das Training der Fußballmannschaft.*)

= Die Eltern beobachten die Entwicklung ihrer Kinder nicht.

22) *Die Jugendlichen lösen sich die Gesellschaft.

sich lösen

- Sn → 1. Hum (*Der Mann löste sich von der Frau.*)
 2. Abstr (als Hum) (*Der Staat löste sich von der Vergangenheit.*)

p = von,

- pSd → 1. Hum (Er löste sich *von seiner Freundin.*)
 2. Abstr (Er löste sich *von dem Gedanken.*)

= Die Jugendlichen lösen sich von der Gesellschaft.

23) * Die Jugendlichen gewöhnen das Rauchen.

sich gewöhnen

- Sn → + Anim (*Das Kind, der Hund gewöhnt sich an Sauberkeit.*)

- Sa → 1. + Anim (Wir gewöhnen *den Jungen, das Tier* an Sauberkeit.)
 2. Refl (Wir gewöhnen *uns* an die neue Wohnung.)

p = an,

- pSa → keine Selektionsbeschränkungen (Er gewöhnt sich *an das Kind, an den Betrieb, an das Schwimmen.*)

= Die Jugendlichen gewöhnen sich an das Rauchen.

24) *Die Kinder verlassen sich zu ihren Eltern, aber die Jugendlichen verlassen sich zu ihren Eltern nicht.

sich verlassen

- Sn →
1. Hum (*Die Arbeiter verlassen sich auf ihre Führung.*)
 2. Abstr (als Hum) (*Die Regierung verläßt sich auf die Bevölkerung.*)

p = auf,

- pSa →
1. + Anim (Er verläßt sich *auf die Schüler, das Pferd.*)
 2. Abstr (als Hum) (Die Bevölkerung verläßt, sich *auf ihre Regierung.*)
 3. – Anim (Er verläßt sich *auf sein Fahrrad.*)
 4. Abstr (Er verläßt sich *auf sein Geschick.*)

= Die Kinder verlassen sich auf ihre Eltern, aber die Jugendlichen verlassen sich nicht auf ihre Eltern.

25) *Sie sorgen sich ihre Kinder nicht.

sich sorgen

- Sn →
1. Hum (*Die Mutter sorgt sich um die Kinder.*)
 2. Abstr (als Hum) (*Die Reederei sorgt sich um das Schicksal der Schiffsbesatzung.*)

p = um,

- pSa →
- keine Selektionsbeschränkungen (Er sorgt sich *um das Kind, um den Hund, um das Institut, um die Anlagen.*)

= Sie sorgen sich nicht um ihre Kinder.

26) *Die Eltern sollen nicht drohen.

drohen

Sn → 1. Hum (*Der Lehrer droht dem Schüler.*)
Abstr (als Hum) (*Die Gemeinde droht den Wilderern.*)

Sd → 1. Hum (*Der Lehrer droht dem Schüler.*)
2. Abstr (als Hum) (*Der Verbrecher droht der Polizei.*)

= Die Eltern sollen ihren Kindern nicht drohen.

27) *Zum Beispiel können sie nicht selbstständig reparieren.

reparieren

Sn → 1. Hum (*Der Schlosser repariert den Wagen.*)
2. Abstr (als Hum) (*Der Betrieb repariert den Wagen.*)

Sa → 1. – Anim (*Er repariert den Wagen.*)
2. Abstr (*Er repariert den Schaden.*)

= Zum Beispiel können sie es nicht selbstständig reparieren.

28) *Ein großer Problem wartet sie.

warten

Sn → 1. ± Anim (*Der Freund, der Hund wartet.*)
2. Abstr (als Hum) (*Das Ministerium wartet.*)
3. – Anim (Fahrzeug) (*Das Auto wartet.*)
4. Abstr (*Die Arbeit wartet auf uns.*)

p = auf,

pSa → keine Selektionsbeschränkungen (*Er wartet auf den Freund,*

auf den Hund, auf ein neues Institut, auf das Flugzeug, auf das Ende, auf das Schwimmen.)

= Ein großes Problem wartet auf sie.

29) *Die Studierenden sollen der Universität verdanken.

verdanken

Sn → keine Selektionsbeschränkungen (*Mein Freund, der Hund* Verdankt dem Arzt seine Gesundheit, *das Institut* dem Wissenschaftler den Erfolg, *das Buch* seine Form dem Verlag, *der Gedanke* seine Entstehung dem Gespräch.)

Sd → keine Selektionsbeschränkungen (Wir verdanken das *dem Arzt, dem Hund, dem Staat, dem Buch, der Dunkelheit.*)

Sa → keine Selektionsbeschränkungen (Wir verdanken unserem Freund *den Fahrer, der Hund, das Auto*, dem Staat *die Sonderschule*, dem Ingenieur *den Gedanken.*)

= Die Studierenden sollen der Universität ihre Entwicklung verdanken.

30) * Sie entschuldigen nicht von ihre Eltern.

entschuldigen

Sn → 1. Hum (*Der Freund* entschuldigt mein Benehmen.)
2. Abstr (als Hum) (*Die Regierung* entschuldigt den Vorfall.)

Sa → 1. Hum (Er entschuldigt *seinen Freund.*)
2. Abstr (Er entschuldigte *seinen Fehler.*)
3. Act (Er entschuldigt *sein Zuspätkommen.*)
4. Sa = Sn (Refl) (Er entschuldigt *sich.*)

p = bei,

- pSd →
1. Hum (Er entschuldigt sich *beim* Lehrer.)
 2. Abstr (als Hum) (Er entschuldigt den Vorfall *bei der* Regierung.)

= Sie entschuldigen sich nicht bei ihren Eltern.

31 * Drogen zwingt zu stehlen.

zwingen

- Sn →
1. +Anim (*Der Junge, der Hund* zwang das Kind zur Umkehr.)
 2. – Anim (*Die Schlacht* zwang sie zu einem Umweg.)
 3. Abstr (*Die Kritik* zwang ihn zur Darlegung seiner Gründe.)
 4. Act (Das Lärmen zwingt uns zu einer Pause.)

- Sa →
1. Hum (Die Situation zwingt *den Jungen* zum Nachdenken.)
 2. Abstr (als Hum) (Die Demonstration zwingt *die Regierung* zur Überprüfung ihrer Politik.)
 3. Sa = Sn (Refl) (Er zwingt *sich* zur Arbeit.)

p = zu,

- pSd →
1. Abstr (Er zwingt ihn *zu dieser* Maßnahme.)
 2. Act (Er zwingt den Jungen *zum Schwimmen*.)

- NS →
- Act (Er zwingt ihn dazu, *daß er spricht*.)
- Act (Er zingt ihn dazu, *zu sprechen*.)

= Drogen zwingen sie zu stehlen.

32) * Die Eltern beschuldigen immer das Freundekreis.

beschuldigen

Sn → 1. Hum (*Der Offizier beschuldigt ihn des Verrats.*)
2. Abstr (als Hum) (*Das Gericht beschuldigt ihn der Bestechung.*)

Sa → 1. Hum (Er beschuldigt *den Fahrer* der Tat.)
2. Abstr (als Hum) (Er beschuldigt *die Firma* der Korruption.)

Sg → Act (Er beschuldigt mich *des Verrats.*)

NS → Act (Er beschuldigt mich, *daß ich ihn verraten habe.*)

Inf → Act (Er beschuldigt mich, *ihn verraten zu haben.*)

= Die Eltern beschuldigen immer den Freundekreis, ihn drogenabhängig gemacht zu haben

5.2 Erklärung der Ergebnisse

Es ist sinnvoll nach der Fehleranalyse die Fehler tabellarisch darzustellen, um sie zu konkretisieren. In der ersten Spalte wurden die Verben angegeben, die die Studierenden in ihren Arbeiten verwendet haben. In der zweiten Spalte wurden die Zahlen der verwendeten Verben, in der dritten Spalte die Zahl der korrekt verwendeten Verben, in der vierten Spalte die Zahl der falsch verwendeten Verben dagegen wurde in der letzten Spalte die Prozentzahl der fehlerhaft verwendeten Verben angegeben. Es wurden von den Studierenden 2162 Verben verwendet, von denen sind 1965 Verben richtig und 197 Verben falsch.

Die von Studierenden verwendeten Verben	Anzahl der verwendeten Verben	Hinsichtlich der syntaktischen Valenz korrekte Sätze	Hinsichtlich der syntaktischen Valenz falsche Sätze	Prozentzahl der fehlerhaft verwendeten Verben
haben	163	163	-	0
sein	303	303	-	0
geben	111	98	13	11.71
machen	73	73	-	0
schützen	28	26	2	7.14
beschützen	9	8	1	11.11
sprechen	35	29	6	17.14
schaden	56	49	7	12.50
überreden	33	25	8	24.24
glauben	79	63	16	20.25
helfen	52	49	3	5.76
anfangen	98	92	6	6.12
streiten	28	26	2	7.14
mitbringen	17	15	2	11.76
sich konzentrieren	36	21	15	41.66
kommen	49	40	9	18.36
beginnen	77	73	4	5.19
sich entwickeln	58	45	13	22.41
sich interessieren	99	65	34	34.34
sehen	61	58	3	4.91
kaufen	23	18	5	21.73
sich vergnügen	22	15	7	31.81
trinken	37	32	5	13.51
unterhalten	19	14	5	26.31
beschäftigen	23	21	2	8.69
antworten	16	15	1	6.25
sich entschließen	12	10	2	16.66
beobachten	25	23	2	8

verteidigen	9	7	2	22.22
sich lösen	17	16	1	5.88
sich gewöhnen	14	12	2	14.28
sich verlassen	8	5	3	37.50
sich sorgen	21	19	2	9.52
drohen	10	8	2	20
reparieren	3	2	1	33.33
warten	16	12	4	25
verdanken	12	10	2	16.66
entschuldigen	1	-	1	100
zwingen	3	2	1	33.33
beschuldigen	7	4	3	42.85
erreichen	38	38	-	0
sterben	25	25	-	0
fahren	13	13	-	0
verursachen	47	47	-	0
verdienen	26	26	-	0
verderben	20	20	-	0
berücksichtigen	28	28	-	0
gehen	82	82	-	0
sitzen	27	27	-	0
werden	93	93	-	0
TOTAL	2162	1965	197	

Man sieht, dass die Studierenden immer wieder die gleiche Verben verwendet und bei bestimmten Verben mehr Fehler gemacht haben. Das kann folgendermassen begründet werden:

1. Sie verwendeten immer wieder die gleichen Verben. Die meist verwendeten Verben sind **haben** und **sein**. Die meisten Fehler wurden bei den Verben „**sich interessieren, sich konzentrieren, sich entwickeln, glauben und geben**“ festgestellt. Das beweist, dass die

Studierenden sehr wenig lesen und ihr lexikalisches bzw. grammatisches Wissen nicht erweitern.

2. Doch hier ist es auch wichtig zu sagen, dass sie (die Studierenden) beim Schreiben beschränkt waren. Da man ihnen bestimmte Themen gab, tauchten die gleichen Fehlerarten auf.

3. Die Studierenden kommen in die Deutschabteilung überwiegend ohne Deutschkenntnisse, jedoch mit Englischvorkenntnissen. Deshalb übertragen sie die englischen Sprachstrukturen auf die deutschen.

4. Die Studierenden haben ein Jahr die Vorbereitungsklasse besucht und sind zurzeit im zweiten Semester. Deswegen haben sie einen geringen Wortschatz.

6 UNTERRICHTSPRAKTISCHE DURCHFÜHRUNG DER VALENZGRAMMATIK

Bis heute wurden die valenzgrammatischen Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht in der Türkei nicht ausreichend eingesetzt; das könnte damit zu tun haben, dass selbst Lehrern diese Theorie fremd ist und dass sie daher im Fremdsprachenunterricht nach traditionellen Lehr- und Lernerfahrungen verfahren.

Wie es schon erwähnt wurde, ist es sinnvoll, die Unterschiede zwischen der Fremd- und Muttersprache aktiv bzw. passiv zu berücksichtigen. Denn wenn die Studierenden etwas falsch lernen, ist es sehr schwer es wieder zu verbessern, da das Falsche sich im Langzeitgedächtnis fest verankert, wenn es nicht rechtzeitig korrigiert wird.

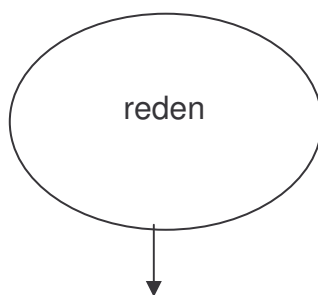
Es ist wichtig im Unterricht mit einem Spiel eine Einleitung zum Thema zu machen. Somit können die Lernenden es leichter und schneller verstehen. Und das Thema wird ihnen nicht langweilig und schwer sein. Dafür benutzt der Lehrer Imperativsätze wie folgt: Schreit! Lacht! Atmet! Hüpf! Und zuletzt benutzt er/sie das Schlüsselwort, wie z.B. Gib! Das würde als ein Schock bei den Studierenden wirken. Denn sie würden fragen, was sie geben sollen und wem sie es geben sollen?

So muss man eine Einführung in die Valenzgrammatik machen, in dem der Lehrer eine Definition der Valenzgrammatik macht. Die Definition sollte am Anfang in einer sehr leichten Sprache gemacht werden, denn die Studierenden sollen nicht denken, es sei ein schweres Thema. Denn diese Denkweise würde die Studierenden beim Lernen der Valenzgrammatik blockieren. Auch wenn die traditionelle Grammatik kritisiert wird, ist es erforderlich den Studierenden theoretische Erklärungen über die Grammatik zu machen. Doch bevor man diese Erklärungen macht, ist es sinnvoll im Unterricht sozusagen ein Spiel zu verwenden um als Einführung die Studierenden über das Thema zum denken zu bringen.

Die Erläuterung kann der Lehrer in dieser Weise machen: Die *Valenzgrammatik* ist eine Grammatiktheorie. Bei dieser Theorie hat das Verb

eine wichtige Rolle. Es ist das Zentrum des Satzes. Das Verb steht also im Mittelpunkt des Satzes. Und es läßt leere Stellen um sich. Man muß diese leeren Stellen, mit richtigem Aktant und Aktantzahl füllen, d.h. jedes Verb hat bestimmte Aktantzahlen. Manche haben gar keinen Aktant, manche haben einen, manche zwei und manche drei Aktanten. Dies wird Anhand von Beispielen der Studierenden an der Tafel gezeigt.

1. Das Verb mit 0 Aktant: Es schneit, es blitzt, es donnert, es regnet usw.
2. Das Verb mit 1 Aktant:



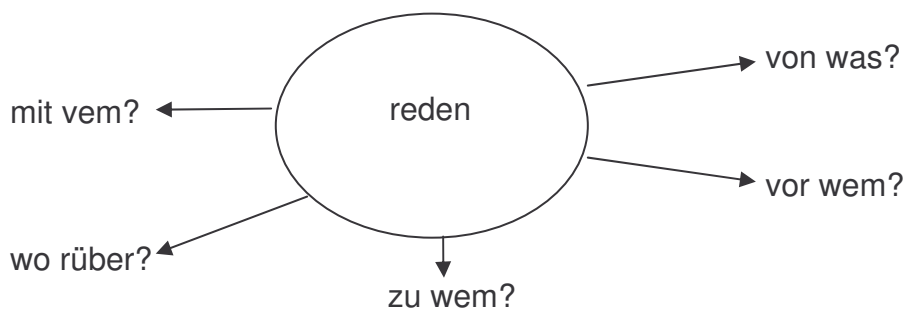
Wer?

Nach der Frage „Wer redet?“ würde diese Satz folgendermassen lauten: „Ich rede.“ oder „Der Lehrer redet.“ Der Pronomen „Ich“ und das Nomen „Der Lehrer“ zeigen die Zahl der Aktanten des Verbes „reden“. Also hat das Verb „reden“ einen Aktant.

Und manche Verben werden mit bestimmten Präpositionen verwendet, dies ist auch sehr wichtig, nämlich manche Verben können auch mit mehreren Präpositionen verwendet werden.

Dies kann man Anhand von dem Verb „reden“ anschaulicher machen.

Denn das Verb reden, verwendet man auch mit Präpositionen. Dies sind z.B: mit, über, vor, von und zu.



Zur der Frage „Mit wem?“ würde die Antwort folgendermassen lauten: „Er redet *mit seinem Freund*.“

Zur der Frage „Worüber?“ würde die Antwort „Wir reden *über das Buch*.“ lauten.

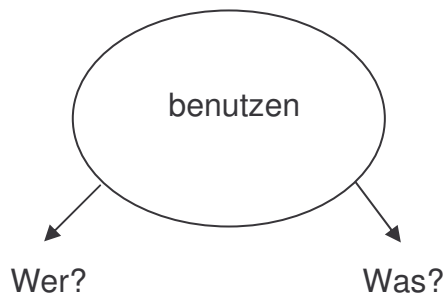
Zur der Frage „Vor wem?“ würde die Antwort „Er redet *vor seinen Eltern*.“ lauten.

Zur der Frage „Von was?“ würde die Antwort „Wir reden *von dem Buch*.“ lauten.

Zur der Frage „Zu wem?“ würde die Antwort „Er redet *zu seinen Eltern*.“ lauten.

Wie es zu sehen ist, zu jeder Frage gibt man verschiedene Antworten je nach Kasus. Bei manchen Präpositionen verwendet man entweder Akkusativ oder Dativ.

3. Das Verb mit 2 Aktanten:

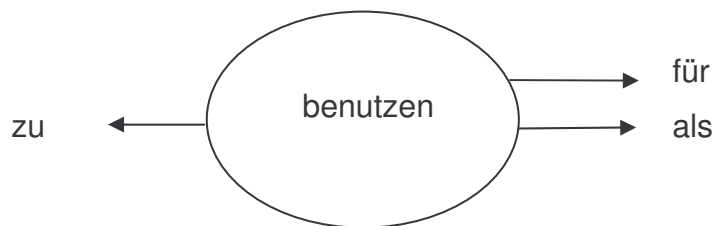


- Was wird benutzt?

- Wer benutzt es?

Die Studierenden benutzen Wörterbücher.

Dieses Verb kann man wieder mit Präpositionen verwenden, wie z.B:

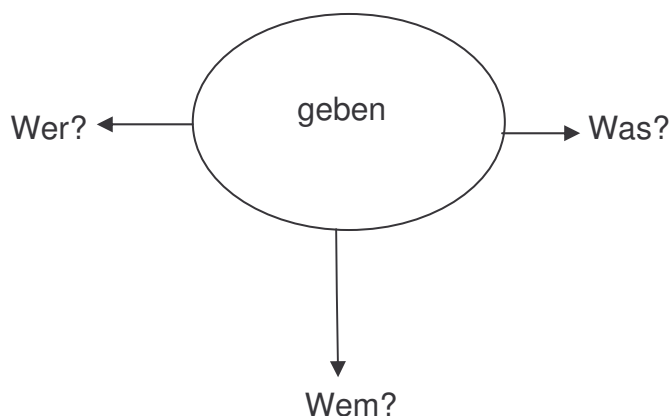


zu: Die Studierenden benutzen die Wörterbücher *zum Arbeiten*.

für: Die Studierenden benutzen die Wörterbücher *für Prüfungen*.

als: Die Studierenden benutzen die Wörterbücher *als Hilfsmittel*.

4. Das Verb mit 3 Aktanten:



Bei diesem Verb ist es wichtig zu fragen, wer es gibt, wem es gegeben wird, und was gegeben wird. Die richtige Verwendung des Verbs würde lauten:

Wer: *Der Student* gibt dem Lehrer das Buch.

Wem: Der Student gibt *dem Lehrer* das Buch.

Was: Der Student gibt dem Lehrer *das Buch*.

Man kann auch einen Minitest mit bestimmten, am meisten verwendeten Verben machen. Bei diesem Test gibt man 10-15 Verben, mit diesen Verben soll man sinnvolle Sätze bilden. Man soll auch nach den Aktanten fragen stellen. Diese Übung hat den Zweck, selbst die Regeln für die syntaktische Valenz zu entdecken. Denn es ist nicht möglich, alle Verben aufzuzählen. Die Studierenden haben in manchen Fällen den Vorteil ihre eigene Muttersprache zu benutzen. Dies hat natürlich auch einen Nachteil, denn die Studierenden

können somit Fehler machen. Dadurch werden am Anfang nur die- jenigen Verben benutzt, die auch in die Muttersprache eins-zu-eins übersetzt werden können.

schenken = Der Vater schenkt einen Ring.

Wer schenkt? Der Vater.

Was schenkt er? Einen Ring.

Nach diesem Test kann man auch sehen, ob die Studierenden das Thema verstanden haben. Und man sollte diese Verben auch später an der Tafel wiederholen, damit sie alle das Thema verstehen und ihre Fehler verbessern. Das Lernen wird dadurch intensiver.

Nachdem man diese Verben durchgeführt hat, macht man die gleiche Übung auch mit Verben, die eine Präposition erhalten, z. B.:

spielen = Ich spiele mit seinem Freund.
Er spielt um Geld.

Wer spielt? Ich. / Er.

Mit wem spielt er? Mit seinem Freund.

Um was spielt er? Um Geld.

Um den Studierenden den Unterschied zwischen fakultativen und obligatorischen Aktanten bewusst zu machen, werden Sätze geübt, die derartige Aktanten beinhalten; z.B. zeigt der Lehrer den Lernenden ein Bild mit einem Kind, das etwas isst, und fragt dann, was das Kind tut. Lernende würden antworten: Das Kind isst. Das ist ein korrekter Satz, dem der fakultative Aktant hinzugefügt werden kann: Das Kind isst Pflaumen/einen Apfel/Suppe... Durch solche Beispiele werden die Lernenden befähigt, zwischen obligatorischen und fakultativen Glieder eines Satzes zu unterscheiden.

Um das Thema besser zu verstehen, werden mit den Studierenden richtig-falsch Übungen durchgeführt.

	richtig	falsch
Der Lehrer gibt dem Schüler ein Wörterbuch.		
Das Mädchen interessiert sich.		
Er kauft der Freundin.		
Er läuft.		

Man kann auch verschiedene Verben mit verschiedenen Ergänzungen angeben, die die Studierenden in sinnvolle Sätze umformen.

Er	geben	dem Kind	ein Geschenk
Sie	sprechen	dem Vater	ein Auto
	laufen	der Frau	Deutsch
	kaufen		

Z.B. Er gibt der Frau ein Geschenk.

Sie läuft. usw

Zum Schluss wird mit den Studierenden ein Test gemacht, in dem sie ein Bild beschreiben sollen. Dieses Bild soll vielseitig sein und verschiedene Meinungen und Äusserungen beinhalten, damit verschiedene Verben verwendet werden können.

Für den Fremdsprachenunterricht und somit für den Lehrer ist also die Valenzgrammatik bis zu einem gewissen Grad eine Lösung, die zur Minderung derartiger Fehler beitragen kann.

7 SCHLUSSFOLGERUNG

Wie es in dieser Arbeit vorgestellt worden ist, sind grosse Unterschiede zwischen den deutschen und türkischen Sprachen vorhanden. Und dies führt zu Fehler beim Lehren und Lernen der Fremdsprache. Um diese Fehler vorzubeugen, verwenden Fremdsprachendidaktiker verschiedene Methoden und Modelle. Eines von diesen Modellen ist die Valenzgrammatik.

Die Valenzgrammatik hat bei der Didaktik der Fremdsprachen sowohl Vorteil als auch Nachteile. Der vom Satzganzen ausgehender Vorteil ist, dass die Valenzgrammatik den Zusammenhang der Teile und die Zugehörigkeit der Teile im strukturellen Zusammenhang erklärt.

Als Nachteile werden erwähnt, dass die Aussageabsicht unberücksichtigt bleibt, dass die Klammerwirkung des deutschen Satzes nicht erklärbar ist und die unterschiedlich intensive Bindung der Ergänzungen an das Verb nicht erfaßt wird. (Lorenz, 1991, 36)

Jedoch, da sich jede Theorie Nachteile und Vorteile aufzeigt, sollte man von jeder Theorie die Vorteile annehmen und sie verwenden. In der Hinsicht ist die Valenzgrammatik eine wichtige Grammatiktheorie, so dass ihre Vorteile beim Fremdsprachenlehren nicht unberücksichtigt bleiben soll.

Diese Arbeit wurde Anhand der syntaktischen Valenz erklärt und analysiert. Man sah dabei aufgrund von Unterschieden zwischen zwei Sprachen die Fehler, die die Studierenden bei ihren Klausuren und Hausarbeiten gemacht haben.

Aus dem Grund, dass die Studierenden Fehler machen könnten, haben sie immer wieder die gleichen Verben verwendet, d.h. sie machten von der sogenannten Vermeidungsstrategie Gebrauch. Darüber hinaus machten sie mehr Fehler bei manchen Verben, die in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch nicht so oft vorkommen bzw. die sie eigentlich nicht so oft verwenden. Dies zeigt schon die Wichtigkeit der Valenzgrammatik. Jedes Verb hat bestimmte Aktanzahl und jedes Verb wird mit bestimmter Präposition verwendet. In diesem Punkt gewinnt die Valenzgrammatik Bedeutung.

Damit man die Valenzgrammatik an den Schulen verwenden kann, müssen die Lehrer diese Theorie ausreichend lernen und beim Unterrichten verwenden. Aber der wichtigste Punkt ist, dass man es schon bei den Lehrveranstaltungen an den Universitäten verwenden muss. Denn die Valenzgrammatik ist in der Türkei nicht bekannt und deswegen wird es in der Türkei nicht verwendet. Diese Arbeit kann ein Ausgangspunkt für die Lehrer sein.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abdülhayoğlu, S.** (1990), *Türkisch-Deutsches Valenzlexikon*, Hohengehren: Schneider.
- Balci, T.** (1993), *Abriß der türkisch-deutschen Kontrastiven Grammatik*, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Yayınları.
- Balci T. / Balci H.** (2005), Valenzstrukturabhängige Probleme beim DaF-Lernen Türkischer Studierender, unveröffentlicher Artikel.
- Baumgartner, P/ Payr, S.** (1994), *Lernen mit Software*, Innsbruck: Östreicher Studienverlag
- Bausch K. R. / Kasper, G.** (1979), Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen, In: *Linguistische Berichte*, 64, 3-35.
- Digeser, A.** (1988), (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften-Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle*, Stuttgart: Klett.
- Gross, H. / Fischer, K.** (1992), (Hrsg.), „Grammatikarbeit im DaF-Unterricht“, in: *Zielsprache Deutsch*, Heft 3, S. 159-160.
- Helbig, G. / Schenkel, W.** (1983), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Helbig, G.** (1999), „Was ist und was soll eine Lern(er)- Grammatik?“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 2, S. 103-112.

- Hens, G. / Ohio, C.** (1996), *(jm) (einen Brief) schreiben: Zur Valenz in der Konstruktionsgrammatik*, in: *Linguistische Berichte*, Westdeutscher Verlag: Opladen, S. 334-356.
- Heringer, H. J./ Strecker, B/ Wimmer, R.** (1980), *Syntax, Fragen-Lösungen-Alternativen*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Hinkel, R.** (2001), „Der ‚Protagonist‘ und seine ‚Mitspieler‘. Was die Verbvalenz im DaF-Unterricht leisten kann (I)“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1 – 38. Jahrgang, S. 20-27.
- Hinkel, R.** (2001), „Der ‚Protagonist‘ und seine ‚Mitspieler‘. Was die Verbvalenz im DaF-Unterricht leisten kann (II)“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 2 – 38. Jahrgang, S. 77-84.
- Juhász, J.** (1970), *Probleme der Interferenz*, München: Hueber.
- Jyväsylä, K. T.** (1987), „Zu Kasustheorie und Dependenz (1) Zu Prinzipien und Problemen einer praxisorientierten Kasustheorie im Rahmen der Dependenzgrammatik“, in: *Deutsch als Fremdsprache* (Hrsg. Von Herder – Institut der Karl-Max – Univ.), Leipzig, S. 193-200.
- Jyväsylä, K. T.** (1987), „Zu Kasustheorie und Dependenz (2) Semantische Kasus im Deutschen unter praxisorientiertem Aspekt“, in: *Deutsch als Fremdsprache* (Hrsg. Von Herder – Institut der Karl-Max – Univ.), Leipzig, S. 296-301.
- Kasper, G.** (1975), *Die Probleme der Fehleridentifizierung*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Bochum.
- Kielhöfer, B.** (1975), *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*, Kronberg: Scriptor.
- Kuhs, K.** (1987), Fehleranalyse am Schülertext, *In Apeltauer.* (Hrsg.), S. 173-205.

- Kupfer-Schreiner, C.** (1994), *Sprachdidaktik und Sprachentwicklung in Rahmen interkultureller Erziehung – Das Nürnberger Model. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lado, R.** (1969), *Moderner Sprachunterricht*, Hueber Verlag.
- Legenhausen, L.** (1975), *Fehleranalyse und Fehlerbewertung*, Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Linke, A./ Nussbaumer, M./ Portmann, P. R.** (1996), *Studienbuch Linguistik*. 3., unveränderte Aufl, Tübingen: Niemeyer.
- Lorenz, D** (1991), *Basiswissen Deutsch*, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.
- Metren, S.** (1997), *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*, Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Neuner, G. / Krüger, M. / Grewer, U.** (1990), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Nickel, G.** (Hrsg.), (1972), *Fehlerkunde*, Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Ramge, H.** (1980), Fehler und Korrektur im Spracherwerb, In: *Cherubim*. (Hrsg.). (1980), S. 1-22.
- Sarter, H.** (1997), *Fremdsprachenarbeit in der Grundshule. Neue Wege – Neue Ziele*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schenkel, W.** (1976), *Zur Bedeutungsstruktur deutscher Verben und ihrer Kombinierbarkeit mit Substantiven*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie Leipzig.

- Schlemmer, H.** (1993), „Zum Einfluß der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache am Beispiel von Fehleranalysen – Griechisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch“, in: *Zielsprache Deutsch*, 3.Heft, 24. Jahrgang, S.149-157.
- Selinker, L.** (1984) Interlanguage. In: Richards, J. C (Hg.): *Error Analysis*, London:Longman, S. 36.
- Serindağ, E.** (2003), *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als Erster Fremdsprache im Unterricht „Deutsch als Zweite Fremdsprache“ bei Muttersprachlern des Türkischen*, Adana: Çukurova Universität.
- Serindağ, E.** (2005), „Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht ‚Deutsch als zweite Fremdsprache‘ bei Muttersprachlern des Türkischen.“, verfügbar als Online-Dokument über http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-2/beitrag/Serindag4.htm, gesehen am 15.06.2005
- Stegu, M.** (1996), *Ausweitung oder Aufweichung? Zur Rolle des "Fehlers" in der modernen Fremdsprachendidaktik*, In Boas u.a. (Hrsg.). *Abstracts zur 27. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik* (Erfurt, 1996), Norm und Variation, S. 167.
- Stepanowa, M. D. / Helbig, G.** (1981), *Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig.
- Tesnière, L.** (1980), *Grundzüge der strukturalen Syntax*, Herausgegeben und übersetzt von Ulrich Engel, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Volmert, J.** (1999), (Hrsg.), *Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge*, 3. korrigierte Aufl., München: Wilhelm Fink Verlag.

Wahrig, G. (2000), *Deutsches Wörterbuch*, München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH.

Wandruszka, M. (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München: Piper.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Derya Acar
Doğum Tarihi : 13.10.1970
Doğum Yeri : Waiblingen / Almanya
Adres : Huzurevleri Mah. 91 Sok. No: 8 Barış Sitesi
 B / Blok Kat: 9 Daire:17
 01170 Seyhan / Adana
E-posta : deryaacar90@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

Eğitim Basamağı	Yılı	Kurum
Yüksek Lisans	2002-2005	ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi
Lisans	1998-2002	ÇÜ Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Lise	1996-1997	Açıköğretim Lisesi
Ortaokul	1981-1984	İzmir Özel Türk Koleji
İlkokul	1976-1981	Turan İlkokulu (Nazilli)

MESLEKSEL DENEYİM

Mart 2004 – Şubat 2005	Mardin Atatürk İlköğretim Okulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak görev yaptım.
Şubat 2005 -	Karşıyaka Orhan Çobanoğlu Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak halen görev yapmaktayım.