

Zur Form und Funktion der Beispielsätze bei der Grammatikvermittlung anhand grammatischer DaF-Handbücher

Eva POLÁŠKOVÁ

University of Ostrava,
eva.polaskova@osu.cz

ABSTRACT

About the structure and function of example sentences when conveying grammar using German grammar handbooks for foreign speakers

The success of a German grammar handbook for foreign speakers when conveying grammar not only depends on well-founded theoretical descriptions, but also on appropriate model and example sentences, which may prove more essential than the explanatory passages themselves. The aim of this article is to analyse various structures and functions of model and example sentences in selected German grammar handbooks for foreign speakers, to establish a typology of these sentences and then use these criteria to compare the handbooks. Within this process we will search for the potential to improve these handbooks in this respect.

KEYWORDS

German grammar handbooks, German as a foreign language, teaching grammar, example sentences

1. Einleitung

In einem seiner bis heute nicht befriedigend eingelösten, obwohl anerkannten und hochgeschätzten didaktischen Grundsätze verlangte Comenius im Jahr 1657, dass man beim Unterrichten „vom Konkreten zum Abstrakten“ vorgeht (vgl. Comenius, Große Didaktik, 1657, zit. in Osterroth 2018:34). Umso mehr gilt das, wenn man deutsche Grammatik, vor allem deutsche Morphosyntax, DaF-Studierenden vermitteln will, die gerade diese Ebenen der deutschen Sprache manchmal als anstrengend betrachten.

Das Konkrete wird im Unterricht, Lehrwerken und grammatischen Handbüchern unter anderem durch Beispielsätze dargestellt. Alle Methoden der Grammatikvermittlung, seien sie deduktiv oder induktiv, können auf Beispielsätze nicht verzichten (zum Lehr- und Lernverfahren vgl. Zajíčová 2015).

Beispielsätze veranschaulichen den Lernstoff und oft bleiben sie als einziges Element im Gedächtnis der Studierenden übrig, wenn die entsprechende theoretische Regel schon vergessen wurde. Aufgrund der Analogie sind Studierende trotzdem fähig, weitere Sätze selbstständig zu bilden. Deswegen sollte dem Einsatz der Beispielsätze im Lernprozess genug Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Dieses Thema eröffnet mehrere Fragen, die teilweise über den linguistischen Bereich hinausgehen, z. B.: Wie viele Beispielsätze braucht man eigentlich? Sollen Beispielsätze prototypische Merkmale oder auch Abweichungen beinhalten? Wie sollen sie typographisch bearbeitet werden? Sollten nur Syntagmen mit den jeweiligen grammatischen Erscheinungen oder immer ganze Sätze präsentiert werden? Sollen Beispielsätze in einer authentischen oder vereinfachten Form angeboten werden? Sollen Beispielsätze mehrere zugelassene Varianten widerspiegeln? Sollen die Sätze in die Erstsprache der Lernenden übersetzt werden? Sollen auch falsche Beispielsätze als Kontrast zu den richtigen angegeben werden? Wie sollen die fehlerhaften Sätze markiert werden? Sollen Beispielsätze eine Alltagskommunikation oder eine wissenschaftliche Kommunikation repräsentieren? Welche Themen/Inhalte der Beispielsätze sollten präferiert werden? Sollen sich Beispielsätze z. B. an der Erziehung und Hinführung zum positiven Denken beteiligen? Können inhaltlich kontroverse Sätze als Beispielsätze verwendet werden?

Diese und weitere Fragen müssten aufgrund mehrerer Teiluntersuchungen beantwortet werden, weil diese Aspekte nicht alle auf einmal erfasst werden können. Im Folgenden wird also eine mögliche Einsicht ins Thema skizziert und Ergebnisse einer Untersuchung von ausgewählten grammatischen Handbüchern¹ präsentiert, die sich vor allem auf „pragmatische“ Fragen beschränkte:

- ◆ An welchen Beispielsätzen werden grammatische Themen in ausgewählten grammatischen Handbüchern für DaF-Studierende demonstriert?
- ◆ Wie sind Form und Funktion dieser Beispielsätze?
- ◆ Welche Typen der Beispielsätze können unterschieden werden? Lässt sich eine Typologie zusammenstellen?
- ◆ Wie unterscheiden sich die Beispielsätze in einzelnen Handbüchern voneinander?

In Einzelfällen, wo es relevant ist, wird bei der Analyse zur Beantwortung dieser Fragen auch auf die weiterführenden, am Anfang präsentierten Fragen eingegangen. Es wird dabei angestrebt, folgende Hauptfrage zu beantworten:

1 Zu den Typen der Grammatiken vgl. Götze (2010).

- ◆ Welche Lernwirksamkeit für den Lernprozess können die Beispielsätze aufweisen? Sollten sie in dieser Hinsicht optimiert werden?²

2. Theoretische Basis

Als Beispielsätze bzw. Mustersätze werden in diesem Artikel solche Sätze verstanden, welche die theoretischen Beschreibungen und Erklärungen in den grammatischen DaF-Handbüchern begleiten und an denen grammatische Erscheinungen und Regeln demonstriert und erklärt werden. Der Fokus der Analyse liegt vor allem auf Sätzen und Syntagmen, nicht nur auf einzelnen Beispielsätzen (z. B. in den Deklinationstabellen), es sei denn, sie gehören explizit zu den Beispielsätzen oder dienen zum Vergleich mit den analysierten Beispielsätzen und darin zugelassenen Varianten.

Die Untersuchung lehnt sich an Ergebnisse von verschiedenen theoretischen Recherchen an.

Erstens wurde nach Literatur gesucht, die sich mit der Grammatikvermittlung beschäftigt. Einen Überblick über die Vor- und Nachteile von verschiedenen Methoden bietet Di Meola (2017) an. Unter anderem beschreibt sie Parameter, über die eine präsentierte Regel aus didaktischer Perspektive verfügen sollte, was in unmittelbarem Zusammenhang mit den Beispielsätzen steht. Pua-to/Di Meola (2017) analysieren unter anderem auch Beispielsätze als eines der Kriterien beim Vergleich mehrerer Übungsgrammatiken aus linguistischer und didaktischer Perspektive. Den Vor- und Nachteilen der induktiven Grammatikvermittlung widmet sich Pessutti Nascimento (2014). Des Weiteren sind die Werke zu nennen, die die Grammatikvermittlung auf Basis kognitiver Konzepte beschreiben (vgl. Roche/EL-Bouz/Leuchte 2018) oder die Tipps zum mnemotechnischen Lernen der Grammatik liefern (vgl. Sperber 1989).

Damit die Wirkung und Tauglichkeit der Beispielsätze und deren potenzieller Lerneffekt im Nachhinein beurteilt werden konnten, wurde zweitens die Theorie der Textverständlichkeit (vgl. Lutz 2017; Göpferich 2001; Ballstaedt 1997) einbezogen. Drittens wurde zu den Analysen verschiedener Unterrichtsunterlagen gegriffen, die nach der Präsentation ausgewählter grammatischer Themen aus didaktischer Perspektive bewertet werden (vgl. Winkler 2020; Lenz 1999). Dadurch wurde ermöglicht, sich eine Übersicht zu verschaffen und Leitgedanken und Impulse für eine ähnliche Analyse zu sammeln.

2 Eine Inspiration könnte der Bereich der Lexikographie bereitstellen, in dem ähnliche Analysen mit der Fragestellung verzeichnet wurden, welche Beispielsätze oder -wortverbindungen bei Lemmata am geeignetsten sind (Exemplifizierung) (vgl. Šemelík 2021; Lišková/Procházková 2016; Kühn 2010:311).

Zur weiteren Basis zählen viertens die Quellen, die sich direkt den theoretischen Aspekten von grammatischen Themen widmen, nach denen die ausgewählten DaF-Handbücher in diesem Artikel (siehe Kapitel 3) analysiert wurden. Es handelt sich um Partizipien im Attribut und Konjunktiv in der indirekten Rede (vgl. Gramberg/Heinze 1993; Duden – Die Grammatik 2016; Puato 2017; Fabrizius-Hansen 2018).

Zur theoretischen Verankerung des Themas wurde fünftens untersucht, inwieweit an das Thema in den ausgewählten vorhandenen Lexika und Handbüchern zu didaktischen Gebieten gedacht wird (vgl. Tabelle 1). Es wurde gezielt nach den Lemmata „Beispielsatz“, „Beispielsätze“, „Mustersatz“ und „Mustersätze“ entweder direkt im Buch (bei den Lexika mit selbstständigen Artikeln), oder in deren Registern (bei den Handbüchern) gesucht.

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, wurde in keinem der analysierten Werke diesem Thema ein selbstständiges Stichwort gewidmet. Aus diesem Grund wurden in weiterer Folge die Definitionen der Stichwörter zum Thema „Grammatik“ oder zu zusammenhängenden Themen überprüft, ob sie implizite Informationen zu Beispiel- oder Mustersätzen beinhalten. Bei elektronisch veröffentlichten Werken konnte nach den Termini „Beispielsatz“, „Beispielsätze“, „Mustersatz“ und „Mustersätze“ mithilfe der Funktion „Suchen im Dokument“ auch an anderen Stellen, nicht nur unter dem Stichwort „Grammatik“, gesucht werden.³

Es wurden nur einige Passagen im Rahmen anderer Stichwörter oder Themen herausgefunden, die mit der Problematik der Beispielsätze zusammenhängen. Diese betreffen z. B. die Methoden der Grammatikvermittlung, vor allem die induktive Methode (Homberger 2002:196–197; Barkowski 2010:109; Schäfer/Sayaz 2017, zit. in Langlotz 2019:129; Eisenberg/Menzel 1995 und Menzel 2012, zit. in Langlotz 2019:133; Langlotz 2019:130–131). Ferner erwähnt man in diesem Zusammenhang die Relevanz des Kontextes, der (Sprach)Handlungen, der Alltags(Kommunikation) und der Texte bzw. der Textsorten und des Textmusters allgemein (Homberger 2002:196–197; Faistauer 2010:963; Fandrych 2010:1016–1017; Feilke/Topfink 2016, zit. in Langlotz 2019:137–138; Hochstadt 2015, zit. in Langlotz 2019:137; Langlotz 2014, zit. in Langlotz 2019:141–142).

3 Es ist zu beachten, dass Passagen, die das Wort „Beispielsatz“ beinhalten, nicht gezählt wurden, wenn sie z. B. einige Beispielsätze zu einem anderen Thema angeben oder diese in einem anderen Zusammenhang erwähnen und die Theorie der Beispielsätze selbst nicht analysieren.

Bei den gedruckten veröffentlichten Werken lässt sich dabei nicht ausschließen, dass die Termini „Beispielsatz“, „Beispielsätze“, „Mustersatz“ und „Mustersätze“ bei der Beschreibung von anderen Stichwörtern erwähnt werden. Genauso wurden nicht alle Querverweise aufgrund deren Menge überprüft, die in den untersuchten Stichwörtern erscheinen, denn es wurde davon ausgegangen, dass das Thema wegen seiner Relevanz gleich bei den Stichwörtern zur Grammatik erwähnt werden könnte.

Einige Autor:innen weisen auf (gute) Beispiele als ein wichtiges Kriterium für das Grammatiklernen (Fandrych 2010:1016–1017; Zimmermann 2003:406–40), Grammatikhandbücher (Thurmair 2010:299–300; Zimmermann 2003:406–408), Lehrwerke (Funk 2010:947) oder Lernerwörterbücher (Kühn 2010:311) hin.⁴ Einige nennen deren wichtige sprachliche Parameter, z. B. Prägnanz u.a. (Thurmair 2010:299–300; Fandrych 2010:1016–1017; Funk 2010:947) oder visuelle Parameter (Zimmermann 2003:406–408). Beispiel- bzw. Mustersätze sollten geübt werden (Zahn 2010:221; Funk 2010:947; Faistauer 2010:963; Funke 2018, zit. in Langlotz 2019:127), wobei sie einen Sinn ergeben und nicht isoliert von der Realität speziell nur wegen der Übung gebildet werden sollten (Funk 2010:947; Langlotz 2014, zit. in Langlotz 2019:141–142).

Die wenigen Erwähnungen der Problematik in diesen Werken zeugen davon, dass weitere Analysen durchgeführt werden sollten, um eine Bearbeitung des Themas „Beispielsatz“ als ein selbstständiges Stichwort in didaktischen Lexika und Handbüchern zu initiieren.

HOMBERGER, Dietrich (2002): <i>Lexikon Deutschunterricht: Sprache – Literatur – Didaktik und Methodik</i> . Stuttgart: Ernst Klett.
<ul style="list-style-type: none"> – Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden – im Grammatikunterricht sind Beispielsätze relevant, indem Induktion und Deduktion als die zu kombinierenden Methoden und der kommunikative Kontext und Sprachhandlungen als Ausgangspunkt betrachtet werden (S. 196–197)
BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): <i>Handbuch Fremdsprachenunterricht</i> . Tübingen: A. Francke.
<ul style="list-style-type: none"> – Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden – Beispiele werden unter „Lernen beeinflussenden Texteigenschaften“ erwähnt; sie sind zusammen mit Regeln und authentischen Texten für „Selbstlerngrammatik“ relevant; sie sollen auf einer Seite visuell so dargestellt werden, dass die Zusammenhänge zwischen Regeln und Beispielen deutlich hervortreten (Darstellungsmodi“ – „Layout“) (Zimmermann 2003:406–408).
BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): <i>Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache</i> . Tübingen; Basel: A. Francke.
<ul style="list-style-type: none"> – Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden

4 Thurmair (2010:299–300) und Fandrych (2010:1016–1017) einigen sich auf Vernachlässigung der (guten) Beispiele, die ein wichtiges Kriterium darstellen sollten.

<ul style="list-style-type: none"> - Relevanz der sprachlichen Muster für die Entwicklung des „syntaktischen Wissens“ und für das „intensive Üben“ und „Automatisierung“ in der Zielsprache (Fremdsprache, Zweitsprache) wird hervorgehoben (Zahn 2010:221). - die Regeln und Muster haben gleiche Relevanz (deduktives oder induktives Grammatikerlernen) (Barkowski 2010:109).
<p>KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEBISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): <i>Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch</i>. Berlin: de Gruyter Mouton. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Band 35.1).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden – siehe Verzeichnis im Band 35.2. - Beispiele sind ein wichtiges, aber oft vernachlässigtes Kriterium bei der Beurteilung einer Grammatik, zu deren relevanten Parametern zählen: Umfang (Sätze oder komplexere Einheiten), Authentizität, funktionale und inhaltliche Adäquatheit, Vertretung verschiedener Varietäten und Kommunikationsbereiche, wobei gute Beispiele folgende Eigenschaften aufweisen: Prägnanz, Überzeugungskraft, Registervielfältigkeit, funktionale und inhaltliche Adäquatheit, kulturelle Relevanz (Authentizität nicht unbedingt notwendig) (Thurmair 2010:299–300). - Beispielsätze in einigen Lernerwörterbüchern spiegeln die Kollokationen nicht genug oder eindeutig wider (Kühn 2010:311). - Beispielsätze sollen in den Übungen und Aufgabenstellungen in den Lehrwerken authentisch, sinnvoll und mit der Praxis verbunden sein und nicht künstlich, ohne einen Sinn nur wegen der Übung zusammengestellt werden (Funk 2010:947). - „Mustersätze (Patterns)“ werden im Zusammenhang mit der „Audio-lingualen / Audio-visuellen Methode“ als ein wichtiger Bestandteil des Spracherwerbs betrachtet, indem sie von Dialogen aus dem Alltag (Hörübungen) exzerpiert und ständig geübt werden (Faistauer 2010:963). - die Relevanz der guten Beispiele für das Grammatik-Lernen wird vernachlässigt, wobei gute Beispiele folgende Eigenschaften aufweisen: Authentizität, kommunikativer Sinn, Widerspiegelung typischer Idiomatizität in der Rede, Prägnanz, Auffälligkeit, Ungewöhnlichkeit, mnemotechnische Merkbarkeit. Das Lernen der Grammatik dank authentischer Beispiele (Sätze, Text- oder Diskurspassagen) hilft den Lernenden, sich der Bedeutung von entsprechenden grammatischen Phänomenen im Kontext bewusst zu werden (Fandrych 2010:1016–1017).
<p>KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEBISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): <i>Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch</i>. Berlin: de Gruyter Mouton. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Band 35.2).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden - „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ erscheinen in Texten der einzelnen Artikel nicht

ROTHSTEIN, Björn / MÜLLER-BRAUERS, Claudia / Mitarbeit: HILLER, Sandra / BANKEN, Melanie (Hrsg.) (2019): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Hohengehren: Schneider.

- Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden
- Erkennung der Muster und der analogischen Beziehungen dazwischen ist eine Basis für grammatisches Wissen (Funke 2018, zit. in Langlotz 2019:127); induktives Verfahren der Grammatikvermittlung ist auch im Hochschulkontext wichtig (Schäfer/Sayaz 2017, zit. in Langlotz 2019:129), unter anderem beim operationalen Grammatikunterricht, in dem aufgrund der grammatischen Proben mit den Beispielen gearbeitet wird und die Struktur der Sprache abgeleitet wird (Langlotz 2019:130–131); induktiv wird auch bei der „Grammatik-Werkstatt“ im Rahmen des „funktionalen Grammatikunterrichts“ vorgegangen (Eisenberg/Menzel 1995 und Menzel 2012, zit. in Langlotz 2019:133); Grammatik sollte anhand der Texte gelernt werden, von denen Beispiele, die praktische Handlungen widerspiegeln, exzerpiert und systematisch angeordnet werden (Feilke/Tophinke 2016, zit. in Langlotz 2019:137–138); Lernende lernen grammatische Muster von den Texten, d.h. jeweils im Kontext bzw. in der prototypischen Verwendung („mimetischer Grammatikunterricht“) (Hochstadt 2015, zit. in Langlotz 2019:137); das Erlernen grammatischer Strukturen sollte im Zusammenhang mit den entsprechenden Textsorten und Textmustern bei Beachtung von semantischen Beziehungen erfolgen, d. h. die Bildung kontextloser Teilsätze ist nicht erwünscht (Langlotz 2014, zit. in Langlotz 2019:141–142)

CZAPLIKOWSKA, Renata / KUBACKI, Artur Dariusz (2019): *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Chrzanów – Kraków: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

- Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden
- unter dem Stichwort „Grammatik“ erscheinen „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ nicht

TAB. 1: Ergebnisse der Recherche von Lexika und Handbüchern zu didaktischen Gebieten

3. Analysiertes Korpus und Methode der Untersuchung

Weil die Problematik breit ist, wurden bei der Analyse nur zwei Gebiete thematisiert, und zwar Partizipien im Attribut und Konjunktiv in der indirekten Rede. Diese grammatischen Erscheinungen gehören nach manchen Erfahrungen der Lehrer:innen zu den schwierigeren für tschechische DaF-Studierende.

Beispielsätze zu diesen Themen wurden in sieben grammatischen DaF-Handbüchern für Hochschulstudierende analysiert (siehe unten). Für das Korpus wurden Werke nach folgenden Kriterien gewählt:

1. Die Werke sowohl deutsch- als auch tschechischsprachiger Autor:innen wurden miteinbezogen.
2. Die Werke stehen den Studierenden in tschechischen Bibliotheken bzw. auf dem tschechischen Markt zur Verfügung.
3. Die meisten der Werke werden darüber hinaus im Syllabus zu den Fächern „Deutsche Morphologie“, „Grammatik der deutschen Sprache“ u. ä. an ausgewählten tschechischen Universitäten empfohlen.⁵

Die überwiegende Anzahl der Quellen von deutschsprachigen Autor:innen entspricht der Tatsache, dass für Studierende vor allem deutschgeschriebene Werke als relevant vorgeschrieben werden und die deutsch-tschechischen vielmehr der zusätzlichen Unterstützung beim Studium dienen. Entscheidend für die Wahl war auch die Variabilität der präsentierten Sätze in den einzelnen Werken, die bei der Vorforschung verzeichnet wurden.

Deutschsprachige Autor:innen:

- ◆ Dreyer/Schmitt (2009)
- ◆ Hall/Scheiner (2001)
- ◆ Helbig/Buscha (2001)
- ◆ Götze/Hess-Lüttich (1999)

Tschechischsprachige Autor:innen:

- ◆ Povejšil (2004)
- ◆ Berglová/Formánková/Mašek (2002)
- ◆ Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980)

Die Beispielsätze in grammatischen Handbüchern sind in dem Sinne spezifisch und unterscheiden sich von denjenigen in DaF-Lehrwerken, als dass die Autor:innen eine beliebige Wahl treffen konnten, welche Beispielsätze sie in die Theorie einsetzen. Dagegen sind die Beispielsätze in Lehrwerken z. B. in den grammatischen Übersichten meistens dadurch gegeben, welches Thema in der jeweiligen Lektion durchgenommen wird. In den grammatischen Übersichten werden also die Aussagen aus Gesprächen, Sätze aus einleitenden Texten usw. wiederholt. In grammatischen Handbüchern werden die Beispielsätze ohne Kontext angeboten, so dass ihre Wahl umso mehr durchdacht werden sollte. Die Auswahl sagt daher viel über die Präferenzen der Autor:innen aus (einige

5 Vgl. URL 1 (Fach Grammatik I, Masaryk-Universität Brunn), URL 2 (Fach Deutsche Morphologie II, Masaryk-Universität Brunn), URL 3 (Fächer MS1N, MS2N, Westböhmisches Universität Pilsen), URL 4 (Fach Grammatik der deutschen Gegenwartssprache I, Karlsuniversität Prag), URL 5 (Fach Grammatik der deutschen Gegenwartssprache II, Karlsuniversität Prag), URL 6 (Fächer KGE/1MOR1, KGE/1MOR2, Universität Ostrava).

greifen zu Passagen aus der klassischen Literatur, einige zu Sätzen aus der Alltagskommunikation oder zu künstlich stilisierten Sätzen usw., siehe unten).

4. Analyse

Die Ergebnisse der linguodidaktischen bzw. Verständlichkeitsanalyse werden an dieser Stelle vereinfacht. Die einzelnen Aspekte könnten tiefergehender zerlegt werden, was jedoch über das Format des Artikels hinausgehen würde. Es werden also an Beispielen die verschiedenen Richtungen dargestellt, die dann zum Objekt weiterer Forschungen werden können. Zuerst werden formale und dann inhaltliche Aspekte der Beispielsätze und deren Funktionen verdeutlicht und anschließend einige Spezifika geschildert. Bei beiden Perspektiven wird auf zwei gleiche Tabellen hingewiesen (vgl. Tabelle 2 und 3), die jeweils Beispielsätze zum Thema „Partizipien im Attribut“ und „Konjunktiv in der indirekten Rede“ systematisieren.

4.1. Formale Aspekte der Beispielsätze und deren Funktion

Nach formalen Aspekten kann man die Beispielsätze aus drei Perspektiven beurteilen:

- ♦ wie die Beispielsätze typographisch von anderem Text abgegrenzt werden,
- ♦ in welcher Reihenfolge die präsentierte grammatische Erscheinung und deren Paraphrasierung angegeben werden,
- ♦ ob die Beispielsätze vollständige Sätze oder nur verkürzte Syntagmen darstellen.

4.1.1. Layout / typographische Bearbeitung

Das Layout bzw. die typographische Bearbeitung nehmen in den analysierten Handbüchern einen breiten Spielraum ein.

Bei tschechischsprachigen Autor:innen wurden als Mittel der Hervorhebung nur Kursivdruck und Fettdruck verzeichnet. Povejšil (2004:70, 89) markiert Sätze oder Ausdrücke auf Deutsch durch Kursivdruck. Diese Markierung ist zwar besser als keine Markierung, die demonstrierten grammatischen Themen (Partizipien, Konjunktivformen) treten aber dadurch nicht hervor. Umgekehrt dazu markieren Berglová/Formánková/Mašek (2002:108–109, 130–131) und Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980:286–288, 136–138) durch Kursivdruck die tschechischen Übersetzungen. Dazu heben sie noch die Formen des Konjunktivs I durch Fettdruck hervor. Zapletal/Jungwirth/Kouřimská verwenden jedoch den Fettdruck noch zur Markierung der theoretischen Informationen, sodass die Relevanz der Konjunktivformen untergehen könnte. Die

Markierung bei Berglová/Formánková/Mašek lässt sich am geeignetsten bezeichnen, denn für jeden Typ der Information ist eine spezifische Markierung reserviert, was den Studierenden in der Orientierung helfen kann (Fettdruck für Konjunktiv bzw. Flexionsmorpheme bei Partizipien⁶ und Kursivdruck für Übersetzung).

Die Texte der deutschsprachigen Autor:innen unterscheiden sich durch ein komplexeres Layout. Farben und/oder explizite Tabellen bzw. tabellarisch angeordnete Angaben werden eingesetzt (vor allem beim Thema „Konjunktiv“). Durch diese Bearbeitung selbst wird jedoch die Systematik nicht automatisch gewährleistet. Bei Hall/Scheiner (2001:119, 244–251) sind die Beispielsätze und Theorie durch unterschiedliche Farben (schwarz für Beispielsätze, grün für Theorie) und Platzierung (Beispielsätze auf der linken Seitenhälfte, Theorie auf der rechten Seitenhälfte) abgegrenzt, wobei auf den Beispielsatz durch eine Nummer im theoretischen Fließtext hingewiesen wird. Vielleicht wäre es für Studierende übersichtlicher, wenn jeder theoretischen Erklärung ein Beispielsatz folgen würde, damit man Beispielsätze mit der entsprechenden Theorie leichter verbinden kann. Die erklärten grammatischen Erscheinungen sind durch Fettdruck markiert. Beim Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“ kommt jedoch die Multifunktionalität des Fettdrucks zum Vorschein (Fettdruck sowohl bei den Konjunktiven I als auch bei Konjunktionen), was diese sprachlichen Mittel trotz deren unterschiedlicher Aufgaben ein bisschen unifiziert.

Bei Dreyer/Schmitt (2009:297–298, 263) werden die einzelnen Beispielsätze und -Ausdrücke in einer blauen Tabelle angegeben. Die dargestellten grammatischen Erscheinungen und ihre Paraphrasen werden durch eine Kursivschrift markiert. Beiderlei unterstützt die Orientierung der Studierenden. Weil aber die Tabelle beim Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“ lang ist, reicht sie über eine Seite hinaus. Der Einleitungssatz *Der Parteivorsitzende sagte* wird auf der nächsten Seite nicht wiederholt, kann also von Studierenden übersehen werden. Darüber hinaus beginnt der Satz mit der indirekten Rede mit einem Großbuchstaben (Dreyer/Schmitt 2009:298). Für Studierende, die mit dem Thema beginnen, wäre es wohl deutlicher, wenn der Einleitungssatz überall angegeben wäre, da diese Erscheinung ansonsten nicht als eine indirekte, sondern berichtete Rede bezeichnet werden könnte.

Bei einigen Autor:innen werden zur Hervorhebung der Äquivalenz der einzelnen überführten Ausdrücke, zur Andeutung der Überführungsrichtung

6 Flexionsmorpheme ge- und -t oder -en (bei Partizip II) werden aber bei den Partizipien nur in der einleitenden Erklärung durch Fettdruck markiert, wo die Partizipien einzeln stehen. In den Beispielsätzen oder -wortverbindungen mit Partizipien sind die Flexionsmorpheme unmarkiert.

gen, zur Angabe der Übersetzung oder der ergänzenden Erklärungen spezielle Zeichen verwendet: Gleichheitszeichen (Hall/Scheiner 2001:244–247; Dreyer/Schmitt 2009:263), Klammern (Hall/Scheiner 2001:244–247; Berglová/Formánková/Mašek 2002:108–109) oder Pfeile (Götze/Hess-Lüttich 1999:120–121; Helbig/Buscha 2001:179; Berglová/Formánková/Mašek 2002:108–109; Helbig/Buscha 2001:494–496).

Aus der Perspektive der Verständlichkeit lässt sich die Gestaltung der direkten und indirekten Rede bei Helbig/Buscha (2001:179) als angebracht bezeichnen, weil die Sätze untereinander angeordnet sind und die Überführung der einzelnen Satzglieder jeweils mithilfe eines selbstständigen Pfeiles und durch eine blaue Unterlegung⁷ verdeutlicht wird. Der Übersicht dient bei Helbig/Buscha (2001:494–496) noch eine blaue Markierung aller Beispielsätze.

Die Beispielsätze von Hall/Scheiner (2001:244–247) und Götze/Hess-Lüttich (1999:120) zeichnen sich dadurch aus, dass in den Klammern oder nach Schrägstrichen verschiedene Varianten der Paraphrasen (in verschiedenen Tempora oder Konjunktivformen) angegeben werden. Das ist wissenschaftlich sicher am genauesten, zu viele Möglichkeiten können Studierende aber beim Merken ablenken oder stören. Vielleicht wäre es gut, einen Beispielsatz nur in einer Variante zum Merken anzubieten und dann erst bei weiteren Beispielsätzen alle Varianten zu nennen.

4.1.2. Reihenfolge der präsentierten Informationen

Im Prinzip können zwei Grundtypen der Reihenfolgen von präsentierten Informationen unterschieden werden: Entweder werden zuerst der Ausgangssatz und erst danach der überführte Satz mit der durchgenommenen grammatischen Erscheinung angegeben, oder umgekehrt. Die erste Strategie ist z. B. bei folgenden Autor:innen beim Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“ zu beobachten (vgl. Tabelle 3): Dreyer/Schmitt (2009:297–298), Berglová/Formánková/Mašek (2002:130–131), Hall/Scheiner (2001:119), Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980:286–287), Götze/Hess-Lüttich (1999:120), Helbig/Buscha (2001:179). Die zweite Strategie wurde beim Thema „Partizip im Attribut“ bei folgenden Autor:innen verzeichnet (vgl. Tabelle 2): Dreyer/Schmitt (2009:263), Hall/Scheiner (2001:245–247), Helbig/Buscha (2001:494–496).

Es kann diskutiert werden, wie die Reihenfolge der Sätze von den Studierenden wahrgenommen wird. Nach dem didaktischen Grundsatz „vom Bekannten

7 In der Tabelle können aus den technischen Gründen nur die einzelnen Wörter unterlegt werden. Im Handbuch ist aber jeweils die ganze Spalte mit den untereinanderstehenden Wörtern unterlegt.

zum Neuen“ (vgl. Comenius, Große Didaktik, 1657, zit. in Osterroth 2018:34) sollte man zuerst die Paraphrase (also den von Studierenden wohl schon geläufig verwendeten Ausdruck) und erst danach den Satz mit der zu präsentierenden grammatischen Erscheinung angeben. Jedoch ist die umgekehrte Reihenfolge in dem Sinne besser, als dass die relevanteste einzuübende Erscheinung an der ersten Stelle steht.

Es wurden aber auch Fälle beobachtet, in denen der Ausgangssatz nicht vorliegt und nur der Satz mit der behandelten grammatischen Erscheinung direkt angeboten wird, z. B. vgl. Partizip im Attribut bei Berglová/Formánková/Mašek (2002:108–109), Götze/Hess-Lüttich (1999:48) und Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980:136) oder beide untersuchten Themen bei Povejšil (2004:70, 89). Auf der einen Seite belastet die Angabe der Beispiele ohne Paraphrase Studierende nicht mit zu vielen Informationen, durch die sie sonst von der wichtigen einzustudierenden grammatischen Erscheinung abgelenkt werden könnten. Auf der anderen Seite ist nicht sicher, dass sie sich dadurch der richtigen Bedeutung von Beispielen und deren möglicher Paraphrase bewusst werden.

4.1.3. Vollständigkeit der Sätze

Unter den Beispielsätzen kommen manchmal nur verkürzte Syntagmen vor, vor allem beim Thema „Partizip im Attribut“ (vgl. z. B. Götze/Hess-Lüttich 1999:48–49; Povejšil 2004:70; Zapletal/Jungwirth/Kouřimská 1980:136–138; Berglová/Formánková/Mašek 2002:108–109; Helbig/Buscha 2001:494–496; Dreyer/Schmitt 2009:263). Einerseits kann vermutet werden, dass solche kurzen Ausdrücke besser im Gedächtnis bleiben. Es ist andererseits fraglich, ob den Studierenden klar ist (trotz tschechischer Übersetzungen bei einigen tschechischen Autor:innen), was die Ausdrücke überhaupt bedeuten und wie diese in breitere Kontexte eingebettet und paraphrasiert werden könnten (d. h. wie Partizipien in entsprechende Relativsätze überführt werden können, vgl. Kapitel 4.1.2).

Der Satz aus Hall/Scheiner (2001:245) *Das den Verkehr blockierende Flugzeug zieht (zog) viele Schaulustige an.* ist dagegen komplex und vollständig, kann jedoch nicht so einfach gelesen und gemerkt werden. Es kann von Vorteil sein, dass der Beispielsatz die Rolle des Artikels und des Substantivs bei einer partizipialen Konstruktion wiedergibt, d. h., dass der Artikel und das Substantiv eine Klammer bilden, in der weitere Angaben (Partizip und eventuelle weitere Ergänzungen) stehen, was aufgrund verkürzter Syntagmen nicht abgeleitet werden kann.

Nicht ganz vollständige Sätze wurden auch beim Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“ beobachtet, indem gemeinsame Einleitungssätze für direkte und/oder indirekte Rede nur einmal angegeben werden und bei den jeweils weiteren oder überführten Sätzen nicht mehr wiederholt werden (Helbig/Buscha

2001:179, Dreyer/Schmitt 2009:297–298, vgl. Kapitel 4.1.1). Diese Auslassung ist zwar aus praktischen Gründen nachvollziehbar, aus ästhetischen Gründen könnten jedoch nicht vollständige Satzgefüge akkurate Studierende irritieren.

Quelle	Beispiele
Götze/Hess-Lüttich (1999:48)	die leuchtenden Berge, das rollende Hotel, das geschlagene Kind
Hall/Scheiner (2001:245)	Das den Verkehr blockierende Flugzeug zieht (zog) viele Schaulustige an. (= Das Flugzeug, das den Verkehr blockiert (blockierte), zieht (zog) viele Schaulustige an.)
Helbig/Buscha (2001:494)	das lesende Mädchen ← Das Mädchen liest.
Dreyer/Schmitt (2009:263)	der <i>in Berlin ankommende</i> französische Außenminister = der französische Außenminister, <i>der (gerade) in Berlin ankommt</i>
Zapletal/Jungwirth/ Kouřimská (1980:136)	ein dauernder Frieden <i>trvalý mír</i> – friedliebende Völker <i>mírumilovné národy</i>
Berglová/Formánková/ Mašek (2002:108)	das schlafende Kind (<i>spící dítě</i>) dem weinenden Mädchen (<i>plačícímu dítěti</i>)
Povejšil (2004:70)	<i>automatisch verlaufende Vorgänge</i> automaticky probíhající postupy

TAB. 2: Beispielsätze zum Thema „Partizipien im Attribut“

Quelle	Beispiele
Götze/Hess-Lüttich (1999:120, 126)	Hans sagt: „Heute gehe ich ins Kino.“ → Hans sagt, dass er heute ins Kino gehe/ginge/gehen würde. Der eingebildete Kranke (von Eugen Roth): Ein Griesgram denkt mit trüber List, Er wäre krank (was er nicht ist!) Er müßte nun mit viel Verdruß Ins Bett hinein (was er nicht muß!) [...]

	Mein Freund sagt, dass er krank ist. <i>Můj přítel říká, že je nemocen.</i>
Berglová/Formánková/ Mašek (2002:130–131)	Kurt sagt (hat gesagt): „Ich habe viel zu tun. Ich wiederhole Grammatik und schreibe einen Aufsatz. Ich kann leider nicht mitkommen.“ <i>Kurt říká (řekl): „Mám hodně práce. Opakuji gramatiku a píšu slohový úkol. Bohužel s vámi nemůžu jít.“</i> Kurt sagt (hat gesagt), er habe viel zu tun. Er wiederhole Grammatik und schreibe einen Aufsatz. Er könne leider nicht mitkommen. <i>Kurt říká (řekl), že má hodně práce. Prý opakuje gramatiku a píše slohový úkol. Bohužel prý s námi nemůže jít.</i>
Povejšil (2004:89)	<i>Es heißt doch immer, Gegensätze würden sich anziehen.</i> (místo [anstatt]: <i>zögen sich an</i>) Vždyť stále platí, že protivy se přitahují.

TAB. 3: Beispielsätze zum Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“

4.2. Inhaltliche Aspekte der Beispielsätze und deren Funktion

Nach inhaltlichen Aspekten lassen sich die analysierten Beispielsätze sieben Typen zuordnen (vgl. Beispiele wieder in den Tabellen 2 und 3), die im Folgenden einzeln analysiert werden.

4.2.1. Alltägliche Themen, prototypische Objekte, Themen aus dem studentischen Leben

Einige Beispielsätze gehen vom Alltagsleben aus und erwähnen prototypische Objekte des Alltags, an die man geläufig denkt, wenn man irgendeinen Satz formulieren soll, z. B. *Berge, Hotel, Kind, Mädchen*. Die Wörter *Mädchen* und *Kind* erscheinen sogar jeweils in zwei Handbüchern (Berglová/Formánková/Mašek 2002:108; Helbig/Buscha 2001:494; Götze/Hess-Lüttich 1999:48). Die Verwendung von geläufigem Wortschatz ermöglicht den Studierenden, sich tiefer auf das grammatische Phänomen selbst zu konzentrieren, ohne Energie über das Grübeln unbekanntem Wortschatzes verbrauchen zu müssen.

Nur der Satz in Hall/Scheiner (2001:245) *Das den Verkehr blockierende Flugzeug zieht (zog) viele Schaulustige an.* ist trotz der Verbundenheit mit dem Alltagsleben schon komplexer und man kann vermuten, dass Studierende im ersten Jahrgang die weitere Bedeutung des Verbs *anziehen* (neben der bekannten Bedeutung „ankleiden“) und die Bedeutung des substantivierten Adjektivs *Schaulustige* erst enthüllen müssen, bevor sie sich mit dem Partizip selbst befassen.

Studierende können dagegen höchst interessiert und motiviert sein, wenn sie die Beispielsätze auf ihr eigenes Alltagsleben beziehen können, z. B. die Situationen, in denen sie während des Studiums auf gesellschaftliche Aktionen verzichten müssen (vgl. den Satz in Berglová/Formánková/Mašek 2002:130–131).

4.2.2. Politik, Auszüge aus journalistischen Textsorten

In zwei Handbüchern wirken Beispielsätze (fast) wie authentische Sätze aus verschiedenen journalistischen Texten, die sich mit einem politischen Thema beschäftigen (Hall/Scheiner 2001:119; Dreyer/Schmitt 2009:263, 297–298). Diese Sätze demonstrieren nicht nur die Formen des Partizips oder des Konjunktivs selbst, sondern – vor allem im Falle des Konjunktivs in der indirekten Rede – auch typische Kontexte, in denen der Konjunktiv I häufig verwendet wird.

Einzigiger Nachteil ist die sprachliche Kompliziertheit der Sätze, die durch schwierigere grammatische oder lexikalische Mittel geprägt wird, z. B. Komposita (*Außenminister, Bundespräsident, Steuererhöhungen*), Funktionsverbgefüge (*in Frage kommen*), substantiviertes Partizip (*Parteivorsitzende*), schwache Deklination (*Bundespräsident*) oder Passiv (*ist geplant*). Ihre Entschlüsselung kann die Aufmerksamkeit von der gerade durchgenommenen grammatischen Erscheinung ablenken.

Ein gemeinsames Merkmal für die in beiden Handbüchern beobachteten Sätze stellt die Tatsache dar, dass die Sätze sehr allgemein formuliert sind. Man erfährt nicht, welcher Politiker, Außenminister oder Bundespräsident spricht. Die Sätze können damit jeder Zeit verwendet werden, jedoch gelten sie wahrscheinlich bei Studierenden nicht als aktuell. Ohne die Politik zu kommentieren, könnte der/die Lehrer:in das Interesse und die Motivation der Studierenden erhöhen, wenn er/sie die Sätze durch aktuelle Namen auf dem politischen Feld konkretisiert. Dadurch können weiterführende Ziele des Unterrichts erreicht werden, und zwar nicht nur die Sprache, sondern auch einen allgemeinen Überblick über das Geschehen in der Gesellschaft zu vermitteln.

4.2.3. Literatur, Philosophie

Einige Autor:innen greifen bei der Zitation der Beispielsätze zu literarischen oder philosophischen Werken.

Im Gedicht im Handbuch von Götze/Hess-Lüttich (1999:126) wird der Ersatz des Konjunktivs I durch den Konjunktiv II demonstriert. Reime gelten allgemein als gute Mittel zum Merken⁸ und können die Motivation der Studierenden unterstützen, umso mehr, wenn sie lustige Inhalte wiedergeben. Man

8 Zum Merken mithilfe von Reimen vgl. Buzan/Harrison/Boučková (2013:87–92); Stenger (2011:72–76).

kann jedoch in einem belletristischen Werk nicht alle Formen des Konjunktivs und alle direkten Reden erfassen, denen die Studierenden äquivalente Ausdrücke entnehmen und diese mit der indirekten Rede vergleichen könnten, da man durch die angestrebte ästhetische Wirkung limitiert ist.

Der Satz über Kants Denkansätze (Zapletal/Jungwirth/Kouřimská 1980:286–288) gefällt wahrscheinlich Studierenden, die sich für Philosophie interessieren, ansonsten kann er zu theoretisch wirken. Die Studierenden könnten durch einen solchen Beispielsatz den Eindruck gewinnen, dass der Konjunktiv I mit dem praktischen Leben nicht zusammenhängt und nur eine Randerscheinung darstellt. Die Vorstellung über die tatsächliche Relevanz kann also leicht untergehen und die Studierenden könnten dadurch vom Lernen abgeraten werden.

4.2.4. Redewendungen

Bei Povejšil (2004:89) wurde eine deutsche Redewendung als Beispielsatz angegeben (*Es heißt doch immer, Gegensätze würden sich anziehen. {místo [anstatt]: zögen sich an} Vždyť stále platí, že protivy se přitahují.*). Das könnte Studierenden helfen, weil sie schon eine äquivalente Redewendung aus dem Tschechischen kennen. Durch das gehobene bzw. veraltete tschechische Wort *protivy* [Gegenteile] in der angeführten tschechischen Übersetzung kann jedoch der ganze Beispielsatz altmodisch und nicht attraktiv wirken.

Auch die zusätzliche Information in den Klammern, dass die Form Konjunktiv Präteritum nicht präferiert und durch eine würde-Umschreibung ersetzt wird, ist zwar hilfreich, der Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit halber könnte aber auch die ungewöhnliche Konjunktiv-Form mit einem ganzen Satz formuliert werden, der unter dem geläufigen Satz stehen würde. So könnten Studierenden die Unterschiede leichter dargebracht werden.

4.2.5. Nähe zum wissenschaftlichen Stil

Einer der gesammelten Beispielsätze und -ausdrücke von Povejšil (2004:70) ist dem Anschein nach aus einem Fachtext zitiert (*automatisch verlaufende Vorgänge*). Einerseits kann dies als Vorteil betrachtet werden, dass Studierende auf subtile Weise mit Partizipien der z. B. schriftlichen Fachkommunikation konfrontiert werden, wobei die tschechische Übersetzung das Verständnis sichert.

Andererseits kann der Ausdruck wenig Interesse erwecken, weil dieser sehr allgemein formuliert ist. Es würde zwar die Komplexität des Ausdrucks erhöhen, wenn der ganze Satz oder sogar die ganze Passage aus einem Fachtext übernommen würden, der konkrete Kontext könnte jedoch die Attraktivität erhöhen oder mindestens zu einer noch besseren Verankerung im Gedächtnis beitragen, indem diese Vorgänge einer ganz konkreten Situation zugeordnet werden könnten.

4.2.6. Hinweis auf Werte bzw. Mühe um allgemein erziehende Effekte

An Beispielsyntagmen von Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980:136) lässt sich die Mühe beobachten, Studierenden in ihrer Erziehung positive Werte einzuprägen (*ein dauernder Frieden, friedliebende Völker*). Das hängt mit der Entstehungszeit dieser grammatischen Quelle zusammen. Im Jahre 1980 war noch der Kommunismus in der ehemaligen Tschechoslowakei an der Macht. In dieser Zeit war es üblich, dass solche Themen auch bei demjenigen Lehrstoff angesprochen wurden, der mit der Politik oder Staatskunde unmittelbar nicht verbunden war, um die Lernenden unterschwellig zu beeinflussen.

Gerade wegen ihrer übermäßigen und heuchlerischen Verwendung könnten diese Ausdrücke nach der Samtenen Revolution im Jahre 1989 nur als Phrasen oder sogar Manipulation betrachtet werden. In der heutigen Situation in der uns nahe gelegenen Ukraine oder anderen Ländern, z. B. im Nahen Osten, kann man sie aber unter einem neuen Blickwinkel betrachten, ihre wahre Bedeutung wahrnehmen und nicht mehr so intensiv verwerfen, indem sie wieder an Aktualität gewinnen.

Aus der Perspektive der Übersetzungsproblematik scheint es noch relevant zu sein, wie das Adjektiv übersetzt wurde. Meistens werden die Partizipien I im Tschechischen mithilfe der Verbaladjektive (Deverbativa) ausgedrückt, für die das Suffix „-ící“ typisch ist. Im Falle des Beispiels *ein dauernder Frieden* müsste also die Übersetzung als „trvající mír“ formuliert werden (was den tschechischen Studierenden die Bedeutung des Partizips I besser hätte andeuten können). Als das Äquivalent wurde ein l-deverbales Adjektiv (mit dem Suffix -l- und einer Endung „-ý“) mit der gleichen Bedeutung gewählt, das im Tschechischen in dieser Kollokation üblicher ist (*trvalý mír*). Das erhebt größere Ansprüche an die Lehrkraft, die hervorheben sollte, dass auch andere tschechische Adjektive zur Übersetzung der deutschen Partizipien verwendet werden können als nur das Adjektiv mit „-ící“ im Auslaut. Die Studierenden könnten nämlich dadurch irreführt werden, dass einige Adjektive mit dem gleichen Aufbau (l-deverbale Adjektive mit dem Suffix -l- und der Endung „-ý“) ein Resultat ausdrücken (resultative aktive Adjektive; vgl. Karlík 2017; vgl. Petr/Dokulil/Horálek/Hůrková/Knappová 1986:329, 331, 332), was sie auf das Adjektiv *trvalý* übertragen und so die Bedeutung des Partizips I im Deutschen missverstehen könnten.⁹

9 Das Adjektiv „trvalý“ gehört in dieser Hinsicht zwar zu den solitären Adjektiven, bei denen man die morphosyntaktischen und semantischen Eigenschaften nicht präzisieren kann (vgl. Karlík 2017), aber die Tschech:innen, die die Theorie des Tschechischen nicht studiert haben, könnten dieses Adjektiv intuitiv aufgrund dessen den resultativen Adjektiven ähnlichen Aufbaus gerade den resultativen Adjektiven zuordnen.

4.2.7. *Morbide oder pessimistische Sätze und Ausdrücke*

Unter den Beispielsätzen und -ausdrücken tauchen vereinzelt auch solche auf, die morbide oder traurige Aspekte des menschlichen Lebens wiedergeben, z. B. *das geschlagene Kind* (Götze/Hess-Lüttich 1999:48), *dem weinenden Mädchen* (Berglová/Formánková/Mašek 2002:108), *Mein Freund sagt: „Ich bin krank.“* (Zapletal/Jungwirth/Kouřimská 1980:286–287). Sie stehen im Kontrast zu den (teilweise übertriebenen) positiven Friedenslosungen aus der Zeitspanne des kommunistischen Regimes (siehe Unterkapitel 4.2.6).

Es kann vermutet werden, dass das andere Extrem auf Studierende genauso stärkere Auswirkungen haben könnte wie die zu positiven Beschreibungen, indem vorausgesetzt werden kann, dass die emotionalen (wenn auch fast depressiven) Ausdrücke intensiver im Gedächtnis behalten werden. Zugleich spielt auch eine wichtige Rolle, dass diese Situationen aus dem Alltagsleben kommen. Das kann Studierende auf der einen Seite mehr motivieren, die entsprechenden sprachlichen Formen zur Beschreibung der Realität einzuprägen, weil sie es brauchen. Auf der anderen Seite kann die wahre, ernsthafte Bedeutung von solchen Beispielsätzen und -ausdrücken durch den tagtäglichen Gebrauch im Unterricht in der Funktion als bloße Beispiele erlöschen und die Schwere von Gewalt oder Krankheiten kann dadurch herabgesetzt werden.

5. Spezifische Aspekte

Die Leser:innen der grammatischen Handbücher können noch mit zwei Spezifika konfrontiert werden: Markierung der negativen Beispiele und scheinbare Diskrepanz von Theorie und Beispielsätzen.

5.1. Markierung der negativen Beispiele

Einige Autor:innen geben unter den Beispielsätzen auch Sätze an, die nicht korrekt sind und deswegen nicht verwendet werden sollten. Nach einigen Meinungen sollten zwar negative Beispielsätze lieber vermieden werden, weil gerade solche im Gedächtnis haftenbleiben und vielleicht mit korrekten Sätzen verwechselt werden können (vgl. Boháček 2012:15), einen gewissen Vorteil kann aber darstellen, dass dadurch potenzielle Fehler anschaulich erklärt werden und davor gewarnt wird.

In drei der beobachteten grammatischen Handbücher wird auf die abschreckenden Beispielsätze mit einem Sternchen aufmerksam gemacht, einige werden noch in Klammern gesetzt¹⁰ (vgl. Tabelle 4). Die Tauglichkeit des

¹⁰ Bei Hall/Scheiner (2001:245–246) sind solche Beispiele in den Klammern zusammen mit den korrekten Ausdrücken gesetzt. Bei Götze/Hess-Lüttich (1999:45) befinden sich falsche

Sternchens steht zur Diskussion, denn dem Sternchen kann unterbewusst etwas Positives zugeschrieben werden. Das lässt sich z. B. auf die Grundschule zurückführen, in der eine Eins mit Sternchen die beste Leistung bedeutet.

Die Missverständnisse bei beginnenden Studierenden, die an die Arbeit mit linguistischen Werken noch nicht gewöhnt sind, können darüber hinaus dadurch verursacht werden, dass dieses Zeichen selbst in linguistischen Werken nicht einheitlich verwendet wird. Z. B. weist das Sternchen bei Dreyer/Schmitt (2009:294–295) nur auf die identische Form des Konjunktivs II und des Präteritums hin, nicht auf etwas Falsches oder Unzulässiges. Der Unterschied ist zwar, dass das Sternchen bei identischen Fällen hinten steht und nicht vorne, aber das müssen Studierende nicht gleich bemerken. Es könnte deswegen vorgeschlagen werden, die falschen Varianten eindeutiger als inkorrekt zu markieren, z. B. den Satz durchzustreichen.

Quelle	Beispiele
Hall/Scheiner (2001:245–246)	(*die gefahrene Polizei, *der beeilte Pilot)
Helbig/Buscha (2001:496)	*der gelaufene Junge, *die geblühte Blume
Götze/Hess-Lüttich (1999:45)	der weitere Kreise ziehende Fall (*der ziehende Fall)
Dreyer/Schmitt (2009:295)	ich plante* du planest er plane wir planten* ihr planet sie planten*

TAB. 4: Markierung mit Sternchen

5.2. Scheinbare Diskrepanz von Theorie und Beispielsätzen

Die mit dem Thema beginnenden Studierenden können dadurch verwirrt werden, wenn die Beispielsätze nicht ganz genau der beschriebenen Theorie entsprechen (vgl. Tabelle 5). Bei Helbig/Buscha (2001:179) wurde der Beispielsatz für die indirekte Rede gleich in Konjunktiv II überführt (*sein Sohn käme*). Der/die Lernende könnte zuerst an die Regel denken, dass man Konjunktiv II anstelle von Konjunktiv I verwendet, wenn die Form des Konjunktivs I und des

Ausdrücke in den Klammern, wenn sie bei einer Regel zugleich mit korrekten Ausdrücken präsentiert werden.

Indikativs identisch sind (Helbig/Buscha 2001:176). In dem Falle „er komme“ ist aber diese Bedingung nicht erfüllt, sodass der Grund für Konjunktiv II nicht gleich deutlich ist. Die Beispielsätze hätten genau so formuliert werden können, wie es in der Theorie erklärt wird, damit die Studierenden zuerst die Hauptregeln an einem „klassischen“ Satz merken können. Die stilistischen und situativen Aspekte könnten erst später ausgeführt und mit den entsprechenden Beispielsätzen begleitet werden.

Andere Autor:innen, z. B. Hall/Scheiner (2001:116) oder Dreyer/Schmitt (2009:294–295), arbeiten mit dem Gebrauchsaspekt transparenter. In beiden Quellen werden Konjunktiv-I-Formen tabellarisch präsentiert, wobei einige Formen in Klammern platziert sind. Das signalisiert die Übereinstimmung der Form mit dem Indikativ (in Dreyer/Schmitt 2009:294) und/oder eine niedrige Geläufigkeit (Hall/Scheiner 2001:116). In einer spezifischen Spalte kommen die Formen noch kombiniert vor, wobei in Dreyer/Schmitt (2009:295) nur die Übereinstimmungen der Formen vermieden werden und die Verwendung dann nur in der Anmerkung erklärt ist (z. B. dass trotz des formalen Unterschieds zwischen dem Konjunktiv I und II die Formen *du kämest, ihr kämet* oft verwendet werden), während in Hall/Scheiner (2001:116) die Formen zugleich die geläufig verwendeten Formen widerspiegeln, so dass der Konjunktiv I nur in der 3. Ps. Sg. in der Tabelle erscheint.

Zugleich ist bei Hall/Scheiner (2001:116) explizit angegeben, dass „die fettgedruckten Formen die Konjunktiv-I-Formen sind“. Die typographische Unterscheidung des Konjunktivs I und II (Fettdruck vs. Normalschrift) ist didaktisch gesehen sicher richtig, damit man die Unterschiede besser betrachten kann, umso mehr, wenn diese Formen in den einzelnen Spalten der Tabelle gemischt vorkommen. Zu erwägen wäre aber der Stil der Markierung, die kontraproduktiv erscheinen kann. Der Fettdruck ist für das Auge sehr auffällig und man kann deswegen voraussetzen, dass der/die Leser:in gerade solchen Formen mehr Aufmerksamkeit widmet und von den nicht hervorgehobenen Formen abgelenkt wird (vgl. Groeben 1982:249). Das ist aber nicht ganz erwünscht, denn einige von diesen Formen werden gerade nicht geläufig gebraucht. Es könnte revidiert werden, ob z. B. die Opposition Normalschrift – Kursivschrift zur Unterscheidung des Kontrastes Konjunktiv I – Konjunktiv II geeigneter wäre, während die geläufigsten bzw. präferierten Formen darüber hinaus mit dem Fettdruck markiert würden.

sätze, die in den analysierten grammatischen DaF-Handbüchern verzeichnet wurden. Alle Autor:innen sind sich also deren Relevanz bewusst, sie unterscheiden sich nur in den eingesetzten Strategien bei der Formulierung und Integrierung von Beispielsätzen in den Lernstoff.

Die Beispielsätze sind sowohl formal als auch inhaltlich mannigfaltig und üben verschiedene Funktionen aus: Neben der zu erwartenden Funktion, das grammatische Thema zu veranschaulichen und die konkrete Verwendung von einer grammatischen Regel zu demonstrieren, kann man auch dadurch z. B. eine Motivation zum Lernen, ästhetische bzw. expressive Wirkung, Vermittlung stilistischer Kenntnisse über Texte oder Erziehung zu positiven Werten anstreben.

Eine vollständige Typologie von Beispielsätzen konnte vorläufig nicht zusammengestellt werden, da sie immer von individuellen Charakteristiken des jeweiligen Handbuchs und Möglichkeiten des Verlags abhängt. Die im Beitrag präsentierte Typologie anhand der sieben analysierten Händbücher kann vielmehr als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen.

Aus der formalen Perspektive können Beispielsätze den typographisch markierten oder unmarkierten Sätzen/Ausdrücken, Sätzen mit einer vorangehenden Paraphrase des erklärten grammatischen Phänomens oder mit einer nachgehenden Paraphrase und vollständigen Sätzen oder verkürzten Syntagmen zugeordnet werden. Aus der inhaltlichen Perspektive reichen die in Beispielsätzen besprochenen Sachbereiche von Alltagsthemen samt studentischen Themen, Redewendungen und negativen Lebenssituationen über Politik, Philosophie, Ethik und Literatur bis zu den wissenschaftlichen Gebieten hin.

Eine gewisse Diskrepanz besteht jedoch zwischen der weitreichenden Verwendung von Beispielsätzen und relativ spärlichen theoretischen Hintergründen, die bei der Recherche der ausgewählten didaktischen Lexika und Handbücher ersichtlich waren. Dieser Problematik sollte sowohl theoretisch als auch praktisch mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, was dazu führen würde, dass das Thema in theoretischen Quellen zur DaF-Didaktik ein selbstständiges Kapitel einnimmt. Die komplex ausgeführte Theorie würde nicht nur neuen Autor:innen von grammatischen DaF-Handbüchern helfen, sondern auch den Lehrenden im Unterricht bei der Erklärung der Grammatik.

Aus den bisherigen Beobachtungen im Rahmen der durchgeführten Analyse geht darüber hinaus hervor, dass nicht alle Beispielsätze als geeignet betrachtet werden können. Bei einigen kann z. B. Motivation angesichts der Studierenden als Rezipient:innen hinterfragt werden. Die Beispielsätze sollten auf die Inhalte konzentriert werden, die für Studierende interessant sind und mit denen sie sich identifizieren können. Das kann auch den Dozierenden bei der Vorbereitung des Unterrichts helfen, weil sie sich direkt vom Handbuch mit

Beispielsätzen inspirieren lassen können und nicht mühsam eigene Beispielsätze bei der Erklärung ausdenken müssen, die für die Demonstration eines grammatischen Themas taugen und deren Inhalt von den Studierenden zugleich gut angenommen wird.

Bei einigen Beispielsätzen sollte mehr Wert darauf gelegt werden, dass sie wirklich mit der theoretischen Beschreibung übereinstimmen. Das betrifft vor allem die Beispielsätze, die als erste angeführt werden und der Grunderklärung unmittelbar folgen. Spezifika, Ersatzformen usw. sollten erst im weiteren Schritt gezeigt werden. Zugleich sollte daran gedacht werden, dass das präsentierte neue grammatische Phänomen für Studierende schwierig genug ist, so dass die weiteren Komplikationen, wie z. B. Komplexität des Satzgefüges oder unbekannter, schwieriger Wortschatz (z. B. Komposita, Fremdwörter, Fachwörter usw.) das Verständnis der Grammatik verhindern können. Auf der anderen Seite sollte man künstliche Sätze vermeiden, weil man den Studierenden eine lebendige Sprache vermitteln will. Man muss also immer ein Gleichgewicht zwischen Authentizität und didaktischer Brauchbarkeit suchen.

Die Analyse der Beispielsätze in grammatischen DaF-Handbüchern stellt nur einen Blickwinkel auf diese Problematik dar. Ein weiterer Gesichtspunkt, der nicht außer Acht gelassen werden darf, ist die Perspektive der DaF-Studierenden bzw. Deutschlernenden und Dozierenden selbst. Zukünftige Untersuchungen in diesem Bereich sollten gerade das Verhältnis zwischen den Parametern der Beispielsätze einerseits und dem Lernerfolg beim Lernen der Grammatik andererseits fokussieren. Wahrzunehmen sind auch persönliche Wünsche, Präferenzen und Einstellungen der DaF-Studierenden bzw. Deutschlernenden. Einer selbstständigen Forschung bedarf die Beantwortung der weiterführenden Fragen, die in der Einleitung gestellt wurden (z. B. in Bezug auf kontroverse Beispielsätze, Beispielsätze mit erzieherischen Effekten usw.), wobei interdisziplinär vorgegangen werden müsste (Linguistik, DaF-Didaktik, Psychologie, Philosophie, Ethik, Erziehungspädagogik usw.).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Grammatik-Handbücher:

BERGLOVÁ, Eva / FORMÁNKOVÁ, Eva / MAŠEK, Miroslav (2002): *Moderní gramatika němčiny: výklad, cvičení, klíč*. Plzeň: Fraus.

DREYER, Hilke / SCHMITT, Richard (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

GÖTZE, Lutz / HESS-LÜTTICH, Ernest W. B. (1999): *Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München: Bertelsmann.

- HALL, Karin / SCHEINER, Barbara (2001): *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- POVEJŠIL, Jaromír (2004): *Mluvnice současné němčiny*. Praha: Academia.
- ZAPLETAL, Štěpán / JUNGWIRTH, František / KOUŘIMSKÁ, Milada (1980): *Praktická mluvnice němčiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Sekundärliteratur

Lexika und DaF-Handbücher (Recherche über Beispielsätze):

- BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke.
- BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen; Basel: A. Francke.
- BARKOWSKI, Hans (2010): Grammatikvermittlung. In: BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen; Basel: A. Francke, S. 109–110.
- CZAPLIKOWSKA, Renata / KUBACKI, Artur Dariusz (2019): *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Chrzanów – Kraków: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- FANDRYCH, Christian (2010): 112. Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 1008–1021.
- FAISTAUER, Renate (2010): 106. Die sprachlichen Fertigkeiten. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 961–969.
- FUNK, Hermann (2010): 104. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 940–952.
- GÖTZE, Lutz (2010): 141. Materialien für das Grammatiklehren und -lernen. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEISEN, Britta / RIEMER,

- Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Band 35.2). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 1258–1263.
- HOMBERGER, Dietrich (2002): *Lexikon Deutschunterricht: Sprache – Literatur – Didaktik und Methodik.* Stuttgart: Ernst Klett.
- KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: de Gruyter Mouton.
- KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Band 35.2). Berlin; New York: de Gruyter Mouton.
- KÜHN, Peter (2010): 30. Wörterbücher/Lernerwörterbücher. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: de Gruyter Mouton, S. 304–315.
- LANGLOTZ, Miriam (2019): Grammatikdidaktik. In: ROTHSTEIN, Björn / MÜLLER-BRAUERS, Claudia / Mitarbeit: HILLER, Sandra / BANKEN, Melanie (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch.* Hohengehren: Schneider, S. 122–145.
- ROTHSTEIN, Björn / MÜLLER-BRAUERS, Claudia / Mitarbeit: HILLER, Sandra / BANKEN, Melanie (Hrsg.) (2019): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch.* Hohengehren: Schneider.
- THURMAIR, Maria (2010): 29. Grammatiken. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 293–304.
- ZAHN, Daniela (2010): Mustererkennung. In: BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Tübingen; Basel: A. Francke, S. 221.
- ZIMMERMANN, Günther (2003): 88. Grammatiken. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: A. Francke, S. 406–409.

Weitere Sekundärliteratur

- BALLSTAEDT, Steffen-Peter (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- BOHÁČEK, Milan (2012): Základní principy tvorby testových položek. In: BOHÁČEK, Milan / HUŠKOVÁ, Helena / POJSLOVÁ, Blanka / PRUCKLOVÁ, Renata (Hrsg.): *Testování odborného a akademického cizího jazyka: zásady tvorby a příklady testových úkolů*. Brno: Masarykovo univerzita, S. 14–18.
- BUZAN, Tony / HARRISON, James / BOUČKOVÁ, Pavlína (2013): *Trénink paměti: jak si zapamatovat vše, co chcete*. Brno: BizBooks.
- DI MEOLA, Claudio (2017): Übungsgrammatiken im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. In: PUATO, Daniela / DI MEOLA, Claudio (Hrsg.): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. (Deutsche Sprachwissenschaft International, 26). Frankfurt a. M.: Lang, S. 15–36.
- DUDENREDAKTION – AUTORENKOLLEKTIV (2016, Hrsg.): *Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.
- FABRIZIUS-HANSEN, Cathrine / SOLFJELD, Kåre / PITZ, Anneliese (2018): *Der Konjunktiv. Formen und Spielräume*. Tübingen: Stauffenburg.
- GÖPPERICH, Susanne (2001): Von Hamburg nach Karlsruhe: Ein kommunikationsorientierter Bezugsrahmen zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten. In: *Fachsprache/International Journal of LSP*, Jg. 23, Nr. 3–4, Wien, S. 117–138.
- GRAMBERG, Anne-Katrin / HEINZE, Karin U. (1993): Die indirekte Rede als Diskursstrategie: Innovative Lehrmethode zum Konjunktiv I. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, Jg. 26, Nr. 2, Cherry Hill, S. 185–193.
- GROEBEN, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- KARLÍK, Petr (2017): -L-PARTICIPIUM ADJEKTIVNÍ. In: KARLÍK, Petr / NEKULA, Marek / PLESKALOVÁ, Jana (Hrsg.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Zugänglich unter: <https://www.czechency.org/slovník/-L-PARTICIPIUM ADJEKTIVNÍ> [21. 5. 2023].
- LENZ, Peter (1999): Grammatikterminologie in den Lehrwerken *sowieso* und *Auf Deutsch!* In: *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Nr. 31, Neuchâtel, S. 95–107. Zugänglich unter: http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/31/08_Lenz.pdf [13. 8. 2021].
- LIŠKOVÁ, Michaela / PROCHÁZKOVÁ, Barbora (2016): Exemplifikace. In: KOCHOVÁ, Pavla / OPAVSKÁ, Zdeňka (Hrsg.): *Kapitoly z koncepce Akademického slovníku současné češtiny*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., S. 154–160. Zugänglich unter: <https://ujc.avcr.cz/miranda2/export/site>

- savcr/ujc/sys/galerie-download/Kapitoly_z_koncepc_Akademickeho-slovníku-současne-cestiny_1-240.pdf [21. 5. 2023].
- LUTZ, Benedikt (2017): Modelle für die verständliche Fachkommunikation. Das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Anspruch und praktischer Anwendbarkeit. In: *trans-kom, Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation*. Nr. 10/3, Antwerp; Hildesheim, S. 284–314. Zugänglich unter: http://www.trans-kom.eu/bd10nr03/trans-kom_10_03_02_Lutz_Modelle.20171221.pdf [28. 3. 2022].
- OSTERROTH, Andreas (2018): *Lehren an der Hochschule*. Stuttgart: J. B. Metzler. Zugänglich unter: https://books.google.cz/books?id=OmJRDwAAQBAJ&pg=PA34&lpg=PA34&dq=Seel+/+Hanke+2015+comenius&source=bl&ots=Xg4Zci6iLW&sig=ACfU3U2JobLsEUb9epU0QKcYs_PrRFs_hw&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwiy6MC7r8XqAhVIiFwKHds0AWgQ6AEwAnoECAcQAQ#v=onepage&q=Seel%20%2F%20Hanke%202015%20comenius&f=false [19. 7. 2022].
- PETR, Jan / DOKULIL, Miloš / HORÁLEK, Karel / HŮRKOVÁ, Jiřina / KNAPOVÁ, Miloslava (1986): *Mluvnice češtiny (1). Fonetika. Fonologie. Morfonologie a morfemika. Tvoření slov*. Praha: Academia.
- PESSUTTI NASCIMENTO, Priscilla Maria (2014): Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze. In: DENGSCHERZ, Sabine / BUSINGER, Martin / TARASKINA, Jaroslava (Hrsg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik: DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr, S. 163–180. Zugänglich unter: https://books.google.cz/books?id=5_5oBAAAQBAJ&pg=PA16&lpg=PA16&dq=grammatik+lernen+induktive&source=bl&ots=BzNrSCKH3T&sig=ACfU3U1ORmvsXh8WBS4LLzYivFQpfw3sfw&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwit2N6fypfqAhUb5uAKHdqxD3MQ6AEwBnoE-CAsQAQ#v=onepage&q=grammatik%20lernen%20induktive&f=false [11. 7. 2020].
- PUATO, Daniela (2017): Modus: Konjunktiv/Indikativ in der Redewiedergabe. In: PUATO, Daniela / DI MEOLA, Claudio (Hrsg.): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. (Deutsche Sprachwissenschaft International, 26). Frankfurt a. M.: Lang, S. 133–150.
- PUATO, Daniela/DI MEOLA, Claudio (Hrsg.) (2017): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. (Deutsche Sprachwissenschaft International, 26). Frankfurt a. M.: Lang.

- ROCHE, Jörg / EL-BOUZ, Katsiaryna / LEUCHTE, Oliver (2018): Deutsche Grammatik sportlich und animiert. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* Jg. 23, Nr. 1, Darmstadt, S. 30–42. Zugänglich unter: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/877/878> [28. 3. 2022].
- SPERBER, Horst G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: iudicium.
- STENGER, Christiane (2011): *Jak si vybudovat fantastickou paměť*. Praha: Grada Publishing. Zugänglich unter: https://books.google.cz/books?id=rBayqwxNTn4C&pg=PA75&lpg=PA75&dq=r%C3%BDm+zapamatov%C3%A1n%C3%AD&source=bl&ots=otj6-sWD2S&sig=ACFu3U23aAqTZ8Ug_50MH4iHN6_ZJFH_3w&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwje_p6jm4bqAhV0sXEKHRwaDK84ChDoATAEegQICBAB#v=one-page&q=r%C3%BDm%20zapamatov%C3%A1n%C3%AD&f=false [8. 6. 2020].
- ŠEMELÍK, Martin (2021): Eine bombenvolle Blase!? Zu lexikographischen Beispielen in ausgewählten Wörterbüchern. *Vorlesung im Rahmen der Reihe Úterní podvečery s germanistikou (Frühe Dienstagabende mit Germanistik)*. [realisiert 14. 12. 2021] (online: Zoom).
- WINKLER, Steffi (2020): Wie viel Syntax verträgt das A1-Niveau? Kritische Anmerkungen und eine Idee zur Umgestaltung der Einführung der deutschen Satzbaumuster. In: WULF, Nadja / STEINMETZ, Sandra / STRÖMSDÖRFER, Dennis / WILLMANN, Markus (Hrsg.): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018. VIII.* Bd. 104, Göttingen: Universitätsverlag, S. 7–30. Zugänglich unter: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=aa882feb-fe94-4f81-b196-2a27440d7316%40redis> [21. 7. 2023].
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2015): Evaluation von Lehrwerken und Unterrichtsverfahren aus der Perspektive des erfahrenen Fremdsprachenlerner. In: JANÍKOVÁ, Věra / ANDRÁŠOVÁ, Hana (Hrsg.): *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun EU, S. 342–367. Zugänglich unter: <https://d-nb.info/1092187472/34> [19. 7. 2023].

Internetquellen

- URL 1: Masaryk-Universität Brunn. *FF:NJI_06A Gramatika I – Informace o předmětu*. https://is.muni.cz/predmet/1421/NJI_06A?lang=cs [21. 5. 2023].
- URL 2: Masaryk-Universität Brunn. *FF:NJI_11 Deutsche Morphologie II – Informace o předmětu*. https://is.muni.cz/predmet/phil/NJI_11?lang=cs [21. 5. 2023].

- URL 3: Westböhmisches Universität Pilsen. *Portál ZČU. MS1N, MS2N*. https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAgAGNTY2NzQ0EwEAAAAABAAhZdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMD-M2ODU0Nzc0MzcAAAY1NjI5NjETAQAAAAEACHN0YXRIS2V5AAAAQAULTkyMjMzNzIwMzY4NTQ3NjcwMjQAAAAA#prohlizeniSearchResult [21. 5. 2023].
- URL 4: Karlsuniversität Prag. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache I*. <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=ADE110007> [21. 5. 2023].
- URL 5: Karlsuniversität Prag. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache II*. <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=ADE110008> [21. 5. 2023].
- URL 6: Universität Ostrava. *Prohlížení IS STAG. KGE/1MOR1, KGE/1MOR2*. https://studistag.osu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAQAEMzIxNzMBAAAAQAic3RhdGVlZlZkAAAAABABQtO-TIyMzMzMjAzNjg1NDc3NDc0MQAAAAA*#prohlizeniDetail [21. 5. 2023].