



**Die Betrachtung der deutschen Präpositionen aus
didaktischer Sicht. Vorschläge für eine neue Behandlung
im DaF-Unterricht**

M^a José Domínguez Vázquez, Santiago de Compostela

ISSN 1470 – 9570

Die Betrachtung der deutschen Präpositionen aus didaktischer Sicht. Vorschläge für eine neue Behandlung im DaF-Unterricht

M^a José Domínguez Vázquez, Santiago de Compostela

Präpositionen bilden eine besondere Herausforderung für den Bereich Deutsch als Fremdsprache. Die vorliegende Studie befasst sich mit Präpositionen und mit präpositionalen Angaben und Ergänzungen. Im ersten Teil wird auf die Behandlung der präpositionalen Angaben in unterschiedlichen DaF-Lehrwerken eingegangen. Im Anschluss werden die Präpositionen in Präpositivergänzungen näher betrachtet. Zum Schluss werden Vorschläge entwickelt, wie die Präpositivergänzungen mithilfe von Konzepten wie „semantischer Kasus“ und „Verbfeld“ besser vermittelt werden können.

0. Vorbemerkungen

Einer der schwierigsten Bereiche, mit denen die spanischen DaF- und Germanistikstudenten konfrontiert werden, ist die Aneignung der deutschen Präpositionen. Der vorliegende Beitrag behandelt einerseits die Darstellung der Präpositionen in Lehrwerken, die an spanischen Universitäten verwendet werden. Zum anderen sollen methodisch-didaktische Vorschläge zum Erlernen der Präpositionen gemacht werden.

1. Präpositionen im Deutschunterricht. Die Lehrwerke

Als Ausgangspunkt meiner Arbeit werde ich mich mit unterschiedlichen im Deutschunterricht verwendeten Lehrwerken befassen, wobei der Schwerpunkt auf *Stufen International*, *Tangram*, und *Moment Mal* gelegt wird. Dabei beabsichtige ich, einen Überblick über die Darstellung der Präpositionen in diesen Lehrwerken zu geben. Insbesondere wird die Darstellung der Präpositionen bzw. der Präpositionalphrasen daraufhin untersucht, ob sie die Funktion einer Ergänzung¹ oder einer Angabe erfüllen.

¹ Für die Definition von Ergänzung und Angabe und für ihre Unterscheidung lehne ich mich an Engel/Schumacher (1978) und Engel (1988; 2004) an. Als Ergänzungen werden die Glieder bezeichnet, die „valenzbedingt vom Verb abhängen, die somit nur mit einem Teil der Wortklasse Verb kombinierbar sind; Angaben hingegen sind mit beliebigen Verben kombinierbar.“ (Engel/Schumacher, 1978:19). Diesbezüglich fügt Engel (1988:183) hinzu, dass die Ergänzungen „teils obligatorisch (dann wäre der Satz ohne sie ungrammatisch), teils fakultativ

Nach einer ersten Annäherung an die genannten Lehrwerke kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass den Präpositionen bzw. den Präpositionalphrasen, die jeweils die Funktion einer Ergänzung oder einer Angabe erfüllen können, ein anderer Status zugeordnet wird. Unter „einem anderen Status“ möchte ich nicht nur den Umfang der Betrachtung und die unterschiedlich gerichtete Aufmerksamkeit, sondern auch die verwendete Methodik hervorheben. Die unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven dieser Thematik sind unser erster Untersuchungsgegenstand.

1.1 Die präpositionalen Angaben

Aus empirischer Sicht kann festgestellt werden, dass die Lehrwerke für Nicht-Muttersprachler ihr Augenmerk auf die Präpositionalphrasen adverbialer Art lenken, die die Funktion einer Angabe erfüllen. Zahlreiche Übungen dienen dazu, die direktiven,² lokativen und temporalen³ Präpositionen zu erklären und zu üben. Beachtet werden auch die Wechselpräpositionen.⁴ In diesem präpositionalen Bereich werden in der Regel die vier Fertigkeiten geübt, obschon man zur Beschreibung und Anwendung dieser Präpositionen *en masse* Lückentexte⁵ (unter anderem vgl. *Tangram I*, Lektion 4-5, Arbeitsbuch) einsetzt, d.h. der Fertigkeit Schreiben bzw. der Aneignung von grammatischen Kenntnissen kommt hier eine Sondergewichtung zu.

Darüber hinaus werden zur Unterstützung einiger Übungen Bilder hinzugefügt, und in vielen Fällen dienen die Bilder selbst zur Erklärung der Bedeutung dieser Präpositionen.

Es ist bei den folgenden Beispielen zu beachten, dass Ergänzungen und Angaben nicht voneinander unterschieden werden, da die Übungen nach semantischen Kriterien entworfen wurden. Als Lehrer sollte man aber beachten, dass bei *Moment Mal! I., Lektion 6* die

(dann ist der Satz auch ohne sie korrekt)“ vorkommen können und dass sie subklassenspezifisch vom Verb abhängen. Nach Engel (1988:183) hängen die Angaben „**aspezifisch** vom Verb“ ab.

² Zur Betrachtung der direktiven und lokativen Angaben siehe *Stufen International II* (Lektion 11), *Moment Mal! I* (Lektion 6), *Moment Mal! I* (Lektion 10), *Tangram I* (Lektionen 4 und 5).

³ Zur Betrachtung der temporalen Angaben siehe *Stufen International I* (Lektion 7), *Stufen International II* (Lektion 16), *Moment Mal! I* (Lektion 6), *Tangram I* (Lektion 5).

⁴ Zur Betrachtung der Wechselpräpositionen siehe *Stufen International II* (Lektion 19), *Moment Mal! I* (Lektion 10).

⁵ Mit dieser Übungstypologie wird außerdem auf die Verfestigung bestimmter Kenntnisse gezielt.

Erklärungen unter A zum Ergänzungsbereich und die unter B zum Angabenbereich gehören. Dieses irreführende Vorgehen kann in den Lehrwerken häufig beobachtet werden, wenn es sich um adverbiale Ergänzungen handelt, da bei diesen die Bedeutungsbeschreibung eindeutig ist. Eine solche Vermischung von unterschiedlichen funktionalen Einheiten halte ich für problematisch, nicht nur weil es sich theoretisch um etwas ganz anderes handelt, sondern auch, weil im Unterricht Schwierigkeiten auftreten können, vor allem, wenn man den Studenten die Satzgliedstellung erklärt.

Die Vorgehensweise für die Beschreibung der Präpositionen ähnelt den folgenden Beispielen:

5 Wortschatz

A Lokale Bedeutung:

- zum Büro gehen
- aus dem Büro kommen
- vom Büro zurückkommen



B Temporale Bedeutung:

- nach dem Unterricht
- seit zwei Monaten
- beim Fernsehen lernen



Aus *Moment Mal!* I, Lektion 6

Präpositionen (II) mit Dativ bzw. Akkusativ

2. Bankräuber ohne Glück

a) Wo passen diese Präpositionen?

auf aus durch gegen um

vor

mit

ohne

für

Ein Mann steht plötzlich ... dem Schalter und will das Geld ... der Kasse. Zufällig kommt ein Polizist vorbei.

Der Bankräuber rennt ... dem Geld ... den Personalausgang ... die Straße und will ... das Geld schnell wegfahren.

Der Polizist läuft ihm nach und schießt. Der Bankräuber fährt ... einen Baum, aber er ist nicht verletzt.

Schnell steigt er aus und rennt ... die Ecke. Der Polizist läuft ihm nach.

Am Ende bekommt er eine Belohnung ... seine Hilfe.

Aus Stufen International II, Lektion 13

Wie bereits erwähnt, kann bei der Untersuchung von verschiedenen Lehrwerken festgestellt werden, dass bezüglich der Präpositionalphrasen bzw. der Präposition die Behandlung der präpositionalen Angaben einen großen Raum einnimmt und dass eine breite Palette von Übungsformen zur Verfügung steht.

1.2 Die präpositionalen Ergänzungen

Hinsichtlich der präpositionalen Adverbialergänzungen – Situativ- und Direktivergänzung⁶ – kann man konstatieren, dass sie als solche fast ausschließlich im Hinblick auf die Satzgliedstellung (*Ergänzungen und Angaben, Positionen im Satz*) erklärt werden. Die entsprechende Information über diese Adverbialergänzungen wird schematisch bzw. tabellarisch präsentiert. Den Studenten wird in der Regel keine Erklärung geboten, die ihnen hilft, die verbspezifischen Mitspieler bzw. die Ergänzungen und die frei kombinierbaren Mitspieler bzw. die Angaben abgrenzen zu können. Schon bei der

⁶ Für die Terminologie lehne ich mich an Engel (1996a; 2004) an.

Terminologie selbst können sich Schwierigkeiten ergeben, da die Begriffsbestimmungen *Ergänzung* und *Angabe* den spanischen Studenten nicht bekannt sind,⁷ und der Dozent sich dazu gezwungen sieht, diese den Studenten zu erklären. Die Expansivergänzung⁸ findet in diesen Lehrwerken keine Berücksichtigung.

Eine andere Situation lässt sich bei der Präpositivergänzung⁹ beobachten. Wie im Abschnitt 1.1 erläutert wurde, werden die temporalen, direktiven und lokativen Präpositionen aufgrund ihrer Semantik erklärt und geübt. Dieses Vorgehen wird im Fall der Präpositivergänzung ausgeschlossen, da der Präposition der Präpositivergänzung in der Regel keine Bedeutung zugesprochen wird (vgl. u.a. Alarcos, 1994; Helbig/Buscha, 1996; Castell, 1997).

Für die Ermittlung und das Erlernen dieser Präpositionen erhalten die Studenten meiner Ansicht nach wenig didaktische Unterstützung. Dies wird bei einem Blick auf die eingeschränkte Übungstypologie und auf die ungenügenden Lernhilfsmittel deutlich:

- *Lückentexte*: In der Mehrheit der von mir untersuchten Lehrwerke wird diese Thematik fast ausschließlich anhand von Lückentexten (vgl. *Moment Mal!* I – Lektion 12; *Tangram* II – Lektion 5) behandelt.
- *Induktives Vorgehen*: Falls die Erklärung zur Anwendung dieser Präpositionen nach den Gesetzmäßigkeiten eines induktiven Vorgehens durchgeführt wird, handelt es sich fast ausschließlich um die Unterstreichung von Texteinheiten.
- *Auflistungen*: Auflistungen von Verben + Präpositionen werden häufig hinzugefügt, wobei die Studenten dazu veranlasst werden, diese Liste auswendig zu lernen.
- *Freies Schreiben*: Es werden auch Übungen entworfen, um das freie Schreiben zu trainieren, wie z.B. Übungen aus *Moment Mal!* II (Lektion 28) oder der folgende Übungsvorschlag aus *Tangram* II (Lektion 5): *Wählen Sie Verben aus einer Liste und schreiben Sie eine Geschichte!*.

Einige dieser Lehrwerke berücksichtigen darüber hinaus auch die Substantiv- und Adjektivvalenz und die Realisierung der Präpositivergänzung als Nebensatz (vgl. *Moment*

⁷ Die Termini *Angabe* und *Ergänzung* sind vor allem den Anfängern fremd. Sie besitzen aber linguistische Kenntnisse, die aus der muttersprachlichen Kompetenz herrühren.

⁸ Für eine Definition der Expansivergänzung siehe Engel (1996a:196).

⁹ Als definitorisches Merkmal der Präpositivergänzung gilt, dass ihre einleitende Präposition nicht kommutierbar ist und dass sie beim Frage- und Anaphertest nicht weggelassen werden kann. Für

Mal II, Lektion 28). Die Darstellung der Thematik im Bereich der Präpositivergänzungen ähnelt der genannten didaktischen und methodologischen Vorgehensweise.

Aus dem bereits Erwähnten geht hervor, dass die Erklärung und Einübung der Präpositivergänzung im Deutschunterricht auf eine grammatikalische Beschreibung und auf die Fähigkeit *Schreiben* bzw. die Aneignung von grammatikalischem Wissen eingeschränkt wird.

Nur wenige Lehrwerke (vgl. *Stufen International III* – Lektion 21) bieten didaktische Lernhilfen für das Erlernen dieser Präpositionen an. Diese Vorschläge sind an der Erstellung von semantischen Verbfeldern orientiert, wobei hierzu keine weitere Erklärung angegeben wird, z.B.:

Man benutzt **über + Akkusativ**

<p>Nach einigen Verben, die Unzufriedenheit oder Missstimmung ausdrücken:</p> <p>Alle <u>beklagen</u> sich <u>über</u> das schlechte Essen. Sie <u>beschwerten</u> sich bei dem Kellner <u>über</u> die kalte Suppe. Sie <u>ärgern</u> sich <u>über</u> die Autofahrer. Heute <u>putzt</u> sich kaum jemand <u>über</u> unverheiratete Paare auf.</p>	<p>Nach Verben, die sich auf Sprache beziehen:</p> <p>Sie <u>sagt</u> nichts Negatives <u>über</u> ihn. Warum <u>redet</u> die Leute <u>über</u> das Wetter? Professor Tomlaek <u>spricht</u> <u>über</u> Literatur. Er <u>informiert</u> sich <u>über</u> Charter-Flüge. <u>Berichten</u> Sie bitte <u>über</u> das Experiment. <u>Erzählen</u> Sie uns etwas <u>über</u> Ihre Familie. Sie <u>unterhalten</u> sich <u>über</u> das Schulsystem. Wir <u>diskutieren</u> morgen <u>über</u> Kernenergie.</p>
---	--

Man kann sich über gutes Benehmen streiten.
 Die Autofahrer schimpfen über die Benzinpreise.

Weitere Verben: Erschrecken Sie nicht über die Summe. Sich freuen mich über das Geschenk. Ich habe über das Problem nachgedacht.
 Ich wandere mich über die hohen Preise.

Hierbei handelt es sich um Empfehlungen, aber nicht um Übungen, die nach dem vorgeschlagenen Kriterium bzw. dieser Vorgehensweise dargestellt werden.

Da ich die Darstellungen der Präpositionen in den besprochenen Lehrwerken aus Sicht des Lernenden für unzureichend halte und da die in diesem Bereich auftretenden Schwierigkeiten nicht zu vernachlässigen sind, plädiere ich für die Entwicklung einer

weitere Einzelheiten siehe Engel (1996a:193ff), Porto Dapena (1997:43), Cuesta (1997:79) und Domínguez (2005).

lernergerichteteren Didaktik der Präpositionen. Was ich unter einer lernergerichteten Präpositionsdidaktik verstehe, soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

2. Methodologische und didaktische Vorschläge im Bereich der Präpositivergänzung

2.1 Warum soll eine neue Didaktik für die Präpositionen entwickelt werden? Womit werden wir im Unterricht konfrontiert?

Meiner Auffassung nach brauchen die Lernenden bei ihrem Aneignungsprozess einer Fremdsprache bzw. Zweitsprache ein Schema, d.h. bestimmte Richtlinien, an die sie sich halten können. Die Sprache ist nicht so arbiträr, wie sie uns manchmal vorkommen mag. Der steinige Weg zum Erlernen der Präpositionen sollte meines Erachtens nicht zusätzlich mit dem reinen *Auswendig-Lernen* erschwert werden.

Wie im vorangehenden Abschnitt erläutert wurde, kann eine an der Bedeutung der Präposition angelehnte semantische Beschreibung keine Hilfe leisten. Ein kontrastives Vorgehen, das zwar in anderen Bereichen empfehlenswert sein kann, ist hier ausgeschlossen. Eine reine Übersetzung vom Spanischen ins Deutsche würde nur zum Interferenzprozess¹⁰ führen, z.B. *pensar en* – *denken an*, *basarse en algo* – *auf etw. basieren*, *convertirse en algo* – *zu etw. werden* usw. Bei einer reinen Übertragung aus der Muttersprache würde bei diesen Verben vermutlich die deutsche Präposition *in* gewählt werden, was als „direkte Entsprechung“ der spanischen Präposition *en* (vielleicht auch aufgrund ihrer formalen Ähnlichkeit) verallgemeinert wird. Ähnliche Probleme ergeben sich bei Aussagen wie den folgenden: *Yo sueño con mi madre* – *Ich träume von meiner Mutter* – **Ich träume mit meiner Mutter*, *Yo pienso en ese viaje* – *ich denke an diese Reise* – **Ich denke in diese Reise*. Es steht hier außer Frage, dass ein Vorgehen dieser Art nicht gerechtfertigt werden kann. Kontrastiv muss den Studenten vor allem bewusst gemacht werden, dass das deutsche Präpositionsinventar über mehr Präpositionen verfügt als das Spanische, und dass daher den spanischen Präpositionen oft mehrere deutsche Präpositionen entsprechen.

¹⁰ Meine Auffassung der Interferenz stimmt mit der von Schröder (1976:17), Juhász (1980:646) und König (1996:31) überein.

Für das Erlernen der Präpositivergänzungen wird häufig vorgeschlagen, dass die Studenten das Verb mit der entsprechenden Präposition erlernen, d.h. als eine Einheit, die untrennbar ist, um eine bestimmte Bedeutung wiederzugeben.¹¹

Das wäre ein erster Schritt, aber damit kann man nicht vermeiden, dass die Studenten fragen: *Wieso kommt hier diese Präposition vor? Warum nicht eine andere? Welcher Unterschied besteht zwischen z.B. ‚lernen aus‘ und ‚lernen von‘, wenn beide als Entsprechung von ‚aprender de‘ gelten?*, wobei der Lehrer oft zur Antwort geben wird: *Das ist so, die Präposition ist fixiert oder das muss man auswendig lernen, es gibt keine Regel dafür.*

2.2 Ein neuer Ansatz zur Didaktik der Präpositionen (Präpositivergänzungen)

Um eine auf die fixierte Präposition bezogene Didaktik zu entwickeln, könnte man meines Erachtens von der Bildung semantischer Verbfelder ausgehen.¹² Außerdem kann das Hinzufügen der semantischen Kasus bei der Beschreibung der Präpositionen einen didaktischen Weg bieten (siehe dazu 2.2.2). Wie mit den Verbfeldern und den semantischen Kasus im Unterricht vorgegangen werden sollte, wird in den folgenden Abschnitten schrittweise erläutert.

2.2.1 Erster Schritt: Erstellung von Verbfeldern

Nach der Untersuchung von semantischen Verbfeldern (vgl. Schumacher, 1986) lässt sich erkennen, dass bei einigen Verbfeldern regelmäßig der gleiche Präpositionalanschluss vorhanden ist. Daran anlehnend könnte man bestimmte Übungsformen entwerfen, denen ein induktives Vorgehen unterliegt. Eine Übung könnte wie folgt lauten: *Bilden Sie Verbfelder und benennen Sie sie bitte!* Damit werden die Studenten dazu veranlasst, selbst die Verbfelder zu erstellen und sie zu benennen (vielleicht sogar in der Muttersprache, um den Prozess nicht zu erschweren). Die Übung kann auch umformuliert werden: Die

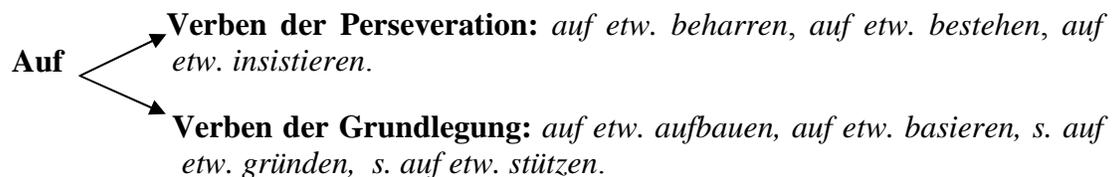
¹¹ Verb und Präposition bilden aus rein linguistischer Sicht trotzdem keine syntaktische Einheit.

¹² Nach semantischen Feldern verfahren auch Balzer/Barjau/Holst (1990), aber es handelt sich bei ihnen um semantische Felder, nicht um Verbfelder, d.h. Substantive und Adjektive werden auch mit einbezogen. In anderen Untersuchungen werden auch die Felder als methodologisches Vorgehen dargestellt, wie z.B. Sommerfeldt/Schreiber (1984) und Sommerfeldt (1997).

Studenten erhalten eine Kopie mit Verben oder Beispielen und eine andere mit der Benennung der Verbfelder (es geht hier eigentlich nicht um das Benennen selbst, sondern darum, Hilfsmittel zu finden). Sie sollen dann die entsprechenden Verben unter die jeweiligen Verbfelder kleben, schreiben usw.¹³ Das Augenmerk der Übung ist natürlich nicht nur auf die Erstellung von Verbfeldern selbst gerichtet, denn von entscheidender Bedeutung ist es auch, dass die Studenten auf die vorkommenden Präpositionen achten. Zur Veranschaulichung meiner Vorgehensweise dient folgende Tabelle:

<i>sich von jdm. / etw. distanzieren</i>	<i>auf etw. bestehen</i>	<i>auf etw. aufbauen</i>
<i>auf etw. insistieren</i>	<i>etw. / jmdn. von etw. / jdm. trennen</i>	<i>zu etw. übertreten</i>
<i>aus etw. erwachsen</i>	<i>aus etw. resultieren</i>	<i>sich von jdm. / etw. verabschieden</i>
<i>etw. aus etw. folgern</i>	<i>s. zu etw. bekehren</i>	<i>sich aus etw. ergeben</i>
<i>s. auf etw. gründen</i>	<i>zu etw. konvertieren</i>	<i>auf etw. basieren</i>
<i>s. auf etw. stützen</i>	<i>auf etw. beharren</i>	<i>etw. aus etw. abstrahieren¹⁴</i>

Die erwünschten Ergebnisse wären:



¹³ Die Darstellung der Verben kann in einer attraktiven Form präsentiert werden, wie z.B. farbige Tabelle, Hervorhebungen, Pfeile usw.

¹⁴ Die Auswahl der hier dargestellten Verben ist auf keinen Fall verbindlich. Das hier Dargestellte soll nur als Indiz einer Vorgehensweise gelten. Die Selektion der Verben, die trainiert werden sollen, hängt von Niveau, Ziel usw. ab.

Aus → **Verben des Folgens und der Folgerung:** *sich aus etw. ergeben, aus etw. resultieren, etw. aus etw. folgern, etw. aus etw. abstrahieren.*

Von → **Verben der Entfernung, Differenz:** *sich von jdm./etw. distanzieren, sich von jdm./etw. verabschieden, etw./jmdn. von etw./jdm. trennen.*

Zu → **Verben der Änderung:** *s. zu etw. bekehren, zu etw. übertreten, zu etw. konvertieren, jdn. zu etw. bekehren.*

Die hier dargestellten Ergebnisse haben als erster Schritt zu gelten, denn das Ziel ist, dass die Studenten selbst im Weiteren diese Verbfelderliste vervollständigen und ergänzen. Meiner Ansicht nach werden die Studenten besser behalten können, was sie sich selbst erarbeitet haben. Deshalb schließe ich die Möglichkeit aus, dass die Studenten fertige Listen von Verben + Präpositionen während der Annäherungsphase an dieses Thema erhalten.

Mit der dargestellten Übungsart werden aber nicht alle möglichen vorkommenden Fälle erfasst. Wir werden mit einer zweiten Möglichkeit konfrontiert: Das Auftreten verschiedener Präpositionen bei gleichem Verb oder bei gleichem Verbfeld.

2.2.2 Zweiter Schritt: Verbfelder und semantische Kasus

Es besteht auch die Möglichkeit, dass einem Verb¹⁵ unterschiedliche Präpositionen zugerechnet werden können. Hätten wir bei der vorhergehenden Tabelle **Verben der Bestandteilrelation**, wie z.B. *in etw. bestehen, aus etw. bestehen*, oder **Verben des mentalen Prozesses bzw. der Kognition**, wie z.B. *etw. aus etw. lernen, etw. von jdm. lernen*, hinzugefügt, dann würden die Studenten andere Hilfsmittel brauchen, denn die Einteilung der Verben in semantische Verbfelder wäre unzureichend. In diesem Fall könnte man die semantischen Kasus heranziehen; es stellt sich hier aber die Frage, wie die theoretischen Erkenntnisse der Linguistik im Fremdsprachenunterricht angewandt werden sollten, ohne die Dinge zu sehr zu komplizieren.

¹⁵ Für das Auftreten unterschiedlicher Präpositionen im gleichen Verbfeld schlage ich die gleiche Methodik wie für ihr Auftreten mit einem gleichen Verb vor. Aus diesem Grund gilt dieser Abschnitt auch für die Erklärung dieses Bereichs.

Im Folgenden möchte ich die These aufstellen, dass die semantischen Kasus für die Erklärung und das Erlernen dieser Präpositionen von grundlegender Bedeutung sein könnten.

Mein Vorschlag wäre, von der Engelschen Beschreibung der Relatoren bzw. semantischen Kasus auszugehen (vgl. Engel, 1996b; Engel/Rytel-Kuc, 2001, Domínguez, 2005), denn ich halte es für praktikabel und sinnvoll, sie im Deutschunterricht in einer vereinfachten Version mit einzubeziehen. Engel unterscheidet, im Gegensatz zu anderen Sprachwissenschaftlern,¹⁶ vier Relatoren bzw. Kasus (*Agentiv*, *Affektiv*, *Lokativ*, *Klassifikativ*), auf die ich kurz eingehe.

- Der **Lokativ** kann durch die Partikel *wo* und durch davon abgeleitete Ausdrücke wie *woher*, *wohin* u.a. erfragt und durch die Partikel *da* und ihre abgeleiteten Ausdrücke anaphorisiert werden. Zur Veranschaulichung dienen folgende Beispiele:
 - **nicht indizierter Lokativ** (LOC)- *Ich wohne in Santiago.*
 Fragetest: *Wo?*
 Anaphertest: *dort, da*
 - **indizierter Lokativ** (LOCdir)
 - **Lokativ allativ** (LOCall): *Er fährt nach Spanien.*
 Fragetest: *Wohin?*
 Anaphertest: *dorthin*
 - **Lokativ ablativ** (LOCabl)- *Er kommt aus England.*
 Fragetest: *Woher?*
 Anaphertest: *dorthier*
 - **Lokativ präteritiv** (LOCprt)- *Er irrte durch den Wald.*
 Fragetest: *Wodurch?*
 Anaphertest: *dadurch*

Die Subklassifizierung des Lokativs und die unterschiedlichen Begriffsbestimmungen sind nicht das Ziel an sich. Da die Begriffsbestimmung *Lokativ* (LOC) ausreichend ist, können wir diese theoretische und terminologische Erklärung außer Acht lassen. Es kann auch vorgeschlagen werden, dass die Studenten selbst eine bestimmte

¹⁶ Vgl. z.B. von Polenz (1988), der bis zu 19 Kasus unterscheidet.

Terminologie oder Paraphrase entwickeln. Außerdem kennen die Studenten diese Bezeichnung aus ihrer Muttersprache. Was sich hier als von grundlegender Bedeutung erweist, ist die Tatsache, dass die Engelschen Frage- und Anaphertests ins Spanische übertragbar sind. So können wir über die Fragewörter *¿dónde?* für LOC und die davon abgeleiteten Ausdrücke wie *¿de dónde?* (LOCabl), *¿a dónde?* (LOCall) und *¿por dónde?* (LOCprt) verfügen. Als Anapher sind *allí/aquí* und ihre abgeleiteten Ausdrücke dem Deutschen entsprechend verwendbar.

- Der **Klassifikativ** (KLS) gibt die Klassenzuordnung an. Als Beispiele (Engel, 1996b:228-229) können folgende angeführt werden:

- 1 *Das Mädchen heißt **Annegret**.*
- 2 *Er ist **vom Saulus zum Paulus** geworden.*
- 3 *Es ist **aus feinem Stoff** gemacht.*
- 4 *Die Informationsveranstaltung geriet **zum Massenspektakel**.*

Als Fragewörter gelten *Wer?* oder *Was?* und als Anapher *es* oder *so*. Eine Untergliederung des Klassifikativs kann auch erfolgen, wobei das Ausgangsziel (Beispiel 3.) oder die Zielklasse (Beispiel 4.) bezeichnet wird. In diesem Fall lauten die Fragewörter *woraus* o.Ä. bzw. *wozu* und die Anaphern *daraus* o.Ä. bzw. *dazu*. Wie im Fall des Lokativs lassen sich ebenfalls die Unterscheidungsparameter des Anapher- und Fragetests ins Spanische übertragen. In diesem Zusammenhang sind die Fragewörter *¿quién?* oder *¿qué?* und auch *¿en qué?* u.a. und die Anapher *eso, lo, así* anzuwenden.

- Der **Agentiv** (AG) und der **Affektiv** (AFF), die jeweils weiter indiziert werden können, "bezeichnen Größen im weitesten Sinne" (Engel, 1996b:229), z.B.:

- 5 *[Diese Behauptung (AFF)] erwies sich als zutreffend.*
- 6 *[Ich (AG)] esse [eine Pizza (AFF)].*
- 7 *[Sie (AG)] kommt morgen früh.*

Da die Unterscheidung zwischen agentivisch/nichtagentivisch mittels der Fragewörter zu irreführenden und sogar widersprüchlichen Ergebnissen führen kann, hat Engel vier Tests entwickelt, die als Filter in dieser obligatorischen Reihenfolge durchzuführen sind: Der Reflexiv-Test (Engel, 1996b:230), der Vollpassiv-Text (Engel, 2002:88 ff.), der Teilpassiv-Test (Engel, 2002:89) und der Thematisierungstest (Engel, 1996b:231). Diesen Tests unterliegt die Anwendung von Parametern wie die Verbtypologie (reflexiv, nicht reflexiv), das Passiv (volles Passiv, generelles Passiv) und die Thematisierung.

Eine Voraussetzung für die Anwendung solcher Tests im Unterricht ist, dass die Studenten über fortgeschrittene grammatische Kenntnisse verfügen. Um den Studenten ein nachvollziehbares Unterscheidungsmittel anzubieten, schlage ich die Fragen *¿Qué hace x?//Was macht x?* und *¿Qué le pasa/Qué le sucede a x?// Was passiert x?* vor, die für unsere Zwecke dienlich sind, da die zweite Frage nicht bei Nicht-Agentivität gestellt werden kann.

Meine Entscheidung für die Englesche Auffassung lässt sich u.a. dadurch begründen, dass sie nicht nur die kategorielle, sondern auch die relationale Bedeutung miteinbezieht.¹⁷ Wie in den Beispielen unten dargestellt wird, erweist sich in vielen Fällen für das Vorkommen einer bestimmten Präposition als entscheidend, ob der Mitbeteiligte eine *Institution* [inst], ein *Mensch* [hum] oder ein *Tier* [zool] ist. Beide Bedeutungen, die relationale und die kategorielle, sind unumgänglich, um bestimmte Korrelationen zwischen Verb und Verbumgebung feststellen zu können. Auf diese und weitere Eigenheiten werde ich im noch eingehen.

Die Verwendung der bereits angeführten Kasusliste im Unterricht gründet auf folgenden Parametern:

- eine vereinfachte Version dieser Kasusliste impliziert, dass bestimmte theoretische der Engelschen Kasusliste für den DaF-Unterricht vernachlässigt werden können, so sollte z.B. die erweiterte Auffassung der Agentivität nach Engel (1996b:229) meines Erachtens im Unterricht nicht vertieft werden, ebensowenig wie die dazu von ihm entwickelten Tests (vgl. Engel, 1996b:230ff).
- Die Studenten benötigen in diesem Fall keine eingehende theoretische Erklärung des Valenzbegriffs. Sie verfügen bereits aus dem Umgang mit der Fremdsprache über ausreichende Kompetenz, oder grob gesagt: sie wissen, dass bestimmte Verben mit Akkusativ-, Dativ- oder Genitivergänzung vorkommen. Von der Muttersprache her wissen sie auch, dass es Präpositivergänzungen gibt, obwohl sie diese vielleicht anders benennen. Das Konzept liegt hier aber vor.¹⁸ Bezüglich der kategoriellen Bedeutung bzw. der inhärenten semantischen Merkmale des Substantivs besitzen die Lernenden Kenntnisse aus der Muttersprache.

¹⁷ Für die Definition der kategoriellen und relationalen Bedeutung siehe Engel (1996a:865).

¹⁸ Das Gegenteil geschieht z.B. mit den trennbaren Verben, die den spanischen Muttersprachlern aus ihrer Muttersprache völlig unbekannt sind.

- Die Beschreibung der Kasus *Lokativ*, *Klassifikativ* und *Affektiv* kann wie folgt veranschaulicht werden:¹⁹
 - die Kasus *Lokativ* und *Klassifikativ* sollten für die Studenten einfach erkennbar sein, denn ihrer Unterscheidung liegen auch syntaktische Kriterien zugrunde – die von Engel vorgeschlagenen Anapher- und Fragetests (Engel, 1996a,b). Beachten wir folgende Beispiele:
 - 8 *In keiner Zeitung steht etwas über den Krieg*
 Fragetest: *Wo?/¿Dónde?*
 Anaphertest: *hier, dort./aquí, ahí.*
 Semantische Klassifikation: *Lokativ*
 - 9 *Das macht die Stadt selbst zu einem sicheren Ort*
 Fragetest: *Wozu?/¿En qué?*
 Anaphertest: *dazu/en eso*
 Semantische Klassifikation: *Klassifikativ*
 - Für die Kasus *Affektiv* und *Agentiv* werden wir die Fragen *¿Qué hace x?/Was macht x?* sowie *¿Qué le sucede a X?/Was passiert x?* verwenden.²⁰ Der Affektiv könnte sogar *per negationem* beschrieben werden, d.h. wenn keine Agentivität zugewiesen werden kann, muss ein Affektiv vorliegen, z.B.
 - 10 *Niemand hat sich [an ihn (AFF)] erinnert*
 - 11 *Ich muss die Arbeit eine oder sogar zwei Stunden unterbrechen, während sich meine Augen [an das elektrische Licht (AFF)] gewöhnen.*
 - 12 *In ihrem Schlafzimmer sprechen [die Kinder (AG)] von ihrem Großvater*
 Diese Kasusbezeichnungen sind aus der hispanistischen Tradition und Bildung den spanischen Germanisten nicht fremd, denn im Spanischen stehen Termini wie *locativo* oder *afectado* zur Verfügung.
- Zur Auswahl einer bestimmten Kasusliste möchte ich noch bemerken, dass ich nicht auf der Engelschen Kasusliste beharre, aber es ist eine grundlegende Tatsache, dass die semantischen Kasus für die Erklärung der Präposition von Nutzen sind. Da die semantischen Kasus an sich nicht das Ziel sind, sondern die Aneignung der Präpositionen, muss meiner Ansicht nach jede terminologische und begriffliche Verwirrung vermieden werden.²¹

¹⁹ Eine komplette Belegsammlung von Präpositivergänzungen im Deutschen und im Spanischen kann in der Datenbank der C.D. nachschlagen, die mit der Veröffentlichung Domínguez (2005) präsentiert wird. In dieser C.D. können gezielte Suchen durchgeführt werden.

²⁰ Auf die Untergliederung des Kasus Affektiv soll in Anfangsphasen nicht eingegangen werden.

²¹ Es kann auch vorkommen, dass den Studenten andere Kasuslisten bekannt sind.

In Bezug auf die semantischen Kasus ist die von mir vorgeschlagene Methode wie folgt anzuwenden:

Zur Unterscheidung von „lernen aus“/„lernen von“: Zuerst werden den Studenten Beispiele vermittelt, wie z.B.:

13 *Ich lerne etwas aus den Büchern*

14 *Er hat sie mit den Schlüsseln beruhigt, wie er es vom Eigentümer gelernt hatte.*

Die Studenten sollten sich mit diesen Beispielen auseinandersetzen und versuchen, selbst auf die Unterschiede hinzuweisen. Das Spanische bietet keine Hilfe an, in beiden Fällen tritt im Spanischen die Präposition *de* auf. Die Studenten sollten in der Lage sein, aus der Analyse der Beispiele Folgendes zu schließen.²²

Der *von*-Präpositionalphrase sind die Merkmale [hum/inst] zugeordnet, d.h. die Mitbeteiligten sind Menschen, Menschliches [hum] oder von Menschen geschaffene Institutionen [inst]. Die *aus*-Präpositionalphrase wird durch die kategorielle Bedeutung [geg:Bücher/situ] gekennzeichnet. Unter [geg] werden Gegenständliches, Unbelebtes und unter [situ] werden Zustände, Situationen verstanden. Dem Lernenden reicht dieses Unterscheidungskriterium aus, aber der Lehrer sollte auch darauf achten, dass hier unterschiedliche Relatoren vorhanden sind, d.h. bei den *von*-Präpositionalphrasen der Affektiv und bei der *aus*-Präpositionalphrase der Lokativ. Ob der Lehrer auf die Erklärung der Relatoren eingeht, soll er im Einzelfall entscheiden.

Zur Unterscheidung von „werden aus“/„werden zu“: Hier liegt ein anderer Fall als der vorhergehende vor, denn bei *werden aus* und *werden zu* ist der gleiche Relator, Klassikativ, vorhanden. Zur Veranschaulichung führe ich folgende Beispiele an:

15 *Der Teufel hörte auf, eine abstrakte Idee zu sein und wurde [zu etwas Greifbarem (KL)]*

16 *[Aus einer angeborenen Gabe (KL)] wurde ein verschämtes Leiden*

Im Gegensatz zum nächsten Abschnitt (*bestehen aus/bestehen in*) kann hier der Klassifikativ weiter indiziert werden. Im Beispiel 15. handelt es sich um die Zielklasse und

²² Ich schlage vor, dass die Studenten keine angefertigte Liste der kategoriellen Bedeutung erhalten. Bei der Lösung der Übung kann der Lehrer den Studenten Anweisungen geben, wie z.B.: Handelt es sich hier um etwas Menschliches oder Abstraktes? Es geht hauptsächlich darum, ein bestimmtes analytisches Vorgehen zu lehren und zu lernen.

im Beispiel 16. um die Ausgangsklasse. Zu dieser Klassifikation dient der Fragetest (15. *Wozu?*, 16. *Woraus?*) und der Anaphertest (15. *dazu*, 16. *daraus*). Entscheidend ist auch die Zuordnung dieser Verben zu bestimmten Verbfeldern (siehe dazu 2.2.1)

Zur Unterscheidung von „bestehen aus“ und „bestehen in“: Hierbei möchte ich mich auf diese Verben der Bestandteilrelation beziehen, wobei wie beim vorhergehendem Abschnitt ein gleicher Relator, Klassikativ, vorkommt. Als Beispiele könnten etwa sein:

17 *Miguel fragte ihn, woraus die wundertätigen Frühstücke des Großvaters bestanden.*

18 *Das Problem besteht darin, die Methode schnell anzuwenden.*

Nach der Behandlung von Beispielen oder Satzmustern könnte man im Unterricht (mit oder ohne Hilfe des Lehrers) zum Schluss kommen, dass die Einheit *bestehen in* die Bedeutung ‚sein‘, ‚sein Wesen in etw. haben‘ ausdrückt²³ und die Einheit *bestehen aus* die Bedeutungsnuance ‚Bestandteil sein‘ wiedergibt. Mit dem Einbezug der kategoriellen Bedeutung lässt sich auch eine andere Eigentümlichkeit erklären: *aus jdm. bestehen* verlangt eine Kollektivbezeichnung, während *aus etw. bestehen* keine Beschränkung aufweist.

Bei der Anwendung dieser Methode gehe ich von der Annahme aus, dass das Augenmerk auf die Regelmäßigkeiten zu lenken ist (vor allem in den Anfangsphasen). Das Hauptziel ist, so viele Beispiele wie möglich einem Verbfeld zuzuordnen. Die Unterschiede bzw. die Ausnahmen sollten bei diesem Vorgehen nicht den Schwerpunkt bilden, obschon sie natürlich nicht zu verleugnen oder zu verbergen sind.

3. Schlussfolgerung

Der hier dargestellte Entwurf gilt vor allem als Anregung für die Entwicklung einer für Ausländer bestimmten spezifischen Didaktik der deutschen Präpositionen. Die Art und Weise, wie sie zu verwirklichen ist, ist zweifach zu verstehen: als Arbeitsmittel der Lehrer oder als bewusst angewandtes Hilfsmittel seitens der Studenten.

²³ In Bezug auf dieses Auftreten erklärt Schumacher (1986:458), dass *bestehen in* + Nominalgruppe im Dativ sich auf „geistige Produkte“ beschränkt.

Der Lehrer soll in jedem Fall die Entscheidung treffen, inwieweit die vertiefte theoretische Erklärung der semantischen Kasus adäquat ist. Man sollte nicht die Tatsache vernachlässigen, dass die Terminologie und die Beschreibung der semantischen Kasus Schwierigkeiten bereiten kann. Ich würde vorschlagen, dass der Lehrer die Valenztheorie bzw. die syntaktische und semantische Valenz (relationale und kategorielle Bedeutung) beherrscht. Es muss den Studenten meiner Auffassung nach nicht der Valenzbegriff, die semantische Valenz usw., als reine theoretische Erklärung vermittelt werden, denn sie benötigen nur Hilfsmittel oder eine bestimmte Methodologie, um die Präpositionen richtig anzuwenden. Bedingungen wie Alter, Niveau, Ziel des Unterrichts u.a. sind hier besonders zu berücksichtigen. Die Vorteile und Nachteile dieses Vorgehens sollen vom Lehrer unter Berücksichtigung seiner Studentengruppe entschieden werden. Nicht zu übersehen bei dem hier vorgeschlagenen Entwurf ist die Tatsache, dass er bei unterschiedlichen Sprachpaaren verwendet werden kann.

Ich vertrete die Auffassung, dass das *Auswendiglernen* so weit wie möglich vom DaF-Unterricht ausgeschlossen werden sollte. Im Bereich der Präpositionen sollten theoretische und praxisorientierte Studien entworfen und neue Wege erforscht werden. Eine neue, lernergerechte Didaktik der Präposition sollte den Didaktiker und Sprachwissenschaftler beschäftigen.

Mit dem hier präsentierten Entwurf plädiere ich vor allem dafür, bei den Studenten nicht mehr den Eindruck zu erwecken, dass die Präpositionen arbiträr vorkommen und dass es sich um ein Rätsel handelt, das sie entschlüsseln sollen. Es geht bei der Präposition nicht um das Raten, sondern um das Erlernen.

4. Bibliographie

- Alarcos Llorach, E. (¹1994, ⁸1996) *Gramática de la lengua española*. Madrid.
- Balzer, B.; Barjau, E.; Holst, K. (1990) *La lengua alemana: Su complemento preposicional. Das Präpositionalobjekt in der deutschen Sprache*. Barcelona.
- Castell, A. (1997) *Gramática de la lengua alemana*. Madrid.
- Cuesta Martínez, P. (1997) El suplemento: problemas de caracterización y tipología. In: *Boletín de la R.A.E.* 77/270, 57-98.
- Dallapiazza, R-M. et al. (2003) *Tangram. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning.

- Domínguez Vázquez, M. J. (2001) En torno al concepto de interferencia. In: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 5, Februar 2001.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>.
- Domínguez Vázquez, M. J. (2005) *Die Präpositivergänzung im Deutschen und im Spanischen. Zur Semantik der Präposition*. Frankfurt.
- Engel, U. (²1988, ³1996a) *Deutsche Grammatik*. Heidelberg.
- Engel, U. (1996b): Semantische Relatoren. Ein Entwurf für künftige Valenzwörterbücher. In: Weber, N. (Hg.) (1996) *Semantik, Lexikographie und Computeranwendung*. Tübingen, 223-236.
- Engel, U. (2004) *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*. München.
- Helbig, G.; Buscha, J. (¹1972, ¹⁷1996) *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, 17. Aufl. Leipzig/Berlin/München.
- Juhász, J. (1980) Interferenzlinguistik. In: Althaus, H.P.; Henne, H.; Wiegand, H.P. (Hgg.) *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen, 646-652.
- König, E. (1996) Kontrastive Grammatik und Typologie. In: Lang, E.; Zifonun, G. (Hgg.) *Deutsch typologisch*. Jahrbuch 1995 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin/New York, 31-54.
- Müller, M. et al. (2000) *Moment Mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrbuch und Arbeitsbuch. Berlin/München
- Porto Dapena, J. A. (1987) Sobre el suplemento. Nota al hilo de una publicación reciente. In: *Thesaurus*, 42/1, 122-136.
- Porto Dapena, J. A. (1997) *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*. Madrid.
- Schröder, J. (1976) Interferenzuntersuchungen – eine Form linguistischer Vorarbeit zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts. In: *Deutsch als Fremdsprache* XIII, 17-22.
- Sommerfeldt, K. E. (1997) *Gestern so und heute anders. Sprachliche Felder und Textsorten in der Presse*. München.
- Sommerfeldt, K. E.; Starke, G. (1984) *Grammatisch-semantische Felder der deutschen Sprache der Gegenwart*. Leipzig.
- Schumacher, H. (1986) (Hg.) *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin/New York.
- Von Polenz, P. (¹1985, ²1988) *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin/New York.
- Vorderwülbecke, A.; Vorderwülbecke, K. (1999) *Stufen International. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*. Lehr- und Arbeitsbuch, Stuttgart.

Biographische Angaben

María José Domínguez Vázquez (geb. As Pontes, 1972) studierte Germanistik an der Universität Santiago de Compostela (1990-1995). Nach einem Forschungsaufenthalt an der Universität Trier (1995-1996) begann sie als Dozentin für Sprachwissenschaft und Didaktik an der Germanistikabteilung der Universität Santiago de Compostela zu lehren. Im März 2004 verteidigte sie ihre Dissertation. Ihre Forschungsgebiete sind Valenzgrammatik und Kontrastive Linguistik Deutsch-Spanisch. Sie ist derzeit u.a. an der Erarbeitung eines Valenzwörterbuchs Spanisch-Deutsch beteiligt.