

# Das Valenzglossar

## *Die Valenztheorie im Grammatikunterricht der Primarstufe*

Christoph Peschak<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1331>

### **Zusammenfassung**

Im Fokus dieses Beitrags steht die Anwendbarkeit der Valenztheorie beim Erwerb von grammatischen Strukturen der deutschen Sprache in der Primarstufe. Es werden anhand des Valenzglossars (kurz VAGLO) Beispiele für den Einsatz von Valenzstrukturen im Unterricht präsentiert, die Lernende gezielt unterstützen und den Ansprüchen eines ganzheitlichen Grammatikunterrichts gerecht werden. Denn es gibt es ein klares Argument für die Integration der Verbvalenz in den Grammatikunterricht der Primarstufe: ihre inhärente Bildlichkeit. Die Möglichkeit, komplexe syntaktische und semantische Beziehungen von Wörtern in Sätzen anhand von Baumdiagrammen zu illustrieren, birgt einen großen Vorteil für Lernende. Besonders unter Berücksichtigung der Prinzipien des kontrastiven Spracherwerbs unterstützt die Illustration und der Vergleich von Valenz in unterschiedlichen Sprachen beim Erwerb von grammatischen Strukturen enorm. Das VAGLO kann hierbei eine geeignete Unterstützung für den kommunikativen und kompetenzorientierten Grammatikunterricht bieten, der auch die Autonomie der Lernenden zum Ziel hat.

*Stichwörter:* Grammatikunterricht, Valenztheorie, Primarstufe

---

## **1 Einleitung und Problemaufriss**

Zwischen dem anfänglichen Verstehen und der freien Produktion von Sprache steht die Thematisierung von grammatischen Strukturen. Aus Sicht der Lehrperson sollte es bei der Vermittlung grammatischer Strukturen vor allem darum gehen, die „genormte“ Sprache lernbar zu machen (Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2020, S. 450). Um sich dem syntaktischen Aufbau von Sätzen im Grammatikunterricht der Primarstufe anzunähern, bietet die

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [christoph.peschak@ph-noe.ac.at](mailto:christoph.peschak@ph-noe.ac.at)

Valenztheorie ein geeignetes Konzept, das präzisere Einblicke in das System Sprache zulässt, als sie die klassische Schulgrammatik zu leisten vermag. Die traditionelle, schulgrammatische Satzgliederlehre stellt in den Augen vieler Linguist\*innen sogar ein Problem dar, da sie primär auf die formale Bestimmung des Kasus abzielt und zudem die Bestimmung und Benennung von Satzgliedern am Verständnis der Schüler\*innen vorbei vermittelt wird (May, 2010, S. 16; Granzow-Emden, 2014, S. 279; Habermann, 2015, S. 251; Primus, 2015, S. 82; Müller, 2017, S. 298).

Die bekannte „Frageprobe“ kann hier beispielhaft als eines der Probleme identifiziert werden. Für ihre korrekte Anwendung wird bei den Lernenden bereits das richtige Erfragen der Satzglieder vorausgesetzt und eine Ebene der Sprachreflexion verlangt, die sie eigentlich erst erwerben müssen (Gornik & Weise, 2009, S. 19; Peyer, 2011, S. 33–34; Granzow-Emden, 2014, S. 279). Häufig resultiert ihre Anwendung im Unterricht dann lediglich in der Festigung von unzureichendem, deklarativem Wissen über Satzbausteine. Den Lernenden bleibt so ein tieferer Einblick in die Systematik von Sprache, wie sie auch der neue Lehrplan (BMBWF, 2023) fordert, verwehrt.

Moderne didaktische Ansätze, aus der Valenzgrammatik abgeleitet, bieten hier eine Alternative zur traditionellen Schulgrammatik. Denn ihre inhärente Bildlichkeit ist ein klares Argument für die Anwendung der Valenztheorie im Unterricht. Die Möglichkeit, komplexe syntaktische Beziehungen anhand von Baumdiagrammen zu illustrieren, birgt einen großen Vorteil für alle Lernenden, auch in Hinblick auf Mehrsprachigkeit. Die Vermittlung syntaktischer Beziehungen im Satz trägt maßgeblich zur Verdeutlichung der Beziehungen zwischen dem Verb und den Satzteilen bei (Granzow-Emden, 2015, S. 121). Trotzdem wird der Wert, den eine gezielte Einführung valenzgrammatischer Regeln und Prinzipien für das Grammatikverständnis der Lernenden hat, noch immer tendenziell unterschätzt (Nied Curcio, 2012, S. 195). Dem Artikel liegt demnach die Hypothese zu Grunde, dass die Valenztheorie für die Entwicklung der vier Kompetenzdimensionen der Sprachbetrachtung, in Form von fachlichem Wissen, Problemlösungswissen, prozeduralem Wissen und der Metakognition (Ossner, 2006, S. 12–16), bei Lernenden erfolgreich zum Einsatz kommen kann, wenn sie zielgruppenadäquat und in den Lernprozess integriert wird.

Dies kann anhand des Valenzglossars (VAGLO) gelingen. Das Glossar bietet die Möglichkeit, Verben des Grundwortschatzes nach deren Valenz zu kategorisieren und diese systematisch in den Unterricht einzuführen. Es ist hinsichtlich seines Umfangs und der Niveaudifferenzierung adaptierbar. Weiters bietet es Anknüpfungsmöglichkeiten für den Übertritt in die Sekundarstufe. Die Anwendung des VAGLO entspricht nicht nur der Forderung nach einem handlungsorientierten und kommunikativen Grammatikunterricht, sondern fördert aufgrund seines Aufbaus die Autonomie der Lernenden (Salomo, 2014, S. 3–5). Damit und entspricht es den Prinzipien der Redundanz (Arbeit mit wiederkehrenden Markierungshilfen), Visualisierung (Sichtbarkeit grammatischer Strukturen) und Vernetzung (Verbindung mit bereits erworbenem Wissen) wie sie auch Lisa Fast-Hertlein in ihrer

Handreichung zum USB DaZ (2018, S. 14–18) für den kompetenzorientierten Grammatikunterricht fordert.

## 2 Die Valenztheorie und die traditionelle Satzgliedlehre

Die Zerlegung von Sätzen in Satzglieder kann sehr komplex sein, vor allem, wenn dabei zwischen Form und Funktion der Satzglieder unterschieden werden muss. Die syntaktische Funktion einer Form kann nur unter Miteinbezug des konkreten Satzes und in Bezug zu anderen Phrasen bestimmt werden (Welke, 2007, S. 20; Eisenberg, 2013, S. 36). Im Beispiel in Tabelle 1 wird die syntaktische Form der Präpositionalphrase *auf dem neuen Rasen* in unterschiedlichen syntaktischen Funktionen (als Präpositionalobjekt, Lokaladverbial oder Attribut) realisiert.

Die syntaktische Funktion einer Phrase kann die Funktion des Satzgliedes in unterschiedlichen grammatischen Formen erfüllen. Im Beispiel aus Tabelle 1 wird die syntaktische Funktion des Akkusativobjekts in Form einer Nominalphrase im Akkusativ, eines Objektsatzes, eingeleitet mit der Subjunktion *dass*, oder eines Infinitivsatzes realisiert. Trotz unterschiedlicher Formen erfüllen alle Beispiele in den Sätzen die syntaktische Funktion eines Akkusativobjekts.

Tabelle 1: Gegenüberstellung von syntaktischer Form und syntaktischer Funktion (Eigendarstellung)

Syntaktische Form: <b>Präpositionalphrase</b> <i>auf dem neuen Rasen</i> (mit <i>auf</i> im Phrasenkopf)	Syntaktische Funktion: <b>Akkusativobjekt</b>
Funktion: <u>Präpositionalobjekt</u> Der Verein besteht <i>auf dem neuen Rasen</i> .	Form: <u>Nominalphrase im Akkusativ</u> Der Käufer garantiert <i>eine Überweisung</i> .
Funktion: <u>Adverbial (lokal)</u> Der Sieger tanzt <i>auf dem neuen Rasen</i> .	Form: <u>Objektsatz mit Subjunktion <i>dass</i></u> Der Käufer garantiert, <i>dass er überweist</i> .
Funktion: <u>Attribut</u> Das erste Spiel <i>auf dem neuen Rasen</i> hat die Mannschaft verloren.	Form: <u>zu-Infinitiv</u> Der Käufer garantiert, <i>zu überweisen</i> .

Gerade bei ambigen Sätzen ist es daher notwendig, Form und Funktion von Satzgliedern zu ermitteln, um zwischen den verschiedenen Lesarten unterscheiden zu können.

(1) Pia jagt die Kinder mit der Spritzpistole.

Satz (1) lässt zwei Lesarten zu, je nachdem, ob die Phrase *mit der Spritzpistole* als eigenes Satzglied erkannt wird oder nicht. In einer Lesart stellt die Phrase *mit der Spritzpistole* ein eigenes Satzglied dar, denn Pia vertreibt die Kinder mit Hilfe einer Spritzpistole. Dagegen

integriert in einer zweiten Lesart das übergeordnete Satzglied *die Kinder* die Phrase und stellt somit keine syntaktische Einheit dar. Somit lässt sich der Satz in der zweiten Lesart so verstehen, dass Pia die Kinder vertreibt, die eine Spritzpistole haben.

Schwieriger ist die Identifikation des semantischen Gehalts. Im Deutschen lässt sich von der syntaktischen Oberfläche ausgehend nur schwer auf den semantischen Gehalt von Nominalphrasen, beispielsweise eines Akkusativobjekts, schließen, wie in den Beispielsätzen (2), (3) und (4) zu sehen ist.

(2) Pia baut einen Turm.

(3) Pia sprengt einen Turm.

(4) Pia stellt sich einen Turm vor.

Alle drei Sätze realisieren das Akkusativobjekt *einen Turm*, das aber in allen drei Fällen semantisch unterschiedlich zu bewerten ist. In Satz (2) ist das Akkusativobjekt ein effizientes Objekt, also ein Objekt, das erst durch die Handlung geschaffen wurde. In Satz (3) stellt das Objekt ein affiziertes, ein von der Handlung betroffenes Objekt, dar, während Satz (4) ein Akkusativobjekt beschreibt, das weder vor noch nach der Handlung existiert und somit eine Einordnung unmöglich macht. Aus diesem Beispiel geht eindeutig hervor, dass auch die Wahl des Verbs mit dem semantischen Gehalt der Satzglieder in Verbindung steht (Welke, 2011, S. 20). Dieser Umstand kann den Lernenden durch die Anwendung von Konzepten der Valenzgrammatik nähergebracht werden.

Soll also zwischen syntaktischer Funktion und syntaktischer Form eines Satzgliedes unterschieden und auch die semantischen Beziehungen der Phrasen zueinander ermittelt werden, müssen die Lernenden in der Lage sein, Bezüge und Abhängigkeitsverhältnisse von Phrasen innerhalb des Satzes zu entschlüsseln (Hentschel & Weydt, 2013, S. 305). Genau das kann durch die Darstellung in Form von Valenzstrukturen gelingen.

Erste Überlegungen zur Verbvalenz finden sich bereits in mittelalterlichen Grammatiken (Ágel, 2000, S. 16). Die moderne Valenzgrammatik beruht auf dem 1959 erschienenen Werk „Elements de syntaxe structurale“ des französischen Linguisten Lucien Tesnière. Tesnière bedient sich dem Valenzkonzept aus der Chemie und überträgt es auf die syntaktische Funktion des Verbs. Wie in der Chemie, wo ein Atom Bindungspartner benötigt, um die Oktettregel zu erfüllen, eröffnet auch das Verb Leerstellen in einem Satz, die die Grundlage seiner grammatischen und semantischen Ebenen bilden. Auch die Bezeichnung unterschiedlicher Verben als ein-, zwei- und dreiwertige Verben hat Tesnière aus der Chemie abgeleitet (Tesnière, 1980, S. 45).

Das finite Verb steht damit im Mittelpunkt der Satzstruktur und ist eigentlich kein Satzglied, denn von ihm hängen alle anderen Phrasen im Satz ab. Es eröffnet Leerstellen, für die es Mitspieler (in der Valenztheorie als Ergänzungen bezeichnet) und Angaben mit bestimmten grammatischen und semantischen Eigenschaften fordert. Mitspieler sind dabei jene Phrasen im Satz, die durch die Valenz des Verbs unbedingt gefordert werden, damit der Satz grammatisch und syntaktisch korrekt realisiert werden kann. Mitspieler sind auch semantisch

unmittelbar am Geschehen des Satzes beteiligt. Angaben geben die äußeren Umstände des Geschehens, wie bspw. Zeit oder Ort, an (Tesnière, 1980, S. 93; Helbig & Buscha, 2022, S. 57–58). Sie können auch weggelassen werden, ohne dass durch ihren Wegfall Sätze grammatisch inkorrekt werden. Vereinfacht kann man sagen, dass die Valenz die Eigenschaft eines Verbs ist, seine syntaktische und semantische Umgebung im Vorhinein zu strukturieren, indem einzelnen Teilen des Satzes Bedingungen bezüglich ihrer syntaktischen, grammatischen und semantischen Eigenschaften auferlegt werden. Daraus resultiert, dass das Verb bestimmt, wie viele Stellen im Satz besetzt werden müssen und wie diese zu besetzen sind (Brinkmann, 1962, S. 223).

Die Leerstellen, die das Verb eröffnet, können durch unterschiedliche Mitspieler und Angaben befüllt werden.

Das Verb geht bei der Vergabe seiner Leerstellen für Mitspieler und Angaben in der Regel folgendermaßen vor: Innerhalb des Satzes wird zwischen quantitativen und qualitativen Valenzkategorien unterschieden. Die quantitative Valenz gibt die Anzahl der Leerstellen, die das Verb eröffnet, an, die qualitative Valenz hingegen deren Art. Bei der qualitativen Valenz lassen sich wiederum die drei Ebenen der (morpho-)syntaktischen, der semantischen und der logischen Valenz unterscheiden (Welke, 2011, S. 102).

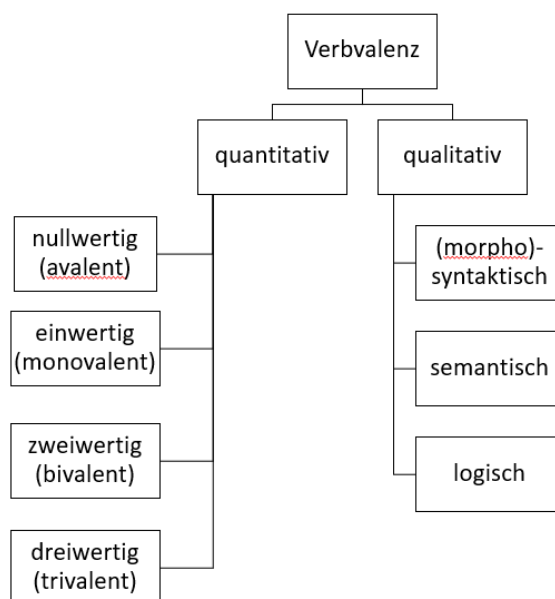


Abbildung 1: Arten der Verbvalenz nach Tesnière (1980)

## 2.1 Grundzüge der quantitativen Valenz

Bei der quantitativen Valenz wird zwischen null-, ein-, zwei- und dreiwertigen Verben unterschieden. Diese Unterscheidung spielt für die Anwendung von Valenzstrukturen im Unterricht eine zentrale Rolle, da die Lernenden anhand dieser kategorialen Trennung mit den

unterschiedlichen grammatischen Eigenschaften der Verben vertraut gemacht werden müssen.

Nullwertige (avalente) Verben, also Verben, die keine Leerstellen fordern, sind beispielsweise die so genannten Witterungsimpersonalia, wie *es stürmt* oder *es regnet*. Allerdings meint Peter Eisenberg (2013, S. 55), dass auch nullwertige Verben syntaktisch ein Subjekt fordern und daher eigentlich nicht nullwertig sein können. Inhaltlich ist das Witterungpronomen *es* allerdings leer.

Einwertige (monovalente) Verben, die als Mitspieler eine Nominativergänzung fordern, sind größtenteils intransitive Verben, wie beispielsweise *schlafen*. Die erste Leerstelle wird also mit einer Nominativergänzung gefüllt, die das Subjekt darstellt (Abbildung 2). Diese kann beispielsweise eine Nominalphrase oder ein Personalpronomen im Nominativ sein.



Abbildung 2: Einwertiges Verb in seiner Grundstruktur (Eigendarstellung)

Zweiwertige (bivalente) Verben, wie beispielsweise *antworten*, sind der Gruppe der transitiven Verben ähnlich. Sie füllen die Leerstelle für den zweiten Mitspieler zumeist mit einer Akkusativergänzung als direktes Objekt im Satz (Abbildung 3). Allerdings ist es auch möglich, dass das Verb die zweite Leerstelle mit einer Adverbativergänzung (bspw. Lokal- oder Temporaladverbial) füllt, wie in Abbildung 4 ersichtlich ist.

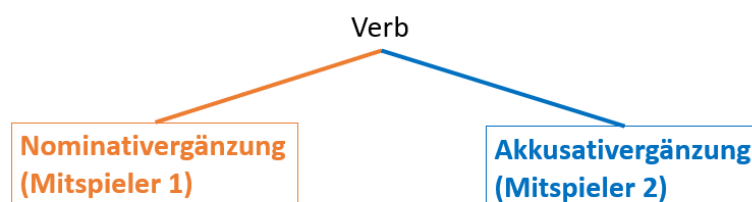


Abbildung 3: Zweiwertiges Verb in seiner Grundstruktur mit Akkusativergänzung

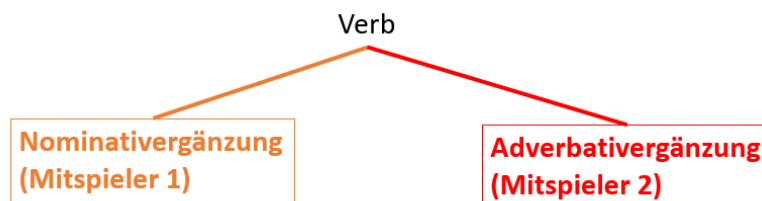


Abbildung 4: Zweiwertiges Verb in seiner Grundstruktur mit Adverbativergänzung (Eigendarstellung)

Dreiwertige (trivalente) Verben, wie *geben*, fordern drei Mitspieler, nämlich zusätzlich zur Nominativergänzung auch eine Dativ- und Akkusativergänzung. Das Verb eröffnet also zusätzlich zur Akkusativergänzung eine Leerstelle für ein indirektes Objekt, die mit einer Dativergänzung als dativische Nominal- oder Pronominalphrase befüllt werden kann.



Abbildung 5: Dreiwertiges Verb in seiner Grundstruktur mit Dativ- und Akkusativergänzung (Eigendarstellung)

## 2.2 Grundzüge der qualitativen Valenz

Die qualitative Verbvalenz definiert die Art der Mitspieler. Es werden einerseits syntaktische Rollen (Subjekt, Dativ- und Akkusativobjekt) vom Verb an die Mitspieler vergeben, andererseits aber auch semantische Rollen (Agens, Patiens etc.) zugewiesen.

Bei der (morpho-)syntaktischen Valenz fordert das Verb Mitspieler, die bestimmte syntaktische Kriterien erfüllen. Das Verb *geben* fordert beispielsweise eine Nominativ-, eine Dativ- und eine Akkusativergänzung. *Hoffen* fordert eine Nominativergänzung und eine Präpositionalergänzung mit der Präposition *auf*.

Die semantische Valenz ist hingegen weitaus komplexer als die der quantitativen. Welke (1988, S. 15) geht davon aus, dass die Ergänzungsbedürftigkeit und die Ergänzenbarkeit des Verbs grundsätzlich semantisch bedingt ist. Grundsätzlich sollten Verb und Mitspieler semantisch kompatibel sein, da ansonsten die kommunikative Funktion von Sprache erheblich beeinträchtigt wäre. Die Beispielsätze (5) und (6) zeigen, dass die Wahl der Mitspieler nicht nur grammatikalischer Korrektheit unterliegt, sondern auch semantisch sinnvoll sein muss. Anhand solcher Beispielsätze lässt sich die semantische Inkompatibilität mancher Mitspieler innerhalb des Satzes illustrieren (Welke, 2011, S. 14) und kann auch so für Lernende begreifbar gemacht werden.

(5) Der Kuss gab ihm sie.

(6) Das Buch liest mich morgen.

Werden die Konzepte der Valenzgrammatik nun auf die Beschreibung traditionelle Schulgrammatik übertragen, so bedeutet das, dass Subjekte und Objekte immer Mitspieler sind. Adverbiale Bestimmungen (lokal, temporal, kausal, modal) hingegen können Mitspieler oder Angaben sein (Pittner & Bermann, 2008, S. 47). Wie in einem Theaterstück sind die

Mitspieler die Schauspieler\*innen des Satzes, während Angaben die Kulisse darstellen. (Eisenberg, 2013, S. 56).

### 3 VAGLO - Das Valenzglossar

Werden in Lehrwerken niedriger Niveaustufen für den Fremdsprachunterricht eingeführt, sind diese Strukturen meist durch die Vermischung mit Terminologien aus der traditionellen Schulgrammatik nur ungenügend und unpassend beschrieben (Thurmair, 2006, S. 1366).

Die grafische Umsetzung von Valenzbeziehungen ermöglichen Lernenden zu verstehen, dass Mitspieler und Angaben von Anfang an als jene Teile des Satzes verstanden werden, die funktional abhängig vom Verb und gleichwertig sind (Fobbe, 2010, S. 63). Die Valenzgrammatik widerspricht damit klar der hierarchischen Ordnung der Subjekt-Prädikat-Objekt Struktur in der traditionellen Schulgrammatik, die grundsätzlich davon ausgeht, dass das Subjekt etwas über das Prädikat aussagt und die Satzglieder in festen Hierarchien zueinanderstehen.

#### 3.1 Theoriebasierte Grundlegungen

Das Valenzglossar VAGLO soll Lernenden die Möglichkeit geben, Verben des Grundwortschatzes, orientiert am Hamburger Basiswortschatz (2014), anhand ihrer Valenz kennenzulernen und zu strukturieren. Den Lernenden wird so in Form systematischer Sprachreflexion über die syntaktische Funktion von Wörtern und Phrasen ein induktiver Zugang zur grammatischen Struktur von Sätzen ermöglicht. Auch der Erwerb deklarativen Grammatikwissens ist dadurch von Anfang an möglich. Zusätzlich können Eigenschaften der Verben des Deutschen mit jenen anderer Sprachen verglichen werden. Anschlussmöglichkeiten für die ganzheitliche Sprachbildung sind somit gegeben, denn Verben sind in nahezu allen Sprachen valent.

Die vier Kategorien im VAGLO sind an der Gliederung von Verben nach Fandrych und Thurmair (2021, S. 33–34) orientiert. Die dreistufige Gliederung teilt Verben anhand ihrer grammatischen Komplexität und ihrer angenommenen Erwerbsreihenfolge im Spracherwerb ein. Es wird zwischen Vollverben mit sehr allgemeiner Bedeutung (gehen, haben, kommen, machen, sein, tun – Stufe I), einfachen Vollverben und Verben mit trennbarem Präfix (Stufe II) sowie Verben mit untrennbarem Präfix (Stufe III) unterschieden.

In einem ersten Schritt diente diese Einteilung als Grundlage für die Ermittlung des passenden Wortinventars für das VAGLO. Alle in Frage kommenden Verben aus des Hamburger Basiswortschatzes wurden dieser dreiteiligen Stufeneinteilung zugeordnet. Daraus entstand eine Tabelle, in der insgesamt 60 Verben eingetragen wurden (siehe Tabelle 2).



Tabelle 2: Verben des Hamburger Basiswortschatzes in der Stufeneinteilung nach Fandrych & Thurmair (2021)

Stufe I	Stufe II	Stufe III
gehen	angeln	bekommen
haben	antworten	belohnen
kommen	aufräumen	besetzen
machen	aufwachen	bestimmen
sein	aufwecken	bezahlen
tun	baden	entdecken
	bauen	entfernen
	beginnen	entwickeln
	beißen	erleben
	beobachten	erschrecken
	bewegen	erwarten
	biegen	erzählen
	binden	erklären
	bitten	treffen
	bleiben	überqueren
	blicken	verbieten
	blitzen	verbrauchen
	blühen	verbrennen
	bohren	verpacken
	brennen	versuchen
	bringen	
	denken	
	erlauben	
	essen	
	fahren	
	fallen	
	fangen	
	finden	
	fliegen	
	fließen	
	fragen	
	fressen	
	geben	
	üben	

In einem zweiten Schritt mussten diese 60 Verben anhand ihrer Gebrauchsfrequenz geordnet und die für Zielgruppe typische Lesart ermittelt werden. Für die Ermittlung der Lesart wurde auf Informationen aus dem Valenzwörterbuch deutscher Verben des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (kurz E-VALBU) zurückgegriffen. Dieses stellt valenzgrammatische Informationen zu einer Vielzahl von Verben zur Verfügung. Es beinhaltet insgesamt 638 Verben und bietet neben Einträgen zu ihrer semantischen und syntaktischen Form und Funktion auch zahlreiche Verwendungsbeispiele (Schumacher et al., 2004).

### 3.2 Empirische Erhebung

Für die Aufnahme von Verben in das Wortregister des VAGLO mussten im Vorfeld 25% der am häufigsten verwendeten Verben aus der oben angeführten Liste ermittelt werden. Dies soll garantieren, dass die Lernenden die Strukturen der Verbvalenz anhand bereits bekannter und häufig verwendeter Verben vermittelt bekommen und so implizites Wissen über die grammatischen, syntaktischen und semantischen Eigenschaften der einzelnen Verben

aktiviert wird. So wird das VAGLO auch der Forderung nach einem induktiven Zugang zu grammatischen Strukturen gerecht (Fast-Hertlein, 2018).

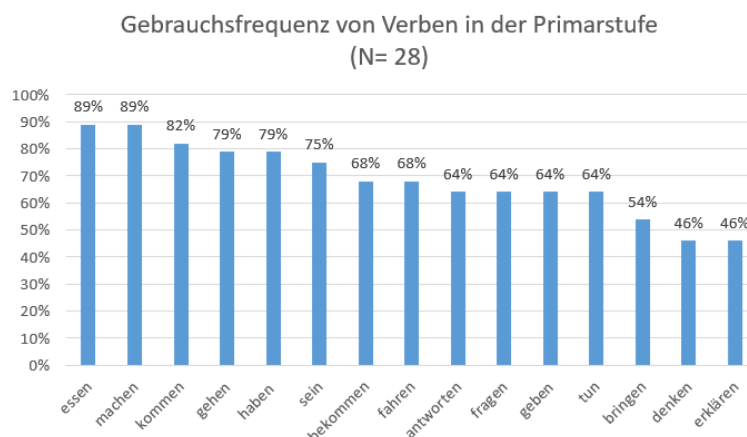
Um die Gebrauchsfrequenz der Verben zu ermitteln, wurde ein strukturierter Fragebogen konzipiert und eine Gruppe von 28 Personen (N= 28) befragt. Die Befragten sollten anhand einer Verbtabelle, die alle Verben aus Tabelle 2 beinhaltetete, 15 Verben ermitteln, die aus ihrer Sicht von Schüler\*innen der Primarstufe am häufigsten verwendet werden. Die Auswertung der Angaben erfolgte abschließend über eine Häufigkeitsanalyse.

Die Gruppe der Befragten bestand aus Studierenden des Bachelor- und Masterstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Wien sowie aus bereits im Berufsfeld tätigen Lehrpersonen. Die erhobenen Metadaten zum individuellen Studienfortschritt und zur beruflichen Tätigkeit ergaben, dass rund 61 Prozent der Befragten noch nicht im Schuldienst stehen, jedoch aufgrund ihres Studienfortschrittes, der ebenfalls erhoben wurde, bereits Praxiserfahrung sammeln und daher Auskunft geben konnten.

### 3.3 Ergebnisdarstellung

Die 15 meistgenannten Verben wurden nach der Analyse der erhobenen Daten absteigend anhand der relativen Häufigkeit ihrer Nennung dargestellt, beginnend mit der höchsten Anzahl an Nennungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass je höher die Zahl der Nennung bei der Befragung ist, umso höher auch die Gebrauchsfrequenz des Verbs in der Gruppe der Primarstufenschüler\*innen ist.

Tabelle 3: Auswertungsergebnis der Fragebögen als relative Häufigkeit (Eigendarstellung)



Für das VAGLO wurden die 15 Verben aus Tabelle 3 anhand ihrer Valenzstruktur in vier Verbklassen unterteilt. Es zeigt sich, dass vor allem Verben der Stufe I nach Fandrych und Thurmair komplexe Valenzmerkmale haben können, wie beispielsweise *gehen*, *haben* und *machen*. Untrennbare Präfixverben der Stufe III nach Fandrych und Thurmair wurden von den Befragten gar nicht angegeben, was auf eine niedrige Gebrauchsfrequenz von Primarstufenschüler\*innen schließen lässt. Von den insgesamt 60 angegebenen Verben wurden 15 gar nicht genannt. Bei 10 der nicht genannten Verben handelt es sich um Präfixverben mit

untrennbarem Präfix, wie *entfernen*, *entwickeln*, *verbieten*, *verbrauchen*, *verbrennen* oder *verpacken*. Die Verbklasse der zweivalenten Verben stellt die größte Gruppe dar. Verben dieser Art wurden von den Befragten am häufigsten genannt (siehe Tabelle 4). Die Verbklasse der einvalenten Verben hingegen besteht lediglich aus drei Verben.

Hinsichtlich des Anforderungsniveaus für die Lernenden werden die Verben im VAGLO aufsteigend nach der Zahl der Mitspieler eingeteilt. Verben, die nur einen Mitspieler fordern, sind nach dieser Einteilung für die Lernenden weniger komplex zu erarbeiten als jene Verben, die zwei oder drei Mitspieler benötigen. Die Verben werden nach ihren Valenzkriterien und anhand der prototypischen Lesart der Zielgruppe in Verbklassen eingeteilt. Die Verbklasse zeigt dabei die Anzahl der Mitspieler (Hölzen & Wiechmann, 2020, S. 36–19). Die zusätzliche Verbklasse (2+) beinhaltet jene Verben, die keine Leerstelle für Mitspieler als Nominalphrase, sondern für Adverbativergänzungen eröffnen.

Tabelle 4: Wortinventar des VAGLO nach Verbklassen (Eigendarstellung)

Verbklasse 1	Verbklasse 2	Verbklasse 2+	Verbklasse 3
antworten	essen	gehen	bringen
sein	haben	fahren	erklären
denken	bekommen	kommen	geben
	fragen		tun
	machen		

Grafisch sieht das VAGLO eine Realisation der Verbstruktur in Form eines Baumdiagramms inklusive einheitlicher Farbgebung vor, die die Eigenschaften einzelner Mitspieler farblich widerspiegeln soll. Dies entspricht dem Prinzip der Visualisierung im ganzheitlichen Grammatikunterricht (Fast-Hertlein, 2018). In der Konzeptfassung des VAGLO werden Nominativergänzungen gelb, Akkusativergänzungen blau, Dativergänzungen grün und Adverbativergänzungen rot gekennzeichnet.

Die Verben sollen im VAGLO tabellarisch (siehe Tabelle 4) und grafisch in ihrer Valenzstruktur anhand konkreter Beispielsätze dargestellt werden. Diese Vorgehensweise bietet den großen Vorteil, dass syntaktische und semantische Beziehungen klar dargestellt und von den Lernenden leichter erfasst werden können. Dies soll im Folgenden anhand einiger Beispiele illustriert werden.

### **Einwertige (monovalente) Verben**

#### *antworten* (1)

Das Verb *antworten* kann aufgrund seiner Lesart als einwertiges (monovalentes) Verb gelesen werden, denn es benötigt lediglich einen Mitspieler, um einen grammatisch und semantisch korrekten Satz zu bilden. Die Verbvalenz schreibt eine Nominalergänzung vor. Mit diesen

Informationen kann das Verb im Valenzglossar nun für die Lernenden in Form eines Baumdiagramms dargestellt werden. Dieses besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil des Eintrags stellt die Valenzstruktur dar (Abbildung 6).



Abbildung 6: Valenzstruktur von *kommen* (Eigendarstellung)

Im zweiten Teil wird anhand Valenzstruktur ein passender Satz gebildet (Abbildung 7).



Abbildung 7: Beispielsatz mit *kommen* (Eigendarstellung)

Für die Beispielsätze können unterschiedliche Nominativergänzungen gewählt werden. Wichtig ist, dass zur Festigung der grammatischen Strukturen auf das Prinzip der Redundanz (Fast-Hertlein 2018) geachtet wird. So sollten wiederkehrende Nominalphrasen, Pronomen oder Eigennamen für die Nominativergänzung gewählt werden.

### **Zweiwertige (bivalente) Verben**

*haben* (2)

Das Verb *haben* besitzt nach dem Eintrag im Valenzwörterbuch insgesamt 18 unterschiedliche Lesarten. Für das VAGLO der Primarstufe empfiehlt es sich, Lesart 1 von *haben* (gleichgesetzt mit *etwas besitzen*) zu berücksichtigen und es als bivalentes Verb aufzunehmen. Der Satzbauplan schreibt eine Nominalergänzung und eine Akkusativergänzung vor (Abbildung 8 und Abbildung 9).



Abbildung 8: Valenzstruktur von *haben* (Eigendarstellung)



Abbildung 9: Beispielsatz mit *haben* (Eigendarstellung)

### *gehen* (2+)

Die Verben der Verbkategorie (2+) sind besondere Verben, denn sie benötigen für einen grammatisch korrekten Satz lediglich eine obligatorische Leerstelle, nämlich die der Nominativergänzung. Allerdings fordert das Verb in der Regel einen weiteren Mitspieler, um mehr Informationen in den Satz zu integrieren. Dennoch könnte beim Verb *gehen* in diesem Beispiel die Adverbialergänzung als zweiter Mitspieler eigentlich weggelassen werden. Die grafische Darstellung von *gehen* für das Valenzglossar sieht wie folgt aus.

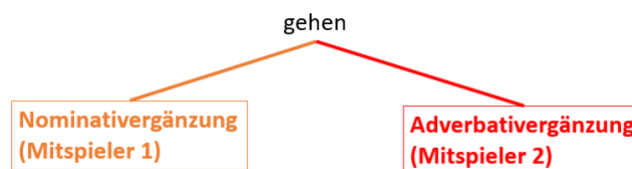


Abbildung 10: Valenzstruktur von *gehen* (Eigendarstellung)



Abbildung 11: Beispielsatz mit *gehen* (Eigendarstellung)

### **Dreiwertige (trivalente) Verben**

#### *bringen*

Dreiwertige Verben des Wortinventars, auf dem das VAGLO basiert, realisieren in der Regel Mitspieler als Nominativ-, Dativ- und Akkusativergänzung. Andere Lesarten dreiwertiger Verben können gesondert von der Lehrperson ergänzt werden.



Abbildung 12: Valenzstruktur von *bringen*

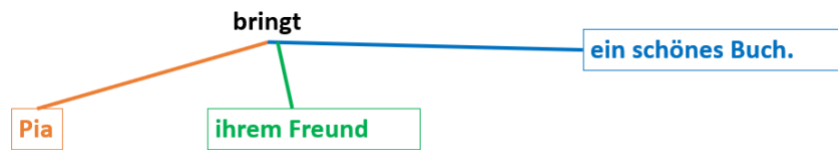


Abbildung 13: Beispielsatz mit *bringen* (Eigendarstellung)

## 4 Fazit und Ausblick

Deklaratives grammatisches Wissen ist eine bedeutende Säule im Spracherwerbsprozess. Das VAGLO kann hierbei eine geeignete Unterstützung für den kommunikativen und kompetenzorientierten Grammatikunterricht bieten, der auch die Autonomie der Lernenden zum Ziel hat. Da Verben in fast allen Sprachen valent sind, können Lernende Informationen über die Valenz von Verben im Deutschen bis zu einem gewissen Grad kontrastiv auch auf ihre Ausgangssprache(n) übertragen. Die differenzierte Betrachtung von Form und Funktion von Wortgruppen im Satz bietet aufgrund der grafischen Darstellungsform syntaktischer Beziehungen von Verben im VAGLO einen großen Vorteil für den Unterricht. Diese Kompetenz anhand einfacher Beispiele zu schulen und zu erweitern, kann durch den Einsatz des VAGLO im Unterricht ebenfalls gelingen. Es bietet auch die Möglichkeit der Verknüpfung mit anderen grammatischen Themengebieten, wie beispielsweise mit der Nominal- oder der Verbflexion.

Eine Herausforderung bei der Anwendung der Valenztheorie im Grammatikunterricht der Primarstufe liegt sicherlich darin, dass sie von den Lernenden ein hohes Maß an sprachlicher Abstraktionsfähigkeit verlangt. Als Beispiel sei hier die Herausforderung bei der Unterscheidung zwischen Adverbativergänzung und Präpositionalergänzung genannt. Diese kann mithilfe des VAGLO illustriert werden, sollte kann im Zuge der Bearbeitung von Verben der Verbklasse (2+) eingeführt werden.

Im Sinne der Transformationsprozesse in der Bildung gilt es, weitere Anstrengungen zu unternehmen, um für Lernende Zugänge zur Betrachtung struktureller Phänomene der deutschen Sprache aus der Perspektive der Valenzgrammatik von Anfang an bereitzustellen. Das VAGLO und weitere auf ihm basierende didaktische Konzepte und Maßnahmen könnten hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

### Literatur

Ágel, V. (2000). Valenztheorie. Narr Tübingen und München.

BMBWF (2023). Volksschul-Lehrplan.

[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html)

- Brinkmann, H. (1962). Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Schwann Düsseldorf.
- Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (2020). Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache (5. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren Bartmannsweiler.
- Eisenberg, P. (2013). Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik (4. Auflage). Springer Berlin und Heidelberg.
- Elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben, <https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz>.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2021). Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung (2. Aufl.). Erich Schmidt Verlag Berlin.
- Fast-Hertlein, L. (2018). Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Teil 4: Handbuch zu den Förderanregungen. BIFIE Salzburg.
- Fobbe, E. (2010). Was von Valenz übrigbleibt. Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache, In: K. Fischer, E. Fobbe & S. J. Schierholz (Hrsg.). Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang Verlag Lausanne.
- Gornik, H. & Weise, A. (2009). „Da steckt immer wem drin, wer was kriegt.“ Den Begriff Objekt entwickeln. In: Praxis Deutsch (214). S. 18–24.
- Granzow-Emden, M. (2015). Musterbildung in der Grammatik am Beispiel des Verbs. In: B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.). Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. De Gruyter Berlin, S. 107–133.
- Habermann, M. (2015). Satz in der Schulgrammatik. In: Dürscheid, Christa/ Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Handbuch Satz, Äußerung, Schema. de Gruyter Berlin, S. 231–254.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2014). Hamburger Basiswortschatz. <http://basiswortschatz.hamburg/download/rechtschreibung-download.pdf>
- Helbig, G. & Buscha, J. (2022). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Klett Stuttgart.
- Hentschel, E. & Weydt, H. (2013). Handbuch der deutschen Grammatik (4. Auflage). De Gruyter Mouton Berlin.
- Hölzen, A. & Wiechmann, Y. (2020). Verbszenen. Auftritt der Satzglieder: Valenzorientiert Satzglieder entdecken. In: Praxis Deutsch (282), S. 36–19.
- May, Y. (2010). Analyse des einfachen Satzes. In: Deutschunterricht (1), S. 16–20.
- Müller, A. (2017). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: A. Müller, J. Baurmann & C. Kammler (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Kallmeyer Seelze in Verbindung mit Klett, S. 296–302
- Nied Curcio, M. (2012). Valenz? Auf jeden Fall! – Aber nicht nur. Didaktische und lexikographische Überlegungen, In: K. Fischer & F. Mollica (Hrsg.). Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang Frankfurt a. M.
- Ossner, J. (2022). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. Didaktik Deutsch, (21), S. 5–19.
- Peyer, A. (2011). Sätze untersuchen. Lernorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Kallmeyer Seelze.

- Pittner, K. & Bermann, J. (2008). Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Narr Tübingen.
- Primus, B. (2015). Semantische Rollen und Satzgliedanalyse im Grammatikunterricht. In: B. Rothstein, Björn & B. Mesch (Hrsg.). Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. de Gruyter Berlin, S. 79–106.
- Salomo, D. (2014). Jugendliche lernen anders Deutsch! In: Fremdsprache Deutsch (51), S. 3–10.
- Schumacher, H., Kubczak, J., Schmidt, R. & de Ruiter, V. (2004). VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben. Narr Tübingen.
- Tesnière, L. (1980). Grundzüge der strukturalen Syntax. Herausgegeben und übersetzt von Ulrich Engel. Klett-Cotta Stuttgart.
- Thurmaier, M. (2006). Das Valenzkonzept in Referenzgrammatiken: Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: V. Ágel, L. M. Eichinger, H. W. Eroms, P. Hellwig, H. J. Heringer & H. Lobin (Hrsg.). Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung, 2. Halbbd. (HSK 25.2.). De Gruyter Mouton Berlin, S. 1365–1378.
- Welke, K. (1988). Einführung in die Valenz- und Kasustheorie. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 16 (5-6), S. 688–692.
- Welke, K. (2011). Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung. De Gruyter Berlin.