

**T e c h n i c k á   u n i v e r z i t a   L i b e r e c**  
**P E D A G O G I C K Á   F A K U L T A**

Katedra: německého jazyka

Kombinace oborů: český jazyk  
německý jazyk

**„Potíže s časem.“**  
**Nástin problematiky systému časových forem**  
**v němčině a češtině a jejich zprostředkování ve**  
**výuce němčiny na ZŠ**

Diplomová práce   TUL – FP – KNJ – 2000 – DP – 01

Autor: Věra Jiránková  
Šafaříkova 438/21  
460 01 Liberec 2

Podpis: *Věra Jiránková*

Vedoucí práce: PhDr. Nad'a Matouchová

P o č e t

stran	tabulek	příloh
83	4	2 (18 str.)

V Liberci dne 7. 1. 2000

Technická univerzita v Liberci  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Hálkova 6

Tel. 420.48.5352515, fax: 420.48.5352 332

Katedra: německého jazyka

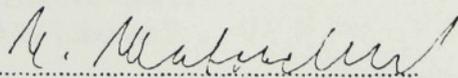
ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

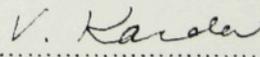
(závěrečného projektu)

diplomant: Věra Jiráňková  
adresa: Šafaříkova 438/21 Liberec 2, 460 01  
obor: český jazyk - německý jazyk  
Název DP: "Potíže s časem". Nástin problematiky  
systému časových forem v němčině a češtině  
a jejich zprostředkování ve výuce němčiny na ZŠ.  
Vedoucí práce: PhDr. Naďa Matouchová  
Termín odevzdání: květen 1999

Pozn.: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž specifikují zadání: východiska, cíle, předpoklady, metody zpracování, základní literaturu (zpravidla na rub tohoto formuláře). Zásady pro zpracování DP lze zakoupit v Edičním středisku TUL a jsou též k dispozici v UKN TUL, na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické.

V Liberci dne 3.4. 1998

  
vedoucí katedry

  
veděkan

Převzal (diplomant): Věra Jiráňková

Datum: 15.5.1998

Podpis: Věra Jiráňková

KNJ/NJ

830, 18 A. před.

V 14/2000 P

Prohlášení o původnosti práce:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

V Liberci, 2000. – 07. –01.

Věra Jiránková

Poděkování:

Velmi bych chtěla poděkovat PhDr. Nadě Matouchové a PaedDr. Kamile Podrápské za jejich podporu, ochotu a cenné rady, které mi velmi pomohly při psaní mé práce.

Druhé poděkování patří mému strýci za pomoc při počítačovém zpracování mé diplomové práce.

Nakonec děkuji své rodině za trpělivost a zázemí, které mi poskytla během vypracovávání mé práce i během celého studia.

Prohlášení k využívání výsledků DP:

Jsem si vědoma těchto skutečností:

- a) diplomová práce je majetkem školy,
- b) s diplomovou prací nelze bez svolení školy disponovat,
- c) diplomová práce může být zapůjčena či objednána (kopie) za účelem využití jejího obsahu.

Beru na vědomí, že po pěti letech si mohu diplomovou práci vyžádat v Univerzitní knihovně TU v Liberci, kde bude uložena.

Jméno a příjmení: Věra Jiránková

Adresa: Šafaříkova 438/21  
460 01 Liberec 2

Podpis: *Věra Jiránková*

## **Anotace**

Tato práce pojednává o problematice systému časových forem německého jazyka a na základě rozdílů mezi systémy obou jazyků představí časové formy českého jazyka. Praktická část se zabývá zprostředkováním německých časových forem na českých základních školách: jaké časové formy se vyučují, jak se k problematice staví učebnice a jaké druhy gramatických cvičení se za tímto účelem (k nácvičce časových forem) používají. Vzorové přípravy výukových hodin s jejich detailním rozbořem názorně předvedou možný způsob nácvičce časových forem (konkrétně přítomného času způsobových sloves) v hodinách německého jazyka.

## **Zusammenfassung**

Diese Arbeit behandelt die Problematik des Tempussystems der deutschen Sprache und stellt auf Grund der Unterschiede zwischen den Tempussystemen beider Sprachen die Tempusformen des Tschechischen vor. Der praktische Teil befasst sich mit der Vermittlung der deutschen Tempusformen an den tschechischen Grundschulen: welche Tempusformen unterrichtet werden, wie sich die Lehrbücher dieser Problematik stellen und welche grammatikalen Übungsarten zu diesem Zweck (zum Einüben der Tempusformen) verwendet werden. Die Mustervorbereitungen der Unterrichtsstunden mit ihrer detaillierten Analyse zeigen anschaulich die Möglichkeiten der Einübung der Tempusformen (konkret des Präsens der Modalverben) in den Unterrichtsstunden der deutschen Sprache.

## **Summary**

This work deals with the problem of German tense system and presents, on the basis of differences between systems of both languages, the Czech tense forms. The practical section deals with the teaching of German tense forms in Czech primary schools: what kind of tense forms are taught, how do the textbooks deal with the problem and what kind of grammatical exercises are applied for this purpose (teaching of tense forms). Exemplary preparations of lessons with their detailed analysis show the possible way of teaching tense forms (mainly the present tense of modal verbs) in the lessons of Germany language.

# Inhalt

1.	<u>Einleitung</u>	7
2.	<u>Theoretischer Teil</u>	11
2.1.	Die Erklärung der Grundbegriffe	11
2.2.	Die Darstellung des Tempussystems in deutschen Grammatiken	13
2.3.	Die Weisen des Gebrauchs und der Funktion der einzelnen Tempora	15
2.3.1.	Präsens	15
2.3.2.	Präteritum	17
2.3.3.	Perfekt	19
2.3.4.	Plusquamperfekt	21
2.3.5.	Futur I	22
2.3.6.	Futur II	23
2.4.	Die Unterschiede und Übereinstimmungen im tschechischen und im deutschen Tempussystem	24
2.4.1.	Die Unterschiede im Tempussystem zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen	25
2.4.2.	Die Übereinstimmungen im Tempussystem zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen	27
2.5.	Zusammenfassung	28
3.	<u>Praktischer Teil</u>	30
3.1.	Beschreibung der Arbeitsmethode	30
3.2.	Die Darstellung der Tempuslehre in bestimmten Lehrbüchern	31
3.2.1.	Heute haben wir Deutsch	31
3.2.2.	Das Deutschmobil	34
3.2.3.	Die neue Bearbeitung des Lehrbuches „Deutsch“ von Marie Maroušková	39
3.2.4.	Die ursprüngliche Ausgabe des Lehrbuches „Deutsch“ von Marie Maroušková	43
3.3.	Zusammenfassung	44
3.4.	Die Vorbereitungen der Unterrichtsstunden (Thema: das Präsens der Modalverben)	46
3.4.1.	Beschreibung der Arbeitsmethode	46
3.4.2.	Semantische Ebenen der Modalverben	47
3.4.3.	Die Übungstypen zum Einüben der Modalverbkonjugation, die in den oben angeführten Lehrbüchern vorkommen	48
3.4.4.1.	Vorbereitung	51
3.4.4.2.	Vorbereitung	56
3.4.4.3.	Vorbereitung	59

3.4.4.4.	Vorbereitung	63
3.4.4.5.	Zusammenfassung zu diesen Vorbereitungen	68
3.4.4.6.	Die Anzahl der grammatischen Übungsarten zum Einüben der Zeitformen in den oben angeführten Lehrbüchern (nach Peter Doyé)	69
3.5.1.	Heute haben wir Deutsch	70
3.5.2.	Das Deutschmobil	71
3.5.3.	Die alte und neue Ausgabe des Lehrbuches „Deutsch“ von Marie Maroušková	72
3.5.4.	Zusammenfassung der möglichen Übungstypen	74
4.	<u>Resume</u>	77
5.	<u>Literaturverzeichnis</u>	79
6.	<u>Anlagen</u>	-

# 1. Einleitung

Das Tempussystem im Deutschen wird für eines der diskutiertesten und problematischsten Gebiete der deutschen Grammatik gehalten. Die schwierige Situation in den Tempusverhältnissen in der deutschen Gegenwartssprache erfasst das Zitat „Schwierigkeiten mit dem Tempus“, das auf der Titelseite als Bestandteil der Überschrift dieser Arbeit in Klammern steht. Sein Autor ist Peter Braun und dieses Zitat kommt in seinem Buch „Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache“ vor. In seinem Werk beschäftigt sich Peter Braun im Kapitel über das Tempus mit der Problematik des deutschen Tempussystems, dabei stellt er die Schwerpunkte dieses Systems dar. Nach seiner Meinung problematisiert das deutsche Tempussystem die Tatsache, dass die Tempusformen mit den Zeitinhalten (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft) nicht übereinstimmen und dass sie polysem sind. Das ist der Grund, warum einige Sprachwissenschaftler die terminologische Gliederung ändern wollen. Diese Termini verwirren die deutschen Schüler, deshalb antworten sie auf die Frage, wie im Deutschen ein zukünftiges Geschehen ausgedrückt wird, „mit den Futurformen“, auch wenn man in Wirklichkeit in den meisten Fällen das Präsens dazu verwendet. Diese Situation zeugt davon, dass die deutschen Grammatikautoren das deutsche Tempussystem als problematisch betrachten.

Außer diesem Grund, dass die Tempusformen keine Indikatoren für die objektive Zeit sind (P. Braun 1993: S. 130), gibt Peter Braun auch andere Gründe dafür an, warum das deutsche Tempussystem als problematisch betrachtet wird – nämlich weil die Tempusformen nicht nur Zeitinhalte, sondern auch modale Inhalte haben. Das hat einige Grammatiker daher veranlasst, das Sechs – Tempus – System abzulehnen, weil der Zeitinhalt nicht überwiegt.

Peter Braun fasst in seinem Buch die schwierigen Punkte des deutschen Tempussystems zusammen und zeigt, warum sie problematisch sind und welche Stellung dazu die Grammatiker einnehmen – er zitiert einige Grammatikautoren.

Diese Thematik wurde für diese Arbeit deshalb ausgewählt, weil es für die Deutschstudierenden nötig ist, sich über diese Tempusproblematik und über die Erkenntnisse in diesem Gebiet klarzuwerden. Obwohl das Tempussystem an den

Hochschulen, die sich mit dem Deutschen befassen, ausführlicher unterrichtet wird, werden sich die Studenten oft nicht der Schwerpunkte des Systems bewusst. Sie können zwar die richtigen Tempusformen bilden, aber sie wissen nicht genau, welche Tempusform in einer bestimmten Situation verwendet werden soll – das gilt vor allem im Gebrauch von Perfekt und Präteritum. Beide Tempora bezeichnen in ihrer Hauptfunktion das Vergangenheitsgeschehen, aber die geringen Unterschiede interessieren die Studenten nicht. Was das Futur I betrifft, verwenden es die Tschechen für die Bezeichnung von allen Zukunftsgeschehen, auch wenn das Futur I im Deutschen zu diesem Zweck nur selten benutzt wird. Sie werden sich nicht dessen bewusst, dass die Zeitformen im Deutschen mehrdeutig sind. Beide verglichenen Sprachen haben ganz unterschiedliche Tempussysteme wegen ihrer unterschiedlichen Herkunft. Für die Tschechen stellen das Perfekt, das Plusquamperfekt und das Futur II etwas Neues dar, was in der tschechischen Sprache nicht existiert. Während dem tschechischen Sprecher drei Tempora (das Prät., das Präsens, das Futur) ausreichen, unterscheidet die deutsche Sprache sechs Tempusformen, dabei verwendet sie die Zeitformen als Mittel zum Ausdruck der Relativität (d. h. dass ein Geschehen in Beziehung zu einem anderen Geschehen steht). Dank dieser Arbeit können sich die Deutschstudierenden über das Wesen, über die Charakteristik und über die problematischen Punkte des deutschen Tempussystems klar werden. Sie können auch vergleichen, worin sich das deutsche Tempussystem von dem tschechischen unterscheidet und worin beide Systeme übereinstimmen. Diese Arbeit vermittelt auch die Übersicht der Gebrauchsvarianten der einzelnen Tempora. Auch wenn es unnötig ist, alle diesen Verwendungsvarianten detailliert zu kennen, sollten die Studenten die genauen Funktionen der Tempora wissen, und nicht nur sich auf eine Funktion bei jedem Tempus beschränken. Die oben angeführten Informationen über diese Tempusproblematik kann man in dieser Arbeit finden.

Für zukünftige Deutschlehrer ist es interessant zu wissen, wie diese Problematik an den Grundschulen vermittelt wird, welche Tempusformen unterrichtet werden und welche Übungstypen zu diesem Zweck in den Lehrbüchern vorkommen. Der Deutschlehrer sollte wissen, auf welche Weise diese Problematik für die Kinder vereinfacht wird. Dank meiner Praxis an den Grundschulen weiss ich, dass für die tschechischen Schüler die Bildung der richtigen Verbformen bei ihrer Konjugation ein grosses Problem darstellt. Die Fehler werden besonders in der Konjugation der unregelmäßigen Verben in allen an den Schulen

vermittelten Zeitformen gemacht, aber auch in der Anwendung des richtigen Verbs und in seiner Ergänzung in einem Satz. Die richtige Bildung der Verbformen stellt im Unterricht das ewige Problem dar. Also kann man nicht von den Kindern erwarten, dass sie alle existierenden Tempusformen wissen. Die Schüler erfahren kaum an den Grundschulen, dass die deutsche Sprache sechs Tempora im Unterschied zu dem Tschechischen unterscheidet, dass im Deutschen die relativen Zeitbeziehungen mit Hilfe von speziellen Tempusformen ausgedrückt werden, dass die Tempusformen mehrdeutig sind und nicht in jedem Fall die Zeitinhalte ausdrücken. Dank meiner Erfahrungen weiss ich, dass die Kinder mit diesen Schwerpunkten nicht belastet werden. Im Fall, wenn sie das Perfekt und das Präteritum kennen, sehen sie keine Unterschiede im Verwenden dieser beiden Tempora. Bei der mündlichen oder schriftlichen Äußerung ist der Lehrer froh, wenn der Schüler sich an mindestens eine Tempusform erinnert und diese richtig bildet.

Wenn sich die Schüler mit dieser Sprache weiter befassen (z. B. wenn sie das Deutsche weiter an Gymnasien lernen), werden ihnen auch die übrigen Tempusformen vermittelt.

Wenn sie die Sprache an Hochschulen studieren, beginnen sie erst hier zu verstehen, worin die Schwerpunkte des deutschen Tempussystems bestehen. Je tiefer man in die deutsche Grammatik eindringt, desto mehr wird man sich dessen bewusst, wie kompliziert das deutsche Tempussystem ist. Auch wenn das Tempussystem an Grundschulen für die Kinder vereinfacht wird, sollte sich der Lehrer der Schwerpunkte des Systems bewusst sein.

Die vorliegende Arbeit versucht im theoretischen Teil das deutsche Tempussystem darzustellen. Zuerst werden die Grundbegriffe erklärt. Dann wird angeführt, wie die deutschen Grammatikautoren das Tempussystem betrachten. Danach werden die einzelnen Tempusformen, ihre Funktionen und die Anwendungsvarianten dargestellt. Hier werden die Ansichten mehrerer Grammatikautoren verglichen, weil sie in einigen Anwendungsvarianten übereinstimmen und in einigen Varianten sich unterscheiden. Am Ende des theoretischen Teils wird das tschechische Tempussystem aufgrund des Vergleichs beider Systeme dargestellt und es kommt zur Zusammenfassung der Schwerpunkte beim Studium der deutschen Sprache für die Tschechen, die aus der Unterschiedlichkeit beider Systeme und aus der Kompliziertheit im deutschen Tempussystem entstehen.

Der praktische Teil stellt zuerst die Tempuslehre in konkreten Lehrbüchern (welche Zeitformen an den Grundschulen unterrichtet werden, wie sie vermittelt werden und ob sich die Vermittlung in diesen Lehrbüchern unterscheidet) dar. Zum Vergleich werden zuerst die Lehrbücher „Das Deutschmobil“ und „Heute haben wir Deutsch“ ausgewählt, damit gezeigt wird, ob und worin sich die Tempuslehre im deutschen und im tschechischen Lehrbuch unterscheidet. Dann kommt es zum Vergleich der Bücher „Heute haben wir Deutsch“ und der neuen Bearbeitung des Buches „Deutsch“ von Marie Maroušková. An beiden Büchern haben die tschechischen Autoren gearbeitet. Zum Abschluss wird auch die ursprüngliche, alte Ausgabe des Lehrbuchs „Deutsch“ von Marie Maroušková mit dem neuen Buch verglichen. Den letzten Teil der Arbeit bilden die Vorbereitungen der vier Musterstunden mit ihrer ausführlichen Analyse. Das Einüben einer konkreten Tempusform (des Präsens) wird an den Modalverben gezeigt.

Der Bestandteil dieser Arbeit ist auch die Übersicht der grammatischen Übungstypen, die zum Einüben der Tempusformen an den Grundschulen verwendet werden.

## 2. Theoretischer Teil

### 2.1. Die Erklärung der Grundbegriffe

Am Anfang dieser Arbeit werden die Grundbegriffe der Tempusproblematik definiert.

**Das Tempus** ist die grammatische Kategorie des Verbs und wird durch dessen Tempusformen im Aktiv und im Passiv ausgedrückt (Flämig 1991: S. 386).

Im Deutschen werden **sechs grammatische Tempora** unterschieden: **das Präsens, das Präteritum, das Perfekt, das Plusquamperfekt, das Futur I und das Futur II** (H/B 1991: S. 137). Diese Termini sind aus der lateinischen Grammatik übernommen (Griesbach 1988: S. 87). Weil Präsens und Präteritum wegen der Häufigkeit ihres Vorkommens den Kern darstellen, werden sie deshalb als Haupttempora bezeichnet. Die übrigen Tempora werden als Nebentempora benannt (nach Duden 4 1984: S. 143).

Das deutsche Tempusystem wird von zwei Grundprinzipien beherrscht: **vom absoluten und vom relativen Gebrauch der Tempora** (H/B 1991: S. 143). Diese Erscheinungen beeinflussen wesentlich die Tempuswahl.

Im einfachen Hauptsatz werden die Tempora **absolut** gebraucht (H/B 1991: S. 143). In diesem Fall wird mit Hilfe der Tempora in der sprachlichen Äußerung ein Geschehen aus der Sicht des Sprechers in den Zeitablauf eingeordnet (Flämig 1991: S. 387). Dem Sprecher/Schreiber dient also der Redezeitpunkt als Fix- und Bezugszeitpunkt (Duden 4 1984: S. 145).

Die Tempora werden in Satzfolgen, Satzverbindungen und Satzgefügen **relativ** gebraucht. In diesem Fall wird die Wahl des Tempus nicht allein von der objektiven Zeit, vom Sprechakt und der Perspektive des Sprechers, sondern auch vom Kontext und einem anderen zeitlichen Geschehen beeinflusst und bestimmt (H/B 1991: S. 143). Es kann also durch die Tempora ausgedrückt werden, in welcher zeitlichen Beziehung verschiedene Sachverhalte zueinander stehen: Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit (Flämig 1991: S. 387).

Helbig/Buscha und Flämig machen auf den Begriff **Temporalität** aufmerksam. Es ist eine übergeordnete Kategorie, die außer durch Tempusformen des Verbs auch durch andere

temporale Elemente gekennzeichnet werden kann. Zu diesen Elementen, die die zeitliche Charakteristik eines Sachverhalts ergänzen und die gemeinsam einem **Feld der Temporalität** zuzuordnen sind, gehören vor allem temporale Adverbialbestimmungen, Temporalsätze und auch Attribute mit temporaler Bedeutung (Flämig 1991: S. 388).

Der grammatische Tempusbegriff ist zu unterscheiden vom nichtlinguistischen **Begriff der Zeit** (Flämig 1991: S. 387). Den drei Zeitstufen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) entsprechen im Deutschen formal sechs Zeitformen (Jung 1966: S. 224). **Die einzelnen Tempora aber beziehen sich nicht auf bestimmte objektiv - reale Zeiten** (H/B 1991: S. 142), etwa im Sinne einer eindeutigen Zuordnung von „Präsens“ und „Gegenwart“, „Perfekt“ und „Vergangenheit“ oder „Futur“ und „Zukunft“, sondern man kann mit Hilfe einzelner Tempusformen unterschiedliche Phasen des Zeitablaufs ausdrücken oder umgekehrt eine Zeitphase mit Hilfe unterschiedlicher Tempusformen charakterisieren (Flämig 1991: S. 388).

Im Deutschen kann die Zeit, in der ein Sachverhalt auftritt, nur mit Hilfe von **Temporalangaben** genau angegeben werden (Griesbach 1988: S. 86). Manchmal können sie den Zeitinhalt eines Satzes allein ausdrücken. Bei manchen Bedeutungsvarianten der Tempora sind solche Temporalbestimmungen sogar obligatorisch, damit man den Satz richtig versteht (H/B 1991: S. 145):

„**Bis Sonnabend** habe ich mir das Buch gekauft.“ (H/B 1991: S. 145)

In diesem Fall informiert nicht alleine die Tempusform über die Zeit des Geschehens. Umgekehrt dürfen in einigen Fällen die Temporalangaben nicht auftreten, z. B. bei Redewendungen. In den meisten Fällen ist ihr Vorkommen fakultativ (H/B 1991: S. 145).

Nach einigen Grammatikern (z. B. Helbig/Buscha, Eisenberg) sollen bei der Beschreibung der Bedeutungsvarianten der einzelnen Tempora die Merkmale **Aktzeit, Sprechzeit und Betrachtzeit** berücksichtigt werden:

**Die Aktzeit** ist das Zeitintervall, das der vom Satz bezeichnete Sachverhalt einnimmt. Den Zeitpunkt der Äußerung bezeichnen wir als **Sprechzeit** (Eisenberg 1989: S. 120). **Die Betrachtzeit** ist die Zeit der Betrachtung (der Perspektive) des verbalen Aktes durch den Sprecher (H/B 1991: S. 144). Griesbach benennt die Aktzeit als „Berichtzeit“ und die Sprechzeit als „Äußerungszeit“. Die Betrachtzeit erwähnt er nicht.

Flämig macht darauf aufmerksam, dass die Tempusformen außerdem erkennen lassen, ob das Geschehen oder das Sein als verlaufend oder als vollzogen dargestellt werden soll (- **Aktionalität**).

Helbig/Buscha unterscheiden in ihrer Grammatik bei der Beschreibung der einzelnen Tempora und ihrer Bedeutungsvarianten noch, ob die Tempusformen den sogenannten **Modalfaktor der Vermutung** und den **kommunikativ - pragmatischen Faktor** enthalten oder nicht. Manche Tempora dienen vorwiegend zum Ausdruck einer hypothetischen Annahme (H/B 1991: S. 144- 145) (näheres siehe Kapitel „das Futur I“ und „das Futur II“).

Der kommunikativ - pragmatische Faktor charakterisiert näher die Sprechhaltung. Weil diese Erscheinung die temporale Bedeutung nicht beeinflusst (H/B 1991: S. 145), ist für diese Arbeit unwesentlich, sich mit dem kommunikativ – pragmatischen Faktor zu beschäftigen.

Soviel zu den Grundbegriffen der Tempusproblematik und zu den Merkmalen, die bei der Tempuswahl zusammenwirken und sie beeinflussen.

Im folgenden Teil dieser Arbeit wird dargestellt, wie die deutschen Grammatiker das deutsche Tempussystem betrachten.

## **2.2. Die Darstellung des Tempussystems in deutschen Grammatiken (nach Mathilde Hennig)**

Die deutschen Grammatiker behandeln das Tempussystem unterschiedlich. Sie haben zu dieser Problematik spezielle Ansichten. Als Informationsquelle dafür diene der Artikel von Mathilde Hennig, die sich mit dieser Problematik beschäftigt hat und die die Grammatikautoren nach ihren charakteristischen Zügen folgendermaßen eingeteilt hat:

### **I. Grammatiken, die von einem klassischen Sechs- Tempus- System ausgehen.**

Hier spricht man von zwei Untergruppen:

**I. 1. Grundzüge einer deutschen Grammatik** – z. B. Flämig versuchen, den einzelnen Tempora eindeutig eine inhaltliche Bestimmung (Zeitbezug) zu geben – z. B. Fut. II: „erwartet“, „vollzogen“.

**1. 2. Duden - Grammatik, Eisenberg, Götze/Hess- Lüttich, Griesbach, Helbig/Bucha, Hoberg, Jung (Starke), Latour, Nieder** ordnen den einzelnen Tempora die jeweiligen Gebrauchsmöglichkeiten zu.

## **2. Manche Grammatiker aber durchbrechen das traditionelle Tempussystem:**

**2. 1. Erben, Häussermann/Kars** sprechen dem Tempus nicht grundsätzlich die zeitliche Bedeutung ab. Diese Grammatiken geben ein Tempussystem an, das mehr oder weniger als sechs Tempora hat. Häusermann/Kars unterscheiden in ihrer „Grundgrammatik Deutsch“ die Zeitstufen Präsens, Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt. Die Zukunftsform reihen sie in den Abschnitt über die Modalverben ein.

**2. 2. Engel, Heringer und Weinrich** lehnen ein Tempussystem als ein System von Zeitformen ab, weil die zeitliche Bedeutung der Tempora nicht überwiegt. Engel ist der Meinung, dass die deutsche Sprache überhaupt kein Tempussystem annehmen sollte und dass die meisten verbalen Ausdrücke gar nicht zeitlich definiert werden sollen. In seiner „Deutschen Grammatik“ sind nicht einzelne Tempusformen in ein umfangreiches Kapitel zusammengefasst, sondern in die verschiedenen Verbkapitel verstreut. Es verlangt vom Benutzer, sich voll und ganz in Engels System einzuarbeiten. Z. B. Präsens und Präteritum werden im Kapitel „das finite Verb“ beschrieben.

Die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen sind natürlich fließend. Für die Einreihung einer Grammatik in eine Gruppe ist es bestimmend, welches Prinzip jeweils überwiegt.

Diese Uneinigkeit in der Tempusauffassung zwischen den Grammatikern zeugt von der komplizierten Situation, die in der deutschen Tempuslehre vorkommt. Alle der oben angeführten Ansichten und Auffassungen der Tempusproblematik erfassen die wichtigen Merkmale des deutschen Tempussystems. Auch wenn die Grammatikautoren für die Ablehnung des traditionellen Tempussystems wesentliche Gründe haben, vereinfachen die Grammatiker, die von einem klassischen Sechs - Tempus - System ausgehen, den Deutsch Studierenden dank der Übersichtlichkeit die Orientierung in der Tempusproblematik.

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Ansichten der meisten Grammatikautoren über die Gebrauchsweisen und Funktionen der einzelnen Tempora verglichen und aufgeführt.

## 2.3. Die Weisen des Gebrauchs und der Funktion der einzelnen Tempora (nach Helbig/Buscha, Duden, Jung, Weinrich, Griesbach, Flämig, Eisenberg, Povejšil)

### 2.3.1. Präsens

Alle der oben angeführten Autoren geben die Funktion **des aktuellen Präsens** an. Es ist im Redemoment gültig (H/B 1991: S. 146). Der Sprecher drückt aus, was er gegenwärtig tut, was gegenwärtig geschieht, oder was gegenwärtig ist (Griesbach 1988: S. 88):

„Hörst du es klinglen?“ (Povejšil 1992: s. 76)

Während Eisenberg, Flämig, Helbig/Buscha, Duden und Weinrich als das aktuelle Präsens außer dem ausgesprochen gegenwärtigen Geschehen auch die Fälle bezeichnen, wenn sich das Geschehen über eine längere Zeitspanne erstreckt, halten Jung, Povejšil und Griesbach diese zweite Bedeutungsvariante für eine selbstständige Variante (Griesbach sogar für zwei Bedeutungsvarianten), die ausgegliedert aus dem aktuellen Präsens betrachtet wird. Für diese Variante benutzt Povejšil den Begriff „**habituelles Präsens**“, das die Üblichkeit und Dauer des Kennzeichens ausdrückt:

„Er arbeitet in der Bibliothek.“ (Povejšil)

Bei den übrigen Grammatikern erscheint dieser Begriff nicht, auch wenn sie mit diesem Gebrauch des Präsens rechnen.

Auch in der zweiten Bedeutungsvariante des Präsens sind die angeführten Grammatiker einig. Diese Variante wird oft als „**generelles**“ oder „**atemporales Präsens**“ (H/B) bezeichnet. Der geschilderte Sachverhalt ist immer gültig, also zeitlich unbegrenzt (Griesbach 1988: S. 88). Diese „Zeitlosigkeit“ (Weinrich 1993: S. 214) ist für Sprichwörter, für gnomische Redensarten und für Regelformulationen (Povejšil) typisch:

„Lügen haben kurze Beine.“ (Sprichwort) (Griesbach 1988: S. 88)

„Die Erde dreht sich um die Sonne.“ (Povejšil 1992: s. 76)

Nach allen oben angeführten Grammatikern kann das Präsens **zur Bezeichnung eines zukünftigen Geschehens** verwendet werden. Diese Bedeutungsvariante des Präsens wird

oft als „**futurisches Präsens**“ (z. B. Eisenberg) genannt. Der Sprecher drückt aus, dass er in Zukunft mit einem Geschehen/Sein rechnet (Griesbach 1988: S. 89):

„*Nächstes Jahr beendigt Helga ihr Studium.*“ (Griesbach)

„*Dienstag fahre ich nach Berlin.*“ (Povejšil)

Dieses „**futurische Präsens**“ konkurriert mit dem Futur I. Im Unterschied zum Präsens **enthält das Futur I eine Nuance von Unsicherheit** (so Duden):

„*Sendeschluss wird etwa gegen 23 Uhr sein.*“ (Duden 4 1984: S. 148)

Das Futur I eignet sich nicht zum reihenden Gebrauch in einem längeren Text, weil es kein Erzähltempo ist. Dafür steht das Präsens zur Verfügung (Duden 4 1984: S. 148).

Das Präsens kann **zur Bezeichnung eines vergangenen Geschehens** benutzt werden (H/B). Duden, Helbig/Buscha, Weinrich, Flämig, Eisenberg und Jung bezeichnen diese Bedeutungsvariante als „**historisches Präsens**“. Es kann im lebendigen Erzählen oder als stilistische Absicht die Vergangenheit ausdrücken (Povejšil 1992: s. 76):

„*Gestern stehe ich an der Bushaltestelle und wen sehe ich?*“ (Povejšil)

Weinrich, Duden, Griesbach und Jung sprechen von einigen **Arten des historischen Präsens** – z. B. von „**szenischem**“ und „**epischem Präsens**“ oder von „**Teichoskopie**“ (Jung). Weil sie vorwiegend nur in der Belletristik vorkommen, werden diese Erscheinungen hier nicht näher erklärt.

**Das historische Präsens wird auch gerne in Schlagzeilen** (*Lokomotive kollidiert mit Lastwagen*), **in Geschichtstabellen** (*49 v. Ch.: Cäsar überschreitet den Rubikon*) (Duden 4 1984: S. 146- 147), oder **in der Dokumentation** (Flämig 1991: S. 391) **verwendet**.

Im Unterschied zu den übrigen Grammatikern geben Jung, Weinrich, Griesbach und Povejšil an, dass das Präsens auch **imperative Bedeutung** haben kann:

„*Sie verlassen sofort das Lokal!*“ (Griesbach 1988: S. 89)

„*Du gehst!*“ (Jung 1966: S. 226)

Helbig/Buscha und Jung machen darauf aufmerksam, dass das Präsens in Verbindung mit Wörtern wie „*wohl, sicher, doch*“ **eine Vermutung** ausdrückt:

„*Der Verunglückte ist **sicher** noch im Krankenhaus.*“ (Jung 1966: S. 226)

Während Jung diese Variante absondert, reihen Helbig/Buscha diese nur bei den Anmerkungen ein.

Povejšil erwähnt noch die sogenannte **zusammengesetzte Form des Präsens**, die einen starken Zug der Umgangssprache hat:

„Das tue ich mir gern ansehen.“ (Povejšil 1992: S. 76)

### 2.3.2. Präteritum

Nach allen der oben angeführten Grammatiken bezeichnet das Präteritum in seiner Hauptfunktion **vergangene Sachverhalte**. Es wird für „**das Leittempus der erzählten Welt**“ (Weinrich) gehalten. Diese Grammatiker (außer Helbig/Buscha, Jung und Weinrich) betonen, dass das Präteritum oft benutzt wird, wenn **ein Geschehen im Sprechzeitpunkt vergangen, bzw. abgeschlossen ist und der Vergangenheit angehört** (Duden 4 1984: S. 148). So ist dieses Tempus besonders für das (undialogische) Erzählen, für das Denken und für das Referieren über vergangene Ereignisse, die mit dem Redemoment nicht zusammenhängen (Povejšil 1992: s. 79), typisch:

„Er arbeitete (gestern) den ganzen Tag.“ (H/B 1991: S. 149)

Aber in gesprochener und oft auch in geschriebener Sprache geht das Moment des Zeitabstandes vom Geschehen verloren, und dann bezeichnet das Präteritum einfach **eine Vergangenheitshandlung ohne nähere Charakteristik** (Povejšil 1992: s. 79). Deshalb kann dieses Tempus gegen das Perfekt mit Vergangenheitsbedeutung in vielen Fällen ausgetauscht werden, ohne dass der Hörer/Leser einen großen Informationsunterschied bemerkt (so Duden 4 1984: S. 150). Darauf machen alle hier genannten Grammatiker aufmerksam, auch wenn sie angeben, dass der Austausch nicht in jeder Situation möglich ist.

Nach Helbig/Buscha, Povejšil und Griesbach ist das umgangssprachliche Benutzen des Präteritums **in Fragen kontextuell und situativ bedingt** (Povejšil 1992: s. 80) (in Fällen, wo in einigen Sprachsituationen statt des Präsens das Präteritum gebraucht wird (Griesbach 1988: S. 90) ):

„Wie war doch ihr Name?“ (H/B 1991: S. 149)

„Herr Ober! Ich bekam noch ein Glas Bier.“ (Griesbach 1988: S. 90)

Das Präteritum signalisiert hier, dass die Sache schon besprochen wurde und dass der Sprecher eindeutig und eng an das Gespräch anknüpft (Povejšil 1992: s. 80).

Flämig und Helbig/Buscha geben an, dass **in der „erlebten Rede“** das Präteritum manchmal **als Stilmittel** benutzt wird, **um gegenwärtige Sachverhalte zu bezeichnen** (H/B 1991: S. 149). In der erlebten Rede fließen Autorensprache und Figurensprache ineinander, vor allem aber auch Autorensprache (Redemoment) und Figurenperspektive (Handlungsmoment) (Flämig 1991: S. 391):

„Er fragte den Arzt: „Bin ich wirklich so schwer krank?“ (direkte Rede)

„War er wirklich so schwer krank?“ (erlebte Rede) (H/B 1991: S. 149)

Mit dem Präteritum kann man sich auch auf **das Nicht - Vergangene** beziehen (Weinrich 1993: S. 222). Nach Duden, Flämig und Weinrich werden im Deutschen in der Regel im Präteritum die Geschichten, die von Zukünftigen handeln, beispielweise Utopien und Science – fiction – Romane, erzählt (Weinrich 1993: S. 222). Der Autor berichtet dann aus einer nur konstruierten Rückperspektive (Duden 4 1984: S. 149).

Alle der oben angeführten Grammatiker erwähnen den möglichen **Austausch von Perfekt gegen Präteritum**. Helbig/Buscha, Povejšil, Flämig und Duden widmen sich dem **Verhältnis Präteritum – Perfekt** mehr und ausführlicher als die übrigen Grammatiker. Folgender Teil der Arbeit befasst sich mit den Gründen, die bei der Tempuswahl „Präteritum oder Perfekt“ entscheidend sind. Dabei werden die Autoren angeführt, die diese Thesen in ihren Grammatiken angeben:

**1. phonetische Gründe** (H/B, Flämig) – *statt du gossest – du hast gegossen* (Flämig 1991: S.394)

**2. Bei einigen Verben erscheint ausschließlich das Präteritum** (Povejšil, H/B, Flämig, Griesbach). Es gilt für **Hilfsverben** (haben, sein), **Modalverben** und sogar für **einige Vollverben** (z. B.: stammen).

**3. dialektische Gründe** (Flämig, Weinrich, Eisenberg, Jung)

**Im Süden** des deutschen Sprachgebiets wird **das Perfekt**, **im Norden das Präteritum** bevorzugt (H/B 1991: S. 150).

**4. stilistische, soziolinguistische und pragmatisch – kommunikative Gründe** (Flämig, H/B)

**5. Perfekt mit Zukunftsbezug ist nicht durch das Präteritum ersetzbar** (Flämig, Duden, H/B) (über Perfekt später).

**6. In allgemeingültigen Aussagen kann man nicht an Stelle des Perfekts das Präteritum benutzen** (Duden).

Im Unterschied zu den übrigen Grammatikern gibt Povejšil noch drei Fälle an, wann das Präteritum nicht durch das Perfekt vertreten werden kann. Weil es sich um syntaktische und stilistische Gründe, die nur selten vorkommen, handelt, werden sie in dieser Arbeit nicht näher erklärt.

### 2.3.3. Perfekt

Alle hier genannten Grammatiker sind darin einig, dass das Perfekt **vorwiegend zur Bezeichnung eines vergangenen Geschehens** verwendet wird. In dieser Bedeutungsvariante betrachtet man den **besprochenen Sachverhalt als abgeschlossen** (Griesbach 1988: S. 90). So ist das Perfekt mit dem Präteritum austauschbar (H/B 1991: S. 151):

„*Ich habe diese Reise schon einmal vor drei Jahren gemacht.*“ (Duden 4 1984: S. 149)

Nach Povejšil wird diese Variante des Perfekts, wenn das vergangene Geschehen ohne Beziehung zur Gegenwart steht, in den Äußerungen, die nicht streng hochsprachlich sind, benutzt.

Helbig/Buscha, Griesbach, Eisenberg, Flämig und Weinrich bezeichnen das Perfekt als übliche **Gesprächsform**.

Diese Grammatiker geben an, dass das Perfekt in zweiter Bedeutungsvariante **vergangene Sachverhalte in Beziehung zu gegenwärtigen Sachverhalten** bezeichnet. So ist das Resultat eines vergangenen Geschehens in der Gegenwart gültig und **das Perfekt hat** in diesem Fall **resultativen Charakter** (Povejšil 1992: s. 81):

„*Peter ist (vor einigen Stunden) ingeschlafen*“ (Er schläft jetzt). (H/B)

Diese Variante des Perfekts ist nicht durch das Präteritum ersetzbar, ohne dass sich seine Bedeutung ändert (H/B 1991: S. 152).

Nach allen oben angeführten Grammatikern kann das **Perfekt den Abschluss oder den Vollzug einer Handlung für die Zukunft** feststellen (Duden 4 1984: S. 150):

„*Bis morgen Abend haben wir unsere Arbeit geschafft.*“ (Griesbach 1988: S. 91)

Hier dient das Perfekt häufig als **Ersatz für das Futur II** (Flämig 1991: S. 393).

Nach Flämig, H/B, Duden und Griesbach kann mit Hilfe des Perfekts „Vollzogenes“ auch als „**allgemeingültig**“ oder als **wiederholtes Geschehen** festgestellt werden (Flämig 1991: S. 393):

„*Ein Unglück ist bald geschehen.*“ (H/B 1991: S. 148)

Diese Variante ist aber meist durch das generelle Präsens ersetzbar (H/B).

Povejšil, Helbig/Buscha und Weinrich geben an, dass **dieses Tempus sich gern mit den Tempus – Adverbien** „*noch, schon* (Weinrich), *schon oft, schon immer und noch nie*“ **verbindet** (H/B 1991: S. 150):

„*Er hat das Buch **schon gelesen**.*“

„*Er hat **noch nie** ein Auto besessen.*“ (Povejšil 1992: s. 82)

Nach Helbig/Buscha, Duden, Jung, Griesbach und Flämig ist das Perfekt die **relative Zeit zum Präsens**:

„*Nachdem wir die Arbeit beendet haben, fahren wir nach Hause.*“ (H/B)

Helbig/Buscha und Jung machen darauf aufmerksam, dass das Perfekt auch für ein **vollendet vermutetes Geschehen** steht:

„*Die Gäste haben **vermutlich** die Stadt besichtigt.*“ (H/B 1991: S. 151)

In diesem Fall muss ein zusätzliches **lexikalisches Element** (meist: ein Modalwort) im Satz erscheinen (H/B).

Nach Duden, Jung, Griesbach und Weinrich kann das Perfekt sowohl als **Einleitung**, als auch als **Ausleitung einer Erzählung** benutzt werden (Weinrich 1993: S. 224).

Nach Griesbach wird **in einigen Redensarten** nur das Perfekt verwendet und Povejšil gibt an, dass **einige Verben in bestimmten Bedeutungen nur Perfekt haben** (*Hat er was ausgefressen?*) (Povejšil 1992: s. 82).

### 2.3.4. Plusquamperfekt

Alle diese Grammatiker sind sich darin einig, dass das Plusquamperfekt **immer vergangene Sachverhalte** bezeichnet. Während Helbig/Buscha, Eisenberg und Weinrich einfach nur von der **Vergangenheit ohne nähere Charakteristik** sprechen, geben Povejšil, Jung, Duden und Flämig genau an, dass dieses Tempus **einen Vollzug, einen Abschluss** (Duden 4 1984: S. 151) oder **ein Resultat eines Geschehens in der Vergangenheit** ausdrückt (Povejšil 1992: s. 83):

„(Er hieß Giordano Bruno) und hatte eben das behauptet.“ (Flämig 1991: S. 394)

Die Grammatiker (außer Eisenberg) betonen die Verwendung des Plusquamperfekts als **relative Zeit** (Griesbach erwähnt sogar diese Bedeutungsvariante des Plusquamperfekts als einzige Variante dieses Tempus). Es bezeichnet dann einen Sachverhalt, der schon vor einem anderen (ebenfalls in der Vergangenheit liegenden) Sachverhalt eingetreten ist (H/B 1991: S. 153):

„Als wir ins Kino kamen, hatte der Hauptfilm schon angefangen.“ (Griesbach 1988: S. 92)

Nur Eisenberg ist der Meinung, dass es keine semantischen Gründe gibt, das Plusquamperfekt als relatives Tempus zu bezeichnen.

Dann folgen ausschließlich **stilistische Gründe** zur Auswahl des Plusquamperfekts, die man in der Belletristik finden kann. Diese Gebrauchsvarianten erwähnen nicht alle Autoren übereinstimmend. Oft machen nur einzelne Grammatiker auf eine bestimmte Funktion dieses Tempus in Texten aufmerksam – also dazu nur kurz und nicht so ausführlich:

Nach Weinrich, Duden, Jung und Povejšil verwendet man das Plusquamperfekt hauptsächlich beim Erzählen, **um die Vorgeschichte mitzuteilen**, damit der Leser auf diese Weise über die Ausgangssituation informiert wird. Weiter wird die Geschichte im Präteritum erzählt (Povejšil 1992: s. 83). Duden und Jung fügen hinzu, dass das Plusquamperfekt auch gerne **zum Abschluss einer Erzählung** verwendet wird.

Weinrich und Jung erwähnen, dass in diesem Tempus **die Rückerinnerung** einer im Präteritum gebrauchten Erzählung steht (Jung 1966: S. 230).

Weinrich unterscheidet noch eine Gebrauchsmöglichkeit des Plusquamperfekts, und zwar kann es als **okkasionelles Hintergrundtempus** stehen (Weinrich):

„Hier ist ja alles ganz anders, als ich früher immer gedacht hatte.“ (Weinrich 1993: S. 230)

So kann der Hörer die trügerische Hoffnung, das irrige Denken und die übertroffene Vorstellung, die in der neuen Situation nicht mehr handlungsrelevant sind, außer Geltung setzen (Weinrich 1993: S. 230).

Jung erwähnt noch die **erlebte Rede**, die schon früher erklärt wurde.

### 2.3.5. Futur I

Nach allen hier genannten Grammatikern wird das Futur I zur Bezeichnung **eines vermuteten Geschehens in der Gegenwart** benutzt (H/B 1991: S. 154):

„Das wird (wohl) seine Frau sein.“ (Povejšil 1992: s. 77)

Dieses Tempus hat im Deutschen vorwiegend **modalen Charakter** (Griesbach 1988: S.92).

Alle der oben angeführten Grammatiker erwähnen, dass **das Futur I sich auf die Zukunft bezieht**. So bezeichnet dieses Tempus **eine zukunfts-gewisse Voraussage** (Jung 1966: S. 231), **ein erwartetes Geschehen** (Flämig 1991: S. 395), **etwas noch nicht Realisiertes** (Weinrich 1993: S. 231). Deshalb ist das Futur I etabliert als **Tempus der Zukunftsplanung und der Prognose** (Weinrich 1993: S. 232):

„Er wird (im nächsten Jahr) wieder als Ingenieur arbeiten.“ (H/B 1991: S. 155)

Wie schon früher angegeben wurde, kann man in den meisten Fällen im Deutschen für das Futur I das Präsens setzen (Jung 1966: S. 231) – siehe „futurisches Präsens“. Darauf machen alle diese Grammatiker aufmerksam.

Nach Duden, Helbig/Buscha, Griesbach, Jung und Flämig kann dieses Tempus neben der Zukunft auch **die ausgesprochene Absicht** (H/B 1991: S. 156), **Willensmäßiges** (Jung 1966: S. 231), **einen Entschluss oder Versicherung des Sprechers** zu eigenem Verhalten (Griesbach 1988: S. 93) ausdrücken:

„Ich werde dich nie verlassen!“ (Duden 4 1984: S. 147)

Diese Grammatiker (außer Weinrich und Eisenberg) unterscheiden auch die **imperativische Bedeutung des Futurs I**:

„*Ihr werdet jetzt ins Bett gehen, Kinder!*“ (Griesbach 1988: S. 92)

Nach Flämig und Helbig/Buscha kann das Futur I vereinzelt **allgemeingültige Sachverhalte** ausdrücken:

„*Man wird nicht gleich die Flinte ins Korn werfen.*“ (Flämig 1991: S. 395)

Diese Variante ist aber meist durch das generelle Präsens ersetzbar (H/B 1991: S. 148).

### 2.3.6. Futur II

Alle hier angeführten Autoren sind sich darin einig, dass das Futur II vorwiegend zum Ausdruck von **Vermutungen, die sich rückschauend auf Vergangenes beziehen**, benutzt wird (Weinrich 1993: S. 235):

„*Er wird krank gewesen sein.*“ (Povejšil 1992: s. 78)

Nach diesen Grammatikern hat das Futur II vorwiegend keine futurische, sondern **eine modale Bedeutung in einem ganz anderen Tempus** (Eisenberg 1989: S. 125). Weinrich und Griesbach geben sogar diese erste Gebrauchsmöglichkeit des Futurs II als die einzige an. Weinrich bezeichnet dieses Tempus als Vor- Futur und Griesbach reiht Futur I und Futur II unter das Kapitel „das Futur“ allgemein ein. Er unterscheidet nicht speziell das Futur I und das Futur II, weil das Futur II nach ihm keine Zukunft, sondern eine Vermutung in der Vergangenheit ausdrückt.

Im Unterschied zu den anderen Grammatikern unterscheiden H/B speziell noch eine Bedeutungsvariante, wo das Futur II **zur Bezeichnung eines vermuteten Geschehens in der Vergangenheit mit resultativem Charakter** gebraucht wird. Das Geschehen also begann in der Vergangenheit und seine Folgen sind noch in der Gegenwart gültig:

„*Peter wird (vor einigen Stunden) eingeschlafen sein.*“ (Er schläft jetzt). (H/B 1991: S. 157)

Andere Grammatiker betonen diese Möglichkeit nicht, sondern sie reihen sie automatisch unter den Punkt „ein vermutetes Geschehen in der Vergangenheit“ ein.

Flämig als einziger macht darauf aufmerksam, dass das Futur II nicht nur **zum Ausdruck der Vermutung** in Sätzen mit Vergangenheitsbedeutung, sondern auch **in Sätzen mit**

**Gegenwartsbedeutung** gebraucht wird:

„Jetzt wird sich das Wasser abgekühlt haben.“ (Flämig 1991: S. 396)

Nach diesen Grammatikern (außer Weinrich und Griesbach) kann das Futur II zur Bezeichnung **eines zukünftigen Geschehens** verwendet werden. So werden zukünftige Sachverhalte ausgedrückt, die man sich unter einem bestimmten Zeitpunkt als **abgeschlossen** vorstellt (H/B 1991: S. 158):

„**Bis Sonntag** wird er das Buch gelesen haben.“ (Fut. II) (Povejšil 1992: s. 78)

Dieses Tempus wird zur zeitlichen Verdeutlichung nur selten benutzt. Man setzt **das Perfekt** dafür (Jung 1966: S. 232):

„**Bis Sonntag** hat er das Buch gelesen.“ (Perfekt) (Povejšil 1992: s. 78)

Duden, Flämig und H/B machen darauf aufmerksam, dass in dieser wesentlich seltenen Verwendungsvariante des Futurs II **ein Moment der Unsicherheit** anwesend ist (Duden 4 1984: S. 152).

Nach Helbig/ Buscha, Jung, Flämig und Povejšil ist **das Futur II als relative Zeit** im Allgemeinen der deutschen Sprache **fremd** (Jung 1966: S. 232). Als relatives Tempus wird es oft durch das Perfekt ersetzt (Flämig 1991: S. 396).

## **2.4. Die Unterschiede und Übereinstimmungen im tschechischen und im deutschen Tempussystem (nach Čechová, Povejšil und Petr)**

In diesem Teil der Arbeit werden die Tempussysteme beider Sprachen verglichen und zugleich das tschechische System dargestellt.

Die Zusammenfassung enthält dann die Feststellung über Schwerpunkte, die für Deutsch studierende Tschechen aus bestehender Situation im deutschen Tempus und aus der Verschiedenheit beider Systeme folgen.

Deutsch und Tschechisch gehören zu den Sprachen, die das Geschehen mit Hilfe der spezifischen Verbformen in laufende physikalische Zeiten einordnen (Povejšil 1992: s. 74). Als Ausgangspunkt bei der Bestimmung des Tempus wird die Redezeit betrachtet. Die Vergangenheit bezieht sich zu dem Geschehen, das sich vor dem Redemoment

verwirklicht hat, das Futur zu den nach diesem Moment verlaufenden Handlungen (Čechová 1996: s. 150).

### 2.4.1. Die Unterschiede im Tempussystem zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen

Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Sprachen besteht **in der Zahl der Tempora**. Während im Tschechischen nur ein Vergangenheitstempus (das Präteritum) und ein Futur unterschieden werden, stehen in der deutschen Sprache drei Arten der Vergangenheitstempora (außer Präteritum noch Perfekt und Plusquamperfekt) und zwei Futurformen (Futur I und II) zur Verfügung (Povejšil 1992: s. 74). Das Tempussystem in beiden Sprachen sieht folgendermaßen aus:

#### Tschechisch

das Futur

das Präsens

das Präteritum

#### Deutsch

das Futur I

das Futur II

das Präsens

das Perfekt

das Präteritum

das Plusquamperfekt

Im Unterschied zu den Tschechischen gehört das Deutsche nämlich zu den Sprachen, für die wesentlich ist, ob die Vergangenheit irgendwie zur Gegenwart reicht oder nicht, ob es sich um eine ferne oder unmittelbare Vergangenheit handelt, ob beide Geschehen in der Vergangenheit gleichzeitig oder nachzeitig verliefen und ähnlich; diese Sprachen haben für einzelne Vergangenheitsstufen spezifische grammatische Mittel (Povejšil 1992: s. 74).

Auch in der tschechischen Sprache gibt es sogenannte **relative Zeitbeziehungen** (Nachzeitigkeit, Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit) wie im Deutschen, wo ein Geschehen zu einem anderen zeitlich orientiert ist (im zusammengesetzten Satz) (Peter 1986: s. 164).

Im Unterschied zum Deutschen **besitzt die tschechische Sprache zum Ausdruck dieser Relativität kein spezielles System für Verbformen** (nur Mittelwörter und altes Plusquamperfekt – heute nur sehr selten benutzt), wie die deutsche Sprache (aber auch z. B. Englisch und Französisch) (Čechová 1996: s. 151). Für die Bezeichnung eines Geschehens, das einem anderen vergangenen Geschehen vorgeht, benutzt das Tschechische normal das Präteritum, das Deutsche dagegen das Plusquamperfekt (Povejšil 1992: s. 74):

„*Rád vyprávěl o tom, co vše tam zažil.*“

„*Er erzählte gern, was er alles dort erlebt hatte.*“

In beiden Sätzen wird das Prät. benutzt.

Prät., Plusq. (Povejšil 1992: s. 74)

Das Tschechische hat im Unterschied zum Deutschen eine Kategorie, die für slawische Sprachen spezifisch ist, **den sogenannten Aspekt**. Dieser ermöglicht in Kombination mit Tempusformen verschiedene Geschehensverläufe auszudrücken. Deshalb kreuzt sich die Tempuskategorie mit der Aspektkategorie (Čechová 1996: s. 151):

**Präsensform (für Ausdruck der Gegenwart)**

**Präsensform**

„*Píšu dopis.*“

„*Ich schreibe einen Brief.*“

**Präsensform (für Ausdruck der Zukunft)**

**Futurform (Futur I)**

„*Napíšu dopis.*“ **(perfektivischer Aspekt)**

„*Ich werde einen Brief schreiben.*“

Die Bildungsweisen der einzelnen Tempusformen unterscheiden sich, weil beide Sprachen eine ganz unterschiedliche Herkunft haben.

**Das Zukunftsgeschehen wird beim tschechischen Verb auf drei Arten ausgedrückt:**

- mit Hilfe von Präsensform der perfektivischen Verben
- durch analytische (umschreibende) Futurform einiger Verben
- durch einige Präpositionen (nach Čechová 1996: s. 152)

Das tschechische Futur entspricht im Wesen dem Futur I, aber in der deutschen Sprache wird mehr für die Bezeichnung der Zukunft das Präsens benutzt (Povejšil 1992: s. 77).

## 2.4.2. Die Übereinstimmungen im Tempussystem zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen

In beiden Sprachen setzen sich bei der Zeitbezeichnung neben dem grammatischen Mittel (Tempusformen von Verben) auch andere Mittel durch – wie **Temporaladverbien** und **Temporalsätze**. Manchmal bestimmen nicht allein die Tempusformen von Verben eine genaue Abgrenzung des physikalischen Zeitmomentes (Petr 1986: s. 163) – z. B.: sowohl im Tschechischen, als auch im Deutschen **kann beim Ausdrücken der Zukunft das Präsens verwendet werden, wenn das Futur lexikalisch bezeichnet wird** (Čechová 1996: s. 152):

„*Morgen malen wir.*“

„*Zítřa malujeme.*“

In beiden Sprachen wird **der sogenannte asymmetrische Dualismus** betrachtet. Als bekanntes Beispiel für diese Erscheinung wird das historische Präsens angeführt, wann das Präsens nicht nur als Bezeichnung eines gegenwärtigen Geschehens, sondern auch für ein vergangenes Geschehen benutzt wird (Petr 1986: s. 165). Asymmetrischer Dualismus kommt im Deutschen noch häufiger vor als im Tschechischen.

In der Verwendungsweise des Präsens werden beide Sprachen ganz einig. Im Tschechischen wird außer dem **historischen** auch **das aktuelle** und **atemporale Präsens** (gnomische Redensarten, Sprichwörter, Allgemeingültiges) unterschieden (Čechová 1996: s. 152) – wie im Deutschen. Sowohl im Tschechischen, als auch im Deutschen kann **das Präsens zum Ausdruck des Imperativs** benutzt werden:

„*mlčíš už!*“ (Povejšil 1992: s. 76)

„*Du schweigst jetzt!*“

**Die Futurform** kann auch in der tschechischen Sprache **den modalen Charakter** haben, weil sie **die Vermutung in der Gegenwart** ausdrückt (Čechová 1996: s. 152):

„*Tatínek už bude doma.*“ (Čechová)

„*Der Vati wird (wohl) zu Hause sein.*“

Auch **die Aufforderung** kann im Tschechischen **durch das Futur** ausgedrückt werden (Povejšil):

„*Přijdete přesně.*“ (Povejšil 1992: s. 77)

„*Sie werden pünktlich kommen.*“

Am deutlichsten, wie schon früher angeführt wurde, unterscheiden sich beide Sprachen in den Ausdrucksmitteln des Vergangenheitsgeschehens. Tschechisch besitzt kein Perfekt und Plusquamperfekt. Aber dem Perfekt sind tschechische Formen **des sogenannten resultativen Zustands** ähnlich, die – auch wenn sie nicht von allen Verben gebildet werden – häufig namentlich in der Umgangssprache vorkommen:

„*Mám pokoj uklizený.*“

„*Ich habe das Zimmer aufgeräumt.*“

Hier gibt es Übereinstimmungen zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen nicht nur in der Bedeutung, sondern auch in der Bildungsweise. Nur der Täter ist unterschiedlich – im Deutschen gleicht er dem Satzsubjekt, im Tschechischen aber kann es auch jemand anderer sein (so Povejšil 1992: s. 81).

## **2.5. Zusammenfassung**

Wie man nach dieser Erklärung sehen kann, gibt es zwischen den beiden Sprachen im Wesen keine markanten Unterschiede in der Bezeichnung des Gegenwartsgeschehens, deshalb können sich die Tschechen in diesem Fall nach ihrer Muttersprache richten und Präsens benutzen.

Die Probleme entstehen aber bei der Bezeichnung des Zukunftsgeschehens. Wie schon angeführt wurde, benutzt das Deutsche dafür viel mehr Präsens. „So ist der tschechische Sprecher oft in der Versuchung, die tschechischen Futurformen mit dem Futur I zu übersetzen“ (Povejšil 1992: s. 77). Wie Lehrbücher für Grundschulen diese Problematik darstellen, wird im praktischen Teil der Arbeit behandelt.

Ganz neu ist für Tschechen auch die Form des Futurs II, weil im tschechischen der mit diesem Tempus ausgedrückte Sachverhalt anders als mit Hilfe einer speziellen Tempusform bezeichnet wird. Nebenbei wird das Futur II im Deutschen sehr selten benutzt und in der tschechischen Republik erst an den Hochschulen unterrichtet, die sich mit dem Studium der deutschen Sprache ausführlicher und tiefer beschäftigen.

Weil sich beide Sprachen zumeist in den Vergangenheitsbezeichnungen unterscheiden, entstehen gerade in diesem Gebiet große Schwierigkeiten für die Tschechen, für die das Perfekt und das Plusquamperfekt fremd sind. Wie schon früher angeführt wurde, unterscheidet das Deutsche verschiedene Vergangenheitsstufen. Diese Erscheinung ist

für die Tschechen ganz neu und sie betrachten oft das Präteritum und das Perfekt als synonymische Tempora.

Die Tschechen werden sich dessen in ihrer Sprache kaum bewusst, dass die sogenannte Relativität existiert, weil die tschechische Sprache im Unterschied zum Deutschen keine speziellen Tempusformen beim Ausdrücken der relativen Zeitbeziehungen zwischen den Sachverhalten verwendet – so bedeutet das Plsq. für Tschechen etwas Neues.

Deutsch studierende Tschechen haben Schwierigkeiten nicht nur bei der Tempuswahl, sondern oft auch beim richtigen Verstehen des bezeichneten Sachverhalts, weil die einzelnen Tempora keine eindeutige Zeitbedeutung besitzen. Obwohl der asymmetrische Dualismus auch in der tschechischen Sprache existiert, kommt er im Deutschen noch häufiger vor. Z. B. das Perfekt kann nicht nur zur Bezeichnung vergangener, sondern auch zukünftiger Sachverhalte verwendet werden – also ist der Tscheche beim Übersetzen eines deutschen Textes verwirrt, weil er automatisch mit dem Vergangenheitsgeschehen rechnet und weil er dann den Satzinhalt nicht richtig versteht.

Man kann nicht zuletzt die Schwierigkeiten, die bei der Bildung der richtigen Tempusformen für die Tschechen bestehen, unterschätzen.

Soviel zu den Ursachen der für Tschechen beim deutschen Tempuslernen bestehenden Schwerpunkten. An der Grundschule wird diese Tempusproblematik selbstverständlich vereinfacht – diese Thematik wird im folgenden Teil dieser Arbeit behandelt.

### 3. Praktischer Teil

#### 3.1. Beschreibung der Arbeitsmethode

Am Anfang des folgenden Teils der Arbeit wird erläutert, welche Zeitformen an den tschechischen Grundschulen unterrichtet werden – nach dem Lehrplan und nach einigen Lehrbüchern.

Dann kommt die Darstellung der Tempuslehre in bestimmten Lehrbüchern an die Reihe und es wird verglichen, wie diese Problematik diese Bücher behandeln und wie die Zeitformen in ihnen unterrichtet werden. Zum Vergleichen habe ich zuerst die Lehrbücher „Das Deutschmobil“ und „Heute haben wir Deutsch“ ausgewählt, damit gezeigt wird, ob und worin sich die Tempuslehre im deutschen und im tschechischen Lehrbuch unterscheidet. Danach habe ich die Bücher „Heute haben wir Deutsch“ und eine neue Bearbeitung des Buches von Marie Maroušková – beides gehört zu den tschechischen Lehrbüchern – miteinander verglichen. Zum Abschluss wird auch die ursprüngliche, alte Ausgabe des Lehrbuches von Maroušková mit dem neuen Buch verglichen.

Den letzten Teil der Arbeit bildet die Vorbereitung der Musterstunden mit ihrer ausführlichen Analyse. Dafür wurde das Einüben des Präsens bei Modalverben ausgewählt.

**Nach dem Lehrplan** sollten die Kinder **in der 4. - 5. Klasse mit dem Präsens und mit dem Ausdrücken des Zukunftsgeschehens mit Hilfe des Präsens** bekannt gemacht werden, **in der 6. - 9. Klasse sollte das Präteritum und das Futur I** unterrichtet werden. Diese Forderungen erfüllt aber kein Lehrbuch. Es ist nicht logisch, dass den Kindern das Präteritum an Stelle des Perfekts präsentiert wird, denn das Perfekt wird bei Gesprächen verwendet und die Kommunikation ist gerade das Ziel des Fremdsprachenlehrens. Auch das Einüben des Futurs I kann angezweifelt werden, weil die Deutschen an seiner Stelle oft für die Bezeichnung der Zukunft das Präsens benutzen. Es gibt also keine Gründe dafür, das Futur I beim Unterrichten dem Perfekt vorzuziehen.

**Die Lehrbücher der deutschen Sprache** vermitteln den Schülern **das Präsens, das auch zur Bezeichnung des Zukunftsgeschehens dient, das Perfekt und das Präteritum**. Das Perfekt wird meistens gegenüber dem Präteritum bevorzugt (außer dem Präteritum

von Hilfsverben „haben“ und „sein“) und wird daher viel öfter und ausführlicher behandelt. Obwohl auch das Futur I und das Plusquamperfekt in einigen Lehrbüchern erläutert wird, werden diese zwei Tempora gewöhnlich nicht mehr an Grundschulen eingeübt, auch das Präteritum wird oft nicht mehr vermittelt.

## **3.2. Die Darstellung der Tempuslehre in bestimmten Lehrbüchern**

### **3.2.1. Heute haben wir Deutsch**

Es gibt vier Lehrbücher (die ersten beiden Bücher sind in 10 Lektionen, die letzten beiden Bücher sind in 8 Lektionen unterteilt). An Grundschulen werden gewöhnlich die ersten drei Lehrbücher benutzt.

In diesen Büchern werden nur **das Präsens** und **das Perfekt** unterrichtet, **das Präteritum nur kurz und oberflächlich** – es wird erst am Ende des 4. Buches behandelt. Dieses Buch beginnt mit dem sogenannten **audiooralen Kurs**. „Die Aufgabe der ersten drei Lektionen ist das Einüben des Hörverstehens, des elementaren Sprechens und die Bekanntmachung der Schüler mit der klanglichen Seite der deutschen Sprache. In diesen Lektionen gibt es nur Bilder“ (so Handbuch für Lehrer: s. 6). Aber schon im Rahmen des audiooralen Kurses werden die Schüler mit dem Präsens einiger Verben lexikalisiert (z. B. malen, reiten, spielen...) und sind so auf diese Weise mit dieser Zeitstufe bekannt gemacht worden. Aber vorwiegend nur in der Form der 3. Person Singular (außer ich wohne, ich heiße). Für dieses Lehrbuch ist **die schrittweise und systematische Bekanntmachung mit der Konjugation** typisch. Zuerst, wie schon erwähnt wurde, werden den Schülern die Verbformen nur in der 3. Person Singular präsentiert. In den weiteren Lektionen werden bereits neue Verben in allen Personen des Singulars hinzugefügt und die Schüler wissen schon, wie die Infinitivformen von Verben aussehen. In der 7. Lektion des ersten Buches werden die bisher bekannten regelmäßigen Verben zusammengefasst und die übrigen Pluralformen werden angegeben.

Im zweiten Buch sind nun die Verben, die sich bei der Konjugation im Präsens verändern und die modalen Verben an der Reihe. Wieder werden sie den Schülern schrittweise vermittelt und ähnliche Typen (z. B. nehmen, geben, essen) werden zusammen in eine Lektion gefasst.

In der 9. Lektion des zweiten Buches treffen die Schüler zum ersten Mal auf das Präteritum von Hilfsverben „haben“ und „sein“. In der 10. Lektion wird mit dem Perfekt von bekannten regelmäßigen Verben begonnen. Die Schüler eignen sich diese Tempusform wieder systematisch und schrittweise in kleinen Mengen an. Dieser grammatischen Erscheinung widmet sich das dritte und vierte Buch. Dass das Perfekt schon an die Reihe kommt, bedeutet aber nicht das definitive Ende der Vermittlung des Präsens. Die Schüler werden auch weiter neben den Perfektformen parallel mit der Konjugation der weiteren unregelmäßigen Verben im Präsens bekannt gemacht.

Die letzten zwei Lektionen des vierten Buches beschäftigen sich mit dem Präteritum der schwachen und starken Verben.

**Die Einübung der Grammatik** allgemein und auch die Konjugation im Präsens bzw. im Präteritum verläuft nach dem Handbuch für Lehrer folgend:

Der neue grammatische Stoff, wie schon angegeben wurde, wird in kleinen Schritten vermittelt. Zuerst handelt es sich um manipulative Übungen und Beobachtungsübungen, in denen die Schüler mit dem neuen grammatischen Stoff (d. h. zuerst ohne Abstraktion und Verallgemeinerung) während der praktischen Tätigkeit bekannt gemacht werden. Damit diese Thesen konkret erklärt werden, wird als Beispiel dafür **die Einübung des Perfekts der regelmäßigen Verben** (10. Lektion des zweiten Buches) gezeigt:

Im Einführungsgespräch kommt diese Erscheinung vor und es wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Perfektform „ich habe.....gesucht“ durch Unterstreichen hervorgehoben wird. Danach folgt eine Übung, wo nur die Subjekte angegeben werden, das Verb „haben“ in betreffender Form fehlt. Die Kinder sollen die Objekte nach Bildern ergänzen und das Partizip II „gesucht“ kommt am Ende des Satzes vor.

In folgender Übung fehlt wieder die Form des Hilfsverbs, aber die Schüler haben schon außer dem Subjekt und dem Objekt auch das Partizip II der anderen ihnen bekannten regelmäßigen Verben vor Augen und zugleich wird das Präfix „ge“ unterstrichen.

Folgende Übungen verlangen von den Schülern schon eine selbstständige Anwendung dieser Grammatikregel (was nicht nur für die Konjugation gilt) in funktionalen Zusammenhängen – dann bilden die Kinder zuerst die Partizipformen und danach schon ganze Verbindungen selbst. „Weil eine Übung die Schüler auf die nächstfolgende Übung vorbereitet, ist es erforderlich, ihre Reihenfolge nicht zu wechseln“ (nach dem Handbuch für Lehrer, s. 7), denn jeder nächste Schritt wird durch den vorhergehenden bedingt.

Unter das Stichwort „**die Grammatik**“, das sich vorwiegend in der Mitte jeder Lektion befindet, werden außer anderen Schemen auch die Konjugationschemen eingereiht, und so systematisch und übersichtlich in wesentlichen Zügen visualisiert. Wenn es nötig ist, folgt in dieser Übersicht noch ein Hinweis auf einige Erscheinungen, die den Schülern die Orientierung in dieser Problematik (z. B. Hinweis auf gleiche Formen, auf Unterschiede – z. B. Interferenz haben – sollen) vereinfachen.

Nach dem Handbuch für Lehrer gehört zu den wichtigen Eigenschaften dieses Lehrbuches **die Strebung nach praktischer Einübung**, deshalb sollten diese Paradigmen nur eine behilfliche Funktion erfüllen (namentlich am Anfang des Unterrichts).

Die Tatsache, dass die Autoren des Buches beim Lernen einer neuen Grammatik schon für Kinder auf bekannten Sprachregeln aufbauen und dass sie sich dabei der **Notwendigkeit der einzelnen Schritte** bewusst werden, widerspiegelt sich darin, dass das Lehrbuch oft auch die Weisungen umfasst, dass sich die Schüler bereits an den grammatischen Stoff erinnern sollen, den sie bei der Einübung der neuen Grammatik brauchen werden.

Was **das Tempuslehren** betrifft, ist das Lehrbuch ausschließlich auf das Einüben der Konjugationsweise orientiert, nicht auf die Wahl von einem bestimmten Tempus. Es wird selbstverständlich mit dem Präsens begonnen, das auch das zukünftige Geschehen ausdrückt (*In den Ferien fahre ich...*). Dieses Buch umfasst in kleinem Maße (eine Übung in jeder Lektion) die Übersetzungsübungen aus dem Tschechischen in das Deutsche. In diesen Übungen wird gewöhnlich die Präsensform benutzt (*v neděli hraje*), wenn die Futurform „bude + infinitiv“ vorkommt, wird in Klammern die Präsensform „je“ angegeben, damit die Schüler wissen, dass sie das Wort normal mit dem ihnen bekannten Präsens übersetzen sollen. Nur in der siebten Lektion des vierten Buches gibt es im Teil „die Grammatik“ einen Hinweis, dass **das Präteritum** vorwiegend **beim zusammenhängenden Erzählen** gebraucht wird und in der achten Lektion steht die Bemerkung, dass **wir nur selten das Präteritum in der zweiten Person Singular und Plural antreffen** (das hängt mit der Gebrauchsweise zusammen). Deshalb kommt es auch nicht zur Erklärung der Interferenz bei der Tempuswahlweise, denn die Schüler haben in diesem Lehrbuch nur das Präsens zum Ausdrücken der Gegenwart und des Zukunftsgeschehens und das Perfekt zur Verfügung (das Präteritum kommt meistens erst

in der Mittelschule an die Reihe). **Mit der Tempuswahlweise beschäftigt sich also dieses Buch nicht.**

Andererseits berücksichtigt das Lehrbuch **die zwischensprachige** (tschechisch – deutsch) **Interferenz**, die auf dem ersten Blick unauffällig ist, aber sie ist durch die Ordnung und die Menge des Lehrstoffes, durch die Darstellungsweise und durch die Wahl und Menge der den sprachlichen Erscheinungen gewidmeten Übungen gesichert (nach dem Handbuch für Lehrer: s. 5). Als Beispiel dafür kann die Interferenz beim Verwenden der Verben „haben“ und „sollen“ angeführt werden, weil im Tschechischen ein Wortequivalent beiden Verben entspricht und deshalb ist es nötig, dass sich die Kinder des Bedeutungsunterschiedes dieser Verben bewusst werden. Im Lehrbuch „Heute haben wir Deutsch“ geschieht es mit Hilfe von der Übung, wann die Schüler das richtige Verb in den Lückentext ergänzen sollen.

### **3.2.2. Das Deutschmobil**

Es gibt drei Lehrbücher (die ersten beiden Bücher sind in 10 Lektionen und das letzte Buch ist in 8 Lektionen unterteilt). Nach dem methodischen Handbuch soll das erste Buch für Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren, das zweite für Kinder von zehn bis zwölf Jahren und das dritte für Kinder von zwölf bis vierzehn Jahren bestimmt sein. Weil die Schüler aber mit der deutschen Sprache erst in der vierten oder fünften Klasse beginnen, endet man gewöhnlich mit dem zweiten Buch, das meistens nur zur Hälfte durchgenommen wird.

Im Unterschied zu „Heute haben wir Deutsch“ werden im „Deutschmobil“ **alle Zeitformen außer dem Futur II** unterrichtet. Es wird ebenfalls mit dem Präsens wie im Lehrbuch „Heute haben wir Deutsch“ begonnen - auch nur **schrittweise**. In der 1. Lektion lernen die Schüler nur beim Verb „sein“, wie sie die erste und zweite Person Singular benützen müssen. In der folgenden Lektion wird die zweite Person Singular und die ersten drei Personen im Singular bei einigen neuen Verben hinzugefügt. Danach lernen die Kinder die dritte Person Plural bei schon bekannten und auch bei neuen Verben kennen. In der 4. Lektion werden sie sich dem Unterschied zwischen dem Infinitiv und dem Verbum finitum bewusst. In der 5. Lektion werden die Kinder mit allen Personen im Singular und Plural und auch schon mit einigen Verben mit Vokalwechsel im Präsens

vertraut. Danach, ähnlich wie im Buch „Heute haben wir Deutsch“, nehmen mit jeder weiteren Lektion die neuen unregelmäßigen und modalen Verben zu.

Im Unterschied zum Buch „Heute haben wir Deutsch“ scheinen einzelne Lektionen im Buch „Das Deutschmobil“ verdichtet zu sein, weil sie mehr neuen Lehrstoff umfassen. Das ist dadurch verursacht, dass das Buch „Heute haben wir Deutsch“ im Vergleich zum Lehrbuch „Das Deutschmobil“ vier Teile und so um acht Lektionen mehr besitzt. Aber trotzdem vermittelt **„Das Deutschmobil“ mehr grammatischen Lehrstoff als „Heute haben wir Deutsch“** – auch was die Zeitformen betrifft. Worin sich beide Lehrbücher sehr unterscheiden ist die Tatsache, dass **im „Deutschmobil“ das Präteritum** seit der 2. Lektion des 2. Buches **gleich nach dem Präsens** (noch vor dem Perfekt) **unterrichtet wird**. Diesem Tempus widmen sich die 2. und 3. Lektion (2. das Präteritum der regelmäßigen, gemischten Verben, Hilfsverben „haben“ und „sein“ und Modalverben, 3. unregelmäßige Verben). Im Unterschied zum Buch „Heute haben wir Deutsch“, wo sich die Schüler noch parallel mit den neuen Perfektformen und auch mit den Präsensformen einiger unregelmäßiger Verben bekannt machen, befasst sich „Das Deutschmobil“ nicht mehr mit dem Einüben der Präsensformen der neuen Verben, wenn das Präteritum an die Reihe kommt (eine Ausnahme bilden Reflexivverben). In der 7. Lektion des 2. Buches beginnt man mit dem Perfekt, dessen Einübung auch in zwei Lektionen verläuft – wie beim Präteritum.

In der 1. Lektion des 3. Buches werden die Schüler sogar mit dem Plusquamperfekt bekannt gemacht – und so im Zusammenhang mit der Konjunktion „nachdem“, wo ein Geschehen einem anderen vorhergeht.

In der 7. Lektion des dritten Buches kommt auch das Futur I an die Reihe. Wie schon gesagt wurde, wird das dritte Buch an Grundschulen nicht benutzt, daher werden diese zwei letzten Tempora nicht unterrichtet, sondern erst an den Mittelschulen.

„Das Deutschmobil“ ist, ähnlich wie „Heute haben wir Deutsch“, **kommunikativ orientiert** und ermöglicht den Kindern, selbst die Regeln zu entdecken, und zwingt ihnen keine Sprachmodelle auf, die sie mit einer Vielfalt von Erkenntnissen überlasten (nach dem Handbuch für Lehrer: S. 5).

**Die Konjugationsschemen werden** wie im „Heute haben wir Deutsch“ **übersichtlich unter die Abteilung B gereiht**, die ausschließlich den grammatischen Regeln vorbehalten

ist und nicht den Übungen vorhergeht, sondern sie befindet sich am Ende jeder Lektion und dient den Schülern zum Aussuchen von Informationen (so das Handbuch für Lehrer: S. 7).

*Die Darstellung und das Einüben der Tempusverhältnisse stehen ausführlicher und*

Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem „Deutschmobil“ und dem „Heute haben wir Deutsch“ besteht **in der Präsentation des Lehrstoffes**. Während im „Heute haben wir Deutsch“ das Einüben der Konjugation (im Präsens und im Perfekt) sehr systematisch und schrittweise verläuft (z. B.: wenn drei neue unregelmäßige Verben – z. B. geben, essen und nehmen im Rahmen einer Lektion unterrichtet werden, wird jedes Verb speziell einzeln eingeübt – was bei der Konjugation aller starken Verben gilt), **widmet sich „Das Deutschmobil“ weniger den grammatischen Übungen**, sondern das Präsens wird konkret mit Hilfe von Lesen und Erzählen der Texten, mit Hilfe von Dialogen, verschiedenen Spielen und oft auch mit Liedern und Sprüchlein dargestellt und eingeübt. Also können die Kinder die Präsensformen wegen der ständigen Wiederholung automatisch benutzen und eignen sich die Grammatik mit Hilfe der produktiven Tätigkeiten an. Zum Einüben der Zeitformen und der Grammatik allgemein verwendet das Buch „Heute haben wir Deutsch“ mehr Lernschritte als das Buch „Das Deutschmobil“. Im „Deutschmobil“ erscheinen die Sprachregeln im Text, es wird auf die grammatikalen Regeln aufmerksam gemacht und dann werden sie **mit Hilfe von Spielen, Dialogen und Erzählen einer Geschichte bis zum Ende eingeübt**. Den Lehrern steht das methodische Handbuch zur Verfügung, das ihnen ihre Vorbereitungen für Unterrichtsstunden erleichtert, weil es auch verschiedene Spiele umfasst. Neben dem Lehrbuch existiert auch das Arbeitsbuch – wie im Buch „Heute haben wir Deutsch“, wo die Schüler die Grammatik üben und auch die schriftliche Realisierung der Tempusform lernen.

„Heute haben wir Deutsch“ vermittelt den Kindern wesentlich weniger grammatische Regeln als „Das Deutschmobil“. Obwohl es sich der kommunikativen Auffassung des Unterrichts nähert, übt das Lehrbuch „Heute haben wir Deutsch“ noch größeren Nachdruck auf das Beherrschen des grammatischen Lehrstoffes aus, und deshalb verläuft das Einüben der Konjugation ausführlicher (alle Grammatikregeln, die „Heute haben wir Deutsch“ unterrichtet, sollten die Kinder gut beherrschen). Umgekehrt **basiert „Das Deutschmobil“ nicht soviel auf dem Beherrschen aller Sprachregeln, die im Lehrbuch angegeben sind**. Deshalb wird die Grammatik nicht so ausführlich eingeübt und folglich

umfasst „Das Deutschmobil“ mehr grammatikalische Regeln, die aber die Kinder nicht präzise beherrschen müssen – nur die, die am meisten gebraucht werden.

**Die Darstellung und das Einüben des Perfekts verläuft schon ausführlicher und gründlicher**, aber nicht so ausführlich wie im „Heute haben wir Deutsch“. Die Lektionen 7 und 8 des zweiten Teils sind ausschließlich nur dem Perfekt und sonst für keine andere Grammatik vorbehalten, weil das Perfekt komplett darin enthalten ist (regelmäßige, gemischte, unregelmäßige Verben, Perfekt von „mögen „ und „sein“). Die Kinder eignen sich das Perfekt im „Deutschmobil“ **mit Hilfe von Texten, Erzählen der Geschichten bis zum Ende, vom Lesen der Schemen, Erzählen der Geschichten, von Transformation der Infinitivverbindungen in zusammenhängenden Sätzen, der Einreihung der Ausdrücke in Sätzen in eine übersichtliche Tabelle**, wo die Besonderheiten – Präfix „ge“ und die Hilfsverben „haben“ und „sein“ visualisiert werden.

Ähnlich wird auch **das Präteritum** unterrichtet (Visualisierung der Grammatik im Text, in der Übung, die Einreihung von Ausdrücken in Sätzen in eine übersichtliche Tabelle usw., sogar auch mit Hilfe eines Liedes, wo unregelmäßige Verben im Präteritum vorkommen). „Das Deutschmobil“ beschäftigt sich mit dem Unterrichten des Präteritums in zwei Lektionen – ebenfalls wie das Buch „Heute haben wir Deutsch“, das sich der Erklärung dieser Zeitstufe nicht mehr so ausführlich widmet wie dem Präsens und dem Perfekt. Also im Unterschied zu „Heute haben wir Deutsch“ befasst sich „Das Deutschmobil“ mit dem Einüben des Präteritums sogar mehr, weil, wie schon gesagt wurde, eine Lektion im „Deutschmobil“ mehr Lehrstoff und Übungen umfasst.

Wie im „Heute haben wir Deutsch“ gibt es in diesem Lehrbuch **übersichtliche Konjugationsschemen**, wo die wesentlichen Züge und charakteristischen Eigenschaften hervorgehoben werden. Die Ausnahmen im Rahmen der Sprache (Unregelmäßigkeiten) und Abweichungen von Normen werden durch Ausrufezeichen gekennzeichnet oder unterstrichen.

Ähnlich wie im „Heute haben wir Deutsch“ wird auch im „Deutschmobil“ der schon bekannte Stoff immer wieder **aktiviert** und zielbewusst mit dem neuen Lehrstoff verbunden.

Was **die Tempuslehre** betrifft, findet man nirgendwo eine Erläuterung, unter welchen Umständen und wann eine bestimmte Tempusform in der Sprache verwendet wird (z. B. welchen Unterschied es beim Verwenden von Perfekt und Präteritum gibt). Die Äußerung im Präsens überwiegt, das auch automatisch für das nahe und sichere Futur benutzt wird:

*„In Mannheim machen wir eine Pause und trinken etwas.“*

Das Präsens hat also ein breites Anwendungsfeld. Sobald es die Möglichkeit gibt das Präsens zu benutzen, wird diese Zeitstufe verwendet. Im Unterschied zu „Heute haben wir Deutsch“ führt „Das Deutschmobil“ im dritten Teil das Futur I an, das auch als Mittel zum Ausdruck einer Zukunftsvermutung oder – Prognose dargestellt wird (konkret für Zukunftsprognosen der Umweltexperten).

Dasselbe gilt für das Präteritum und das Perfekt: Die Kinder werden zur richtigen Verwendungsweise dieser beiden Tempora durch ausgewählte Übungsarten geführt, die signalisieren, für welche Sprachsituationen das Präteritum und das Perfekt typisch sind. So wird z. B. **das Perfekt bei Dialogen** verwendet oder im „Deutschmobil“ existieren auch Übungen, die andeuten, dass das Perfekt auch in den Fällen, **wenn das Vergangenheitsgeschehen die gegenwärtige Situation verursacht hat**, benutzt wird. **Das Präteritum** dagegen verwendet man **beim Erzählen** (eine Ausnahme bilden die Einführungsübungen, wann z. B. beim kurzen Erzählen das Perfekt wegen des Einübens der richtigen Formen benutzt wird). Sonst gibt es aber im „Deutschmobil“ **keine Erklärung zur Anwendungsweise beider Tempora**. Dieses Lehrbuch umfasst auch keine Übungen, wo die Schüler entscheiden müssen, welches Vergangenheitstempus sie benutzen sollen. Beide Tempora kommen normal in Texten vor, weil die Kinder sie schon verstehen. Die Schüler verwenden beim Sprechen das Tempus, das ihnen gerade einfällt und sie sehen keinen Unterschied in der Anwendung von Perfekt und Präteritum. Hier also sollten die Lehrer den Kindern gründlich die Unterschiede erklären, aber es hätte keinen Sinn ins Detail zu gehen, da die Kinder nur belastet und verwirrt werden. Die gewählten Übungen helfen den Kindern, dass ihnen bewusst wird, dass das Perfekt im Gespräch und das Präteritum beim Erzählen verwendet wird.

Da es sich um das Lehrbuch handelt, das nur deutsche Autoren bearbeitet haben, **kommt es nicht zur Erklärung der zwischensprachigen Interferenz** – im Unterschied zu „Heute haben wir Deutsch“.

### **3.2.3. Die neue Bearbeitung des Lehrbuches „Deutsch“ von Marie Maroušková**

Es gibt vier Teile, dabei besteht jeder Teil noch aus zwei Unterteilen. Jeder Unterteil der ersten zwei Teile umfasst 15 Lektionen, dann ist das Buch folgendermaßen aufgeteilt: der erste Unterteil des dritten Teils ist in 12 Lektionen, der zweite Unterteil ist in 8 Lektionen unterteilt. Jeder Unterteil des letzten vierten Teils enthält 5 Lektionen. An Grundschulen werden höchstens die ersten drei Teile unterrichtet.

Es wird mit dem Präsens begonnen, ähnlich wie in dem Buch „Heute haben wir Deutsch“ und in dem Buch „Das Deutschmobil“. Zuerst werden die Kinder nur lexikalisiert und mit den Verben der dritten Person Singular bekannt gemacht, ohne dass sie die Regeln für die Verbformenbildung wissen. In den Anfangslektionen hören die Schüler zu und sprechen – ohne zu schreiben. Sie benutzen die Verbformen automatisch beim Spielen, einfachen Dialogen, Antworten auf die Fragen nach Bildern, bei Liedern ... In den weiteren Lektionen lernen sie neue Verben kennen. Ab der 6. Lektion werden den Kindern schon schrittweise die Verbformen in den übrigen Personen zuerst im Singular und danach im Plural vorgestellt. In der 8. Lektion wird komplett das Schema von der Konjugation des Verbs „lernen“ gezeigt, dabei sind die typischen Endungen abgetrennt und rot gefärbt. So werden sich die Kinder zum ersten Mal den Regeln bei der Konjugation bewusst (Im „Heute haben wir Deutsch“ geschieht es früher, weil seit der vierten Lektion schon die Abteilung „die Grammatik“ in jeder Lektion vorkommt, wo die typischen Endungen für einzelne Personen hervorgehoben sind). Dann kommen auch die unregelmäßigen Verben an die Reihe, aber nur in kleiner Menge – wie im „Heute haben wir Deutsch“. Als zweites Tempus wird sowohl in diesem Lehrbuch (in der 19. Lektion des zweiten Buches), als auch im „Heute haben wir Deutsch“ das Präteritum von den Hilfsverben „haben“ und „sein“ unterrichtet. Dann beginnen auch beide Lehrbücher das Perfekt einzuüben. Der Darstellung dieser Tempusform widmet sich das Lehrbuch „Deutsch“ von Marie Maroušková in vier Lektionen. Danach folgt nur eine Wiederholung. Auch in diesem Buch (wie im „Heute haben wir Deutsch“) bedeutet das Perfekt kein definitives Ende des Präsens. Die Kinder werden noch mit der Konjugation der modalen Verben „dürfen“, „sollen“ und „wollen“ bekannt gemacht.

Im Unterschied zum „Heute haben wir Deutsch“ wird im Lehrbuch „Deutsch“ von Marie Maroušková das Präteritum bei den Modalverben nicht zusammen mit den regelmäßigen und unregelmäßigen Verben unterrichtet. Während im „Heute haben wir Deutsch“ das Präteritum komplett (außer bei Hilfsverben „haben“ und „sein“) in den beiden letzten Lektionen eingeübt wird, wird in diesem Buch das Präteritum bei den modalen Verben in der 4. Lektion des dritten Teils angeführt und das Präteritum von den übrigen Verben kommt erst in der 2. und 3. Lektion des vierten Teils an die Reihe.

Im Unterschied zum Buch „Heute haben wir Deutsch“ wird hier auch **das Passiv Präsens** und **der Konjunktiv von Perfekt und Plusquamperfekt** eingeübt, aber – wie schon angeführt wurde – diese Sprachregeln gehören zu dem Teil, der nicht an den Grundschulen unterrichtet wird.

Es gibt nur geringe Unterschiede zwischen beiden Lehrbüchern **in der Präsentation des Präsens**. In beiden Fällen werden die Kinder nicht durch eine Vielzahl von Verben belastet, sondern sie eignen sie sich **in kleinen Mengen** zu. Die Bücher „Heute haben wir Deutsch“ und „Deutsch“ von Marie Maroušková benutzen ähnliche Übungen – **Ergänzungsübungen** (verschiedener Art), dann auch noch **Transformationsübungen, Verbindungsübungen, Antworten auf die Fragen**. Die Vorstellung der Präsensformen verläuft ähnlich. Die Kinder haben die Verben vor Augen – z. B. im Ausgangstext und danach sollen sie die neuen Formen entweder in den Lückentext ergänzen oder in transformierten Sätzen verwenden. Ein kleiner Unterschied besteht beim Einüben der unregelmäßigen Verben. Wenn z. B. in beiden Lehrbüchern die Konjugation von drei neuen Verben unterrichtet wird, fasst sie das Lehrbuch „Deutsch“ von Marie Maroušková in einer Übung zusammen im Gegensatz zum Buch „Heute haben wir Deutsch“, das diese drei Verben zuerst speziell einzeln einübt.

**Beim Einüben des Perfekts** gibt es ebenfalls Unterschiede. Im Buch „Deutsch“ von Marie Maroušková verläuft **die Einübung des Perfekts nicht so schrittweise und systematisch** wie im Buch „Heute haben wir Deutsch“, in dem für die Bekanntmachung mit den Formen dieser Zeitstufe mehr Übungen erforderlich sind (siehe Buch „Heute haben wir Deutsch“). In diesem Lehrbuch erscheint das Perfekt beim Einführungsgespräch, dann deduzieren die Kinder die Regeln der Perfektbildung und bilden nach diesem Muster die Sätze

im Perfekt. Im Unterschied zum Buch „Heute haben wir Deutsch“ vermittelt das Lehrbuch „Deutsch“ von Marie Maroušková die neuen Formen der unregelmäßigen Verben im Perfekt nicht in so geringen Mengen, sondern (wie schon gesagt wurde) widmet es sich dem Einüben der neuen Perfektformen nur in vier Lektionen, während das Buch „Heute haben wir Deutsch“ für die Vermittlung dieser Zeitstufe 10 Lektionen benötigt.

**Das Präteritum** wird umgekehrt im Lehrbuch „Deutsch“ von Marie Maroušková **mehr** und **nicht so oberflächlich** wie im Buch „Heute haben wir Deutsch“ eingeübt, wo diesem Tempus nur die beiden letzten Lektionen (außer für das Präteritum von Hilfsverben „haben“ und „sein“ – das unterrichten beide Lehrbücher noch vor dem Perfekt innerhalb einer Lektion) vorbehalten sind.

Auch im Lehrbuch „Deutsch“ von Marie Maroušková wird schon bekannter Stoff immer wieder **aktiviert** und **wiederholt**. Im Unterschied zum Buch „Heute haben wir Deutsch“ umfasst der erste Teil dieses Buches keine grammatischen Übersichten. Erst mit dem zweiten Teil kommt am Ende des Lehrbuches die Abteilung „die Grammatik“ vor, wo die Unregelmäßigkeiten auch visualisiert werden und die wichtigen Bemerkungen zu den grammatikalischen Regeln erläutert werden (z. B. unter welchen Bedingungen „sein“ und „haben“ als Hilfsverben bei der Bildung des Perfekts vorkommen usw.).

Sowohl im „Heute haben wir Deutsch“, als auch im „Deutsch“ von Marie Maroušková wird **eine Übersetzungsübung** aus dem Tschechischen in das Deutsche in jede Lektion eingereiht.

Dieses Buch – gleich wie das Buch „Heute haben wir Deutsch“ – berücksichtigt die **zweisprachigen Interferenzerscheinungen** – z. B. es wird der Unterschied in der Anwendung der Verben „sollen“ und „haben“ unter der Abteilung „die Grammatik“ erklärt, auch wenn keine konkreten Übungen dafür vorgesehen sind – im Unterschied zu „Heute haben wir Deutsch“.

Sowohl im Buch „Heute haben wir Deutsch“, als auch im Lehrbuch „Deutsch“ von Marie Maroušková wird **das Präsens automatisch zum Ausdrücken eines sicheren Zukunftsgeschehens** benutzt: (22. Lektion des 2. Unterteils des ersten Teils)

„Dieses Wochenende fährt er mit seinem Vater nach Hamburg.“

In beiden Lehrbüchern kommen bei den Übersetzungsübungen eines Satzes neben den tschechischen Futurformen auch die Präsensformen in Klammern vor, damit die Kinder wissen, dass sie beim Übersetzen das normal ihnen bekannte Präsens benutzen sollen:

„*Máš čas? Tak budeme jezdit (jedeme) na kole.*“

Sonst gibt auch das Lehrbuch „Deutsch“ von Marie Maroušková hinsichtlich dieser Problematik **keine Erklärung** an.

Was die **Verwendungsweise der Vergangenheitstempora** betrifft, sieht die Situation folgendermaßen aus: Wie schon angeführt wurde, werden an Grundschulen höchstens die ersten drei Teile dieses Lehrbuches verwendet, somit ist die Tempuswahl einfach: die Schüler verwenden für die Bezeichnung aller Vergangenheitsgeschehen bei den Hilfsverben „haben“ und „sein“ und auch bei den Modalverben das Präteritum, bei den übrigen Verben das Perfekt. Die gebrauchten Übungen deuten die richtige Verwendungsweise des Perfekts an - z. B. im Gespräch, in Sätzen mit Temporaladverbien wie „schon, noch nie“, beim Antworten auf Fragen, im Fall, wenn ein Vergangenheitsgeschehen einen resultativen Charakter hat. Nur in einer Aufgabe sollen die Kinder nach der Anleitung im Perfekt erzählen, weil sie das Präteritum noch nicht beherrschen und das Perfekt einüben, aber zugleich wird darauf aufmerksam gemacht, dass beim Erzählen das Präteritum verwendet wird.

Auch wenn die Schüler schon beide Tempora kennen, brauchen sie nicht bei der Lösung der Aufgaben zu entscheiden, welche Tempora sie benutzen müssen. **Weder** das Buch „**Heute haben wir Deutsch**“, **noch** das Lehrbuch „**Deutsch**“ von Marie Maroušková **orientieren sich auf die Wahlweise von bestimmten Tempora, sondern auf die Vermittlung der Konjugationsweisen.** In der Abteilung „die Grammatik“ wird betont – wie im Buch „Heute haben wir Deutsch“, dass während **das Präteritum für zusammenhängendes Erzählen** typisch ist, **das Perfekt in Gesprächen** benutzt wird.

### 3.2.4. Die ursprüngliche Ausgabe des Lehrbuches „Deutsch“ von Marie Maroušková

In der Auffassung der Tempusproblematik unterscheiden sich beide Bücher (alte und neue Ausgabe) nicht. Auch die Verteilung des grammatischen Lehrstoffes in den Lektionen (dieses gilt allgemein – nicht nur für die Konjugation) stimmt überein und die Konjugation von den neuen Verben (im Präsens, Perfekt und Präteritum) wird in diesen Lehrbüchern auf gleiche Weise präsentiert und eingeübt. Die grammatischen Übersichten sind auch übereinstimmend. In beiden Fällen werden für die Vermittlung der grammatikalen Regeln die gleichen Arten der Übungen verwendet – z. B. **Transformationsübungen**, verschiedene Typen der **Ergänzungsübungen** – z. B. die Kinder sollen nach Bildern ergänzen usw., Verbindungsübungen. Auch in dieser alten Ausgabe umfasst jede Lektion **eine Übersetzungsübung**. Sogar auch **Lieder, Gedichte, Spiele und Sprüche** kommen hier vor.

Worin sich beide Bücher unterscheiden – sind selbstverständlich **die Artikelthemen**, die die neue Wirklichkeit und die neue Welt der Kinder widerspiegeln (nicht mehr die sozialistische Thematik). Auch die tschechischen Vornamen wurden in deutsche Vornamen umgeändert. Die neue Bearbeitung des Lehrbuches betont mehr **die Phonetik**, die nicht nur mit Nachsprechen eingeübt wird, sondern die Kinder lernen auch schon seit den ersten Lektionen die Besonderheiten der deutschen Aussprache von der tschechischen zu unterscheiden. So verwendet das neue Lehrbuch verschiedenartige Phonetikübungen. Somit betont die neue Ausgabe **die Wichtigkeit des Hörverstehens**.

Jede Lektion im neuen Buch enthält mehr Übungen als das alte Lehrbuch, die oft wegen der besseren Übersicht in Spalten geschrieben werden. Sonst verläuft **die Vermittlung der neuen Tempusformen** in beiden Lehrbüchern **übereinstimmend**.

### 3.3. Die Zusammenfassung

Was das Unterrichten der Tempusformen an unseren Grundschulen betrifft, widersprechen sich der Lehrplan und die Lehrbücher. Während nach dem Lehrplan das Präsens, das Präteritum und das Futur I gelehrt werden sollten, vermitteln die Lehrbücher das Präsens, das Perfekt und das Präteritum (wenigsten von Hilfsverben „haben“ und „sein“ und von Modalverben).

Die oben verglichenen Lehrbücher von tschechischen Autoren unterscheiden sich in der Darstellung der Verbkonjugation nicht so wesentlich, nur das Buch „Heute haben wir Deutsch“ beinhaltet zum Einüben der neuen Grammatik mehr Schritte als die neue und alte Ausgabe des Lehrbuches „Deutsch“ von Marie Maroušková (vorwiegend beim Perfekt) und auch die Verteilung der neuen Verben in den Lektionen verläuft im Vergleich zu den Lehrbüchern von Maroušková in kleineren Mengen. Sonst verwenden diese Lehrbücher ähnliche Typen der Übungen („Heute haben wir Deutsch“ benutzt mehr Ergänzungsübungen – besonders beim Vermitteln der neuen Formen, das – wie schon gesagt wurde – in kleinen Schritten geschieht), widmen sich mehr und ausführlicher der Vermittlung der einzelnen grammatischen Regeln als die Lehrbücher von deutschen Autoren und berücksichtigen die zwischensprachige Interferenz.

„Das Deutschmobil“ dagegen unterrichtet im Unterschied zu den oben angeführten tschechischen Lehrbüchern zuerst vor dem Perfekt das Präteritum, beschäftigt sich mit dem Einüben der Konjugation nicht so lange und ausführlich und verwendet dabei weniger grammatische Übungen als die Bücher von tschechischen Autoren, die mehr auf das Beherrschen der im Lehrbuch vorkommenden Grammatik basieren. So reiht „Das Deutschmobil“ auch mehr neue Verben und die Sprachregeln allgemein in eine Lektion ein. Im Unterschied zu „Heute haben wir Deutsch“ und zur alten und neuen Ausgabe des Buches „Deutsch“ von Marie Maroušková zwingt dieses Buch die Schüler gleich direkt bei der Kommunikation die Verben zu benutzen, indem sie die Formen bei Dialogen, beim Lesen und Erzählen der Texte und bei Spielen verwenden sollen.

Was alle oben angeführten Lehrbücher gemeinsam haben, ist die schrittweise Bekanntmachung mit der Konjugation (den Kindern werden im Rahmen einer Lektion

nicht gleich alle Personen zusammen präsentiert, sondern zuerst werden ihnen nur einige Personen vermittelt, ohne dass sich die Kinder am Anfang des Deutschlernens den Regeln der Bildung dieser Formen bewusst werden) und diese Bücher ermöglichen den Kindern, selbst die Regeln zu entdecken, dabei werden ihnen keine Sprachmodelle aufgezwungen. Als Gegensatz zu dieser kommunikativen Auffassung des Deutschlehrens können die Lehrbücher für Fremdsprachenschulen angeführt werden, die in den sechziger Jahren vorgekommen sind (z. B. „Das Lehrbuch des Deutschen“ von Němcová und Chmelař – SPN 1966). Gleich im Rahmen der ersten Lektion werden die Paradigmen für die Konjugation der regelmäßigen Verben und Hilfsverben „haben“ und „sein“ in allen Personen präsentiert und jede Lektion umfasst zuviel neue Grammatikregeln allgemein. Dieses Buch würde sich auf keinen Fall für Kinder eignen, sondern nur für Erwachsene, weil es voll von Paradigmen und langen Lehrsätzen ist. Es enthält keine Bilder und Themen für Kinder, alles wird mit der Muttersprache verglichen. Nach den Paradigmen folgen die Übungen, die sich nur auf das Einüben der Grammatik beschränken.

Was die Verwendungsweise der Tempora betrifft, wird in allen der oben angeführten Lehrbüchern (außer dem hier in der Zusammenfassung letzten genannten) das Präsens für die Bezeichnung der Gegenwart und für das sichere Zukunftsgeschehen benutzt, das Perfekt und das Präteritum für das Vergangenheitsgeschehen (das Perfekt wird hier nicht als Tempus zum Ausdrücken des Zukunftsgeschehens angeführt). Es wird nicht ausführlich erklärt, unter welchen Umständen die einzelnen Tempora verwendet werden (nur in den Lehrbüchern, an denen die tschechischen Autoren gearbeitet haben, ist unter der Abteilung „die Grammatik“ vermerkt, dass das Perfekt für Gespräche und das Präteritum für zusammenhängendes Erzählen typisch ist). Ein Gegensatz dazu bildet das erwähnte „Lehrbuch des Deutschen“, das in langen Lehrsätzen die Theorien der Verwendungsweise der Tempora mehr erklärt, aber auf anderer Seite umfasst dieses Buch wiederum nicht alle Anwendungsmöglichkeiten (z. B. das Perfekt als Tempus für die Bezeichnung des Zukunftsgeschehens).

### **3.4. Die Vorbereitungen der Unterrichtsstunden (Thema: das Präsens der Modalverben)**

#### **3.4.1. Beschreibung der Arbeitsmethode**

Der letzte Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einüben der Modalverben „können“, „mögen“, „sollen“, „wollen“, „dürfen“ und „müssen“, damit näher und ausführlicher gezeigt wird, wie die Vermittlung einer konkreten Zeitform in den Deutschstunden aussehen sollte. Dafür wurde nur eine Zeitform ausgewählt, weil es unmöglich ist die ausführlichen Vorbereitungen für das Einüben aller an den Grundschulen unterrichteten Tempusformen hier in dieser Arbeit anzugeben.

Zuerst wird angeführt, wann die Modalverben nach dem Lehrplan vermittelt und eingeübt werden sollen.

Danach wird gemäß den Lehrbüchern angeführt, mit welchen Anwendungsweisen der einzelnen Modalverben die Kinder beim Deutschlernen an Grundschulen bekannt gemacht werden. Auch wenn diese Verben nach deutschen Grammatiken mehrere semantische Ebenen besitzen, werden sie doch nicht alle an Grundschulen unterrichtet.

Dann werden die konkreten Typen der Übungen für Modalverben angeführt, welche von ihnen diese Lehrbücher verwenden und welche nicht. Als Vorbild für diese Übungstypen dient das Buch von Peter Doyé „Typologie der Testaufgaben“, das verschiedene Arten der grammatischen Übungen enthält. Dann folgen schon die Vorbereitungen für die Deutschstunden, die auch eine Analyse und die Begründung der einzelnen Schritte umfassen. Es ist nötig hinzuzufügen, dass das kommunikative Ziel der Stunden nicht das Einüben der konkreten Grammatik ist, sondern die Fähigkeit, sich auszudrücken und zu verständigen. Die Grammatik dient immer als Mittel zur Erreichung des kommunikativen Ziels und nie als alleiniges Ziel der Deutschstunden.

Das Ende dieser Arbeit bilden die Übersichtstabellen, die das Vorkommen der grammatischen Übungstypen zum Einüben der Zeitformen in den oben angeführten Lehrbüchern zeigen. Als Vorbild für diese Übungen dient schon das genannte Buch von Peter Doyé „Typologie der Testaufgaben“.

Nach dem Lehrplan ist für die 4. und 5. Klasse das Präsens von Modalverben und die Verbindung „ich möchte“ vorgeschrieben, in der 6. bis 9. Klasse soll das Präteritum

von Modalverben vermittelt werden. Hier ist nicht angeführt, wieviel Stunden man zur Vermittlung der Modalverben brauchen sollte. In Wirklichkeit lernen die Schüler gewöhnlich das Präsens der Modalverben erst in der 6. Klasse kennen, aber nicht während einer Stunde alle Verben auf einmal (was das Präsens betrifft), sondern im Laufe einer Stunde werden ihnen ein, höchstens zwei neue Modalverben präsentiert. Das Präteritum dagegen fassen alle der oben angeführten Lehrbücher in eine Lektion komplett zusammen und es wird nicht das Präteritum von dem Verb „mögen“ unterrichtet. Das Lehrbuch „Heute haben wir Deutsch“ vermittelt im Unterschied zu den übrigen Lehrbüchern (alte und neue Ausgabe von Maroušková und das Buch „Deutschmobil“) das Präteritum von Modalverben erst am Ende des 4. Buches, das nicht mehr an Grundschulen benutzt wird. Das Perfekt der Modalverben wird selbstverständlich nicht unterrichtet, weil es auch in der deutschen Sprache gewöhnlich nicht vorkommt.

### 3.4.2. Semantische Ebenen der Modalverben

Sowohl im „Heute haben wir Deutsch“ und in der neuen und alten Ausgabe von Marie Maroušková, als auch im „Deutschmobil“ werden die gleichen semantischen Ebenen der Modalverben präsentiert. Weil es nicht die Aufgabe dieser Arbeit ist, sich mit allen möglichen Anwendungsweisen der Modalverben zu beschäftigen und sie anzuführen, werden hier die semantischen Ebenen angegeben, die nur in diesen genannten Lehrbüchern vermittelt werden. Dazu wird die Dudengrammatik benutzt:

#### KÖNNEN

Beim Verb „können“ werden die Schüler mit den zwei Varianten bekannt gemacht. Zu der ersten Variante als „**Möglichkeit**“ gehören die Fälle, wo das Verb entweder **körperliche, geistige** und **angeborene Fähigkeiten** (*Sie kann Klavier spielen*) oder eine **Gelegenheit** ausdrückt.

Bei der zweiten Variante kann es zum Ausdruck einer „**Erlaubnis**“ benutzt werden und ist durch das Verb „dürfen“ ersetzbar.

#### DÜRFEN

Das Verb „dürfen“ drückt in der ersten Variante eine „**Erlaubnis**“ aus – so wird es den Kindern präsentiert.

## MÜSSEN

Beim Verb „müssen“ werden die Schüler mit seinen zwei Bedeutungen bekannt gemacht, die entweder als „**Notwendigkeit**“ oder als „**Aufforderung**“ auftreten.

## SOLLEN

Auch in diesem Fall wird den Kindern die Hauptbedeutung des Verbs als „**Aufforderung**“ präsentiert.

## WOLLEN

An den Grundschulen wird dieses Verb als ein Mittel zum Ausdruck des „**Willens und der Absicht**“ vermittelt.

## MÖGEN

Was dieses Verb betrifft, wird in diesen Lehrbüchern die Variante vermittelt, wenn **man sich etwas wünscht**. Im „Deutschmobil“ und in der neuen und alten Ausgabe von Maroušková wird das Verb auch als **Vollverb** präsentiert (*Möchtest du eine Banane?* – Maroušková), ebenso wie im „Deutschmobil“, außer dem Verb „mögen“ auch das Verb „wollen“. In dieser Variante tritt das Verb „mögen“ **in der Form des Konjunktivs II** auf.

Im „Heute haben wir Deutsch“ wird **die Form des Indikativs Präsens** von „mögen“ angeführt, wo das Verb als Vollverb zum Ausdruck von „**etwas gerne haben**“ auftritt, aber es kommt erst im 4. Buch vor, so wird es an Grundschulen nicht mehr vermittelt.

Wie man nach dieser Erklärung sehen kann, werden an Grundschulen nur die Hauptbedeutungen der Modalverben unterrichtet.

### 3.4.3. Die Übungstypen zum Einüben der Modalverbkonjugation, die in den oben angeführten Lehrbüchern vorkommen

Die alte und neue Ausgabe des Buches „Deutsch“ von Marie Maroušková verwenden für das Einüben der Modalverbkonjugationen alle Typen von Übungen, die im Buch von Doyé angeführt werden und die zugleich gerade zu diesem Zweck (das Einüben der Modalverben im Präsens) benutzt werden können. Dazu umfassen diese Lehrbücher noch verschiedene

Varianten der in der „Typologie der Testaufgaben“ angegebenen gründlichen Übungstypen. Welche Übungsarten also das Buch von Doyé zeigt und das Buch „Deutsch“ von Marie Maroušková vermittelt:

- Die Kinder sollen unvollständige Sätze ergänzen, wo entweder das Modalverb oder nur einige Buchstaben bei diesen Verben fehlen, oder das Vollverb am Ende des Satzes nicht vorkommt.
- Die Schüler sollen sich entscheiden, welches Modalverb sie aus mehreren Möglichkeiten auswählen.
- Die Kinder müssen nach dem Bild – in diesem Fall das Vollverb – ergänzen, wo die Tätigkeiten illustriert werden, oder sie ergänzen ohne Vorgabe des Vollverbs den Lückentext nach dem Sinn.
- Die Schüler bilden aus einzelnen Satzteilen ganze Sätze.
- Die Kinder suchen die richtige Antwort auf die Fragen und verbinden diese.
- In verschiedenen Typen der Übungen sollen die Schüler transformieren – z. B. an Stelle des Imperativs benutzen sie das Verb „müssen“ oder „sollen“.
- Nach dem Vorbild sollen die Kinder die Fragen beantworten.

- Das Buch von Doyé gibt noch die Übungstypen an, wo man in einer unvollständigen Tabelle die fehlenden Verben ergänzen soll. „Deutsch“ von Marie Maroušková benutzt zwar solche Tabellen, aber nicht gerade für das Einüben der Modalverbkonjugation, sondern für andere Verben.

Im Unterschied zum Buch „Deutsch“ von Marie Maroušková vermittelt das Buch „**Heute haben wir Deutsch**“ beim Einüben des Präsens der Modalverben gar keine Transformationsübungen. Andererseits benutzt dieses Lehrbuch noch verschiedenartigere

Typen der Ergänzungsübungen, die wesentlich überwiegen. Alle übrigen Arten, die oben beim Lehrbuch „Deutsch“ von Maroušková angegeben wurden, kommen hier in diesem Fall im kleineren Maße vor.

Wie schon im vorhergehenden Teil der Arbeit erwähnt wurde, benutzt das Lehrbuch **„Das Deutschmobil“** im Unterschied zu den Lehrbüchern, die von den tschechischen Autoren bearbeitet wurden, zum Einüben der Zeitformen weniger grammatische Übungen. Dieses Buch zwingt die Kinder sehr oft das Präsens von Modalverben und auch andere Zeitformen während der Dialoge zu benutzen, also die Kinder fragen und beantworten die Fragen. Sie sollen auch in unvollständigen Tabellen die fehlenden Modalverben in allen Formen ergänzen.

Worin sich „Das Deutschmobil“ sehr unterscheidet – besonders von „Heute haben wir Deutsch“- ist die Wirklichkeit, dass es beim Einüben der Modalverben fast keine Arten der Ergänzungsübungen benutzt.

In den übrigen Fällen vermittelt „Das Deutschmobil“ ähnliche Typen der Übungen – wie die alte und neue Ausgabe des Buches „Deutsch“ von Marie Maroušková und „Heute haben wir Deutsch“, auch wenn nur in wesentlich kleinerer Menge.

Wegen der Übersicht wird hier die Tabelle angeführt, die zeigen soll, welche **grammatischen Übungstypen** in den oben genannten Büchern **zum Einüben der Modalverbkonjugation** bevorzugt werden und welche diese Bücher zu diesem Zweck kaum benutzen:

Typen der Übungen	Lehrbücher		
	die alte und neue Ausgabe vom Buch „Deutsch“ von M. Maroušková	Heute haben wir Deutsch	Das Deutschmobil
Verschiedene Arten der Ergänzungsübungen	+	+	-
Verschiedene Arten der Transformationsübungen	+	-	+
Die Erläuterung: + diese Übungsarten kommen im Lehrbuch vor - diese Übungsarten kommen im Lehrbuch nicht vor			

Also die neue und alte Ausgabe von Maroušková führt, was die Vermittlung der Konjugation der Modalverben betrifft, alle möglichen Arten der grammatischen Übungen an. Im Lehrbuch „Heute haben wir Deutsch“ fehlen die Transformationsübungen und das Buch „Das Deutschmobil“ umgekehrt vermisst die Ergänzungsübungen.

Jetzt kommen **die Vorbereitungen für die Unterrichtsstunden** an die Reihe. Es ist nötig hinzuzufügen, dass zwischen diesen einzelnen Stunden bei ihrer Realisierung Abstände entstehen würden, weil es nicht üblich ist, in jeder Stunde neue Formen der Modalverben zu präsentieren, etwa in dem Sinne: erste Stunde „können“, zweite Stunde „mögen“, dritte Stunde „müssen“ usw.

### 3.4.4.1. Vorbereitung

**Sprachliches Ziel:** Den Kindern wird die neue Grammatik präsentiert, deren Verwendung sie mit Hilfe von Bildern, Wiederholung und Dialogen automatisieren.

**Kommunikatives Ziel:** Die Kinder beherrschen schon das Verwenden des Verbs „können“ in richtiger Form während der Kommunikation. Sie können schon in einfachen Sätzen ausdrücken, welche Fähigkeiten sie und die anderen Personen (nicht) haben und sie können sie nach diesen Fähigkeiten fragen.

#### Zeit

**1. – 2. Min.** Die Kinder sprechen einzelne Wörter in der Gruppe dem Lehrer nach:

*Karl, Kind, Thomas, Peter, Petra, grün, für, Günter, Müller, ich, richtig, mich, wichtig, nein, weinen, schreiben, Monika, rot, Rose, Hose, tschechisch, deutsch, falsch*

Mit solchen **phonetischen Übungen** wird am Anfang jeder Stunde begonnen, damit die Kinder sich an die deutsche Aussprache gewöhnen und damit sie bemerken, dass sie die Wörter anders als in ihrer Muttersprache aussprechen müssen.

**2. – 5. Min.** Der Lehrer fragt einige Schüler nach ihren Hobbys. Die Kinder benutzen dazu ihren bekannten Wortschatz:

„Was machst du gern?“ „Ich schwimme gern.“ „Ich lese gern.“

„Ich spiele gern Gitarre.“

„Ich turne gern.“ „Ich reite gern.“

Während dieser **Motivationsphase** werden die Kinder in die Thematik der heutigen Stunde eingeführt.

**5. – 10. Min.** Der Lehrer zeigt den Schülern die Bilder mit verschiedenen ihnen bekannten Tätigkeiten und sie antworten, was die Kinder dort machen:

„Was macht er?“ „Er spielt Gitarre.“ „Er malt.“ „Sie kocht.“

„Was macht sie?“ „Er läuft.“ „Sie schwimmt.“ „Sie tanzen.“

„Was machen sie?“ „Sie turnen.“ „Er schreibt.“ „Sie liest.“

Dann zeigt der Lehrer die Bilder und fragt:

„Reitet sie?“ „Nein, sie reitet nicht. Sie schwimmt.“

„Liest er?“ „Nein, er liest nicht. Er rechnet.“

„Schwimmen sie?“ „Nein, sie schwimmen nicht. Sie tanzen.“ usw.

Während dieser **Phase der Reaktivierung der bekannten Mittel** wiederholen die Schüler, was sie beim Einüben des neuen Lehrstoffes schon kennen und brauchen werden. In diesem Fall handelt es sich zuerst um Personalpronomen, um bekannten Wortschatz und dann auch um die Stellung der Satzglieder in der Frage und bei der Negation.

**10. – 25. Min.** Der Lehrer schreibt an die Tafel, dabei unterstreicht er das Modalverb und Vollverb:

Er kann reiten.

Er kann nicht reiten.

Er zeigt den Schülern zwei Bilder, wo im ersten Fall ein Junge auf dem Pferd sitzt und im zweiten Fall ein anderer Junge herunter fällt.

„Was bedeutet es auf tschechisch? Wer versteht es?“

Daraus sollten die Kinder die richtige Bedeutung deduzieren. Nachdem sie schon die Bedeutung verstehen, läßt der Lehrer die Verbindung von den Kindern zuerst in der Gruppe und dann einzeln imitieren. Danach zeigt

der Lehrer ihnen die Bilder und die Kinder antworten auf die Frage „*Was kann er (sie) machen?*“, während diese Schüler die Sätze selbst an die Tafel schreiben (etwa 4 Sätze):

„*Sie kann singen.*“

„*Er kann malen.*“

„*Sie kann kochen.*“

„*Er kann laufen.*“

Die anderen sollen ihre schreibenden Mitschüler kontrollieren und korrigieren.

Dann werden den Kindern auch die Formen der übrigen Personen vermittelt, indem der Lehrer fragt:

„*Was kannst du machen, Peter? Ich (er zeigt auf sich) kann singen. Und du?*“

Die Kinder bemerken, dass sie „kann“ auch benutzen sollen, auch wenn sie nicht nur von einer anderen Person sprechen, sondern auch von sich selbst.

So antworten sie: „*Ich kann rechnen.*“ usw.

Dann verläuft die Eintragung **des Konjugationsschemas** an die Tafel und in die Hefte:

**Können** – umět (zuerst werden die Schüler nur mit einer Bedeutung bekannt gemacht)

- |  |   |
|--|---|
| 1. ich <b>kann</b> (nicht) <u>reiten</u>         | 1. wir <b>können</b> (nicht) <u>reiten</u>      |
| 2. du <b>kannst</b> (nicht) <u>reiten</u>        | 2. ihr <b>könnt</b> (nicht) <u>reiten</u>       |
| 3. er, sie, es <b>kann</b> (nicht) <u>reiten</u> | 3. sie, Sie <b>können</b> (nicht) <u>reiten</u> |

Zuerst versuchen die Kinder selbst die ersten drei Personen zu ergänzen, weil sie es schon gehört und während der Antworten benutzt haben. Bei den Pluralformen macht der Lehrer darauf aufmerksam, dass die Konjugation wie die Konjugation der regelmäßigen Verben verläuft. So versuchen die Schüler wieder, sich die Konjugation selbst auszudenken. Danach fragt der Lehrer, was bei der Konjugation dieses Verbs untypisch ist – im Unterschied zu den regelmäßigen Verben. Die Kinder sollen deduzieren, dass die erste und dritte Person im Singular gleich ist. Sie sollen

auch erkennen, dass es in der 1. und 3. Person Singular zum Vokalwechsel kommt.

Dann schreibt der Lehrer noch:

Er kann schnell, schön und richtig schreiben.

Er stellt die Frage: „Wo befindet sich der Infinitiv im Satz?“

Die Kinder müssen bemerken, dass der Infinitiv immer am Ende des Satzes vorkommt.

Diese Phase, die 15 Minuten dauert, heißt **Präsentationsphase**. Die Kinder sollen die Bedeutung und die Konjugationsregeln selbst erkennen. Der Lehrer sollte ihnen ermöglichen, dass sie möglichst viel Regeln während ihrer Initiative entdecken.

**25. – 30. Min.** Jeder Schüler bekommt ein Bild mit der Tätigkeit:

**1. Schüler:**

„Ich kann schwimmen.“

**2. Schüler:**

„Du kannst schwimmen.“

**3. Schüler:**

„Er kann schwimmen.“

„Ich kann turnen.“

„Du kannst turnen.“

„Ich kann singen.“

**4. Schüler:**

„Er kann schwimmen.“

„Sie kann turnen.“

„Du kannst singen.“

„Ich kann tanzen.“

Dann sagt jeder, was die drei vor ihm machen können, dabei verwendet er beim letzten Satz „du“ und fügt seinen Satz hinzu.

Diese Übung wird **wegen der Automatisierung der Verbformen**, deren Konjugationsweise sich von der Konjugationsweise der regelmäßigen Verben unterscheidet, verwendet.

**30. – 40. Min.** Der Lehrer verlangt von den Kindern die Bildung der Frage aus dem an der Tafel geschriebenen Satz. Dann schreibt er die Frage an die Tafel und die Kinder in die Hefte: **Kannst** du reiten?

Die Kinder sollen erklären, welche Wörter ihre Position gewechselt haben und welche an derselben Stelle geblieben sind. Sie müssen sich dessen bewusst

werden, dass die Wortposition wie bei den normal ihnen bekannten Fragen gleich ist und dass das Vollverb immer am Ende stehen bleibt. Dann wechseln die Schüler ihre Bilder, damit sie nicht dieselbe Tätigkeit wie vorher haben. Jedes Kind kann auswählen, wen er fragen möchte, dabei müssen alle in der Klasse gefragt werden.

**1. Schüler** fragt nach dem Bild:

„Kannst du schwimmen?“

**2. Schüler** antwortet:

„Ja, ich kann schwimmen.“

oder: „Nein, ich kann nicht schwimmen.“

*Ich kann rechnen.“*

Der zweite fragt jemanden anderen nach dem Bild, der wieder antwortet.

Die Schüler verwenden die neue grammatische Erscheinung **in Dialogen**, wobei sie **Fragen stellen**.

**40. – 45. Min.** Am Ende der Stunde bekommen die Kinder **eine schriftliche Aufgabe** aus dem Arbeitsbuch, damit sie auch die schriftliche Realisation der Erscheinung und noch die Pluralformen einüben. Weil die Zeit zu kurz ist, können sie die Aufgabe zu Hause beenden und nächste Stunde wird es zusammen kontrolliert und korrigiert.

Diese Vorbereitung zeigt also die Vermittlung und das Einüben der Konjugation vom Modalverb „können“, aber wenn der Lehrer alles komplett auf einmal in einer Stunde zusammenfassen würde, würde er die Kinder nur belasten. Nach dieser Stunde würde die zweite Stunde folgen, wo dazu noch Adverbien wie „langsam“, „schnell“, „richtig“, „falsch“, „schlecht“, „gut“, „nicht so gut“, „schon“, „noch nie“ hinzugefügt werden und die Schüler werden sich noch mehr dem Satzrahmen bewusst.

Dann lernen sie auch die zweite Bedeutungsvariante dieses Verbs sowie die Unterschiede von „können – kennen“.

Die folgende Stunde wird in dieser Arbeit nicht mehr vorbereitet, denn das Verb „können“ und seine Konjugation wurde bereits präsentiert und eingeübt.

### 3.4.4.2. Vorbereitung

Diese Stunde knüpft nicht direkt an die vorhergehende Stunde an.

**Sprachliches Ziel:** Die Kinder reaktivieren schon den ihnen bekannten Wortschatz, indem sie die Wörter suchen. Dann üben sie die Konjugation der für sie neuen Verben – „mögen und müssen“ – mit Hilfe von Bildern, Zetteln mit Wörtern und Dialogen ein.

**Kommunikatives Ziel:** Die Kinder können ihre Wünsche, die Wünsche der anderen Menschen, die Pflichten und Notwendigkeiten etwas zu machen ausdrücken.

#### Zeit

#### 1. – 2. Min. **Phonetische Übung:**

*Inge, lange, singen, springen, langsam, ich, herzlich, wirklich, richtig, schmutzig, lesen, sehen, gehen, nehmen, schön, können, öffnen, tschüs, hübsch, für*

2. – 7. Min. Jedes Kind bekommt ein Blatt mit Buchstaben, wo es in vier Richtungen die Wörter suchen soll, die es schon kennt und die mit den Themen „meine Hobbys“ zusammenhängen. Während die anderen arbeiten, kann ein Schüler geprüft werden. Das Kind, das als erstes fertig ist, kann die Note Eins bekommen im Fall, wenn es alle Wörter richtig gefunden hat. Dann folgt die gemeinsame Kontrolle.

**Richtige Lösung:** *fernsehen, Schi laufen, Rad fahren, basteln, Schlittschuh laufen, Fußball spielen, wandern, Musik hören, rodeln, fotografieren*

Während dieser **Motivationsphase** reaktivieren die Schüler den bekannten Wortschatz, den sie beim Einüben der Konjugation von Modalverben „mögen und müssen“ brauchen.

7. – 15. Min. Der Lehrer gibt einem Schüler die Bilder mit Tätigkeiten. Der Schüler zeigt sie der Klasse und fragt z. B. „Was kann er (sie) heute machen?“ Dabei ruft er seine Mitschüler auf, die antworten: „Heute kann er Fußball spielen.“

**Bemerkung:** Die Kinder kennen schon diese zweite Bedeutung des Verbs „können“.

Auf diese Weise geschieht die **Reaktivierung der Konjugation des schon bekannten Modalverbs**. Die Kinder brauchen es zum Einüben der neuen Modalverben.

Wegen der Präsentation der Modalverben ist es auch nötig, den **Akkusativ bei Substantiven** zu üben. Jeder Schüler bekommt ein Bild mit einer Sache:

**1. Schüler:**

„Ich habe einen Ball.“

„Ich sehe die Katze.“

**2. Schüler:**

„Ich sehe den Ball.“

„Ich habe eine Katze.“

Dann wird ein weiteres Paar fortgesetzt.

**15. – 20. Min.** Danach schreibt der Lehrer an die Tafel:

Er **muss** jetzt lernen. Er **möchte** Rad fahren.

Er zeigt dabei ein Bild, wo ein Junge lernt aber daran denkt, wie er Rad fährt.

**Die Semantisierung** des Verbs „müssen“ wird den Kindern keine Schwierigkeiten machen. Auf Grund des ersten Satzes und nach dem Bild deduzieren die Kinder auch die Bedeutung des zweiten Satzes. Zuerst konzentrieren sich die Schüler nur auf das Verb „mögen“. Diesen Satz sprechen sie dem Lehrer nach – zuerst in der Gruppe und dann einzeln. Der Lehrer fordert von den Kindern, dass sie mehr Beispiele dafür bringen. Wenn ihnen nichts aus dem Stegreif einfällt, helfen ihnen die Bilder mit Tätigkeiten. Am Ende macht der Lehrer darauf aufmerksam, dass **die Konjugation** dieses Verbs auch untypisch ist – wie beim Verb „können“. Danach sagen die Kinder selbst die Personenformen und schreiben diese an die Tafel:

1. ich **möchte** Rad fahren

2. du **möchtest** Rad fahren

3. er, sie, es **möchte** Rad fahren

1. wir **möchten** Rad fahren

2. ihr **möchtet** Rad fahren

3. sie, Sie **möchten** Rad fahren

Der Lehrer macht dann die Zusammenfassung – er betont die erste und

dritte Person Singular.

**20. – 25. Min.** Jeder Schüler erhält eine Karte mit einer Verbindung – z. B.:

*eine Katze haben, ein Bild zeichnen, Musik hören*

Sie bilden wieder Sätze wie in der vorhergehenden Vorbereitung und jeder sagt, was die vier vor ihm machen möchten, dabei verwendet der Schüler beim letzten Satz „du“ und fügt seinen Wunsch hinzu.

Diese Übungsart ist **für das Einüben der Konjugation der unregelmäßigen Verben** ideal.

**25. – 30. Min.** Jetzt kommt das Verb „müssen“ an die Reihe. Die Kinder imitieren wieder den Satz „*Er muss jetzt lernen*“. Sie bekommen einen Zettel, wo die Tätigkeit aufgeschrieben ist:

*rechnen, Hausaufgaben machen, lernen, zu Hause helfen, in die Schule gehen, Klavier spielen, ein Buch lesen, ein Bild malen, einen Brief schreiben*

Der Lehrer fragt:

„*Was muss Jana machen, Martin?*“

Martin antwortet nach dem Zettel, den Jana bekommen hat:

„*Jana muss lernen.*“

Nach einer Weile fragt der Lehrer:

„*Was musst du machen, Martin?*“

Martin antwortet nach seinem Zettel:

„*Ich muss rechnen.*“

Während dieser Tätigkeit bringen die Kinder **mehrere Beispiele für die Konjugation** des Verbs „müssen“.

**30. – 35. Min.** Der Lehrer verlangt von den Kindern, **die Konjugationsweise** des Verbs „müssen“ zu deduzieren und an die Tafel zu schreiben – wie bei dem Verb „mögen“. Wichtig ist, dass **jeder Lehrer möglichst wenig neue Regeln den Kindern preis gibt**.

**35. – 45. Min.** Am Ende der Stunde führen sie **Dialoge**, dabei verwenden sie noch diese zwei neuen Verben. Die Kinder bekommen die Zettel mit Tätigkeiten, nach denen sie antworten:

**1. Schüler:** wandern, lesen

**2. Schüler:** Gitarre spielen, Hausaufgaben  
machen

„Ich möchte wandern.“

„Du musst jetzt lesen.“

„Ja, ich mus.“

„Was möchtest du machen?“

„Ich möchte Gitarre spielen.“

„Du musst jetzt Hausaufgaben  
machen.“

„Ja, ich mus.“

Für die nächste Stunde bekommen die Kinder **eine Hausaufgabe**, damit sie diese Verben schriftlich einüben.

Die gemeinsame Eintragung des Konjugationsschemas beider Verben in die Hefte verläuft in der nächsten Stunde.

### 3.4.4.3. Vorbereitung

Diese Stunde knüpft nicht direkt an die vorhergehende Stunde an.

**Sprachliches Ziel:** Die Kinder üben mit Hilfe von Ergänzungsübungen und Dialogen die Konjugation des Verbs „sollen“.

**Kommunikatives Ziel:** Die Kinder können in einfachen Dialogen ausdrücken, was sie oder jemand anderer machen soll.

#### Zeit

**1.– 2. Min.** **Phonetische Übung:**

singen, lange, Junge, bringen, Tür, für, Bücher, müssen, liest, vier, ihr, Haus, Maus, Baum, ich möchte, schön, Köln, können, nein, klein, mein, Zeit, Peter, Thomas, Karl

**2.– 5. Min.** Der Lehrer stellt den Schülern Fragen:

„Was machst du am Montag (am Dienstag, am Mittwoch...)?“

Die Kinder antworten: „Am Montag spiele ich Gitarre...“

Während dieser **Motivationsphase** wiederholen die Schüler den schon ihnen bekannten Lehrstoff aus der vorhergehenden Stunde (Wochentage in Verbindung mit der Präposition „am“).

**5. – 10. Min.** Die Kinder bekommen einen Lückentext, wo sie fehlende Modalverben ergänzen sollen. Nach der Bedeutung des Satzes wählen sie entweder „können“, „müssen“ oder „mögen“ aus (die für sie bisher bekannten Modalverben):

Peter \_\_\_\_\_ (kann) sehr gut und sehr schnell schwimmen. Ich \_\_\_\_\_ (kann) schön schreiben. Und was \_\_\_\_\_ (kannst) du machen?

Was \_\_\_\_\_ (musst) du am Donnerstag machen? Am Donnerstag \_\_\_\_\_ (muss) ich der Mutti zu Hause helfen.

Wir \_\_\_\_\_ (möchten) jetzt Gitarre spielen. Ihr \_\_\_\_\_ (könnt) jetzt nicht Gitarre spielen. Ihr \_\_\_\_\_ (müsst) Hausaufgaben machen.

Die drei Schüler, die als erste fertig sind und alle Formen richtig hinzugesetzt haben, bekommen eine Eins.

Während dieser **Reaktivierungsphase** reaktivieren die Kinder alle Grammatikregeln, die sie beim Einüben des neuen Modalverbs „sollen“ brauchen werden:

- bisher bekannte Modalverben, ihre Konjugations – und Verwendungsweise
- den Satzbau bei Aussagesätzen und Fragesätzen und den Satzrahmen, wobei das Vollverb in jedem Fall am Satzende vorkommt

**10. – 25. Min.** Die **Semantisierung** des Verbs „sollen“ wird komplizierter als bei den vorhergehenden Modalverben sein. Der Lehrer kann es auf diese Weise versuchen: Er schreibt an die Tafel:

Peter soll an die Tafel kommen.

„Komm an die Tafel, Peter!“

Der angesprochene Schüler kommt, weil er schon den Imperativ versteht. Nachdem der Lehrer den Satz noch wiederholt, fragt er, ob sie wüßten, was das Verb bedeuten kann. Wenn die Kinder es nicht begreifen, kann der Lehrer noch ein Beispiel anführen:

„Peter, schreib das Wort „Hund“!“ Peter tut es.

„Peter soll das Wort „Hund“ schreiben.“

Die Kinder deduzieren entweder die richtige Bedeutung, oder der Lehrer sagt ihnen die richtige Lösung. Er schreibt daneben den tschechischen Equivalent und die Kinder sollen den Satz zuerst in der Gruppe und dann einzeln dem Lehrer nachsprechen.

Danach werden sie vom Lehrer gezwungen, weitere **Beispielsätze** zu bringen und sie an die Tafel zu schreiben:

**Der Lehrer:**

**Die Schüler:**

„Jana, stehe auf!“

Sie steht auf.

„Was soll Jana machen, Andrea?“

„Jana soll aufstehen.“

„Martin, öffne das Fenster!“

Er öffnet das Fenster.

„Was soll Martin machen, Daniel?“

„Martin soll das Fenster öffnen.“

„Monika, mach das Fenster zu!“

Sie schließt das Fenster.

„Was soll sie machen, Hans?“

„Sie soll das Fenster zumachen.“

Dann präsentiert der Lehrer auch die übrigen Formen im Singular:

„Stehe auf, Paul!“

Er steht auf.

„Was sollst du machen?“

„Ich soll aufstehen.“

Danach schreibt er das ganze **Konjugationsschema** an die Tafel mit Hilfe von Kindern, die alle Personen deduzieren können, weil sie die Formen schon in der Stunde gehört haben und für sie nichts neues ist, dass die 1. und 3. Person Singular bei Modalverben gleich ist. Die Schüler tragen das Schema in ihre Hefte ein.

**25. – 30. Min.** Die Kinder machen jetzt eine Übung mündlich, sie sollen die Formen des Verbs

„sollen“ ergänzen:

Ich \_\_\_\_\_ jetzt Hausaufgaben machen. Warum \_\_\_\_\_ wir jetzt essen?

Am Sonntag \_\_\_\_\_ ihr im Garten arbeiten. Morgen \_\_\_\_\_ du zu

Hause helfen. Daniel und Susi \_\_\_\_\_ Blumen kaufen. Anna \_\_\_\_\_ jetzt

rechnen. Die Kinder \_\_\_\_\_ schon schlafen. Am Montag \_\_\_\_\_ ich einen Brief

schreiben. Sandra, du \_\_\_\_\_ jetzt nicht malen, du \_\_\_\_\_ turnen! Kinder, ihr \_\_\_\_\_ jetzt lernen. Hier ist es kalt. \_\_\_\_\_ ich das Fenster zumachen?

So üben die Kinder **alle Formen** dieses neuen Verbs. Dann stellt der Lehrer die Frage, wo sich die Infinitivformen im Satz befinden. Wieder müssen sich die Schüler bewusst werden, dass das Vollverb in jedem Fall am Satzende vorkommt. Das Beispiel schreiben sie in ihre Hefte:

Ich soll jetzt einen Brief schreiben.

**30. – 40. Min.** Jeder Schüler bekommt einen Zettel mit einer Tätigkeit:

*Hausaufgaben machen, Blumen kaufen, nach Prag fahren, Tante besuchen, Fenster putzen, ein Buch lesen, Klavier spielen, aufräumen, Deutsch lernen, kochen, einen Brief schreiben, im Garten arbeiten*

Ein Kind beginnt zu fragen und wählt einen Mitschüler aus:

„Was sollst du machen?“

Der nach seinem Zettel antwortet: „Ich soll im Garten arbeiten.“

Danach fragt er einen anderen.

Während dieser **Dialoge** verwenden die Kinder das Modalverb „sollen“ während der mündlichen Kommunikation.

**40. – 45. Min.** Am Ende dieser Stunde wird noch **eine schriftliche Übung** durchgeführt, damit sich die Schüler dem **Bedeutungsunterschied zwischen den Verben „haben und sollen“** bewusst werden, weil im Tschechischen ein Wortequivalent diesen beiden Verben entspricht.

Die Kinder sollen entweder „haben“ oder „sollen“ ergänzen. Beim ersten Satz wird der Unterschied erklärt, die Kinder deduzieren es selbst.

Ich \_\_\_\_\_ Hunger. Ich \_\_\_\_\_ etwas essen.

Was \_\_\_\_\_ ich machen? Hier \_\_\_\_\_ du ein Buch. Du \_\_\_\_\_ lesen.

Er \_\_\_\_\_ ein Auto. Er \_\_\_\_\_ langsam fahren.

Sie schreiben den Unterschied in ihre Hefte.

Für die nächste Stunde bekommen sie eine **schriftliche Hausaufgabe**.

#### 3.4.4.4. Vorbereitung

Diese Stunde knüpft nicht direkt an die vorhergehende Stunde an.

**Sprachliches Ziel:** Die Kinder wiederholen den Wortschatz mit dem Thema „krank sein“ so, dass sie diese Wörter auf dem Blatt mit Buchstaben suchen. Dann reaktivieren sie auch die für sie bekannten Modalverben und den Satzrahmen, indem sie sinnvolle Sätze aus ungeordneten Vokabeln bilden. Die Schüler üben mit Hilfe von Dialogen, Bildern, Wiederholungs – und Ergänzungsübungen die neuen Modalverben ein.

**Kommunikatives Ziel:** Die Kinder können ihre eigenen Wünsche und Wünsche der anderen ausdrücken. Sie können auch sagen, was sie oder jemand anderer dürfen oder nicht, dabei verwenden sie ihren bekannten Wortschatz.

#### Zeit

##### 1.–2. Min. **Phonetische Übung:**

*Katze, tanzen, kurz, ganz, sehen, gehen, kennen, lesen, Schule, schon, schreiben, schlecht, ich, wichtig, richtig, ich, Nacht, suchen, rauchen, Buch, Monika, rot, Hose, kommen, schwimmen, bleiben*

**2.–10. Min.** Die Kinder bekommen die Blätter mit Buchstaben. Sie sollen in vier Richtungen die Vokabeln suchen, die mit dem Thema „krank sein“ zusammenhängen (dieses Thema wurde in der vorhergehenden Stunde unterrichtet). Während die Schüler arbeiten, kann ein Kind geprüft werden. Wer als erster fertig ist, kann eine Eins bekommen, wenn er alle Vokabeln richtig gefunden hat. Danach folgt die gemeinsame Kontrolle.

**Richtige Lösung:** *Schmerzen, Kopf, Bauch, Rücken, Nase, Hals, Ohr, Auge, Arm, Fuss, Fieber, krank, gesund, Krankenhaus, Arzt*

Während dieser **Motivationsphase** reaktivieren die Kinder zugleich den bekannten Wortschatz aus den vorhergehenden Stunden.

10. – 15. Min. Jedes Kind bekommt ein Blatt, wo es vier Wörterreihen gibt. Die Schüler sollen die einzelnen Vokabeln in jeder Reihe so ordnen, dass vier sinnvolle Sätze entstehen. Das Modalverb müssen sie richtig konjugieren. Danach schreiben die Kinder diese Sätze in ihre Hefte. Während der gemeinsamen Kontrolle werden die richtigen Sätze von Schülern an die Tafel geschrieben.

BLEIBEN PETER IM SOLLEN BETT

(Peter soll im Bett bleiben.)

MIT ICH RAD FAHREN MARTIN NICHT KÖNNEN

(Ich kann nicht mit Martin Rad fahren.)

MÜSSEN SCHULE GEHEN DU IN DIE NICHT

(Du musst nicht in die Schule gehen.)

GESUND WIR SEIN WIEDER MÖCHTE

(Wir möchten wieder gesund sein.)

Die Kinder **reaktivieren** die vier ihnen bekannten Modalverben und den Satzrahmen, weil sie es beim Einüben der letzten zwei Modalverben „wollen und dürfen“ brauchen.

15. – 20. Min. Zuerst kommt es zur **Präsentation des Verbs „wollen“**. Der Lehrer schreibt den Satz „Ich möchte gesund sein.“ an die Tafel. Die Kinder übersetzen es ins Tschechische und dann schreibt er noch dazu:

Ich will gesund sein.

Dabei macht er darauf aufmerksam, dass beide Sätze im Wesen dieselbe Bedeutung haben, nur dass man es sich im zweiten Fall mit größerer Intensivität wünscht. „Wie kann man also das Verb im zweiten Satz übersetzen, wenn im ersten Satz das Verb „*chtěl bych*“ bedeutet?“ Wenn die Kinder es nicht verstehen, kann der Lehrer noch ein Beispiel angeben. Nach der Erklärung der Verbbedeutung sprechen die Kinder den Satz dem Lehrer zuerst in der Gruppe und dann einzeln nach. Dann bringen die Kinder für diese Sprachregel mehrere Beispiele, indem der Lehrer die Bilder mit Tätigkeiten zeigt und sie seine Fragen „Was will er machen?“ „Was will sie machen?“ beantworten. Dabei werden etwa drei Antworten an die Tafel von ihnen geschrieben:

*Er will Rad fahren. Sie will singen. Er will Fußball spielen. Sie will kochen.*

Danach, wie gewöhnlich, beginnt der Lehrer direkt die Kinder zu fragen:

„Was willst du machen?“

„Ich will nach Hause gehen.“

„Ich will Musik hören.“

„Ich will essen.“

Der Lehrer schreibt **das Konjugationsschema** des Verbs „wollen“ an die Tafel, wobei die Kinder nach den richtigen Formen und nach Besonderheiten gefragt werden. Für die Schüler ist dieser Konjugationstyp nicht mehr fremd und deshalb können sie seine Formen selbst ergänzen. Die Kinder tragen aber das Schema noch nicht in ihre Hefte, sondern sie konzentrieren sich zuerst nur auf die Konjugation an der Tafel.

**20. – 25. Min.** Jeder Schüler bekommt einen Zettel mit einer Tätigkeit:

**1. Schüler:**

„Ich will schwimmen.“

**2. Schüler:**

„Du willst schwimmen.“

„Ich will basteln.“

**3. Schüler:**

„Sie will schwimmen.“

„Du willst basteln.“

„Ich will schlafen.“

**4. Schüler:**

„Sie will schwimmen.“

„Er will basteln.“

„Du willst schlafen.“

„Ich will wandern.“

Dann sagt jeder, was die drei vor ihm machen wollen, dabei spricht er den letzten vor ihm an und fügt am Ende seinen Satz hinzu.

Diese Übung wird wegen **der Automatisierung der unregelmäßigen Verbformen** verwendet.

**25. – 30. Min.** Jetzt wird das Verb „dürfen“ präsentiert. Der Lehrer erzählt: „Peter ist krank. Er muss im Bett liegen. Er will aufstehen, aber er darf nicht.“ Dann schreibt er an die Tafel: Peter **darf** nicht schwimmen. Er **darf** Musik hören.

Der Lehrer betont dabei, dass Peter krank ist, und so darf er jetzt nicht z. B. Rad fahren, schwimmen, Fußball spielen, aber er darf lesen, malen und Musik hören. Daraus versuchen die Kinder die Bedeutung zu deduzieren. Wenn es ihnen nicht gelingt, müsste der Lehrer selbst die Lösung angeben. Dann lässt der Lehrer die Kinder wieder den Satz imitieren und schreibt den tschechischen Equivalent des Modalverbs an die Tafel. Der Lehrer zeigt die Bilder mit den Tätigkeiten und fragt, was die Personen machen dürfen.

„Was darf er machen?“

„Er darf Gitarre spielen.“

„Was darf sie machen?“

„Sie darf fernsehen.“

Jeder Schüler bekommt einen Zettel mit Tätigkeiten und zuerst fragt **der Lehrer:**

„Was darfst du machen?“

„Ich darf Rad fahren.“

Dann stellen die Schüler selbst einem anderen Fragen (etwa drei Fragen und Antworten):

**1. Schüler:**

**2. Schüler:**

„Was darfst du machen?“

„Ich darf Fußball spielen.“

„Was darfst du machen?“

Der Lehrer schreibt **das Konjugationsschema** an die Tafel, dabei werden die Kinder wieder nach den richtigen Formen und Unterschiedlichkeiten gefragt. Die Schüler notieren jetzt auch nichts in ihre Hefte.

**30. – 35. Min.** Die Schüler sollen das Verb „dürfen“ in richtiger Form schriftlich ergänzen:

Monika und Martin \_\_\_\_\_ jetzt nicht spielen. Warum \_\_\_\_\_ ich nicht aufstehen? Paul hat nicht mehr Fieber, er \_\_\_\_\_ schon fernsehen. Wir haben Halsschmerzen, wir \_\_\_\_\_ nicht singen. Kinder, ihr \_\_\_\_\_ schon die Schokolade essen. \_\_\_\_\_ du schon turnen? Andrea \_\_\_\_\_ nicht so viel essen.

Die Kinder üben **die schriftliche Form** des Verbs ein.

35. – 45. Min. Am Ende der Stunde üben die Schüler die zwei neuen Modalverben zusammen **im Dialog**. Als Einführung wird ihnen der Text mündlich präsentiert:

„Hans ist krank. Er hat Bauchschmerzen und Halsschmerzen. Er muss im Bett liegen. Was darf er machen und was darf er nicht?“

An der Tafel stehen die Tätigkeiten. Die Schüler sollen eine auswählen und die anderen fragen, ob er es machen darf oder nicht. Der befragte Schüler entscheidet nach der Krankheit von Hans, ob diese Tätigkeit zulässig für ihn ist.

**1. Schüler:**

„Ich will tanzen. Darf ich tanzen?“

**2. Schüler:**

„Nein, du darfst nicht tanzen.“

„Ich will ein Buch lesen. Darf ich lesen?“

**3. Schüler:**

„Ja, du darfst lesen.“

„Ich will malen. Darf ich malen?“

**4. Schüler:**

„Ja, du darfst malen.“

„Ich will Fußball spielen. Darf ich Fußball spielen?“

Die Schüler fragen, wen sie wollen, aber alle in der Klasse müssen befragt werden. Der Lehrer kontrolliert die Fragen und Antworten der Kinder und streicht die schon benutzten Verbindungen an der Tafel durch.

**Die Verbindungen:** Musik hören, tanzen, ein Buch lesen, malen, Fußball spielen, fernsehen, Rad fahren, Schokolade essen, klettern, basteln, aufstehen, Oma und Opa besuchen

Für die nächste Stunde bekommen die Kinder eine **schriftliche Hausaufgabe**.

Die Konjugationsschemen notieren sie in ihre Hefte während der nächsten Stunde.

### 3.4.4.5. Zusammenfassung zu diesen Vorbereitungen

Wie nach diesen Vorbereitungen sichtbar ist, braucht man für das Einüben des Präsens aller Modalverben komplett viel mehr Stunden als vier. Hier werden nur Anfangsstunden bei jedem Verb gezeigt. Fast alle in dieser Arbeit verwendeten Übungen sind zwar mit den Übungen aus den Lehrbüchern identisch, aber nicht ganz kopiert, weil jedes benutzte Buch sich mit dem Einüben von Modalverben während einer anderen Lektion befasst und diese Lehrbücher die einzelnen Modalverben sogar in verschiedenen Reihenfolgen vermitteln. So ist das Einüben des Präsens der Modalverben in diesen Büchern („Heute haben wir Deutsch“, im „Deutschmobil“, in der alten und neuen Ausgabe des Buches „Deutsch“ von Marie Maroušková) mit einem anderen Wortschatz verbunden und knüpft auch an das andere grammatische Minimum an (z. B. während im „Deutschmobil“ das Verb „sollen“ im ersten Teil präsentiert wird, wenn die Kinder noch nicht so viele Grammatikregeln beherrschen und nicht so einen reichen Wortschatz haben, wird im „Heute haben wir Deutsch“ dieses Verb erst ins dritte Buch eingereiht, wenn die Schüler schon viel mehr Grammatik und Vokabeln kennen).

In den Vorbereitungen bei dieser Arbeit kommen eher die Tendenzen vor, alle diesen Verben im Präsens während eines Schuljahres (etwa 5. oder 6. Klasse) und nicht mit so großem Abstand zwischen ihrem Einüben zu vermitteln (nicht wie im „Heute haben wir Deutsch“, wo einige Modalverben in der 5. Klasse, einige in der 6., 7., 8. oder sogar in der 9. Klasse vermittelt werden). So können z. B. beim Verb „dürfen“ in der Vorbereitung die Übungen aus Maroušková und „Heute haben wir Deutsch“ nicht verwendet werden, denn die Wörter wären für die Kinder in der 6. Klasse fremd.

Das zeugt davon, dass die Einübung des Präsens von Modalverben an tschechischen Grundschulen von dem benutzten Lehrbuch abhängt.

Josef Hendrich gibt in seinem Buch „Didaktika cizích jazyků“ im Kapitel „Vyučování a osvojování gramatické složky učiva“ an, dass eine ganze Reihe der Strategien für die Bekanntmachung der Schüler mit den Grammatikregeln existiert und so neben den zwei Grundmethoden (bewusste und unbewusste) auch kombinierte Methoden.

Das in dieser Arbeit präsentierte Einüben des Präsens von Modalverben nähert sich der bewussten Methode, wo ganz am Anfang das Einüben dieser Sprachregel zwar auf unbewusster Weise durchgeführt wird, aber danach werden die Schüler schon mit den

grammatischen Regeln bekannt gemacht, die sie selbst deduzieren, und schließlich folgt das Einüben der Anwendung der Grammatikregel aufgrund der bekannten Regel. Im Fall des ersten für die Kinder neuen Modalverbs (können – als Ausdruck für eine Fähigkeit) ist der unbewussten Phase mehr Zeit vorbehalten – die Schüler bilden mehr Sätze mit diesem Verb. Bei der Präsentation der übrigen Modalverben ist die Phase der unbewussten Verwendung nur kürzer, weil die Kinder schon solche Verbtypen kennen und deshalb können sie die Konjugationsregeln selbst ausdenken und die Unregelmäßigkeiten in der Konjugation beschreiben.

Also zuerst verläuft nur kurz das imitative Einüben und dann wird die kognitive Methode eingeführt, die wesentlich überwiegt. Weil es sich um eine komplexe grammatikale Struktur handelt, wäre es nicht ausreichend, sich nur auf imitatives Einüben zu beschränken.

### 3.5. Die Anzahl der grammatischen Übungsarten zum Einüben der Zeitformen in den oben angeführten Lehrbüchern (nach Peter Doyé)

Jetzt wird zu jedem Buch eine Tabelle angelegt, die die Anzahl der grammatischen Übungsarten, die Peter Doyé angibt, zum Einüben der Zeitformen zeigt.

Die alte und neue Ausgabe des Buches „Deutsch“ von Marie Maroušková haben diese Tabelle gemeinsam, weil beide Lehrbücher dieselben Übungstypen für Vermittlung der Tempusformen benutzen.

### 3.5.1. Heute haben wir Deutsch

Übungstypen (nach P. Doyé, S. 172 – 173)	Die Zahl der Übungen		
	Präs.	Perf.	Prät.
Die Wörter oder Wortgruppen sollen in die unvollständigen Sätze eingetragen werden.	134	51	9
die Ergänzung der unvollständigen Sätze, indem der passende Satzteil aus mehreren Möglichkeiten ausgewählt wird	49	18	2
zwei Sätze, der zweite davon ist unvollständig und soll analog zum ersten Satz ergänzt werden	11	1	1
zwei Bilder, wobei beim ersten Bild der Bildinhalt mit einem Satz erklärt ist und man muss zu dem zweiten Bild einen Satz analog zum ersten Satz konzipieren *	0	0	0
Man muss zu jedem Bild einen passenden Satz konzipieren. Zu diesem Übungstyp kann man auch Fälle zählen, wo der Schüler nur dem Bild den richtigen Satz zuordnen soll und wo er nach dem Bild nur das Verb in den Satz ergänzen soll.	31	1	1
Man soll über die Zugehörigkeit der Wörter zu bestimmten Kategorien entscheiden, indem man die Wörter in die Kategorien einträgt oder die Wörter in einer Tabelle markiert.	0	1	0
Man soll die Sätze aus ausgewählten Satzteilen bilden.	61	7	8
Man soll die Sätze aus den Satzteilen nach der Anweisung bilden.	35	20	2
Man soll die Sätze nach der Anweisung transformieren.	45	21	10
Die fehlenden Wörter sollen in die unvollständige Tabelle eingetragen werden.	4	4	0
Die fehlenden Sätze sollen in das unvollständige Schema eingetragen werden.	0	0	0
Die ungeordneten Satzteile sollen richtig geordnet werden, damit daraus die richtigen Sätze entstehen.	10	2	1
Paare von Sätzen, wobei im ersten Satz ein Wort markiert ist und man muss im zweiten Satz ein Wort mit gleicher Funktion herausfinden *	0	0	0
Man soll zwei Sätze kombinieren.	2	0	0
Man soll nach dem Vorbild die Fragen beantworten.	23	3	2
Aussagesätze mit Unterstreichungen, dabei soll man die Fragen zu den unterstrichenen Satzteilen konzipieren *	0	0	0
Diese drei Übungstypen führt der Autor Peter Doyé in seinem Buch nicht an: Man soll die Verben in den unvollständigen Satz ergänzen, wobei den Schülern diese Verben nicht vorgegeben sind (die Analogie des ersten Typs).	9	1	0
Man soll nur die Konjugationsendungen ergänzen (die Analogie des ersten Typs).	24	12	4
Übersetzungsübungen	55	20	12

### 3.5.2. Das Deutschmobil

Übungstypen (nach P. Doyé, S. 172 – 173)	Die Zahl der Übungen				
	Präs.	Perf.	Prät.	Fut.I	Plsq.
Die Wörter oder Wortgruppen sollen in die unvollständigen Sätze eingetragen werden.	4	2	10	0	0
die Ergänzung der unvollständigen Sätze, indem der passende Satzteil aus mehreren Möglichkeiten ausgewählt wird	2	0	0	0	0
zwei Sätze, der zweite davon ist unvollständig und soll analog zum ersten Satz ergänzt werden	0	0	0	0	0
zwei Bilder, wobei beim ersten Bild der Bildinhalt mit einem Satz erklärt ist und man muss zu dem zweiten Bild einen Satz analog zum ersten Satz konzipieren *	0	0	0	0	0
Man muss zu jedem Bild einen passenden Satz konzipieren. Zu diesem Übungstyp kann man auch Fälle zählen, wo der Schüler nur dem Bild den richtigen Satz zuordnen soll und wo er nach dem Bild nur das Verb in den Satz ergänzen soll.	10	1	4	0	0
Man soll über die Zugehörigkeit der Wörter zu bestimmten Kategorien entscheiden, indem man die Wörter in die Kategorien einträgt oder die Wörter in einer Tabelle markiert.	0	0	0	0	0
Man soll die Sätze aus ausgewählten Satzteilen bilden.	21	5	8	2	0
Man soll die Sätze aus den Satzteilen nach der Anweisung bilden.	57	19	14	0	2
Man soll die Sätze nach der Anweisung transformieren.	30	2	4	1	1
Die fehlenden Wörter sollen in die unvollständige Tabelle eingetragen werden.	6	1	3	0	0
Die fehlenden Sätze sollen in das unvollständige Schema eingetragen werden.	0	0	0	0	0
Die ungeordneten Satzteile sollen richtig geordnet werden, damit daraus die richtigen Sätze entstehen.	0	0	0	0	0
Paare von Sätzen, wobei im ersten Satz ein Wort markiert ist und man muss im zweiten Satz ein Wort mit gleicher Funktion herausfinden *	0	0	0	0	0
Man soll zwei Sätze kombinieren.	11	0	5	1	4
Man soll nach dem Vorbild die Fragen beantworten.	4	0	0	0	0
Aussagesätze mit Unterstreichungen, dabei soll man die Fragen zu den unterstrichenen Satzteilen konzipieren *	0	0	0	0	0
Diese zwei Übungstypen führt der Autor Peter Doyé in seinem Buch nicht auf: Man soll nur die Konjugationsendungen ergänzen (die Analogie des ersten Typs).	0	0	3	0	0
Zwei Sätze sind falsch geschrieben und man muss ihre Wörter austauschen, damit sie richtig sind.	2	0	0	0	0

### 3.5.3. Die alte und neue Ausgabe des Lehrbuches "Deutsch"

von Marie Maroušková

Übungstypen (nach P. Doyé, S. 172 – 173)	Die Zahl der Übungen			
	Präs.	Perf.	Prät.	Plsq.
Die Wörter oder Wortgruppen sollen in die unvollständigen Sätze eingetragen werden.	45	13	18	1
die Ergänzung der unvollständigen Sätze, indem der passende Satzteil aus mehreren Möglichkeiten ausgewählt wird	5	2	0	0
zwei Sätze, der zweite davon ist unvollständig und soll analog zum ersten Satz ergänzt werden	24	0	1	0
zwei Bilder, wobei beim ersten Bild der Bildinhalt mit einem Satz erklärt ist und man muss zu dem zweiten Bild einen Satz analog zum ersten Satz konzipieren *	0	0	0	0
Man muss zu jedem Bild einen passenden Satz konzipieren. Zu diesem Übungstyp kann man auch Fälle zählen, wo der Schüler nur dem Bild den richtigen Satz zuordnen soll und wo er nach dem Bild nur das Verb in den Satz ergänzen soll.	15	1	0	0
Man soll über die Zugehörigkeit der Wörter zu bestimmten Kategorien entscheiden, indem man die Wörter in die Kategorien einträgt oder die Wörter in einer Tabelle markiert.	0	2	1	0
Man soll die Sätze aus ausgewählten Satzteilen bilden.	23	0	1	0
Man soll die Sätze aus den Satzteilen nach der Anweisung bilden.	33	9	6	0
Man soll die Sätze nach der Anweisung transformieren.	73	37	3	0
Die fehlenden Wörter sollen in die unvollständige Tabelle eingetragen werden.	19	13	1	0
Die fehlenden Sätze sollen in das unvollständige Schema eingetragen werden.	0	0	0	0
Die ungeordneten Satzteile sollen richtig geordnet werden, damit daraus die richtigen Sätze entstehen.	13	1	2	0
Paare von Sätzen, wobei im ersten Satz ein Wort markiert ist und man muss im zweiten Satz ein Wort mit gleicher Funktion herausfinden *	0	0	0	0
Man soll zwei Sätze kombinieren.	6	2	0	0
Man soll nach dem Vorbild die Fragen beantworten.	94	19	6	0
Aussagesätze mit Unterstreichungen, dabei soll man die Fragen zu den unterstrichenen Satzteilen konzipieren *	0	0	0	0
Diese drei Übungstypen führt der Autor Peter Doyé in seinem Buch nicht an: Man soll nur die Konjugationsendungen ergänzen (die Analogie des ersten Typs).	5	0	3	0
Übersetzungsübungen	84	25	14	1
Zwei Sätze sind falsch geschrieben und man muss ihre Wörter austauschen, damit sie richtig sind.	2	0	0	0

Wie man aufgrund dieser Tabellen sieht, eignen sich nicht alle im Buch „Typologie der Testaufgaben“ angeführten Übungstypen zum Einüben der Tempusformen. Solche Übungsarten werden mit den Sternchen in den Tabellen markiert.

Im Unterschied zu den Lehrbüchern „Heute haben wir Deutsch“ und der alten und neuen Ausgabe des Buches „Deutsch“ von Marie Maroušková verwendet **„Das Deutschmobil“** wesentlich weniger grammatische Übungen. Einige Übungsarten kommen sogar nicht vor. Andererseits präsentiert dieses Buch auch Fut. I und Plsq. und bevorzugt nicht das Perfekt dem Präteritum (wie man sehen kann, widmet „das Deutschmobil“ dem Präteritum im Gegensatz zu den tschechischen Lehrbüchern mehr Übungen).

**„Heute haben wir Deutsch“** dagegen beschäftigt sich mit dem Präteritum nur kurz und vermittelt gar nicht das Fut. I und Plsq.

Eine Mitte zwischen diesen Lehrbüchern bilden **die alte und neue Ausgabe des Buches „Deutsch“ von M. Maroušková**, die sich schon ausführlicher mit dem Präteritum befassen. Diese Lehrbücher widmen dem Einüben dieser Zeitstufe mehr Übungen als das Buch „Heute haben wir Deutsch“ und vermitteln noch das Plsq. (aber nur Konjunktiv).

Aufgrund dieser Tabellen ist klar, dass im Buch **„Das Deutschmobil“** und **in der alten und neuen Ausgabe des Buches „Deutsch“ von M. Maroušková** die Arten der **Transformationsübungen** überwiegen, wogegen das Buch **„Heute haben wir Deutsch“** zum Einüben der Tempusformen eher **Ergänzungsübungen** benutzt. Im Unterschied zu den tschechischen Lehrbüchern verwendet **„Das Deutschmobil“** gar **keine Übersetzungsübungen**.

Man kann nicht behaupten, dass einige dieser Übungstypen sich z. B. für das Einüben nur einer bestimmten Zeitform eignen. Alle in den Tabellen angeführten Übungsarten kann man zum Vermitteln aller Zeitformen verwenden. Es hängt von den Autoren der Lehrbücher ab, welche Übungsarten sie bevorzugen. Wenn einige Autoren eine konkrete Übung nicht verwenden, bedeutet es nicht, dass man es nicht zum Einüben der Tempusformen benutzen kann. Z. B. während im „Deutschmobil“ nur zwei Übungen zum Einüben des Perfekts

vorkommen, wenn man die Sätze nach dem Vorbild transformieren soll, benutzen die übrigen Lehrbücher zu diesem Zweck eine große Anzahl solcher Übungstypen („Heute haben wir Deutsch“ 21 und „Deutsch“ von M. Maroušková 37).

### 3.5.4. Zusammenfassung der möglichen Übungstypen

In den Lehrbüchern für Grundschulen kann man solche **grammatikalen Übungstypen zum Einüben der Zeitformen** finden:

1. Man soll die Wörter oder Wortgruppen in die unvollständigen Sätze eintragen. Entweder werden die Verbformen (z. B. in Klammern) angegeben, oder die Schüler ergänzen sie nach dem Sinn des Satzes. In den Büchern existieren auch solche Übungen, wo die Kinder nur Konjugationsendungen oder andere Buchstaben ergänzen sollen.

2. Die Schüler sollen die unvollständigen Sätze ergänzen, indem sie den passenden Satzteil aus mehreren Möglichkeiten auswählen.

3. Es gibt zwei Sätze, dabei ist der zweite unvollständig und soll analog zum ersten Satz ergänzt werden:

*Ich fahre nach Prag. Er \_\_\_\_\_ nach Berlin.*

4. Man muss zu jedem Bild einen passenden Satz entweder konzipieren oder zuordnen, damit der Satz den Bildinhalt erfasst. In den Lehrbüchern kommen häufig auch die Übungen vor, wo nur die Verbform fehlt und man es nach dem Bild ergänzen muss.

5. Die Kinder sollen über die Zugehörigkeit der Wörter zu bestimmten Kategorien entscheiden (z. B. sie sollen bestimmen, ob das Verb regelmäßig, unregelmäßig oder gemischt ist...). Sie tragen die Verben in die Kategorien ein.

6. Man soll die Sätze aus ausgewählten Satzteilen bilden. Diese Satzteile werden in Spalten geschrieben und die Kinder kombinieren sie und bilden richtige Sätze, indem sie immer ein Wort aus jeder Spalte benutzen.

7. Die Schüler sollen aus den Satzteilen nach der Anweisung die Sätze bilden. Sie haben z. B. eine Verbindung mit drei Wörtern und sie müssen es in den Imperativsatz transformieren.

Z. B.: *die Cola mitbringen (Klaus)*

*Bringe die Cola mit!*

8. Die Kinder transformieren nach der Anweisung die ganzen Sätze - z. B. sie bilden Fragen.

9. Die Kinder bekommen eine unvollständige Tabelle, dabei sollen sie die darin fehlenden Verbformen eintragen. Dort werden nur einige Personen der Verben angegeben und sie ergänzen die übrigen Formen.

10. Diese Übung kommt nicht in den oben angeführten Lehrbüchern vor, trotzdem kann es zum Einüben der Tempusformen verwendet werden. Die fehlenden Sätze sollen in das unvollständige Schema eingetragen werden:

*Ich sehe fern.*

\_\_\_\_\_

*Ich gehe in die Schule.*

*Ich habe ferngesehen.*

*Ich habe ein Buch gelesen.*

\_\_\_\_\_

*Ich sah fern.*

*Ich las ein Buch.*

*Ich ging in die Schule.*

11. Die ungeordneten Satzteile sollen richtig geordnet werden, damit daraus die richtigen Sätze entstehen.

Prag ich nach fahren muss

12. Man soll zwei Sätze kombinieren. Diese Übung wird im Zusammenhang mit Konjunktionen (z. B. dass, weil, wenn ...) verwendet.

13. Die Schüler beantworten die Fragen nach dem Muster.

14. Im Buch „Das Deutschmobil“ und im Buch „Deutsch“ von M. Maroušková werden zwei Sätze falsch geschrieben und man muss ihre Wörter austauschen, damit sie richtig werden.

## 15. Übersetzungsübungen

In den oben angeführten Lehrbüchern kommen auch **kombinierte Übungen dieser Übungstypen** vor – z. B. die Übungen umfassen sowohl den Typ 1, als auch den Typ 6.

Voraussetzungen, wie diese Problematik in verschiedenen deutschen Übersetzungen beherrscht wird und auf die Möglichkeit ihrer Aufhebung, die Tempuslehre in der tschechischen Grammatik zu zeigen. Mit Hilfe von diesen Grammatikern (Dobner, Holub, Růžička, Gr. Šach, Ebenberg, Hájek, Jang, Weisner und Poreš) wurden alle Regeln für den Gebrauch der Tempora gesammelt.

Den theoretischen Teil dieser Arbeit schließt der Vergleich der Tempusysteme zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen an und die daraus folgenden Schwerpunkte für die tschechischen Sprecher bei der Tempuswahl im deutschsprachigen Text und beim Verstehen der Texte im Deutschen, die dank der Unterschiedlichkeit der Systeme in beiden Sprachen und dank der Komplexität im deutschen Tempusystem erschwert ist.

Der praktische Teil sollte dann zeigen, wie das deutsche Tempusystem in tschechischen Grundschulen in Deutschstunden unterrichtet wird, wie es in Lehrbüchern (von deutschen und tschechischen Autoren) vermittelt wird und welche Übungstypen für die Festigung der Tempusformen verwendet werden. Hier verliert diese Problematik deutlich ihre Komplexität. Die Zeitstufe Präsensperfekt (Futur I und Futur II) werden nicht mehr in Grundschulen präsentiert. Dort werden also nur das Präsens, das Perfekt und das Präteritum unterrichtet, wobei das Präteritum gegenüber dem Futurismus bevorzugt wird. Im Präteritum wird am meisten nur die Vergangenheit der Modalverben und bei höherem Jahrgang und dem höheren An der Grundschulen werden die Kinder auch nicht gezwungen, selbst die Tempuswahl zu entscheiden. Wie der letzte Teil dieser Arbeit – die Vorbereitungen für die Vermittlung des Präsens bei Modalverben – zeigt, bezieht sich die Tempuslehre in tschechischen Grundschulen nur auf das Einüben der richtigen Formen der Verben, was allein für die Kinder eine schwierige Aufgabe darstellt, denn beide verglichenen Sprachen haben eine ganz unterschiedliche Herkunft.

Was die Anwendungsweise der Tempora betrifft, sollten die Kinder in Grundschulen den Hauptunterschied im Verwenden des Perfekts und Präteritums erfahren, damit ihnen bewusst

## 4. Resumé

Als Ziel dieser Arbeit war festgesetzt, das Tempussystem zuerst in der deutschen Sprache vorzustellen, wie diese Problematik in standardisierten deutschen Grammatiken behandelt wird und auf die Uneinigkeit ihrer Auffassung die komplizierte Situation in der deutschen Tempuslehre zu zeigen. Mit Hilfe von diesen Grammatikautoren (Duden, Helbig/ Buscha, Griesbach, Eisenberg, Flämig, Jung, Weinrich und Povejšil) wurden alle Regeln für den Gebrauch der Tempora gesammelt.

Den theoretischen Teil dieser Arbeit schließt der Vergleich der Tempussysteme zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen ein und die daraus folgenden Schwerpunkte für die tschechischen Sprecher bei der Tempuswahl im deutschgeschriebenen Text und beim Verstehen der Texten im Deutschen, das dank der Unterschiedlichkeit der Systeme in beiden Sprachen und dank der Kompliziertheit im deutschen Tempussystem erschwert ist.

Der praktische Teil sollte dann zeigen, wie das deutsche Tempussystem an tschechischen Grundschulen in Deutschstunden unterrichtet wird, wie es in Lehrbüchern (von deutschen und tschechischen Autoren) vermittelt wird und welche Übungsarten für die Einübung der Tempusformen verwendet werden. Hier verliert diese Problematik deutlich ihre Kompliziertheit. Die Zeitstufen Plusquamperfekt, Futur I und Futur II werden nicht mehr an Grundschulen präsentiert. Dort werden also nur das Präsens, das Perfekt und das Präteritum unterrichtet, wobei das Perfekt gegenüber dem Präteritum bevorzugt wird. Im Präteritum wird am meisten nur die Vergangenheit bei Modalverben und bei Hilfsverben „haben“ und „sein“ angegeben. An den Grundschulen werden die Kinder auch nicht gezwungen, selbst die Tempuswahl zu entscheiden. Wie der letzte Teil dieser Arbeit - die Vorbereitungen für die Vermittlung des Präsens bei Modalverben - zeigt, beschränkt sich die Tempuslehre an tschechischen Grundschulen nur auf das Einüben der richtigen Formen der Verben, was allein für die Kinder eine schwierige Aufgabe darstellt, denn beide verglichenen Sprachen haben eine ganz unterschiedliche Herkunft.

Was die Anwendungsweise der Tempora betrifft, sollten die Kinder an Grundschulen den Hauptunterschied im Verwenden des Perfekts und Präteritus erfahren, damit ihnen bewusst

wird, dass beide Tempora nicht ganz synonymisch sind. Der Lehrer sollte ihnen auch mit Hilfe von im Lehrbuch vorkommenden Beispielen die Möglichkeit der Anwendung des Präsens für das Bezeichnen des zukünftigen Geschehens erklären. Obwohl (wie diese Arbeit zeigt) die Tempusproblematik in Deutschstunden an Grundschulen für Kinder wesentlich vereinfacht wird, sollten die Lehrer allerdings mehr wissen – selbstverständlich außer der richtigen Bildungsweise (nicht nur über die an den Grundschulen vermittelten oben angeführten drei Tempora, sondern auch über die übrigen weniger gebrauchten) auch ihre Gebrauchsvarianten, die im theoretischen Teil angeführt wurden.

Diese Arbeit erfüllt also die festgesetzten Ziele und kann sowohl als Informationsquelle über die Tempusproblematik der deutschen Sprache, als auch als Bekanntmachung mit der didaktischen Seite der behandelten Problematik dienen.

## 5. Literaturverzeichnis

- Helbig, G., Buscha, J.: Deutsche Grammatik. Leipzig; Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Verlag Enzyklopädie 1991.
- Flämig, Walter: Grammatik des Deutschen. Berlin: Akademie Verlag 1991.
- Povejšil, Jaromír: Mluvnice současné němčiny. Academia, Praha 1992
- Hennig, Mathilde: Die Darstellung des Tempussystems in deutschen Grammatiken. In: Daf 1997, 34. Jahrgang, H. 4.
- Eisenberg, Peter: Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart: Metzler 1989.
- Čechová, Marie a kol.: Čeština – řeč a jazyk. Praha, 1996
- Petr, J. a kol. autorů: Mluvnice češtiny 2. Academia, Praha 1986
- Dieling, K., Kempter, F.: Die Tempora. Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1989.
- Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Gross Verlag 1991.
- Weinrich, Harald: Tempus. Besprochene und erzählte Welt. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Verlag W. Kohlhammer 1985.
- Flämig, Walter: Grammatik des Deutschen. Berlin: Akademie Verlag 1991.
- Duden 4, Die Grammatik. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag 1984.
- Griesbach, Heinz: Regeln aus der deutschen Grammatik. München: Verlag für Deutsch 1981.

- Griesbach, Heinz: Bauplan Deutsch – Übungsgrammatik mit Satzbauhelfer. München: Klett Edition Deutsch 1991.
- Griesbach, Heinz: Kleines Lexikon zur deutschen Grammatik. München: Iudicium 1993.
- Griesbach, Heinz: Test – und Übungsbuch zur deutschen Grammatik. München: Verlag für Deutsch 1983.
- Griesbach, Heinz: Deutsche Grammatik in Überblick. Ismaning: Max Hueber Verlag 1991.
- Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag 1993.
- Nieder, Lorenz: Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag 1987.
- Erben, Johannes: Deutsche Grammatik. München: Max Hueber Verlag 1980.
- Sommerfeld, Karl – Ernst: Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemer Verlag 1992.
- Hoberg, Rudolf: Der kleine Duden. Deutsche Grammatik. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag 1988.
- Eichler, Wolfgang: Deutsche Grammatik. Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache. Frankfurt am Main: Athenäum 1989.
- Helbig, Gerhard: Deutsche Grammatik – Grundfragen und Abriß. München: Iudicium – Verlag 1991.

- Eppert, Franz: Grammatik lernen und verstehen. München: Klett Edition Deutsch 1988.
- Schulz, H., Sundermeyer, W.: Deutsche Sprache für Ausländer – Grammatik und Übungsbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag 1995.
- Itayama, Mayumi: Fragen zum System und Modell der deutschen Verbtempora von Viktor Myrkin. In: Daf 1997, 34. Jahrgang, H. 1.
- Myrkin, Viktor: Zum System und Modell der deutschen Verbtempora. In: Daf 1995, 32. Jahrgang, H. 4.
- Thieroff, Rolf: Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz. In: Daf 1995, 32. Jahrgang, H. 1.
- Menzel, Wolfgang: Funktionen von Zeitformen entdecken. In: Praxis Deutsch 1995, 22. Jahrgang, H. 129.
- Flämig, Walter (1964): Zur Funktion des Verbs. Tempus und Temporalität. In: Daf 4. 1-8.
- Gelhaus, Herman u. a.: Der Begriff Tempus – eine Ansichtssache? Beiheft zur Zeitschrift „Wirkendes Wort“. Düsseldorf 1969.
- Grundzüge einer deutschen Grammatik. Hg. v. Karl Erich Heidolph, Walter Flämig und Wolfgang Motsch. Berlin, 1980.
- Helbig, Gerhard: Probleme der deutschen Grammatik für Ausländer. Leipzig, 1976.
- Sommerfeld, K., E., Starke, G.: Grammatisch – semantische Felder der deutschen Sprache der Gegenwart. Leipzig, 1984.
- Steube, A.: Temporale Bedeutung im Deutschen. Berlin, 1980.

- Heringer, Hans Jürgen: Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des deutschen. Tübingen, 1988.
- Häussermann, U., Kars, J.: Grundgrammatik Deutsch. Frankfurt a. M., 1988.
- Jung, Walter: Grammatik der deutschen Sprache. Mannheim; Leipzig: Bibliographisches Institut 1990.
- Latour, Bernd: Mittelstufen – Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag 1988.
- Griesbach, Heinz: Neue deutsche Grammatik. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt 1986.
- Wunderlich, D.: Tempus und Zeitreferenz im Deutschen. München, 1970.
- Hendrich, J.: Didaktika cizích jazyků. SPN, Praha 1988
- Weigmann, J.: Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag 1992.
- Doyé, Peter: Typologie der Testaufgaben. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt 1988.
- Braun, Peter: Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer 1993.
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1991.

## Benutzte Lehrbücher:

- Kouřimská, M., Jelínek, S., Kettenburg, U., Kučerová, L., Nöbauer, I.: Heute haben wir Deutsch. Handbuch für Lehrer. Praha: Agentura Jirco 1994.
- Kouřimská, M., Jelínek, S., Kettenburg, U., Kučerová, L., Nöbauer, I.: Heute haben wir Deutsch. Lehrbuch 1, 2, 3, 4. Praha: Agentura Jirco 1996, 1997.
- Kouřimská, M., Jelínek, S., Kettenburg, U., Kučerová, L., Nöbauer, I.: Heute haben wir Deutsch. Arbeitsheft 1, 2, 3, 4. Praha: Agentura Jirco 1996, 1995, 1996, 1997.
- Douvitsas – Gamst, J., Xanthos, E., Xanthos – Kretschmer, S.: Das Deutschmobil. Lehrbuch 1, 2, 3. Praha: SPN 1991, 1992, 1995.
- Douvitsas – Gamst, J., Xanthos, E., Xanthos – Kretschmer, S.: Das Deutschmobil. Arbeitsbuch 1, 2, 3. Praha: SPN 1991, 1992, 1994.
- Douvitsas – Gamst, J., Xanthos, E., Xanthos – Kretschmer, S.: Das Deutschmobil. Methodisches Handbuch I. Praha: SPN 1992.
- Maroušková, M., Eck, V.: Němčina. Učebnice 1, 2, 3, 4. Fortuna, Praha 1996, 1995
- Maroušková, M., Eck, V.: Němčina. Učebnice 1, 2, 3, 4. Fortuna, Praha 1992
- Maroušková, M., Eck, V.: Němčina. Pracovní sešit 1, 2, 3. Fortuna, Praha 1994, 1993, 1994
- Maroušková, M., Eck, V.: Nová němčina. Pracovní sešit 4. Fortuna, Praha 1997
- Chmelař, F., Němcová, J.: Učebnice němčiny. SPN, Praha 1966

## 6. Anlagen

**Anlage Nr. 1** – Anfangsübungen zum Einüben der Konjugation von Modalverben im Präsens aus dem Lehrbuch „Heute haben wir Deutsch“

**Anlage Nr. 2** – Anfangsübungen zum Einüben der Konjugation von Modalverben im Präsens aus dem Lehrbuch „Das Deutschmobil“

### ANLAGE NR. 1 – HEUTE HABEN WIR DEUTSCH:

6. Was möchte der Großvater (die Großmutter...) zum Geburtstag?  
 Aber was bekommt der Großvater (die Großmutter...) zum Geburtstag?

Was  $\left\{ \begin{array}{l} \text{möchte} \\ \text{bekommt} \end{array} \right.$

der Großvater  
 die Großmutter  
 der Vater  
 die Mutter  
 die Tante  
 der Onkel  
 Lisa  
 Peter  
 Hans  
 Susanne

Der Großvater

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

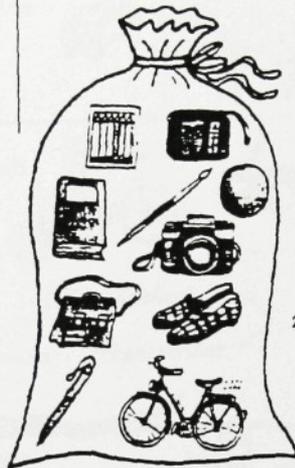
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

möchte  
 bekommt

zum Geburtstag?



zum Geburtstag.

Und was **möchtest** du zum Geburtstag? – Ich **möchte** ...  
 Was **möchtet** ihr zum Geburtstag? – Wir **möchten** ...

6. Wer möchte was zum Geburtstag?

A: Was \_\_\_\_\_ du zum Geburtstag?

B: Ich \_\_\_\_\_ eine \_\_\_\_\_ .



A: Was \_\_\_\_\_ ihr zum Geburtstag?

B: Wir \_\_\_\_\_ .



Meine Oma \_\_\_\_\_ .

Die Kinder \_\_\_\_\_ eine \_\_\_\_\_ .



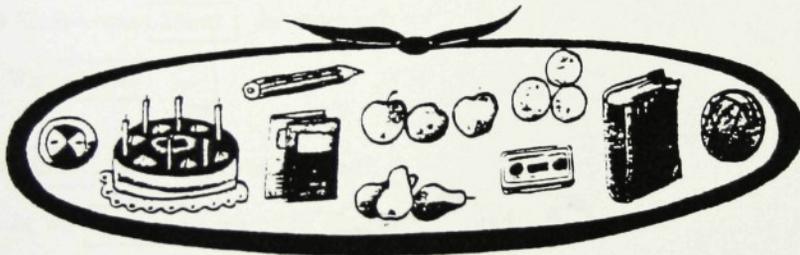
möchte, möchte, möchten, möchten, möchtest, möchtet

10. a) Was möchten sie haben?

Ich	möchte    möchten	einen	 	}	haben.
Nina		eine	 		
Jakob					
Wir					
Die Kinder		ein	 		

b) Was möchtest du kaufen?

Beispiele: Ich möchte { 2 Kilo Zucker } kaufen.  
einen Taschenrechner



c) Wer möchte was machen?

Was	möchtest	du	am	Montag	}	machen?
	möchte	Hans		...		
	möchtet	ihr		...		
	möchten	die Kinder		Sonntag		

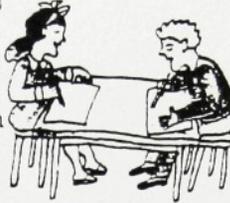
Ich	möchte	am	Mo		
Hans			Di		
Wir	möchten	am	Mi		
Die Kinder			Do		
			Fr		
			Sa		
			So		

11. Was können die Kinder machen?

a) Heidi ist 4 Jahre alt. Sie  schon



Lotte und Peter sind 5 Jahre alt. Sie  schon



Ich bin 11 Jahre alt und ich  schon

Was  du ?



Ich   kochen.

b) ● Kinder, was  ihr machen?

- Wir



●  ihr noch etwas machen?

- Ja, wir  noch



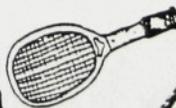
und



12. Wer kann es machen?

a)

Was k\_\_\_\_\_ du  
ihr  
dein Bruder  
deine Schwester  
die Kinder



b)

K\_\_\_\_\_ du  
ihr  
Karl  
die Kinder

Tennis spielen? - Ja. ...  
- Nein. ...

#### 14. Wir warten auf Oma und Opa.

Die Mutter sagt:

noch die  machen.

Susanne.  die Bücher ins  legen!

Und wo ist Hans?  noch  kaufen.

Kinder,  das Geschenk auf den  legen.

So, jetzt ist alles in Ordnung.

jetzt nur noch auf Oma und Opa warten.

schon bald kommen.

15. Wer sagt was? Wer muß ...?

Die Mutter:



Der Lehrer:



Der Vater:



Der Arzt:



Ich \_\_\_\_\_ mein Flugzeug suchen!

Bitte, wir \_\_\_\_\_ zum Arzt gehen.

Alle \_\_\_\_\_ Obst essen. Obst ist doch gesund.

Rita \_\_\_\_\_ um 7 Uhr zu Hause sein.

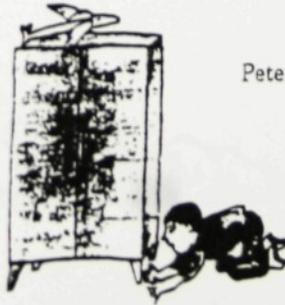
Milan, du \_\_\_\_\_ ordentlich sein.

Kinder, ihr \_\_\_\_\_ schnell rechnen!

Willi und Martin:



Peter:



10. a) Was **soll** man heute noch machen?

Ich	}	<b>soll</b>	Deutsch lernen.
Kurt			Hausaufgaben machen.
Wir	}	<b>sollen</b>	Suppe und Reis kochen.
Alle			in der Küche Ordnung machen.
Du		<b>sollst</b>	für den Papagei Futter und Wasser holen.
Ihr		<b>sollt</b>	Milch und Brot kaufen.

b) Was muß man heute machen? Was kann man machen?

Sloveso *sollen* nahradíte slovesem *müssen* a potom slovesem *können*.

c) Alle haben das schon **gemacht**.

Ich habe Deutsch **ge**\_\_\_\_\_ .  
 Kurt hat \_\_\_\_\_ .  
 Wir \_\_\_\_\_ .  
 Alle \_\_\_\_\_ .  
 Du \_\_\_\_\_ .  
 Ihr \_\_\_\_\_ .



11. Papa ist sehr aufgeregt.  
 Was machen sie, aber was **sollen** sie machen?

Warum siehst du noch fern?  
 Du \_\_\_\_\_ den Fernseher ausschalten!



lest ihr noch?  
 Ihr \_\_\_\_\_ schon zum Bahnhof gehen!

spielen die Kinder noch?  
 Sie \_\_\_\_\_ doch schon schlafen!



bin ich noch zu Hause?  
 Ich \_\_\_\_\_ doch schon arbeiten!!

12. Wißt ihr das? Ergänzt *sollen!*

- Wann beginnt die Sportschau? Um 19 Uhr?
- \* Ich habe gehört, sie \_\_\_\_\_ schon um 18 Uhr \_\_\_\_\_.
- Wann schreiben wir eigentlich das Diktat? Schon morgen?
- \* Sag bloß! Wir \_\_\_\_\_ es doch erst am Freitag \_\_\_\_\_.
- Was kostet das Buch?
- \* Es \_\_\_\_\_ nur 90,- Kronen \_\_\_\_\_.
- Wann kommt Oma? Am Sonntag?
- \* Nein, sie \_\_\_\_\_ schon am Samstag \_\_\_\_\_.
- Wann fahren wir ins Gebirge? Schon heute?
- \* Nein, wir \_\_\_\_\_ morgen \_\_\_\_\_.

13. Haben oder sollen?

a) Spielt das Gespräch.

- \* Ich habe Hunger.
- Du \_\_\_\_\_ etwas essen.
- \* \_\_\_\_\_ ich auch etwas trinken?
- Klar. \_\_\_\_\_ ich dir etwas zum Trinken holen?
- \* Lieb von dir. Ich \_\_\_\_\_ nämlich keine Zeit!
- Sag bloß! Zum Essen und zum Trinken \_\_\_\_\_ du immer Zeit haben.

**Nicht vergessen!**  
 Wir *haben* ein Auto. - Máme (vlastníme) auto.  
 Wir *sollen* langsam fahren. - Máme (jsme povinni) jezdit pomalu.

b) Was ist passiert? (Haben? Sollen?)



- Peter: Mama, \_\_\_\_\_ du viel Geld?  
 Mutter: Warum \_\_\_\_\_ ich viel Geld haben? Nein, ich \_\_\_\_\_ nicht viel Geld.  
 Peter: Und \_\_\_\_\_ Papa viel Geld?  
 Mutter: Du, hör mal! Warum \_\_\_\_\_ Papa viel Geld haben?  
 Peter: Na, er \_\_\_\_\_ Hans ein Fahrrad kaufen.  
 Mutter: Und warum \_\_\_\_\_ Papa Hans ein Fahrrad kaufen?  
 Peter: Ich \_\_\_\_\_ mit Hans am Wochenende radfahren, und Hans \_\_\_\_\_ kein Fahrrad.  
 Mutter: Was sagst du da? Hans \_\_\_\_\_ doch ein Fahrrad! Und es ist neu!  
 Peter: Na, wie \_\_\_\_\_ ich es sagen. Er hatte ein Fahrrad...

17. Wen soll man rufen?

○ Helga hat Halsschmerzen. Wir *sollen* ihre Mutter rufen.

\* Ich  sie schon .

○ Gerd hat Kopfschmerzen. Ihr *sollt* unsere Lehrerin rufen.  
 \* Wir \_\_\_\_\_.

○ Angela hat Fieber. Ihre Schwester \_\_\_\_\_ gleich den Arzt rufen.  
 \* Sie \_\_\_\_\_.

○ Frau Taube ruft: „Mein Koffer ist weg! Man \_\_\_\_\_ gleich die Polizei rufen!  
 \* Natürlich, wir \_\_\_\_\_.

○ Thomas ist etwas passiert. Die Eltern \_\_\_\_\_ ein Taxi rufen.  
 \* Keine Angst. Sie \_\_\_\_\_.

13. a) Lore, Viktor und Veronika **wollen** ins Karl-May-Museum fahren.  
Lest das Gespräch.

Veronika: Ich bin müde. Ich will nach Hause gehen.

Lore: Wollt ihr morgen zum Kar-May-Museum mit?

Viktor: Sicher. Wir wollen. Also, ich will, aber Veronika will nicht, oder? Was sagst du,  
Veronika, willst du morgen zum Karl-May-Museum fahren?

Veronika: Natürlich will ich. Morgen bin ich wieder fit.

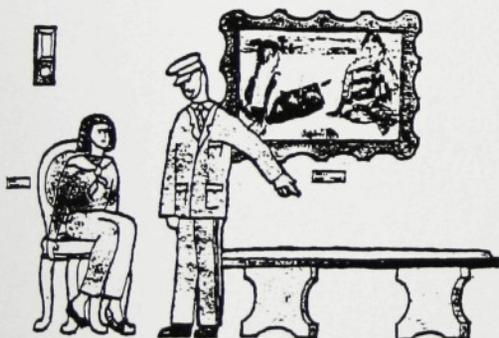
- b) Napište na tabuli časování slovesa *wollen*.

14. Was fehlt?

- Am Samstag w\_\_\_\_\_ wir einen Ausflug machen. W\_\_\_\_\_ ihr mitfahren?  
\* Danke für die Einladung. Null Interesse. Am Samstag w\_\_\_\_\_ ich lange schlafen.  
W\_\_\_\_\_ ihr am Sonntag nachmittag zu mir kommen? Wir können Rockmusik hören.  
Mein Bruder w\_\_\_\_\_ auch zu Hause bleiben. Er hat nämlich eine neue Kassette. Aber  
unsere Eltern w\_\_\_\_\_ lieber in den Wald gehen. Sie finden Rockmusik schrecklich.  
Ist das nicht komisch?

15. Darf man auf dem Stuhl sitzen?

Was soll man ergänzen?



ich	>	darf
er/sie	>	
du		darfst

wir	>	dürfen
sie/Sie	>	
ihr		dürft

- Hier d\_\_\_\_\_ du leider nicht sitzen.  
\* Warum d\_\_\_\_\_ ich hier nicht sitzen? Ich bin müde.  
 Das ist ein alter Barockstuhl. Hier d\_\_\_\_\_ niemand sitzen. Ihr d\_\_\_\_\_ nur auf der Bank sitzen.  
\* Gut. D\_\_\_\_\_ wir etwas fragen? Wo gibt es hier ein Café?  
 Ganz hinten rechts. 100 m weit.  
\* Danke. Sie d\_\_\_\_\_ uns nicht gleich böse sein.  
 Ich bin euch nicht böse. Aber Ordnung muß sein.

4. Stelle die im Beispiel gezeigten drei unterschiedlichen

10	1000	100	10000	100000
20	2000	200	20000	200000
30	3000	300	30000	300000
40	4000	400	40000	400000
50	5000	500	50000	500000

Handwritten notes in German, possibly describing the data in the table above.

**ANLAGE NR. 2 – DAS DEUTSCHMOBIL :**

- 1. Die deutsche... ..
- 2. Die deutsche... ..
- 3. Die deutsche... ..
- 4. Die deutsche... ..
- 5. Die deutsche... ..
- 6. Die deutsche... ..

▲ **A4** Bilde wie im Beispiel Sätze mit dem Schüttelkasten.

Ich	nehme	will	möchte	den Füller. den Malkasten.
Du	nimmst	willst	möchtest	den Werkzeugkasten. die Eisenbahn.
Er Sie	nimmt	will	möchte	die Puppe. die Schere. das Deutschbuch.
Sie	nehmen	wollen	möchten	das Fahrrad. das Turnzeug.

Beispiele:

Inge bastelt gern. Sie nimmt die Schere.

Peter baut gern. Er will den Werkzeugkasten.

Du hast Geburtstag. Du möchtest das Fahrrad.

1. Ich male gern. \_\_\_\_\_

2. Jörg und Inge machen Hausaufgaben. \_\_\_\_\_

3. Du schreibst Oma eine Postkarte. \_\_\_\_\_

4. Willi baut ein Regal. \_\_\_\_\_

5. Du hast 100 Mark. \_\_\_\_\_

6. Maria und Hubert haben Sport. \_\_\_\_\_

7. Ich bastele gern. \_\_\_\_\_

8. Milli hat Geburtstag. \_\_\_\_\_

b) Lies das Interview und kreuze an, was die Kinder können.

Lektion 6



Was kannst du besonders gut?

Mathematik finde ich prima. Ich rechne sehr gern.

Und du?

Ich koche gern Suppe, und sonntags mache ich auch Kuchen.

Und du, was kannst du besonders gut?

Ich bin sehr gut in Sport. Laufen finde ich toll. Da bin ich immer der erste.

Und du?

Eisorte ist mein Lieblingsessen. Da esse ich ganz viel.

Fußball finde ich blöd. Aber Fahrrad fahre ich gern.

Und was kannst du besonders gut?

Ich schwimme gern und tauche auch viel.

Und du?

Mein Lieblingsspiel ist Fußball. Da bin ich sehr gut.

Ich? Ich bin immer gut!

Susi  
Gabi  
Ralf  
Uwe  
Markus  
Ina  
Detlef

	Susi	Gabi	Ralf	Uwe	Markus	Ina	Detlef	Willi
kann gut tauchen								
kann viel essen								
kann toll kochen								
kann Quatsch machen								
kann prima Fußball spielen								
kann schnell rechnen								
kann Fahrrad fahren								
kann sehr schnell laufen								

c) Schreib nun in dein Heft, was die Kinder besonders gut können:

1. Susi kann

d) Und du? Was kannst du besonders gut?

Ich...

e) Können sie das wirklich?

Schreib Sätze wie im Beispiel in dein Heft.

▲  
Lektion 6



Beispiel: Elefant - Fahrrad fahren?

Ein Elefant kann nicht Fahrrad fahren,  
sondern laufen.

1. Papagei - Hausaufgaben machen?
2. Willi - fliegen?
3. Krokodil - klettern?
4. Roboter - rauchen?
5. Flamingo - Brot backen?
6. Bär - fernsehen?
7. Robbe - aufräumen?

△ A5

Für welche Tiere trifft das zu?

Schau ins Zoobild (Lehrbuch, S. 63) und setze die richtigen Pluralformen ein.

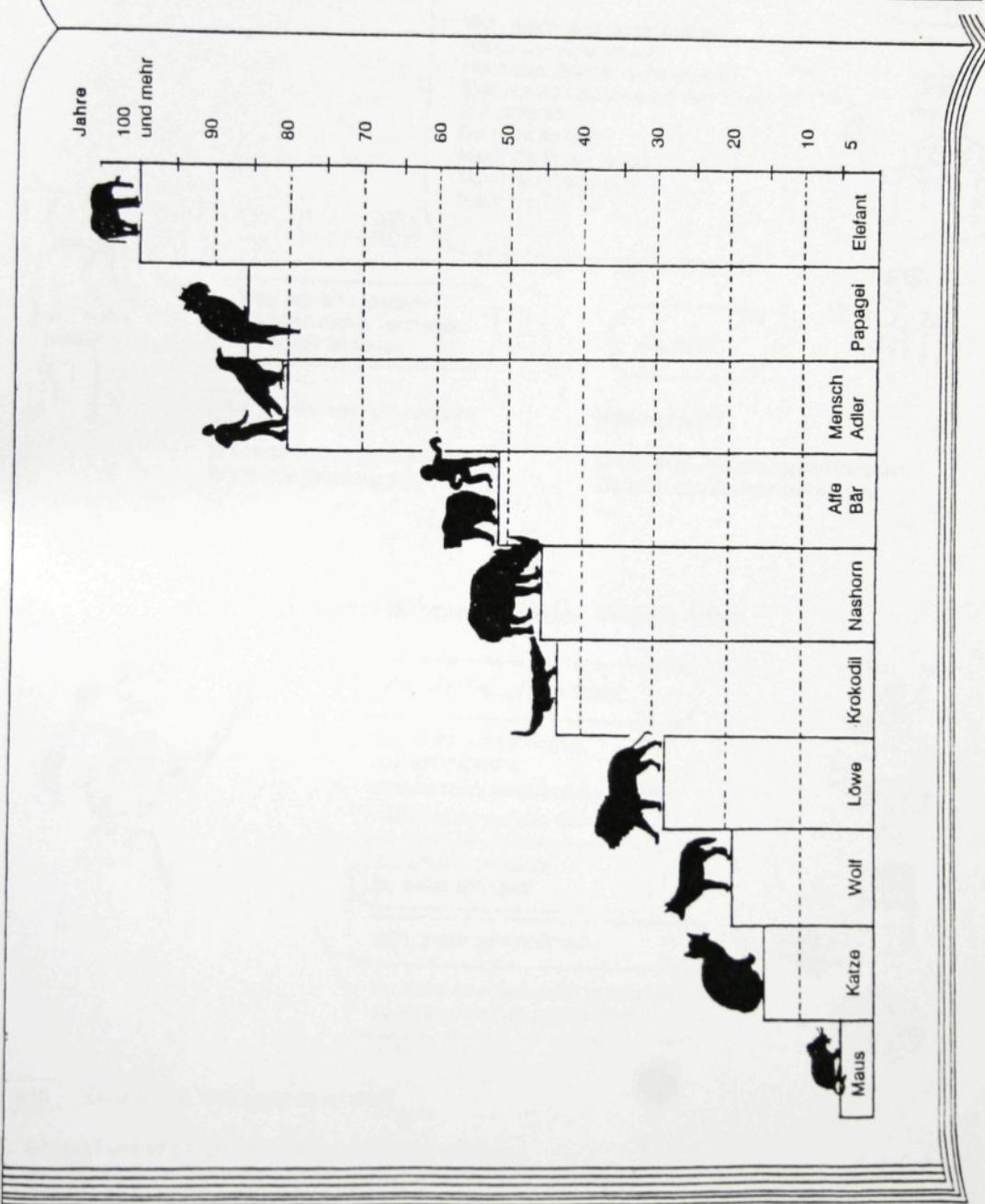
Beispiel:

1. Elefanten, Nashörner, Giraffen, Bären, Tiger,  
Löwen, Robben und Krokodile sind schwer.  
sind klein.
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
sind gefährlich.
4. \_\_\_\_\_  
kommen aus Afrika.
5. \_\_\_\_\_  
kommen aus Amerika.
6. \_\_\_\_\_  
kommen aus Asien.
7. \_\_\_\_\_  
fressen Fleisch.
8. \_\_\_\_\_  
fressen Pflanzen.
9. \_\_\_\_\_  
sind groß.
10. \_\_\_\_\_  
können schwimmen.

△ A6

Kannst du die Tabelle aus Willis Tierlexikon lesen? Wie alt können die Tiere werden? Schau in die Tabelle und erzähle.

△ Lektion 6



Beispiel:

Die Maus	kann	vier Jahre alt	werden.
Eine Maus	können		
Mäuse			

Lektion 7



Willi, mach die Hausaufgaben!  
 Räum das Zimmer auf!  
 Mach das Zimmer auch sauber!  
 Stell die Schultasche auf den Tisch!  
 Ruf Oma an!  
 Sei nicht so laut!  
 Mach die Musik leise!  
 Mach das Radio aus!  
 Mach die Tür zu!



Was soll ich machen?  
 Ich kann nichts verstehen,  
 die Musik ist so laut!

Du sollst ...



**A9** Was soll Willi machen?

Was sagt Milli?

Er soll die Hausaufgaben machen.  
 Er soll das Zimmer aufräumen.  
 ...

Du sollst die Hausaufgaben machen.  
 Du sollst das Zimmer aufräumen.  
 ...

Willi und Milli spielen Zirkus: Willi als Artist



Willi, klettere auf den Tisch!

Du sollst nicht springen,  
 du sollst klettern!

Willi, spring auf den Schrank!

Du sollst nicht fallen,  
 du sollst springen!

Willi, mach dein Bett auf!

Du sollst dein Bett nicht zumachen,  
 du sollst dein Bett aufmachen!



**A10** Du bist Milli. Was sagst du zu Willi?

1. auf das Fahrrad steigen (nicht auf das Fahrrad klettern)
2. den Stuhl auf den Tisch stellen (den Stuhl nicht unter den Tisch legen)
3. über die Badewanne springen (nicht ins Wasser fallen)
4. den Schrank aufmachen (den Schrank nicht kaputt machen)
5. unter den Tisch kriechen (nicht über den Tisch kriechen)
6. hinter die Kommode kriechen (nicht über die Lampe klettern)
7. das Regal festhalten (das Regal nicht drehen)

Schreib jetzt in dein Heft, was Milli sagt.

- ◆ **A11** Schreib den Dialog im Heft weiter wie im Beispiel.  
Beispiel:

(essen)



Willi, du sollst essen!

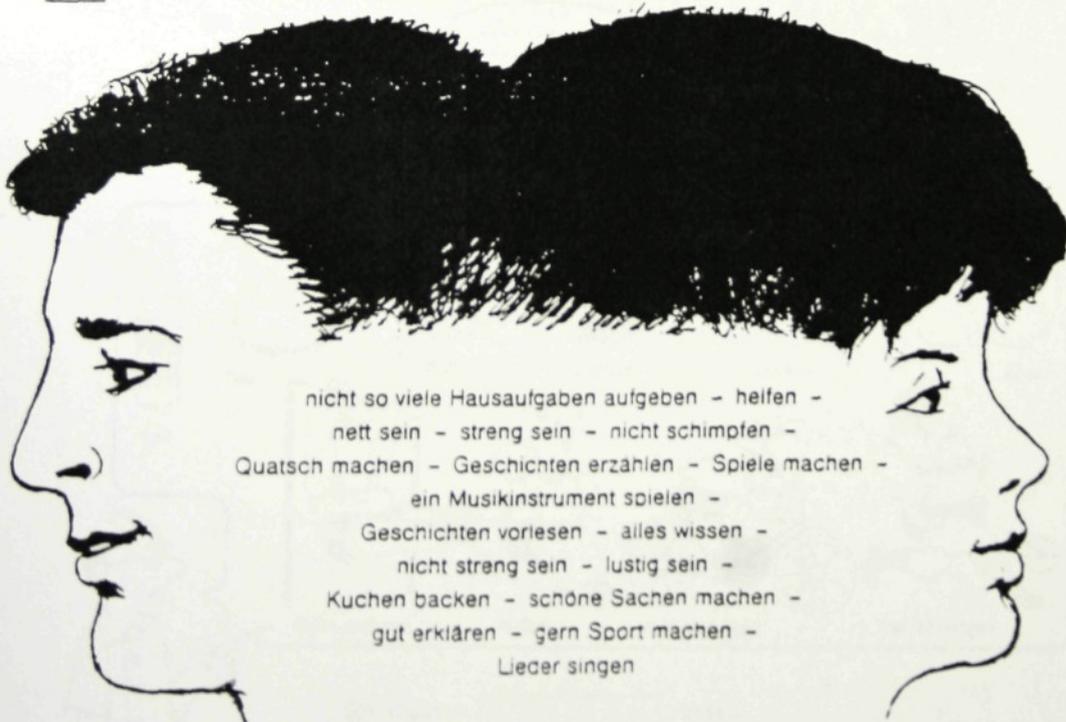
(spielen)



Ich kann jetzt nicht essen.  
Ich will spielen!

1. Hausaufgaben machen / schwimmen
2. rechnen / Dixi besuchen
3. Deutsch machen / mit Milli spielen
4. Oma anrufen / basteln
5. den Brief schreiben / Zaubertricks machen
6. leise sein / Musik hören
7. aufräumen / Fahrrad fahren
8. ins Bett gehen / fernsehen
9. zuhören / ins Bett gehen

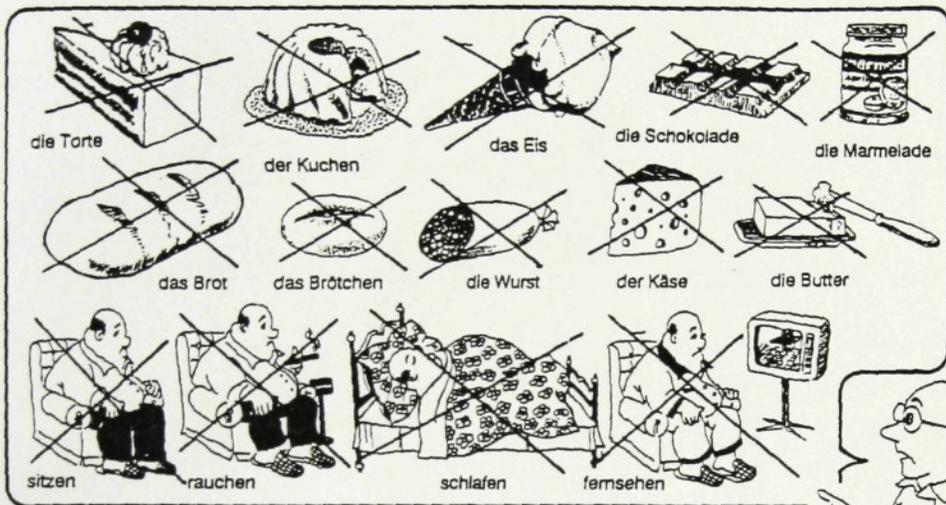
- ◆ **A13** > Wie soll deine Lehrern / dein Lehrer sein? Wähle aus und schreib in dein Heft.



Beginne mit: *Meine Lehrerin soll... oder Mein Lehrer soll...*

★ **A2** Was sagt der Arzt? Was darf Herr Superdick nicht machen?

★ **Lektion 9**

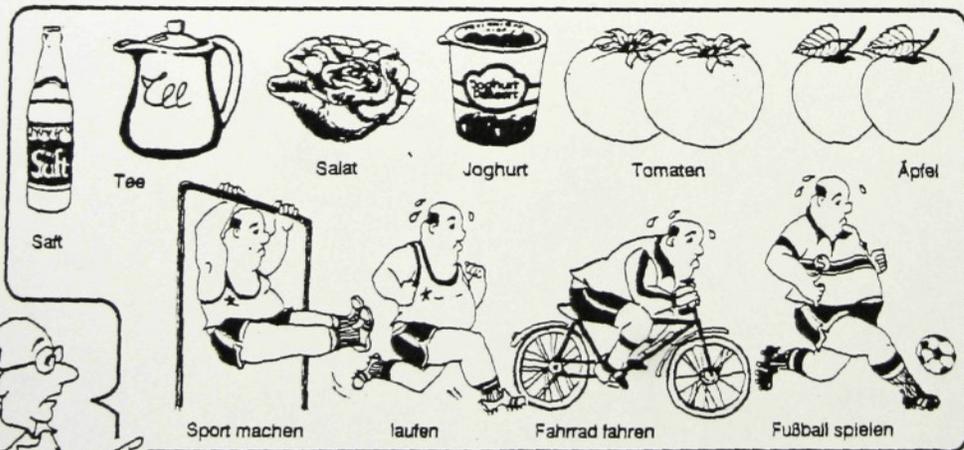


Sie dürfen kein (keine, keinen)  essen.

Sie dürfen nicht so viel .



★ **A3** Was sagt der Arzt? Was muß Herr Superdick machen?



Sie müssen  essen.

Sie müssen  trinken.

Sie müssen .



Herr Dr. Fröhlich, wann ist denn ein Kind krank?

Ein Kind ist krank, wenn es immer müde ist.

Ein Kind ist krank, wenn es keinen Appetit hat.

Ein Kind ist krank, wenn es Fieber hat.

Ein Kind ist krank, wenn es Schmerzen hat.

Ein Kind ist krank, wenn es nichts ißt.

Ein Kind ist krank, wenn es Bauchschmerzen hat.

Ein Kind ist krank, wenn es Ohrenschmerzen hat.

Ein Kind ist krank, wenn es Kopfschmerzen hat.

Ein Kind ist krank, wenn es Halsschmerzen hat.



★ **A6** Was meinst du? Wann muß ein Kind im Bett bleiben?  
Wähle oben aus und erzähle:

Ein Kind muß im Bett bleiben, wenn .....

★ **A8** Wähle aus dem Kasten aus und erzähle:

1.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> muß	nicht in die Schule gehen.
2.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> darf	nicht aufstehen.
3.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> muß	Medizin nehmen.
4.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> muß	im Bett bleiben.
5.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> darf	nicht spielen.
6.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> muß	keine Hausaufgaben machen.
7.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> kann	viel schlafen.
8.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> muß	nicht aufräumen.
9.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> kann	nicht rausgehen.
10.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> muß	allein sein.
11.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> muß	Tee trinken.
12.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> muß	Diät machen.
13.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> kann	Kassetten hören.
14.	<input type="checkbox"/> Ich	<input type="radio"/> kann	viel lesen.

Ich finde es gut, ~~wenn~~- Ich nicht in die Schule gehen  muß.

Ich finde es blöd, ~~wenn~~- Ich nicht aufstehen  darf.

★ A2-3

a) Setze richtig ein: **muß** oder **darf**?

★  
Lektion 9



1. Ich bin zu dünn. Ich \_\_\_\_\_ mehr essen.  
Ich \_\_\_\_\_ nicht nur Salat essen.

2. Ich bin zu dick. Ich \_\_\_\_\_ Diät machen.  
Ich \_\_\_\_\_ keinen Kuchen essen.  
Ich \_\_\_\_\_ viel Salat essen.

3. Ich \_\_\_\_\_ viel schlafen.  
Ich \_\_\_\_\_ nicht so viel rauchen.

4. Ich \_\_\_\_\_ auch nicht so viel rauchen.  
Ich \_\_\_\_\_ auch keinen Kaffee trinken.  
Ich \_\_\_\_\_ gesund leben.

5. Ich \_\_\_\_\_ nicht so viel arbeiten.  
Ich \_\_\_\_\_ mehr Ruhe haben.

6. Ich \_\_\_\_\_ Sport machen und ich \_\_\_\_\_  
auch viel Fahrrad fahren.



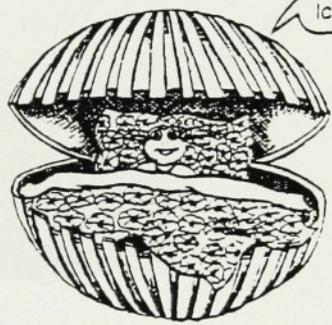
b) Setze die richtigen Formen von **müssen** und **dürfen** ein:

1. Morgen ist Sonntag. Wir \_\_\_\_\_ heute abend bis 12 Uhr fernsehen.
2. Paßt auf! Da kommt ein Auto. Ihr \_\_\_\_\_ stehenbleiben.
3. Der Stuhl ist kaputt. Du \_\_\_\_\_ nicht auf den Stuhl klettern!
4. Heini und Manfred sind krank. Sie \_\_\_\_\_ Medizin nehmen.
5. Inge hat Fieber. Sie \_\_\_\_\_ im Bett bleiben.
6. Millis Fuß tut weh. Sie \_\_\_\_\_ nicht aufstehen.
7. Bald hast du Geburtstag. Dann \_\_\_\_\_ du alle Freunde einladen.
8. Ihr \_\_\_\_\_ Oma anrufen. Sie will euch sprechen.
9. Um 4 Uhr beginnt der Zirkus. Ihr \_\_\_\_\_ schnell machen!
10. Wir gehen heute in den Zoo. Da \_\_\_\_\_ wir die Affen füttern.



c) Willi ist krank. Er hat Fieber, Halsschmerzen und Bauchschmerzen.  
Er muß im Bett bleiben.  
Was darf er machen? Was darf er nicht machen?

- Ich will klettern.
- Ich will in den Zirkus gehen.
- Ich will Fahrrad fahren.
- Ich will aufstehen
- Ich will lesen.
- Ich will zu Oma fahren.
- Ich will Fußball spielen.
- Ich will mit Milli spielen.
- Ich will Saft trinken.
- Ich will fernsehen.
- Ich will malen.
- Ich will Hühnersuppe essen.
- Ich will Opa anrufen.
- Ich will Musik hören.



Willi, du darfst nicht klettern! Aber du darfst Musik hören.