

# Regeln in DaF-Übungsgrammatiken: sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Perspektiven

Claudio Di Meola (Rom)

---

## Abstract

The present article investigates German grammars for foreign learners in a linguistic and didactic perspective. In the introductory part, criteria for scientific and didactic adequacy are elaborated. The main part consists in the analysis of five recent and widespread grammars for different language levels, pertaining to three case studies: nominal gender, prepositions with dative/accusative government, future tenses. It is shown that these grammars display only a partial scientific adequacy in so far important rules are not mentioned. From a didactic point of view the most important shortcoming is a lack of systematicity as single rules are being listed without showing their interconnections. Moreover, a number of rules are difficult to put in practice because they require prior grammatical knowledge. At last, there is no sensible progression between grammars for beginners and grammars for advanced learners.

---

## 1 Einleitung

Grammatik hat in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts schon immer eine wichtige Rolle gespielt, auch die kommunikative Wende im letzten Jahrhundert hat daran prinzipiell wenig verändert. Was sich gewandelt hat, ist das grundsätzliche Verständnis von Grammatik.

Grammatik ist nicht mehr Selbstzweck wie noch zu Zeiten der Grammatik-Übersetzungs-Methode, sondern wird als Baustein gesehen für übergeordnete Zielsetzungen: den Spracherwerb zu beschleunigen, Fossilisierungen zu vermeiden, kommunikative Leistungen zu verbessern und allgemein eine Sprachbewusstheit zu erreichen, die für die Erlangung höherer Sprachkompetenz unerlässlich ist.

Wie soll nun konkret die Grammatikvermittlung aussehen? Grundsätzlich sind folgende methodische Alternativen im Fokus der Diskussion:<sup>1</sup>

- rein formbezogen oder funktional?
- systematisch oder situationsgebunden?
- deduktiv oder induktiv?

Mit anderen Worten: Soll der Unterricht die Bildung der einzelnen grammatischen Formen fokussieren oder vielmehr hinterfragen, wozu diese auf semantischer und pragmatischer Ebene

---

<sup>1</sup> Die Bibliografie zum Grammatikunterricht allgemein in Deutsch als Fremdsprache ist äußerst umfangreich und kann hier nicht einmal ansatzweise besprochen werden. Eine aktuelle Bestandsaufnahme findet sich in Rösler (2021). Cf. auch die Einführungen von Fandrych/Thurmair (2021) und Rösler (2023).

dienen? Soll der Unterricht einen systemlinguistischen Überblick anstreben oder stattdessen grammatische Probleme behandeln, die sich von Fall zu Fall in den bearbeiteten Texten ergeben? Sollen die Lehrenden die grammatischen Phänomene vorab erklären oder vielmehr die Lernenden zur eigenständigen Herausfindung von Regeln animieren?

Diese Fragen lassen sich nicht global beantworten. Unstrittig ist, dass ausgehend von dem Prinzip der Lernerzentriertheit die Grammatikvermittlung je nach Zielgruppe und Lernkontext unterschiedliche Formen annehmen muss. Dabei sind die obengenannten Alternativen eher als entgegengesetzte Pole auf einem Kontinuum zu sehen, i. e. als Schwerpunkte in der Unterrichtsgestaltung. So ist beispielsweise formbezogener Grammatikunterricht für all diejenigen Lernenden wichtig, für die morphosyntaktische Korrektheit relevant ist. Systematischer Grammatikunterricht erscheint besonders für diejenigen relevant, die bereits andere Fremdsprachen erlernt haben und somit Vergleiche anstellen oder für diejenigen, die beispielsweise selbst einen Beruf als Sprachlehrer anstreben. Eine deduktive Vorgehensweise eignet sich besonders bei Zeit- oder Inputmangel bzw. für diejenigen grammatischen Phänomene, für die aufgrund ihrer inhärenten Komplexität eine eigenständige Postulierung der Regeln seitens der Lernenden schwierig erscheint. Auf der anderen Seite ist ein funktionaler und situationsgebundener Grammatikunterricht immer dann primär, wenn die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden im Vordergrund stehen und entdeckendes Lernen möglich erscheint.

Was die didaktischen Hilfsmittel betrifft, so nehmen in der Unterrichtspraxis Übungsgrammatiken eine wichtige Rolle ein. Auf dem Markt existieren zahlreiche Übungsgrammatiken namhafter Verlage, ständig erscheinen neue Werke, und Bestseller werden immer wieder neu aufgelegt. Die meisten Grammatiken sind allerdings als nicht-zielgruppenspezifische Allesköninger konzipiert, um potentiell ein möglichst breites Publikum zu erreichen und hohe Auflagenzahlen zu garantieren.

Auf wissenschaftlicher Ebene haben Übungsgrammatiken jedoch bisher relativ wenig Aufmerksamkeit erhalten, besonders im Vergleich zur Lehrwerkanalyse. Nach dem wegweisenden Sammelband von Kühn (2004) hat erst in jüngerer Zeit das Interesse zugenommen (cf. die Monographie Puato/Di Meola 2017 sowie die Sammelbände Di Meola/Gerdes/Tonelli 2017 und Di Meola/Puato 2021). Einzelbeiträge befassen sich vor allem mit der Evaluierung einzelner grammatischer Phänomene (cf. z. B. Huber 2009 mit der Wortstellung im Mittelfeld; Roche/Suñer 2015 mit Wechselpräpositionen oder Rösler 2015 mit Partizipialattributen), aber auch mit der Beurteilung spezifischer Übungsgrammatiken (cf. z. B. Thurmail 2002, 2007). Auch übergeordnete Problematiken wie beispielsweise die Progression (cf. Di Meola/Puato 2023) oder die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik (cf. Di Meola/Puato 2022) werden thematisiert.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit grammatischen Regeln und Erklärungen, so wie sie in Übungsgrammatiken präsentiert werden. Sie setzt sich zum Ziel, a) allgemeine Kriterien zur Bewertung des Regelteils zu postulieren, b) anhand von Fallstudien eine erste Bewertung vorzunehmen und c) Vorschläge für zukünftige Verbesserungen zu erarbeiten.

Im Folgenden wird zunächst auf die wesentlichen Charakteristiken von Übungsgrammatiken des Deutschen als Fremdsprache eingegangen (Punkt 2). Sodann werden Überlegungen zur

sprachwissenschaftlichen und didaktischen Adäquatheit von Regeln angestellt (Punkt 3). Anschließend wird die Behandlung von drei wichtigen grammatischen Phänomenen (nominales Genus, Wechselpräpositionen, Zukunftstempora) in Übungsgrammatiken untersucht (Punkt 4). Ein Ausblick auf Verbesserungsmöglichkeiten im Regelbereich rundet das Bild ab (Punkt 5).

## 2 Die Übungsgrammatiken des Deutschen

Übungsgrammatiken sind eine Untergruppe der didaktischen Grammatiken. Sie bestehen aus einem Regelteil und – wie der Name schon sagt – einem Übungsteil. Der Regelteil besteht aus Erklärungen und fast immer auch Beispielen, die zur Illustration der Regeln dienen. Der Übungsteil enthält größtenteils geschlossene Übungen: Einsetzungsübungen, Konstruktionsübungen, Transformationsübungen. Darüber hinaus gibt es oftmals im Anhang einen Service-teil, der verschiedene Listen umfasst (z. B. unregelmäßige Verben, Präpositionen mit ihrer Rektion etc.).

Übungsgrammatiken haben primär die Funktion eines Nachschlagewerks. Die einzelnen Themenbereiche werden dementsprechend systematisch dargestellt und können autonom bearbeitet werden, die gegebene Reihenfolge muss somit nicht zwingend abgearbeitet werden. Zumeist halten sich die Werke dabei an die traditionellen Einteilungen der Schulgrammatik, genauer gesagt zunächst an die einzelnen Wortarten, wobei üblicherweise mit dem Nomen oder dem Verb angefangen wird. Dann folgen meistens Kapitel zu Satzbau und Satzverbindungen.

Worin äußert sich die didaktische Ausrichtung der Übungsgrammatiken? Drei Punkte sind hervorzuheben:

- Auswahl der Phänomene
- Vereinfachung der Erklärungen
- didaktisch aufbereitete Darstellung

Was die Auswahl der Phänomene betrifft, so zeigt sich diese hauptsächlich in Anfängergrammatiken. Zuallererst werden nämlich diejenigen Phänomene dargestellt, die grundlegend für die Bildung von einfachen Sätzen erscheinen, die hochfrequent und vielseitig verwendbar sind (hauptsächlich in Kommunikationssituationen des Alltags). Dabei wird der Fokus stets auf Phänomene und Aspekte gerichtet, die als typische Lernschwierigkeiten des Deutschen angesehen werden.

Hinsichtlich der Vereinfachung der Erklärungen wird hauptsächlich auf die zu verwendende Terminologie geachtet im Sinne einer weitestgehenden Vermeidung von linguistischen Termini. Auch der Inhalt der Regeln wird vereinfacht, indem beispielsweise bei einem Regelkomplex (wie den Genusregeln) eine Auswahl der Regeln getroffen wird. Zudem wird es möglichst vermieden, grammatische Varianten anzugeben, auch wenn diese standardsprachlich akzeptiert sind (so z. B. regiert die Präposition *entlang* neben dem Akkusativ auch Dativ und Genitiv, aber dies wird zumeist verschwiegen).

In Bezug auf die didaktische Aufbereitung im Sinne einer sofort zugänglichen Darstellung werden Verstehenserleichterungen (verschiedene Visualisierungsstrategien) sowie Memorierungshilfen geliefert (z. B. Merksätze).

Welche sind die wesentlichen Charakteristiken der gängigen Übungsgrammatiken? Es sei vorausgeschickt, dass die Werke fast immer für bestimmte Niveaustufen konzipiert und auf den europäischen Referenzrahmen ausgerichtet sind. Eine Grobeinteilung lässt sich vornehmen in Anfängergrammatiken (zumeist A1-B1: Grundstufe) und Fortgeschrittenengrammatiken (zumeist ab B2: Mittelstufe bis C1, Oberstufe bis C2).<sup>2</sup>

Die Grammatiken sind in der Regel breit aufgestellt:

- sie umfassen sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten
- sie wollen sowohl schriftliche als auch mündliche Sprache berücksichtigen
- sie umfassen tendenziell das grammatische Gesamtsystem
- sie sind konzipiert sowohl zur Unterrichtsbegleitung als auch zum Selbststudium
- sie dienen sowohl zur gezielten Vorbereitung von Prüfungen als auch zur Wiederholung von bereits behandeltem Stoff
- sie sind theorieübergreifend, i. e. nicht einem einzigen kohärenten linguistischen Erklärungsmodell verschrieben
- sie sind nicht an ein bestimmtes Lehrwerk gebunden
- sie sind nicht an eine bestimmte Zielgruppe gebunden (Alter, Beruf, Vorkenntnisse, Bildungsgrad)

Hier nun eine Liste der wichtigsten gängigen Übungsgrammatiken des deutschsprachigen Marktes, wobei einzig international ausgerichtete Grammatiken berücksichtigt werden, i. e. Werke, die auf Deutsch geschrieben sind und nicht für Lernende einer bestimmten Ausgangssprache konzipiert wurden:

### **Übungsgrammatiken für Anfänger:**

- Billina, Anneli/Reimann, Monika (2019): *Deutsch – Übungsgrammatik für die Grundstufe – aktuell. A1-B1.* München: Hueber.
- Braucek, Brigitte/Castell, Andreu (2018): *Basisgrammatik DaF A1-B1. Deutsch lernen, üben, anwenden.* Ismaning: Hueber.
- Buscha, Anne/Szita, Szilvia (2010): *A-Grammatik: Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau A1/A2.* Leipzig: Schubert.
- Clamer, Friedrich/Heilmann, Erhard G. (2007): *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln – Listen – Übungen. Niveau A2-B2.* Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Fandrych, Christian/Tallowitz, Ulrike (2021): *Klipp und Klar. Übungsgrammatik für Deutsch als Fremdsprache A1 – B1.* Neubearbeitung. Stuttgart: Klett.
- Gottstein-Schramm, Barbara et al. (2011): *Deutsch als Fremdsprache. Grammatik – ganz klar! Übungsgrammatik A1-B1.* Ismaning: Hueber.
- Hohmann, Sandra/Rohrmann, Lutz (2021): *Grammatik mal vier. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache A1-B1. Wissen – Training – Texte – Landeskunde.* Stuttgart: Klett.
- Jentsch, Horst (2007): *Grammatik zum Üben. Ein Arbeitsbuch mit Regeln und Übungen.* Bd. 1 *Grundstufe.* Köln: Jentsch.

---

<sup>2</sup> Es muss in diesem Zusammenhang jedoch daran erinnert werden, dass der Referenzrahmen nicht auf konkrete grammatische Strukturen Bezug nimmt, sondern stets von kommunikativen Fähigkeiten ausgeht.

- Jin, Friederike/Voß, Ute (2023): *Deutsch als Fremdsprache Grammatik aktiv. Üben – Hören – Sprechen. A1–B1.* Berlin: Cornelsen.
- Kunkel, Melanie/Durst, Uwe (2017): *Lern- und Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Verstehen.* Berlin: Dudenverlag.
- Luscher, Renate (2007): *Übungsgrammatik für Anfänger. Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Reimann, Monika (2010): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen.* Ismaning: Hueber.
- Rocco, Goranka (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatik für Anfänger.* Niveau A2. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Rusch, Paul/Schmitz, Helen (2013): *Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1.* München: Klett-Langenscheidt.

### **Übungsgrammatiken für Fortgeschrittene:**

- Buscha, Anne/Szita, Szilvia (2011): *B-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1/B2.* Leipzig: Schubert.
- Buscha, Anne/Szita, Szilvia/Raven, Susanne (2013): *C-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1/C2.* Leipzig: Schubert.
- Clamer, Friedrich/Heilmann, Erhard G./Röller, Helmut (2021): *Die Blaue. Übungsgrammatik für C1. Regeln – Listen – Übungen.* Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard (2012): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Die Gelbe aktuell.* Ismaning: Hueber.
- Fandrych, Christian (ed.) (2016): *Klipp und klar. Übungsgrammatik Mittelstufe Deutsch B2/C1. Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: Klett.
- Hall, Karin/Scheiner, Barbara (2020): *Deutsch – Übungsgrammatik für die Oberstufe – aktuell. B2-C2.* München: Hueber.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2000): *Übungsgrammatik Deutsch.* Berlin/München: Langenscheidt.
- Hering, Axel/Matussek, Magdalena/Perlmann-Balme, Michaela (2019): *Deutsch – Übungsgrammatik für die Mittelstufe – aktuell. B1-C1.* München: Hueber.
- Jentsch, Horst (2018): *Grammatik zum Üben. Ich verstehe, was ich übe. B1–C1.* Köln: Jentsch.
- Rug, Wolfgang/Tomaszewski, Andreas (2009): *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik für Mittel- und Oberstufe. Neufassung.* München: Klett.
- Schade, Günter et al. (2019): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Schmidt.
- Stein-Bassler, Dorothea (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Lerngrammatik zur Studienvorbereitung. Niveau B2-C1.* Meckenheim: Liebaug-Dartmann.

### **Niveauübergreifende Übungsgrammatiken:**

- Luz, Iwona (2009): *Deutsche Grammatik. Deutsch als Fremdsprache. Zum Lernen, Üben, Lehren und Nachschlagen.* Danzig: Mare Balticum.
- Hauschild, Alke (2020): *Praxis-Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Das große Lern- und Übungswerk. Mit extra Online-Übungen.* Niveau A1–C1. Stuttgart: Pons.

Pühringer, Alexander M. (2023): *Deutsch lernen. Deutsche Grammatik komplett.* A1–C2. Pühringer.

Pühringer, Alexander M. (2024): *Deutsch lernen. Deutsche Grammatik komplett: Übungsbuch.* A1–C2. Pühringer.

### **3 Kriterien sprachwissenschaftlicher und didaktischer Adäquatheit von grammatischen Regeln**

Sind die von den Übungsgrammatiken gelieferten Regeln und Erklärungen wissenschaftlich und didaktisch fundiert? Um diese Frage möglichst objektiv zu beantworten, sind zunächst jeweils Kriterien zur Evaluierung von grammatischen Regeln zu postulieren.

#### **3.1 Sprachwissenschaftliche Adäquatheit**

Es geht darum, die Eigenschaften einer wissenschaftlich adäquaten Regel herauszuarbeiten. Meines Erachtens sind zumindest folgende Kriterien relevant:

- Faktizität
- Gesichertheit
- Unverzerrtheit
- Varietätentreue

Faktizität bedeutet, dass die Regel die Sprachrealität korrekt wiedergeben sollte, i. e. die Regel muss den von der Wissenschaft herausgearbeiteten Daten entsprechen und darf keine falschen Aussagen enthalten. So ist es beispielsweise richtig, dass das Zukunftspräsens im Vergleich zum Futur das häufigere Tempus ist; falsch jedoch, dass es stets eine Temporalangabe benötigt (neben dem Satz *ich gehe morgen zum Arzt* ist nämlich auch das einfache *ich gehe zum Arzt* korrekt).

Gesichertheit bedeutet, dass einzig auf in der Forschung unumstrittene Erkenntnisse zurückgegriffen werden sollte, da anderweitig das Risiko besteht, Regeln anzugeben, die sich möglicherweise als falsch herausstellen könnten. So ist es beispielsweise unumstritten, dass in der Redewiedergabe der Konjunktiv I vor allem in formellen schriftlichen Verwendungskontexten auftritt; wissenschaftlich umstritten ist jedoch, ob der Konjunktiv eine Distanzierungsfunktion seitens des Sprechers ausübt.

Unverzerrtheit bedeutet, dass die Regel dem Phänomen in seiner Komplexität gerecht werden sollte; wenn Ganzheitlichkeit nicht erreicht werden kann, sollten zumindest geeignete Schwerpunkte gesetzt werden, damit die Vereinfachung wenigstens den Kern des Phänomens trifft. Eine Verzerrung liegt beispielsweise vor, wenn die Wortstellung im Mittelfeld – die von zahlreichen, komplex interagierenden Faktoren bestimmt wird – auf einen einzigen Faktor reduziert wird wie beispielsweise bei der TEKAMOLO-Regel, die sich auf Adverbialangaben beschränkt und die allgemeine Tendenz außer Acht lässt, dass im Kontext Bekanntes vor Unbekanntem steht.

Varietätentreue bedeutet, dass wenn für eine Regel der konkrete Kommunikationsbereich relevant erscheint (mündlich/schriftlich oder gemeinsprachlich/fachsprachlich), dieser auch angegeben werden sollte. So ist es z. B. angebracht, wenn präzisiert wird, dass bestimmte Phäno-

mene vor allem im Schriftlichen auftreten (erweiterte Partizipialattribute, Passivkonstruktionen, Konjunktiv in Redewiedergabe u. a.). Es ist demgegenüber schlecht, wenn ein entsprechender Hinweis fehlt bei Phänomenen wie beispielsweise der Verbletzt-Stellung, die Abweichungen vor allem im Mündlichen zu verzeichnen hat (Sätze mit *weil*, *obwohl* u. a.).

Allerdings sollte sich die Bewertung des Regelapparates der Übungsgrammatiken nicht auf die Evaluierung von Einzelregeln beschränken, sondern auch das so entstandene Gesamtbild berücksichtigen. Übungsgrammatiken verstehen nämlich oftmals den Blick auf grundsätzliche Prinzipien, die das Funktionieren eines jeden grammatischen Systems kennzeichnen. So kommt vor allem nicht klar heraus:

- Grammatik ist weit mehr als ein abstraktes formales System, sondern besitzt auch eine semantisch-pragmatische Dimension: Grammatische Strukturen haben Inhalte (so drücken beispielsweise die verschiedenen Tempora unterschiedliche temporale und aspektuelle Werte aus) und Funktionen (so dienen unterschiedlichste grammatische Strukturen z. B. dazu, wichtige Informationen hervorzuheben, unwichtige Informationen im Hintergrund zu belassen, etw. als bekannt vorauszusetzen etc.).
- Grammatik ist nicht arbiträr oder willkürlich, sondern lediglich komplex. In den einzelnen Subsystemen greifen verschiedene Faktoren ineinander (z. B. beim Genus oder der Wortstellung im Mittelfeld), so dass etwas als Ausnahme erscheint (das neutrale Genus von *Mädchen*), was in der Tat das Ergebnis einer Interaktion von Regeln nach einer festgelegten Hierarchie ist.
- Grammatik ist dynamisch: synchron koexistieren Varianten, die dann diachron zu Sprachwandel führen können.
- Das Funktionieren der grammatischen Subsysteme ist teilweise ähnlich, i. e. es kann auf die gleichen allgemeinen Prinzipien zurückgeführt werden, wie z. B. Markiertheit, Desemantisierung oder Ikonizität; die Lernenden sollten in die Lage versetzt werden, Querverbindungen herzustellen; außerdem sind diese Prinzipien auch in der Muttersprache der Lernenden relevant, sie besitzen übereinzelsprachliche Geltung.

### **3.2 Didaktische Adäquatheit**

Eine didaktisch adäquate Regel sollte sich durch folgende Eigenschaften auszeichnen (cf. hierzu die grundsätzlichen Überlegungen bei Di Meola 2017 und 2024 sowie spezifisch in Bezug auf das Genus cf. bereits Wegera 1997):

- Validität
- Reichweite
- statistische Relevanz
- kognitive Relevanz
- Systematizität
- Anwendbarkeit
- Niveau-Angemessenheit

Die Validität einer Regel äußert sich darin, dass sie keine oder sehr wenige Ausnahmen zulässt (z. B. haben alle Nomina, die auf *-ung* enden, ein feminines Genus). Schlecht sind demgegenüber Regeln, die zahlreichen Ausnahmen aufweisen (so sind Einsilber nur tendenziell maskulin, genauer gesagt zu ca. 65%; cf. Köpcke 1982).

Eine große Reichweite bedeutet, möglichst viele Vertreter einer bestimmten Klasse abzudecken. So ist z. B. im Bereich der Genusregeln *-ung* eine gute Regel, da das Wortbildungsverfahren hochproduktiv ist und über 10.000 Nomina betrifft. Schlecht ist hingegen die das Maskulinum zuweisende Suffix-Regel *-(e)rich*, die nur rund 20 Lexeme betrifft.

Statistische Relevanz bedeutet, dass die Regel häufig verwendete Strukturen oder Lexeme betrifft. Im Bereich der präpositionalen Rektion erscheinen Regeln zu primären Präpositionen mit sehr hoher Gebrauchsfrequenz gut (wie beispielsweise die Wechselpräpositionen), Regeln zu sekundären Präpositionen weniger, da diese zumeist selten verwendet werden (*ungeachtet, anlässlich, getreu* etc.).

Kognitive Relevanz bedeutet, dass Gegenstand der Regel kognitiv grundlegende Lexeme bzw. Strukturen sind. So sind Lexeme des Grundwortschatzes zumeist basaler im Vergleich zu Lexemen des Ausbauwortschatzes. Grammatische Strukturen, die auf fundamentalen logisch-semantischen Kategorien beruhen, sind zumeist basaler im Vergleich zu komplexeren Kategorien: so z. B. Kausalität (Präpositionen wie *wegen* und *dank*) im Gegensatz zu Konzessivität (Präpositionen wie *trotz* und *ungeachtet*).

Systematizität impliziert sowohl die Vermeidung von Konflikten als auch von Redundanz. Zum einen sollten bei einem Regelkomplex die einzelnen Regeln nicht zueinander in Widerspruch stehen und im Falle eines (potentiellen) Konfliktes zueinander hierarchisch in Beziehung gesetzt werden. So tritt beispielsweise bei der Genuszuweisung für ein Nomen wie *Mädchen* das Prinzip des natürlichen Geschlechts (Femininum) in Konflikt zu der Suffix-Regel *-chen* (Neutrum). Eine systematische Regeldarstellung würde nun darauf hinweisen, dass sich morphologische Regeln generell gegenüber semantischen durchsetzen, eine unsystematische Darstellung würde diese Präzisierung unterlassen. Zum anderen impliziert Systematizität, dass auf redundante Regeln verzichtet wird. So erscheint es beispielsweise überflüssig darauf hinzuweisen, dass die allermeisten Bezeichnungen für Bäume im Deutschen feminin sind. Dieser Hinweis auf das semantische Wortfeld erübrigt sich, da die betreffenden Nomina fast alle auf Schwa enden (*Eiche, Buche, Weide* etc.) und somit auf die allgemeinere phonologische Regel des Wortausgangs zurückzuführen sind.

Anwendbarkeit bedeutet, dass die Regel kein oder wenig Zusatzwissen voraussetzt, sofort verständlich ist und ohne Aufwand memorisierbar erscheint. So sind z. B. bei der Genuszuweisung diejenigen Regeln am einfachsten anzuwenden, bei denen lediglich der Wortausgang berücksichtigt werden muss (*-e, -ung* etc.). Die Anwendbarkeit ist komplizierter, wenn die Lernenden die Bedeutung des Wortes kennen müssen oder gar seine Sprachgeschichte (so bei den nicht mehr produktiven deverbalen Ableitungen auf *-t*, die dem Femininum angehören: *Tat aus tun, Sicht aus sehen* etc.).

Niveau-Angemessenheit bedeutet schließlich, dass einer sinnvollen Lernprogression Rechnung getragen wird. Regeln, die komplexe Phänomene der Schriftsprache betreffen, sollten erst auf Fortgeschrittenen-Niveau thematisiert werden (z. B. stark erweiterte Partizipialattribute), und

grundlegende Phänomene wie beispielsweise das nominale Genus sollten wiederholt thematisiert werden, mit progressiven Vertiefungen je nach Lernniveau und Zielgruppe.

#### **4 Drei Fallstudien: Genus, Wechselpräpositionen, Zukunftstempora**

Als Fallstudien werden drei grammatische Phänomene ausgewählt, die allesamt in der Forschungsliteratur eingehend beschrieben worden sind: das nominale Genus, die Rektion der Wechselpräpositionen und die Semantik der Zukunftstempora. Die ersten beiden Phänomene sind als Lernschwierigkeiten des Deutschen allgemein anerkannt und haben eine ausführliche Literatur zu ihrer Didaktik im Fremdsprachenunterricht aufzuweisen, während letzteres Phänomen in der didaktischen Reflexion bisher vergleichsweise wenig Beachtung gefunden hat.

Für jede Fallstudie werden wir in drei Schritten vorgehen. Erstens wird aufgezeigt, wie das Phänomen in ausgewählten DaF-Übungsgrammatiken dargestellt wird. Dann wird die wissenschaftliche Adäquatheit erörtert, schließlich die didaktische.

Dabei sind Grammatiken der namhaften DaF-Verlage Hueber und Klett berücksichtigt worden. Es handelt sich um gängige Übungsgrammatiken jüngeren Erscheinungsdatums, die auf Deutsch für ein internationales Publikum geschrieben sind, verschiedene Niveaustufen umfassen und jeweils als Verlagsreihe konzipiert sind:

H-GS: Hueber: *Deutsch – Übungsgrammatik für die Grundstufe aktuell*. A1–B1. (Billina/Reimann 2019)

H-MS: Hueber: *Deutsch – Übungsgrammatik für die Mittelstufe aktuell*. B1–C1. (Hering/Matussek/Perlmann-Balme 2019)

H-OS: Hueber: *Deutsch – Übungsgrammatik für die Oberstufe aktuell*. B2–C2. (Hall/Scheiner 2020)

K-GS: Klett: *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe*. A1–B1. (Fandrych/Tallowitz 2021)

K-MS: Klett: *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Mittelstufe*. B2–C1. (Fandrych 2016)

##### **4.1 Genus**

Das nominale Genus ist in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur eingehend untersucht worden, wobei nicht nur morphologische Faktoren (wie Derivationssuffixe oder Formen der Konversion) und semantische Faktoren (Wortfelder sowie Substantiv-Kategorien wie Individuativa, Kollektiva, Massennomen, Diminutiva oder Abstrakta), sondern auch phonologische Faktoren (Silbenzahl und -struktur, Wortausgänge) und funktionale Faktoren (Default-Genus, Integration im Lexikon) in ihrer komplexen Interaktion berücksichtigt werden.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Von der umfangreichen Literatur seien exemplarisch erwähnt zunächst die ausführlichen Gesamtüberblicke bei Wegera (1997) und Hoberg (2004) sowie kurz auch bei Köpcke/Zubin (2009). Hilfreich auch die Gesamtdarstellungen in den wichtigsten wissenschaftlichen Grammatiken wie beispielsweise Duden (⁹2016) und Eisenberg (⁴2013). Ferner enthalten zahlreiche Studien Überlegungen zu den allgemeinen Prinzipien der Genuszuweisung wie beispielsweise Werner (1975); Steinmetz (1986); Salmons (1993); Heringer (1995); Gewehr (1995); Köpcke/Zubin (1996); Nelson (1998); Vogel (2000); Weber (2001); Di Meola (2007); Frey (2008); Scheibl (2008); Werner (2010).

Auch die Literatur zur Didaktik des Genus im Fremdsprachenunterricht erscheint reichhaltig. Im Mittelpunkt steht oftmals die Genusbestimmung seitens Lernender unterschiedlicher Muttersprachen, aber auch Erwerbssequenzen und Progression, Regelvermittlung sowie allgemeine Unterrichtsmethodik.<sup>4</sup>

### Darstellung:

Von den fünf Übungsgrammatiken des Korpus berücksichtigen lediglich drei das Genus (H-GS: 88–90), K-GS: 200–203 und H-MS: 8f.). Das Bild lässt sich in folgenden Tabellen 1 und 2 zusammenfassen:

		Grundstufe		Mittelstufe
		H-GS	K-GS	H-MS
<b>Maskulinum</b>	<i>-ling</i>	X		X
	<i>-ismus</i>	X		
	<i>-er</i>		X	X
	<i>-ler</i>		X	X
	<i>-ent</i>			X
	<i>-ant</i>			X
<b>Femininum</b>	<i>-ung</i>	X	X	X
	<i>-heit</i>	X	X	X
	<i>-keit</i>	X	X	X
	<i>-schaft</i>	X	X	X
	<i>-e</i>	X	X	X
	<i>-in</i>		X	X
	<i>-t</i>		X	X
	<i>-ion</i>	X		
	<i>-ie</i>			X
	<i>-ei</i>			X
<b>Neutrum</b>	<i>-chen</i>	X	X	X
	<i>-lein</i>	X	X	X
	<i>-tum</i>		X	
	<i>-um</i>	X		
	<i>-ment</i>			X
	Substantivierung von Verben	X		

Tabelle 1: DaF-Übungsgrammatiken: formale Genusregeln

<sup>4</sup> Auch hier nur eine Auswahl relevanter Bibliografie: Delisle (1985); Mills (1986); Rogers (1987); Wegener (1995); Wegera (1997); Christen (2000); Menzel (2003); Thomoglou (2007); Binanzer/Wecker (2010); Rogina (2010); Weerning (2011); Rieger (2011); Di Meola (2014); Schirrmüller (2015); Schroeter-Brauss (2016).

		Grundstufe		Mittelstufe
		H-GS	K-GS	H-MS
Maskulinum	Tageszeiten	X		X
	Wochentage	X		X
	Monate	X		X
	Jahreszeiten	X		X
	Wetter	X		X
	Himmelsrichtungen	X		X
	Alkohol	X		X
	Automarken			X
	männliche Personen	X		X
	männliche Tiere	X		
Femininum	Blumen	X		
	Motorradmarken			X
	weibliche Personen	X		X
	weibliche Tiere	X		
Neutrum	Farbnamen			X

**Tabelle 2: DaF-Übungsgrammatiken: semantische Genusregeln**

Im Wesentlichen ist die Darstellung in diesen Übungsgrammatiken zweigeteilt: Auf formaler Ebene wird eine mehr oder weniger große Anzahl von Wortendungen angegeben (zumeist Suffixe), auf inhaltlicher Ebene werden Wortfelder bzw. lexikalische Mikrobereiche aufgelistet sowie übergreifende Prinzipien wie das natürliche Geschlecht.

### Wissenschaftliche Evaluierung:

Von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus erscheinen die meisten Einzelregeln adäquat in Bezug auf Faktizität und Gesichertheit. Einige Regeln sind allerdings problematisch hinsichtlich der Unverzerrtheit. So spricht H-GS nur von „Endungen“ und hält somit für -e nicht auseinander Wortausgang (tendenzielle Schwa-Regel) und Suffix (ausnahmslose Derivations-Regel). Zudem zeigt die Regel „Substantivierungen von Verben sind neutral“ (H-GS) nicht an, dass Konversion nicht nur für Substantive, sondern für alle Wortarten und sogar für lexikalische Ausdrücke gilt. Hinsichtlich des Parameters der Varietätentreue wird in den Grammatiken nicht erwähnt, dass Genusschwankungen existieren können zwischen Fach- und Gemeinsprache (z. B. *der/das Diakonat*).

Hinsichtlich des Gesamtbildes der Genusregeln ist eine stark verzerrende Darstellung zu verzeichnen, da sich die Grammatiken auf Mikroregeln konzentrieren. Allgemeine, von der Forschung herausgearbeitete Strukturierungsprinzipien finden keine Erwähnung. So vor allem:

- Silbenzahl (Einsilber tendieren zum Maskulinum);
- morphologische Struktur (Simplizia tendieren zum Maskulinum, Ableitungen zum Femininum);
- Substantiv-Kategorie (Konkreta korrelieren tendenziell mit dem Maskulinum, Abstrakta mit dem Femininum sowie Massennomen und Kollektiva mit dem Neutrum);
- Default-Genus: Maskulinum für einheimischen Wortschatz, Neutrum für Fremdwortschatz und für peripheren, im Lexikon schwach integrierten Wortschatz.

### **Didaktische Evaluierung:**

Von einem didaktischen Standpunkt aus erscheinen die meisten Regeln durch hohe Validität (keine oder kaum Ausnahmen) und durch statistisch-kognitive Relevanz (hochfrequenter Grundwortschatz) gekennzeichnet.

Probleme ergeben sich demgegenüber bei den übrigen Parametern für eine didaktisch adäquate Regel. Hinsichtlich der Reichweite ist zu vermerken, dass zahlreiche Regeln sich auf (relativ) wenige Lexeme beschränken. Dabei handelt es sich z. T. um Suffixe (-*er* oder -*t*) und vor allem um semantische Mikrobereiche (so z. B. gibt es lediglich vier Himmelsrichtungen, vier Jahreszeiten und sieben Wochentage).

Systematizität ist problematisch in doppelter Hinsicht: Zum einen werden Lexeme, deren Genuszuweisung das Ergebnis eines Regelkonflikts ist, als Ausnahmen dargestellt. So gibt z. B. H-GS *das Mädchen* als Ausnahme zu „weibliche Personen sind feminin“ an, H-MS *der Junge* als Ausnahme zu „Endung -*e* ist feminin“ oder *die Wolke* als Ausnahme zu „Wetter ist maskulin“. Zum anderen liegen redundante Regeln vor: So z. B. gibt H-GS als semantische Regel an „viele Blumen sind feminin“, berücksichtigt aber nicht, dass fast alle Bezeichnungen für Blumen auf -*e* enden (i. e. eine allgemeinere phonologische Regel greift, die übrigens von H-GS kurz zuvor auf der gleichen Seite erwähnt wird).

Die Anwendbarkeit ist für die formalen Regeln im Allgemeinen gut, da die Lernenden bei Wortausgängen keinerlei Vorkenntnisse benötigen. Bei semantischen Genusregeln hingegen muss die Bedeutung des betreffenden Wortes den Lernenden bekannt sein. Probleme für die Anwendbarkeit formaler Regeln gibt es allerdings in Einzelfällen. So benötigen die Lernenden bei dem femininen deverbalen Suffix -*t*, das nicht mehr produktiv ist und daher Transparenz vermissen lässt, sprachgeschichtliche Vorkenntnisse. Zudem ist es für die Lernenden nicht immer einfach zu bestimmen, ob bei einem auf -*er* oder -*e* endenden Wort ein „ausnahmsloses“ Suffix oder ein „tendenzieller“ Wortausgang vorliegt.

Hinsichtlich der Niveau-Angemessenheit ist zu vermerken, dass die Mittelstufen-Grammatik H-MS lediglich mehr morphologische und semantische Faktoren nennt im Vergleich zu H-GS (und auch K-GS), aber ansonsten keine sinnvolle Progression erkennbar ist. Eine rein quantitative Ausweitung der listenhaft angeführten formalen und inhaltlichen Faktoren ermöglicht kaum ein besseres Verständnis des Gesamtsystems.

Insgesamt lässt sich beobachten, dass zahlreiche Regeln angegeben werden (K-GS 12, H-GS 24, H-MS 29), aber kein Hinweis vorliegt, welche Regeln die größte Reichweite im Grundwortschatz besitzen und somit didaktische Priorität haben (das wären -*ung*, -*e*) (cf. Di Meola 2024). Hinsichtlich der Auswahl der Regeln scheint man sich zudem eher auf Validität als auf Reichweite konzentriert zu haben.

## **4.2 Wechselpräpositionen**

Die sogenannten Wechselpräpositionen sind primäre Präpositionen, die je nach räumlicher Konfiguration sowohl den Dativ als auch den Akkusativ regieren. Die neuere Forschung hat gezeigt, dass der semantische Unterschied zwischen den beiden Kasus nicht zwingend auf dem Gegensatz Dativ = Statik vs. Akkusativ = Dynamik beruht, wie Beispiele des Typs *sie läuft auf*

*der Straße* (Dativ trotz Dynamik) bzw. die *Haare hängen ihr ins Gesicht* (Akkusativ trotz Statik) verdeutlichen. Das Aspektmodell von Leys (1989) interpretiert die Kasusopposition als „bestehendes Verhältnis = Dativ“ vs. „entstehendes Verhältnis= Akkusativ“, wobei der Akkusativ eine Grenzüberschreitung impliziert. Vergleichbar erscheint das Vorstellungsschemata-Modell von Smith (1995), das den Akkusativ mit Zielgerichtetheit und/oder Vollständigkeit der Bewegung assoziiert und den Dativ als *elsewhere condition* betrachtet.<sup>5</sup> Was die sprachdidaktischen Studien zu den Wechselpräpositionen betrifft, so kritisieren diese vor allem die Erklärungen in den gängigen Lehrwerken (auch unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Adäquatheit) und untersuchen die fehlerhafte Sprachproduktion von Lernenden unterschiedlicher Muttersprachen.<sup>6</sup>

### Darstellung:

Die Wechselpräpositionen werden in vier von fünf Grammatiken des Korpus behandelt (H-GS: 141–143; K-GS: 72–77); H-MS: 72f.; K-MS: 99):

	Grundstufe		Mittelstufe	
	H-GS	K-GS	H-MS	K-MS
Wo? vs. Wohin?	X	X	X	
Position vs. Richtung	X			
Ort vs. Bewegung		X		X
Ort vs. Richtung				X
keine Grenzüberschreitung vs. Grenzüberschreitung				X

**Tabelle 3: DaF-Übungsgrammatiken: Dativ-/Akkusativpräpositionen**

Wie ersichtlich, gehen sämtliche Grammatiken von einem Gegensatz Statik vs. Dynamik aus, wobei unterschiedliche Benennungen auftreten: für Statik *Wo*, *Position* und *Ort*, für Dynamik *Wohin*, *Richtung* und *Bewegung*. Darüber hinaus werden zumeist Beispielsätze angegeben, in denen der Dativ mit einem Positionsverb und der Akkusativ mit einem Bewegungsverb erscheint:

- (1) Ich bin gerade im Büro./Ich gehe jetzt ins Büro. (H-GS: 143)
- (2) Das Buch liegt auf der Kommode./Sie legt das Buch auf die Kommode. (H-MS: 72)
- (3) Das Auto steht den ganzen Winter in der Garage./Stelle das Auto doch in die Garage! (K-GS: 76)

Eine einzige Grammatik (K-MS) gibt darüber hinaus als für die Kasusopposition entscheidenden Faktor die Grenzüberschreitung an und nennt Beispiele, in denen der Dativ Bewegung an einem bestimmten Ort kodiert:

- (4) Er tanzt in der Disko. (K-MS: 99)

<sup>5</sup> Mit der Gruppe der Wechselpräpositionen haben sich bereits einige frühe Arbeiten befasst wie z. B. Schröder (1978) und Folsom (1984). Weiterführende Studien sind vor allem im Bereich der kognitiven Linguistik zu verzeichnen (cf. Leys 1989; Smith 1987 u. 1995; Serra Borneto 1997), der Konstruktionsgrammatik (cf. Willem 2011; Willem/De Cuyper/Rys 2018) und der Korpuslinguistik im Rahmen eines *usage-based-model* (cf. Jach 2021). Für einige Einzelpräpositionen mit doppelter Kasusrektion siehe ferner: für *entlang* Durrell (1993) und Di Meola (1998), für *zu* Leys (1994), für *um* Wunderlich (1993), für *über* Bellavia (1996) und für *in* Vandermeeren (2004).

<sup>6</sup> So vor allem Wilmots/Moonen (1997); Sylla (1999); Balci/Kanatli (2001); Freitag/Vandermeeren (2005); Baten (2008, 2009) sowie Di Meola (2017).

### **Wissenschaftliche Evaluierung:**

Die in sämtlichen Übungsgrammatiken vorzufindende Statik/Dynamik-Regel erscheint adäquat unter den Gesichtspunkten der Faktizität, Gesichertheit und Varietätentreue, allerdings erweist sich die Darstellung in mehrfacher Hinsicht als verzerrt. Erstens stellt die Reduktion der Opposition der beiden Kasus auf Statik vs. Dynamik als umfassende Regel dar, was de facto lediglich eine (proto-)typische Verwendungsweise der beiden Kasus ist.

Zweitens wird durch die Auswahl der Beispielsätze fälschlicherweise der Eindruck geweckt, dass es das Verb ist, das die Kasuswahl determiniert (*liegen-legen, stehen-stellen* etc.). So können Minimalpaare wie in den folgenden Beispielen (5, 6, 7) nicht erklärt werden, in denen jeweils die gleiche räumliche Konfiguration mit dem gleichen Verb durch zwei unterschiedliche Kasus kodiert wird (mit unterschiedlicher Fokussierung: Prozess vs. Endzustand):<sup>7</sup>

- (5) Die beiden ließen sich auf das Sofa nieder./Die beiden ließen sich auf dem Sofa nieder.
- (6) Er lehnte sich an sie an./Er lehnte sich an ihr an.
- (7) Er schreibt alles in sein Tagebuch auf./Er schreibt alles in seinem Tagebuch auf.

Drittens erscheinen die in den Erklärungen verwendeten Begriffe wie *Bewegung* und *Richtung* irreführend, wie folgende Dativ-Beispiele mit den Bewegungsverben *laufen* bzw. *fahren* zeigen:<sup>8</sup>

- (8) Er läuft auf der Stelle. (Bewegung)
- (9) Sie fährt im Tunnel. (Bewegung + Richtung)

Viertens verstellt die Konzentrierung auf die Wechselpräpositionen den Blick auf die Motiviertheit von Akkusativ und Dativ bei denjenigen räumlichen Präpositionen, die einen einzigen Kasus regieren. So erfordern *bis*, *durch*, *gegen*, *um* den Akkusativ aufgrund der Zielgerichtetheit und/oder Vollendung der zugrundeliegenden Bewegung; *nach*, *zu*, *von*, *aus*, *ab* werden demgegenüber als *elsewhere condition* auf andere Vorstellungsschemata zurückgeführt. So erklärt dieses Kasusmodell beispielsweise den semantischen Unterschied zwischen vergleichbaren räumlichen Präpositionen wie *bis* (stets Erreichen des Ziels) und *nach* (nicht notwendigerweise Erreichen des Ziels):

- (10) Der Zug fuhr bis Köln, \*blieb aber wegen eines Triebwerkschadens auf der Strecke liegen.
- (11) Der Zug fuhr nach Köln, blieb aber wegen eines Triebwerkschadens auf der Strecke liegen.

Fünftens erklärt dieses Modell auch die metaphorischen Verwendungsweisen der Wechselpräpositionen (z. B. temporaler Art), die anderweitig unberücksichtigt bleiben:

- (12) Der Termin ist vor dem Festessen./Er legt seinen Termin vor das Festessen.

Sechstens kann schließlich festgehalten werden, dass in den Übungsgrammatiken *entlang* als zehnte Wechselpräposition nicht erkannt wird. Auch hier erscheint die Kasusopposition motiviert. Der Akkusativ betont Zielgerichtetheit und Vollendung (13), der Dativ kann einfache Bewegung (14) oder Statik kodieren (15) (cf. Di Meola 1998):

- (13) Er läuft den Fluss entlang.
- (14) Er läuft entlang dem Fluss.

---

<sup>7</sup> Beispiele (5) bis (7) aus Duden (°2016: 621). Allerdings lässt sich eine Korrelation feststellen zwischen lexikalischem Kontext und Kasuswahl (cf. die Korpusanalyse von Jach 2021).

<sup>8</sup> Sofern nicht anders gekennzeichnet, sind im Folgenden Sätze ohne Quellenangabe eigene Beispiele.

- (15) Die Häuser stehen entlang dem Fluss.

### **Didaktische Evaluierung:**

Die Regel Statik vs. Dynamik hat hohe Validität, Reichweite und statistisch-kognitive Relevanz, da die allermeisten wichtigen und frequenten räumlichen Konfigurationen abgedeckt werden; die wenigen Ausnahmen, in denen Dativ mit Bewegung und Akkusativ mit Ruhe verbunden ist, erscheinen demgegenüber vernachlässigbar. Sie ist also als Faustregel durchaus sinnvoll.

Die Niveau-Angemessenheit ist allerdings nur teilweise gewährleistet: Die Darstellung in den Anfänger- und Fortgeschrittenengrammatiken ist im Kern identisch, da sie auf der Regel Statik/Dynamik beruht. Lediglich eine der beiden Fortgeschrittenengrammatiken (K-MS) erwähnt als Zusatzregel den Parameter der Grenzüberschreitung.

Didaktisch problematisch erscheint der Hinweis auf die Opposition *Wo?* vs. *Wohin?*. In einigen Kontexten ist zwar die leichte Anwendbarkeit durchaus gegeben:

- (16) Wo läuft sie? – Auf der Straße.  
 (17) Wohin läuft sie? – Auf die Straße.

In anderen Kontexten wissen die Lernenden aber nicht unbedingt, welche Frage sie zu stellen haben. So ist beispielsweise alles andere als intuitiv, dass das Verb *abstellen* die Frage *Wo?* erfordert, das Verb *stellen* die Frage *Wohin?*:

- (18) Sie stellt die Flasche vor der Tür ab. (DAT, Wo?)  
 (19) Sie stellt die Flasche vor die Tür. (AKK, Wohin?)

Problematisch erscheint schließlich die Systematizität der Darstellung, da die verschiedenen Beispiele und Verwendungskontexte relativ zusammenhanglos aneinandergereiht werden. Wo mehrere Regeln erscheinen (so K-MS), tritt deren Zusammenspiel nicht klar hervor.

### **4.3 Zukunftstempora**

Präsens und Futur I als Tempora der Zukünftigkeit haben in der Forschung wiederholt Beachtung gefunden. Die Unterschiede zwischen den beiden Tempora betreffen nicht nur die temporale Darstellung, sondern auch Pragmatik, Gebrauch und syntaktische Umgebung. So besteht Einigkeit in der Forschung, dass das Präsens typischerweise Kontinuität in Bezug auf die Gegenwart und temporale Nähe ausdrückt, das Futur hingegen typischerweise Zäsur und temporale Distanz. Beide Tempora können neben Zukünftigkeit auch weitere zeitliche Bezüge aufweisen: das Präsens Gegenwart und Vergangenheit, das Futur Gegenwart. Disambiguierend wirken der Kontext und/oder eine eindeutige Temporalangabe.

Auf pragmatischer Ebene sind Sprecherbezug und Verwendungsbreite zu berücksichtigen. Das Präsens erscheint neutral hinsichtlich des Sprecherbezuges, während das Futur den Sprecher stärker in den Vordergrund rückt: Dieser bringt seine Emotionen ein oder verweist generell auf die eigene Person, wie vor allem in Sprechakten wie einem kategorischen Befehl, einer offenen Drohung oder einem feierlichen Versprechen. Hinsichtlich der Verwendungsbreite ist das Präsens das unmarkierte Zukunftstempus mit vergleichsweise hoher Gebrauchs frequenz und Auftreten in zahlreichen Gebrauchsdomänen; demgegenüber ist das Futur als markiertes Tempus relativ selten, besonders in mündlicher Sprache und in informellen Sprechsituationen. Was

schließlich die Syntax betrifft, so erscheint das Futur unterproportional in Nebensätzen, Passiv- und Modalverbkonstruktionen.<sup>9</sup>

Uneinigkeit besteht hingegen in der Forschung, ob dem Futur ein inhärenter Modalwert zugeschrieben werden kann im Sinne der Einschätzung eines geringen Wahrscheinlichkeitsgrades des Geschehens. Während einige Forscher das Futur mit Unsicherheit in Verbindung bringen, wird zumeist die Position vertreten, dass das Futur undifferenziert in Bezug auf den Wahrscheinlichkeitsgrad ist. Vereinzelt findet sich gar die Position, dass das Futur hohe Wahrscheinlichkeit zum Ausdruck bringt.

Sprachdidaktische Studien zu den Zukunftstempora sind relativ selten und befassen sich einerseits mit der Funktionsvielfalt der beiden Tempora Präsens und Futur, andererseits mit der Ausarbeitung von Faustregeln für deren Gebrauch.<sup>10</sup>

### Darstellung:

Vier der fünf betrachteten Übungsgrammatiken behandeln das Thema der Zukunftstempora Präsens und Futur I (cf. H-GS: 37; H-MS: 86f., 94; K-GS: 130f.; K-MS: 141–143; Ausnahme: H-OS). Für das Präsens wird hinsichtlich der Adverbialbestimmungen in sämtlichen Grammatiken die Notwendigkeit/Relevanz einer eindeutigen Zukunftsangabe hervorgehoben (Tabelle 4).

	<b>Grundstufe</b>		<b>Mittelstufe</b>	
	H-GS	K-GS	H-MS	K-MS
Zeitangabe	X	X	X	X
hohe Gebrauchs frequenz		X		X
energische Aufforderung			X	

**Tabelle 4: Zukunftstempora: Präsens**

Im Einzelnen finden sich in den verschiedenen Grammatiken die folgenden Angaben:

Präsens + Zeitangabe = Zukunft (H-GS: 37)

Zukünftiges (+ Zeitangabe) (H-MS: 86)

Für zukünftige Geschehnisse benutzt man im Deutschen meist das Präsens mit einer Temporalangabe. [...] Im Deutschen verwendet man für die Zukunft sehr oft einfach Temporalangaben mit Verb im Präsens: Morgen komme ich. Nächste Woche rufe ich dich an. (K-GS: 126 u. 130)

Zum Ausdruck von zukünftigen Vorgängen und Zuständen wird im Deutschen häufig das Präsens benutzt. Um deutlich zu machen, dass von der Zukunft die Rede ist, werden Temporalangaben eingefügt (z. B. *morgen, nächste Woche, nach der Arbeit*). Oft erschließt sich der Zukunftsbezug auch durch den Kontext. (K-MS: 142)

<sup>9</sup> Zu den wichtigsten Studien, die die beiden Tempora gegenüberstellen, zählen vor allem Žuikin (1975, 1978); Dittmann (1976); Matzel/Ulvestad (1982); Brons-Albert (1982); Pfeffer/Conermann (1982); Latzel (2004); Hacke (2009) und Di Meola (2013). Zum Präsens siehe auch Heringer (1983); Ek (1996) und Di Meola (2015); zum Futur Saltveit (1960); Wolf (1975); Dieling (1982); Heine (1995); Lenerz (1997); Vater (1997); Fritz (2000); Kotin (2003); Mortelmans (2004); Diewald (2005) und Krämer (2005).

<sup>10</sup> Cf. vor allem die Arbeiten von Welke (2009); Di Meola (2011); Hochstadt/Schramm (2022); Di Meola/Puato (2023).

Wie ersichtlich, gehen zwei Grammatiken auch kurz auf die relativ hohe Frequenz des Präsens als Zukunftstempus ein (und somit indirekt auf die relativ niedrige Frequenz des Futur I). Es wird nämlich festgestellt, dass für Zukünftigkeit „meist“, „sehr oft“ (K-GS) bzw. „häufig“ (K-MS) das Präsens auftritt.

Für das Futur findet sich in den betrachteten Übungsgrammatiken eine mehr oder weniger ausführliche Auflistung von typischen Sprechakten (cf. H-GS: 37; H-MS: 94f.; K-GS: 126f.; K-MS: 141–143) neben einem vereinzelten Hinweis auf den Wahrscheinlichkeitsgrad (Tabelle 5):

	Grundstufe		Mittelstufe	
	H-GS	K-GS	H-MS	K-MS
Unsicherheit				X
Versprechen	X	X	X	X
Absicht	X		X	X
Plan	X	X	X	
Vorhersage			X	X
energische Aufforderung			X	
Vermutung		X	X	
Prognose		X		X
Beruhigung		X		
Vorsatz				X
ausdrücklicher Befehl				X

**Tabelle 5: Zukunftstempora: Futur I**

Hier zeigt der Vergleich zwischen Anfänger- und Fortgeschrittenengrammatiken, dass die Erklärungen für das Futur größtenteils für die beiden Niveaustufen sehr ähnlich sind. Allerdings sind die Fortgeschrittenengrammatiken erwartungsgemäß zum Teil ausführlicher in der Auflistung von kommunikativen Kontexten: So nennt H-GS drei Kontexte, K-GS fünf, H-MS und K-MS jeweils sechs.

#### **Wissenschaftliche Evaluierung:**

Faktizität ist in den Erklärungen weitgehend gegeben. In einem wichtigen Punkt ist die Darstellung allerdings nicht zutreffend: So stimmt es nicht, dass das Zukunftspräsens eine eindeutige temporale Angabe erfordert, da – wie richtigerweise K-MS vermerkt – auch der Kontext die notwendige Verankerung vornehmen kann. Korpusanalysen haben zudem gezeigt, dass gerade das Futur häufiger mit eindeutigen Zukunftsangaben auftritt im Vergleich zum Präsens.

Hinsichtlich der Gesichertheit erscheint es wenig angebracht, dass eine Grammatik (K-MS) das Futur mit einem niedrigen Wahrscheinlichkeitsgrad in Verbindung bringt, was wie gesagt in der Forschung umstritten ist.

Verzerrt erscheint die Darstellung in mehrfacher Hinsicht. Zum einen können die für das Futur aufgelisteten Sprechakte auch im Präsens auftreten. Da jegliche diesbezügliche Erklärungen fehlen, können die Lernenden nicht erschließen, worin hier der Unterschied zwischen den beiden Tempora besteht. Zum anderen fehlen in der Darstellung wesentliche Aspekte der jeweiligen Tempora in Hinblick auf Verwendungskontexte, temporale Semantik und syntaktische Einbettung. So findet sich kein Hinweis darauf, dass im Schriftlichen das Futur eine gewisse Verbreitung als Zukunftstempus ohne besondere kommunikative Absichten besitzt (es handelt sich um Kontexte, in denen es weitestgehend desemantisiert erscheint und problemlos durch das

Präsens ausgetauscht werden kann). Im Mündlichen ist demgegenüber das Futur sehr selten und hat somit eine starke Hervorhebungsfunktion, wobei zumeist eine erhöhte Sprecherinvolvierung zum Ausdruck kommt. Hinsichtlich der temporalen Semantik fehlt der Hinweis, dass das Futur oftmals temporale Distanz und Diskontinuität kodiert. Die Syntax betreffend wird nicht erwähnt, dass das Futur stark unterproportional in Nebensätzen, Passivkonstruktionen und Modalverb-Konstruktionen auftritt.<sup>11</sup>

### **Didaktische Evaluierung:**

Die Erklärungen erscheinen insgesamt didaktisch adäquat unter den Gesichtspunkten Validität, Reichweite und statistisch-kognitive Relevanz. Kritisch erscheint jedoch die Systematizität, da die beiden Tempora Präsens und Futur I nicht konsequent gegenübergestellt werden. Zudem werden Sprechakte zusammenhangslos aufgelistet: Es wird nicht gesagt, was sie verbindet und was somit tatsächlich den Tempusgebrauch motiviert.

Des Weiteren erscheint die Anwendbarkeit verbesserungsbedürftig. So können die genannten Sprechakte nicht immer klar identifiziert und auseinandergehalten werden. Die Lernenden wissen also nicht, in welcher kommunikativen Situation sie ein bestimmtes Tempus verwenden müssen bzw. können. Hier wird die Anwendbarkeit auch dadurch beeinträchtigt, dass die zu den Erklärungen gelieferten Beispielsätze fast immer kontextlos erscheinen und somit den Lernenden nicht weiterhelfen.

Hinsichtlich der Niveauangemessenheit schließlich ist zu vermerken, dass in den Mittelstufengrammatiken die Auflistung der betreffenden Sprechakte zwar ausführlicher erscheint, grundsätzlich die Darstellung jedoch eine klare Progression vermissen lässt.

## **5 Fazit und Ausblick: Verbesserungspotenzial für Übungsgrammatiken**

Betrachten wir nun abschließend, wie die fünf berücksichtigten Übungsgrammatiken die Phänomene Genus, Wechselpräpositionen und Zukunftstempora thematisieren hinsichtlich der Aspekte Darstellung, wissenschaftliche Adäquatheit und didaktische Adäquatheit.

### **Darstellung:**

Folgende Tabelle gibt einen Überblick, in welchem Umfang die betrachteten Phänomene in den betreffenden Übungsgrammatiken behandelt werden:

	<b>Grundstufe</b>		<b>Mittelstufe</b>		<b>Oberstufe</b>
	<b>H-GS</b>	<b>K-GS</b>	<b>H-MS</b>	<b>K-MS</b>	<b>H-OS</b>
Genus	X	X	X	---	---
Wechselpräpositionen	X	X	X	X	---
Zukunftstempora	X	X	X	X	---

**Tabelle 6: Ausgewählte grammatische Phänomene: Behandlung in Übungsgrammatiken**

---

<sup>11</sup> Für diese Punkte cf. im Detail die Korpusanalyse von Di Meola (2013).

Wie ersichtlich, werden die drei Phänomene in den beiden Grundstufengrammatiken besprochen und auch in den Mittelstufen-Grammatiken, mit Ausnahme des Genus in K-MS; die Oberstufengrammatik H-OS thematisiert keines der drei Phänomene. Es liegen somit Anzeichen vor, dass als typisch für den Anfängerunterricht betrachtete Phänomene mit steigenden Niveaustufen progressiv seltener wiederaufgegriffen werden, als ob es überflüssig sei, bereits Behandeltes zu vertiefen.

### **Wissenschaftliche Adäquatheit:**

Betrachten wir auch hier eine Tabelle, die die oben postulierten Parameter der wissenschaftlichen Adäquatheit berücksichtigt (Faktizität, Gesichertheit, Unverzerrtheit und Varietätentreue). Hier und im Folgenden wird der Grad der Problematizität der Behandlung jeweils durch die Anzahl der Fragezeichen (von 1 bis 3) angezeigt:

	Genus	Wechselpräpositionen	Zukunftstempora
Faktizität			??
Gesichertheit			?
Unverzerrtheit	???	???	???
Varietätentreue	?		

**Tabelle 7: Ausgewählte grammatische Phänomene: wissenschaftliche Adäquatheit**

Alle drei Phänomene weisen als Hauptproblem eine hochgradig verzerrte Darstellung auf. Dies äußert sich im Wesentlichen darin, dass wichtige Regeln und Erklärungen fehlen und somit ein schiefes Gesamtbild den Lernenden präsentiert wird. Zu der Verzerrung können weitere problematische Aspekte hinzutreten, mehr oder weniger stark je nach Phänomen: markanter für die Zukunftstempora, marginaler für das Genus; Wechselpräpositionen schneiden hier deutlich besser ab.

### **Didaktische Adäquatheit:**

Was die didaktische Bewertung betrifft, so erweist sich Behandlung des Genus als hochgradig problematisch und die Darstellung der Wechselpräpositionen wie der Zukunftstempora als nur teilweise angemessen:

	Genus	Wechselpräpositionen	Zukunftstempora
Validität			
Reichweite	???		
statistische Relevanz			
kognitive Relevanz			
Systematizität	???	??	???
Anwendbarkeit	??	?	?
Niveau-Angemessenheit	???	??	??

**Tabelle 8: Ausgewählte grammatische Phänomene: didaktische Adäquatheit**

Für alle drei Phänomene liegen die Hauptprobleme in den Bereichen Systematizität, Anwendbarkeit und Niveau-Angemessenheit. Der Mangel an Systematizität äußert sich zumeist in einer Auflistung von Einzelregeln ohne erkennbaren Zusammenhang. Es lässt sich somit eine direkte, ursächliche Verbindung erkennen zwischen Verzerrtheit auf wissenschaftlicher Ebene und einem Mangel an Systematizität auf didaktischer Ebene. Zudem bereitet die Anwendbarkeit der Regeln den Lernenden für alle drei Phänomene Schwierigkeiten, sei es in Bezug auf benötigtes

grammatisch-lexikalisches Vorwissen, sei es in Bezug auf Kenntnis des kommunikativen Kontextes. Schließlich ist die Niveau-Angemessenheit nur selten gegeben, da kaum eine klare Progression zwischen den Niveaustufen erkennbar ist: Die Darstellung ist in den Fortgeschrittenengrammatiken – wenn überhaupt – quantitativ leicht ausführlicher, qualitativ jedoch im Kern vergleichbar. Darüber hinaus ergibt sich für das Genus das große Problem der fehlenden Reichweite zahlreicher Regeln, was den Lernaufwand unverhältnismäßig in die Höhe treibt.

Als generelles Fazit können wir somit festhalten, dass die gängigen Übungsgrammatiken wissenschaftlich und vor allem didaktisch nur bedingt adäquat erscheinen.

Fragen wir uns schließlich als Ausblick, welche Desiderata sich aus der Analyse ergeben. Mit anderen Worten, es muss die Frage nach dem Verbesserungspotenzial für Übungsgrammatiken gestellt werden. Als prioritäre Desiderata lassen sich m. E. vier Punkte erkennen:

- Berücksichtigung der Forschungsergebnisse;
- Gewichtung der Kriterien didaktischer Adäquatheit;
- Förderung der Reflexion der Lernenden;
- Förderung der Motivation der Lernenden.

Betrachten wir nun etwas detaillierter die betreffenden Punkte.

#### **Berücksichtigung der Forschungsergebnisse:**

Allgemein wird deutlich, dass sich gute didaktische Regeln oftmals nur dann formulieren lassen, wenn entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen. So muss man beispielsweise die Verwendungshäufigkeit der einzelnen Wortbildungs-Suffixe kennen, um effektive formale Genusregeln mit großer Reichweite zu formulieren. Zudem lässt sich eine sinnvolle didaktische Reduzierung und Vereinfachung des betreffenden Regelapparats nur dann erreichen, wenn der Forschungsstand effektiv berücksichtigt wird, i. e. wenn man objektive Kriterien zur Priorisierung von Regeln hat.

#### **Gewichtung der Kriterien didaktischer Adäquatheit:**

Jede Regelauswahl ist ein Kompromiss zwischen unterschiedlichen, zum Teil konfliktierenden Kriterien didaktischer Adäquatheit. Grundsätzliche Reflexionen über die relative Gewichtung dieser einzelnen Kriterien sind vonnöten, wenn zwischen einzelnen Kriterien abgewogen werden muss. So wäre z. B. im Einzelnen zu überlegen, ob bei der Regelauswahl nicht besser einer großen Reichweite der Vorzug gegeben werden sollte gegenüber einer hohen Validität. So hat das Beispiel der Genuszuweisung eindrucksvoll gezeigt, dass auf ausnahmslose Mikroregeln verzichtet werden kann zugunsten von tendenziellen Regeln mit großer Reichweite.

#### **Förderung der Reflexion der Lernenden:**

Die Lernenden sollten dazu animiert werden, über Grammatik nachzudenken, indem sie ihren Blick erweitern und nicht auf Einzelphänomene beschränken. So genügt es z. B. nicht, bei der Behandlung der Zukunftstempora die Unterschiede zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache zu thematisieren. Es sollte allgemein erklärt werden, dass unterschiedliche Kommunikationsbereiche oftmals unterschiedliche Sprachformen erfordern (dies gilt nicht nur für Tempora, sondern auch für zahlreiche weitere grammatische Phänomene). So wird im Unterricht

ein besseres Gesamtverständnis von Grammatik gefördert, und die Reflexion ist die Basis für ein aktives, entdeckendes Lernen.

### Förderung der Motivation der Lernenden:

Wenn die Lernenden Grammatik als sinnvolles und kohärentes System erfahren – und nicht als mehr oder weniger willkürliches Konglomerat –, wenn Grammatik didaktisch adäquat dargestellt wird und sich die Lernenden aktiv damit auseinandersetzen können, so fördert all dies offensichtlicherweise auch ihre Lernmotivation. Und hier haben Übungsgrammatiken noch viel aufzuholen, wie ein Negativbeispiel aus der Fallstudie zur Genuszuweisung verdeutlichen mag. So wird in einer Grammatik für Anfänger fälschlicherweise die Auffassung vertreten, dass das Genus in den meisten Fällen arbiträr erscheint. H-GS fragt sich einleitend zum Genus der Substantive „Warum heißt es auf Deutsch: der Löffel, die Gabel und das Messer?“ und liefert als niederschmetternde Antwort „Keine Ahnung“ (H-GS: 88).

In all diesen Punkten zeigt sich die untrennbare Verbundenheit zwischen wissenschaftlicher Basis und didaktischer Ausarbeitung. Die Inhalte der Didaktik sollten nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Erst wenn die Inhalte stimmen, kann darauf aufbauend eine gute Didaktik erfolgen. Es geht also nicht nur um das Wie der Didaktisierung, sondern zunächst um das Was. Grammatikschreibung ist somit eine Aufgabe, die Sprachdidaktiker und Sprachwissenschaftler in Zusammenarbeit erfolgreich zu lösen haben.

### Literaturverzeichnis

- Balci, Tahir/Kanatli, Faik (2001): „Das Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen“. *Deutsch als Fremdsprache* 38: 28–30.
- Baten, Kristof (2008): „Der Regelkomplex der Wechselpräpositionen mit Blick auf den DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 45: 22–26.
- Baten, Kristof (2009): „Die Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 46: 96–104.
- Bellavia, Elena (1996): „The German *über*“. In: Pütz, Martin/Dirven, Renè (eds.): *The Construal of Space in Language and Thought*. Berlin/New York, De Gruyter: 73–107.
- Billina, Anneli/Reimann, Monika (2019): *Deutsch – Übungsgrammatik für die Grundstufe – aktuell. A1-B1*. München: Hueber.
- Binanzer, Anja/Wecker, Verena (2010): „Der Haus, die Hause: Genuszuweisung und Pluralbildung in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache“. In: Suntrup, Rudolf et al. (eds.): *Uzbekisch-deutsche Studien III. Sprache – Literatur – Kultur – Didaktik*. Münster, LIT: 3–22.
- Brons-Albert, Ruth (1982): *Die Bezeichnung von Zukünftigem in der gesprochenen deutschen Standardsprache*. Tübingen: Narr.
- Christen, Helen (2000): „Der Brot, die Mädchen, das Führerschein – Der Erwerb der deutschen Genera“. In: Diehl, Erika et al. (eds.): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer: 167–198.
- Delisle, Helga H. (1985): „The acquisition of gender by American students of German“. *The Modern Language Journal* 69: 55–63.
- Di Meola, Claudio (1998): „Semantisch relevante und semantisch irrelevante Kasusalternation am Beispiel von *entlang*“. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 17: 204–235.

- Di Meola, Claudio (2007): „Genuszuweisung im Deutschen als globaler und lokaler Strukturiungsfaktor des nominalen Lexikons“. *Deutsche Sprache* 35: 138–158.
- Di Meola, Claudio (2011): „Zukunftstempora in der DaF-Grammatik: Was die Sprachwissenschaft zur Didaktisierung beitragen kann“. In: Schmenk, Barbara/Würffel, Nicola (eds.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen, Narr: 85–96.
- Di Meola, Claudio (2013): *Die Versprachlichung von Zukünftigkeit durch Präsens und Futur I. Eine ebenenübergreifende Untersuchung samt kontrastivem Ausblick auf das Italienische*. Tübingen: Stauffenburg.
- Di Meola, Claudio (2014): „Entdeckendes Lernen in der DaF-Grammatik – am Beispiel des nominalen Genus“. In: Nardi, Antonella/Knorr, Dagmar (eds.): *Bewegte Sprache. Leben mit und für Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M., Lang: 151–160.
- Di Meola, Claudio (2015): „Das deutsche Präsens aus Sicht der italienischsprachigen Lernenden“. In: Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (eds.): *Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht. Phraseologie, Temporalität und Pragmatik*. Frankfurt a. M., Lang: 91–105.
- Di Meola, Claudio (2017): „Übungsgrammatiken im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis“. In: Puato, Daniela/Di Meola, Claudio: *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik: Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. Frankfurt a. M., Lang: 15–36.
- Di Meola, Claudio (2024): „Genusregeln für den DaF-Unterricht – ist weniger mehr?“ *Deutsch als Fremdsprache* 61: 154–164.
- Di Meola, Claudio/Gerdes, Joachim/Tonelli, Livia (eds.) (2017): *Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin: Frank & Timme.
- Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (2022): “Die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik. Wie DaF-Übungsgrammatiken damit umgehen (sollten)“. *German as a Foreign Language* 23: 41–63.
- Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (2023): “Gibt es eine sinnvolle Progression in den Erklärungen der DaF-Übungsgrammatiken? Überlegungen am Beispiel der Semanto-Pragmatik der Tempora“. *Deutsch als Fremdsprache* 60: 30–41.
- Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (eds.) (2021): *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik: DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Berlin: Lang.
- Dieling, Klaus (1982): „Das Hilfsverb werden als Zeit- und Hypothesenfunktor“. *Zeitschrift für Germanistik* 3: 325–331.
- Diewald, Gabriele (2005): „Werden & Infinitiv – Versuch einer Zwischenbilanz nebst Ausblick“. *Deutsch als Fremdsprache* 42: 23–32.
- Dittmann, Jürgen (1976): *Sprechhandlungstheorie und Tempusgrammatik. Futurformen und Zukunftsbezug in der gesprochenen deutschen Standardsprache*. München: Hueber.
- DUDEN – *Die Grammatik* (2016): Mannheim: Dudenverlag.
- Durrell, Martin (1993): „The use of *entlang* in modern standard German“. In: Flood, John L. et al. (eds.): *Das unsichtbare Band der Sprache. Studies in German language and linguistic history in memory of Leslie Seiffert*. Stuttgart, Heinz: 521–538.

- Eisenberg, Peter (4<sup>2013</sup>): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Bd. 1 *Das Wort*, Bd. 2 *Der Satz*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ek, Britt-Marie (1996): *Das deutsche Präsens. Tempus der Nichtvergangenheit*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Fandrych, Christian (ed.) (2016): *Klipp und klar. Übungsgrammatik Mittelstufe Deutsch B2/C1. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Fandrych, Christian/Tallowitz, Ulrike (2021): *Klipp und Klar. Übungsgrammatik für Deutsch als Fremdsprache A1 – B1*. Neubearbeitung. Stuttgart: Klett.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2<sup>2021</sup>): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Schmidt.
- Folsom, Marvin H. (1984): „Prepositions with the dative and accusative in written and spoken German“. In: Pfeffer, J. Alan (ed.): *Studies in Descriptive German Grammar*. Heidelberg, Groos: 19–32.
- Freitag, York/Vandermeeren, Sonja (2005): „Deutsche Präpositionen: Eine fehleranalytische Untersuchung“. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch GUS*: 155–181.
- Frey, Evelyn (2008): „Prototypenorientierte Genuszuweisung vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen und Vorschläge für eine Didaktisierung (mit Exkurs zum Gotischen)“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 36: 1–26.
- Fritz, Thomas A. (2000): *Wahr-Sagen: Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen*. Hamburg: Buske.
- Gewehr, Wolf (1995): „Zur Genusmarkierung im Deutschen“. In: Hindelang, Götz/Rolf, Eckard/Zillig, Werner (eds.): *Der Gebrauch der Sprache. Festschrift für Franz Hundsnur-scher zum 60. Geburtstag*. Münster, LIT: 121–134.
- Hacke, Marion (2009): *Funktion und Bedeutung von werden + Infinitiv im Vergleich zum futu-rischen Präsens*. Heidelberg: Winter.
- Hall, Karin/Scheiner, Barbara (2020): *Deutsch – Übungsgrammatik für die Oberstufe – aktuell. B2-C2*. München: Hueber.
- Heine, Bernd (1995): „On the German *werden* future“. In: Abraham, Werner/Givón, Talmy/Thompson, Sandra A. (eds.): *Discourse Grammar and Typology. Papers in honor of John W. M. Verhaar*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins: 119–138.
- Hering, Axel/Matussek, Magdalena/Perlmann-Balme, Michaela (2019): *Deutsch – Übungs-grammatik für die Mittelstufe – aktuell. B1-C1*. München: Hueber.
- Heringer, Hans Jürgen (1983): „Präsens für die Zukunft“. In: Askedal, John Ole et al. (eds.): *Festschrift für Laurits Saltveit zum 70. Geburtstag am 31. Dezember 1983*. Oslo, Universi-tetsforlaget: 110–126.
- Heringer, Hans Jürgen (1995): „Prinzipien der Genuszuweisung“. In: Popp, Heidrun (ed.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München, Iudicium: 203–216.
- Hoiberg, Ursula (2004): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Genus des Substantivs*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.
- Hochstadt, Christiane/Schramm, Marina (2022): „Zur Didaktik des Futurs“. In: Mesch, Birgit/Uhl, Benjamin (eds.): *Tempus und Temporalität. Empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit*. Münster/New York, Waxmann: 253–277.

- Huber, Erich (2009): „Vom Text zum Teekamel: das Scheitern der angewandten Linguistik bei der Erklärung der deutschen Mittelfeld-Struktur“. In: Di Meola, Claudio et al. (eds.): *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 14.–16. Februar 2008). Frankfurt a. M., Lang: 91–102.
- Jach, Daniel (2021): “Revisiting German two-way prepositions. Towards a usage-based account of case”. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 40: 95–133.
- Köpcke, Klaus-Michael (1982): *Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David (1996): „Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen“. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (eds.): *Deutsch – typologisch*. Berlin/New York, De Gruyter: 473–491.
- Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David (2009): „Genus“. In: Hentschel, Elke/Vogel, Petra M. (eds.): *Deutsche Morphologie*. Berlin/New York, De Gruyter: 132–154.
- Kotin, Michail L. (2003): *Die werden-Perspektive und die werden-Periphrasen im Deutschen. Historische Entwicklung und Funktionen in der Gegenwartssprache*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Krämer, Sabine (2005): *Synchrone Analyse als Fenster zur Diachronie: Die Grammatikalisierung von werden + Infinitiv*. München: Lincom Europa.
- Kühn, Peter (ed.) (2004): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache: linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Latzel, Sigbert (2004): *Der Tempusgebrauch in deutschen Dramen und Hörspielen*. München: Iudicium.
- Lenerz, Jürgen (1997): „Werden und das deutsche Futur“. In: Dürscheid, Christa/Ramers, Karl Heinz/Schwarz, Monika (eds.): *Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65. Geburtstag*. Tübingen, Niemeyer: 399–412.
- Leys, Odo (1989): „Aspekt und Rektion räumlicher Präpositionen“. *Deutsche Sprache* 17: 97–113.
- Leys, Odo (1994): „Die Präposition zu als Bezeichnung der Lage und der Richtung“. In: Löffler, Heinrich/Jakob, Karlheinz/Kelle, Bernhard (eds.): *Texttyp, Sprecherguppe, Kommunikationsbereich. Studien zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Hugo Steger zum 65. Geburtstag*. Berlin/New York, De Gruyter: 271–276.
- Matzel, Klaus/Ulvestad, Bjarne (1982): „Futur I und futurisches Präsens“. *Sprachwissenschaft* 7: 282–328.
- Menzel, Barbara (2003): „Genuserwerb im DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 40: 233–237.
- Mills, Anne E. (1986): “Acquisition of the natural-gender rule in English and German”. *Linguistics* 24: 31–45.
- Mortelmans, Tanja (2004): “The status of the German auxiliary *werden* as a grounding predication”. In: Letnes, Ole/Vater, Heinz (eds.): *Modalität und Übersetzung/Modality and Translation*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier: 33–56.
- Nelson, Don (1998): „Prolegomena to a German gender dictionary“. *Word* 49: 205–224.

- Pfeffer, J. Alan/Conermann, Jutta (1982): „Das Futur mit und ohne *werden* in Wort und Schrift“. In: Pfeffer, J. Alan (ed.): *Probleme der deskriptiven Grammatik*. Heidelberg, Groos: 47–57.
- Puato, Daniela/Di Meola, Claudio (2017): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik: Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rieger, Marie Antoinette (2011): „Genus im DaF-Unterricht in Italien. Was machen die Lerner?“ *Linguistik online* 49, 5/11: 5–21. doi.org/10.13092/lo.49.324.
- Roche, Jörg/Suňer, Ferran (2015): „Grammatik und Methode“. In: Peschel, Corinna/Runschke, Kerstin (eds.): *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt a. M., Lang: 283–304.
- Rogers, Margaret (1987): „Learners' difficulties with grammatical gender in German as a foreign language“. *Applied Linguistics* 8: 48–74.
- Rogina, Irene (2010): „Das Genus der Substantive – Überlegungen aus der fremdsprachlichen Lern- und Erwerbssicht“. *Deutsch als Fremdsprache* 47: 151–159.
- Rösler, Dietmar (2015): „Vermittlung von Form und Funktion zugleich – eine berechtigte Forderung an oder eine Überforderung von didaktischen Grammatiken?“ In: Cerri, Chiara/Jenges, Sabine (eds.): *‘Das musst du an Ruth fragen’ – Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik*. Baltmannsweiler, Schneider: 91–108.
- Rösler, Dietmar (2021): „Grammatik und Fremdsprachenlernen – Versuch einer Bestandsaufnahme“. In: Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (eds.) (2021): *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik: DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Berlin, Lang: 17–35.
- Rösler, Dietmar (2023): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Metzler.
- Salmons, Joe (1993): „The structure of the lexicon: Evidence from German gender assignment“. *Studies in Language* 17: 411–435.
- Saltveit, Laurits (1960): „Besitzt die deutsche Sprache ein Futur?“ *Der Deutschunterricht* 12: 46–65.
- Scheibl, György (2008): „Genusparameter in der Diskussion“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 36: 48–73.
- Schirrmeister, Lars (2015): „Möglichkeiten der regelgeleiteten Genusvermittlung im Deutschen als Fremdsprache“. In: Handwerker, Brigitte et al. (eds.): *Zwischenräume. Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, Schneider: 137–154.
- Schröder, Jochen (1978): „Zum Zusammenhang von Lokativität und Direktionalität bei einigen wichtigen deutschen Präpositionen“. *Deutsch als Fremdsprache* 15: 9–15.
- Schroeter-Brauss, Sabina (2016): „Genuszuweisung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Bittner, Andreas/Spieß, Constanze (eds.): *Formen und Funktionen: Morphosemantik und grammatische Konstruktion*. Berlin/Boston, De Gruyter: 141–159.
- Serra Borneto, Carlo (1997): „Two-way prepositions in German: image and constraints“. In: Verspoor, Marjolijn/Lee, Kee Dong/Sweetser, Eve (eds.): *Lexical and Syntactical Constructions and the Construction of Meaning*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins: 187–204.

- Smith, Michael B. (1987): *The Semantics of Dative and Accusative in German. An investigation in Cognitive Grammar*. Dissertation, University of California San Diego.
- Smith, Michael B. (1995): "Semantic motivation vs. arbitrariness in grammar: toward a more general account of the DAT/ACC contrast with German two-way prepositions". In: Rauch, Irmengard/Carr, Gerald F. (eds.): *Insights in Germanic Linguistics*. Vol. 1. *Methodology in Transition*. Berlin/New York, De Gruyter: 293–323.
- Steinmetz, Donald (1986): "Two principles and some rules for gender in German: Inanimate nouns". *Word* 37: 189–217.
- Sylla, Bernhard (1999): „Zum Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen“. *Deutsch als Fremdsprache* 36: 150–155.
- Thomoglou, Polichronia (2007): „Mutterspracheinfluss beim Genuserwerb. Beobachtungen an griechischen Lernern des Deutschen“. *Deutsch als Fremdsprache* 44: 20–25.
- Thurmair, Maria (2002): „Übungsgrammatik für neues DaF-Grundstufen-Zertifikat“. *Deutsch als Fremdsprache* 39: 114–115.
- Thurmair, Maria (2007): „Grammatik(en) für alle“. *Deutsch als Fremdsprache* 44: 233–238.
- Vandermeeren, Sonja (2004): „Polysemie bei der Wechselpräposition *in*. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung“. *Deutsche Sprache* 32: 171–194.
- Vater, Heinz (1997): „Hat das Deutsche Futurtempora?“ In: Vater, Heinz (ed.): *Zu Tempus und Modus im Deutschen*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier: 53–69.
- Vogel, Petra M. (2000): „Nominal abstracts and gender in Modern German: A ‚quantitative‘ approach towards the function of gender“. In: Unterbeck, Barbara/Rissanen, Matti (eds.) (2000): *Gender in Grammar and Cognition*. Berlin/New York, De Gruyter: 461–493.
- Weber, Doris (2001): *Genus. Zur Funktion einer Nominalkategorie exemplarisch dargestellt am Deutschen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Weerning, Marion (2011): „Genus im DaF-Unterricht in Italien: Was sagen Lehrwerke und Grammatiken?“ *Linguistik online* 49, 5/11: 23–46. doi.org/10.13092/lo.49.325.
- Wegener, Heide (1995): „Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei“. In: Handwerker, Brigitte (ed.): *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. Tübingen, Narr: 1–24.
- Wegera, Klaus-Peter (1997): *Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*. München: Iudicium.
- Welke, Klaus (2009): „Contra Invarianz – Tempus im DaF (I): Präsens und Futur“. *Deutsch als Fremdsprache* 46: 210–217.
- Werner, Martina (2010): „Substantivierter Infinitiv statt Derivation. Ein ‚echter‘ Genuswechsel und ein Wechsel der Kodierungstechnik innerhalb der deutschen Verbalabstraktbildung“. In: Bittner, Dagmar/Gaeta, Livio (eds.): *Kodierungstechniken im Wandel. Das Zusammenspiel von Analytik und Synthese im Gegenwartsdeutschen*. Berlin/New York, De Gruyter: 159–178.
- Werner, Otmar (1975): „Zum Genus im Deutschen“. *Deutsche Sprache* 3: 35–58.
- Willem, Klaas (2011): "The semantics of variable case marking (Accusative/Dative) after two-way prepositions in German locative constructions: towards a constructionist approach". *Zeitschrift für Indogermanistik und historische Sprachwissenschaft* 116: 324–366.

- Willems, Klaas/De Cuypere, Ludovic/Rys, Jonah (2018): "Case alternation in argument structure construction with prepositional verbs: a case study in corpus-based constructional analysis". In: Boas, Hans C./Ziem, Alexander (eds.): *Constructional approaches to syntactic structures in German*. Berlin/Boston, De Gruyter: 85–130.
- Wilmots, Jos/Moonen, Erik (1997): „Der Gebrauch von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen“. *Deutsch als Fremdsprache* 34: 144–149.
- Wolf, Werner (1975): „Zur Semantik und Pragmatik des Futurs im heutigen Deutsch“. *Deutsche Sprache* 3: 59–85.
- Wunderlich, Dieter (1993): „On German *um*: semantic and conceptual aspects“. *Linguistics* 31: 111–133.
- Žuikin, Ju. N. (1975): „Futur I und futurisches Präsens im unabhängigen Satz“. *Deutsch als Fremdsprache* 12: 44–50.
- Žuikin, Ju. N. (1978): „Einige explizite Aktualisatoren der Aspektualität im Deutschen in ihrem Zusammenhang mit der Distribution von Futur I und futurischem Präsens“. *Deutsch als Fremdsprache* 15: 350–355.