

Darstellung von Zeitlichkeit in österreichischen Deutsch-Schulbüchern für die Sekundarstufe I. Eine Analyse am Beispiel des Futur I

Martin Ertl (Graz)

Abstract

Textbooks are very important when planning and conducting lessons. This article examines the new editions of the most widely used German textbooks for the 5th and 6th grades in Austria regarding the presentation of linguistic means for the expression of temporality. The analysis is conducted as a qualitative textbook study, systematically examining and evaluating how temporal structures are presented, with a particular focus on the tense system. As an exemplary case, the study focuses on the Futur I, which serves as a key interface between temporal and modal aspects. The analysis shows that recent linguistic and didactic research results on the tense system and its teaching are only partially considered and that traditional grammar didactic concepts are still prominently represented.

1 Einleitung

Das moderne menschliche Leben ist maßgeblich vom Faktor **Zeit** beeinflusst, und infolgedessen hat sich auch eine Vielzahl sprachlicher Mittel herausgebildet, um Zeitliches auszudrücken. Zeitliches wird in Anlehnung an Schlobinski (2012: 21f.) als außersprachliches System von Zeitkonzepten verstanden, das in jeder Sprache lexikalisch und grammatisch unterschiedlich kodiert wird. Sich diesen sprachlichen Mitteln aktiv zuzuwenden, ist eine der wesentlichen Aufgaben des Deutschunterrichts, immerhin handelt es sich bei der Zeit um eine zentrale Basiskategorie menschlicher Kognition, die unser Denken und unsere Wahrnehmung maßgeblich beeinflusst (cf. ibd.: 20). Sollen die Schüler¹ befähigt werden, produktiv wie rezeptiv kompetent mit mündlichen und schriftlichen Texten umzugehen, um sich so aktiv an Diskursen beteiligen zu können, spielt eine adäquate Vermittlung der sprachlichen Mittel zum Ausdruck von Zeitlichkeit eine wichtige Rolle.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, auf welche Weise diese Vermittlung in aktuellen Schulbüchern im Fach Deutsch geschieht. Der Zeitpunkt für eine derartige Untersuchung ist günstig, da mit dem Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I im Jahr 2023 in Österreich zahlreiche Schulbuchreihen neu aufgelegt wurden. Schulbücher können nicht nur

¹ Alle im Text allgemein verwendeten Nomina Agentis wie z. B. *Schüler* oder *Lehrer* bezeichnen Personen jeden Geschlechts gleichermaßen (generisches Maskulinum). Da dies aus Sicht des Autors selbstverständlich ist, wird im Text auf explizite geschlechterdifferenzierende Formulierungen oder Sonderzeichen verzichtet.

wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der Dissemination wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in die schulische Praxis liefern, sondern auch als zentrale Lehr-Lernmittel des Deutschunterrichts angesehen werden (cf. Ott 2019: 292), denen in der Unterrichtssteuerung große Bedeutung zukommt (cf. z. B. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014 oder Wedenig 2018). Im Augenblick liegen jedoch noch keine Untersuchungen vor, die sich auf die Darstellung von Zeitlichkeit oder das deutsche Tempussystem in den neuen Schulbüchern beziehen.

Der vorliegende Beitrag möchte sich diesem Desiderat widmen und befasst sich mit der Frage, inwiefern aktuelle fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte zur sprachlichen Darstellung von Zeitlichkeit in Schulbüchern Anwendung finden. Fokussiert wird dabei auf den Beginn der Sekundarstufe I und das Futur I.

2 Materialauswahl und methodische Überlegungen

Die Fokussierung auf das Tempussystem erfolgt deshalb, weil das traditionellerweise der Lernbereich ist, an dem das Thema **Zeit** im schulischen Grammatikunterricht entfaltet wird. Darüber hinaus werden die Schulbücher auch dahingehend untersucht, ob auf außerhalb des Tempussystems angesiedelte sprachliche Mittel zur Darstellung von Zeitlichkeit eingegangen wird. Der Beginn der Sekundarstufe wird deshalb gewählt, weil dies der Zeitpunkt ist, zu dem das deutsche Tempussystem – von groben Typisierungen in der Primarstufe wie etwa „Wenn etwas Zukünftiges ausgedrückt werden soll, nimmt man das Futur I“ (Mückel 2024: 5) – erstmals konkreter Unterrichtsgegenstand ist. Es handelt sich also um eine für das grammatische Lernen wichtige Phase. Eine umfassende Analyse aller Tempora würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen, weshalb exemplarisch das Futur I in den Fokus genommen wird. Als Schnittstelle zwischen temporalen und modalen Aspekten bildet das Futur I einen besonders aufschlussreichen Untersuchungsgegenstand für die Annäherung an die Frage, inwieweit aktuelle Erkenntnisse der Tempusforschung und Tempusdidaktik in Schulbüchern implementiert sind. Da der neue Lehrplan erst zum Schuljahr 2023/24 in Kraft getreten ist, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur auf Schulbücher für die 5. und 6. Schulstufe zurückgegriffen werden.

Die Lehrwerke werden anhand ihrer Verbreitungshäufigkeit ausgewählt. Da die Schulbuchbestellung in Österreich zentral über das Bildungsministerium organisiert wird, ist bekannt, welche die jeweils fünf am häufigsten bestellten Deutschbücher der beiden wichtigsten Schultypen der Sekundarstufe I (MS und AHS) sind und damit in den Schulen am öftesten zum Einsatz kommen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die am häufigsten bestellten Deutschbücher für die 1. Klasse der MS (Mittelschule) und der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule bzw. Gymnasium) im Schuljahr 2023/24 (Reihung nach Alphabet, Verlag in Klammern):²

² Auflistung basierend auf der Auskunft des österreichischen Bildungsministeriums im Juli 2024.

MS	AHS
<i>Deutsch für alle 1</i> (Olympe)	<i>Deutschstunde 1</i> (Veritas)
<i>Deutschstunde 1</i> (Veritas)	<i>sprach.gewandt 1</i> (Veritas)
<i>Genial! Deutsch 1</i> (Lemberger)	<i>Starke Seiten Deutsch 1</i> (öbv)
<i>Starke Seiten Deutsch 1</i> (öbv)	<i>Treffpunkt Deutsch 1</i> (öbv)
<i>Vielfach Deutsch 1</i> (öbv)	<i>Vielfach Deutsch 1</i> (öbv)

Tabelle 1: Am häufigsten bestellte Sprachbücher für die 5. Schulstufe im Schuljahr 2023/24

Von diesen sieben Büchern werden sowohl die Werke für die 5. als auch 6. Schulstufe herangezogen, was eine Gesamtzahl von 14 Büchern ergibt. Bei allen handelt es sich um Sprachbücher, die zu sprachlichem Verständnis und Sprachwissen führen sollen, nur *sprach.gewandt 1* und 2 sind kombinierte Sprach- und Lesebücher, die sich zusätzlich der Beschäftigung mit literarischen Texten widmen. In den Büchern werden alle Merkkästchen oder in ähnlichen Funktionen (z. B. in Überblickskapiteln am Ende der Bücher) fungierende Texte untersucht, die sich auf das Tempussystem oder andere sprachliche Ausdrucksformen für Zeitliches beziehen. Um sicherzustellen, dass alle relevanten Stellen gefunden werden, wird zusätzlich zur manuellen Sichtung die Stichwortsuche der Online-Versionen der Schulbücher verwendet. Als Suchbegriffe werden Wörter bzw. Wortteile festgelegt, die auf einem deduktiv-induktiven Mischverfahren mitsamt mehrfacher Überarbeitung beruhen. Dabei wurden theoretisch fundierte Kriterien festgelegt, die während der Analyse iterativ angepasst wurden, um praktische Unstimmigkeiten zu korrigieren und fehlende Aspekte zu integrieren. Die Sensitivität auf Groß- und Kleinschreibung ist bei allen Suchfunktionen standardmäßig deaktiviert. Der Asterisk kennzeichnet Auslassungen, die in den Stichwortsuchen nicht eingegeben werden mussten:

- zeit, zeitlich
- adverb, umstandsw*
- tempus, tempora
- präsens, futur
- gegenwart, gegenwärt*, vergangen, zukunft, zukünft*
- anfang, beginn, ende, vorher, nachher, jetzt

Bevor die Ergebnisse präsentiert werden, erfolgt im nächsten Kapitel eine Darstellung des theoretischen Rahmens, aus dem sich die Analysekategorien für die Untersuchung der Lehrwerke in Kapitel 4 ableiten.

3 Zeit und Tempus

Wichtig für die Beschreibung des deutschen Tempussystems ist es, die grammatische Kategorie **Tempus** begrifflich und gedanklich klar von der physikalisch-psychologischen Kategorie **Zeit** zu unterscheiden. Erst dann kann man sich systematisch der Frage annähern, auf welche Weise beide miteinander korrelieren. Ebenfalls zentral ist eine klare Unterscheidung von **Tempusformen** und **Tempusfunktionen**, deren Zusammenspiel nicht als eindeutige Relation verstanden werden darf. In aller Regel hat eine grammatische Form mehrere Funktionen, und umgekehrt gibt es für eine Funktion immer mehrere mögliche Formen. Auf dieser Grundlage ist es dann möglich,

- a) systematisch zu beschreiben, auf welche Weise Tempora Zeitliches kodieren,
- b) auf die weiteren Funktionen einzugehen, die den deutschen Tempora zukommen, und
- c) auch die außerhalb des Tempussystems angesiedelten Möglichkeiten, Zeitliches sprachlich auszudrücken, in die Betrachtung miteinzubeziehen.

Die nachfolgenden Abschnitte nähern sich diesen Fragen aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive an.

3.1 Das deutsche Tempussystem

Für die deutsche Tempusforschung von großer Bedeutung ist die Arbeit von Hans Reichenbach (1947/1966), der zur Beschreibung der zeitlichen Bezüge der Tempora die Begriffe „Sprechzeit“, „Ereigniszeit“ und „Referenzzeit“ einführt, die auch in heutigen Arbeiten zum Tempus aufgegriffen werden. Die Sprechzeit ist dabei der Zeitpunkt, zu dem gesprochen wird, die Ereigniszeit der Zeitpunkt, zu dem die Eventualität stattfindet, und die Referenzzeit der Zeitpunkt, relativ zu dem die Ereigniszeit lokalisiert wird (cf. Rothstein 2017: 19). Dieses Konzept bildet die Grundlage zahlreicher Tempusanalysen, jedoch bleibt die genaue Definition der Referenzzeit unklar. Bei Reichenbach wird die Referenzzeit lediglich als neutralere, nicht inhaltsbezogene Evaluationszeit beschrieben, die als zeitlicher Bezugspunkt dient, relativ zu dem die Ereigniszeit lokalisiert ist. Als Alternative schlägt Klein (1994a) die „Topikzeit“ vor. Sie wird als jene Zeit definiert, für die eine Äußerung eine Behauptung macht (cf. Klein 1994a: 37), und ist nicht nur eine Lokalisierungszeit, sondern trägt auch eine inhaltliche Komponente. Die Topikzeit konnte sich in der linguistischen Forschung allerdings nicht durchsetzen. Ein zentraler Kritikpunkt ist, dass es für ihre Annahme keine informationsstrukturelle oder sprachliche Evidenz gibt (cf. Rothstein 2008: 172). Zudem wird sie als zu sprecherbezogen und vage betrachtet, und außerdem lassen sich komplexe Vergangenheitstempora wie das Plusquamperfekt nicht adäquat analysieren (cf. ibd.: 171–174). Da vergleichbare Probleme mit der Reichenbach'schen Referenzzeit nicht auftreten, wird sie in der linguistischen Tempusforschung weiterhin verwendet. Der Begriff der Referenzzeit wird in neueren Arbeiten jedoch erweitert und präzisiert, um auch komplexe Tempusstrukturen, insbesondere in der Vergangenheit, adäquater erfassen zu können (cf. z. B. Rothstein 2017: 79–81). In dieser Arbeit wird ebenfalls an der etablierten Terminologie der Referenzzeit festgehalten.

Unabhängig von der Diskussion um die Referenzzeit steht außer Streit, dass die deutschen Tempora über eine klare zeitliche Komponente verfügen. Auffassungsunterschiede gibt es dahingehend, wie konstitutiv diese für die Kategorie des Tempus sind. Während etwa Wunderlich (1970) das deutsche Tempussystem aus einem chronologisch orientierten Zeitstufenkonzept heraus beschreibt, lehnt Engel (2009: 266f.) die Beschreibung des Tempussystems als System von Zeitformen ab, sieht die zeitliche Bedeutungskomponente der Tempora als untergeordnet an und stützt seine semantische Analyse stattdessen auf die Kategorien **Wirklichkeit** und **Modalität**. Engel argumentiert, dass einzig durch das finite Verb mögliche Sachverhalte als wirklich ausgewiesen würden, wie etwa an der Gegenüberstellung von „Die Beschäftigung mit der Umwelt“ vs. „sich mit der Umwelt zu beschäftigen“ vs. „Sie hat sich eingehend mit der Umwelt beschäftigt“ sichtbar werde (ibd.: 266). Daher sollten die Formen des finiten Verbs nicht nach Tempus, sondern vielmehr nach ihrer Stellungnahme zur Wirklichkeit geordnet und analysiert werden (cf. ibd.).

Heute besteht in der Linguistik Konsens, dass die deutschen Tempora über eine spezifische zeitliche Semantik verfügen, diese zu kodieren aber nicht ihre einzige Funktion ist, wie auch umgekehrt andere sprachliche Mittel zum Einsatz kommen, um Zeitliches auszudrücken. Dabei werden in erster Linie Temporaladverbien wie *gestern*, *später*, *immer* genannt, es gibt aber auch weitere sprachliche Ausdrucksmittel wie bestimmte nominale Affixe wie *Ex-*, temporale Konjunktionen wie *seit*, *nachdem* oder temporale Präpositionen wie *während* (cf. Rothstein 2017: 5). Darüber hinaus ist die inhärente zeitliche Semantik einzelner Verben zu nennen, die in Grammatiken unter dem Begriff **Aktionsart** zusammengefasst wird. Beispiele hierfür sind *schlafen*, *arbeiten* (durativ – andauernd), *drängeln*, *klopfen* (iterativ – wiederholend), *verlieren*, *erwachen* (perfektiv – abgeschlossen), *verglühen*, *verschwinden* (resultativ – auf ein Resultat gerichtet) oder *beginnen*, *verlieben* (ingressiv – beginnend) (cf. Köller 1997: 35). Für den Ausdruck von Zeitlichem spielt die Kategorie **Aspekt** ebenfalls eine Rolle. Diese wird im Deutschen nicht morphologisch markiert, sondern in erster Linie mittels der sog. rheinischen Verlaufsform mit *am* oder *beim* + Infinitiv + *sein* wie im Satz *Peter ist am Kuchenbacken* oder auch z. B. durch die Partikel *gerade* wie in *Ich rauche gerade* (cf. Heinold 2015: 60–66). Wie anhand des Kuchen-Beispiels bereits deutlich wird, betrifft die Kategorie des Aspekts die interne zeitliche Struktur eines Ereignisses (perfektiv oder imperfektiv, cf. Duden 2016: 418).

Ebenso wichtig wie die zeitlichen Bezüge, die durch die Tempora ausgedrückt werden, sind deren weiteren semantisch-pragmatischen Funktionen. Nur wenn diese einbezogen werden, ist es möglich, ein holistisches Bild der Tempora zu zeichnen. Nachfolgend wird zusätzlich zum Futur I auch das Präsens beschrieben, da es in bestimmten Verwendungsweisen funktionale Überschneidungen mit dem Futur I aufweist.

3.1.1 Präsens

Das Präsens ist von allen Tempora morphologisch wie semantisch am unspezifischsten, da man sich damit je nach Kontext auf alle Zeitstufen beziehen kann (cf. Rothstein 2017: 33). Dennoch ist es nicht völlig zeitneutral. In den meisten Grammatiken wird das Präsens so charakterisiert, dass Ereignis-, Betracht- und Sprechzeit überlappen bzw. zusammenfallen (cf. Duden 2022: 211). Ist die grammatische die einzige Information, ist der Zeitbezug die Gegenwart (cf. Helbig/Buscha 2013: 130), weshalb das Präsens auch als Gegenwartstempus bezeichnet wird (cf. Duden 2022: 211). Die Gegenwartsinformation kann jedoch leicht durch andere sprachliche Mittel wie die Aktionsart des Verbs und insbesondere lexikalische Mittel überlagert bzw. außer Kraft gesetzt werden (cf. Lehmann 2023). Aufgrund seiner formalen Einfachheit und großen Kontextabhängigkeit gilt das Präsens als unmarkiertes Tempus, das sich flexibel an verschiedene zeitliche Bezüge anpassen kann.

Ein Zukunftsbezug ist ohne weiteres möglich („Morgen reise ich nach Washington“, Rothstein 2017: 33). Besonders in der gesprochenen Sprache tritt das Präsens häufig an die Stelle des Futur I, während letzteres in der geschriebenen Sprache stärker zur expliziten Markierung zukünftiger Ereignisse verwendet wird (cf. Letnes 2013: 118). Die Entscheidung zwischen Präsens und Futur I hängt jedoch von verschiedenen Faktoren ab wie Dialekt, Stilebene und Register (cf. Letnes 2013: 118). Auf die funktionalen Überschneidungen zwischen Präsens und Futur I wird weiter unten genauer eingegangen.

Im Gegensatz dazu werden vergangenheitsbezogene Verwendungen des Präsens (sog. „historisches“ und „szenisches“ Präsens) als markiert angesehen, da sie mit der temporalen Bedeutung des Präsens eigentlich nicht vereinbar sind (cf. Eisenberg 2020: 114). Der auf die Zukunft oder die Vergangenheit bezogene Einsatz des Präsens lässt sich am besten stilistisch begründen. So spricht etwa Köller (1997: 54) allgemein von der „**Vergegenwärtigungsfunktion**“ (Hervorheb. M. E.) des Präsens, die dazu dient, „ein vergangenes oder zukünftiges Geschehen psychisch so unmittelbar zu vergegenwärtigen, daß es [...] den Hörer aus der Distanz des Betrachtens in die Anspannung des Miterlebens“ (ibid.: 54) versetzt; der Gesprächsinhalt ist für die Gesprächsteiligten „von Belang“ und „geht sie unmittelbar an“ (Engel 2009: 267).

Kommt das Präsens zeitstufenunabhängig zum Einsatz, spricht man vom „generellen“ oder „atemporalen“ Präsens (cf. Eisenberg 2020: 114). In dieser von Köller (1997: 50f.) als „**Aussagefunktion**“ (Hervorheb. M. E.) bezeichneten Verwendungsweise dient das Präsens dazu, normale Prädikationen auszudrücken, bei denen chronologischen Implikationen oder spezifischen Zeiterlebensweisen keine Aufmerksamkeit zukommt, wie z. B. in *Wale sind Säugetiere*.

3.1.2 Futur I

Beim Futur I kann zwischen einer temporalen Verwendungsweise, deren Bedeutung allgemein mit „Ereigniszeit nach Sprechzeit“ beschrieben wird, und einer modalen zum Ausdruck von Vermutungen mit Gegenwartsbezug unterschieden werden (cf. Eisenberg 2020: 114). Welche der beiden die dominierende Funktion des Futur I ist, wurde und wird z. T. sehr unterschiedlich bewertet. Uneinigkeit besteht auch hinsichtlich seiner Distribution. Ein radikal temporaler Ansatz wird von Klein (1994b) vertreten, der eine rein zeitliche Deutung von Tempus fordert. Auch der Duden (2022: 220) verortet das Futur I primär als temporale Kategorie und beschreibt es als Tempus, das sich „in der überwiegenden Mehrheit der Fälle“ auf Zukünftiges bezieht. Demgegenüber betrachtet Engel (2009: 265) die modale Verwendungsweise als vorherrschend, die temporale Verwendung sei „relativ selten“. Diese Einschätzung stützen Hochstadt/Schramm (2022: 270), Granzow-Emden (2019: 184f.) und Di Meola (2013: 137). Letzterer stellt auf Basis einer Korpusauswertung mit 6000 Belegen fest, dass das Präsens insgesamt häufiger zur Beschreibung zukünftiger Ereignisse verwendet wird als das Futur I, das als markiertes Tempus pragmatische, semantische und temporale Funktionen übernimmt.

3.1.2.1 Temporale Funktion und Konkurrenz mit dem Präsens

Die Wahl zwischen Futur I und Präsens wird auch medial beeinflusst. So wird das Präsens in der gesprochenen Sprache insgesamt häufiger für zukünftige Ereignisse genutzt als das Futur I (cf. Letnes 2013: 118). Bemerkenswert ist, dass das Futur I primär für Ereignisse in ferner Zukunft verwendet wird, während es für nahe zukünftige Ereignisse unterrepräsentiert ist (cf. Di Meola 2013: 137). In dieser Funktion scheint es im heutigen Deutsch zunehmend durch das Präsens in Kombination mit einem zukunftsbezogenen Adverbial ersetzt zu werden. Das Präsens kann aber auch ohne explizite temporale Markierung zur Wiedergabe eines zukunftsbezogenen Sachverhalts verwendet werden, wie etwa in „Glaubst du, wir bekommen noch einen Platz?“ (Heinold 2015: 95). Gleichzeitig tritt das Futur I besonders häufig in Verbindung mit Temporalangaben auf. Di Meola (2013: 100) schlussfolgert daraus, dass das Futur I nicht zur

Disambiguierung eines ansonsten zeitlich unklar verankerten Ereignisses dient, sondern bevorzugt dann verwendet wird, wenn die zeitlichen Verhältnisse durch die temporale Angabe bereits weitgehend geklärt sind.

Im Vergleich zum Präsens, das ebenfalls für Zukünftiges verwendet werden kann und sich dadurch funktional teilweise mit dem Futur I überlappt, besteht der wesentliche Unterschied darin, dass das Präsens eine zukünftige Situation vergegenwärtigt, während beim Futur I psychisch immer eine Differenz zwischen Sprech- und Ereigniszeit erhalten bleibt. Diese Differenz müsste bei der Wahl des Präsens explizit durch zusätzliche lexikalische Mittel ausgedrückt werden (cf. Köller 1997: 72). Präsens und Futur I sind jedoch nicht in allen Fällen austauschbar, wie etwa am Beispiel „Egon weiß, was geschehen wird“ ersichtlich wird (cf. Eisenberg 2020: 115), oder wenn durch das Präsens die chronologische Parallelität von Sprechvorgang und Aussageinhalt betont werden soll (cf. Köller 1997: 73).

3.1.2.2 Modale Funktion

Die ausgeprägte modale Komponente des Futur I hat dazu geführt, dass dessen Einordnung ins Tempussystem in einigen Konzeptionen abgelehnt wurde. Stattdessen wurde vorgeschlagen, die Konstruktion *werden* + Infinitiv als Modalkonstruktion zu betrachten und *werden* in die Reihe der Modalverben wie *können* oder *müssen* aufzunehmen (cf. z. B. Vater 2007: 69 oder Kotin 2003: 213f.). Überzeugend gegen diese Klassifikation argumentiert etwa Teuber (2005: 206f.). Eine Betrachtung des Futur I als rein modale Konstruktion erscheint schon deshalb unangemessen, weil in einigen Fällen allein das Futur I den Zukunftsbezug ausdrücken kann, wie etwa in „Ich bin nicht sesshaft, werde es nie sein“ (Eisenberg 2020: 115). Umgekehrt können viele als sicher geltende zukünftige Ereignisse gar nicht mit dem Futur I ausgedrückt werden, wie etwa im Satz „*Morgen werde ich Geburtstag haben“ (Bredel/Töpler 2009: 848). Diese Beispiele verdeutlichen, dass das Futur I sowohl zeitlich als auch modal verwendet wird, wobei sein Gebrauch an spezifische Verwendungsbedingungen gebunden ist.

Der Grund für die epistemische Funktion des Futur I dürfte an der inhärenten Semantik von *werden* liegen, dessen modale Komponente es von den anderen Hilfsverben der Tempusbildung *sein* und *haben* unterscheidet (cf. Heinold 2015: 112). Hinzu kommen außersprachliche Gegebenheiten: Da die Zukunft im Gegensatz zur Vergangenheit und Gegenwart vom Jetzt des Sprechers aus unbestimmt und nicht entschieden ist, unterscheidet sich die auf Zukünftiges gerichtete zeitliche Bedeutung des Futur I grundlegend von jener der Vergangenheitstempora. Daher haben sprachliche Bezüge auf zukünftige Geschehen immer auch eine modale Komponente (cf. Duden 2022: 221). Abhängig von der Evidenz, die der Sprecher für das Zutreffen des referierten Ereignisses hat, können dessen Hypothesen sprechakttheoretisch von der Vermutung bis hin zum Befehl reichen (cf. Köller 1997: 71f.).³ Deshalb ist es bei isolierten Aussagen ohne Vorhandensein temporaler oder modaler Adverbialien auch schwer möglich zu entscheiden, wie diese genau zu verstehen sind (cf. ibd.: 71).

³ An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich bei der Beschreibung der modalen Komponente des Futur I mit ‚Vermutung‘ um eine Vereinfachung handelt. Eine differenziertere Beschreibung findet sich etwa in Hochstadt/Schramm (2022: 257–264), die drei Arten der Modalisierung unterscheiden: Sprechhandlungsmodalisierung, epistemische Modalisierung (mit Subtypen) und deontische Modalisierung.

Eine abschließende Klärung der Frage, wie viel Modalität im Futur I steckt, muss an dieser Stelle offenbleiben (zur Gegenüberstellung der Positionen der „Temporalisten“ und „Modalisten“ cf. Rothstein 2017: 42–46). Es scheint jedoch festzustehen, dass die pragmatische Funktion des Futur I weder allein mit seiner Vorhersage- noch mit seiner Vermutungsfunktion vollständig beschrieben werden kann. Das Futur I scheint je nach Kontext eine temporale oder eine modale Funktion zu übernehmen – einerseits besitzt es eine zeitliche Referenz, andererseits kann es einen Wahrscheinlichkeitskommentar des Sprechers in Bezug auf ein Ereignis repräsentieren (cf. Heinold 2015: 113).

3.2 Weitere sprachliche Mittel

Neben dem Tempussystem gibt es im Deutschen zahlreiche weitere sprachliche Mittel zur Markierung von Temporalität. Zu den weiteren grammatischen Kategorien, die verbal markiert werden, zählen Aspekt, Modus und Aktionsart (cf. Heinold 2015: 11f.). Darüber hinaus kann Zeit auch durch Bezüge zwischen den Tempora verschiedener Sätze kodiert werden (cf. Rothstein 2017: 4).

Lexikalisch verteilt sich die Vielzahl an Möglichkeiten zum Ausdruck von Temporalität auf verschiedenste Wortarten, von denen in erster Linie die Temporaladverbien zu nennen sind, wie etwa *daraufhin* oder *später*, die Zeiten relativ zu einem kontextuell gegebenen Zeitpunkt lokalisieren (cf. ibd.: 5). Weitere Ausdrucksmöglichkeiten sind temporale Konjunktionen wie *seit* und *nachdem*, temporale Präpositionen wie *während* oder *beim* sowie Temporalpartikeln wie *noch* (cf. Mesch/Uhl 2022: 14). Die temporalen Mittel treten im Sprachgebrauch jedoch nicht isoliert auf, sondern konstituieren gemeinsam zeitliche Bezüge. Dabei unterliegen sie Kombinationsbeschränkungen, beispielsweise kann das Präsens nicht ohne weiteres mit dem Temporaladverb *gestern* kombiniert werden wie etwa in „*Gestern bin ich im Kino“ (Rothstein 2017: 5).

3.3 Didaktische Implikationen

Anhand der obigen Darstellung, insbesondere des Futur I, wird deutlich, dass ein auf Zeitstufen reduziertes Tempuskonzept zu kurz greift, um die pragmatischen Funktionen der Tempora angemessen zu beschreiben. Das Unterrichtsziel muss vielmehr sein, ein am tatsächlichen Sprachgebrauch orientiertes und damit zwangsläufig differenzierteres Bild der Kategorie **Tempus** zu zeichnen (cf. Hochstadt/Schramm 2022: 271). Idealerweise wird bereits in der Primarstufe damit begonnen, den Tempora kontextuell und funktional zu begegnen, um sie so auch für das eigene Sprachhandeln nutzbar zu machen (ibd.). Dabei kann anfangs noch eine typisierte Perspektive auf die einzelnen Tempora eingenommen werden (cf. Mückel 2024: 5), diese sollte aber im Unterrichtsverlauf kontinuierlich um funktionale Aspekte erweitert werden. Eine so komplexe grammatische Kategorie verlangt ohnehin eine wiederholte Behandlung im Unterricht (cf. Köller 1997: 79).

Die Komplexität des Tempussystems beruht zu großen Teilen auf der eng mit ihm verknüpften Kategorie **Zeit**, weshalb diese vorab selbst explizit thematisiert werden sollte, um zu zeigen, dass Sprache Realität nicht widerspiegeln, sondern immer nur abbilden kann (cf. ibd.: 76). Den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung in der Sekundarstufe I kann ein chronologischer Zeit-

stufenbegriff bilden, da die Schüler mit diesem bereits Erfahrung haben dürften. Darauf aufbauend können bereits wichtige kommunikativ-pragmatische Unterscheidungen wie jene in Sprech-, Ereignis- und Referenzzeit getroffen werden (cf. Mückel 2024: 5). Die weitere Aufgabe des Unterrichts muss es dann sein, eine allein auf einem Zeitstufenkonzept aufbauende Engführung des Tempusbegriffs zu überwinden, da diese der Tempusproblematik nicht gerecht wird (cf. Köller 1997: 78). Dieses Problem zeigt sich besonders deutlich beim Futur I, das neben der temporalen auch eine modale Komponente besitzt. Diese funktionalen Unterschiede sollten im Unterricht explizit thematisiert werden, um das Futur I nicht schematisch auf seine Zukunftsreferenz zu reduzieren. Die funktionale Vielschichtigkeit des Futur I zeigt überdies exemplarisch, dass Tempusformen nicht immer eindeutig einer einzigen Funktion zugeordnet werden können.

Wie bei allen Annäherungen an grammatische Kategorien ist es essenziell, strikt zwischen Form und Funktion zu unterscheiden, im konkreten Fall also zwischen Tempusformen und Tempusfunktionen. In diesem Zusammenhang sind auch alle Termini wie „Zeitwort“ für Verben oder „Gegenwart“ für Präsens kritisch zu hinterfragen, da sie irreführend sind und einem Verständnis des tatsächlichen Funktionsumfangs der Tempora eher im Wege stehen als dieses befördern (cf. Granzow-Emden 2019: 165f.).

Aus didaktischer Perspektive ist eine sachlich-fachlich angemessene Erfassung der Kategorie **Tempus** (cf. Becker/Otten/Peschel 2022: 247) eine unabdingbare Grundvoraussetzung; das dem Schulunterricht zugrundeliegende Tempuskonzept muss linguistisch konsistent, funktional und didaktisch praktikabel sein (cf. Onken/Mesch 2022: 169). Dass dies bislang nicht flächendeckend der Fall ist, zeigen neuere empirische Befunde, wie z. B. in Becker/Otten/Peschel (2022), Hochstadt/Schramm (2022) oder Onken/Mesch (2022), die auch Lehrwerksanalysen miteinschließen und übereinstimmend zu dem Schluss kommen, dass sich auf dem traditionellen Grammatikunterricht aufbauende Vermittlungsweisen nach wie vor hartnäckig halten und im Ergebnis als wenig nachhaltig erweisen. Besonders kritisiert werden dabei die oft unzulässig vereinfachten, weil inhaltlich falschen und sprachalltagsfernen Regeln in Merkeboxen, die eine kontextbasierte Auseinandersetzung mit Grammatik verhindern und dazu beitragen würden, dass Grammatikunterricht oft wenig beliebt ist (cf. Hochstadt/Schramm 2022: 273). Mesch/Uhl (2022: 11) schlussfolgern, dass die gegenwärtigen tempusdidaktischen Modellierungen gegenüber neueren tempuslinguistischen Erkenntnissen und didaktischen Befunden undurchlässig zu sein scheinen.

Um diesen unbefriedigenden Zustand zu überwinden, ist neben dem bereits erwähnten strikten Auseinanderhalten von Tempusformen und Tempusfunktionen eine stärker an den Funktionen der Tempora orientierte Auseinandersetzung erforderlich. Da sowohl das Präsens als auch das Futur I zur Markierung zukünftiger Ereignisse verwendet werden können, ist es didaktisch besonders wichtig, funktional gezielt zwischen diesen beiden zu differenzieren. Dies kann dazu beitragen, ein genaueres Verständnis für ihre unterschiedlichen Verwendungsweisen zu entwickeln. Eine funktionsorientierte Didaktik des Futur I hat zur Folge, dass es von Beginn an unter dem Aspekt der Modalität und nicht der Zeit unterrichtet wird, wofür Hochstadt/Schramm (2022: 217) plädieren.

Darüber hinaus sollte die Markierung zeitlicher Relationen nicht ausschließlich an das Tempusystem gebunden werden, immerhin werden chronologische Zeitstufenbezüge in der Regel

eher durch Zeitadverbiale und Kontexte festgelegt als durch Tempusformen, die Zeitstufenbezüge zwar nahe-, aber nicht festlegen (cf. Köller 1997: 85). Die in Lehrwerken oft vorgenommene Gleichsetzung von Tempus und Zeit sowie die ausschließliche Bindung von Zeitlichem an das Tempusystem wurde in den oben zitierten Studien besonders kritisch angemerkt. Im Unterricht sollte daher unbedingt auch auf die anderen sprachlichen Mittel eingegangen werden, über die das Deutsche verfügt, um zeitliche Bezüge auszudrücken. Davon sind allen voran Zeitadverbien wie *gestern*, *zuerst* etc. zu nennen, aber auch weitere, wie etwa die spezifische Semantik der Verben (cf. Granzow-Emden 2019: 166). Um zu zeigen, dass Zeitliches nicht nur durch die Tempora ausgedrückt wird, kann etwa mit Übersichtslisten gearbeitet werden („temporale Beziehungswörter“ in Menzel 2004a: 8). Dabei wäre im Unterricht auch auf das Zusammenspiel von Tempus und anderen sprachlichen Mitteln einzugehen, da es empirische Evidenz gibt anzunehmen, dass sich temporale Kohäsionsbildung am Wechselspiel von Tempus und Temporaladverb ereignet (cf. Onken/Mesch 2022: 167).

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass eine funktionsorientierte Tempusdidaktik kaum sinnvoll an isolierten Beispielsätzen entfaltet werden kann. Granzow-Emden (2019: 166–170) schlägt etwa Analysen von (kurzen) Texten vor, es ist aber natürlich genauso möglich, den Sprachgebrauch der Schüler oder im Unterricht behandelte literarische Texte heranzuziehen (cf. Onken/Mesch 2022: 168). Auf diese Weise werden die pragmatischen Funktionen der Tempora nicht nur beschrieben, sondern wird auch gezeigt, in welchen Gebrauchssituationen bzw. Textsorten diese ihren genuinen Platz haben (cf. Köller 1997: 80). Gewinnbringend wäre es, die grammatischen Analysen mit Aufgaben zur Textproduktion zu verbinden. Dies könnte nicht nur motivationssteigernd wirken, sondern die Schüler auch zur Erkenntnis führen, dass Grammatikkenntnisse eine Hilfe bei der Produktion und Rezeption von Texten sind (ibd.). Konkret könnten Unterrichtssequenzen etwa so aufgebaut sein, dass immer zwei Tempora mit funktionalen Überschneidungen kontrastiv gegenübergestellt werden, im konkreten Fall Präsens und Futur I, und gemeinsam besprochen wird, wann und warum sie (nicht) gegeneinander ausgetauscht werden können (ibd.). Eine weitere Möglichkeit sind die von Menzel (2004b: 38) vorgeschlagenen „Verabsolutierungsexperimente“, bei denen Texte strikt in eine vorgegebene Tempusform gesetzt werden müssen, woraus sich dann anhand der als falsch oder problematisch empfundenen Stellen wesentliche Erkenntnisse zu den Funktionen der Tempora gewinnen lassen. Diese Vorgangsweise beruht auf dem Umstand, dass die Funktionalität grammatischer Kategorien vor allem dann greifbar wird, wenn sprachliche Mittel dysfunktional verwendet werden (cf. Berkemeier 2011: 61f.).

Ebenfalls von großer Bedeutung für eine adäquate Vermittlung des Tempussystems ist die generelle Unterrichtsqualität. Diese wird von Lipowsky/Beck (2019: 232) mithilfe der folgenden vier Dimensionen modelliert: effiziente Klassenführung, unterstützendes Unterrichtsklima bzw. konstruktive Lernunterstützung, fachbezogene Unterrichtsqualität sowie kognitive Aktivierung. Während die erstgenannte Dimension die organisatorischen Voraussetzungen adressiert, sind aus fachdidaktischer Perspektive vor allem die letzteren drei interessant. Als Kriterien für die fachbezogene Unterrichtsqualität gelten die fachliche Korrektheit der Ausführungen der Lehrkraft und das Verwenden einer angemessenen Fachsprache sowie das Korrigieren von diesbezüglich unangemessenen Verwendungen der Schüler (cf. Stahns 2022: 419). Die Dimen-

sion der kognitiven Aktivierung (speziell hierzu Stahns 2013) bemisst sich daraus, ob das Vorwissen der Schüler aktiviert wird und ob auf Erklärungen und Begründungen seitens der Schüler insistiert wird (cf. Stahns 2022: 419). Faktoren für die Dimension der konstruktiven Lernunterstützung sind das Vorhandensein sachlich-konstruktiver Rückmeldungen, prozessualer statt inhaltlicher Hilfe sowie das Geben von Hinweisen, die zum selbstständigen Weiterdenken anregen, anstatt die Lösung lehrerseitig vorzuzeigen (cf. ibd.: 420). In diesem Kontext ebenfalls bedeutsam ist die Gestaltung der Lernaufgaben, die strikt von Leistungsaufgaben zu differenzieren sind. Lernaufgaben zielen auf den Erwerb und den Ausbau von Wissen und Kompetenzen ab, während Leistungsaufgaben feststellen sollen, welcher Leistungsgrad von den Schülern bereits erreicht wurde (cf. Köster 2022: 397–400; speziell zu Lernaufgaben im Grammatikunterricht cf. Hlebec 2018). Lernaufgaben haben Aufforderungscharakter, sollen idealerweise selbstständig bearbeitet werden können und über Handlungsoptionen verfügen, wodurch sie stärker als die direkte Instruktion eine Aktivität der Schüler einfordern (cf. Hlebec 2022: 497f.).

Basierend auf den in diesem Kapitel dargestellten Voraussetzungen für eine fachlich fundierte Tempusvermittlung wird nachfolgend überprüft, ob die Neuauflagen der Schulbücher einer traditionellen, primär zeitlichen Darstellung des Futur I folgen oder ob sie eine weniger formale und stärker am tatsächlichen Sprachgebrauch orientierte und infolgedessen funktional differenziertere Vermittlung anstreben.

4 Analysekategorien und Ergebnisse

Die Analysekriterien leiten sich aus den Ausführungen der vorherigen Kapitel ab, ergänzt um von Hoffmann (2021: 21–24 sowie 2022: 65) formulierte Grundsätze und Kriterien, denen Grammatikunterricht entsprechen sollte. Zusätzlich fließen allgemeindidaktische Faktoren ein, die für einen gelingenden Schulunterricht wichtig und zu berücksichtigen sind (für Zusammenstellungen cf. etwa von Brand 2022 oder Meyer 2019). Von diesen spielen die Konsistenz und die logische Widerspruchsfreiheit der Darstellung eine wesentliche Rolle. Die nachfolgend angeführten Kriterien basieren wie die Suchbegriffe für die Stichwortsuche (siehe Kapitel 2) auf einem deduktiv-induktiven Mischverfahren mitsamt mehrfacher Überarbeitung.

- **Theoretische Fundierung und Funktionsorientierung:** Die Darstellung ist fundiert im aktuellen Forschungsstand und macht daher deutlich, dass mit den Tempusformen zwar auf Zeitliches verwiesen wird, dies aber nur eine von mehreren Funktionen ist, die den Tempora im Deutschen zukommen. Die Vermittlung ist funktional ausgerichtet und fokussiert auf die semantisch-pragmatischen Funktionen der Tempora. Das Futur I wird sowohl in seiner temporalen als auch in seiner modalen Funktion dargestellt, wobei beide Funktionen gleichermaßen berücksichtigt werden. Tempusformen und Tempusfunktionen werden systematisch und begrifflich klar getrennt und ihre Wechselbeziehungen zueinander dargestellt. Im Zuge dessen wird auch auf andere sprachliche Mittel zum Ausdruck von Zeitlichkeit und deren Zusammenspiel mit den Tempora eingegangen.
- **Stimmige und authentische Beispiele:** Die verwendeten Beispiele sind eng auf die theoretischen Ausführungen abgestimmt, fachlich korrekt und zielführend. Bei den Beispielen handelt es sich vorwiegend um echte sprachliche Produkte, die in reale Kommunikationssituationen eingebettet sind, sodass die Funktionen der Tempora anwendungsbezogen und im tatsächlichen Sprachgebrauch veranschaulicht werden können. Das Futur I wird dabei

nicht nur in seiner temporalen, sondern auch in seiner modalen Funktion dargestellt. Zudem wird auf gezielte Gegenüberstellungen von je zwei Tempora zurückgegriffen, um so deren Funktionen klar zum Vorschein kommen zu lassen. Die Tempora werden in typischen Gebrauchskontexten präsentiert, wodurch ihr funktionaler Einsatz und der Einfluss pragmatischer Faktoren auf die Tempuswahl sichtbar werden. Auf isolierte und ausschließlich auf Formales abzielende Beispiele wird verzichtet.

- **Induktive Vorgangsweise und Aufgabenstellungen:** Die Unterrichtssequenzen sind induktiv und nicht deduktiv aufgebaut (etwa in Form eines Einstiegs mit einer Merkebox, deren Inhalt in anschließenden Übungen nachvollzogen werden soll). Die Aufgabenstellungen sind eng auf die theoretischen Ausführungen und präsentierten Beispiele abgestimmt. Sie haben den Charakter von Lernaufgaben und verfügen über Handlungsoptionen, fordern die Schüler zu Erklärungen und Begründungen auf und ermöglichen so einen auf eigene Entdeckungen aufbauenden Erkenntnisgewinn. Ein Beispiel hierfür sind Verabsolutierungsexperimente. Um den Unterschied zwischen Präsens und Futur I herauszuarbeiten, werden kontrastive Analysen vorgenommen, die ihre semantisch-pragmatischen Unterschiede verdeutlichen. Zudem werden Schüler dazu angeregt, anhand authentischer Texte zu reflektieren, in welchen Verwendungszusammenhängen das Futur I in welcher Funktion auftritt.
- **Terminologie und Widerspruchsfreiheit:** Die Vermittlung stützt sich auf ein fachlich korrektes und konsistentes terminologisches Netz, das eine systematische und widerspruchsfreie Darstellung ermöglicht. Vorzugsweise wird zur Beschreibung der zeitlichen Bezüge auf Termini wie Sprech-, Ereignis- und Referenzzeit zurückgegriffen. Auf terminologische Gleichsetzungen, die irreführende Assoziationen wecken wie etwa „Futur I = Zukunft“, wird verzichtet.

Die Analyseergebnisse sind in der folgenden Synopse dargestellt.

	Theoretische Fundierung und Funktionsorientierung	Stimmige und authentische Beispiele	Induktive Vorgangsweise und Aufgabenstellungen	Terminologie und Widerspruchsfreiheit
<i>Deutschstunde 1/2</i>	Vermittlungsansatz: chronologisches Zeitstufenkonzept + weitere Funktionen Weit. sprachl. Mittel: rudimentär („Zeitergänzungen“) <u>Präs:</u> jetzt gerade, Zukünft., immer Gültiges; „kann alles ausdrücken“ <u>FutI:</u> Zukünft., „oft“ auch für Vermutung/Vorsatz	Rahmenthema vorhanden Bsp. insg. stimmig, bis auf Einstiegstext aber isoliert und konstruiert, etwa Schülerdialog Unstimmigkeit beim Präs	Einstiege induktiv mit Einstiegstext Aufg.: in Bd. 1 kaum Handlungsopt. (ankreuzen, ausfüllen), in Bd. 2 etwas mehr (Texte schreiben, Überlegungen anstellen)	Verb = Zeitwort, Präs = Ggw, FutI = Zukunft etc. Tempus = Zeit in Bd. 2
<i>Starke Seiten Deutsch 1/2</i>	Vermittlungsansatz: ausschl. chronologisches Zeitstufenkonzept Weit. sprachl. Mittel: rudimentär („Zeitergänzungen“, Adverbien) <u>Präs:</u> aktuelle Sachverhalte <u>FutI:</u> Zukünft.	kein Rahmenthema Bsp. willkür. ausgew., isoliert und konstruiert	deduktiv Aufg. meist unterstreichen, einsetzen, umformen, rein formal	Verb = Zeitwort, Präs = Ggw, FutI = Zukunft etc.

	Theoretische Fundierung und Funktionsorientierung	Stimmige und authentische Beispiele	Induktive Vorgangsweise und Aufgabenstellungen	Terminologie und Widerspruchsfreiheit
	Vermittlung rein formorientiert, kein Eingehen auf einz. Tempora	Unstimmigkeit beim Präs		
<i>Vielfach Deutsch 1/2</i>	<p>Vermittlungsansatz: ausschl. chronologisches Zeitstufenkonzept</p> <p>Weit. sprachl. Mittel: Zusammenspiel Tempus/Adv. Best. erwähnt + Übungen</p> <p><u>Präs:</u> Ggw. + allg. Gültiges; nicht immer spez. hinsichtl. Zeitstufe, daher „oft“ zusätzlich Adverbiale</p> <p><u>Fut1:</u> Zukünft.</p> <p>in Bd. 2 kaum Eingehen und Übungen zu Tempora</p>	<p>kein Rahmenthema</p> <p>Bsp. korrekt, aber willkür. ausgew., isoliert und konstruiert</p>	<p>deduktiv</p> <p>Aufg. meist einsetzen in Tabellen, umformen</p>	<p>Verb = Zeitwort, Präs = Ggw, Fut1 = Zukunft etc.</p> <p>Zeitstufen und Zeitformen klar getrennt</p>
<i>Deutsch für alle 1/2</i>	<p>Vermittlungsansatz: chronologisches Zeitstufenkonzept + weitere Funktionen</p> <p>Weit. sprachl. Mittel: rudimentär („Zeitergänzungen“), 1x explizites Eingehen auf Präs + Temporaladv. für Zukünft. als Möglichkeit</p> <p><u>Präs:</u> jetzt gerade, allg. Gültiges, wahrsch. in der Zukunft + Höhepunkt von Geschichten</p> <p><u>Fut1:</u> Zukünft., Vorsätze, freundlich/drohend auffordern, Vermutung (dafür auch „oft“ Präs mit Zeitang.)</p> <p>Präs/Fut1 gleichberechtigt für Zukünft.</p>	<p>Rahmenthema vorhanden</p> <p>Bsp. in Bd. 1 in Rahmenthema eingebettet, aber dennoch konstruiert</p> <p>Bsp. in Bd. 2 überw. willkür. ausgew., isoliert und konstruiert</p> <p>Bsp. grundsätzl. korrekt bis auf 1x beim Prät in Bd. 1</p>	<p>Einstiege deduktiv und induktiv, in Bd. 1 überw. induktiv mit Einstieg mit Bild/Text/Dialog</p> <p>Aufg. meist einsetzen, umformen, ankreuzen</p>	<p>Verb = Zeitwort, Präs = Ggw, Fut1 = Zukunft etc.</p> <p>„natürliche Zeitstufen“ und „grammatische Zeitformen“ klar getrennt</p>
<i>Genial! Deutsch 1/2</i>	<p>Vermittlungsansatz: chronologisches Zeitstufenkonzept + weitere Funktionen</p> <p>Weit. sprachl. Mittel: rudimentär („Zeitergänzungen“)</p> <p><u>Präs:</u> jetzt gerade, Zukünft., was immer gilt in Bd. 1; in Bd. 2 nur mehr jetzt gerade + Zukünft.</p> <p><u>Fut1:</u> Zukünft., Absicht/Versprechen/Vermutung in Bd. 1; in Bd. 2 nur mehr Zukünft.</p>	<p>Rahmenthema vorhanden</p> <p>Bsp. in Rahmenthema eingebettet, aber dennoch konstruiert</p> <p>Bsp. in Bd. 2 isoliert</p> <p>Bsp. in Bd. 2 zum Fut1 unpassend (eher Vermutung als Zukünft.)</p>	<p>Einstiege deduktiv und induktiv</p> <p>Aufg. meist unterstreichen, einsetzen, umformen</p>	<p>Verb = Zeitwort, Präs = Ggw, Fut1 = Zukunft etc.</p> <p>Gleichsetzung: Tempusbegriffe = „Zeiten“</p> <p>Widerspruch beim Funktionsumfang Präs und Fut1 zwischen Bd. 1 und 2</p>
<i>sprach.gewandt 1/2</i>	<p>Vermittlungsansatz: chronologisches Zeitstufenkonzept + weitere Funktionen</p> <p>Weit. sprachl. Mittel: zeitl. Präp., „Zeitergänzungen“ und Temporaladverbien erwähnt; Präs für Zukünft.</p>	<p>kein Rahmenthema</p> <p>Bsp. zT echte Texte aus Zeitung und Romanen</p>	<p>Einstiege induktiv mit Einstiegstext oÄ</p> <p>viele Aufg. mit Handlungsoptionen (Brief schreiben)</p>	<p>Verb = Zeitwort, Präs = Ggw, Fut1 = Zukunft etc.</p>

	Theoretische Fundierung und Funktionsorientierung	Stimmige und authentische Beispiele	Induktive Vorgangsweise und Aufgabenstellungen	Terminologie und Widerspruchsfreiheit
	<p>wenn „Wort oder Satzglied“ auf Zukunft weist, Präs für Verg. wenn Zeitangabe Verg. ausdrückt</p> <p><u>Präs</u>: jetzt gerade, immer Gültiges, Zukünft. in Bd. 1; in Bd. 2 auch Verg. in Geschichten beim Höhepunkt, um „lebendiger“ zu gestalten</p> <p><u>FutI</u>: Zukünft. in Bd. 1; in Bd. 2 auch beiläufig für Vermutungen</p>	<p>nen und zT konstruiert (Sprechblasen)</p> <p>Bsp. in Merkbboxen korrekt, aber isoliert und zusammenhanglos</p> <p>Bsp. (Sprechblasen) gekünstelt beim FutI</p>	<p>ben, eigene Erfahrungen berichten/einfließen lassen...)</p> <p>viele Aufg. fordern zum Überlegen und Begründen, etwa warum bestimmte Tempora verwendet werden und; Fragen nach Wirkung</p> <p>auch Verabsolutierungsexperimente</p>	<p>Zeitstufen und Zeitformen klar getrennt</p>
<i>Treffpunkt Deutsch 1/2</i>	<p>Vermittlungsansatz: ausschl. chronologisches Zeitstufenkonzept</p> <p>Weit. sprachl. Mittel: nicht in Bd. 1, in Bd. 2 rudimentär („Zeitergänzungen“, Adverbien)</p> <p><u>Präs</u>: jetzt gerade, regelmäßig geschieht</p> <p><u>FutI</u>: Zukünft.</p>	<p>kein Rahmenthema</p> <p>Bsp. korrekt, aber willkür. ausgew., isoliert und konstruiert</p>	<p>deduktiv</p> <p>Aufg. meist markieren, ausfüllen, zuordnen, umformen</p> <p>vereinzelt Verabsolutierungsexperimente, zielen aber auf typisierte Verwendung ab</p> <p>Tempusgebrauch von Präs und FutI in Übung in Bd. 2 passt nicht zu theoret. Ausführungen</p>	<p>Verb = Zeitwort, Präs = Ggw, FutI = Zukunft etc.</p>

Tabelle 2: Synopse der Analyseergebnisse

Theoretische Fundierung und Funktionsorientierung

Allen untersuchten Lehrwerken liegt ein chronologisches Zeitstufenkonzept zugrunde. Die einzelnen Tempora werden durchgängig im Band für die 5. Schulstufe eingehender behandelt und im Band der 6. Schulstufe nur mehr formal und wiederholend aufgegriffen. Dabei wird überwiegend auf typisierte Zuordnungen von bestimmten Tempora („Zeitformen“) zu Zeitstufen zurückgegriffen wie etwa Präsens zu Gegenwart. Absolut gesetzt werden diese aber nur in *Starke Seiten Deutsch*, die restlichen Bücher erweitern den Funktionsumfang des Präsens zumindest um den Ausdruck von allgemein Gültigem oder regelmäßig Geschehendem. Die Möglichkeit, mit dem Präsens Zukünftiges auszudrücken, wird in vier Büchern explizit genannt, z. B. in *Genial! Deutsch 1* (2023: 83): „Das Präsens kann auch zukünftiges Geschehen ausdrücken“

Beim Futur I zeigt sich ähnlich wie beim Präsens ein heterogenes Bild: Während das Futur I in einigen Lehrwerken ausschließlich in seiner Funktion zur Bezeichnung zukünftiger Ereignisse beschrieben wird, wie z. B. in *Treffpunkt Deutsch 1* (Ernst et al. 2023: 41): „Futur I (Zukunft): Drückt aus, dass etwas in Zukunft geschehen wird“, gibt es in anderen zumindest kurze Hinweise auf seinen modalen Charakter, wie z. B. in *sprach.gewandt 2* (2024: 261): „Das Futur I wird für Vorgänge verwendet, die in der Zukunft passieren werden bzw. passieren könnten (Vermutungen)“. Diese Hinweise bleiben jedoch vage und werden im weiteren Verlauf nicht weiter aufgegriffen. Insgesamt wird das Futur I in den Schulbüchern in erster Linie als Zukunftstempus präsentiert, während andere Funktionen nur vereinzelt erwähnt werden. Die Darstellung von *werden* als rein grammatisches Hilfsverb ohne eigene Bedeutung trägt zu dieser Perspektive bei. Dies steht im Gegensatz zu empirischen Studien, die zeigen, dass die modale Verwendung des Futur I häufiger ist als die temporale (cf. Di Meola 2013, siehe oben).

In allen untersuchten Büchern wird der sprachliche Ausdruck von Zeitlichkeit fast ausschließlich ans Tempusystem geknüpft und dieses bildet auch stets den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung (und nicht etwa die Kategorie der Zeit). Auf außerhalb des Tempusystems angesiedelte sprachliche Mittel wird nur am Rande eingegangen, und zwar im Zuge der Behandlung von Adverbien bei den Wortarten und von Adverbialien („Zeitergänzungen“) bei den Satzgliedern. Das Zusammenspiel derselben mit den Tempora wird kaum thematisiert und wenn, dann zumeist implizit am Beispiel des Präsens in Verbindung mit *morgen* zum Ausdruck für Zukünftiges. Semantische Unterschiede zwischen Futur I und Präsens + Temporaladverbiale bleiben dabei unerwähnt.

Im Vergleich zwischen den Bänden der 5. und 6. Schulstufe fällt auf, dass in den zweiten Bänden keine nennenswerte inhaltliche Progression erfolgt. Zumeist beschränkt sich die Darstellung auf eine formale Wiederholung, in anderen wird der Funktionsumfang gegenüber dem ersten Band sogar reduziert, wie etwa in *Genial! Deutsch*, das in Band 1 (2023: 88) noch feststellt, dass mit dem Futur I „auch eine Absicht, ein Versprechen oder eine Vermutung“ ausgedrückt werden kann, es in Band 2 (2024: 33) allerdings nur noch heißt: „Die Zukunft (das Futur I) wird verwendet, wenn über ein Ereignis gesprochen wird, das erst eintreten wird“. Eine systematische Weiterentwicklung oder Vertiefung der pragmatischen Funktionen des Futur I findet somit kaum statt. Eine Ausnahme bildet *sprach.gewandt*, das das Funktionsspektrum in Band 2 zumindest beiläufig erweitert.

Stimmige und authentische Beispiele

In der Hälfte der Bücher sind die einzelnen Tempus-Abschnitte in ein Rahmenthema eingebunden. Auf authentische Texte greift nur *sprach.gewandt* zurück, in den anderen Büchern und insgesamt dominieren willkürlich ausgewählte Beispieltex-te und gekünstelt wirkende Dialoge. Die verwendeten Beispielsätze sind zumeist isoliert und nicht den Texten entnommen, mit denen ins Thema eingestiegen wird. Fachlich sind die Beispielsätze überwiegend korrekt. Irritationen treten sowohl beim Präsens als auch beim Futur I auf, wenn die zeitliche Bedeutung gezeigt werden soll, das Beispiel aber eher auf eine andere Funktion hindeutet. Derartige Inkonsistenzen zwischen den theoretischen Ausführungen und den gewählten Beispielsätzen zeigen sich insbesondere beim Futur I, wie etwa in *sprach.gewandt 1* (2023: 259): „In den Sommerferien werde ich mich jeden Tag mit meinen Freunden treffen“, die sich eher als Belege für eine modale als eine temporale Interpretation eignen.

Induktive Vorgangsweise und Aufgabenstellungen

Die Unterrichtseinstiege erfolgen zum Teil deduktiv mit Merkebox und zum Teil induktiv in Form eines Textes oder Dialogs. Bis auf jene in *sprach.gewandt* entsprechen die Aufgabenstellungen insgesamt kaum den Kriterien für Lernaufgaben und verfügen äußerst selten über Handlungsoptionen. Am häufigsten kommen formal ausgerichtete Einsetz- und Umformübungen zum Einsatz, mit denen das zuvor in der Merkebox Ausgeführte nachvollzogen werden soll. Dabei liegt der Fokus meist auf der formalen Korrektheit, während die kontextuelle Einbettung und die pragmatischen Funktionen kaum Berücksichtigung finden, wie z. B. in *Starke Seiten Deutsch 1* (2023: 137): „Setze folgende Verben in die angegebene Zeitform“.

Die Übungen zum Futur I folgen meist der in den theoretischen Ausführungen dargestellten reduzierten Perspektive und greifen die modale Verwendung des Futur I entweder gar nicht auf oder grenzen sie nicht von der temporalen Verwendung ab. Innovative Aufgabenstellungen wie Verabsolutierungsexperimente kommen nur vereinzelt vor. Dadurch bleibt die Auseinandersetzung mit der funktionalen Vielschichtigkeit des Futur I oberflächlich und auf die mechanische Bildung der Formen reduziert.

Terminologie und Widerspruchsfreiheit

Alle Bücher greifen auf die in der traditionellen Schulgrammatik üblichen Verdeutschungen wie Präsens = Gegenwart zurück. Dennoch wird in den meisten Lehrwerken versucht, Tempusformen und Tempusfunktionen klar zu unterscheiden, oft unterstützt durch grafische Darstellungen. Diese Trennung erfolgt jedoch nicht durchgängig systematisch. Zudem stehen die terminologischen Gleichsetzungen im Widerspruch zu Ausführungen, in denen der Funktionsumfang des Präsens und des Futur I breiter gefasst wird.

Inhaltliche Widersprüche ergeben sich daraus, dass einige Lehrwerke das Futur I primär als Zukunftstempus definieren, an anderer Stelle jedoch beiläufig auf modale Verwendungsweisen hinweisen, ohne diese systematisch in die Darstellung zu integrieren. Dadurch bleibt unklar, ob und inwieweit die modale Verwendung zum Funktionsumfang des Futur I gezählt wird. In einigen Fällen variiert der Funktionsumfang einzelner Tempora sogar innerhalb desselben Buches oder zwischen den Bänden derselben Reihe. Besonders auffällig ist dies bei *Genial! Deutsch*, wo in Band 1 die modale Verwendung des Futur I noch als Teil dessen Funktionsumfangs beschrieben wird, in Band 2 aber nur mehr die temporale Funktion erwähnt wird (siehe oben). Dadurch ergibt sich ein inkonsistentes Bild.

5 Interpretation und Diskussion

Die vorliegende Untersuchung reiht sich in bestehende Schulbuchanalysen zum Grammatikunterricht ein, von denen es aktuell nur wenige gibt, wie etwa jene von Ossner (2007), Gehring (2014), Hlebec (2018) oder Noack/Teuber (2022), die sich auf deutsche Lehrwerke beziehen. Sie alle zeichnen ein eher kritisches Bild und beanstanden die inhaltliche und methodische Qualität der untersuchten Schulbücher. Für Österreich liegt im Moment nur Elsner (2022) vor, die sich mit Wortartenmodellen in Deutschbüchern der AHS-Unterstufe befasst und zum Schluss kommt, dass die Bücher tief in der traditionellen Grammatik verankert sind und moderne sprachwissenschaftliche Konzepte keine nennenswerte Rolle spielen. Eine Untersuchung zur Darstellung des Tempussystems in österreichischen Schulbüchern fehlt bislang, insbesondere

für die neu aufgelegten Lehrwerke. Die vorliegende Studie trägt zur Schließung dieser Lücke bei, indem sie gezielt die Vermittlung des Futur I untersucht.

Die Analyse zeigt eine klare Fixierung der untersuchten Schulbücher auf ein chronologisches Zeitstufenkonzept. Problematisch ist daran, dass dieses konstant den Hauptaspekt der Vermittlung bildet und mit Fortschreiten des Unterrichtsverlaufs nicht weiterentwickelt wird. Während die Lehrwerke zunehmend anerkennen, dass das Präsens zeitlich relativ unspezifisch ist, fehlt eine vergleichbare Darstellung beim Futur I, das in erster Linie als bloße Zukunftsform dargestellt wird, ohne systematisch auf seine modale Funktion einzugehen. Diese reduzierte Darstellung steht im Widerspruch zum tatsächlichen Sprachgebrauch. Da Aussagen über Zukünftiges naturgemäß niemals ganz gewiss sein können, verfügen sie immer über eine modale Komponente. Diesem Umstand muss die Darstellung in Schulbüchern Rechnung tragen, ansonsten ist sie zwangsläufig unvollständig.

Was ebenfalls fehlt, ist ein Eingehen darauf, worin der semantisch-pragmatische Unterschied zwischen dem Futur I und dem Präsens liegt, wenn Letzteres zum Ausdruck von Zukünftigem verwendet wird.⁴ Überall dort, wo es funktionale Überschneidungen gibt, sollten diese explizit thematisiert und durch gezielte Gegenüberstellungen verdeutlicht werden, um so den Unterricht funktionaler zu gestalten und das Sprachverständnis wie auch das Ausdrucksvermögen der Schüler zu fördern. Didaktisch ließe sich dies beispielsweise durch kontrastive Analysen von Futur- und Präsensformen sowie durch Verabsolutierungsexperimente bewerkstelligen.

Ein weiteres Problem ist die in allen Schulbüchern vorgenommene enge Kopplung von Zeitlichkeit an das Tempussystem, die auch durch die terminologische Gleichsetzung von Tempus und Zeit forciert wird. Diese Engführung erweist sich gerade dann, wenn der Funktionsumfang etwas breiter gefasst wird, als hinderlich.⁵ Daneben finden sich in allen Büchern nur knappe Hinweise bei der Behandlung der Temporaladverbien und Temporaladverbialien, die kaum mit dem Tempussystem in Verbindung gesetzt werden. Auch die zeitliche Semantik der Verben (Aktionsart, Aspekt) wird in keinem Buch erwähnt. Dies könnte ein Resultat des Aufbaus der Bücher und der Annäherungsrichtung vom Formalen her sein. Eine Möglichkeit, dies zu vermeiden, wäre, als Ausgangspunkt nicht von den Tempora und damit von den Formen auszugehen, sondern vom Zeitbegriff, also der Frage, wie Zeitliches in die Sprache kommt. Dann wäre es möglich, Texte unvoreingenommen zu betrachten und sich breiter allen sprachlichen Mitteln anzunähern, die Zeitliches ausdrücken.⁶ Auf entsprechende Listen wurde in Kapitel 3 verwiesen. Dabei könnte es sich als vorteilhaft erweisen, auf Begriffe wie „Sprech-“, „Ereignis-“ und „Referenzzeit“ zurückzugreifen, um die zeitlichen Relationen der Tempora präzise erfassen und darstellen zu können.

⁴ Analoges gilt für andere funktionale Überschneidungen, etwa zwischen Präteritum und Perfekt oder zwischen Perfekt und Futur II.

⁵ Diesbezüglich erscheint auch die Bezeichnung der Adverbialien als „Umstandsergänzungen“, die „nähere/besondere Umstände“ ausdrücken würden, wie beispielsweise in *Genial! Deutsch 1* (2023: 148), unglücklich, da an keiner Stelle erklärt wird, was genau mit „Umstände“ gemeint ist.

⁶ Eine solche Vorgangsweise wird in Ertl (2024) in Bezug auf Sprachhandlungen vorgeschlagen.

Die Unterrichtssequenzen in den Schulbüchern folgen weitgehend einem standardisierten Schema, das aus einem Einstiegstext mit anschließender Merkebox und darauffolgenden Aufgaben besteht. Die dabei angeführten Beispiele sind zwar in der Regel korrekt, aber in den meisten Fällen willkürlich ausgewählt und konstruiert. Da es sich dabei um keine authentischen sprachlichen Produkte handelt, können bei der Auseinandersetzung auch keine Kontextinformationen wie Verwendungssituation, Verfasser, Rezipient, Intention der Äußerung etc. berücksichtigt werden. Diese wären aber notwendig, um den Schülern die pragmatische Dimension der Tempusverwendung veranschaulichen zu können.

Das Profil der Aufgabenstellungen ist als kognitiv anrengungsarm zu charakterisieren, da die Schüler meistens nur ankreuzen, einsetzen oder umformen sollen, wobei genau eine richtige Lösung vorgegeben ist. Nur selten werden die Schüler dazu aufgefordert, eigene Überlegungen anzustellen und diese zu begründen. Genau dies sollte aber möglichst oft erfolgen, um so ein auf eigene Entdeckungen basierendes grammatisches Lernen zu ermöglichen.

Die vorliegende Untersuchung ergänzt die bestehende Schulbuchforschung durch eine gezielte Analyse der Vermittlung des Futur I und kommt im Vergleich zu Elsner (2022) zu differenzierteren Ergebnissen: Zwar dominieren weiterhin traditionelle Strukturen, gleichzeitig sind aber punktuell auch Ansätze neuerer sprachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Konzepte erkennbar.

6 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vermittlung des Futur I auf Basis eines chronologischen Zeitstufenkonzepts in Verbindung mit der unzureichenden Integration seiner semantisch-pragmatischen Funktionen zu einem falschen Verständnis des Futur I führen kann. Ebenfalls problematisch ist die fehlende konzeptuelle Erweiterung des Futur I zwischen den Schulbuchbänden und die starke Fokussierung auf formale und kognitiv anrengungsarme Übungen. Die Schulbücher präsentieren das Futur I primär als reine Zukunftsform und berücksichtigen seine modale Dimension kaum. Zwar sind stellenweise Einflüsse neuerer grammatischer und didaktischer Konzepte erkennbar, doch bleibt die Darstellung des Futur I insgesamt unsystematisch und uneinheitlich und in vielen Fällen auf die alleinige Zeitzuordnung beschränkt. Dies steht im klaren Gegensatz zu einer funktional ausgerichteten Tempusvermittlung, die sich am tatsächlichen Sprachgebrauch orientiert und methodisch breit angelegt ist, um die pragmatischen Funktionen des Futur I angemessen darzustellen und zu vermitteln.

Die vorliegende Untersuchung in Form einer Analyse der am weitesten verbreiteten Deutschbücher für die 5. und 6. Schulstufe ist selbstverständlich Limitationen unterworfen. Da in dieser Untersuchung nur zwei Schulbücher pro Reihe analysiert werden konnten, weil die Bücher für die 7. und 8. Schulstufe im Moment noch nicht verfügbar sind, bleibt offen, ob in den höheren Schulstufen eine Erweiterung der funktionalen Perspektive auf das Futur I stattfindet. Es ist zwar eher unwahrscheinlich, dass diese konzeptuell stark vom zuvor Etablierten abweichen, aber ein Ausbau oder eine teilweise Revidierung von Inhalten wäre durchaus möglich. Ein solches Vorgehen wäre jedoch zu hinterfragen, da Unterrichtsinhalte von Beginn an logisch-stringent und sachlich korrekt präsentiert werden sollten, sodass grammatisches Wissen im Sinne eines Spiralcurriculums sukzessive weiterentwickelt werden kann. Weitere Limitationen ergeben sich daraus, dass in der vorliegenden Untersuchung zwar die am weitesten verbreiteten

(und damit wohl auch verwendeten) Schulbuchreihen herangezogen wurden, aber nicht alle auf dem österreichischen Markt verfügbaren Schulbücher, sodass es denkbar wäre, dass sich andere Werke stärker am aktuellen Stand der Tempusforschung und -didaktik orientieren. Daher wäre es auf jeden Fall wichtig, weitere Untersuchungen anzustellen, nicht nur im Hinblick auf höhere Klassenstufen, sondern auch auf andere Unterrichtsmaterialien.

Bezüglich des Deutschunterrichts ist festzuhalten, dass Schulbücher nur ein Hilfsmittel sind. Wie Deutschlehrer diese einsetzen, ist ein eigener Forschungsgegenstand.⁷ Unabhängig davon hat nicht zuletzt die Hattie-Studie (cf. Hattie 2018) gezeigt, dass es in erster Linie von den Lehrern abhängt, was und wie gelehrt und gelernt wird. Schulbuchanalysen wie die vorliegende können daher keine direkten Aufschlüsse darüber geben, wie sich der schulische Grammatikunterricht tatsächlich vollzieht. So könnten Lehrer die Bücher nur als Ausgangsbasis nutzen und im Unterricht auf eigene oder andere Materialien zurückgreifen, die wissenschaftlich stärker fundiert sind. Aber auch wenn Lehrkräfte Schulbücher flexibel einsetzen, bleibt zu bedenken, dass die im Schulbuch angebotene Darstellung oft den Ausgangspunkt für den Unterricht bildet. Wird das Futur I dort primär als Zukunftsform vermittelt, ist es nicht unwahrscheinlich, dass auch im Unterricht wenig Raum für seine modalen Verwendungsweisen bleibt. Entsprechenden Fragen kann nur in Feldstudien nachgegangen werden, die das Unterrichtsgeschehen selbst in den Blick nehmen. Daher sollten Forschungen zum konkreten Aufbau und Ablauf von Schulunterricht weiter ausgebaut werden, insbesondere zum Grammatikunterricht, zu dem im Moment nur wenige Analysen von Audio- und Videoaufzeichnungen vorliegen (cf. Stahns 2022: 417).

Die vorliegende Untersuchung kann als Ausgangspunkt einer intensiveren Beschäftigung mit Unterrichtsmaterialien zum deutschen Tempussystem gesehen werden und Impulse für deren Weiterentwicklung liefern. Der Mehrwert des funktionalen und am tatsächlichen Sprachgebrauch orientierten grammatischen Lernens steht in der fachdidaktischen Diskussion außer Frage und es wäre wichtig, dass dies in den Lehrwerken flächendeckend und konsequent berücksichtigt wird. Dies würde einen Beitrag dazu leisten, die oft wahrgenommene Kluft zwischen dem schulischen Grammatikunterricht und dem realen Sprachgebrauch zu schließen.

Literaturverzeichnis

- Becker, Tabea/Otten, Tina/Peschel, Corinna (2022): „Perfekt schreibt man immer mit ‚T‘. Grammatikalitätsurteile und Konzepte zur grammatischen Kategorie *Tempus*“. In: Mesch, Birgit/Uhl, Benjamin (eds.): *Tempus und Temporalität. Empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit*. Münster/New York, Waxmann: 227–252.
- Berkemeier, Anne (2011): „Chancen einer funktional-pragmatischen Ausrichtung des Grammatikunterrichts“. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 79: 57–77.
- Bredel, Ursula/Töpler, Cäcilia (2009): „Verb“. In: Hoffmann, Ludger (ed.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York, De Gruyter: 823–901.
- Di Meola, Claudio (2013): *Die Versprachlichung von Zukünftigkeit durch Präsens und Futur I*. Tübingen: Stauffenburg.

⁷ Studien legen jedoch nahe, dass Schulbücher gerade im Grammatikunterricht häufig zum Einsatz kommen (cf. hierzu Ossner 2007: 161; Van Rij/Wijnands/van Coppen 2019: 8 und Elsner 2022: 14).

- Duden (2016): *Die Grammatik*. Band 4. Hg. von der Dudenredaktion. 9., vollst. überarb. und akt. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden (2022): *Die Grammatik*. Band 4. Hg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 10., völlig neu verfasste Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 2: *Der Satz*. 5., akt. und überarb. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Elsner, Daniela (2022): „Grammatische Modelle in Deutschlehrwerken der Unterstufe“. In: Müller, Anja/Turgay, Katharina (eds.): *Grammatische Modellierung als Grundlage für sprachdidaktische Vermittlung*. Hamburg, Buske: 11–23.
- Engel, Ulrich (2009): *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. 2., durchges. Aufl. München: iudicum.
- Ertl, Martin (2024): „Sprachhandlungen als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion“. *Der Deutschunterricht* 4/24: 83–87.
- Fuchs, Eckehardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: unipress.
- Gehring, Anna (2014): *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Granzow-Emden, Matthias (2019): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Unter Mitarbeit von Johannes Luben. 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hattie, John (2018): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitet von Klaus Zierer und übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinold, Simone (2015): *Tempus, Modus und Aspekt im Deutschen. Ein Studienbuch*. Tübingen: Narr.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2013): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett-Langenscheidt.
- Hlebec, Hrvoje (2018): *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hlebec, Hrvoje (2022): „Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung“. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (eds.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider: 493–512.
- 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.
- Hoffmann, Ludger (2021): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Hoffmann, Ludger (2022): „Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie“. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (eds.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider: 56–88.
- Klein, Wolfgang (1994a). *Time in language*. London: Routledge.
- Klein, Wolfgang (1994b): „Für eine rein zeitliche Deutung von Tempus und Aspekt“. In: Baum, Richard (ed.): *Lingua et Traditio. Festschrift für Hans Helmut Christmann zum 65. Geburtstag*. Tübingen, Narr: 409–422.

- Köller, Wilhelm (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht: Tempus, Genus, Modus – Wozu wurde das erfunden?* Hohengehren: Schneider.
- Köster, Juliane (2022): „Lernaufgaben und Leistungsaufgaben“. In: Baurmann, Jürgen/Kammerler, Clemens/Müller, Astrid (eds.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. 3. Aufl. Hannover, Klett Kallmeyer: 397–405.
- Kotin, Michail (2003): *Die werden-Perspektive und die werden-Periphrasen im Deutschen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lehmann, Christian (2023): *Linguistik*. christianlehmann.eu/ling/lg_system/grammar/?open=lex_info_ueber_gramm_info [12.02.2025].
- Letnes, Ole (2013): „Zum (evidentiellen?) Status von *werden* + Infinitiv“. In: Abraham, Werner/Leiss, Elisabeth (eds.): *Funktionen von Modalität*. Berlin/Boston, De Gruyter: 113–130.
- Lipowsky, Frank/Bleck, Victoria (2019): „Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update“. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (eds.): *Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens – Grundlagen der Qualität von Schule*. Münster, Waxmann: 219–249.
- Menzel, Wolfgang (2004a): „Zeitformen und Zeitgestaltung“. *Praxis Deutsch* 186: 6–15.
- Menzel, Wolfgang (2004b): „Verabsolutierungsexperimente“. *Praxis Deutsch* 186: 38–43.
- Mesch, Birgit/Uhl, Benjamin (2022): „Tempus und Temporalität. Empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit“. In: Mesch, Birgit/Uhl, Benjamin (eds.): *Tempus und Temporalität. Empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit*. Münster/New York, Waxmann: 11–24.
- Meyer, Hilbert (2019): *Was ist guter Unterricht?* 14. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Mückel, Wenke (2024): „Der Zeit auf der Spur. Tempusformen und ihr Gebrauch“. *Praxis Deutschunterricht* 4/24: 4–7.
- Noack, Christina/Teuber, Oliver (2022): „Sprachreflexion/Grammatikunterricht in Sprachbüchern und anderen Medien“. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (eds.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider: 367–382.
- Onken, Jan-Gerhard/Mesch, Birgit (2022): „Morgen gab es eine Menge zu tun. Eine Studie zur Rezeption von Tempus und Temporaladverb in der Sekundarstufe I“. In: Mesch, Birgit/Uhl, Benjamin (eds.): *Tempus und Temporalität. Empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit*. Münster/New York, Waxmann: 141–171.
- Ossner, Jakob (2007): „Grammatik in Schulbüchern“. In: Köpcke, Klaus Michael/Ziegler, Arne (eds.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen, Niemeyer: 161–183.
- Ott, Christine (2019): „Das Deutschbuch als Forschungsgegenstand – eine Bestandsaufnahme“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 3/19: 292–312.
- Reichenbach, Hans (1947/1966): *Elements of Symbolic Logic*. London: Collier/McMillan. Wiederabdruck 1966: New York: Free Press.
- Rothstein, Björn (2008): „Anmerkungen zur Referenz- und zur Topikzeit“. *Linguistische Berichte* 214: 161–181.
- Rothstein, Björn (2017): *Tempus*. 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Schlobinski, Peter (2012). „Tempus und Temporalität. Zeit in den Sprachen der Welt“. *Unimagazin. Zeitschrift der Universität Hannover* 3/4 2012: 20–23. uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/alumni/unimagazin/2012_zeit/netz06_schlobinski.pdf [12.02.2025].
- Stahns, Ruven (2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Stahns, Ruven (2022): „Zur empirischen Erforschung der Prozessqualität des Grammatikunterrichts“. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (eds.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider: 415–429.
- Teuber, Oliver (2005): *Analytische Verbformen des Deutschen. Syntax – Semantik – Grammatikalisierung*. Hildesheim: Olms.
- Van Rijt, Jimmy/Wijnands, Astrid/van Coppen, Marjo (2019): “Dutch teachers’ beliefs on linguistic concepts and reflective judgment in grammar teaching”. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19: 1–28.
- Vater, Heinz (2007): *Einführung in die Zeit-Linguistik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- von Brand, Tilman (2022): *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. 8., akt. Aufl. Seelze: Klett Kallmayer.
- Wedenig, Hans Hellfried (2018): *Und wie „lernt“ das Schulbuch? Potenziale für Innere Differenzierung durch adaptive Schulbücher: Experimentelle Evaluation der Präferenzen Lehrender und Lernender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wunderlich, Dieter (1970): *Tempus und Zeitreferenz im Deutschen*. München: Hueber.

Lehrwerke

- Deutsch für alle 1*: Monyk, Elisabeth/Lang, Patricia (2023): *Deutsch für alle 1. Sprachbuch*. Wien: Olympe.
- Deutsch für alle 2*: Monyk, Elisabeth/Lang, Patricia (2024): *Deutsch für alle 2. Sprachbuch*. 2. Aufl. Wien: Olympe.
- Deutschstunde 1*: Weber-Leb, Manuela et al. (2023): *Deutschstunde 1. Sprachbuch*. 2. Aufl. Linz: Veritas.
- Deutschstunde 2*: Weber-Leb, Manuela et al. (2024): *Deutschstunde 2. Sprachbuch*. 3. Aufl. Linz: Veritas.
- Genial! Deutsch 1*: Mikolaschek, Anja/Rois, Evelyn/Wallner, Herwig (2023): *Genial! Deutsch 1. Sprachbuch*. 2. Aufl. Wien: Lemberger.
- Genial! Deutsch 2*: Mikolaschek, Anja/Rois, Evelyn/Wallner, Herwig (2024): *Genial! Deutsch 2. Sprachbuch*. 2. Aufl., Version 1.1. Wien: Lemberger.
- sprach.gewandt 1*: Rainer, Gerald/Spieldiener, Sophie (2023): *sprach.gewandt 1. Sprach- und Lesebuch*. Linz: Veritas.
- sprach.gewandt 2*: Rainer, Gerald/Spieldiener, Sophie (2024): *sprach.gewandt 2. Sprach- und Lesebuch*. Linz: Veritas.
- Starke Seiten Deutsch 1*: Bulling, Patricia/Strömer, Irene/Thaler, Marianne (2023): *Starke Seiten Deutsch 1. Sprachbuch*. Wien: öbv.
- Starke Seiten Deutsch 2*: Bulling, Patricia/Strömer, Irene/Thaler, Marianne (2024): *Starke Seiten Deutsch 2. Sprachbuch*. Wien: öbv.
- Treffpunkt Deutsch 1*: Ernst, Peter et al. (2023): *Treffpunkt Deutsch 1. Sprachbuch*. Wien: öbv.
- Treffpunkt Deutsch 2*: Ernst, Peter et al. (2024): *Treffpunkt Deutsch 2. Sprachbuch*. Wien: öbv.
- Vielfach Deutsch 1*: Doubek, Margit et al. (2023): *Vielfach Deutsch 1. Sprachbuch*. Wien: öbv.
- Vielfach Deutsch 2*: Doubek, Margit et al. (2024): *Vielfach Deutsch 2. Sprachbuch*. Wien: öbv.